

4019

Horizontes Antropológicos

ISSN: 0104-7183

ISSN: 1806-9983

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social -
IFCH-UFRGS

Medaets, Chantal

A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós

Horizontes Antropológicos, vol. 27, núm. 60, 2021, Maio-Agosto, pp. 191-222

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - IFCH-UFRGS

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200007>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401971263007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós

Anthropological perspectives on learning: reflections
from an ethnography on the lower Tapajós region
(Brazilian Amazon)

Chantal Medaets¹

<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>
cmedaets@unicamp.br

¹ Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil

Resumo

Qual a contribuição da antropologia para o estudo dos processos de aprendizagem? O artigo destaca os pontos distintivos da abordagem antropológica sobre a aprendizagem, ancorando-se numa etnografia da circulação de saberes e habilidades na região do Baixo Tapajós (Pará). Argumento que estudar a aprendizagem in loco, considerando o contexto social e cultural no qual ela ocorre, traz elementos de compreensão que permanecem inacessíveis de outra maneira. A etnografia apresentada mostra que, além de balizar o que aprendemos (os “conteúdos”), especificidades culturais marcam profundamente as maneiras de aprender e de transmitir (sua forma). Somente levando essas especificidades em conta é possível dar sentido à relação ríspida que se estabelece entre pessoas mais e menos experientes no Tapajós.

Palavras-chave: aprendizagem; etnografia; ribeirinhos; indígenas.

Abstract

How can anthropology contribute to the understanding of human learning processes? The article highlights the distinguishing points of the anthropological approach to learning, anchoring itself in an ethnography of knowledge and skills circulation in the Lower Tapajós region (Pará). I argue that studying learning “outdoors”, considering the social and cultural context in which it occurs, brings elements of understanding that remain inaccessible otherwise. The ethnography presented shows that, in addition to guiding what we learn (“content”), cultural specificities deeply mark the mechanism of learning. Only by taking these specificities into account is it possible to make sense of the harsh relationship that is established between more and less experienced people in Tapajós.

Keywords: learning; ethnography; river-dwellers; indigenous peoples.

Introdução: uma abordagem social da cognição¹

A aprendizagem é um objeto de pesquisa clássico das áreas de psicologia e de educação. As “grandes teorias” da aprendizagem, ou seja, as mais difundidas e citadas tentativas de descrever e explicar como os seres humanos aprendem, foram produzidas no âmbito da psicologia. Basta lembrarmos dos influentes trabalhos de Hull (1943) ou Skinner (1953) que, em sua perspectiva behaviorista, pensavam a aprendizagem em termos de estímulos e respostas, de processos de condicionamento, e dominavam incontestavelmente a área até meados dos anos 1950; ou das pesquisas seminais de Piaget (1967) e Vygotsky (1987) sobre o desenvolvimento infantil, que são ambas até hoje usadas, comentadas, e, mesmo se criticadas, permanecem sem dúvida peças-chave do arsenal teórico sobre a aprendizagem; ou ainda dos estudos atuais em neurociências e ciências cognitivas, que recorrem à análise de imagens do cérebro “em ação” (a partir de tomografias) para entender os caminhos neurais da aprendizagem (Atteveldt *et al.*, 2018; Zhu *et al.*, 2020).

Trata-se, em todos esses casos, de pesquisas que seguem protocolos experimentais² e buscam determinar mecanismos universais dos processos de aprendizagem, ou seja, mecanismos que seriam válidos para todos os seres humanos, de qualquer contexto cultural e histórico. Há, dentro mesmo da psicologia, uma corrente minoritária, a psicologia cultural ou intercultural, que se posiciona como alternativa à psicologia mainstream, e questiona essa pretensão à universalidade, sugerindo uma maior variabilidade cultural dos processos de aprendizagem. Como lembra Barbara Rogoff (2003, p. 4, tradução minha), uma das expoentes dessa corrente:

Até hoje, o estudo do desenvolvimento humano permanece amplamente baseado em pesquisas realizadas em comunidades de classe média europeias e americanas e é comum generalizar-se o resultado dessas pesquisas a todos. Com efeito, muitos pesquisadores formulam conclusões de estudos em termos

1 Agradeço o apoio da Fapesp (processo n. 2018/25259-0) que possibilitou a redação deste artigo.

2 Estudos que se apoiam em testes realizados com animais ou com humanos na maioria das vezes em laboratório, o que permite a reprodutibilidade do experimento e o controle das variáveis a serem examinadas.

bastante gerais, enunciando que “a criança faz isto ou aquilo” em vez de dizerem “estas crianças aqui fazem isto ou aquilo”.

Partindo do princípio de que os fatos psíquicos, dentre os quais a aprendizagem, são intrinsecamente culturais (e apoiando-se para tanto no trabalho precursor de Vygotsky³), os pesquisadores da psicologia intercultural dão um maior peso ao contexto no qual os sujeitos estudados estão imersos, o que os leva a realizar uma “psicologia outdoor” (Lave, 1988), ou seja, a sair dos laboratórios para observar as pessoas em seus ambientes cotidianos de existência, em suas redes de rotineiras de relações. Os trabalhos dessa linha têm, assim, uma maior afinidade com a perspectiva antropológica sobre a aprendizagem, que apresentarei ao longo do texto.

No campo da educação, uma parcela significativa das pesquisas é realizada por profissionais oriundos de outras disciplinas (sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação, etc.), o que faz com que a maneira de abordar os diferentes fenômenos estudados, inclusive o da aprendizagem, varie muito. Pode-se constatar, no entanto, e sem surpresa, a predominância do interesse por processos de aprendizagem que ocorrem em escolas ou universidades. Num levantamento de artigos publicados nos últimos cinco anos (2014-2019) em três periódicos brasileiros bem cotados na área (*Educação e Pesquisa, Pro-Posições e Educação & Sociedade*) registrei 69 artigos que tratam de

3 Vygotsky desenvolveu suas pesquisas entre 1920 e 1930. *Pensamento e linguagem* (Vygotsky, 1987), seu livro mais conhecido, teve sua primeira tradução para o inglês somente em 1962 (e para o português em 1987) e suas ideias passam a ser discutidas internacionalmente sobretudo a partir dos anos 1970. A posição de Vygotsky é de que o desenvolvimento humano não é o resultado, somente ou principalmente, da maturação individual (como defendia Piaget), mas consequência das interações da criança no meio onde ela cresce. Assim, a “fala egocêntrica”, observada por Piaget, discurso em que a criança fala para si mesma em voz alta, não seria, para Vygotsky, prova de que a criança está num “estágio egocêntrico”, mas sim uma ferramenta do pensamento infantil, uma forma de a criança refletir sobre o que ela faz e planeja fazer. E como bem lembram Lignier e Mariot (2013, p. 199, tradução minha), discutindo as contribuições de Vygotsky: “As palavras que a criança mobiliza para pensar não são abstratas: são aquelas da sua sociedade, num dado momento da sua história; são aquelas de homens e mulheres com quem a criança convive, em suas estruturas de comunicação próprias e suas interações típicas. Assim, aprender a pensar significa, para a criança, aprender a utilizar por conta própria uma linguagem profundamente ancorada numa história e cultura coletiva.” Vygotsky não chegou, no entanto, a realizar ou propor observações “em contexto”, fora do quadro experimental. É possível que sua morte prematura, aos 38 anos, tenha contribuído para isso.

questões relativas à aprendizagem.⁴ A grande maioria deles (64) reflete sobre fatores que influenciam a aprendizagem de conteúdos curriculares (como políticas públicas de infraestrutura ou organização do sistema escolar, métodos de ensino, crenças ou o nível de formação dos professores, classe social dos alunos ou estudantes⁵).

