

Introdução

Chantal Medaets

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MEDAETS, C. Introdução. In: *“Tu garante?”*: aprendizagem às margens do Tapajós [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, pp. 17-48. Entremeios series. ISBN: 978-65-5725-026-6.
<https://doi.org/10.7476/9786557250402.0002>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INTRODUÇÃO

A lousa dividida em quatro, uma professora passava atividades para os alunos de 1^a a 4^a série (como se dizia antes das “séries” tornarem-se “anos”). Eram 26 alunos oficialmente matriculados e 5 “encostados”, crianças de 5 e 6 anos de idade que acompanhavam as aulas sem obrigação de fazer as provas. Todos “tiravam do quadro” os exercícios que lhes eram destinados. Os menores paravam no cabeçalho: “Escola: E. M. E. F. Francisca Souza de Castilhos, Data: 22/04/2006, Professora: Maria da Conceição Tavares, Aluno: Andarleison Santos de Souza.” As frases copiadas remetiam a coisas distantes dali, daquele “beiradão” do rio Tapajós: uma pizza introduzia o estudo das frações, um xale no pescoço de uma menina loira representava a letra X, um morango a letra M, sinais de trânsito falavam de cidadania.

Cenas como essa povoaram minha experiência como coordenadora pedagógica de escolas rurais (e algumas indígenas) na região do Baixo Tapajós, estado do Pará, em 2006 e 2007. Foi assim que conheci muitas das pessoas que viriam a ser meus interlocutores de pesquisa, e foi buscando responder perguntas que nasceram naquelas salas de aula que iniciei o estudo aqui apresentado, uma versão traduzida (ou seja, reescrita) e “passada a limpo” da minha tese de doutorado em antropologia.¹ Se o que era discutido na escola parecia descolado da realidade cotidiana

¹ Tese intitulada *Malgré les adultes: une ethnographie des situations non scolaires d'apprentissage chez les riverains du Bas Tapajós*, defendida em 2015 na Universidade Paris Descartes (Medaets, 2015). Como diz Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 11) no prólogo d'*A inconstância da alma selvagem*, livro que reúne textos do autor publicados anteriormente, “o sentimento, frequentemente ilusório, de poder dizer melhor o que dissera antes [...] acomete-nos a todos”. Como ele, sem contudo a pretensão de fazê-lo com seu brio, este livro é uma tentativa de dizer um pouco melhor o que já disse antes, agora na minha própria língua, e incorporando os comentários e críticas dos membros da minha banca de doutorado e de colegas (de Porto Alegre, Paris, Campinas, São Carlos) com quem trabalhei desde então.

das crianças e dos adultos da região, que saberes eram de fato valorizados, transmitidos e aprendidos fora das escolas, no cotidiano dessas comunidades? E como aconteciam esses processos de transmissão e aprendizagem? Que mecanismos garantiam a circulação de saberes e habilidades?

Entender como práticas, saberes e valores são transmitidos de uma geração a outra (e, nesse processo, transformados) é uma preocupação clássica no campo das ciências sociais. Para referir-se a esse processo, diferentes termos ou noções, frouxa ou detalhadamente definidos, foram utilizados, como “socialização”, “imitação”, “formação de hábitos”, de “esquemas mentais”, de “disposições”, de um *habitus*, processos de *enskilment*, de *embodiment*... A escolha de vocabulário, e as inúmeras páginas já escritas sobre cada um desses termos, revelam diferentes maneiras de pensar a “persistência do passado no presente” (Berliner, 2010, p. 6),² de considerar os mecanismos da continuidade cultural, pensados como mais ou menos abertos a mudanças e reelaborações.

Para tratar desse tema entre as populações indígenas e ribeirinhas da região do Baixo Tapajós com as quais trabalho, a minha escolha, que justifico adiante nesta introdução, foi pela noção de “formação de hábitos” tal como ela aparece nas reflexões do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Utilizo também os termos “transmissão”, “aprendizagem” e “processo de aprendizagem”, por considerar, como Susan Blum (2019), estes termos de conotação bastante ampla como mais inclusivos que aqueles de educação – que acaba remetendo à escolarização – ou socialização – que, numa tradição durkheimiana da sociologia da educação, costuma dar ênfase menos à atividade de quem aprende e mais à dos adultos que estrutu-

² Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim.

ram sua aprendizagem.³ Meu intuito não é, de forma alguma, inverter a balança e dar preeminência à “agência” dos aprendizes em detrimento da ação estruturante dos adultos ou pessoas mais experientes, inversão feita por parte dos trabalhos que se inscrevem na corrente dos *childhood studies* (para uma crítica, ver Lahire, 2019, p. 20-25 e Lancy, 2012b). O que proponho é dar igual atenção, e analisar conjuntamente, o que fazem os aprendizes do mundo que lhes é dado (neste trabalho, na maior parte das vezes, crianças) e as pessoas mais experientes.

Como diz Blum (2019, p. 5), a aprendizagem em sua definição usual entre psicólogos (“mudanças relativamente permanentes no comportamento em decorrência de uma experiência”) deveria ser o objeto de virtualmente toda pesquisa antropológica. E, nessa acepção larga, esses processos que “conectam os indivíduos, contribuindo para a perpetuação do cultural” (Berliner, 2010, p. 6) são, sem dúvida, como lembra David Berliner, um “problema velho como a antropologia”. No entanto, se a atenção para *o que* se transmite e se aprende é antiga, descrições do *como* acontecem esses processos são muito menos frequentes nessa disciplina (Berliner, 2010; Blum, 2019; Hirschfeld, 2002). Este trabalho busca responder, a partir da antropologia, a estas duas perguntas: *o que* e *como* se aprende, às margens do Tapajós.

Gostaria de deixar claro, no entanto, que acredito que qualquer que seja a opção terminológica – e portanto epistemológica – feita para falar desses processos, ela terá limites. Assim, mais que a escolha em si, considero importante o cuidado para que a discussão em torno dela não se substitua à descrição empírica detalhada da forma que toma esse processo – qualquer que seja o nome que dermos a ele – para uma determinada população. Como se tudo já ficasse dito com o uso do “bom” conceito (“aprendizagem situada”, “por familiarização progres-

³ Essa ênfase também está presente, evidentemente, no termo “transmissão”. Mas ele não se propõe a abarcar as duas pontas do processo, como o termo “socialização” faz. O sentido fica, portanto, explícito e não encobre a iniciativa de quem aprende.

siva”, *habitus, embodiment...*), e a questão fosse encontrar uma “boa metáfora” para falar do que acontece nesses momentos, e não a descrição dos detalhes do processo. Greg Downey (2007), antropólogo especialista de processos de transmissão e aprendizagem na capoeira, chamou atenção para esse risco, sobretudo no uso do conceito de *habitus*, tal como ele foi pensado por Pierre Bourdieu (1972, 1980). Downey (2007, p. 237) acredita que as noções de *habitus* e de “disposição” servem muitas vezes como uma “caixa-preta”, um atalho interpretativo que justifica a omissão de descrições acuradas. Considerações similares foram feitas por Geneviève Delbos e Paul Jorion (1984), antropólogos franceses que nos oferecem uma primorosa descrição da aprendizagem do trabalho nas salinas na Bretanha (oeste da França).

