



Horizontes Antropológicos

44 | 2015
Cultura e Aprendizagem

Produzindo corpos ativos

a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares

Antonella Tassinari



Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/1100>

ISSN: 1806-9983

Editora

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Edição impressa

Data de publicação: 25 Outubro 2015

Paginação: 141-172

ISSN: 0104-7183

Referência eletrónica

Antonella Tassinari, « Produzindo corpos ativos », *Horizontes Antropológicos* [Online], 44 | 2015, posto online no dia 03 novembro 2015, consultado o 01 maio 2019. URL : <http://journals.openedition.org/horizontes/1100>

PRODUZINDO CORPOS ATIVOS: A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS INDÍGENAS E AGRICULTORAS ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PRODUTIVAS FAMILIARES

*Antonella Tassinari**

Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Resumo: *Este artigo analisa os processos de ensino e aprendizagem em dois contextos sociais diversos vivenciados por famílias agricultoras, no Paraná, e por famílias indígenas galibi-marworno, no Amapá. Embora a educação escolar seja valorizada pelas famílias e ocupe um tempo e investimento considerável das crianças, esses contextos são aqui considerados “não escolarizados” porque a escola não constitui uma fonte hegemônica de conhecimento para essas crianças, que também aprendem através de outras situações vivenciadas por elas, especialmente através da participação nas atividades produtivas familiares. Ao reconhecer alguns aspectos comuns dos processos de aprendizagem nesses dois contextos, como a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes e a atribuição progressiva de responsabilidades, o artigo procura contribuir para os debates antropológicos contemporâneos sobre cognição e aprendizagem.*

Palavras-chave: *agricultura familiar, aprendizagem, Galibi-Marworno, infância.*

Abstract: *This article analyzes the processes of teaching and learning in two different social contexts experienced by farming families in the state of Paraná, and indigenous families Galibi-Marworno in the state of Amapá. Although schooling is considered important by these families and occupy a considerable time and investment of children, these contexts are here considered “deschooled” because the school is not a hegemonic source of knowledge for these children, who also learn*

* Contato: antonella.tassinari@gmail.com.

from other situations experienced by them, mainly through participation in family production activities. Recognizing some common aspects of these learning processes, as the centrality of experience and corporeality, the attention to imitation efforts, the emphasis on learners' agency and the progressive attribution of responsibilities, the article aims to contribute to contemporary anthropological debates about cognition and learning.

Keywords: *apprenticeship, childhood, family farming, Galibi-Marworno.*

Introdução

Este artigo se debruça sobre os processos de ensino e aprendizagem em duas populações distintas, ambas dedicadas à produção agrícola voltada para o autossustento e portadoras de identidades coletivas particulares que visam perpetuar através de um investimento na educação das crianças.¹ A primeira população é formada por famílias que desenvolvem a agricultura familiar numa região de floresta com araucárias, no município de Turvo, no Paraná,² e a segunda, por famílias indígenas galibi-marworno numa região de florestas equatoriais e campos alagáveis da bacia do rio Uaçá, no Amapá.³

Nesses dois contextos, tenho procurado compreender como se dão as configurações familiares, as noções próprias de infância e de desenvolvimento infantil, os processos próprios de aprendizagem e de busca do domínio de repertórios, técnicas e habilidades e as estratégias específicas para transmiti-los ou para possibilitar e estimular a iniciativa dos aprendizes, compondo o que tenho chamado de “pedagogias nativas”. O termo “pedagogia”,

¹ O artigo desenvolve os argumentos apresentados na Conferência de Abertura da III Jornada de Pesquisa sobre Infância e Família, em 24 de março de 2014.

² Pesquisas de campo realizadas pela autora entre julho de 2010 e janeiro de 2011. Os resultados foram apresentados às famílias em setembro de 2011 e aprovados para divulgação.

³ Pesquisas de campo realizadas pela autora em 2001 com Lux Vidal (a respeito do parentesco e organização familiar), em 2006 com Camila Codonho (a respeito do parentesco e infância), em 2010 (sobre aprendizagem e transmissão de conhecimentos). Em 2013, um vídeo (Criando corpo em Kumarumã, 2013) com os resultados da pesquisa foram apresentados para algumas famílias e para os estudantes da Licenciatura Indígena da Unifap e aprovado para divulgação.

relacionado a uma ciência da educação, é aqui usado no intuito de enfatizar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que essas estratégias são também objeto de aprendizagem e, portanto, não são formas inatas e espontâneas de ensinar e aprender.

O reconhecimento do que estou chamando de “pedagogias nativas” não é novo na antropologia. No início do século XX, Durkheim (1975, p. 36) afirmava que “cada sociedade possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível”, contrariando teorias pedagógicas da época, que buscavam uma educação ideal e universal para o aprimoramento do ser humano em geral. Essa afirmação não é trivial, pois implica o reconhecimento de um vínculo entre os contextos sociais, as tradições culturais e as formas de transmiti-las (Barth, 2000). Vínculo que vem sendo desconsiderado pelas políticas contemporâneas de educação escolar e salvaguarda de conhecimentos tradicionais, que geralmente focalizam esses conhecimentos como “conteúdos” que existem independentemente das maneiras de sua transmissão e aprendizagem.

No entanto, o uso do termo “pedagogia”, por ser emprestado de um campo científico formulado no âmbito de uma epistemologia ocidental, pode gerar um efeito contrário do esperado, ao limitar a investigação dos processos próprios de ensino e aprendizagem àqueles elementos reconhecidos como “válidos” no campo das ciências ocidentais. Venho insistindo na importância de reconhecer que a aprendizagem, em contextos indígenas, está relacionada a outras epistemologias que não podemos desconsiderar, relativas às maneiras de construção do saber, ao reconhecimento de fontes de conhecimento e de critérios de validação muito distintos, como aqueles baseados em sonhos, em processos de produção do corpo, em estados alterados de consciência e na própria agência infantil (Tassinari, 2008).

Neste artigo, focalizo uma dimensão específica dos processos de aprendizagem em duas populações, relacionado à participação das crianças nas atividades produtivas familiares. A pista que me levou às roças e aos sítios me foi dada pelo cacique Paulo Silva quando lhe perguntei como poderia observar os processos de aprendizagem galibi-marworno, e ele me respondeu algo como “você tem que acompanhar as crianças nas casas de farinha e nas roças de mandioca”. Acredito que essa pista é reveladora da importância dada por essas

populações, em termos epistemológicos, a uma construção do saber que se dá numa relação experiencial com o ambiente.

Nesta investigação, parto dos pressupostos que vêm sendo postulados por um paradigma interdisciplinar de estudos da infância que vem questionando a visão naturalizada e universal da infância e das etapas do desenvolvimento infantil e apontando para a agência das crianças enquanto produtoras de sociabilidade e cultura (James; Prout, 1990). Considero que a condição da “infância” se define em cada contexto histórico e social, ao contrário de uma definição universalista da infância que a entende como um dado da natureza. Assim também, as considerações sobre o desenvolvimento infantil e a definição de distintas fases da infância, com possibilidades e habilidades específicas, são construídas nesses contextos. E a riqueza das pesquisas em diferentes contextos sociais é justamente nos permitir observar essas outras formas de vivenciar e definir a infância.

Os dois contextos que vou apresentar têm em comum o que estou chamando de um “*ethos* não escolarizado”, seguindo o termo de Ivan Illich (1970). Conforme já discuti num trabalho anterior:

Procuo desenvolver o argumento, seguindo Illich (1985), de que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que Illich denomina “escolarização da sociedade” produz certo tipo de infância – limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, e privilegia certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. [...] Para os argumentos que seguem, é importante desatrelar a presença da escola em um determinado contexto social, ou a vivência da escola por uma criança, à existência de um “*ethos*” escolarizado. Assim, sugiro que é possível pensar em sociedades ou grupos sociais “não escolarizados” (ou seja, onde outras possibilidades de infância e aprendizagem são reconhecidas), mesmo com a presença da instituição escolar e com experiências de educação escolar. (Tassinari, 2012, p. 277-278).

