



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida

**A aprendizagem das práticas culturais na comunidade
ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA**

**Belém
2013**

Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida

**A aprendizagem das práticas culturais na comunidade
ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá - PA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Área de concentração: Práticas Educativas. Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e da Educação – UEPA

A447 Almeida, Rosiellem Cabral dos Passos de

A aprendizagem das praticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá - PA /Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida; Orientador: José Anchieta de Oliveira Bentes. Belém, 2013.

94 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2013.

1. Pratica de ensino 2. Saberes culturais. 3. Professores – Formação. I. Bentes, José Anchieta de Oliveira. (Orient.) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.3

Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida

A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá - PA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Área de concentração: Práticas Educativas. Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data de aprovação: / /2013

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.
Dr. em Educação Especial UFSCar/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora
Profa. Dra. Nazaré Cristina Carvalho
Dra. em Educação Física e Cultura Universidade Gama Filho
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora
Profa. Dra. Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida
Dra. Em História Social PUC/SP
Universidade da Amazônia

_____ - Examinadora
Profa. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Dra. em Semiótica e Linguística Geral USP
Universidade do Estado do Pará

À comunidade de Mapiraí de Baixo,
pela colaboração e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, sabedoria e fé ao longo de todas as caminhadas;

A minha família, sempre meus maiores incentivadores e parceiros na construção da minha vida acadêmica e profissional;

A meu orientador Doutor José Anchieta Bentes que, aceitando o desafio desta orientação, me possibilitou chegar até aqui;

À Universidade Estadual do Pará, por proporcionar mais um degrau de minha formação acadêmica;

Ao corpo docente do Mestrado em Educação que tanto contribui na construção de meus conhecimentos;

À comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo, que me acolheu em todos os momentos desta pesquisa colaborando com a sistematização de mais este conhecimento;

À família de Seu Antônio Dias, pelo cuidado e carinho que demonstraram a mim nesta longa viagem;

À amiga Elieny, por todas as orações e momentos de escuta que tanto contribuíram para mais esta conquista;

À amiga Sãmea, pela agradável companhia em todas as viagens ao Rio Mapiraí;

A todos, obrigada.

“Tempos houve nos quais a vocação específica de educador não existia e não tinha necessidade de existir. Um mestre vivia – filósofo ou ferreiro, por exemplo; seus colegas e seus aprendizes viviam com ele; eles aprendiam o que lhes ensinava de seu trabalho manual ou intelectual, mas aprendiam também sem se aperceber, nem eles nem ele; aprendiam sem se aperceber o mistério da vida na pessoa”
(BUBER, 1982 [1925], p. 11).

RESUMO

Como se configuram as práticas de aprendizagem em ambiente não escolar ribeirinho? Quais os conhecimentos, neste espaço, a serem aprendidos? Estas são algumas das questões que norteiam as discussões acerca do repasse de informações culturais de uma geração à outra em grupos localizados às margens de rios, no município de Cametá. Considerando isso, esta pesquisa objetiva descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais que permeiam a comunidade local. Trata-se de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que toma como fundamento as noções advindas da Antropologia postuladas em autores como Ingold (1996, 2010, 2011, 2012). E para isso, vale-se do conceito de cultura enquanto conhecimento, construído na interação com o ambiente, e deste como habilidade, desenvolvida pelo aprimoramento da percepção. Neste sentido, as práticas de aprendizagem se configuram por apresentar o saber a ser ensinado e também pela execução deste saber, excetuando a forma intencional, junto a indivíduos iniciantes. Tais constatações permitem contribuir para o entendimento de como um grupo orienta o conhecimento do grupo seguinte, concluindo que o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade conhecida refletido na questão de copiar. Ou seja, aprendemos porque copiamos e/ou imitamos as ações dos já capacitados, daqueles considerados experientes, em outras palavras, educamos nossa atenção às habilidades de outros.