Sigo aqui a perspectiva aberta por esses trabalhos, privilegiando a descrição mais precisa possível das interações educativas ordinárias, interações que passariam provavelmente despercebidas aos olhos de um observador sem um interesse específico pelo assunto. Outras pesquisas em antropologia, sociologia e psicologia se debruçaram, em contextos variados, sobre esses processos de aprendizagem difusos no cotidiano, também trazendo descrições precisas e oferecendo um rico quadro comparativo.⁴ Foi no diálogo com esses estudos que defini os contornos do problema desta pesquisa: tornar explícitos os pontos comuns dos processos que agrupei sob a expressão “aprendizagem por participação”,⁵ observados em diferentes lugares do mundo, e mostrar as suas especificidades para os habitantes da região do Baixo Tapajós. Se os estudos sobre crianças e processos de aprendizagem entre populações indígenas no Brasil têm crescido de maneira significativa (ver as revisões de Cohn, 2013 e Tassinari, 2007), populações ribeirinhas da Amazônia não receberam a mesma atenção, com

⁴ Trabalhos que discuto nos capítulos 3 e 4.

⁵ Ao falar de aprendizagem “por participação” ressalto, simplesmente, o fato de que se trata de processos de aprendizagem que ocorrem durante a (e através da) participação numa determinada atividade, e não num momento à parte (num momento exclusivamente pedagógico).

a notável exceção da pesquisa de Carlos Sautchuk (2007, 2015), entre pescadores do estuário do Amazonas no Amapá, e de uma dezena de teses e dissertações de mestrado.⁶ Este trabalho vem portanto dialogar com os campos emergentes da antropologia da infância e antropologia da aprendizagem, trazendo a descrição dos processos de aprendizagem entre as populações indígenas e ribeirinhas do Baixo Tapajós.

E o que caracteriza esse processo de “aprendizagem por participação” no Tapajós? É o que está por trás da pergunta “tu garante?”, que se escuta na região, e o que tento sintetizar na ideia de aprender “apesar dos adultos”. No Tapajós, a participação de quem ainda não domina uma determinada atividade não apenas não é estimulada, mas uma série de condições e obstáculos são dispostos no caminho dos iniciantes. Os adultos – e as pessoas mais experientes de maneira geral (crianças que dominam melhor que outras uma determinada atividade, por exemplo) – mostram pouquíssima empatia e paciência com os menos experientes. Essa maneira de transmitir e de aprender pode parecer paradoxal à primeira vista. Os mais experientes não facilitam em nada o processo de aprendizagem daqueles que são, às vezes muito pouco, menos experientes que eles. Na verdade, qualquer que seja a diferença de idade ou de competência (e mesmo entre pais e filhos ou então entre crianças de idades próximas), o que se observa é que aqueles que têm mais traquejo e experiência impedem ou dificultam a participação de quem eles consideram ainda “não garantir” uma performance adequada na atividade em questão. Erros são mal tolerados: nada mais distante da modalidade local de aprendizagem que a ideia de que é “errando que se aprende”. Não é comum corrigir, guiar, oferecer suporte ao aprendiz, mas sim afastar, excluir.

A hipótese que apresento para entender o que se revela ser um paradoxo apenas aparente é a de que essa modalidade

⁶ Andrade (2018), Barros (2007), Cruz (2018), Fraxe (2002), Maldonado (2009), Parmigiani (2007), Silva Junior (2011), Souza (2015), Tedesco (2016).

de transmissão de saberes pode ser mais bem entendida considerando o contexto cultural local, marcado pela hierarquia intergeracional e por relações sociais fortemente antagônicas, onde afeto e hostilidade se combinam de perto. Assim, a modalidade de aprendizagem que designei pela expressão “apesar dos adultos” (ou “apesar das pessoas mais experientes”) acaba por contribuir para a apropriação de competências relacionais valorizadas localmente. A apropriação dessas competências está, a meu ver, intrinsecamente ligada ao processo de construção da pessoa para os habitantes do Tapajós.

A APRENDIZAGEM COMO FORMAÇÃO DE HÁBITOS

Meus interlocutores, adultos e crianças, notam a ausência de suporte de pessoas mais experientes. Dizem com frequência ter “aprendido sozinhos” desde a confecção de um brinquedo de palha até as técnicas de construção artesanal de barcos. Insistem sobre a sua iniciativa no processo de aprendizagem, sobre a importância da observação, da escuta e da possibilidade de “se acostumar”. O verbo “acostumar-se” é usado praticamente como um sinônimo de aprender, o que é revelador de como concebem esse processo, “Antônio não sabe essas coisas de farinha, não. Não se acostumou. Ficava muito na cidade”, “a criança vai indo, vai fazendo, é desde pequeno que se acostuma, quando vê já sabe fazer”. Voltarei a esses pontos longamente (capítulos 3 e 4).

A ideia de “se acostumar” é muito próxima daquela de se habituar. E a forma como Dewey, já no início do século XX, analisou o processo de formação de hábitos, a centralidade e abertura que ele confere a esse processo, me pareceu a mais pertinente para abordá-lo com as pessoas com quem convivi na região do Tapajós. A escrita nítida e despreziosa, sem pompa, do filósofo pragmatista dá força a seus argumentos. Combino essa perspectiva analítica com aquela proposta mais recentemente pelos antropólogos Tim Ingold e Jean Lave, e seu

colega Etienne Wenger,⁷ que também se debruçaram sobre o que ficou conhecido sob o termo, cunhado por Lave e Wenger, “aprendizagem situada”.

Para Dewey, assim como para Ingold, o processo de aprendizagem deve ser entendido como um processo de formação de hábitos, ou de “movimentos habituais” (*habitual patterns of movement*, nos termos de Ingold, 2000, p. 359). Se a proximidade de argumentos dos dois autores não tinha ainda sido explicitada por Ingold, ela torna-se central em seu mais recente livro *Anthropology and/as education* (Ingold, 2018). Para estes dois autores, o processo de aprendizagem repousa, assim, sobre ajustamentos graduais e contínuos entre o sujeito e o seu ambiente (formado por outras pessoas, animais, plantas, objetos, etc.), sem que se faça necessariamente uso de representações mentais, já que esses ajustes criam movimentos habituais, que são a um só tempo corporais e intelectuais.⁸ Os próprios sentidos, e o quanto e como os desenvolvemos, dependem de um processo de formação de hábitos: se ouvir e observar são estratégias de aprendizagem universais, a forma como são utilizadas (*em que medida e como se conta com esses sentidos*) deve ser aprendida. Os sentidos e a atenção devem, portanto, ser educados. A expressão “educação da atenção”, que Ingold (2000, 2011) toma emprestada do psicólogo James Gibson (1979), capta de maneira particularmente eficaz essa ideia. O processo educativo corresponderia, assim, a um afinamento (*attunement*) da sensibilidade e da atenção dos novatos às variações do ambiente, e resultaria no desenvolvimento gradual de respostas

⁷ O livro sem dúvida mais conhecido de Jean Lave, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, foi coescrito com o engenheiro da computação e na época seu aluno Etienne Wenger.

⁸ “Representações” ou “esquemas mentais” são os termos usados por pesquisadores do campo das ciências cognitivas para pensar o processo de aprendizagem (ver, por exemplo, D’Andrade e Strauss, 1992, ou Bloch, 2013). Para um panorama do debate sobre a perspectiva cognitivista do processo de aprendizagem, ver a coletânea de artigos reunidos por Whitehouse (2001).

pertinentes. E pertinentes para quem? Pertinentes aos olhos das pessoas com as quais os aprendizes convivem.

