

Parte II – Experiências de Aprendizagem

Capítulo 4 – Aprender apesar dos adultos

Chantal Medaets

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MEDAETS, C. Aprender apesar dos adultos. In: *“Tu garante?”: aprendizagem às margens do Tapajós* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, pp. 141-170. Entremeios series. ISBN: 978-65-5725-026-6. <https://doi.org/10.7476/9786557250402.0006>.



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/).

CAPÍTULO 4 – APRENDER APESAR DOS ADULTOS

Só que mais ele não queria que queria...
(Seu Agenor, 72 anos, falando de seu pai)

No capítulo precedente examinei as condições impostas para a participação dos novatos nas tarefas cotidianas. Essas condições decorrem da prioridade dada pelos mais experientes aos resultados efetivos da ação: os novatos serão bem-vindos somente na medida em que puderem de fato contribuir. A tolerância a erros e gestos desajeitados é muito baixa. Neste capítulo, a descrição de outras situações mostra que se as pessoas mais experientes multiplicam obstáculos, as crianças encontram maneiras de contorná-los. Aprender “apesar dos adultos” é a imagem que me parece melhor restituir o clima dessas situações cotidianas de aprendizagem em que os mais novos fazem escondido, fazem a despeito, mas fazem. Fazem discretamente, insistentemente, e usando eles mesmos de ironia contra figuras de autoridade sempre que possível.

Mas se há um ponto de consenso em diferentes teorias da aprendizagem, é o fato de que o aprendiz depende de algum tipo de suporte de pessoas mais experientes para adquirir gradualmente competência. Minha intenção não é afirmar que o Tapajós constitua uma exceção a essa regra, mas perguntar, então, o que pode ser pensado como suporte nessa modalidade de aprendizagem “apesar” das pessoas mais experientes? É preciso deixar claro desde já que aprender *apesar* não significa aprender *sem*. Essa atitude dos adultos e pessoas mais experientes, que impõem obstáculos à participação, não implica de maneira nenhuma ausência de interação. Não estou, portanto, sugerindo que a aprendizagem se construa de maneira independente

dos adultos – ou das pessoas mais experientes. A interação antagonista é certamente um tipo de interação.

Meu objetivo, portanto, é continuar mostrando o que os mais experientes *não fazem* para apoiar os novatos e os freios e obstáculos que colocam no caminho dos aprendizes, e também deixar evidente o que *fazem*, ou seja, as condições de possibilidade para a aprendizagem que eles proporcionam, ainda que de maneira recalcitrante. Enfim, mostrarei que essa modalidade de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de natureza social nos novatos; ela se imbrica numa economia das relações avessa a elogios e gentilezas.

Para tratar desses pontos, inicio este capítulo com uma apresentação e discussão da literatura sobre processos de aprendizagem não institucionais, o que permitirá distinguir as especificidades do Baixo Tapajós em relação a outros contextos onde se encontra a aprendizagem “por participação”.

A APRENDIZAGEM NO COTIDIANO, “POR PARTICIPAÇÃO”

Aprendemos, claro, por muitos caminhos e em situações bastante distintas. A começar por aquelas deliberadamente pensadas como pedagógicas, em que uma ou diversas pessoas planejam atividades com a intenção de transmitir técnicas, saberes, conhecimentos, em geral dentro de uma instituição educativa. São professores de escolas, ONGs, clubes, guias de museus, padres, pastores ou catequistas, mestres num determinado esporte, arte ou técnica, que nos ensinam, nos explicam ou nos conduzem a realizar tarefas que devem promover a aprendizagem. Aprende-se também em rituais de passagem, experiências densas e concentradas no tempo, muitas vezes dolorosas, que são pensadas como transformadoras pelas pessoas que as realizam e que passam por elas. Podemos aprender na convivência com um mestre de uma determinada profissão, sendo ajudantes-aprendizes: ali a

intenção educativa está presente, mas se conjuga e muitas vezes é subordinada à ajuda que o aprendiz deve fornecer ao mestre. E para alguns povos, dentre os quais as sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul, aprender passa sobretudo por manipulações feitas sobre o corpo (pinturas e adornos corporais; banhos de plantas; ingestão de certos alimentos, feita de certas formas).

Para além dessas situações onde há uma intencionalidade de promover a aprendizagem, aprendemos também de maneira mais ou menos “incidental” (Strauss, 1984), todo o tempo, num processo de aprendizagem *difuso* no conjunto de interações que compõe a trama do cotidiano de cada um (Pierrot; Carvalho; Medaets, 2017). Essas são aprendizagens que ocorrem, portanto, *ao longo* das atividades, e não em um momento à parte, concebido como exclusiva ou principalmente pedagógico. Assim aprendemos a falar, incorporamos modos de agir, de pensar, de nos movimentar, de nos relacionar, que são culturalmente construídos. Se esta última modalidade de aprendizagem é universal (ela funciona como pano de fundo de onde as demais “se destacam”, Pierrot, 2012a), as outras podem ser mais ou menos presentes em diferentes sociedades, combinando-se em variadas proporções. As distintas modalidades do aprender também não se excluem: um mestre de uma profissão pode ser mais ou menos “professoral” com seu ajudante-aprendiz, um ritual de passagem pode ser (e frequentemente é) associado a técnicas de fabricação-transformação corporal, e na escola não aprendemos só o que foi planejado, mas aprendemos também (e talvez sobretudo) a “colar”, a desafiar o professor, a plagiar, etc. (Blum, 2009). Ou seja, há uma imbricação de mecanismos e configurações de aprendizagem que vêm compor uma paisagem educativa própria a cada contexto cultural.

Entre os pesquisadores que estudam, a partir de uma abordagem etnográfica, tanto os processos de aprendizagem difusa, cotidiana, quanto a aprendizagem que acontece pelo convívio

com um mestre, é amplamente admitido que a aprendizagem que ocorre nestas situações implica, e se confunde com, a *participação crescente* do novato nas atividades que está aprendendo – por isso falo de uma aprendizagem “por participação”. Isso vale, portanto, para processos que ocorrem na idade adulta e resultam no desenvolvimento de uma habilidade específica, ligada a uma profissão, a um esporte ou a uma técnica artesanal ou ritual – a aprendizagem “por convivência com um mestre” (Chevallier, 1991; Downey, 2007; De Grave, 2012; Herzfeld, 2004; Lancy, 2012a; Lave; Wenger, 1991; Marchand, 2010; Sautchuk, 2015).¹ E vale também para as aprendizagens que ocorrem na infância e imbricam-se em processos mais amplos de socialização e de construção da pessoa, consonantes com cada contexto cultural (Álvares, 2004; Asfari, 2017; Cohn, 2000, 2005; Collomb, 2011; Delbos; Jorion, 1984; Déléage, 2009; Greenfield, 2004; Little, 2011; Michelet, 2013; Nunes, 1999; Odden, 2007; Paradise; De Haan, 2009; Paradise; Rogoff, 2009; Pires, 2011; Polak, 2012; Silva; Gomes, 2015; Tassinari, 2008, 2015; Vermonden, 2012). Os autores que fazem análises comparativas e que buscaram apreender teoricamente a aprendizagem situada não deixaram também de notar esse ponto (Bourdieu, 1980; Brougère; Ulmann, 2009; Dewey, 2007; Ingold, 2000; Lave; Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Toren, 1990).