Palavras-chave: Práticas de aprendizagem. Saberes Culturais. Educação da Atenção

ABSTRACT

How the learning practices are configured in a ribeirinho environment outside of school? What kind of knowledge are learned in this space? These are some issues that permeate the discussing about transmission of cultural informations from a generation to other in groups located to margin of rivers, at the Cameté city. Considering those issues, this research has the goal to describe how to establish the practices of learning for acquisition of cultural informations of ribeirinho environment which permeate that local community. This is a research of ethnographic perspective with a descriptive aspect and qualitative approach, that takes as base the notions that came from the antropology which were postulated by authors as Ingold (1996, 2010, 2011, 2012). For this, it is used the concept of culture as knowledge which is build in the interaction with environment, which can to be understood also as hability which is developed by the improvement of perception. In this sense, learning practices are characterized by display/present the knowledge to be taught as well as perform it, except if it happen of form purposely with beginners individuals. Such findings contribute for the understanding of how this group guides the knowledge of the next group, hence we can conclude that the act of known is the result of action of beginner individual with the known reality which is reflected in the question of the imitate. In other words, we learn because we can imitate and/or copy the actions of whose already is more capacited or it is considered more experient. We educate our attention to the skills of others.

Keywords: Learning practices. Cultural informations. Education of the Attention

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Mapa com a distância entre as cidades de Belém e Cametá.....	14
Ilustração 02 – Trapiche localizado em frente à capela cristã.....	20
Ilustração 03 – Mapa do município de Cametá.....	29
Ilustração 04 – Vista do município de Cametá.....	34
Ilustração 05 – Igreja Matriz de São João Batista	35
Ilustração 06 – Peixe conhecido como Mapará.....	38
Ilustração 07 – O açaí acompanhado de farinha d'água	39
Ilustração 08 – Ilha de Mapiraí de Baixo	40
Ilustração 09 – Capela de Nossa Senhora das Graças	41
Ilustração 10 – João apanhando açaí.....	42
Ilustração 11 – Nira ajudando a desbulhar o açaí.....	43
Ilustração 12 – João confeccionando o pião que será o objeto de brincadeira.....	44
Ilustração 13 – Crianças na brincadeira do pião.....	44
Ilustração 14 – Barracão onde funciona a escola de Mapiraí de Baixo.....	45
Ilustração 15 – Vista do prédio em que funcionará a escola de Mapiraí de Baixo	46
Ilustração 16 – Interior da casa de Seu Antônio.....	47

LISTA DE ESQUEMAS E QUADROS

Esquema 01 – Organograma da pesquisa etnográfica.....	26
Esquema 02 – O Paradigma Educacional.....	50
Esquema 03 – Resumo da Teoria Darwinista e Neodarwinista.....	55
Esquema 04 – Transmissão de conhecimentos.....	56
Quadro 01 – Cronograma de pesquisa.....	27
Quadro 02 – Orientações para transcrição das entrevistas.....	32
Quadro 03 – Distinção dos tipos de educação.....	51
Quadro 04 - Saberes informais ocorridos em Mapiraí de Baixo.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	14
PINC – Programa Iniciação Científica	15
UEPA – Universidade do Estado do Pará.....	15
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.....	15
ESAMAZ – Escola Superior da Amazônia..	16
PPGED – Programa de Pós-Graduação.....	16
AND – Antônio Dias.....	38
AN – Anderson.....	61
GO – Gorete.....	65
JO – João.....	65
JOM – José Maria.....	66
OS – Osvaldo.....	67
PI – Pituca.....	69

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DA VIAGEM.....	13
1.1 TRANSITANDO ENTRE AS TRILHAS DO OBJETO CIENTÍFICO.....	14
1.2 A TRILHA CERTA: A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	17
2 O ROTEIRO METODOLÓGICO.....	23
2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	24
2.2 A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	27
3 NAS ÁGUAS DE CAMETÁ.....	34
3.1 A CIDADE DO MAPARÁ.....	34
3.2 O RIO MAPIRAÍ.....	40
4 PARE: OLHE E ESCUTE COMO SE APRENDE	48
4.1 A APRENDIZAGEM ESCOLAR E NÃO ESCOLAR.....	48
4.2 A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO: APRENDENDO A APRENDER.....	52
5 ENFIM CHEGAMOS.....	72
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A – Sequência didática.....	83
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	85
ANEXOS.....	87
ANEXO A – Texto de aluno.....	88
ANEXO B – Texto de aluno.....	89
ANEXO C – Texto de aluno.....	90
ANEXO D – Texto de aluno.....	91
ANEXO E – Texto de aluno.....	92

1 O INÍCIO DA VIAGEM

Ir para uma caminhada [...] tem o caráter de uma viagem que procede de um lugar para outro, através de um movimento que – embora rítmico e repetitivo – nunca é estritamente monótono. A viagem tem fases reconhecíveis – de arrumar-se, partir, seguir e terminar. Estas fases não são, no entanto, bem demarcadas. Quando, deixo a porta da frente da minha casa, eu viro a esquina para a rua, eu altero meu ritmo e marcha, e levanto minha visão aos pontos turísticos da porta de onde sai para uma visão mais ampla. [...] Só quando eu olhar para trás sobre o chão posso dizer que uma fase do processo está terminado e outro começou [...] na caminhada, o movimento sempre ultrapassa seus destinos (INGOLD, 2011, p. 53).