Parece-me que é exatamente a esse processo que Lave e Wenger (1991) também se referem, quando falam da adequação progressiva das práticas dos novatos àquelas das pessoas mais experientes no interior de uma “comunidade de praticantes”. Para esses autores, o que aprendemos a fazer (ou a não fazer) não é nunca uma questão puramente técnica, mas trata-se da aquisição de competências simultaneamente técnicas – no sentido de que permitem produzir materialmente a existência (cortar e costurar roupas, auxiliar partos, construir barcos, etc.) – e identitárias – já que elas são inseparavelmente marcadores de pertencimento à comunidade de praticantes da qual os novatos passam a fazer parte. O conteúdo da aprendizagem e a forma de aprender são, nessa perspectiva, inseparáveis do processo de construção da pessoa.

HÁBITOS VERSUS *HABITUS*

Os hábitos integrariam, assim, de maneira indissociável, aspectos técnicos e identitários (no sentido explicitado acima). Seriam também feitos de automatismos e de inovações. Tanto Dewey como Ingold criticam reiteradamente em seus escritos a concepção segundo a qual os hábitos são gestos puramente automáticos que dispensariam o indivíduo de recorrer à criatividade e à reflexividade, o que os afasta, nesse ponto (e até certo ponto), da noção de *habitus*, tal como ela foi pensada por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, a “lógica da prática” (Bourdieu, 1972, 1980), que podemos sem dúvida aproximar daquela do “pensamento selvagem” de Claude Lévi-Strauss (1985), se opõe à da reflexividade. Trata-se, na verdade, de dois regimes de engajamento na ação distintos: ou estamos “jogando o jogo” (ou resolvendo problemas práticos, como um *bricoleur*, nos termos de Claude Lévi-Strauss), e não pensando sobre o jogo ou a prática que nos ocupa, ou já estamos “fora da partida”,

“a frio”, e refletimos sobre o que aconteceu. Para Dewey, como para Ingold, a fronteira não seria tão marcada: o “jogador” incorporaria sempre uma pitada de reflexão e imaginação em seus passes.

Seria um erro estabelecer uma linha de fronteira clara entre a ação que inclui deliberação e escolha e aquela movida por impulso e hábito. Uma das consequências da ação é envolver-nos em impasses que nos obrigam a refletir, mesmo que rapidamente, sobre o que já se passou ou acaba de se passar. (Dewey, 2007, p. 279)

Dewey reconhece que existe uma economia de energia não negligenciável em se fazer algo “sem precisar pensar”. As ações habituais, que se operam num nível “abaixo” da consciência (Dewey, 2007, p. 83), dispensam-nos de recorrer a ela, deixando livre uma energia que poderá ser mobilizada para outras necessidades (quando já sei dirigir, por exemplo, não preciso mais pensar na troca de pedais, posso voltar minha atenção para detalhes do caminho, para o que ouço no rádio, converso com quem está ao lado...). Segundo o autor, no entanto, os problemas impostos aos hábitos por um ambiente em constante mutação *exigem* que se quebre muitas vezes o automatismo e que se recorra à reflexão e à imaginação. Essa confrontação entre a execução de gestos habituais e o efeito dessas ações sobre o ambiente (sempre em evolução) dá origem a crises múltiplas e cotidianas. Isso faz parte, segundo ele, do funcionamento normal dos hábitos. Os hábitos seriam, assim, uma adaptação *inteligente e constante* do agente aos estímulos do meio.

Bourdieu não deixou de notar que um determinado *habitus* pode ser perturbado quando nos vemos confrontados com situações novas, diferentes daquelas onde construímos nossas disposições, o que nos leva a fazer adaptações. Mas, para o autor, tal situação seria relativamente rara (Bourdieu, 1980, p. 101-120) e diversos autores já notaram esse ponto, mostrando um certo determinismo presente na visão de Bourdieu (ver, por exemplo,

Lahire, 2011, p. 45-46; Farnell, 1999, 2003; Herzfeld, 2004, p. 38-40). Dewey e Ingold veem mais flexibilidade nesse processo. O que difere o pensamento de Dewey daquele de Ingold, a meu ver, é que Dewey dá um peso maior à *tensão* existente entre a tendência dos hábitos de se automatizarem e a presença dessa reflexividade. “A reflexão”, escreve Dewey (2007, p. 76), “é o esforço doloroso dos hábitos perturbados para se reajustarem.” Ingold (2000, p. 414-419) parece conceber o recurso à reflexão e à imaginação como menos problemático. Mas, para ambos, imaginação e reflexão fazem parte, em certa medida, da equação cotidiana dos hábitos.

Dewey (2007, p. 66-70) mostra ainda que os hábitos irão marcar os próprios mecanismos da aprendizagem e que podemos “aprender a aprender” de determinados jeitos em detrimento de outros, ou seja, que desenvolvemos “hábitos de aprendizagem”. Outro autor que se interessa por esse ponto é Gregory Bateson (1987, p. 131-138), cunhando o termo “deutero-aprendizagem” para se referir ao aperfeiçoamento da capacidade de aprender coisas novas, quando elas são apresentadas de formas similares.⁹

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar o processo de formação de hábitos, no sentido que acabo de definir, entre os habitantes de Pinhel, Parauá e Alter do Chão. Eu quis compreender *a que* os moradores dessas comunidades habitam-se (o que equivale a dizer, dentro dessa perspectiva, o que eles aprendem) e os *mecanismos*, as modalidades dessa aprendizagem-habituação. Mostrarei também seus “hábitos de aprendizagem”, ou seja, como eles aprendem a aprender.

⁹ Bateson (1987, p. 210-224) baseia-se em estudos de psicologia experimental onde se pede, por exemplo, que uma pessoa decore sílabas aleatórias; confrontadas a cada etapa do experimento com uma nova combinação de sílabas, elas as decoram cada vez mais rápido, o que mostra que aprendem não somente aquela combinação específica de sílabas, mas “aprendem a aprender” daquela maneira.

Como as crianças são aprendizes por excelência, prestei especial atenção ao seu cotidiano. Mas não me concentrei nas interações exclusivamente *entre* as crianças, tentando apreender o que alguns autores têm denominado uma “cultura infantil” (Arleo; Delalande, 2010), no caso a cultura infantil do Baixo Tapajós. Busquei, na verdade, observar a rede de relações nas quais as crianças se inserem, e suas interações com pessoas de todas as idades,¹⁰ descrevendo assim os caminhos, os circuitos diversos da circulação de saberes às margens do Tapajós.

O CAMPO DE ESTUDO: INDÍGENAS E RIBEIRINHOS DO BAIXO TAPAJÓS

O trabalho de campo, que se estendeu por 13 meses, de maneira intermitente, entre agosto de 2010 e agosto de 2012, foi realizado nas comunidades de Pinhel (350 habitantes), Parauá (950 habitantes) e na vila de Alter do Chão (3500 habitantes), as duas primeiras situadas na margem esquerda do rio Tapajós, a terceira em sua margem direita, todas em seu baixo curso, nas proximidades da cidade de Santarém (Pará). Desde então tenho voltado à região para uma nova pesquisa, desta vez sobre escolas (Medaets, 2019). Fora dos polos urbanos regionais (Santarém e Itaituba, com 300 mil e 100 mil habitantes respectivamente, e as pequenas cidades de Aveiro e Belterra, com 15 mil e 17 mil habitantes respectivamente), a população regional se distribui em aldeias e “comunidades”. O termo “comunidade”, usado pelos próprios habitantes, guarda a história das Comunidades Eclesiais de Base católicas, cuja formação foi incentivada por padres a partir dos anos 1960, num esforço de reunir em torno de uma capela, uma escola e, em geral, um comércio, as famílias que antes viviam dispersas ao longo do rio, nas terras que cultivavam (Araújo, 2009; Stoll; Folhes, 2013).