Para que esses processos de aprendizagem “por participação” ocorram, uma condição é indispensável: o acesso dos novatos às atividades das pessoas mais experientes – mesmo que esse acesso seja difícil, ou oferecido com parcimônia. Sem um mínimo de transparência sobre a prática de pessoas mais experientes em determinada atividade, essa modalidade de aprendizagem não tem como acontecer. Nessas situações, a aprendizagem seria, assim, proporcional (ou mesmo equivalente) à integração

¹ Muitos outros estudos poderiam ser citados. Seleccionei aqui alguns que me pareceram descrever esse processo de maneira exemplar. O mesmo vale para os autores que cito linhas adiante.

progressiva do aprendiz em uma “comunidade de praticantes”, como sugerem Lave e Wenger (1991).

A partir da leitura do conjunto de trabalhos acima citados, é possível apreender alguns princípios gerais, ou traços mínimos dessa modalidade de aprendizagem, que são os seguintes:

- 1) o aprendiz passa de uma posição inicialmente periférica, de simples observador, a posições cada vez mais ativas e centrais, de acordo com seu nível de competência;
- 2) a participação do aprendiz implica que ele dê uma contribuição real para execução da tarefa e não é pensada, principalmente, como uma ferramenta pedagógica;
- 3) esse processo de aprendizagem estende-se por um tempo longo (anos) que, no caso das crianças, coincide com aquele de seu crescimento, do aumento de sua força e destreza;
- 4) a linguagem verbal, em sua função explicativa, é praticamente ausente nesses processos;
- 5) a iniciativa do novato, pelo contrário, é crucial para que a aprendizagem ocorra.

Para além desses traços bastante gerais, é evidente que, ao continuarmos a explorar as descrições dos diferentes autores, encontraremos muitas variações.² Nesse sentido, o fato de haver consenso quanto à ausência de instrução verbal nesses processos não significa que as pessoas mais experientes sejam sempre descritas como desprovidas de intencionalidade e atenção pedagógica. Alguns autores, ao contrário, mostram pessoas mais experientes que executam voluntariamente movimentos mais lentos para facilitar a observação dos novatos, convidam estes últimos a uma participação em momentos estratégicos e realizam toda

² Não farei uma revisão do conjunto das divergências e similitudes entre esses autores (o que mereceria uma monografia inteira); concentro-me nos pontos que esclarecem os materiais do Tapajós, por semelhança ou por contraste.

uma série de ajustes na realização de suas atividades para permitir que os novatos possam acompanhar melhor seus gestos.

A partir da psicologia cultural comparada (*cross-cultural psychology*)³ ou de uma antropologia que dialoga com esse campo de estudo, os trabalhos de Barbara Rogoff, Ruth Paradise e Mariette de Haan chamaram especialmente a atenção para essa atitude colaborativa das pessoas mais experientes, que oferecem todo um leque de arranjos facilitadores aos novatos. Essas pesquisadoras, antropólogas ou psicólogas, que trabalham sobre a infância e a aprendizagem, fazem uma crítica sistemática à psicologia do desenvolvimento *mainstream* e à utilização de dispositivos experimentais de inspiração piagetiana em contextos não ocidentais. Mesmo que essa crítica não seja nova, Rogoff (2003, p. 4) lembra que:

Até hoje, o estudo do desenvolvimento humano permanece amplamente baseado em estudos com origem em comunidades de classe média europeias e americanas. É comum generalizar-se o resultado dessas pesquisas a todos. Com efeito, muitos pesquisadores formulam conclusões de estudos em termos bastante gerais, enunciando que “a criança faz isto ou aquilo” ao invés de dizerem “estas crianças aqui fazem isto ou aquilo”.

³ Entre os expoentes dessa linha de pesquisa encontram-se Barbara Rogoff, Ruth Paradise, Jerome Bruner, Patricia Greenfield, Suzanne Gaskins, Michael Cole, Sara Harkness e Charles Super e mesmo Jean Lave (que assina artigos em coautoria com B. Rogoff e S. Gaskins), e ainda, na Europa, Pierre Dasen e Blandine Brill. A maioria desses pesquisadores norte-americanos frequentavam os seminários dos antropólogos Beatrice e John Whiting, em Harvard, nos anos 1970 e 1980. Esse casal fazia parte da School of Social Relations, onde uma equipe multidisciplinar dialogava sobre temas ligados à infância (Lancy e Lave, comunicação pessoal). Seus trabalhos (Spindler; Whiting; Whiting, 1980; Whiting, 1964) foram precursores de uma abordagem comparativa em psicologia destinada ao estudo do desenvolvimento infantil, e esse “terreno fértil” nutriu muitos dos trabalhos atuais.

As pesquisas em psicologia cultural comparada esforçam-se, assim, para oferecer um contraponto a essa posição, considerada etnocêntrica, propondo descrições do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano em contextos não ocidentais. Materiais etnográficos e experimentais oriundos de diferentes grupos socioculturais são analisados no intuito de evidenciar diferenças e regularidades do desenvolvimento humano. Uma das regularidades encontradas através desse exercício comparativo, para a qual Rogoff (2003, p. 366) chama a atenção, é justamente aquela percebida nas “maneiras pelas quais as oportunidades de aprendizagem são estruturadas”.

Para Rogoff e colegas (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003), existiriam, assim, duas principais “tradições de aprendizagem”,⁴ ambas universais, mas presentes em proporções diferentes de acordo com o grau de acesso permitido aos membros mais jovens de uma determinada sociedade às atividades das pessoas mais experientes. Nos casos em que esse acesso é amplo e frequente, a “tradição de aprendizagem” preponderante seria aquela que chamei de aprendizagem “por participação”, que Rogoff et al. (2003) denominam *learning through intent participation* (“aprendizagem através de uma participação intencional”) ou ainda *learning by observing and pitching in* (“aprender observando e ajudando”, Paradise; Rogoff, 2009). Essa “tradição” pode sem dúvida ser aproximada do que Antonella Tassinari (2015, p. 144) chama de “*ethos* não escolarizado”. Já em contextos que afastam sistematicamente as crianças de uma gama importante de atividades adultas, a tradição dominante seria a *assembly-line tradition* (“tradição da linha de montagem”, Rogoff et al., 2003, p. 175), na

⁴ Elas não excluem de forma alguma a existência de outras “tradições de aprendizagem” (Rogoff, 2003, p. 367), mas se concentram na descrição e na análise dessas duas tradições.

qual predominaria a transmissão proposicional e verbal dos conhecimentos, em lugares especializados em ensinar, as escolas.⁵

Assim, compreendemos melhor por que essas pesquisadoras propõem análises sistemáticas da aprendizagem “por participação”: essa modalidade de aprendizagem emerge dos trabalhos comparativos como um padrão (*pattern*), um traço comum a processos de aprendizagem experienciados por indivíduos vivendo em lugares muito diversos. A condição de sua emergência seria a não segregação dos novatos nas atividades que ocupam a maior parte do tempo daqueles que já possuem experiência. Mas Rogoff e colegas não se limitam então a descrever a “aprendizagem por participação” como ela ocorre ali onde realizaram suas observações de campo, em uma comunidade maia na Guatemala. Comparando dados de sua etnografia com materiais provenientes de outros contextos onde as crianças são fortemente integradas na vida familiar e comunitária, as autoras propõem um modelo geral de funcionamento dessa modalidade de aprendizagem (Paradise; Rogoff, 2009; Rogoff et al., 2003).