Esse foco nos conteúdos programados ao mesmo tempo caracteriza os estudos sobre a aprendizagem no campo da educação e os diferencia da abordagem antropológica. De fato, a maior parte dos estudos antropológicos sobre aprendizagem examinam, ao contrário, processos que ocorrem fora de escolas ou outras instituições educativas (enumerando alguns clássicos ou trabalhos de referência no Brasil: Cohn, 2005; Delbos; Jorion, 1984; Lancy, 1996; Mead, 1973; Nunes, 1999; Rabain, 1979; Razy, 2007; Sautchuk, 2007; Toren, 1990). E, quando adentram a escola, é mais comum que analisem aprendizagens não necessariamente previstas no currículo, como a competência para “colar” (Blum, 2009) ou para lidar com conflitos (Lignier, 2019), ou que se interessem pela relações entre o que acontece na escola e o que os alunos vivem fora dela: tensões, continuidades, reapropriações... (Arruti; Vieira; Silva, 2019; Gomes, 2006; Medaets, 2019; Santana; Cohn, 2016; Shulist, 2018, Tassinari; Cohn, 2009). Alguns antropólogos investigam também processos de aprendizagem propriamente escolares. Basta lembrar, por exemplo, da magistral etnografia de escolas japonesas feita por Peter Cave (2007), a descrição feita das aulas de matemática. Mas é raro que a etnografia se limite a esse aspecto, já que uma das características da abordagem antropológica é a de considerar o conjunto de forças que atravessam a vida de cada um. “Uma das lições decisivas do meu primeiro trabalho de campo”, já relatava Meyer Fortes (1978, p. 9, tradução minha), “foi de entender a

4 Selecionei artigos que continham a palavra aprendizagem no título, no resumo ou nas palavras-chave, e cuja leitura do resumo indicava que o tema era efetivamente tratado no corpo do texto, e não apenas mencionado.

5 Mais precisamente: 22 artigos discutem a incidência de um determinado modelo de ensino, de um política educacional ou das ideias de professores sobre a aprendizagem; 12 analisam a formação de professores; 9 descrevem detalhadamente processos de aprendizagem de conteúdos curriculares; 6 apresentam concepções de aprendizagem de alunos ou estudantes, ou ainda, suas motivações para aprender; 5 fazem discussões conceituais sobre a aprendizagem a partir de revisão bibliográfica; 4 propõem novos métodos de ensino; 3 analisam “níveis de aprendizagem” tais como eles aparecem em testes padronizados de tipo Pisa ou Prova Brasil, relacionando esses resultados com desigualdades sociais e/ou com políticas educacionais; 3 refletem sobre as concepções de aprendizagem presentes em leis ou em políticas educacionais.

inseparabilidade dos diferentes domínios da vida social – relações parentesco, de linhagem, políticas, rituais, etc. – que regulam, juntas, todos os aspectos da vida social dos *tallensi*.”

O que singulariza então o olhar antropológico sobre os processos de aprendizagem? Embora alguns antropólogos tenham proposto conceitos bastante heurísticos para pensar a aprendizagem (e mencionarei alguns deles ao longo do texto), o que distingue sua perspectiva, a meu ver, de forma mais decisiva, é a maneira propriamente antropológica de produzir e analisar os dados: a etnografia. Observar e descrever detalhadamente situações de aprendizagem *in situ*, no contexto onde elas ocorrem, com as pessoas e objetos que compõe a trama das relações cotidianas das pessoas que se estuda, aí se encontra a principal e mais original contribuição da antropologia para o estudo da aprendizagem. Saindo da situação de pesquisa em que o pesquisador concebe e propõe uma atividade (em exercício, um teste) aos sujeitos, o antropólogo participa do cotidiano dos seus interlocutores, segue seus movimentos, aceita boa parte dos seus convites, aprende com eles.⁶

Isso não significa que as situações das quais o antropólogo participa são absolutamente “naturais” (existiam tal qual lá, sem ele) em oposição a uma suposta total “artificialidade” dos dispositivos experimentais. Muito já foi escrito sobre a não neutralidade do pesquisador em campo e sobre as possibilidades analíticas que se abrem quando se considera o encontro etnográfico (Bensa, 1995; Devereux, 1980). O que está em jogo, portanto, não é a ideia (ilusão) de acesso a uma realidade na qual não haveria interferência do pesquisador. O que está em jogo é a *direção*, a condução do que se realiza em conjunto: nos protocolos experimentais, o pesquisador conduz claramente a situação, parte de hipóteses predefinidas e que não têm vocação a mudar durante o

6 Relativamente consensual, essa perspectiva aparece bem formulada nas palavras de Jean Bazin (2008, p. 355, tradução minha): “Os eventos, ao menos aqueles que se traduzem em ações, não são exatamente dados, e sim lições. É como se eu assistisse a uma partida de um jogo que eu ainda não sei jogar e de que eu não conheço a regra: tenho que aprender ali mesmo, em ato. Cada movimento que eu testemunho me ensina como se joga (mesmo se essa não seja a intenção dos jogadores). Vale lembrar que as pessoas presentes não são todas igualmente hábeis, há entre elas as que ganham e as que perdem. Mas elas sabem todas, mais ou menos, como se colocar, como agir nas diferentes circunstâncias. Em todo caso, elas sabem melhor do que eu. É por isso que eu aprendo com elas, pouco a pouco, o que e como elas fazem.”

experimento, apenas a serem validadas ou refutadas pelos resultados, e propõe a realização de atividades condizentes com seus objetivos.

Essas atividades desenvolvem-se na maioria das vezes fora do ambiente habitual dos sujeitos estudados e excluem todas ou boa parte das pessoas, animais e objetos com quem os sujeitos convivem em seu cotidiano. Já o etnógrafo esforça-se para participar da rotina dessa rede de relações por um tempo longo, e busca descrevê-la, além de descrever as interações dessas pessoas consigo mesmo (com o antropólogo/a), refletindo sobre os efeitos da sua presença em campo. Em suma, o pesquisador que segue um protocolo experimental imprime no estudo o seu ritmo, as suas preocupações, o seu método; já o “protocolo” que segue o etnógrafo é justamente o de *deixar-se* imprimir pelo ritmo, pelas preocupações e pelos modos de agir de seus interlocutores.

Essa postura geral não impede o pesquisador que adote essa perspectiva proponha atividades a seus interlocutores, como desenhos, redações, um jogo, uma conversa ou entrevista dirigida a um assunto que o pesquisador escolheu. Nos estudos antropológicos sobre a aprendizagem isso é aliás comum: Margaret Mead (1932), Christina Toren (2007), ou no Brasil Clarice Cohn (2017) e Flávia Pires (2011), propuseram, durante o desenvolvimento de suas etnografias sobre aprendizagem entre crianças, que estas realizassem desenhos livres ou com um tema preciso, ou que escrevessem suas percepções sobre determinado evento ou assunto. No entanto, essas atividades, como insiste Toren, inscrevem-se numa lógica de pesquisa mais ampla, e sobretudo, *subordinam-se* a ela. Isso significa que os desenhos, redações, mapas, fotos ou qualquer outro produto de dispositivos de pesquisa propostos pelo pesquisador serão lidos à luz do que etnografia, digamos, clássica, produz. Ou seja, esses elementos ganham seu pleno sentido quando confrontados com o que aprendemos na convivência não dirigida e de longa duração que implica toda etnografia. Esses dispositivos são, como comentou Christina Toren em evento recente, “um jeito, quase uma desculpa, para produzir mais relação”.⁷

A etnografia, como se sabe, não é apenas um método, mas uma postura global de pesquisa (Peirano, 1995; Wolcott, 2008). Implica uma maneira de

7 Roda de conversa “Diálogos transversais: materialidade e transformação”, organizada por Mylene Mlzrahl (PUC-Rio) e Ana Gomes (UFMG) em 15/04/2021. A gravação legendada do evento será em breve disponibilizada no site da PUC-Rio.

formular os problemas, de estar em campo, de analisar os dados, de fazer idas e vindas entre as fases de análise e produção de dados. A presença prolongada do pesquisador no ambiente cotidiano de seus interlocutores é um dos pontos-chave dessa abordagem, ponto sobre o qual os antropólogos costumam não transigir, insistindo no fato que de não há “atalhos” possíveis.⁸

Essa convivência longa permite estudar a aprendizagem difusa nas múltiplas interações cotidianas. A aprendizagem deixa então de ser vista como uma atividade passível de ser isolada do resto das atividades da vida. Jean Lave e Etienne Wenger (Lave, 1988; Lave; Wenger, 1991, p. 34-35, tradução minha) estão sem dúvida entre os autores que exprimiram com maior clareza essa perspectiva: “Do nosso ponto de vista, a aprendizagem não está unicamente situada na prática – como se se tratasse de um processo independente, que, por acaso, se encontrasse localizado em algum lugar. A prática social é o fenômeno primário e gerador, e a aprendizagem é simplesmente uma de suas características.”