Ressalto que, nos dois contextos analisados, a escola está presente no cotidiano das crianças e os estudos escolares são valorizados pelas famílias como importantes para seu futuro e autonomia. Mas a experiência escolar não é considerada suficiente para prover todos os conhecimentos e valores que as crianças precisam aprender, sobretudo aqueles necessários para a reprodução

de um modo de vida específico, seja como agricultores familiares, seja como povo galibi-marworno.

As famílias afirmam a necessidade de produzir um corpo ativo desde cedo (“pegar o ritmo da aldeia” ou “ter disposição para trabalhar”) ou, ainda, cultivar os valores de responsabilidade com a família e com o ambiente, para que as crianças possam reproduzir um modo de vida autônomo e sustentável. Nesse sentido, o envolvimento das crianças nas atividades produtivas é considerado essencial para a aprendizagem desses valores e conhecimentos. Nesse aspecto, essas famílias têm se confrontado com a legislação de proteção à infância e têm questionado esse modelo hegemônico de definição da infância (Tassinari, 2014).

Nos próximos itens, ao descrever a aprendizagem infantil através da participação nas atividades produtivas em duas populações, procuro apresentar as formas como definem as fases da infância e alguns princípios e estratégias de ensino e aprendizagem. Como toda sistematização, esse esforço corre o risco de simplificar e reduzir os processos de aprendizagem que não são originalmente pensados dessa forma. Por outro lado, permite compará-los, identificando diferenças mas também apontando para alguns pontos em comum: a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços infantis de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes, a atribuição progressiva de responsabilidades.

O fato de ter identificado aspectos comuns na forma de tratar a aprendizagem entre essas populações diferentes poderia ser tomado como evidência de uma forma de aprendizagem espontânea e inata, mas meu argumento segue outra via, que desenvolvo no último item, em diálogo com debates antropológicos contemporâneos sobre aprendizagem e cognição.

As crianças e a aprendizagem no contexto da agricultura familiar no Paraná

O município de Turvo fica numa região remanescente do ecossistema denominado “florestas com araucárias”. Na região também ocorre o modelo agrícola dos faxinais, que consiste na demarcação de terras coletivas para a pastagem de animais de pequeno porte (porcos, cabras e ovelhas). Essas áreas coletivas de pastagem não exigem a derrubada da floresta, mantendo árvores nativas com viabilidade de exploração comercial, como ervateiras, araucárias e pitangueiras.



Figura 1. Sítio de agricultura familiar em região remanescente de floresta com araucária, Turvo (PR).

Segundo as famílias, esse modelo agrícola desenvolvido nas pequenas propriedades familiares e compatível com a manutenção dos faxinais é atualmente ameaçado por dois fatores: a pressão do agronegócio, que levou muitas propriedades à venda, gerou um encapsulamento das famílias que restaram nos sítios, atualmente ladeados pelas grandes fazendas. Isso vem desarticulando o uso coletivo das terras dos faxinais, alterando o sistema tradicional de reprodução das sementes e contaminando a produção familiar com pesticidas usados nas grandes propriedades. O outro fator diz respeito às políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, que têm tratado os processos de ensino e aprendizagem das famílias, relacionados à participação das crianças nas atividades produtivas, como danosos às crianças e que devem ser evitados mediante a presença na escola em tempo integral.

As famílias pesquisadas são vinculadas a uma cooperativa ligada ao comércio de ervas (mate, pitanga, alcachofra, chás e temperos). A maioria participou de movimentos e sindicatos de agricultores e tem um discurso engajado de defesa de seu modo de vida e de sua autonomia, definindo-se como “agricultores familiares” e, em alguns casos, como “faxinalenses”. Mencionam

ascendências diversas: alemã, italiana, polonesa, ucraniana, portuguesa e kaingang. Apesar da forte base da imigração europeia, essas famílias não manifestam identificação com os países ou etnias de origem dos antepassados, prevalecendo uma identidade de “misturados”, que poderia ser associada à mistura revigorante das sementes e dos animais crioulos que cultivam e criam.

A geração acima dos 50 anos foi educada num sistema de trabalho agrícola que chamam de “tempo do paiol”, quando a renda das famílias era garantida pelo trabalho dos homens nas lavouras de feijão e milho, em áreas arrendadas, geralmente distantes da propriedade de residência familiar. Ali, homens e meninos a partir dos 10 ou 11 anos passavam toda a semana instalados em condições provisórias nos paióis. Para o plantio, as famílias separavam as sementes e trocavam entre si, formando redes de reciprocidade. Muitos agricultores lamentam ter deixado esse hábito, pois começaram a se tornar dependentes das indústrias de sementes. Dizem que, assim como as sementes crioulas, as pessoas também eram mais sadias e resistentes naquele tempo, com maior disposição para o trabalho.

A produção agrícola que cabia às mulheres, com ajuda das crianças, realizada próxima da área de residência, era denominada de “miudezas”: arroz, mandioca, batata, abóbora, hortaliças em geral, temperos e ervas medicinais, melancias. Essas “miudezas” garantiam o sustento da família durante todo o ano, somadas aos produtos derivados do gado, porcos, cabras, ovelhas, galinhas e patos. Nota-se uma valorização dos trabalhos realizados pelos homens e rapazes, classificados como “brutos”, em detrimento daqueles realizados pelas mulheres, definidos como “levianos”, embora não fossem menos extenuantes.

A partir dos anos 1960, com a queda da rentabilidade das lavouras de milho e feijão, seu plantio passou a ser feito em pequena escala e voltado para consumo familiar, junto da “lavoura das miudezas”. As famílias deixaram de arrendar áreas de lavoura e passaram a plantar nas propriedades ou como assalariados de fazendas vizinhas. Buscaram alternativas de renda como a venda da erva-mate, a coleta do pinhão, a produção de carvão vegetal, o plantio de fumo. Desde os anos 1980, as mulheres começaram a cultivar ervas medicinais e temperos junto à “lavoura de miudezas”: hortelã, menta, camomila, manjerição, melissa, alecrim, orégano, sálvia, calêndula, capim-limão, poejo, tomilho, entre outras. Com o tempo, a venda dessas ervas mostrou-se rentável e os homens passaram a se dedicar a ela, somada à coleta de erva-mate, pitanga e macela.



Figura 2. "Meu sítio". Desenho destacando as ervas plantadas e o secador de ervas, Turvo (PR).

Atualmente, a obtenção de recursos das famílias depende principalmente da venda de ervas e de leite para as cooperativas, com um retorno mensal significativo, se bem planejado. A venda das ervas e a possibilidade de gerenciar uma renda mensal representou um empoderamento das mulheres e das crianças no âmbito das famílias.

A agricultura familiar atualmente desenvolvida na região de Turvo tem como unidade de produção e consumo a família nuclear. É o casal quem administra a propriedade e decide seus gastos e investimentos. O trabalho familiar dedicado aos produtos comercializados com vistas à obtenção de renda só tem viabilidade se for aliado à produção voltada para o autossustento das famílias. Caso contrário, a renda obtida não seria suficiente para adquirir os demais produtos consumidos pela família.

A produção para o autossustento é um valor importante para a identidade das famílias. Consiste no ideal de produzir tudo o que a família, os animais criados e as plantas cultivadas necessitam. Isso exige uma considerável capacidade administrativa. Como disse um agricultor:

Tem que programar tudo: quantas cabeças de gado vai ter que alimentar, calcular quanta silagem vai precisar fazer pra dar pra criação naquele ano e quanto vai ter

que plantar de milho pra fazer a silagem. Cada dia já tem decidido o que vai fazer amanhã, se acordar sem saber o que fazer, tá perdido. Você tem que ter objetivo.