As descrições e considerações analíticas a respeito do processo de aprendizagem por participação feitas por Rogoff, Paradise e colegas corroboram os cinco princípios que elenquei acima – e essas autoras os descrevem e analisam com grande

⁵ As autoras especificam que a ocorrência dessas tradições de aprendizagem não deve estar necessariamente associada à totalidade de um grupo social, mas a processos distintos que podem coexistir no seio de um mesmo grupo. Isso me parece um ponto importante, pois permite evitar o “grande divisor” (cf., entre outros, Goody, 1978) entre “eles, os tradicionais” (onde se aprende no dia a dia) e “nós, os modernos” (que vamos à escola para aprender). De acordo com Rogoff et al. (2003, p. 184): “Em toda situação [*setting*] essas duas tradições (e outras) podem se combinar. Por exemplo, [...] em escolas, onde a atividade de ensino se organiza na tradição da linha de montagem, crianças frequentemente usam a participação intencional para aprender a lidar com as relações de autoridade, envolvendo-se ou resistindo a elas, e com o próprio formato de linha de montagem das aulas.”

precisão e acuidade.⁶ Meus dados sobre os processos de aprendizagem no Tapajós também obedecem a esses princípios gerais. Eles afastam-se, no entanto, do modelo proposto por Rogoff e colegas, especificamente no que se refere à colaboração entre pessoas mais experientes e os novatos. Examinemos, então, mais de perto essa questão.

PRONTOS A AJUDAR? SOLICITUDE E CUIDADO DOS QUE SABEM MAIS

Rogoff (2003, p. 319) sustenta que a modalidade de aprendizagem por participação implica *necessariamente* uma postura colaborativa e empática das pessoas mais experientes, o que ela exprime na expressão *ready to assist* (“prontos para ajudar”): “Na tradição da aprendizagem por participação intencional, as pessoas mais experientes desempenham o papel de guias, elas facilitam o envolvimento dos aprendizes e, muitas vezes, participam ao lado deles – frequentemente aprendendo, também” (Rogoff et al., 2003, p. 189). A ausência de explicações, característica dessa modalidade de aprendizagem, decorreria, nessa perspectiva, do cuidado e da empatia para com o aprendiz e seu processo de aprendizagem:

Em uma educação que valoriza a observação e a participação direta dos aprendizes, o discurso pode ser utilizado de maneira ocasional para encorajar a capacidade de observar da criança e para evitar dispersões. [...] Entretanto, toma-se cuidado para

⁶ A seguir o leitor encontrará os pontos de divergência entre a análise dessas autoras e a que proponho. Gostaria portanto de ressaltar que considero *The cultural nature of human development* (Rogoff, 2003), assim como os escritos de Paradise, extremamente estimulantes. As perguntas que as autoras se fazem (até que ponto os processos de aprendizagem se doam aos imperativos culturais? Se há, qual seu núcleo invariável?) me parecem fundamentais e suas reflexões são, a meu ver, incontornáveis para quem trabalha sobre processos de aprendizagem difusos na vida cotidiana.

que discursos não interfiram e não substituam a observação ativa do aprendiz. (Paradise; Rogoff, 2009, p. 120-121)

Paradise, dessa vez em colaboração com a psicóloga holandesa Mariette de Haan, que também trabalha na América Central (no México, com os Mazahua), sugere que as pessoas mais experientes (adultos e crianças) “observam, prontas para corrigir ou ajudar se necessário” (Paradise; De Haan, 2009, p. 193). Para Rogoff (2003, p. 207), a aprendizagem por participação seria predominante nas “comunidades onde o respeito pela autonomia do outro é uma premissa básica”, em contextos relativamente igualitários (com uma “estrutura horizontal”), em oposição a ambientes mais hierarquizados, “controlados por um chefe” (Rogoff et al., 2003, p. 187). Com efeito, os exemplos que as autoras mobilizam – tirados de comunidades maias e outras populações indígenas da América Central – falam de relações sociais baseadas em “negociações fluidas e recíprocas, nos quais as tomadas de decisão baseiam-se no consenso”, mesmo entre pessoas de diferentes gerações (Rogoff et al., 2003, p. 186). Daí Rogoff e colegas concluem que essa modalidade de aprendizagem implicaria, necessariamente, e para além do contexto etnográfico onde elas produziram suas primeiras etnografias, uma estrutura social “horizontal e colaborativa”, na qual os papéis do “expert” e do aprendiz seriam “flexíveis e complementares” (Rogoff et al., 2003, p. 184). Ali onde se aprende através da participação, segundo as autoras, “os mais velhos protegem e orientam, ao invés de ordenar ou comandar” (Rogoff et al., 2003, p. 186). Em suma, o fato de não agir “como chefe”, mas de colocar-se, ao contrário, “lado a lado” (*side by side*, Paradise; Rogoff, 2009), tenderia a caracterizar a atitude das pessoas mais experientes implicadas em processos de aprendizagem por participação.

Essa disposição para a colaboração encontra importante ressonância nos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896–1934), que influenciaram significativamente a psicologia

cultural norte-americana.⁷ É certo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vygotsky, convida especialmente a essa interpretação: ele indica o conjunto das ações que a criança só seria capaz de realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Na releitura de Vygotsky realizada por essas pesquisadoras, esse apoio (*scaffolding*) dos mais experientes foi, assim, entendido como uma atitude necessariamente colaborativa e bem-intencionada da parte dos mais experientes em relação ao aprendiz:

Mesmo que não se vejam como quem está explicitamente ensinando as crianças, aqueles que delas cuidam [*caregivers*] modelam de maneira sistemática suas ações durante a realização conjunta de uma tarefa, eles ajustam suas interações e estruturam o ambiente e as atividades das crianças de forma a dar suporte às modalidades locais de aprendizagem. (Rogoff, 2003, p. 69)

Apesar de se basearem em ideias de Vygotsky e corroborarem a ênfase por ele dada ao suporte indispensável das pessoas mais experientes nos processos de aprendizagem, Rogoff e colegas não fazem menção ao fato de Vygotsky (1989, p. 48) ter se concentrado no estudo do que ele chama de “funções psíquicas superiores”, aquelas que exigem “abstração, controle e consciência”. Vygotsky investigou, como se sabe, o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. Interessou-se pela “formação dos conceitos científicos” que permitem aos indivíduos liberarem-se “da referência a qualquer situação concreta” (Vygotsky, 1989, p. 69) e que estão implicados na leitura e na escrita, na gramática, na aritmética, nas ciências sociais e nas ciências naturais. Seus sujeitos de pesquisa foram crianças em escolas, e seus desafios teóricos foram guiados por problemas concretos ligados

⁷ Para um resumo crítico da perspectiva “socioconstrutivista” que se desenvolveu na psicologia partindo da figura tutelar de Vygotsky, ver Goodnow (1990, especialmente p. 279 e ss.).