E o que o deslocamento até o local de vida de nossos interlocutores e o tempo longo participando de seu cotidiano nos permite ver? Que tipos de resultados podemos esperar obter que justifiquem o investimento necessário para a realização desse tipo de pesquisa?

Buscando responder a essas perguntas, apresento a seguir algumas percepções oriundas do meu próprio trabalho de campo sobre aprendizagens não escolares entre populações indígenas e ribeirinhas da região do Baixo Tapajós (Pará). As aprendizagens descritas envolvem habilidades valorizadas na região: aquelas ligadas ao cultivo da mandioca e à produção de farinha, à construção de barcos, à prática de um instrumento musical, à extração de produtos da floresta. Se os gestos técnicos e os saberes implicados nessas atividades são, a cada vez, próprios a elas, há um ponto que permanece estável, o que poderíamos pensar como um denominador comum aos diferentes processos de

8 No entanto, a extensão precisa dessa “longa duração” não é passível de ser determinada a priori. Ela dependerá, como lembra Elsie Rockwell (2009), das condições de campo de cada pesquisa, da intensidade dos vínculos estabelecidos com os interlocutores, da problemática da pesquisa, do avanço nas leituras e diálogo com a literatura pertinente, e do desenvolvimento da análise dos dados. O que permite perceber quando o tempo necessário de campo foi atingido é menos um número de horas ou meses, mas “o fato de se começar a prever o que pode ou não ocorrer, a partir do que já construímos. [...] Deve-se permanecer tempo suficiente para romper com o preconcebido e começar a pensar de maneira distinta sobre os processos” (Rockwell, 2009, p. 56-57, tradução minha).

aprendizagem na região. Trata-se da postura dos aprendizes e daqueles que lhes servem de modelo. É essa postura comum que proponho descrever, pois está na base e estrutura do conjunto de processos de aprendizagem na região. Essa postura é também recorrente nos processos de aprendizagem de pessoas de diferentes idades, razão pela qual não me concentro na análise de processos protagonizados por crianças.

Após esta introdução que buscou explicitar a posição da antropologia em relação a outras disciplinas no estudo de processos de aprendizagem, o artigo segue com uma descrição de um dia trabalho na roça e com confecção de farinha de mandioca. Na sequência, apoio-me em algumas expressões locais que ajudam a entender como as pessoas da região concebem a aprendizagem. Ao final, destacarei elementos de compreensão aos quais a etnografia permitiu aceder.

Um dia de roça: fazendo e se acostumando

As localidades onde realizei o trabalho de campo ficam às margens do rio Tapajós, no interior da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, que abrange os municípios de Santarém e Aveiro (Pará). Parte dos moradores identifica-se como indígena (de diferentes etnias), seguindo um movimento de revitalização iniciado no final dos anos 1990 (Vaz, 2010), e parte não adere a esse movimento, considerando-se “simplesmente paraenses”, “comunitários” (no sentido de pessoa que vive nas comunidades), “ribeirinhos”. Embora todos concordem que a produção de farinha de mandioca já foi muito maior na região, “botar roça” continua sendo uma atividade central para a grande maioria dos grupos domésticos, independentemente de sua identificação étnica. O trabalho em torno do roçado mobiliza crianças e adultos, e aprender os conhecimentos e habilidades necessários a esse trabalho é, como sugeri alhures (Medaets, 2018), uma condição para poder permanecer em boas condições nas comunidades na idade adulta.⁹ A descrição abaixo focaliza os processos de aprendizagem que ocorrem durante as atividades.

9 Exetuando-se quem permanece nas comunidades graças aos disputados empregos públicos (professor/a, agente de saúde).

Seu Joselito (71 anos) e dona Áurea (68 anos) vão hoje para seu roçado torrar farinha.¹⁰ Entre crianças e adultos, somos 13 pessoas a acompanhá-los. Antônio (40 anos), único filho homem do casal que continua morando na comunidade, vem com duas de suas filhas, de 4 e 6 anos. A mais velha (12 anos) fica com a mãe “ajudando nas coisas de casa”. Vêm uma sobrinha de dona Áurea (de 16 anos) que passava alguns dias com eles e, enfim, Pedro e a esposa, Tânia, (43 e 44 anos respectivamente), com seis de seus filhos, com idades entre 2 e 17 anos. Pedro e Tânia não são da família de seu Joselito e dona Áurea, e Pedro receberá uma diária pelo trabalho desse dia. Vamos todos andando por duas horas de trilha, inclusive Jander (2 anos), que Tânia pega poucas vezes no colo.

Ao longo do dia, os adultos atribuem diferentes tarefas às crianças e aos dois jovens: eles ajudarão a peneirar a massa de mandioca, espremê-la no tipiti, cuidar do fogo no forno a lenha, a lavar louças, preparar o almoço, pegar e levar coisas. Sob coordenação do jovem de 17 anos, os meninos vão capinar uma área de roça. As atividades são entremeadas de brincadeiras entre as crianças (jogam peteca,¹¹ brincam de mãos, de pira,¹² jogam pedras nas árvores para derrubar frutas, tomam banho de igarapé).

Hélder (17 anos) divide com o pai o trabalho de mexer constantemente a farinha no forno, atividade desgastante pelo esforço que exige e também pela proximidade com o calor intenso. Na hora em que Pedro está escaldando a farinha, ou seja, quando a joga molhada pela primeira vez no tacho do forno quente, o jovem apenas observa. Pedro me fala com orgulho da participação de Hélder no trabalho: “Ele ajuda muito em tudo, Deus o livre”, e, vendo que a única etapa em que Hélder não participa é quando a farinha é escaldada, pergunto se ele já domina essa tarefa. “Não, isso ainda não”, responde o pai. “E tu não vai tentar?”, digo ao filho, em tom de brincadeira. “Mas... Se ele ainda não sabe”, retorque ainda o pai.

10 Todos os nomes próprios foram modificados. As fotografias apresentadas, e muitas outras, foram todas entregues em mãos às famílias, que autorizaram sua publicação em trabalhos científicos. A autora das fotografias, Lucie Robieux, é uma amiga e fotógrafa amadora que me acompanhou em campo por dois meses em julho e agosto de 2011. Ela também autorizou a publicação das imagens.

11 Jogo de bola de gude.

12 “Pira” é o nome dado a diferentes tipos de pega-pega (pira-cola, pira-pega, pira-alta, pira-americana, etc.).



Figura 1. Cuidando no fogo no forno de farinha (Pinhel, agosto de 2011).
Foto: Lucie Robieux.



Figura 2. Menina jogando peteca (Parauá, julho de 2011).
Foto: Lucie Robieux.

Na volta, a maior parte da farinha é transportada no bagageiro da bicicleta de Antônio e cada um ajuda trazendo alguma coisa. As crianças carregam um saco com frutas, ferramentas, um paneiro 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 (10 anos) se pronuncia imediatamente a subir na palmeira. No entanto, Tânia (sua mãe) olha para ele em silêncio, olha para seu irmão mais velho, Hélder, e fala: “Não. Vai teu irmão.”