As atividades voltadas para o autossustento que são geridas nas propriedades familiares envolvem a criação de gado de leite e para corte, a criação de porcos e de ovelhas, a criação de galinhas, a produção de grãos, hortaliças, tubérculos e raízes para consumo familiar, a produção de grãos para consumo dos animais, a produção de fertilizantes e a plantação de ervas para corrigir o solo. Em seu processo produtivo, essas atividades demandam uma série de conhecimentos e habilidades que só podem ser aprendidos, segundo as famílias, através da participação e da experimentação. Essa aprendizagem começa por volta dos 5 anos, quando a criança passa a acompanhar os pais e irmãos na sua realização. Através da observação, da brincadeira realizada em paralelo e da tentativa de imitação, as crianças começam a se envolver na realização das atividades. Esse processo nada tem de “natural”, mas é fruto de um esforço consciente e atencioso dos adultos para que as crianças desenvolvam os hábitos que consideram saudáveis e cresçam com disposição e conhecimentos necessários para sua autonomia enquanto agricultores.



Figura 3. “Meu sítio”. Desenho destacando a residência, os animais de criação, os pés de erva-mate e araucárias, as áreas plantadas com ervas e o açude, Turvo (PR).

Um princípio pedagógico importante para essas famílias é que “ficar sem fazer nada” é um inconveniente em qualquer fase da vida e representa um estado não saudável da pessoa. É visível que tanto as crianças quanto os adultos estão sempre envolvidos em alguma atividade, mesmo que seja uma atividade de lazer, como ocorre nos períodos da noite ou nos finais de semana: brincam, visitam os parentes e vizinhos, passeiam, tocam um instrumento, fazem crochê ou bordados, andam a cavalo, pescam no açude, vão à festa do bairro, vão à igreja, entre outros. Adultos e crianças saudáveis estão sempre envolvidos em atividades produtivas e recreativas que, algumas vezes, são coincidentes. Chamar os porcos que estão soltos nos faxinais para alimentá-los, encontrar onde as galinhas botaram seus ovos para recolhê-los são exemplos de atividades realizadas pelas crianças com prazer e envolvimento. Por isso, as famílias criticam os vizinhos e as políticas públicas que não estimulam as crianças ao trabalho, considerando que essa disposição para as atividades deve ser aprendida na infância e que uma criança inativa vai se tornar um adulto desmotivado para trabalhar.

Em termos gerais, as famílias apresentam os seguintes objetivos para a educação das crianças: desenvolver a disposição para o trabalho, o amor pela família, a responsabilidade pela manutenção da propriedade. Consideram que a participação progressiva das crianças nas atividades do sítio é a única maneira de permitir que atinjam esses objetivos. Ao acompanhar os pais nas atividades do sítio, adquirem disposição para acordar cedo e aprendem as habilidades exigidas por essas atividades. Também passam a reconhecer e a valorizar os esforços dos pais e dos irmãos mais velhos e a desenvolver a confiança na sua capacidade de ajudá-los. O que chamam de “amor pela família” refere-se ao respeito e à consideração pelos familiares, levando ao engajamento em relações de ajuda mútua. Ao acompanhar a família nas atividades, as crianças aprendem que os animais e as plantas dependem desse trabalho cotidiano e, com isso, assumem progressivamente responsabilidades nos cuidados com os animais e com as plantações.

Portanto, as famílias não consideram que exista qualquer tipo de oposição entre “educação” e sua participação nas atividades produtivas, já que a educação para as atividades da agricultura familiar depende dessa experiência. Essa participação é supervisionada pelos adultos e leva em conta capacidades atribuídas a diferentes fases da infância, que procurei sistematizar na tabela seguinte (Tassinari, 2014, p. 122-123):

Tabela 1. As fases da infância segundo os agricultores familiares em Turvo (PR).
(continua)

Fase da Infância	Características e habilidades atribuídas ao período
Nenês Até 4 ou 5 anos	Considera-se que as crianças são “nenês” até os 4 ou 5 anos, por serem ainda dependentes dos pais. Até essa idade, devem estar sob supervisão dos pais, irmãos mais velhos ou outros familiares. Evita-se levar as crianças dessa idade para a roça ou atividades de coleta, pois impedem o andamento dos trabalhos, demandando a atenção dos pais. [...] Os nenês gostam de brincar na casa e na propriedade e por diversão acompanham os pais na lida diária com os animais.
Crianças pequenas De 5 a 7 anos	Desde os 4 ou 5 anos, as crianças pequenas manifestam grande interesse em aprender e os adultos realizam esforços cotidianos para ensiná-las. Consideram que é a época de formação das opiniões, de aprender a ter responsabilidades no trato com os animais, a valorizar a própria independência, a gostar das atividades do sítio, a reconhecer a importância da produção para o autoconsumo [...]. Nessa fase, manifestam iniciativa para aprender e gostam de mostrar que já conseguem realizar vários serviços. Já começam a fazer pequenas atividades domésticas, como lavar a louça e varrer a casa. Na propriedade, aprendem qual a hora de alimentar os animais e quais alimentos devem ser oferecidos, adquirindo aos poucos algumas responsabilidades. [...] Aprendem a diferenciar as plantas a serem cultivadas das ervas daninhas e ajudam a tirar o mato com a mão. Conforme têm disposição, ajudam no plantio e colheita das ervas medicinais. Ajudam a selecionar as ervas que saem do secador, retirando os cabinhos que não são comercializados. Como não manejam ferramentas e fogo, por serem perigosos, apenas acompanham os pais ou familiares nas atividades que envolvem esses instrumentos, adquirindo informações necessárias para poder realizá-las futuramente. [...] É nessa fase que passam a frequentar a escola, a partir da 1ª série na maioria dos casos e, mais raramente, na educação infantil.
Crianças De 8 a 12 anos	Nessa fase, aquelas habilidades que foram aprendidas nos anos anteriores passam a ser responsabilidades adquiridas. São algumas tarefas próprias de crianças: alimentar os animais, juntar o esterco para a produção de fertilizante, ordenhar as vacas (com ordenha mecânica), cuidar da horta, manter o fogo no fogão a lenha [...], cuidar do fogo no secador de ervas. Já limpam a casa, fazem comida e são capazes de cuidar dos irmãos menores, se os pais saem. Começam a ajudar mais efetivamente no plantio e na colheita, em atividades que não usam facão ou foicinha [...]. Enquanto ajudam, brincam ao ar livre, brincam com os cachorros. [...] Gostam de jogar bola, andar a cavalo, pescar no açude, andar de bicicleta, laçar o gado, dançar. As meninas aprendem e se dedicam a costurar e bordar. Se têm interesse, começam a aprender a tocar algum instrumento. Nessa fase, reservam algum tempo do dia para os estudos.

Tabela 1. As fases da infância segundo os agricultores familiares em Turvo (PR).
(continuação)

Fase da Infância	Características e habilidades atribuídas ao período
Adolescentes De 12 a 16 anos	Na adolescência, dizem que aumenta a responsabilidade e a rebeldia. Enquanto as crianças realizam suas tarefas sem questionar, os adolescentes reclamam de suas responsabilidades e precisam ser cobrados para realizá-las. Aos poucos, vão demonstrando habilidade de realizar sem risco as tarefas com facão, foicinha e enxada, para a coleta da erva-mate, carqueja e pitanga, dentre outras atividades. Uma jovem de 22 anos explicou que os adolescentes têm mais consciência da importância de sua força de trabalho e realizam as atividades pensando em obter algo em troca [...] É a fase dos namoros, festas, danças. Algumas meninas se casam nesse período.
Jovens Após 16 anos	A força de trabalho de um jovem de 16 anos é considerada igual à dos adultos. Os rapazes tendem a assumir algumas atividades antes realizadas pelo pai, como a poda da erva-mate e da pitanga. Nessa fase, gostam de viajar e conhecer outras cidades. Buscam alguma independência financeira em empregos assalariados ou em iniciativas próprias na propriedade familiar.