à escolarização, no contexto de implementação do socialismo russo. Situações, portanto, bastante distantes daquelas de processos de aprendizagem de saberes ligados à prática, que não envolvem a escrita ou outras competências tipicamente escolares e que constituem boa parte das situações de aprendizagem regidas pela modalidade de aprendizagem “por participação”.

SILÊNCIO HOSTIL

Os materiais do Tapajós, assim como aqueles de algumas das etnografias que também descrevem processos de aprendizagem por participação, destoam das sugestões de Rogoff e colegas (Cohn, 2000; Delbos; Jorion, 1984; Lancy, 1996; Little, 2011; Odden, 2007). Os autores dessas etnografias, como eu, deparamo-nos com situações de aprendizagem nas quais estão presentes, ao mesmo tempo, os princípios centrais da aprendizagem “por participação”⁸ e também relações fortemente hierárquicas entre pessoas de diferentes gerações. Nesses contextos, aqueles que estavam na posição da pessoa mais experiente agiam de maneira hostil ou ignoravam os aprendizes.

Odden (2007) mostra que nas ilhas Samoa (Polinésia) os adultos não interferem no processo de aprendizagem das crianças, ignorando-as. Adotar a perspectiva de uma pessoa de status inferior, como são ali consideradas as crianças, colocar-se em seu lugar, é uma atitude vista como inapropriada naquele contexto (Odden, 2007, p. 215). Ora, Odden (2007, p. 502) lembra que essa capacidade de colocar-se no lugar do aprendiz (prever o que lhe poderia ser útil e organizar sua própria ação em função desse cálculo empático) é justamente fundamental na forma de sustentação mais ativa descrita por Rogoff e colegas. Apesar da falta de colaboração ou de orienta-

⁸ Lembrando: 1) aprendizagem por participação progressiva; 2) real ajuda na tarefa empreendida; 3) processo de aprendizagem que se estende por um longo tempo, que não se conta; 4) ausência de discurso explicativo; e 5) centralidade da iniciativa dos aprendizes.

ção, ele mostra que as crianças (de 6 a 10 anos) manejam conhecimentos sobre o sistema complexo de chefatura local, bem como saberes locais ligados à pesca.

Entre os Xicrin, o sentimento de respeito e vergonha (*pid'am*) faz com que jovens não olhem diretamente nos olhos de pessoas mais velhas, não lhes façam perguntas e permaneçam extremamente discretos durante todo processo de aprendizagem de saberes ligados à vida cotidiana, como trançar a palha para fazer cestos (Cohn, 2000, 2005). Descrevendo esse tipo de situação, Cohn (2005, p. 499) comenta que “para um observador de fora, parece até um milagre que se aprenda alguma coisa: vê-se dois homens quietos, sem falar nada um com o outro, o rapaz de cabeça baixa”. Os aprendizes não devem, em seguida, pôr em prática o que aprenderam, quer trate-se da confecção de cestos, de cocares ou do uso de plantas medicinais. Devem esperar até o momento em que se considera terem maturidade suficiente para fazê-lo, que é quando têm o primeiro filho ou, para certas práticas como a confecção de cocares, quando atingem a velhice (Cohn, 2000, p. 127-132).

Analisando os processos de aquisição dos saberes necessários à prática artesanal da salicultura e da pesca na região da Bretanha (França), Delbos e Jorion (1984, p. 113) observaram sobretudo exclusões, comentários desabusados e carraspanas (*coups de gueule*) dos pais em direção aos filhos que os ajudavam. Os autores falam de um processo de aprendizagem por “pontapés no traseiro” (*par coups de pied au cul*) (Delbos; Jorion, 1984, p. 34) e distinguem formalmente a aprendizagem de qualquer intenção educativa. Para eles, nesse contexto, trata-se de uma transmissão do *trabalho*, ou seja, de atribuição por pessoas mais experientes de um papel de ajudante à criança ou jovem em situação de aprendizagem, na maior parte das vezes alguns de seus filhos. Estes devem se esforçar para aprender “como puderem”, para não passar vergonha diante dos pais e dos vizinhos (Delbos; Jorion, 1984, p. 130). O saber seria, assim, adquirido sem ser intencionalmente transmitido:

Tratou-se, primeiro, de não atrapalhar os adultos em suas tarefas e, em seguida, na medida de suas capacidades, de fazê-los ganhar tempo. O tempo todo o que estava em jogo era o trabalho, em nenhum momento tratava-se de aprender o que quer que fosse. Era preciso fazer aquilo que se pedia e ponto final. Em outras palavras, a criança não era considerada um aprendiz [...], mas um ajudante na propriedade familiar [...]. Um ajudante faz ganhar tempo, enquanto um aprendiz, como ninguém ignora, faz perder. (Delbos; Jorion, 1984, p. 112-113)⁹

LADRÕES DE SABER

Esse tipo de relação ríspida entre aquele que serve de modelo e aquele que aprende é comum nos processos de formação profissional de artesãos (ditos *apprenticeship*, em inglês). Nesse tipo de situação, é frequente encontrar mestres desagradáveis, desabusados (Chevallier, 1991; Herzfeld, 2004; Lancy, 2012a; Marchand, 2001). Michael Herzfeld (2004), em uma percutante descrição do cotidiano de trabalho de artesãos (sapateiros, pedreiros, ferreiros e joalheiros) e de seus aprendizes na cidade grega de Rethemnos, mostra claramente o caráter hostil e por vezes violento das relações que se estabelecem entre o mestre e seu ajudante-aprendiz, que pode ou não ser um parente. O autor lembra que, no âmbito da formação de tipo *apprenticeship*, na Grécia e em outros lugares, estão em jogo competências especializadas (ou seja, competências que são prerrogativa de um grupo social restrito) e a vontade dos artesãos de preservar eventuais segredos profissionais, bem como o medo de contribuir

⁹ Vale notar que Rogoff et al. (2003, p. 189) também fazem referência à pesquisa de Delbos e Jorion (1984), mas a interpretam de maneira a corroborar seu próprio argumento: “De maneira similar, os filhos de salicultores na França [estudados por Delbos e Jorion] ajudam os pais assumindo responsabilidades de acordo com suas capacidades, coordenando seu trabalho com o dos pais durante todo o processo.”

para a formação de futuros concorrentes, o que pode ajudar a explicar a animosidade que caracteriza esse tipo de relação. O autor considera que, na maior parte do tempo, a aquisição das competências necessárias ao exercício da profissão a que aspiram os aprendizes gregos ocorre através de um processo que se aproxima de um “roubo” do saber de seus mestres (expressão que os próprios interlocutores gregos de Herzfeld utilizam).