Meus interlocutores reconhecem que essa participação nas atividades cotidianas é o que permite que as crianças aprendam. “A criança vai fazendo e vai se acostumando”, como disse certa vez Lidiana (43 anos), exprimindo uma percepção que ouvi tantas vezes. “Se acostumar”, “pegar o costume” e também “tirar um mau costume” são todas expressões locais conexas e muito frequentemente usadas para falar do processo de aprendizagem. Tânia, por exemplo, reflete sobre a importância da participação dos filhos nas atividades ligadas ao roçado, lembrando também da sua própria infância:

Olha, os meus [filhos] tudinho eles vêm embora com nós pro centro... Sabem pegar um terçado, roçar, fazer uma cerca. Vão acostumando. Olha, eu, com meus pais, eu já trabalhei muito. A minha infância, a bem dizer, foi só trabalhar na roça. Eu fui criada nesse ritmo, então a gente pega aquele costume. Mas é por isso que hoje tudo que tem parte de plantar, capinar, arrancar mandioca, carregar, descascar, fazer farinha, beiju, puba, tudo eu sei fazer. Tudo isso eu aprendi.

Aprender fazendo. Mas, para fazer, é preciso “garantir”

Apesar da presença dessa dimensão educativa ser claramente enunciada em comentários reflexivos, durante a realização das atividades não se vê nenhum dispositivo pedagógico: mostrar como se faz, usar de gestos mais lentos ou mais cuidadosamente executados para permitir uma melhor observação, explicar, corrigir, facilitar ou encorajar a participação. Esse tipo de apoio, mais sutil que uma explicação verbal, foi observado em outros locais onde a aprendizagem e ajuda a tarefas ligadas ao cultivo da terra e ao

trabalho doméstico se conjugam (Polak, 2012; Rogoff *et al.*, 2003; Tassinari, 2015). No Tapajós, com exceção de pequenas espingardas de madeira feitas muitas vezes por irmãos mais velhos, tampouco vi adultos fabricarem instrumentos em miniatura destinados às crianças (minicestos, pequenas foices, etc.), o que é comum em comunidades indígenas.¹³ Ali, tudo se passa como se a finalidade primeira da participação das crianças não fosse a aprendizagem, mas a tarefa bem feita.

Pedro, por exemplo, não deixa Hélder (17 anos) escaldar a farinha. O pai poderia incentivar o jovem a tentar e oferecer-lhe instruções ou conselhos, ou ainda guiar sua ação com correções, mas prefere que ele apenas observe, já que considera que ele “ainda não sabe”. No caminho de volta, Tânia impede que Henrique suba para colher o açaí. Embora o menino se mostre mais disposto que seu irmão mais velho, é a este último que será atribuída a incumbência, já que, sem dúvida, sua mãe confia mais em sua competência.

Além de não incentivar ou facilitar a experimentação, as crianças que se arriscam a fazer em público alguma coisa que ainda não dominam completamente podem tomar um verdadeiro “chega-pra-lá” na frente de todos, sendo objeto de deboche. Foi o que aconteceu com Geanderson (2 anos e meio). Vendo sua mãe, seus irmãos mais velhos e um casal de vizinhos com seus filhos se colocarem à sombra de um cajueiro para descascar mandioca, o menino foi, por iniciativa própria, até sua casa buscar uma faca para participar da “descasca”. De volta com uma faca de cozinha pequena em mãos, sentou-se ao lado da irmã, Geslaine (7 anos). As crianças presentes participavam da atividade de maneira intermitente: Geniclei (5 anos) e Geslaine alternavam o uso de uma mesma faca, Aurilene (10 anos) e Darinha (3 anos) tinham cada uma sua faca, mas às vezes faziam pausas, olhavam ao longe ou paravam o olhar em alguém da roda, ouvindo alguma história que contava ou observando seus gestos ao descascar. Darinha era visivelmente quem tinha menos destreza, mas conseguia, a seu ritmo, descascar um pouco.

Os adultos não intervinham na atividade das crianças, não as corrigiam, nem as encorajavam ou propunham qualquer mediação (para que a faca

13 Ver, por exemplo, Menezes (2017, p. 117-127); Nunes (1999, p. 166); Silva (2013, p. 95); Tassinari (2007, p. 16).

passasse de um a outro, por exemplo). Geanderson observava discretamente a irmã e começou a descascar num ritmo e, do meu ponto de vista, com um nível de competência próximo àquele de Darinha. Durante alguns minutos, ninguém se envolveu com as suas ações. Mas, sem que eu percebesse qualquer mudança, num determinado momento sua mãe olhou para ele e tirou-lhe abruptamente a faca das mãos. “Mas! Diz que olha só o Geanderson...”, disse ela então em tom de deboche, imitando os gestos do menino de maneira exageradamente desajeitada. Geanderson começou a chorar e foi para casa. Todos riram.

Essa prioridade dada à boa realização da ação – em detrimento de sua dimensão educativa – fica ainda mais evidente quando se trata da pesca e da caça. Thiago (32 anos), pai de cinco meninos (com idades entre 2 e 10 anos) e considerado um bom pescador, não costuma levar nenhum deles para pescar. “Só, o trabalho rende mais”, ele me explica. É também o que escolhem fazer Idailson e Carlos (30 e 31 anos respectivamente), dois primos que foram pescar levando a filha de Idailson, Aurilene (10 anos), mas deixando a filha de Carlos (também de 10 anos e grande amiga de Aurilene) triste na beira por não poder ir junto, porque, segundo a avaliação dos adultos ali, ela ainda não “garantia bem”.

A participação das crianças em atividades de cultivo da terra, pesca, pastoreio e tarefas domésticas é, como se sabe, “elemento central de uma lógica econômica própria do ‘modo de produção’ camponês” (Woortmann, 1988, p. 24), um ponto comum que liga diferentes realidades camponesas mundo afora e através dos tempos. Entre diferentes grupos indígenas no Brasil, as crianças também integram as atividades produtivas dos pais e outros parentes. No entanto, em contextos indígenas essa participação é menos frequentemente pensada como uma ajuda e é comum haver um caráter educativo explicitamente formulado pelos adultos (Tassinari, 2007, p. 16-18). Possivelmente por essa razão se vê esforços dos adultos em fabricar instrumentos em miniatura, por exemplo. No Tapajós, veremos que essa participação é, antes de mais nada, concebida como uma ajuda. E, por essa razão, a contribuição das crianças só é aceita senão a partir do momento em que se trata de um auxílio efetivo e não de um gesto simbólico. Os adultos não fazem esforços pedagógicos ou concessões para incluí-las. Cabe às crianças, e às pessoas menos experientes de forma geral, aprender para poder participar.



Figura 3. Voltando da pesca (Pinhel, agosto de 2011).
Foto: Lucie Robieux.

Aprender a participar

Proponho introduzir outros dados empíricos organizados em torno de três expressões que registrei em campo: “não aprendi de ninguém”, “só de olhar, já sabe fazer” e a questão “tu garante?”.

“Não aprendi de ninguém”

No decorrer do trabalho de campo, me chamaram a atenção falas de pessoas que afirmavam ter aprendido tal ou tal atividade “sozinhas”. A Ana Paula (10 anos), que fazia um brinquedo de palha (um pequeno relógio de pulso), por exemplo, pergunto: “Com quem você aprendeu?” “Com ninguém”, ela me responde. Suas primas mais velhas também sabiam confeccionar o brinquedo e, em outros momentos, Ana Paula as observava fazendo esse ou outros pequenos objetos de palha. Mas a menina não associava essa observação a “aprender delas”.