Essas etapas da infância estão mais relacionadas ao amadurecimento de cada criança do que ao fato de ter atingido certa idade. O termo local que define a participação infantil que envolve tanto aprendizagem quanto participação na produção é “ajuda”. Isso qualifica o ato de acompanhar os familiares no trabalho: as crianças podem estar brincando de outras coisas perto de onde os mais velhos trabalham, mas sua presença envolve observação, reconhecimento do ambiente, aprendizagem e, eventualmente, participação.

Segundo as famílias, é preciso aproveitar a época em que as crianças estão mais interessadas e predispostas para ajudar e imitar o que fazem os mais velhos, a partir dos 5 anos. Consideram que esse é um momento “espontâneo” e único nas fases de vida das crianças, que deve ser amparado pelos adultos, mostrando-lhes as atividades que realizam. Por isso, as políticas de erradicação do trabalho infantil que promovem educação escolar em tempo integral são consideradas uma ameaça à essa forma de aprendizagem, distanciando a criança de sua família e do ambiente do sítio.

Ao permanecerem junto dos pais, as crianças pequenas são estimuladas a adquirir algumas responsabilidades, respeitando seus gostos, interesses e capacidades físicas, ao que costumam responder de forma positiva, demonstrando

orgulho por suas novas habilidades. Os adultos selecionam para elas algumas atividades simples, como retirar os cabinhos das ervas que saem do secador, para que sintam que estão colaborando. Isso traz autoconfiança à criança e o sentimento de que são capazes de colaborar com a família. Elas têm autonomia para decidir as atividades que vão “ajudar”, de acordo com aquilo que gostam de fazer.

Uma estratégia comum para engajar as crianças nas atividades da propriedade e fazê-las reconhecer o valor do trabalho é dar a elas uma parcela dos ganhos obtidos com a venda dos produtos. Um agricultor contou que, quando criança, pediu ao pai uma bicicleta, mas este lhe deu um leitãozinho e ensinou a calcular o que teria que fazer para criá-lo e vendê-lo. Lembra que se sentiu muito confiante quando conseguiu juntar o dinheiro e comprar o brinquedo.

Essa estratégia permite que as crianças aprendam também a calcular e fazer o planejamento das atividades, habilidade fundamental para administrarem futuramente a sua propriedade. Os adolescentes e mesmo algumas crianças maiores já conseguem planejar suas atividades com vista a comprar itens que desejam. Numa família, três irmãs entre 8 e 16 anos já conseguiram comprar televisão e aparelho de DVD para seu quarto e agora planejam comprar um computador, graças à coleta da macela, ao plantio de ervas medicinais e à venda de leite. Com sua “ajuda”, as crianças desde cedo adquirem habilidades e valores essenciais para as famílias agricultoras. Não só aprendem a realizar certos serviços como também a gerir uma propriedade agrícola com base na agricultura familiar.

Em relação à escola, enquanto o modelo do “tempo do paiol” era incompatível com a presença das crianças na escola após a 4ª série ou 11 anos, o modelo atual é articulado à continuidade dos estudos. As entrevistas com professores e coordenadores das escolas enfatizaram que os alunos que estão envolvidos nessas atividades produtivas têm um rendimento igual ou superior à média dos colegas. Isso pôde ser confirmado com a análise dos boletins dos alunos.⁴ Observou-se que a maioria das crianças tinham aproveitamento acima da média (8), 3 com aproveitamento igual à média e somente 2 com aproveitamento inferior à média (com possibilidade de reprovação). Considerando a

⁴ Foram analisados os boletins com notas dos três primeiros bimestres de 2010 dos filhos de nove famílias dentre as 12 com filhos em idade escolar, num total de 13 boletins.

excepcionalidade desses dois últimos casos (pois se referem a uma aluna com diagnóstico de doença mental e outra que está cuidando do pai enfermo), fica evidente que o engajamento nas atividades produtivas familiares não está prejudicando o rendimento escolar, mas tende a estimulá-lo, conforme ressaltaram os professores entrevistados. Estes afirmaram que essas crianças têm maior senso de responsabilidade, respeito aos professores e valorização da escola.

A escola, por seu lado, parece continuar reproduzindo estereótipos de atraso e ignorância associados ao meio rural. Os professores entrevistados reconhecem que as escolas não conseguem trazer as experiências do cotidiano e os saberes das crianças de famílias agricultoras para enriquecer os temas trabalhados na sala de aula. A fala de um jovem agricultor de Turvo bem expressa o conflito entre a experiência escolar e a experiência familiar dessas crianças. Aos 22 anos, milita no movimento nacional de comunidades faxinalenses, frequenta um curso superior de Educação no Campo, pretende se casar, continuar morando na propriedade e ser um professor diferente dos que conheceu, que lhe diziam: “Estude para não ficar igual seus pais.”

Neste item, foram apresentadas noções próprias de infância e desenvolvimento infantil e alguns princípios pedagógicos das famílias agricultoras de Turvo, revelando que as atividades produtivas realizadas pelas crianças são compreendidas como parte fundamental de seu desenvolvimento saudável. As famílias defendem que as crianças devem estar desde cedo envolvidas nas atividades da propriedade familiar para adquirirem as disposições, conhecimentos e valores necessários para a reprodução do seu modo de vida.

As crianças e a aprendizagem entre os Galibi-Marworno

A população galibi-marworno reside nos Territórios Indígenas do Uaçá e do Juminã, no município de Oiapoque, na fronteira com a Guiana Francesa, uma região de campos alagáveis com trechos de terra firme coberta com floresta equatorial. Dividem o território com os Karipuna, Palikur e Galibi-Kaliña, compondo um cenário de fronteiras étnicas bem definidas em termos ideais, embora haja constante trânsito entre essas fronteiras. Atualmente, a população galibi-marworno é de 2226 pessoas,⁵ residentes na sua maioria na

⁵ Censo dos indígenas aldeados realizado em 2006 pela Funai, Administração Regional Oiapoque (Censo..., 2006).

grande aldeia de Kumarumã, no rio Uaçá, e em outras quatro aldeias menores. Essa população se constituiu a partir da fusão de famílias de origens distintas, povos autóctones que passaram por uma longa história de guerras, aprisionamentos para trabalhos forçados e permanência em missões jesuíticas. A memória das famílias remete a ascendentes maruono, aruã e galibi.

Os Galibi-Marworno desenvolvem, no território de campos alagáveis da bacia do rio Uaçá, atividades de pesca, caça, coleta de alimentos e de matéria-prima para a produção de casas e embarcações. A agricultura é realizada em roças familiares, distantes dos locais de habitação, onde são cultivadas várias espécies de mandioca, batatas e frutas para consumo próprio, mas também para a produção intensiva de farinha de mandioca voltada para o comércio regional.



Figura 4. Aldeia de Kumarumã, bacia do rio Uaçá, Oiapoque (AP).

A experiência da infância galibi-marworno está vinculada a uma configuração específica do parentesco que distingue alguns “grupos de respeito” ou de interdição sexual (Vidal; Tassinari, 2002). A “raça” se refere a um grupo de descendência patrilinear, geralmente nomeado a partir do ancestral mais velho, que conformam grupos exogâmicos por duas gerações. O *hã* é o grupo local formado a partir da regra da uxorilocalidade que corresponde, na literatura das Guianas, à esfera de consanguinização dos afins. Refere-se a uma fileira de casas relacionadas pelas mulheres: um casal mais velho, suas filhas casadas e seus netos. No caso galibi-marworno, há a produção de uma ideologia de consanguinidade no interior do *hã*: sogro/genro consideram-se como pai/filho, amparados no discurso de que é o sogro quem ensina o jovem genro a trabalhar. Os rapazes galibi-marworno dizem que não se sentem estranhos na casa do sogro e ali também estabelecem relações de intensa camaradagem com os *tarapa* – seus concunhados, afins de afins, que são “como irmãos”.