No Tapajós, a formação profissional similar a um *apprenticeship* existe (se pensarmos nos construtores de barcos) e poderia muito bem ser descrita em termos similares àqueles de Herzfeld. Mas o que chama a atenção ali é o clima igualmente pouco amigável que reina nos processos de aprendizagem de competências não especializadas, aquelas que se espera que qualquer um possa dominar. Esse é igualmente o caso das situações descritas por Odden, Cohn e Delbos e Jorion. Nesses contextos, assim como no Tapajós, as regras de etiqueta locais são um fator fundamental para entender o tom das relações entre pessoas mais e menos experientes.

Examinemos, a partir de agora, mais algumas situações cotidianas de aprendizagem nas comunidades do Tapajós em que se veem essas particularidades que evoquei. Começo restituindo trechos relativamente longos de uma entrevista em que seu Agenor, naquela ocasião com 72 anos, relata como aprendeu a caçar (sua esposa, dona Risomar, 72 anos, também participa da conversa). Em seguida descrevo o dia em que Ana Paula (10 anos) colhe seu primeiro cacho de açaí. Trata-se de duas situações que testemunham um ponto de inflexão na relação entre uma pessoa mais experiente e outra menos: mostrando que são capazes, apesar dos interditos, os aprendizes acabam conquistando a confiança dos mais velhos. Por fim, descreverei uma situação em que as crianças estavam entre si (sem a companhia de outros adultos além de mim), mostrando como uma dinâmica excludente também preside esses momentos.

AGENOR APRENDE A CAÇAR

Como se poderia esperar, Agenor via seu pai – que adorava caçar – como um modelo que lhe servia de referência para aprender. Sua família vivia na proximidade de seus roçados, e a cinco horas de caminhada da comunidade. Mais velho de seus 7 irmãos (4 meninas e 3 meninos), aos 8 anos Agenor já seguia seu pai na mata, quando o pai permitia.

Agenor: Eu, meu pai gostava muito de caçar. Gostava muito. Ele caçava com cachorro. Criava os cachorros, e os cachorros iam já no mato com ele buscar. Pegava, era o veado, era o catitu, porco-catitu, queixada, e a onça. Tudo ele matava. [...] Eu comecei a conhecer a caçada foi com ele. Quando eu ainda tava criança, assim, mais criança que esses meninos [indica dois meninos, de 10 e 7 anos], eu já andava com ele na mata. Assim, quando ele deixava, né? Quando ele deixava eu ia. Só que mais ele não queria que quera... Aí quando tava lá, eu chorava atrás dele quando o cachorro caçava e ele saía na carreira.

Risomar: E tu ficava.

Agenor: Criança, né?, besta. Ele se danava a correr atrás do cachorro, doido correndo na mata. Eu ficava pra trás e gritava. Ele sumia. E eu saía naquele rumo que ele saiu, lá onde o cachorro montava a caça, lá ele parava. Aí depois é que ele ia ficar gritando pra mim.

Risomar: Até tu chegar.

Agenor: Até eu chegar lá. E nessas horas, às vezes, eu pegava umas lapadas, eu.

Risomar: Ele dava em ti.

Agenor: Chegava lá perto dele, ele pegava um galhinho de mato aí, e dava lapada!

Risomar: Aprende, moleque! Quem manda tá no mato?

Agenor: De lá eu fui me criando, fui me criando, lá no lado dele. Conforme ele era, eu me criei. Minha mãe plantava, trabalhava

muito na mandioca. Ele caçava e também trabalhava junto com ela, trabalhava muito de farinha. Nós todos. E aí eu fui me criando. Virou-se os tempos, eu já tava rapazinho, já, como essa menina aí [indica uma neta de 12 anos]. Já sabia andar no mato, com os cachorros dele. Mas perto, próximo da casa, eu não ia longe, não. Não sabia pegar a arma também. Eu já peguei a arma, já foi pela minha, pelo meu esforço, que eu andava no mato sem espingarda, e ele não queria... Ele nunca me mostrou, não queria me entregar a arma.

Risomar: Dava nada.

Agenor: Mas quando... Mas assim mesmo, escondido dele, eu ia, pegava a arma. Quando ele não tava perto, próximo, junto de nós, que ele saía às vezes distante, vinha só de tarde, ou passava pro outro dia e largava a arma, aí eu ia lá, bolia. Bolia a arma. Mas naquilo eu já sabia como, eu já sabia lidar com a arma. Aí foi, foi, fui me criando...

Seu Agenor ia provavelmente continuar narrando suas lembranças sem dar mais detalhes do processo de aprendizagem, que ele condensava ao extremo: “Mas naquilo eu já sabia.” Eu o interrompi: “Mas como o senhor fez, como aprendeu a usar a espingarda?” Antes que seu Agenor pudesse responder, foi dona Risomar que o fez:

Risomar [olhando pra mim]: Mas ele *via* como ele [o pai] fazia... porque ele andava com ele [com o pai].

Agenor: Eu via como ele fazia na caçada. E aí eu, nessas alturas, eu fui me criando e tomando aquele conhecimento, me entendendo. Aí, nessas saídas dele pra fora, eu ia lá e pegava [a arma] e saía com os cachorros, perto ainda lá de casa. O cachorro caçava. E aí foi, foi até eu atirar com a bicha. Sem ele saber! Atirei a primeira vez, atirei a segunda, e fui, fui me atoando com a arma. E ele não sabia, nada disso ele sabia. Quando ele chegava, a arma tava lá, mas eu já tinha feito meus, minhas coisas sem ele saber. Bom, mas foi aquilo e com o tempo eu fiquei já com meus 12 anos, 14 anos pra frente.

Eu já tava mais, já era um conhecedor da mata, já sabia. De lá foi, ele começou a desconfiar que eu mexia [na arma]. Mas aí, naquilo, ele foi dando de confiar em mim. Até um tempo que eu apareci mesmo com um veado. Ele tava pra vila, quando ele chegou tinha um veado morto. “Como foi que tu matou?” Aí eu fui contar: “Eu peguei essa espingarda, saí, topei esse bicho aí, atirei, matei.” Aí ele ainda me deu lá umas cacetada de língua, né? Bom, mas aí ele conformou, teve de aceitar mesmo. E depois daquilo ele foi dando de deixar. Não se incomodava mais que eu mexesse. Aí pronto, fui pegando o jeito, fui me criando, me criando, até me formei, rapaz, meus 15, 16 anos. Aí ele já me dava liberdade pra entrar na mata, caçar. Aí eu ia, e ele ficava em casa com a mamãe.

Risomar: Tu que ia, já.

Agenor: Eu que ia caçar.