Seu Genésio Jacutinga (78 anos), hoje aposentado, era reconhecido em Parauá e nas comunidades vizinhas como “o rei dos mestres” na construção de canoas e barcos. Seu tio também tinha sido um famoso carpinteiro e construtor de barcos, mas seu Genésio nunca havia trabalhado diretamente com o tio e afirma não ter “aprendido de ninguém” sua profissão:

Não teve mestre comigo, não. Eu aprendi da minha mentalidade mesmo. Que o velho [referindo-se ao tio] era bravo, vixe! Mais que surucucu. Só o que eu aprendi com ele, foi fazer terçume de tarrafa.¹⁴ E assim mesmo, por cima dele, assim [faz o gesto como se estivesse olhando por cima dos ombros da outra pessoa], olhando. Que lá perto dele eu não ia, não.

Ao continuar a conversa, seu Genésio diz que sempre que podia “espiava” o tio trabalhar fazendo os barcos: “A gente ia olhando, isso ia. Ia prestando bem atenção, vendo como eles faziam, né?” Pude acompanhar o processo de construção de dois barcos, conduzidos já pelo filho de seu Genésio, Gilson (49 anos), que

14 Ponto próprio para tecer tarrafas, redes de pesca.

havia sido assistente do pai quando jovem. O fato de seu Genésio ter “posto” esse filho como assistente (“esse, eu pus ele pra me ajudar”), função que ele mesmo não tinha podido ocupar com seu tio, com toda certeza facilitou o processo de aprendizagem de Gilson. Este, no entanto, se não nega, também não ressalta o papel do pai na formação. Conversando longe da presença de seu Genésio, Gilson comenta: “Ensinar, assim, olha... Às vezes ele vinha, né? Olhava se tava assim... [silêncio] E também a gente via ele fazendo, que era eu e um meu irmão. Então, aí a gente via.” Gilson volta então a ressaltar, como seu Genésio, sua própria iniciativa no processo: “Porque vai do interesse da pessoa, né? Esse meu irmão [que também era assistente do pai] já foi pro rumo de garimpo. Eu, é porque eu gostava mesmo, aí fiquei.”

Durante meu trabalho de campo, quem assistia a Gilson na construção dos barcos era seu neto (bisneto de seu Genésio), com 15 anos de idade naquele momento. No canteiro de obras, o silêncio imperava: eram horas a fio de trabalho calado. O neto ajudante fazia suas tarefas sem perguntas e em alguns momentos parava e observava o avô. Este ficava concentrado no que fazia (talhar as peças, por exemplo) e de vez em quando olhava de longe o neto. Quando interferia no que fazia, não era para corrigi-lo, mas para se substituir a ele: “Deixa, que tu não sabe.” Pegava então peça e ferramentas das mãos do neto, afastava-o e terminava ele mesmo a tarefa. O rapaz, com a expressão discretamente contrariada, se contentava em observar.

“Só de olhar, já sabe fazer”

É comum, no Baixo Tapajós, se ouvir dizer de alguém considerado inteligente ou esperto que “só de olhar, ele já sabe fazer” tal ou tal coisa, ou que “não precisa duas vezes, é só ela ver a gente aqui fazendo, ela já faz”, como disse uma mãe se referindo a uma das filhas, que considera muito inteligente. “Eu, se eu olhar benzinho uma coisa, eu aprendo”, também ouvi.

Não há dúvida que se tentássemos definir os contornos de uma teoria local da aprendizagem, a observação teria um papel central. Como resume dona Neusa (65 anos): “A gente, assim, quando nasce, a gente não sabe nada. Mas aí a gente olha, vai vendo assim como os outros tão fazendo e a gente aprende, aprende de tudo.” Conceber a observação como uma ferramenta crucial para a aprendizagem não é incomum, sobretudo entre populações indígenas ou em

contextos em que as crianças têm acesso ao espaço de trabalho dos adultos. Sem ir muito longe, para os Xicrin, indígenas de língua Jê que vivem no sudeste do estado do Pará, “os órgãos que permitem o aprendizado são os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*)” (Cohn, 2005, p. 496). Clarice Cohn explica que esses órgãos recebem tratamentos e adornos especialmente pensados para favorecer a aprendizagem, numa modelagem de corpos característica do processo de construção da pessoa para indígenas das terras baixas da América do Sul (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979). Mas, segundo a autora, os Xicrin acreditam que o olhar e o ouvir, apesar de fundamentais, não são suficientes para aprender, e que é preciso exercer um esforço de compreensão e reflexão conscientes (expresso no termo *mari*), além de fortalecer o coração, onde o conhecimento seria armazenado (Cohn, 2005, p. 497). Assim, se entender a observação como pilar da aprendizagem é um fato relativamente comum, em cada contexto, a maneira com que a observação se articula com outros fatores envolvidos na aprendizagem difere.

“Tu garante?”

A forma como o termo “garantir” é utilizado no Tapajós mostra traços centrais da modalidade de aprendizagem local. “Garantir”, aqui como em outras regiões do Brasil,¹⁵ é assumir perante os outros que se tem plena capacidade de fazer o que se propõe a fazer. Como me explica seu Azamor (71 anos): “É saber e ter certeza que faz mesmo.”

Mas o que singulariza o uso da expressão no Tapajós é que, nesse contexto, “garantir” é praticamente uma condição para poder fazer o que se propõe a fazer. Ou ao menos “garantir” aos olhos daquele que, naquele momento, pode impedir a pessoa de fazer o que ela gostaria. É extremamente comum ver uma pessoa que não domina bem alguma atividade ser afastada dela. E o termo de predileção para acompanhar esse gesto é exatamente o “garantir”. “Deixa isso, que tu num garante, menino!”, foi o que dona Marilza falou para seu neto (6 anos) que tentava “abrir a palha” (manipulação nas folhas da palmeira de curuá

15 Em outras regiões do país, numa linguagem coloquial, é mais comum ouvir o verbo em sua forma pronominal, “nisso eu *me* garanto”, por exemplo.

necessária para usá-las na cobertura de construções); “Tu nem garante o caminho!”, fala Andressa (6 anos) ao seu irmão Plínio (5 anos), que queria vir conosco (comigo, com Andressa e uma prima deles, de 12 anos) até o colégio no vilarejo vizinho. A filha de Carlos ficou na beira e não veio pescar porque “não garantia bem ainda”. O termo é com frequência usado na negativa, o locutor imputando uma incapacidade ao seu interlocutor, e justificando assim o fato de impedi-lo de realizar uma determinada atividade. Adultos falam dessa maneira com crianças e as crianças também, entre si. Não ouvi uma criança se dirigir com essa expressão a um adulto.

“Garantir” também é usado no sentido de “aguentar” (aguentar o peso de alguma coisa, por exemplo): “Tu garante aqui?”, me pergunta Ana (33 anos), em Santarém, me passando uma sacola pesada de supermercado enquanto subíamos no ônibus. “Daqui a um ano, ninguém já não garante com ele!”, diz Janaína (13 anos) do seu irmão de 1 ano e meio que segura no colo. Uma pessoa também pode avaliar que ela mesma “não garante”: “Eu vou ficar no banco, que eu não garanto ainda”, me diz Jucilene (24 anos), jogadora de futebol da equipe feminina de Parauá, quando caminhávamos até o jogo. E também se escuta o “garantir” em forma de pergunta: “Mas tu garante levar nós até lá, Mateus?”, pergunta Ana Paula (10 anos) ao seu irmão (13 anos) que se dispõe a dirigir a rabeta do pai para nos levar até uma praia que as crianças queriam me mostrar. “Porque eu garanto...”, responde Aurilene (10 anos), antes de Mateus. “Mas eu garanto, sim!”, rebate então o menino.

Assim, se afirma “garantir” quando se quer fazer alguma coisa. O raciocínio parece ser “eu garanto, logo, já posso fazer”. É disso que tenta me convencer Wesley (5 anos), que adoraria que eu lhe emprestasse a máquina fotográfica: “Eu garanto, só eu, já”. O “só eu” provavelmente faz menção ao fato de que outras vezes o deixei apertar o botão para disparar uma fotografia, mas segurando a máquina em minhas mãos. Wesley gostaria de fotografar sozinho.