Essa composição do parentesco faz com que as crianças cresçam num contexto de familiaridade com as outras crianças do mesmo *hã*, que podem ser seus irmãos, seus primos paralelos matrilaterais e os irmãos solteiros de suas mães. A dissertação de mestrado de Camila Codonho (2007) descreve com minúcia a experiência da infância galibi-marworno no interior desses *hã*, na convivência com os primos paralelos relacionados pelo nexu uxorilocal. É no interior desses grupos, como demonstra a autora, que as crianças aprendem a maior parte dos conhecimentos necessários para a vida cotidiana, como nadar, pescar, remar canoa, reconhecer o ambiente dos campos alagados e margens dos rios e da mata próxima à aldeia. Esse processo de ensino e aprendizagem entre crianças foi chamado pela autora de “transmissão horizontal de saberes”. Codonho mostra que as crianças só transitam nos espaços relativos ao próprio *hã*, havendo disputas com os grupos de outros *hã*. Do ponto de vista das crianças, segundo a autora, os parceiros de brincadeiras são aqueles com quem não poderão se casar. Já as crianças com quem brigam (por serem de outras raças e outros *hã*) são seus cônjuges potenciais.

A respeito das noções de infância, Codonho (2007, p. 59-61) identificou o termo genérico *tximun* para se referir às crianças em geral, entre 0 a 12 anos, e algumas definições que diferenciam etapas do desenvolvimento infantil, sistematizadas na tabela a seguir.

Tabela 2. As fases da infância segundo os Galibi-Marworno.

Fase da infância	Características e habilidades atribuídas ao período
<i>Tximimi</i> : bebê Do nascimento até 3 anos	Fase que a criança é dependente e consideram que não faz muita coisa além de mamar, começar a comer, engatinhar, dar seus primeiros passos, aprender a falar e se comunicar.
<i>Mimi</i> : meninos e meninas de 3 até 6 anos de idade aproximadamente	“Quando é <i>Mimi</i> , a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças no qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente. Assim, é muito comum ver crianças com 3 ou 4 anos de idade com um facão na mão ao lado de suas mães, irmãos e tias aprendendo a descascar mandioca. Também se percebe a atenção que têm com os bebês de colo que carregam para os lugares e auxiliam quando necessário, ora suprimindo suas necessidades, ora avisando alguém mais velho para acudir. Este tipo de atitude se aplica tanto às meninas quanto aos meninos [...]” (Codonho, 2007, p. 60).
<i>Txifam</i> : menina de 7 até 12 anos aproximadamente	Nessa fase, as crianças começam a assumir algumas responsabilidades. As meninas têm responsabilidades nas atividades domésticas, em cuidar dos irmãos e primos menores, em ajudar no plantio da roça, em colher e em descascar mandioca. Os meninos também realizam essas atividades e acompanham seus parentes mais velhos em pescarias diurnas e coletas de frutos da mata, como o açaí.
<i>Txiom</i> : menino de 7 até 12 anos aproximadamente	“Estas atividades vão sendo desempenhadas progressivamente, sendo que o grau de exigência esperado varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada criança.” (Codonho, 2007, p. 60).
<i>Txijonjon</i> (rapaz) <i>Txijonfi</i> (moça) Jovens solteiros acima de 13 anos	Essa categoria não se define mais como criança/ <i>tximun</i> . É uma fase considerada já autônoma, inclusive para casar e constituir uma nova família. “A partir dos 13 anos, as responsabilidades aumentam. A menina, além de sua roupa, agora deve lavar a de seus irmãos mais novos. Acrescido aos já citados afazeres domésticos, esta deve também se preocupar em aprender a preparar alimentos, além de auxiliar no preparo da farinha. Com esta idade, ela também ajuda na confecção de cuias e já consegue fazer pulseiras e colares mais elaborados, tanto de miçangas quanto de sementes e penas. Já os meninos saem com mais liberdade da aldeia para procurar frutos na mata, para caçar e para pescar. Estes também passam com esta idade a participar dos mutirões de limpeza efetuados regularmente na aldeia, que consistem na coleta de lixo e roçado do mato.” (Codonho, 2007, p. 60-61).

Fonte: a autora, com base em Codonho (2007, p. 59-61) e observações de campo.

Para que a criança se desenvolva adequadamente, uma séria de cuidados são tomados desde a sua gestação e nascimento. Segundo Codonho (2007, p. 44) uma criança é considerada fruto da “mistura do sangue” dos pais, cujo

corpo toma forma a partir da retenção do sangue menstrual e dos alimentos que a gestante ingere. A partir dos quatro meses de gestação, quando seus olhos estão sendo formados, a criança recebe uma *nam*, espírito que vai se desenvolvendo com o bebê, “é a força que faz nascer”, sendo através dele que a criança terá a força necessária ao seu nascimento.

A saúde e o bem-estar da criança estão relacionados aos alimentos que os pais ingerem e às atividades que realizam, especialmente nos 40 dias após o nascimento, que é um período de muitos cuidados. A *nam* da criança pode deixar o seu corpo ou ser atingida pelo peso dos esforços físicos que os pais realizam, por espíritos de animais abatidos pelo pai ou de pessoas falecidas. A técnica do *potá*, orações sussurradas como sopros junto aos bebês, ajuda a evitar ou curar esses problemas, ou ainda propiciar que a criança se desenvolva bem.

O corpo do bebê é manipulado diariamente pela mãe, através da fricção e massagem em seus braços, pernas, nádegas, cabeça, costas, pescoço e rosto, para “chamar a carne”, fazer com que cresça e ganhe peso. Essa prática é também chamada “fazer o corpo da criança” e é considerada tão importante para seu desenvolvimento quando a alimentação. O desenvolvimento da criança é observado criteriosamente pelos pais e familiares, respeitando sua iniciativa e seu ritmo para adquirir novas habilidades como engatinhar, falar, andar, realizar pequenas atividades imitando os mais velhos.

Uma preocupação constante a respeito do desenvolvimento infantil é evitar que a criança realize uma atividade mais pesada do que seu corpo está preparado. Isso faz com que a “mãe do corpo” saia do lugar, gerando um desequilíbrio na criança que, se não tratado, torna o corpo enfermo e infértil. Segundo as especialistas galibi-marworno, a “mãe do corpo” se refere ao equilíbrio e fertilidade da pessoa e se localiza no ventre feminino ou nos sacos escrotais masculinos. Ao sair do lugar, o corpo se torna *dehãge*: atrapalhado, desequilibrado e precisa ser submetido aos tratamentos das especialistas em “puxar barriga” (*halê vã*).

Uma estratégia pedagógica utilizada é a produção de instrumentos de trabalho em miniatura que são oferecidos às crianças para que possam colaborar de acordo com suas possibilidades. A criança sente que está colaborando, ao voltar da roça com uma pequena cesta onde cabem apenas quatro ou cinco mandiocas, ou ao passar um longo tempo descascando um tubérculo com uma faca sem corte. Isso confere às crianças um sentimento de autoconfiança que lhes motiva a tentar imitar os adultos em atividades cada vez mais elaboradas.

O fato de que algumas atividades lhes são interditas, porque podem *dehãje*/atrapalhar o corpo, faz com que olhem com admiração e respeito para quem pode realizá-las e sintam-se orgulhosos quando atingem essa possibilidade.