¹⁰ Numa perspectiva similar àquela defendida por Pires e Ribeiro (2015).

Se 40 minutos de ônibus ou carro separam Alter do Chão de Santarém, é preciso uma noite de barco para chegar a Parauá e cerca de 18 horas para desembarcar em Pinhel. Os barcos de linha saem de Santarém e fazem a viagem duas vezes por semana. Esse distanciamento geográfico não implica que os moradores dessas comunidades estejam desconectados do contexto regional e nacional. Eles vão regularmente à cidade (em geral, um ou dois membros de cada casa, uma vez por mês, para receber o dinheiro do Bolsa Família, sacar a aposentadoria, fazer compras, etc.), e muitos vivem em Manaus ou Santarém durante alguns anos para estudar e trabalhar. Praticamente todas as crianças que conheci frequentavam a escola na comunidade onde moravam (ou em uma comunidade vizinha), mas essa situação é relativamente recente.

Nos anos 1950 começam a funcionar cursos de alfabetização ou pequenas escolas primárias em muitas comunidades da região (graças ao suporte da Igreja Católica), mas de maneira descontínua. As prefeituras assumiram progressivamente a responsabilidade pelas escolas e a oferta de ensino fundamental II (“da 4ª série pra cima”) começa apenas em 1982, no caso de Parauá, e em 1997 em Cametá (comunidade vizinha de Pinhel). A oferta de ensino médio começa em 2000 em Parauá e em 2003 em Cametá. Antes disso, muitas crianças e jovens eram mandados para a cidade para estudar, ou então permaneciam na escola “repetindo todo ano a 4ª série”, o que fizeram muitos adultos que hoje têm entre 30 e 40 anos. Atualmente, quase todas as casas têm também uma televisão e frequentemente um ou dois aparelhos de rádio. A eletricidade produzida por geradores, cujo custo de funcionamento é dividido entre os moradores, fica disponível entre 20h e 23h.



Barco de linha chegando em Parauá (julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.¹²

A situação é diferente em Alter do Chão; considerada praticamente como um bairro de Santarém, a vila é um polo turístico regional. A existência de uma escola pública nessa vila já tinha sido observada no final do século XIX pelo viajante naturalista João Barbosa Rodrigues (cf. Canto, 2014, p. 18). Atualmente, o Festival do Sairé, que mistura elementos das festas de santo regionais e uma inovação “profana”, a disputa teatral entre os Botos Tucuxi e Rosa, atrai até essa vila milhares de turistas todo mês de setembro.¹² Os moradores de Alter do Chão vivem de atividades ligadas ao turismo (guias, barraqueiros, catraieiros¹³), são prestadores de serviço (empregadas domésticas,

¹¹ Lucie Robieux, amiga economista e fotógrafa amadora, esteve em campo comigo em julho e agosto de 2011.

¹² Sobre o Sairé e suas transformações, ver Carvalho (2016) e Boyer (2018).

¹³ Conduzem em canoas a dois remos (as catraias) turistas do centro de Alter do Chão até a Ilha do Amor, ponta de areia com praias que estão entre as principais atrações da vila.

pedreiros, eletricitas, etc.) ou funcionários públicos, na vila ou em Santarém. Desde 2003, Alter do Chão está inserida em uma Área de Proteção Ambiental (APA), a unidade territorial menos restritiva do mosaico formado pelas unidades de proteção ambiental brasileiras.

Pinhel e Parauá também integram uma unidade de proteção ambiental, a Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, criada em 1998. As Resex são unidades territoriais que permitem a permanência, dentro de seu território, de antigos moradores dos locais, considerados a partir de então como “populações tradicionais”.¹⁴ Antes sob responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama), desde 2007 essas unidades territoriais são geridas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), e têm como objetivo “proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, assegurando o uso sustentável dos recursos naturais da unidade” (ICMBio, 2019). As regras de manejo dos recursos naturais devem ser acordadas no Conselho Gestor da unidade, composto por representantes de associações de moradores e do ICMBio. Sua definição, como se pode imaginar, é objeto de constantes disputas e conflitos.

Outro motivo de conflito, que opõe grupos de moradores entre si, e que não deixa de estar relacionado com a gestão do território em que vivem, é o posicionamento em relação ao movimento indígena. Como em outras regiões do país, e do mundo, processos de etnogênese (Bartolomé, 2006; Oliveira Filho, 1999) multiplicaram-se no Baixo Tapajós nas duas últimas décadas. Atualmente, de acordo com o Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA), em 64 comunidades ou aldeias da região, parte dos moradores reivindica o pertencimento étnico a 13 etnias

¹⁴ O decreto presidencial nº 6.040/2007, de fevereiro de 2007, define populações tradicionais como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007, art. 3º, inciso I).



Vista de Pinhel (julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

diferentes: Apiaka, Arapium, Arara Vermelha, Borari, Cara-Preta, Cumaruara, Munduruku, Maytapú, Jaraqui, Tapajó, Tupinambá, Tupaiu e Tapuia (Rodrigues et al., 2019a). Acompanha essa reivindicação identitária uma reivindicação territorial: a criação de uma terra indígena (ou de um território quilombola), que, no caso de comunidades que estão dentro de uma unidade de conservação, como a Resex, se sobreporia ao território desta. Na maior parte das vezes, os moradores de cada comunidade, e mesmo pessoas da mesma família, se dividem entre os que aderem ao movimento e “se assumem” indígenas e os que se recusam categoricamente a fazê-lo. Estes últimos consideram-se “filhos de toda essa mistura”, fazendo referência a uma história que percebem como povoada por mais de uma “índia pega no laço”, “brancões” patrões e comerciantes, um negro que ensinou um novo toque de tambor...¹⁵