Mas para os adultos, e com as crianças que são mais experientes que outras, no Tapajós, de nada vale afirmar que “garante”. Para poder participar, é preciso mostrar-se capaz de fazê-lo, é preciso mostrar “garantir”. Quando se estima que o outro já “garante”, não se falará nada. Pelo convite ou mesmo pela simples permissão acordada à participação, a competência é reconhecida, e o resultado de um processo de aprendizagem, que pode ter sido longo, torna-se evidente. O outro já “garante”.

Aprender a participar: articulando as três expressões

Partindo dessas considerações, é possível depreender um aspecto central da modalidade de aprendizagem vigente no Baixo Tapajós. Por um lado, é possível observar, e meus interlocutores reconhecem, que existe uma dimensão educativa na participação das crianças e de aprendizes adultos nas atividades realizadas por pessoas mais experientes. Por outro lado, essa participação não somente não é estimulada, mas, ao contrário, ela é submetida a condições. Pré-requisitos são exigidos para participar.

Se essa combinação pode parecer contraditória, ela não é de forma alguma contraprodutiva. A observação mostrou que as crianças, e os aprendizes de forma geral, não se desencorajam com as barreiras que lhes são impostas, mas acabam, ao contrário, vivendo o processo como um desafio. É preciso ter em mente que, nesse contexto, participar das atividades dos adultos (ou de pessoas mais experientes), na maior parte das vezes, não é algo percebido como uma obrigação, mas como uma fonte de orgulho: o orgulho de ser capaz de colaborar e de ser reconhecido por isso. Levanto, então, a hipótese de que os entraves à participação dos novatos podem, no final das contas, favorecer a aprendizagem, e não desencorajá-la, na medida em que se deseja participar, e as pessoas sabem que é preciso aprender a fazer bem feito para poder participar...

Quando falam de processos de aprendizagem os mais diversos (aprender um ponto de costura, a fazer uma boa farinha, a conhecer os remédios da floresta, a construir um barco), meus interlocutores afirmam que eles dependem da concorrência de quatro fatores:

- 1) o interesse do aprendiz (“vai do interesse da pessoa”);
- 2) o seu talento (“jeito”) ou seu dom (“dom de nascença”);
- 3) a possibilidade de observar pessoas mais experientes (e a capacidade de bem observá-las);
- 4) a possibilidade de “se acostumar” (o que implica um tempo longo, medido em anos).

Esses quatro aspectos devem se conjugar, em proporções diferentes, em todo processo de aprendizagem, e a importância da observação é uma constante, reafirmada a cada vez. Mas, neste estágio da reflexão, é importante distinguir os

processos de aprendizagem de saberes especializados, ou seja, aqueles que não se espera que qualquer um domine, senão algumas poucas pessoas – como as práticas terapêuticas e xamânicas (exercidas por curadores, pajés, benzedores, puxadores¹⁶ e parteiras), a construção de barcos e canoas e saber tocar um instrumento musical ou cantar – e os saberes não especializados (o cultivo da mandioca e a produção de farinha, a caça, a pesca). Nos saberes especializados, o interesse, o talento (“jeito”) ou o dom do aprendiz são claramente enfatizados, e o papel do hábito-aprendizagem é, ao contrário, minimizado. Essa tendência atinge seu paroxismo nos casos das competências terapêuticas ou xamânicas. De fato, a eficácia dos mais poderosos curadores ou pajés, ditos pajés-sacaca, teria origem num dom inato (“dom de nascença”) e não dependeria de nenhuma aprendizagem.¹⁷ Os construtores de barco que conheci também pouco mencionavam a ideia de se acostumar, e enfatizavam seu próprio esforço e interesse em aprender; não se reivindicavam da “linhagem” de um mestre, enaltecendo aquele que foi seu modelo. Já para os saberes compartilhados, o peso do hábito-aprendizagem será invariavelmente maior, embora não se negue a importância de um certo “jeito” e do interesse do aprendiz.

Das possibilidades de não aprender

Notemos ainda que, seja qual for o tipo de conhecimento (especializado ou não), existe a possibilidade – totalmente plausível em ambos os casos, mas por razões diferentes – de não aprender, seja por falta de interesse da pessoa, por sua falta de “jeito” ou porque, em sua educação, as condições que permitiriam que ela “se acostumasse” não lhe foram oferecidas. Essa possibilidade de não aprender fica mais evidente no caso dos saberes especializados, que envolvem o domínio de técnicas cujo processo de aquisição é, por definição, seletivo. Mas também se vê nas comunidades pessoas que não sabem fazer farinha, por exemplo, ou

16 “Puxador” ou “puxador de desmentiduras” é uma pessoa que sabe tratar de problemas de ossos e músculos, colocando-os “no lugar” (Vaz, 2010, p. 155). As desmentiduras são o que, no vocabulário médico, se entende por mau jeito ou torção.

17 Os pajés-sacaca se diferenciam ainda de curadores ou pajés menos poderosos (ou “mais fracos”) por terem o poder de “viajar pelo fundo” (do rio) na pele de uma Cobra-Grande e por jamais cobrarem ou aceitarem pagamento pelos seus serviços de curador (Mahalem de Lima, 2015, p. 146, 360 e ss.; Stoll, 2016, p. 29; Vaz, 2010, p. 375 e 386).

homens que não sabem caçar, ou que são considerados péssimos caçadores. Ou seja, mesmo os saberes que, em princípio, espera-se que todos dominem, não são, na realidade, dominados por todos – o que representa, em geral, um problema para os que não sabem.

Compreende-se melhor essa possibilidade do não aprendizado de competências importantes para a vida nessas comunidades, a meu ver, lembrando que a aprendizagem é claramente subordinada ao bom desenvolvimento da atividade: ela não é um objetivo em si, mas um subproduto da participação – adequada – do aprendiz na realização da atividade. Assim, se a atividade “não ganha nada” com a participação do novato, as pessoas mais experientes, mesmo que sejam seus pais, não hesitarão em privá-lo dessa experiência educativa.

De fato, meus interlocutores não costumam aceitar uma contribuição que implique uma carga de trabalho suplementar. “Se eu tiver que tá andando atrás dele, não vale a pena”, me explica dona Rosário (55 anos), depois de mandar seu neto Rogério (9 anos) ir “procurar outra coisa pra fazer” e terminar ela mesma a tarefa que o menino cumpria (arrancar o “mato” que crescia em meio às suas mudas de mandioca). Assim, diferentes razões podem impedir a aprendizagem. A falta de interesse ou de “jeito” do próprio aprendiz (situações mais observadas no caso dos saberes especializados) ou então a ausência de oportunidade de viver situações necessárias para que ele observe e se acostume, ou seja, para que ele aprenda. As consequências de não aprender são distintas para saberes especializados ou não especializados. Nos saberes especializados é esperado que se opere uma seleção, seja por desigualdade “de nascença” (o dom) ou de investimento pessoal (“vai do interesse” e da “dedicação” da pessoa). Já a não aquisição dos saberes que, via de regra, todos (ou o conjunto de homens ou de mulheres) dominam, coloca em xeque o próprio pertencimento do indivíduo a essa coletividade. É justamente por isso que, no caso das competências não especializadas, apesar das dificuldades que os novatos podem encontrar no caminho da aprendizagem, sua motivação e seu desejo de aprender não se arrefecem facilmente.

Aprendizagem como desafio

No Tapajós, aquele que está em posição de aprender deve fazer o esforço de “capturar” os conhecimentos e habilidades. Ao habituarem-se ao fato de que a

iniciativa deve vir delas, as crianças não esperam ser guiadas, conduzidas, convidadas a “prestar atenção” em tal ou tal coisa. Seus corpos, seus olhares e sua atenção não ficam à espera da iniciativa adulta, mas acostumam-se a tomar a frente. É provavelmente o que explica a impressão de ter “aprendido sozinho”, porque na verdade o que se aprende é conquistado. Depende do interesse, da dedicação, do “jeito”, de uma capacidade aguçada de observação e da iniciativa do aprendiz, e não da ação didática daquele que lhe serve de modelo.