Outro princípio pedagógico das famílias galibi-marworno orienta que a criança precisa estar “solta” para poder se desenvolver da forma adequada. Dizem que, para uma criança crescer forte e saudável, é preciso “soltar”, deixá-la percorrer os vários espaços da aldeia na companhia dos primos do mesmo *hã*. Quando cresce solta, a criança “pega o ritmo da aldeia”, ou seja: desenvolve um corpo adequado, resistente e saudável. Essa é a condição para que aprenda as habilidades fundamentais para a vida na aldeia, escolhendo entre acompanhar os pais nos trabalhos diários ou acompanhar os primos em atividades infantis, sendo ambas as situações de aprendizagem. Soltar a criança não é uma atitude imediata para os pais, mas também tem que ser aprendida, conforme o depoimento abaixo:

A primeira filha nossa, Kátia, a gente estava cuidando dela porque a gente perdeu dois meninos antes [...] aí a gente foi criar ela com muito cuidado, pra não ir no chão, pra não pegar uma gripe, uma pneumonia, uma coisa assim. Uma alimentação já mais diferente. Aí ela só vivia doente. Os avós dela disseram: “Não faça isso não, você tem que liberar as crianças pra entrar no meio das outras crianças, pra ela poder ficar forte.” Entrar no clima da comunidade, pegar o ritmo da comunidade, o ritmo da criação dos meninos da comunidade. Então, a gente foi soltando ela. Não adoeceu mais, ficou bem sadia, bem forte, corria, brincava. É assim que nós criamos os nossos filhos. Aqui na comunidade é assim. (Cacique Paulo Silva, aldeia de Kumarumã, 2010).

Há, portanto, um reconhecimento na capacidade que as crianças têm de observar as coisas e aprender através da observação e experimentação. Há uma postura de respeito em relação às escolhas de aprendizagem das crianças, tanto em relação ao que desejam aprender, quanto em relação ao momento e tempo da aprendizagem. Há um reconhecimento de que as brincadeiras que as crianças realizam, quando estão soltas em seus grupos de pares relacionados aos *hã*, são fundamentais para seu desenvolvimento saudável e para que o corpo “pegue um ritmo” da aldeia: jogando bola, correndo, subindo nas árvores, remando canoa, buscando frutas na mata, nadando.

Muitas vezes, ao ficarem “soltas”, as crianças escolhem acompanhar os pais nas atividades diárias. Como vimos, os espaços das roças e das casas de

farinha (*kahbe*) são considerados fundamentais para a aprendizagem infantil. Ali as crianças observam o que seus familiares estão fazendo e, conforme sua vontade e desejo, por algum tempo, dedicam-se a realizar algumas tarefas para, em seguida, abandoná-las e voltar a brincar com outras crianças. Quando acompanhei um mutirão de plantar na roça do Sr. Felizardo dos Santos, em 2010, seus neto de 5 anos e 7 anos, no final do dia, começaram a ajudar a plantar as manivas nas covas que as mulheres haviam preparado. Vendo seus primos mais velhos se ocuparem disso, outro neto, de 2 anos, resolveu imitá-los. Percebendo seu interesse, a mãe, a tia e a avó, cada qual em um momento, lhe mostravam como fazer e o estimulavam a continuar.

Uma vez pedi às crianças para desenharem o que gostavam de fazer junto com os pais e a grande maioria desenhou temas relativos à produção de farinha: os barcos que se dirigem às roças, as mandiocas crescendo, os instrumentos para fazer farinha, o barco que vai vender farinha em Oiapoque.



Figura 5. "O que gosto de fazer com meus pais". Desenho da família no barco rumo à roça, Kumarumã, 2010.



Figura 6. "O que gosto de fazer com meus pais". Desenho da família na casa de farinha, Kumarumã, 2010.

O trajeto de barco até às roças permite às crianças conhecerem seu território e se apropriarem dele enquanto espaço de memória, ao passarem por pontos de referência coletiva. O trajeto lhes permite também conhecer o ambiente da mata e dos rios que não percorrem quando estão sozinhos nos grupos de crianças. Acompanhar os pais até Oiapoque para a venda da farinha permite às crianças conhecer outros espaços além da aldeia: subir o rio Uaçá, adentrar no rio Oiapoque, passar pela cidade francesa de Saint-Georges, por outras aldeias indígenas, até chegar na cidade de Oiapoque.

Nas casas de farinha, *kahbe*, as crianças passam parte do tempo acompanhando a produção artesanal da farinha de mandioca, que consiste em descascar as mandiocas, ralar, secar a massa nos tipitis, peneirar e torrar a farinha, peneirar e torrar a goma de tapioca. As crianças observam com curiosidade tudo que é feito e, às vezes, tentam imitar. Com 3 ou 4 anos já se propõem a ajudar a descascar as mandiocas e passam um tempo sentadas ao lado dos adultos, envolvidas nessa atividade. É um momento importante de convívio, geralmente várias gerações do *hã* se encontram trabalhando juntas e tratando de assuntos cotidianos com alegria e descontração. Ali as crianças adquirem habilidades

relativas ao manuseio dos instrumentos de trabalho, entre seus erros e acertos que provocam risadas e novos estímulos. Nesses espaços, as crianças também aprendem sobre as relações de parentesco, as regras sociais, as interdições, na medida em que acompanham os comentários de seus familiares sobre os assuntos da aldeia. Algumas atividades, como manusear a farinha no forno, são consideradas muito pesadas para as crianças, tanto em virtude do calor do forno quanto pelo peso da pá utilizada para mexer a farinha. É o tipo da atividade que pode *dehãje* o corpo das crianças, e os adultos não lhes deixam praticar.

Conforme crescem e dominam certas técnicas, vão adquirindo responsabilidades em ajudar a família, como foi exposto na tabela acima. Essa aprendizagem é considerada fundamental para a autonomia das famílias, como expressa o depoimento abaixo:

A cultura indígena é desse jeito mesmo. Porque desde menino, assim, com 5, 6 anos, vê que os pais, as mães, todos os dias trabalham na farinha. Então, aquela criança vai aprendendo, tem que aprender fazer a farinha. Pra ir pra roça, tem de saber pegar numa enxada, pra cavar. Saber como é pra cortar aquela maniva pra plantar. Digamos, se o índio deixar essas coisas, então um dia, se não tem emprego, aí é ruim pra ele. [...] Então, isso é uma cultura que nós temos... que nossos filhos estão vendo todos os dias e ele não pode ficar sem essa cultura, esse costume. Então: tem que aprender! (Felizardo dos Santos, aldeia de Kumaruã, 2010).

A escola é também um dos espaços valorizados de aprendizagem para os Galibi-Marworno. A primeira experiência de educação escolar ocorreu em 1934, na aldeia Santa Maria (atual Kumarumã) e foi bastante impactante para as famílias. Por imposição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), as crianças foram separadas das suas famílias e abrigadas na casa do chefe da aldeia para frequentarem a escola (Tassinari, 2001). Como alternativa para ficarem próximas das suas crianças, as famílias acabaram se mudando para Kumarumã, criando um modelo novo de habitação que concentra os vários *hã* numa mesma localidade. A partir da década de 1980, com a atuação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), inicia-se um processo de inclusão da língua e dos conhecimentos indígenas no currículo escolar. Atualmente, a escola segue um currículo diferenciado, aprovado pela Secretaria de Educação do Estado.

Os Galibi-Marworno consideram que a participação da criança na escola é parte do seu processo de produção do corpo, desde que ocorra em paralelo e equilíbrio com outras atividades. Conforme um depoimento:

Pergunta: Mas na escola a criança pega o corpo da aldeia ou não?
Severino dos Santos: Pega, pega. Porque na escola é só uma hora, parando lá dentro da sala de aula. Depois, vamos saindo, lá pro jardim, brincando, correndo e jogando bola, e assim eles tão... tão pegando corpo também, é. Não pode ficar parado todo tempo, não. Terminar de pegar educação dele [na sala de aula], vamos pro jardim, vamos correndo, vamos bater bola, vamos brincar, vamos merendar. Passa uma hora, e depois na escola de novo. E depois, sai pra casa. É, é assim. (Aldeia Kumarumã, 2010).