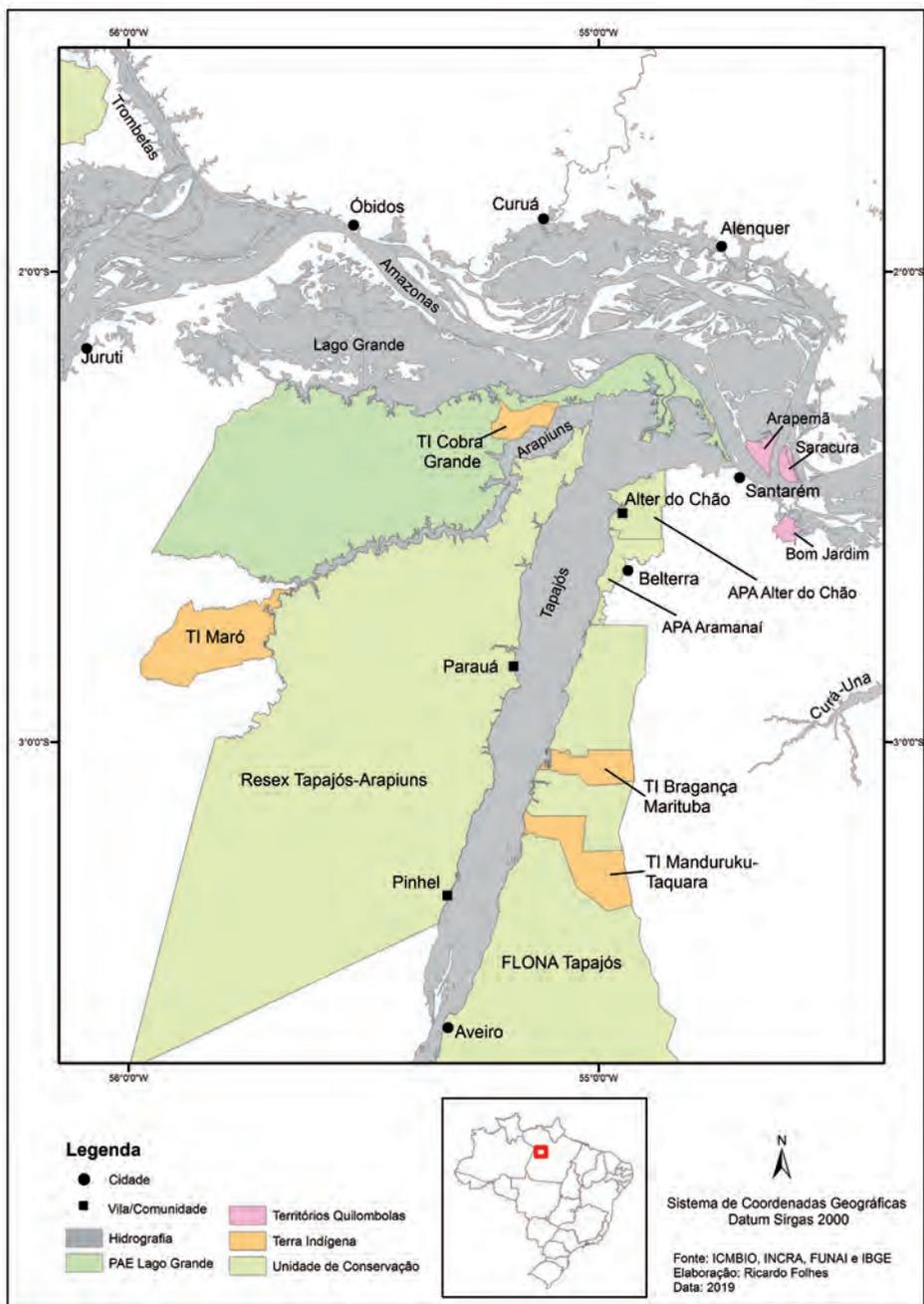
¹⁵ Para um panorama da história da região, ver Méndez (1992), Araújo Moreira Neto (1988) e Harris (2010). Em sua pesquisa de doutorado, Mahalem de Lima (2015) também reconstituiu a história regional, questionando a tese da extinção dos povos indígenas durante o período colonial.

Esses processos de etnogênese têm sido objeto central de diversos estudos antropológicos na região (Bolaños, 2010; Boyer, 2015, 2019; Ioris, 2005, 2009, 2018; Mahalem de Lima, 2015; Peixoto, 2017; Rezende; Postigo, 2013; Sauma, 2019; Stoll, 2014; Vaz, 2004, 2010).¹⁶ Até o momento, quatro terras indígenas (TI) estão em processo de demarcação: a TI Cobra Grande, na margem esquerda do rio Arapiuns, onde vivem indígenas Arapium, Tapajó e Jaraqui, as TIs Munduruku-Taquara e Bragança-Marituba, no interior da Flona Tapajós (margem direita do Tapajós), onde vivem grupos Munduruku, e a TI Maró, às margens do rio Maró, onde vivem Borari e Arapium (mapa abaixo). Em Pinhel, os participantes do movimento indígena reconhecem-se como Maitapu, em Alter do Chão, como Borari, e, em Parauá, o pertencimento às etnias Cumaruara e Tupinambá é reivindicado por diversos moradores.

Entre meus interlocutores, há tanto pessoas que se identificam como indígenas como outras que não o fazem. Há também quem era contra o movimento no início e hoje se afirma indígena e alguns, em menor número, que fizeram o caminho inverso, “saindo” do movimento. Corroborando o que mostram a maior parte dos estudos acima citados, não observei, até o momento, diferenças significativas em seus modos de vida. Há uma dinâmica de reciprocidade intensa entre eles: em cada localidade, indígenas e não indígenas convivem, trabalham juntos ou uns para os outros, brigam, participam das mesmas festas, casam-se, continuam a ser comadres e compadres uns dos outros, falam português incorporando diversas palavras de nheengatu (língua de base tupi falada na região até o século XVIII).¹⁷ Uns são católicos,

¹⁶ Ver também o conjunto de artigos que compõe o dossiê “Afirmção indígena no Baixo Tapajós: território, memória e políticas”, publicado em 2019 pela *Revista Ciências da Sociedade*, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Rodrigues *et al.*, 2019b).

¹⁷ Dita também “língua geral”, o nheengatu é uma língua que foi criada pelos jesuítas a partir do tupi para facilitar a comunicação com indígenas de diferentes etnias forçados a viver nas mesmas missões.



Mapa da região.

outros evangélicos, e, todos temem e adoram contar histórias sobre os seres encantados “do fundo” ou “do mato”, que consideram como “os verdadeiros donos” dos lugares onde vivem (capítulos 5 e 6). O que se observa é que aqueles que se afirmam indígenas passaram a valorizar o que percebem como tradições de origem indígena (a língua nheengatu, as histórias de encantados, os diversos produtos da mandioca, as cestarias, o poder dos pajés), a reivindicar a criação de escolas indígenas diferenciadas, o ensino do nheengatu, e a realizar rituais associados a antepassados indígenas.¹⁸

No que se refere às atividades produtivas, em Pinhel e Parauá a maior parte das famílias, indígenas e não indígenas, têm roças de mandioca (cultivam também jerimum, milho e arroz, em menor escala) e criam pequenos animais (galinhas, patos, porcos). Alguns possuem cabeças de gado, raramente mais de 20, ou têm uma vendinha em sua própria casa. As terras, como em todas as Resex, pertencem ao Estado, mas cada família tem direito de uso sobre uma parcela (no caso da Resex Tapajós-Arapiuns, onde estão essas comunidades, as parcelas variam de 0,5 a 2 hectares), parcela que é, e era desde antes da criação da Resex, considerada pelos moradores como sua (ou de um ascendente). Alguns moradores tinham “papéis” de posse de seus terrenos, em geral uma documentação incompleta, que perdeu validade com a criação da Resex. Na sua maioria, esses moradores eram apenas localmente reconhecidos como “donos”.¹⁹ As práticas de transmissão de terras seguem padrões costumeiros de herança em que somente uma parte dos filhos recebem parcelas de terra (Stoll, 2014, p. 164-211). Não há regras que determinam quem serão os herdeiros e diversos

¹⁸ Esses pontos também foram observados por Ioris (2018, p. 15), Mahalem de Lima (2015, p. 122) e Arruti, Vieira e Silva (2019, p. 125-126).