A observação é uma estratégia de aprendizagem universal, entretanto é possível recorrer de maneira mais intensa a ela em contextos nos quais os novatos têm um acesso direto às atividades das pessoas mais experientes (Gaskins; Paradise, 2010). Esse é exatamente o caso das comunidades do Tapajós, onde os aprendizes têm ao menos um acesso visual a um amplo espectro de atividades. Eles podem ser afastados dessas atividades quando tentam participar, mas raramente são impedidos de observar e escutar. As atividades nas quais a oportunidade de observar é limitada, como a pesca e a caça (onde um novato pode mais facilmente atrapalhar), estão entre as mais valorizadas. A motivação para aprendê-las é, portanto, mais forte e incita as crianças a prestarem atenção e a aproveitarem todos os indícios disponíveis, como, por exemplo, aqueles provenientes das narrativas de caça e de pesca. As crianças adoram essas histórias e apropriam-se delas para contá-las entre si. A escuta e a aprendizagem desses relatos oferecem às crianças uma fonte complementar à observação direta das pessoas mais experientes, fonte preciosa, rica em detalhes e em emoção.

Todavia, para que essas posturas receptivas (observação, escuta) possam desempenhar esse papel tão central na aprendizagem, é necessário que elas sejam educadas, que venham se “afiando” com o tempo. No início do século XX, o filósofo e educador norte-americano John Dewey (2007, p. 51, tradução minha) já lembrava: “Os sentidos, longe de serem elementos originais ou naturais, são habilidades desenvolvidas [...] dependem de intenso treino, ou seja, de hábitos que se forjam.” A expressão “educação da atenção”, que Tim Ingold (2000, 2001) toma emprestada do psicólogo James Gibson (1979), capta de maneira particularmente eficaz essa mesma ideia. Os sentidos e a atenção devem, portanto, ser educados.

Mas, além de não ensinar, vimos que as pessoas experientes colocam diversos obstáculos à participação dos novatos. Estes, contudo, não parecem ter qualquer ressentimento em relação a isso e tendem, na verdade, a perceber

os empecilhos como desafios. Se, em outros contextos (como o escolar, mas não só), é comum ouvir expressões como “siga a explicação”, “é errando que se aprende” ou “continue tentando que você vai conseguir”, na região do Baixo Tapajós a frase que marca os processos de aprendizagem, dita justamente em tom de desafio, é: “Tu garante?”

Vale lembrar que as barreiras à participação e o deboche de quem “não garante” não se fazem somente dos adultos às crianças. Quando estão entre si, crianças de idades próximas não titubeiam em excluir das atividades aqueles que elas julgam poder empatar sua ação ou simplesmente aqueles que, do seu ponto de vista, não oferecem uma performance adequada. “E o quê, Janaína!”, dirá Samara (9 anos), cortando a tentativa de sua prima da mesma idade de narrar uma história num grupo de crianças. Buscando restituir o clima de bravatas e exclusão que é também aquele das relações entre as crianças, abaixo descrevo uma última situação de campo.

Jane (10 anos) e sua irmã Jocilene (11 anos) passaram semanas falando sobre e tentando organizar uma saída para pescar. Cada vez um empecilho as impedia de ir: não conseguiam varas ou uma tela que serviria para capturar aviuns (pequenos camarões), a mãe exigia que cuidassem dos irmãos em casa, não obtinham uma canoa emprestada. Num dia que o pai fora para a cidade, conseguiram finalmente reunir os materiais e as permissões necessárias. Jane veio então animadíssima convidar Gleice (13 anos) e eu para acompanhá-las. Outras três crianças se juntaram ao grupo, apesar das tentativas das irmãs de impedi-las: “E o que já, Éric! Onde tu vai que só tem lugar na canoa pra Gleice, pra Chantal e pra nós, né, Chantal?”, esbravejava Jocilene, dirigindo-se a Éric (9 anos), mas dando o recado para os três, Éric, Andressa (6 anos) e seu irmão Plínio (5 anos). Chegando na beira do rio, percebemos que o irmão de Jane e Jocilene já tinha pegado a canoa do pai. Diante da decepção de todos, Éric se dispôs a ir procurar outra canoa, indo até o porto no outro extremo da comunidade. Eu o acompanhei. Chica (10 anos) se aproximou e decidiu juntar-se a nós na busca por canoa e remos. Quando finalmente conseguimos a canoa e voltamos ao porto onde havíamos deixado os outros, Jane e Gleice tinham ido atrás de remos. Jocilene decidiu então partir para a pesca sem elas: “Quem mandou elas saírem?” disse, brava. Pouco depois, vendo que a canoa balançava demais e zangando-se, fomos Plínio, Andressa e eu que Jocilene excluiu, mandando que descêssemos num rochedo: “Vocês esperam nós aqui. Que também a Andressa

nem sabe nadar e a Chantal vai acabar molhando essa máquina [fotográfica] dela.” Ninguém reclamou. Jocilene, Éric e Chica passaram perto de uma hora pescando, voltaram com a bacia cheia de aviuns e alguns peixes pequenos. Fomos então para a casa dos avós de Gleice, onde Jane e a própria Gleice nos esperavam. Jane resmungou então em voz baixa: “Nem pra esperar nós...”, mas logo mudou de assunto. Foi com sua irmã fritar os peixes e camarões que comemos entre adultos e crianças.

Nota-se que as crianças também não hesitam em deixar para trás quem elas julgam poder atrapalhar. Mais do que isso, eu diria que, de modo geral, elas tendem a excluir. E incluem depois, aos poucos, “sob condições”, caso a outra pessoa mostre que sua participação vale a pena. Para ganhar o direito de ser incluído, é preciso mostrar-se útil, competente, corajoso (como Éric, que se dispõe a ir tentar pegar uma canoa no outro porto da comunidade), ou ainda estar no lugar certo, na hora certa (como Chica, que se juntou a nós no meio do caminho, mas pôde finalmente participar da pesca, ao passo que Jane e Gleice ficaram de fora). Essa dinâmica é tão incorporada que aqueles que “ficam para trás” raramente reclamam, ou, se o fazem, como Jane, não mostram muita convicção. “Quem mandou ela sair dali?”, disse Jocilene; subentenda-se “bem feito”, a responsabilidade é dela. E Jane não parece pôr isso em questão.

Conclusão

A apresentação dos resultados das pesquisas etnográficas sobre a aprendizagem toma, como acima, necessariamente a forma de relativamente longas descrições, onde o contexto físico e social em que a aprendizagem ocorre é descrito em detalhe, pois, nessa perspectiva, é indispensável conhecer o cotidiano dos sujeitos “aprendentes”. Em que meio social se inserem? Quais suas rotinas? Com quem convivem? Quais as regras e hábitos decorrentes dessa convivência? Quais as relações de poder, de dependência e os conflitos presentes? Como afetos, gostos e preferências se manifestam? Todas essas informações tornam-se essenciais mesmo para compreender a relação propriamente cognitiva que se estabelece entre o sujeito que aprende e o objeto de sua aprendizagem.

É evidente que se pode avançar da compreensão de como transcorrem diferentes aprendizagens realizando testes ou experimentos que excluem pelo

menos parcialmente da análise o peso desses dados “de contexto”. Há sem dúvida uma série de mecanismos, ritmos e etapas de desenvolvimento que partilhamos, enquanto seres humanos. Mas é igualmente certo que especificidades culturais influenciam mecanismos universais de aprendizagem. Em que medida? Como? Em que pontos precisamente? As etnografias que investigam o processo de aprender, in loco, tal como ele ocorre habitualmente entre as pessoas com quem interagimos, permitem investigar essas questões.