Percebe-se uma clara distinção entre a educação escolar “parada” e o movimento das crianças nas outras atividades. Apesar dos esforços para a produção de um currículo diferenciado, aqui também se observa a preocupação das famílias de que a escola possa afastar as crianças das atividades na roça e na casa de farinha. Por isso, ao elaborarmos um roteiro para um vídeo sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem (Criando corpo em Kumarumã, 2013), Paulo Silva, Felizardo dos Santos e Severino dos Santos indicaram a importância de focalizar esses espaços, para estimular as crianças a continuar a frequentá-los.

Neste item, procurei apresentar o contexto social no qual a criança galibi-marworno se desenvolve – “cria corpo”, como dizem, no interior dos *hã*, na interação com outras crianças e com os adultos, mas também na escola. A partir de definições próprias de infância e de desenvolvimento infantil, as famílias galibi-marworno seguem estratégias pedagógicas específicas, como as técnicas para a produção do corpo das crianças e a necessidade de “soltá-las” para adquirirem o “ritmo da comunidade”.

Dinâmicas de aprendizagem através da participação: experiência, imitação e vínculo com o ambiente

Pelo que foi apresentado acima, fica evidente a necessidade de esclarecer a caracterização desses contextos como “não escolarizados”, já que a educação escolar não só é valorizada pelas famílias como é objeto de grande investimento da parte delas. Aqui se trata de recuperar a ideia de Illich (1970), que propunha “desescolarizar a sociedade” no sentido de evitar a hegemonia dessa instituição sobre outras formas de ensinar e aprender, reconhecendo a importância desses outros processos de ensino e dos saberes a eles relacionados.

A obra de Illich, intitulada *Deschooling society*, foi traduzida para o português como “Sociedade sem escolas”, traindo o sentido original e gerando uma interpretação errônea de uma proposta de eliminação da instituição escolar. Ao contrário, o autor procura apontar para o fato de que a experiência escolar torna hegemônica uma forma de ensinar e aprender, desvalorizando e deslegitimando outras estratégias de aprendizagem e outros saberes.

Acredito que os aspectos comuns identificados nos processos de aprendizagem expostos acima têm a ver com a importância que ambas as populações atribuem ao vínculo com a terra e com o ambiente mediado pelas experiências sensoriais e afetivas dos aprendizes. Diferente da educação escolarizada, que cria a ficção de que o conhecimento existe fora desse vínculo e que é possível transmiti-lo oralmente ou através da escrita, fora dos seus contextos de prática, em espaços fechados e desconsiderando as sensações, experiências e sentimentos dos alunos.

Nos dois contextos analisados, encontramos várias diferenças tanto na forma como definem a infância quanto nas etapas do desenvolvimento infantil. Por exemplo, enquanto as crianças galibi-marworno começam a manipular objetos cortantes desde os 3 ou 4 anos (ainda que utilizando inicialmente instrumentos não afiados), as crianças agricultoras de Turvo o fazem após os 12 anos. Mas ambas realizam com sucesso aquilo que suas famílias consideram que uma criança de sua idade é capaz de fazer, demonstrando que o desenvolvimento infantil é também produto de contextos sociais. Não se trata, portanto, de um processo único de desenvolvimento que vai adquirir progressivamente as habilidades valorizadas por cada população. Procurei mostrar que o desenvolvimento infantil pode ocorrer na forma como essas famílias os definem, sendo as crianças produtos e produtoras desses processos.

Toren (1993) propõe considerar o processo de desenvolvimento cognitivo como um “processo biologicamente micro-histórico” defendendo que a arquitetura cognitiva humana, aqui se referindo ao sistema nervoso que articula mente-corpo, se constitui a partir de interações contextuais, em contextos que ela também produz. É num processo micro-histórico que cada ser humano desenvolve as capacidades cognitivas reconhecidas e estimuladas naquele ambiente, assim como constitui o ambiente em que vive. A autora utiliza a noção de *autopoiesis* de Maturana e Varela (1972 apud Toren, 1993, p. 467, tradução minha):

Organismos vivos como unidades autopoiéticas – ou seja, eles são autônomos e autoproducentes, ao mesmo tempo produtos e produtores dos processos biológicos próprios a eles. [...] Assim, a organização do sistema nervoso, nos organismos que os possuem, funciona para constituir o mundo que esses organismos habitam.

A proposta de Toren vai de encontro a uma hipótese de que os seres humanos nascem com uma “arquitetura mental” comum e especializada em certos domínios que, em contato com estímulos exteriores, são desenvolvidos. Esses domínios especializados, também chamados de módulos, seriam analisadores de dados e sistemas de inferências capazes de processar informações específicas (Lenclud, 2003, p. 16).

A ideia dos módulos específicos especializados em certos domínios foi defendida por Fedor (1983 apud Whitehouse, 2001, p. 7-8) na obra *The modularity of mind*, com um amplo espectro de evidências relacionadas aos sistemas perceptuais, às habilidades motoras e ao desenvolvimento da linguagem. Porém, não há evidências que indiquem a modularidade relativa a categorizações ou esquemas de pensamento. No entanto, isso é o que defende Sperber (2001), assumindo que cada módulo específico é fruto de um desenvolvimento evolutivo particular do cérebro humano, voltado à sua adaptação a condições ambientais específicas, mas que passam a funcionar articuladamente e podem vir a ser utilizados para outras finalidades.

Hirschfeld (2003, p. 42) desenvolve a hipótese de Sperber, focando a existência de “núcleos cognitivos especializados, ou módulos, especificamente dedicados ao tratamento da informação e ao raciocínio inferencial concernente aos grupos sociais”. Sua análise se baseia nas práticas infantis de crianças estadunidenses no contexto escolar que se acusam mutuamente de transmitir *cooties*, acusação usada como discriminador de grupos de pertencimento dessas crianças (gênero, raça, religião, classe social). Hirschfeld compara essas crenças infantis com a ideia de raça dos adultos, justificando que ambas se ajustam a um módulo específico que “naturaliza” as distinções sociais. Embora sua comparação entre as atribuições infantis de *cooties* e as atribuições adultas de “raça” seja importante para demonstrar que as crianças aprendem mais do que os adultos lhes ensinam, suas conclusões caminham para outro lado, desenvolvendo a hipótese de Dan Sperber (2001) de que certas representações são mais fáceis de aprender, pois são mais adequadas à aprendizagem por esses módulos especializados da arquitetura cognitiva das crianças. Isso explicaria

o fato de que algumas representações se espalham (como uma “epidemia de ideias”) enquanto outras são esquecidas (Sperber, 2001).

Essa hipótese pressupõe um sistema nervoso que processa as informações de um mundo exterior à semelhança de sistemas computacionais. Essa abordagem foi criticada por Tim Ingold (2010, p. 10), por opor “mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido”, considerando que “as formas e capacidades dos seres humanos [...] brotam dentro de processos de desenvolvimento”. Ingold defende a hipótese desenvolvida em diálogo com a biologia, de que os seres humanos, como quaisquer organismos, “são causas e consequências de si mesmos” (Goodwin, 1988 apud Ingold, 2010, p. 12), como também propõe Toren (1993).

Crépeau (1996) também se contrapõe à abordagem de Sperber, por fundar-se num dualismo entre um esquema (algo que representa) e um conteúdo (algo que é representado), seguindo a crítica do filósofo Donald Davidson (1989 apud Crépeau, 1996, p. 139), que propõe abandonar a ideia de “representação”. Crépeau (2005, p. 6) sustenta que “[...] é preciso problematizar a distinção central estabelecida por Durkheim entre o mundo sensível e as suas representações sociais”, demonstrando a permanência dessa distinção na Escola Francesa. O autor propõe uma perspectiva em que “o contato humano com o meio é preservado considerando-o, a partir de agora, sob uma nova descrição: a de conexões causais não representacionistas” (Crépeau, 2005, p. 26).