¹⁹ Vê-se também o uso da palavra “dono” e não “proprietário” entre sitiantes do Nordeste (Woortmann, E., 2009, p. 123), para quem “proprietários” são apenas os grandes fazendeiros da região, embora os sitiantes nordestinos tenham documentação regular de propriedade de suas terras.

fatores relativamente opacos vêm compor a decisão dos pais, entre os quais a presença do filho ou filha junto a eles e sua participação no trabalho da terra, mas não só; os conflitos intrafamiliares decorrentes desse processo são importantes (Stoll, 2014, p. 253-270; Stoll; Folhes, 2013).²⁰

Para além do trabalho com a terra, a maioria dos homens caçam e pescam, e algumas mulheres pescam também. Há, entre os moradores, os que ocupam as disputadas vagas de trabalho assalariado em escolas e em postos de saúde que funcionam em cada comunidade: são professores(as), merendeiras, agentes de limpeza, agentes de saúde, enfermeiras. Há os construtores de barcos e canoas e há também os que são empregados temporariamente nos projetos de construção civil (de escolas e casas²¹), os que oferecem serviços de costura ou de conserto de bicicletas, de motos e motores, e os mais velhos, que recebem aposentadoria. A maioria das famílias integram programas federais de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Bolsa Verde.²²

Os moradores consideram, em geral, o conjunto de tarefas envolvidas no cultivo da mandioca (“abrir a roça”, plantar, cuidar do roçado, colher) e na produção de seus derivados como bastante trabalhoso (para a produção de farinha é preciso: pôr os tubérculos de molho, transportá-los, descascá-los, ralar,

²⁰ Deborah Lima também observa, entre ribeirinhos do Médio Solimões, uma situação conflitiva e de pouca definição de regras de sucessão (Lima Ayres, 1992; Lima, 2004). Em Stoll e Medaets (no prelo), examinamos possíveis correlações entre as modalidades de transmissão de terras e de saberes no Tapajós.

²¹ A partir de 2004, cerca de 2500 casas de alvenaria foram construídas na Resex Tapajós Arapiuns, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Rural (Incra/MDA) – a partir de 2014, Minha Casa, Minha Vida Rural (ICMBio, 2014).

²² Em 2019, o valor do Bolsa Família variava de R\$ 89,00 a R\$ 205,00 mensais por família (em função do número de filhos e da renda). O Bolsa Verde, no valor de R\$ 300,00 por trimestre, é destinado a famílias que recebem o Bolsa Família e moram em áreas de proteção ambiental (como as Resex).

espremer a massa no tipiti,²³ peneirá-la e, enfim, torrar em forno artesanal, ensacar e transportar a farinha ensacada). Como também notou Florêncio Vaz (2010), se a venda de farinha fora da comunidade era comum até os anos 1990, as famílias que passam a ter acesso a outras fontes de renda tendem a reduzir o tempo dedicado à sua produção. De fato, todos afirmam que “antigamente” a produção da farinha era muito maior e é comum ouvir, em tom de lamento, que “hoje, o pessoal quase não faz mais farinha”. No entanto, raros são os que efetivamente abandonaram a produção²⁴ e, atualmente, a maioria dos grupos domésticos²⁵ combinam uma produção de farinha em menor escala do que era o costume uma geração atrás e a compra de um complemento desse produto daqueles que ainda “põe roça grande”.

Na região do Tapajós, como em quase todo o Norte do país, não existe refeição que não seja acompanhada pela farinha de mandioca. Equivalente ao arroz e feijão de outras regiões, a farinha é servida com caldo de peixe ou peixe frito, com todo tipo de carne, serve de “engana-fome” quando misturada só com água e sal (chibé), e pode acompanhar também o açai. Além da farinha, são ainda extraídos da mandioca a tapioca e o tucupi (líquido fermentado, com o qual se faz um molho, adicionando pimenta), e fabricados o carimã (massa

²³ Cilindro de aproximadamente um metro e meio de comprimento e dez centímetros de diâmetro, tecido de talas de palmeira, em que se coloca a massa de mandioca ralada para ser espremida.

²⁴ Em 2010, de acordo com o recenseamento que realizei em campo, apenas 5 % das famílias de Pinhel não “punham roça” e produziam farinha. De acordo com relatório produzido pelo ICMBio (2014), 98 % das famílias da Resex tinham uma roça de mandioca em 2012.

²⁵ Seguindo a definição de Jack Goody (1962, p. 56), por grupo doméstico entendo um grupo de parentes que vivem próximos (mesmo que em casas diferentes) e participam de um sistema único de “produção, distribuição, preparo e consumo” de alimentos. No Tapajós, trata-se de um grupo de pessoas que partilham a exploração de uma mesma parcela de terra.

fermentada que serve para fazer biscoitos) e o tarubá (bebida alcoólica fermentada, servida em festas). É difícil, para não dizer impossível, imaginar a vida nessas comunidades sem o consumo dos diferentes derivados dessa raiz cujo cultivo tem origem indígena. Eles estão presentes no dia a dia e em datas festivas, são mencionados em músicas, em histórias orais, dão nome a programas de rádio.²⁶ De um ponto de vista simbólico, esses produtos podem, portanto, ser considerados como marcadores identitários, tanto para as pessoas que se reivindicam indígenas como para aquelas que não o fazem. Esse é o caso, aliás, para diferentes populações em toda a Amazônia (Fausto, 2012). O plantio, a manutenção das roças e a fabricação dos derivados da mandioca envolvem todo o grupo doméstico, e a participação das crianças em diferentes fases do trabalho é fundamental.

Se o trabalho na roça é considerado fastidioso, esse não é o caso da caça e da pesca. Como em muitos outros lugares, essas atividades são extremamente valorizadas e têm um status diferente das outras. Não se usa, por exemplo, a palavra “trabalho” para se referir a elas. Fala-se do trabalho na roça e com a farinha, do trabalho na construção de casas, dos diferentes trabalhos assalariados e fala-se, sem ânimo, das tantas “coisas de casa” a fazer. O tom é outro quando o assunto é caçar ou pescar. Em quase toda casa há um homem e às vezes também um adolescente que saem para caçar sozinhos ou a dois (em média uma vez por semana) e que pescam também sozinhos ou a dois (e com a mesma ou maior frequência). Algumas poucas mulheres vão também pescar com ajuda de um filho ou de uma filha. Durante meu trabalho de campo, somente uma mulher, viúva, caçava de maneira esporádica. As técnicas de caça mais usadas, ambas com uso de arma de fogo, são a caça “de espera” (o caçador escolhe um lugar – uma árvore frutífera, uma fonte de água – que

²⁶ *A Hora do Chibé* é um programa animado por Florêncio Vaz, na Rádio Rural de Santarém, e seu objetivo é a “valorização da história e da cultura amazônica, defendendo ‘aquilo que é nosso’ e ‘aquilo que nós somos’” (Vaz, 2014).



Família na casa de farinha (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.



Crianças descascando mandioca (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

sabe ser frequentado por determinadas espécies e aguarda que apareçam) ou a caça com ajuda de cachorros (os cães encontram e acumam a caça, o caçador a persegue). Quanto à pesca, pratica-se a pesca com vara, com rede e a pesca de arpão (pesca de mergulho). A pesca do pirarucu (*Arapaima gigas*) com lança, muito presente na região até os anos 1970, não estava mais sendo praticada nas comunidades durante meu trabalho de campo. As crianças ou jovens, quando não têm a sorte de serem convidados a acompanhar adultos em pescarias ou “atrás de uma caça”, bebem com os olhos e os ouvidos as muitas histórias que falam desses momentos.