OBSERVAR, EXPERIMENTAR E SE RESPONSABILIZAR

Agenor aprende a caçar partindo de uma posição periférica de observador, quando lhe era permitido acompanhar seu pai. Ele progride aparentemente apesar deste último, que não dá nenhum sinal de encorajamento. Ao contrário, ao ouvir seu Agenor, a impressão que se tem é que seu pai considerava a presença do filho um peso e fica difícil saber se ele o punia fisicamente por alguma inabilidade ou simplesmente pelo fato do menino estar ali, já que, como seu Agenor lembra na entrevista, o pai “mais não queria” que queria que o filho o acompanhasse. Seu Agenor havia ousado lançar-se em uma atividade cujos códigos ainda não dominava inteiramente e quando lembra que o pai resolveu puni-lo, dona Risomar aprova: “Aprende, moleque! Quem manda tá no mato?”

Entre as crianças, esse tipo de repreensão é recorrente, “quem mandou tu ir lá?”, “mas foi bem feito, ninguém não mandou...”. Comentários que funcionam como lembretes de que a responsabilidade pelo engajamento em qualquer ação, sobretudo quando

alguma coisa dá errado, é sempre individual. Ou a pessoa “garante”, ou é melhor pensar duas vezes antes de tomar iniciativas. De toda forma, não deve esperar indulgência, caso venha a falhar (como a cena do sarcasmo da mãe de Geanderson, descrita no capítulo precedente, ilustra).

Mas quando o pai de Agenor permitia que o filho o acompanhasse, mesmo que a contragosto ou talvez por falta de melhor companhia, ele abria ainda assim oportunidades fundamentais para que Agenor observasse alguém mais experiente em ação. Vimos no capítulo anterior a importância que moradores atribuem de maneira explícita à observação e às posturas que chamei de receptivas nos processos de aprendizagem. Para dona Risomar, o fato de Agenor ter se apoiado na observação para aprender a manejar a arma era uma evidência: “Mas ele *via* como seu pai fazia!”, ela diz, pondo a tônica da frase no “*via*”. Seu Agenor confirma: “Eu via como ele fazia na caçada.” Ao que tudo indica, isso devia ser suficiente para que ele aprendesse a “lidar” com a espingarda, pelo menos de modo a permitir que ele fizesse sozinho suas primeiras experimentações.

Essas experimentações, que Agenor realizava sem que o pai soubesse (ou sem que ele dissesse que sabia...), foram sem dúvida também essenciais para a aprendizagem. Ele “bolia” na arma, saía com os cachorros sozinho, dosava à sua medida as distâncias que percorria, e afastava-se progressivamente da casa. Seu Agenor insiste sobre sua própria iniciativa no processo de aprendizagem (“peguei a arma já foi pelo meu esforço [...] ele nunca me mostrou”), o que muito provavelmente contribuiu para ele pensar seu processo de amadurecimento como algo que dependeu mais de si mesmo que da intervenção do pai (ou de outra pessoa), sentimento que transparece quando seu Agenor, como é comum de se ouvir na região, repete e repete que “*se* criou” (e não “foi criado”). Ele se “conforma” ao modelo (“conforme ele era, eu me criei”), mas faz isso “ao lado” do pai e não por intermédio dele (“de lá eu fui me criando, fui me criando, lá no lado dele. Conforme ele era, eu me criei”).

De acordo com as lembranças de seu Agenor, seu pai era a única pessoa que ele podia acompanhar em expedições de caça. Seu Agenor já havia mencionado, antes dessa conversa, um tio solteiro que os visitava e compartilhava com eles histórias de caçadas em que ele passava vários dias na floresta. Essas histórias fascinavam o rapaz e certamente traziam informações que ele incorporava pouco a pouco à sua prática de caçador aprendiz. Ele passou a acompanhar o tio quando o pai já tinha lhe dado oficialmente “liberdade pra ir na mata caçar”, deixando inclusive de acompanhar o filho (“ele ficava em casa com a mamãe”). É então, depois de ser reconhecido como (suficientemente) competente, que ele passa a ser convidado a acompanhar o tio, o que o permite sem dúvida a continuar aprendendo. Como ele explica: “Porque naquilo eu já fui me atoando e fui tomando conhecimento nas matas. Até eu tinha um tio velho que gostava de andar pra dentro da mata. Aí nessa época ele já me levava, eu ia com ele. A gente ia embora, passava duas, três semanas pra fora assim...”

Não há dúvida de que na caça e na pesca (mas sobretudo na caça), onde a simples presença de alguém sem experiência atrapalha, a exigência de competência para acompanhar uma pessoa mais experiente é maior. Mas em muitos outros momentos vemos atitudes dissuasivas dirigidas contra as tentativas hesitantes dos iniciantes. Quando sua presença não incomoda, qualquer um tem o direito de observar o desenrolar de uma atividade; já para treinar, para exercitar-se, o praticante que é ainda desajeitado aprende rapidamente que, para evitar passar vergonha, é melhor não se expor ao olhar de um público experiente.

Novatos experimentam, portanto, sozinhos ou, mais frequentemente, entre pares com um nível de competência próximo ao seu. E fazem isso, muitas vezes, apesar da interdição colocada pelos pais – ou por outras crianças mais experientes. Mas essa aprendizagem “furtiva” é, ao mesmo tempo, valorizada. Seu Agenor constata que seu pai teve que “se conformar” com o fato de que o filho já sabia e, diante das evidências, “foi dando de deixar”. Ofi-

cialmente, Agenor não tinha o direito de sair para caçar, ou de pegar a espingarda, mas, ao fazê-lo mesmo assim, clandestinamente, e sobretudo ao provar que conseguia (o que fica patente quando apresenta o veado morto ao pai), ele foi conquistando a confiança do pai: “Naquilo, ele foi dando de confiar em mim.”

ANA PAULA E O AÇAÍ

Ana Paula (10 anos), filha do casal que me hospedava em Parauá, também desafiou uma proibição e, agindo assim, provou que já era capaz. Quando Ana Paula tentava subir numa palmeira de açaí sob o olhar de sua mãe ou de seus irmãos mais velhos,¹⁰ estes a impediam secamente: “Desce, que tu cai daí, menina!” Ela esperava então por momentos em que estivesse fora do campo de visão dos mais velhos para tentar. Algumas vezes já a tinha visto subir num açazeiro ou outra palmeira por brincadeira. Não tinha, no entanto, visto a menina de fato colher um cacho, nem subir na palmeira com um facão, o que é indispensável para colher o fruto, mas implica uma habilidade maior.

Estávamos no final da estação de chuvas naquele sábado de junho de 2011. Vendo que eu ia até uma comunidade vizinha onde tinha passado os últimos dias acompanhando a construção de um barco, Ana Paula e sua inseparável amiga Aurilene (10 anos) incitaram-me a pedir a seus pais que as deixassem vir comigo. Permissão concedida, fomos, mas chegando lá as duas não ficaram ao meu lado. Rapidamente entediadas pelo silêncio que reinava entre o mestre e seu ajudante, aproveitaram a liberdade que

¹⁰ As palmeiras de açaí crescem perto da água ou em lugares muito úmidos, na beira de um igarapé em geral. A maior parte delas não fica nas comunidades, mas nas trilhas que levam aos roçados. Como as crianças só costumam tomar esses caminhos quando acompanham os pais no roçado, é raro que elas possam se aproximar das palmeiras de açaí sozinhas.

tinham comigo para perambular.¹¹ E, nessas andanças, notaram uma palmeira de açaí com um belo cacho, não muito longe da trilha de volta. Conseguiram um facão emprestado com um amigo, um jovem de 12 anos, a quem eu fiquei encarregada de devolver a ferramenta no dia seguinte.