Se considerarmos que a educação escolar é produto e produtora dessas distinções entre um mundo sensível e as representações sociais e que, portanto, produz uma infância cujo desenvolvimento se processa a partir dessa ruptura, entendemos o que as crianças nos contextos não escolarizados podem nos ensinar sobre outros processos de ensino e aprendizagem não baseados nessa distinção.

Uma análise dos pontos em comum encontrados nos dois processos de aprendizagem acima descritos podem ajudar a elucidar esse argumento: a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços infantis de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes, a atribuição progressiva de responsabilidades.

Esses aspectos comuns dizem respeito a uma educação silenciosa que quase não faz recurso à palavra, que ocorre nos contextos de prática, aguarda a iniciativa das crianças ao se mostrarem curiosas em aprender algo, facilita e orienta seus esforços de imitação, atribui-lhes o mérito, mas também

a responsabilidade sobre aquilo que foi aprendido. Mauss (1974, p. 215) já chamava a atenção para a corporalidade e essa “imitação prestigiosa”, em seu texto de 1934 sobre as técnicas corporais:

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora e do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros.

A antropologia levou várias décadas para retomar a importância dessa aprendizagem silenciosa, mas atenta e ativa, que tem base na participação nos contextos de prática. Lave e Wenger (1991) propõem pensar em “aprendizagem situada” em substituição às noções de “aprender fazendo” ou “aprendizagem na prática”. Essa proposta analítica focaliza a iniciativa dos aprendizes como “participação periférica legítima” em direção à sua participação plena em comunidades de prática.

Ingold (2010, p. 21) resgata a importância da cópia, como um misto entre imitação e improvisação, como o centro da aprendizagem:

O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente. [...] Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...].

As estratégias pedagógicas analisadas valorizam os espaços da vida diária, como as roças, as casas de farinha, os sítios, por oferecerem situações de observação e imitação às crianças. Ao reconhecer e estimular as crianças à imitação, os adultos e crianças mais velhas se colocam na posição que Ingold (2010) chama de “tutores” de uma “educação da atenção”, com ênfase na atitude de “mostrar”. É o que os adultos fazem quando uma criança curiosa e observadora se coloca ao seu lado para observar o que estão fazendo:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta

coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim “pegar o jeito” da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma “educação da atenção”. (Ingold, 2010, p. 21).

A “educação da atenção”, noção tomada de empréstimo da psicologia ecológica de James Gibson (1979 apud Ingold, 2010, p. 21), está no centro do processo que Ingold chama de “habilitação”:

O que Gibson disse foi que não é absorvendo representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensações corporais que nós aprendemos, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do ambiente. (Ingold, 2010, p. 21).

A centralidade da produção do corpo já foi apontada há várias décadas como idioma central na construção da pessoa indígena (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979), mas as análises sobre corporalidade têm privilegiado dimensões simbólicas, como representações distanciadas da experiência sensorial dos aprendizes. As análises sobre a produção do feto, sobre os tabus e interdições relativos ao nascimento, a *couvade*, a importância da “substancialidade” para os idiomas de parentesco, a importância das reclusões pubertárias para a produção do corpo adulto, contribuíram para a compreensão da centralidade da corporalidade para a construção da pessoa indígena. Sem, contudo, serem reconhecidos como experiências fundamentais de aprendizagem. Recentemente, Souza (2014), ao pesquisar a infância capuxu, uma população camponesa endogâmica do sertão da Paraíba, sugere que a corporalidade é também um idioma importante para compreender a construção da pessoa num contexto camponês.

Segundo Ingold (2010, p. 7), mais do que transmissão de informações e representações, é a educação da atenção que permite a continuidade da sabedoria acumulada por gerações:

É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição

que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção.

Quer parecer que as pedagogias analisadas tomam partido de uma curiosidade infantil para a imitação e para a aprendizagem, expondo-lhes os contextos de prática para que possam observá-los, imitá-los e educarem a sua atenção. Em cada contexto, vimos que as crianças seguem, em geral, os processos de desenvolvimento reconhecidos por aquelas famílias. Esses processos e etapas de aprendizagem, portanto, não são inatos, mas são também aprendidos pelas crianças e pelos adultos.

Conclusão

Seguindo as pistas sugeridas pelos Galibi-Marworno, de acompanhar as crianças nas roças e nas casas de farinha, assim como nos sítios dos agricultores familiares de Turvo, este artigo apresentou aspectos das “pedagogias próprias” dessas duas populações, suas definições de infância atreladas a configurações específicas de parentesco, a forma como entendem o desenvolvimento infantil, suas estratégias para oferecer às crianças situações de aprendizagem. As disposições corporais e o vínculo com o ambiente são dimensões privilegiadas dessas pedagogias, que se valem dos contextos de prática para o desenvolvimento de habilidades e a transmissão de valores, saberes e identidades coletivas. Há uma atenção em produzir corpos ativos e dispostos, em “soltar” as crianças para que se movimentem por conta própria, para que “peguem um ritmo da comunidade”. Não se trata, portanto, de uma forma espontânea ou inata de aprender, mas de um recurso cultivado e estimulado, com ênfase na iniciativa dos aprendizes.

Essas pedagogias não consideram a educação escolar como antagônica, já que ela instrumentaliza as crianças em outras habilidades, que são também consideradas fundamentais. No entanto, ao deslegitimar as outras formas de aprendizagem, ao desconsiderar a criatividade e sabedoria da aprendizagem imitativa, ao menosprezar a experiência sensorial, ao não reconhecer a iniciativa das crianças nos seus próprios movimentos de aprendizagem, a escola contribui para uma universalização da infância e dos processos de desenvolvimento infantil. Não reconhecendo que essas características “universais” da infância são construídas à sua imagem e semelhança.

Referências

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

CENSO dos indígenas aldeados. Oiapoque: Fundação Nacional do Índio, Administração Regional Oiapoque, 2006. Relatório não publicado.

CODONHO, C. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CRÉPEAU, R. Dan Sperber, La Contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, 244 pages. *Horizons philosophiques*, Longueuil, v. 7, n. 1, p. 137-140, 1996.

CRÉPEAU, R. Uma ecologia do conhecimento é possível? *Ilha*, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 5-28, 2005.

CRIANDO CORPO EM KUMARUMÃ. Direção, produção e imagem: Antonella Tassinari. Roteiro: Antonella Tassinari, Paulo Roberto Silva, Felizardo dos Santos e Manuel Severino dos Santos. Edição: Marcos Alexandre Albuquerque. Florianópolis: NEPI/UFSC, 2013. Vídeo (16 min).

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

HIRSCHFELD, L. Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? *Terrain*, Paris, n. 40, p. 21-48, 2003.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1970.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 1990.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LENCLUD, G. Apprentissage culturel et nature humaine. *Terrain*, Paris, n. 40, p. 5-20, 2003.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia: volume II*. São Paulo: EPU: Edusp, 1974. p. 209-233.

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

SOUZA, E. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SPERBER, D. Mental modularity and cultural diversity. In: WHITEHOUSE, H. (Ed.). *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg, 2001. p. 23-56.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TASSINARI, A. Antropologia, educação e diversidade. In: CARDOSO, V. (Org.). *Diálogos transversais em antropologia*. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008. p. 161-176.

TASSINARI, A. A Sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. et al. (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

TASSINARI, A. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. In: TASSINARI, A. et al. (Org.). *Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas*. Florianópolis: EDUFSC, 2014. p. 97-131.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, London, n. 28, p. 461-478, 1993.

VIDAL, L.; TASSINARI, A. *De concunhados a irmãos: afinidade e consangüinidade Galibi-Marworno*. 2002. Trabalho apresentado. XXIII Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 2002.

WHITEHOUSE, H. Introduction. In: WHITEHOUSE, H. (Ed.). *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg, 2001. p. 1-20.

Recebido em: 30/12/2014

Aprovado em: 05/06/2015