Esta breve apresentação geral feita, é preciso trazer algumas precisões metodológicas que informam o leitor dos caminhos que segui durante a pesquisa. Assim, descrevo a seguir como selecionei as localidades de estudo e como transcorreu o trabalho em cada uma delas. Em seguida, esclareço algumas especificidades da pesquisa etnográfica com crianças no Tapajós.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM CADA COMUNIDADE

Os primeiros passos de uma pesquisa etnográfica são frequentemente marcados por uma mistura de escolhas e contingências. Em agosto de 2010, me instalei em uma casa alugada no bairro de Carauari em Alter do Chão, onde eu havia morado entre 2006 e 2008. Pensava fazer dali apenas uma base de trabalho, para onde retornaria a cada 15 dias ou a cada três semanas, após uma estadia nas comunidades. De fato, os dados recolhidos nessa localidade são mais pontuais, mas percebi com o tempo que eles não eram menos significativos. As pessoas circulam com frequência entre as diferentes comunidades da região (em torneios de futebol, festas, visitas a parentes) e também nas cidades, como Santarém, Itaituba, Manaus e Belém, o que permite pensar que as comunidades, assim como as pequenas e grandes cidades regionais, formam na verdade uma rede bastante conectada.

A inclusão de Parauá na pesquisa se deve justamente a essas múltiplas conexões entre as localidades da região, no caso através de um torneio de futebol. Amigos de Alter do Chão, torcedores da equipe dessa vila, me convidaram para acompanhar um jogo que aconteceria em Parauá. Depois da partida, acabei passando alguns dias nessa comunidade, na casa de um jovem casal, antes de ser definitivamente acolhida na família de Lidiana e Genésio,²⁷ pais de nove crianças, dentre as quais apenas o mais velho tinha saído para viver em Santarém.

Enfim, o que explica a escolha de Pinhel são as boas lembranças que eu tinha das conversas com Cássia, uma menina de 9 anos que conheci ali em 2006. Quando voltei a Pinhel em 2010, no entanto, Cássia, já com 11 anos, se comportava como a maio-

²⁷ Todos os nomes próprios apresentados neste trabalho são pseudônimos.



De volta da pescaria (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

ria dos “jovens”,²⁸ raramente falava na presença de adultos. Fiquei hospedada na casa de seus avós, dona Neusa e seu Calistro, que moravam com uma neta de 13 anos e um neto de 17 anos.

No desenrolar da pesquisa, eu não procedi exatamente da mesma forma em cada localidade. Em Pinhel, fiz todos os recenseamentos exaustivos que serão apresentados ao longo do livro (perfil dos lares, percentual de pessoas que deixaram o local para viver nas cidades, crianças que não viviam com os pais, etc.). Nessa comunidade, busquei distribuir meu tempo de maneira equitativa entre as famílias. Já em Parauá, não me esforcei particularmente para circular em todas as casas. Eu me inseri na rede de relações de Lidiana, Genésio e das crianças da casa, construindo assim por arborescência (Olivier de Sardan, 1995) minha própria rede de interlocução. Se, em Pinhel, o fato de ter estado “um pouco na casa e na roça de cada um” me permitiu forjar uma visão panorâmica do cotidiano nessa comunidade, em Parauá o “mergulho na família” possibilitou a construção de uma relação mais íntima com meus anfitriões e com as pessoas próximas a eles. Os dados oriundos de cada uma dessas comunidades oferecem, portanto, perspectivas complementares.

Três foram minhas estadias em campo: de agosto de 2010 a janeiro 2011, de junho a setembro de 2011 e de junho a agosto de 2012. Em Pinhel e em Parauá, eu permanecia de duas a três semanas, sempre na casa das mesmas pessoas, a quem eu levava a cada vez uma cesta básica. Essas estadias eram intercaladas por uma semana ou dez dias em Alter do Chão, onde eu me dedicava prioritariamente à organização de anotações, escuta e classificação de gravações. As interações com os moradores dessa vila foram, dessa forma, menos sistemáticas e se inscreveram na minha rotina cotidiana (ida ao mercado, conversa com vizinhos, participação na vida social local, etc.).

²⁸ Categoria bastante ampla na qual os moradores incluem todas as pessoas que não são mais consideradas crianças e ainda não se casaram. Em geral, trata-se de meninas e meninos entre 11 e 20 anos.

ESPECIFICIDADES DA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS NO TAPAJÓS

Os adultos no Tapajós não costumam se interessar pelos assuntos que ocupam as crianças, o que eles costumam chamar de “tolices de menino”.²⁹ Eles querem, claro, saber onde estão as crianças de quem cuidam, e tentam, na medida do possível, se assegurar de que elas não façam nada que julgam perigoso ou errado. Mas não se ocupam com o conteúdo de suas conversas ou brincadeiras. Também não demonstram interesse por suas atividades escolares (notas, tarefas, conteúdos que estejam aprendendo), embora valorizem claramente a progressão formal da escolaridade.³⁰ Nesse contexto, meu interesse, como adulta, justamente por conversas e brincadeiras de criança, tinha algo de insólito a seus olhos. Em parte, minha antiga atuação junto às escolas justificava-o, já que viam uma certa continuidade em minhas atividades. “A Chantal trabalha com as crianças. Antes era pela Semed,³¹ agora é pros estudos dela”, explicou um jovem à sua tia de Manaus, de passagem pela comunidade. Mesmo assim, eu era frequentemente convidada a deixar de lado as “coisas de criança” para participar das conversas ou das atividades dos adultos. Só gradualmente me senti à vontade para recusar convites dos adultos (quando

²⁹ Essa atitude é relativamente comum, sobretudo em zonas rurais. Ver, por exemplo, Pires (2011). Vale precisar que, ao falar de crianças, refiro-me à faixa de 2 a 11 anos de idade. Os mais novos, crianças que ainda não andam de maneira autônoma, são chamados de bebês. Os mais velhos passam a se ver e a ser vistos como “jovens”.

³⁰ Além dos esforços que fazem para poder enviar seus filhos para a cidade para continuar estudando, essa valorização se vê nas cerimônias de conclusão de curso que são organizadas para cada etapa da escolarização (educação infantil, ensino fundamental I, II e ensino médio). A entrega dos diplomas é feita na igreja católica e cada família compra ou manda fazer um vestido para as meninas e um “conjunto de calça social” para os meninos. Canudo na mão, depois de tirar uma foto na frente do bolo feito pela escola, comemora-se a conquista em família, cada um na sua casa, com bolo e refrigerante.

³¹ Secretaria Municipal de Educação, nesse caso, do município de Belterra.

aceitá-los me impedia de participar de alguma atividade com as crianças que eu gostaria de acompanhar).

Quando as crianças são interlocutores importantes da pesquisa etnográfica, mesmo que, como era no meu caso, elas não sejam os únicos (nem mesmo os principais, já que não as estudei como um grupo à parte), é preciso estabelecer uma relação de confiança tanto com elas quanto com os adultos por elas responsáveis. Isso implica achar um “meio-termo”, um espaço de ação que, ao mesmo tempo, pareça aceitável para os adultos do local e permita trocas regulares e relativamente espontâneas com as crianças. Construí, assim, uma relação com as crianças diferente daquela que os adultos na região tinham com elas. Participava das brincadeiras, permitia que me interrompessem, que decidissem o que íamos fazer, que pegassem meu caderno de campo para desenhar ou escrever. Ao mesmo tempo, não deixava de recusar alguns de seus convites para me concentrar, em determinados momentos, em conversas com adultos. Jogava, de alguma forma, “nos dois campos”.