Na volta paramos então na palmeira e, facão na boca, Ana Paula começou a subir, apesar das minhas tentativas de dissuadi-la. Eu estava apreensiva, claro, com um eventual acidente, mas também com a reação de sua mãe, visto que já tantas vezes eu tinha presenciado ela dizer que não queria ver a menina “trepada em negócio de açaí”. Enquanto Ana Paula estava no alto da palmeira, uma tempestade desabou, deixando o tronco escorregadio, o que só fez aumentar minha apreensão. Aurilene, ao meu lado, acusava Ana Paula de não ter pedido permissão, como se deve, à “mãe” daquele lugar: “Ei, Ana Paula, tu tá vendo? É a mãe daqui isso! [que mandou a chuva]. Ela tá se vingando porque tu nem pediu licença pra ela!” Ana Paula, entre um golpe e outro de facão, debocha: “Ô, minha mãe desse lugar aqui. Mãezinha, mãezinha daqui, santa mãezinha daqui! [gargalhada] Não fica brava, não, deixa eu tirar só esse aqui, tá?”

Depois de uns dez minutos no alto da palmeira, golpeando com força (e sem muito jeito) a base do cacho, Ana Paula consegue finalmente cortá-lo e desce do pé de açaí. Acomodamos então as sementes na minha mochila e as meninas já se deleitavam com a ideia de tomar o “vinho” tão apreciado. Pergunto quem vai prepará-lo (é necessário “amassar” as sementes com água para soltarem a polpa, que forma o “vinho”) e se as meninas pensavam em pedir isso para suas mães, o que iria obviamente implicar que as mães soubessem que foi uma das duas que o colheu. Ana Paula diz que sim, e pergunto: “Mas ela não te deixa nunca subir, não vai ficar brava, será?” “Tu tá com medo de levar um ralho, Chantal?”

¹¹ Era meu sétimo mês de trabalho de campo e nossa relação já tinha ganhado contornos bem diferentes daquela que estabeleciam com outros adultos. Ana Paula, em particular, sabia que podia tomar essa e outras liberdades comigo.

rebate a menina, que não deixava de ter razão. Chegando de volta em casa, Ana Paula abriu a mochila e mostrou, sorridente, o açaí para a mãe, irmãos e uma tia que estava ali: “Foi tu que tirou?”, perguntou a mãe em tom seco, buscando os olhares de Ana Paula, Aurilene e o meu. Permanecemos as três silenciosas e ligeiramente sorridentes. Mas outras reprimendas, entretanto, não vieram e todos riram, sem dúvida bem felizes com a ideia de tomar o açaí e achando graça de nós três estarmos “feito pinto molhado” por causa da chuva que ainda caía.

Uma semana mais tarde, a família foi para o seu roçado e ninguém impediu Ana Paula de subir numa palmeira de açaí.



Ana Paula subindo na palmeira de açaí no dia em que colheu seu primeiro cacho (Parauá, janeiro de 2011).

Fotografia da autora.

A PESCARIA DE JOCILENE E JANE

Enfim, na tentativa de restituir o clima de bravatas e exclusão que é também aquele das relações entre as crianças, descrevo uma saída de pesca planejada e conduzida por duas irmãs, Jane e Jocilene (10 e 11 anos respectivamente). Veremos que, diante dos diversos empecilhos dados de início ou que surgem no meio do caminho, as crianças não pensam em nenhum momento em desistir. E que não titubeiam em deixar pelo meio do caminho aqueles que elas julgam poder empatar sua ação. Abaixo reproduzo o trecho do meu diário de campo, de 18 de setembro de 2011, que descreve o episódio.

Há dias Jane e sua irmã Jocilene falavam de ir pescar, mas alguma coisa as impedia. Ou elas não conseguiam o caniço do pai (que sempre que podiam, pegavam escondido), ou então um pedaço de tela (que usam pra capturar pequenos camarões nas pedras à beira-rio), ou a canoa da família estava ocupada, ou ainda não eram liberadas das “coisas pra fazer em casa”. Hoje, o pai estava em Aveiro e elas conseguiram que a mãe as deixasse “sair brincar”. Apareceram então na casa onde eu ficava, com a tela em mãos (o caniço, outro irmão já tinha pegado). Vieram convidar Gleice (13 anos), neta de meus anfitriões, e a mim para acompanhá-las. Disseram que a canoa do pai estava na beira (o irmão com o caniço teria ido pescar num barranco de rio, sem ela) e que os remos arrumaríamos no caminho. Vendo a movimentação, outras crianças se juntam a nós – Éric (9 anos), vizinho de meus anfitriões, Andressa (6 anos) e seu irmão Plínio (5 anos), primos de Jane e Jocilene – mesmo que contra a vontade das duas irmãs. “E o que já, Éric! Onde tu vai que só tem lugar na canoa pra Gleice, Chantal e pra nós, né, Chantal?”, esbraveja Jocilene, dirigindo-se a Éric, mas dando o recado para os três. Mas ninguém deixa de nos acompanhar. Chegando na beira do rio, no entanto, nada da canoa: “Acho que o Janilton (irmão das meninas) pegou”, diz Jane, visivelmente decepcionada. As crianças pensam o que vão fazer.

Nenhuma cogita desistir. Lembram das canoas que ficam atadas no outro pequeno porto da comunidade, o porto do igarapé, a 15 minutos andando de onde estamos, mas ninguém quer ir até lá e passar em frente de casa: “Vai que a mãe não deixa mais a gente tá na rua”, diz Jocilene. Éric finalmente se dispõe a ir e eu o acompanho. Os outros nos esperariam ali.

Chegando no porto do igarapé, vemos Chica (10 anos) e, sabendo que vamos também precisar de remos, Éric tenta implicá-la na nossa empreitada: “Chica, vai lá pedir um remo pro teu pai, fala que é pra Chantal!” Mas a menina volta alguns minutos depois de mãos vazias, diz que o pai não estava e que a irmã não quis emprestar. Um grupo de mulheres lavava roupa e começam a conversar comigo sobre a Festa do Gambá que se aproxima, as promessas que foram feitas para o santo,¹² quem elas pensam que vem, que não vem. Ignoram completamente nossas preocupações com canoa, remos, pesca. Não vejo Éric e Chica por alguns minutos e, quando reaparecem, os dois vêm numa canoa. Ela pertence a um jovem pescador (André, 26 anos e pai de quatro meninos), e Éric me diz que André não vai se aborrecer com o empréstimo. Partimos então na canoa, Éric, Chica e eu. Mas, remando com nossos chinelos, a distância que separa os dois portos (indo pelo rio, aproximadamente três quilômetros), parece longa. Quando cruzamos dois pescadores, Éric insiste para que eu lhes peça um remo emprestado – ele mesmo, não querendo de jeito nenhum pedir. Peço e os pescadores sorriem. Nem sim, nem não, e sobretudo nada de remo.