Os dados que apresentei sobre o Tapajós mostram que além de balizar o que aprendemos, costumes e preceitos morais da região marcam profundamente as maneiras de aprender e de transmitir. Bateson (1987) e Dewey (2007) já haviam chamado a atenção para o fato de que, quando “aprendemos a aprender”, desenvolvemos, ao mesmo tempo, “hábitos de pensamento” (Bateson, 1987, p. 131) e posturas em sintonia com as práticas culturais e com a “moralidade em prática” (*working morals*) do grupo onde evoluímos (Dewey, 2007, p. 82). Esses hábitos seriam, assim, “subprodutos do processo de aprendizagem” (Bateson, 1987, p. 130), ou seja, sem constituir seu objeto primeiro, decorreriam da forma como a aprendizagem é agenciada. Adquiri-los é uma condição do pertencimento social ou, nas palavras de Erving Goffman (1963, p. 363), é uma condição para que o indivíduo torne-se um membro respeitado (*in a good standing*) do grupo. No Tapajós, acredito que a confrontação com os desafios impostos por essa modalidade de aprendizagem permite que jovens membros dessas comunidades desenvolvam hábitos coerentes com formas consideradas adequadas de se relacionar na região. Esse jeito de aprender lhes permite, in fine, adquirir um repertório de práticas necessárias para que as pessoas possam comportar-se “como se deve” nesse contexto.

No Tapajós, esse “como se deve” implica aprender a lidar com o humor mordaz e as provocações constantes que caracterizam as interações face a face, entre todo tipo de pessoa. É preciso aprender a ser alvo delas “sem perder o rebolado” e a fazer uso delas “contra” os outros, sempre que possível. Como vimos na interação entre Geanderson (2 anos e meio) e sua mãe, pais não pouparam filhos. Tudo isso vem tingir, imprimir sua marca nas relações de aprendizagem, que, por sua vez, contribuem para a continuidade dessas formas de se relacionar. Assim, ao se comportarem como se fossem “donos” mal-humorados do saber, e colocarem os aprendizes em uma posição pouco confortável, sugiro que as pessoas mais experientes no Tapajós contribuem, no fim das contas,

para assegurar a apropriação, por parte dos mais novos, de um estilo de relação próprio a essa região. Esse estilo compreende o gosto pelo deboche e pela provocação. Esse é o tom das conversas e é também o tom dos processos de aprendizagem.

Ao considerar a aprendizagem fora do abrigo, mas também dos limites, das paredes de um laboratório, ficam à vista as relações de poder, as hierarquias, as regras de etiqueta e os estilos relacionais que forjam os processos de aprendizagem, tanto quanto a idade, o desenvolvimento motor, e a relação entre sujeito cognoscente e objeto (“conteúdo”) que ele está aprendendo. Os estudos antropológicos sobre a aprendizagem contribuem com uma peça que somente eles podem trazer para avançarmos na compreensão do complexo fenômeno social que é aprender.

Referências

- ARRUTI, J. M.; VIEIRA, J. C.; SILVA, S. R. da. Território, educação e língua: notas sobre a afirmação étnica Munduruku no Baixo Tapajós. *Revista Ciências da Sociedade*, Santarém, v. 3, n. 5, p. 118-139, 2019.
- ATTEVELDT, N. M. van *et al.* Neuroimaging of learning and development: improving ecological validity. *Frontline Learning Research*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 186-203, 2018.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson, 1987.
- BAZIN, J. Sciences des mœurs et de l'action. In: BAZIN, J. *Des clous dans la Joconde: l'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis, 2008. p. 347-433.
- BENSA, A. De la relation ethnographique. À la recherche de la juste distance. *Enquête*, [s. l.], n. 1, p. 131-140, 1995.
- BLUM, S. D. *My word!*: plagiarism and college culture. Ithaca: Cornell University Press, 2009.
- CAVE, P. *Primary school in Japan: self, individuality and learning in elementary education*. London: Routledge, 2007.
- COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

- COHN, C. Les dessins d'enfants et l'anthropologie: une étude chez les Xicrin (Pará, Brésil). In: PIERROT, A.; CARVALHO, I.; MEDAETS, C. (dir.). *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris: Hermann Éditeurs, 2017. p. 323-340.
- DELBOS, G.; JORION, P. *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion, 1980.
- DEWEY, J. *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Cosimo, 2007.
- FORTES, F. An anthropologist's apprenticeship. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 7, p. 1-30, 1978.
- GASKINS, S.; PARADISE, R. Learning through observation in daily life. In: LANCY, D.; BOCK, J. C.; GASKINS, S. (ed.). *The anthropology of learning in childhood*. Plymouth: Altamira Press, 2010. p. 85-118.
- GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.
- GOFFMAN, E. *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe, 1963.
- GOMES, A. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, 2006.
- HULL, C. *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. From transmission of representation to education of attention. In: WHITTEHOUSE, H. (ed.). *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg, 2001. p. 113-153.
- LANCY, D. F. *Playing on the mother-ground: cultural routines for children's development*. New York: Guilford Publications, 1996.
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIGNIER, W. *Prendre: naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris: Seuil, 2019.
- LIGNIER, W.; MARIOT, N. Où trouver les moyens de penser? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. In: AMBROISE, B.; CHAUVIRÉ, C. (dir.). *Le mental et le social*. Paris: Éditions de l'EHESS, 2013. p. 191-214.
- MAHALEM DE LIMA, L. *No Arapiuns, entre verdadeiros e -ranas: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político*. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MEAD, M. An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, [s. l.], v. 62, p. 173-190, 1932.
- MEAD, M. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris: Payot, 1973.
- MEDAETS, C. Crianças ajudantes na economia familiar do Baixo-Tapajós: ajudar, aprender, “se acostumar”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 411-430, 2018.
- MEDAETS, C. Dentro e fora da escola: comparando modos de se relacionar em uma comunidade do Tapajós (Pará, Brasil). *Runa*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 113-130, 2019.
- MENEZES, P. M. de. *Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- NUNES, A. *A sociedade das crianças A'uwē-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.
- POLAK, B. Peasants in the making: Bamana children at work. In: BOURDILLON, M.; SPITTLER, G. (ed.). *African children at work: working and learning in growing up*. Berlin: LitVerlag, 2012. p. 87-112.

RABAIN, J. *L'Enfant du lignage: du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*. Paris: Payot, 1979.

RAZY, E. *Naître et devenir: anthropologie de la petite enfance en pays soninké* (Mali). Nanterre: Société d'ethnologie, 2007.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROGOFF, B. *et al.* Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 54, n. 1, p. 175-203, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.

SANTANA, J. V.; COHN, C. Formas de estar na cultura na e pela escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 27, n. 1, p. 218-244, 2016.

SAUTCHUK, C. E. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas* (Vila Sucuriju, Amapá). 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

SHULIST, S. *Transforming indigeneity: urbanization and language revitalization in the Brazilian Amazon*. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

SILVA, R. C. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 20, p. 79-104, 2013.

SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: MacMillan, 1953.

STOLL, É. La fabrique des entités: récits sur l'enchantement d'un riverain extraordinaire en Amazonie brésilienne. *Cahiers de Littérature Orale*, n. 79, p. 23-50, 2016.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, A. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 141-172, 2015.

TASSINARI, A.; COHN, C. "Opening to the Other": schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 150-169, 2009.

TOREN, C. *Making sense of hierarchy*: cognition as social process. London: Athlone, 1990. (London School of Economics Monographs on Social Anthropology 61).

TOREN, C. Sunday lunch in Fiji: continuity and transformation in ideas of the household. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 109, n. 2, p. 285-295, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.285>.

VAZ, F. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

YGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLCOTT, H. *Ehtnography*: a way of seeing. Lanham: AltaMira Press, 2008.

WOORTMANN, K. "Com parente não se neguceia". O campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 11-73, 1988.

ZHU, J. D. et al. Neuro-dynamics of executive control in bilingual language switching: an MEG study. *Cognition*, [s. l.], v. 199, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104247>.