A presença de qualquer pesquisador em campo sempre introduz um certo grau de artificialidade nas relações e meu objetivo nunca foi o de me “tornar criança” entre as crianças, mas apenas de ser vista como um “adulto diferente” (Corsaro, 2003). Um adulto que lhes dava um grau de liberdade maior do que é costume fazer na região e que se interessava pelo que elas faziam. Mas era preciso dosar as permissões, pois elas incomodavam alguns pais que repreendiam, não a mim, mas às crianças: “Deixa a mulher, Éric! Tu vai pegar é uma peia...” As crianças foram rápidas em perceber que, na presença de outros adultos, era mais prudente não agir como agiam quando estávamos longe dos olhos deles.

Em 1989 é promulgada pelo Unicef a Convenção dos Direitos da Criança, e o interesse de pesquisadores de ciências sociais por crianças, que vinha aumentando desde o início do século XX, cresce, a partir da década de 1990, de maneira exponencial (Kehily, 2008). Um dos pilares da Convenção, o estímulo à participação

das crianças, a considerar a sua “voz”, tornou-se também um eixo de preocupação recorrente nas pesquisas. Alguns trabalhos têm tentado desfazer o amálgama entre o caráter prescritivo que a participação ganha no interior do discurso em favor dos “direitos das crianças” e a participação efetiva (ou não) de crianças como objeto de pesquisa (Fonseca; Brites, 2006; Ribeiro, 2015). Outros têm questionado se essa abordagem, que busca sistematicamente captar a “voz das crianças”, representa de fato e sempre um ganho para a pesquisa (Gallacher; Gallagher, 2008; Komulainen, 2007; Lewis, 2010; Spyrou, 2011). Ann Lewis (2010) e Sirkka Komulainen (2007) sugerem, por exemplo, que o fato de abordar certos temas com as crianças em conversas pode não somente ser pouco produtivo do ponto de vista da obtenção de dados, mas também pode ser intrusivo e constranger meninos e meninas. Além disso, diversos desses trabalhos lembram que os discursos infantis são forjados em contextos de relações de poder desiguais e que, como qualquer discurso, nem sempre são uma via direta para acessar suas percepções e pensamentos, ou para acessar percepções que seriam as “mais autênticas” (Spyrou, 2011, p. 152).

No Tapajós, não é comum pedir a opinião das crianças, mesmo quando o assunto lhes concerne diretamente. Consequentemente, quando o antropólogo (ou qualquer outra pessoa) o faz, isso manifestamente as coloca em uma situação desconfortável. Quando eu perguntava “o que você acha disso?”, “você acha que fulano tinha razão de fazer isso ou aquilo?”, etc., o que obtinha geralmente como resposta era o silêncio. As crianças olhavam para outro lado, riam, interrompiam a conversa ou simplesmente iam embora fazer outra coisa. Para considerar o “ponto de vista” das crianças com quem convivia, me pareceu sempre mais útil confiar na observação etnográfica, nas conversas informais e nos comentários espontâneos. Com o tempo de convívio longo que implica toda pesquisa etnográfica, estive presente em diversas situações em que as crianças expressaram, mais ou menos diretamente, suas opiniões, percepções, desejos, medos... A descrição e análise dessas situações são a espinha dorsal deste trabalho.

Quanto aos cuidados éticos, não havia ainda comitês de ética em ciências sociais ou procedimentos-padrão para as pesquisas dessa área quando realizei o trabalho de campo. Cumpri os passos necessários para obter, junto ao ICMBio, autorização de pesquisa “com seres humanos” em áreas de proteção ambiental. Apresentei, no início do trabalho, os objetivos da pesquisa às famílias que me hospedaram e ao conjunto dos moradores, em reuniões comunitárias e ao final da missa. No segundo ano da pesquisa, apresentei e discuti com eles os primeiros resultados. Cópias das fotografias aqui apresentadas (e de muitas outras) foram entregues em mãos a todos que nelas aparecem. Meus interlocutores adultos e, no caso das crianças, os pais ou responsáveis, concederam autorização escrita para o uso dessas imagens em publicações científicas.

Como é comum na antropologia, o vínculo que construí com essas famílias não se limita a uma esfera “profissional” e não terminou com o fim desse primeiro, e sem dúvida mais longo, trabalho de campo na região. Via WhatsApp, “agora que o celular pega na ponta da praia”, ou no topo de uma antena abandonada de retransmissão, continuamos, na medida do possível e do desejo de cada um, trocando notícias, pedindo ajuda (eu com uma data que não lembro, um detalhe de uma história que ficou na página molhada do caderno de campo; eles com uma questão na elaboração do novo Projeto Político Pedagógico da escola, pedindo uma contribuição para o prêmio da festa junina daquele ano...) e alimentando, assim, a amizade.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Na primeira parte, “Fabricando filhos” (capítulos 1 e 2), abordarei a dinâmica das relações intrafamiliares no Tapajós, o que dará as bases para que, na segunda parte, as dinâmicas da aprendizagem sejam exploradas em detalhe. No primeiro capítulo, analiso a hierarquia que estrutura a relação entre membros

de diferentes gerações. Se no Tapajós a ordem de nascimento dos irmãos não implica prerrogativas ou deveres específicos, a obrigação de obedecer e de “ajudar” seus ascendentes, durante toda a vida, é fundamental. Existem inúmeros dispositivos que contribuem para a consolidação de um sentimento de dívida em relação aos pais e avós. Veremos ainda nesse capítulo que as crianças dessas comunidades dispõem também de razoáveis margens de liberdade e que elas se apropriam de cada centímetro delas. No segundo capítulo, descrevo os contornos locais da prática da “circulação de crianças” (Fonseca, 1995; Lallemand, 1993), ou seja, o costume de “dar” ou enviar temporariamente crianças para outros adultos que não seus pais, seja dentro da família ou fora dela. Meu ângulo de análise será o das aprendizagens favorecidas por essa prática.

Esse quadro apresentado, passo a tratar mais diretamente, ao longo da segunda parte, “Experiências de aprendizagem” (capítulos 3 a 6), das práticas de transmissão e de aprendizagem na região. As descrições serão entremeadas por discussões teóricas e por uma análise comparativa, considerando a abundante literatura existente sobre processos de “aprendizagem por participação” em diferentes partes do mundo.

No capítulo 3, acompanharemos um grupo de moradores durante um dia de trabalho no roçado. Veremos que a apropriação dos conhecimentos associados às atividades que ali acontecem depende da participação dos novatos nas tarefas, mas que essa participação não é estimulada pelos adultos. No capítulo 4, outras situações serão descritas e mostrarei que, além de não haver estímulos, as pessoas experientes (na maioria das vezes, adultos) 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. O capítulo 5 tenta depreender os ensinamentos que essa modalidade de aprendizagem “apesar dos adultos” pode oferecer, mostrando que esse jeito de transmitir e de aprender, paradoxal à primeira

vista, só pode ser entendido à luz da cosmologia local. Proponho então uma comparação entre a caça e aprendizagem, e entre as figuras dos “donos” ou “mães” dos lugares (entidades guardiãs dos animais de caça e de lugares frequentados pelos moradores dessas comunidades) e as pessoas mais experientes (os “donos” dos saberes), sugerindo que eles se portam de forma análoga. Finalmente, no capítulo 6, os “donos”, “mães” e outros “bichos” e seres encantados voltarão à cena, trazidos pelas narrativas das crianças. Contar e ouvir essas histórias é uma brincadeira espontânea e frequente entre as crianças. Elas retomam ali um repertório de narrativas que compartilham com os adultos, mas imprimem sua marca, inventando personagens e mudando tramas dessas histórias que não costumam ter um final feliz.