Quando enfim chegamos no outro porto, Jane e Gleice, que se impacientavam de não nos ver voltar (havíamos saído há mais de uma hora), tinham ido atrás de nós. Jocilene decide então que vamos assim mesmo, sem elas: “Ninguém não mandou elas saírem pra ir atrás de vocês!” Somos então seis a partir para a pesca tão esperada: Jocilene, Éric, Andressa, Plínio, Chica e eu.

¹² Como em todas as comunidades da região, em Pinhel realiza-se uma festa anual dedicada ao santo padroeiro da comunidade, no caso, São Benedito. Durante os festejos, toca-se e dança-se o gambá, ritmo de percussão local. Gambá, como já mencionei, é também o nome do tambor usado nessa ocasião.

Mas rapidamente esse número será reduzido. Reclamando do balanço da canoa, Jocilene encosta num rochedo na margem do rio e nos manda descer, Plínio, Andressa e eu: “Vocês esperam nós aqui. Que também a Andressa nem sabe nadar e a Chantal vai acabar molhando essa máquina [fotográfica] dela.”

Jocilene, Éric e Chica passam perto de uma hora pescando, enquanto nós os esperamos. Voltam com a bacia cheia de aviú¹³ e alguns peixes pequenos. Uma chuva se anuncia, são 14h30, decidimos voltar. Atamos a canoa de André e Jocilene diz que vamos para a casa dos avós de Gleice. Jane e a própria Gleice nos esperavam ali e, quando chegamos, Jane comenta, em voz baixa: “Nem pra esperar nós...”, mas logo para. Ela e Jocilene vão fritar os peixes que, entre adultos e crianças, todos comemos com farinha no meio da tarde.

Para além do pouco caso que se vê os adultos fazendo das ocupações das crianças (e minhas, nesse caso), o que já vinha assinalando nos capítulos anteriores, nota-se no relato acima como 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 dipõe 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.

¹³ Pequeno camarão de água doce.



Crianças indo pescar (Pinhel, setembro de 2011).

Fotografia da autora.

CONCLUSÃO: O QUE SE PODE APRENDER APRENDENDO “APESAR” DOS OUTROS?

Longe da atitude prestativa e atenciosa das pessoas mais experientes que Rogoff e colegas sugerem ser típicas da posição daqueles que servem de modelo a novatos em situações de aprendizagem “por participação”, no Tapajós, as pessoas que ocupam essa posição se mostram hostis e grandes tiradoras de sarro. Entretanto, desenvolver as habilidades implicadas nas atividades cotidianas da região, mesmo quando se faz isso sem permissão “oficial”, é uma fonte de prestígio e de reconhecimento. Assim, apesar da ausência de colaboração dos mais experientes, os novatos sentem-se desafiados a aprender e, mostrando que já sabem (ou que podem ser úteis), conquistam reconhecimento.

Reconhecimento daqueles que lhes serviram de modelo, dos adultos que são seus responsáveis ou de outras crianças que têm as rédeas de uma determinada situação nas mãos (por terem proposto a atividade ou porque possuem o material necessário para realizá-la). Ana Paula e Agenor foram reconhecidos como competentes depois de terem desobedecido. Éric acaba se impondo por mostrar-se útil – e também por “garantir” em cima da canoa, já que visivelmente ele tinha uma postura corporal melhor que a de Andressa, de Plínio e minha, que fomos convidados a descer e esperar sobre o rochedo à beira-rio. No caso de Agenor, quando o pai, diante dos fatos, admite a competência do filho, o faz dando bronca no menino (“ele ainda me caceteou de língua”), o que não é exatamente o caso de Ana Paula, que recebeu uma reprimenda leve. O mais importante é que nos três casos cai a interdição. A partir do reconhecimento de sua competência ou utilidade, do reconhecimento de que eles “garantem” em dada atividade, os aprendizes conquistam o direito de realizar oficialmente a atividade que deviam, até então, manter na clandestinidade.

Para concluir, devemos nos perguntar: o que essa experiência ensina aos novatos? O que as crianças – novatos por excelência – aprendem ao aprender “apesar dos adultos”? Para responder essas perguntas, é preciso articular essa modalidade de aprendizagem com as formas de sociabilidade locais, onde ninguém escapa do sarcasmo do seu próximo. Nesse contexto, aprender “apesar dos outros” não é inútil.

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, decorre-

riam 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.

E no Tapajós o “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, pais não poupam filhos e, de maneira surpreendente visto o caráter hierárquico das relações entre as gerações, as crianças também debocham de seus pais, mesmo que isso seja menos frequente.

Na casa onde eu ficava hospedada em Parauá, por exemplo, Lidiana (43 anos), mãe da família, vendo que seu marido não voltava da pesca (Genésio havia dito que voltaria na noite do dia que saiu, mas há dois dias não tínhamos notícias dele), mostrou-se preocupada ao conversar com a irmã e comigo na cozinha: “Esse rio, a gente nunca sabe...” Ao perceber um tom de gravidade pouco habitual na voz de Lidiana, a irmã imediatamente disparou: “Mas olha já a Lidiana toda besta chorando por causa daquele coisa-ruim do Genésio! [gargalhadas].” As crianças nessa noite estavam diante da TV e nada disseram. Genésio voltou naquela madrugada, e, a partir do dia seguinte, os filhos perturbaram durante uma semana a mãe, fazendo caretas de choro e saindo correndo e rindo em seguida. Algumas semanas mais tarde, para provocar um tio que passava alguns dias com eles e que costumava ter problemas digestivos, as crianças da casa

divertiam-se a esconder o papel higiênico. Os exemplos poderiam multiplicar-se. O que me parece interessante notar nesses casos é que os adultos não recorriam à autoridade parental para punir as crianças dessas travessuras (enquanto outras “desobediências”, aos meus olhos, menores, não escapavam da reprimenda ou castigo físico – capítulo 1). Parece haver, assim, uma permissão excepcional para transgressões que recorrem ao humor.

É comum também ensinar insultos e frases insolentes a crianças que estão aprendendo a falar. Em Parauá, todos achavam muita graça da primeira expressão que Janison (1 ano e meio) aprendera: “Cala a boca, papai!” Enfim, vale lembrar que ali, como em outras partes, elogios e agradecimentos não são bem-vindos, já que podem ser vetor de mau-olhado.¹⁴

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 “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 que beira a agressão. Esse é o tom das conversas e é também o tom dos processos de aprendizagem.

¹⁴ Para outros exemplos no Brasil onde elogios podem ser fonte de “mau-olhado”, ver Galvão (1955), Velho (1995) ou Pires (2011).