Uma viagem... Quem não gosta de viajar? Há aqueles que consideram uma viagem apenas os grandes deslocamentos espaciais, geralmente de um estado a outro ou de um país a outro, mas também há aqueles que consideram como sendo o pequeno deslocamento de uma cidade a outra próxima ou ainda de uma cidade à zona rural-ribeirinha desta. O fato é que é sempre bom viajar.

E como todo bom viajante, independente do objetivo da viagem, muitos cuidados são tomados – ou pelo menos devem ser tomados – para que tudo dê certo, entre os quais destaco o planejamento a seguir: em que momento a viagem foi feita, que tipo de transporte foi utilizado, qual o trajeto percorrido, com quem se viajou, quais os recursos para isso, entre outras providências tomadas que garantissem tranquilidade ao momento.

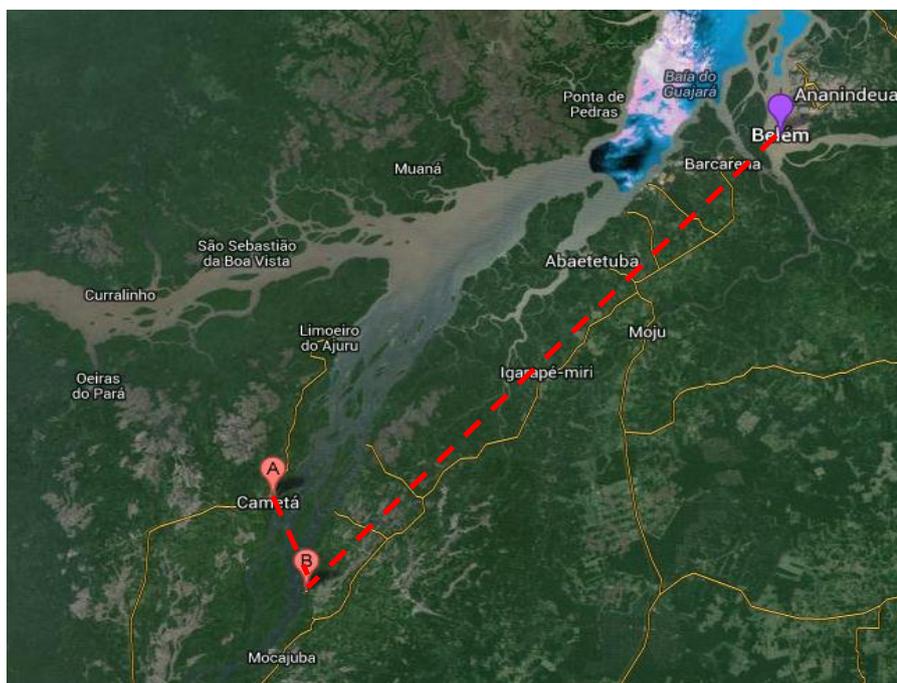
Para a viagem que me propus a realizar todas estas precauções foram tomadas. Primeiro, a viagem começou a se tornar possível a partir de março do ano de 2012, quando já havia cursado um semestre do Programa de Pós-Graduação em Educação e conhecia algumas noções sobre os saberes culturais e sua relação com a educação – o que me permitiria compreender novas realidades.

Diante disso, comecei a traçar o planejamento descrito acima. Procurei, junto ao Terminal Rodoviário do Município de Belém, informações acerca da distância entre Belém e a cidade de Cametá (ver ilustração 01) e, além disso, considerei o fato de nossa região ser banhada por rios – o que me levou a pensar que parte dessa viagem seria de barco. Assim, conhecida tal informação, tomaria como percurso sair de Belém rumo à Mocajuba – um trajeto de 249 km pela PA 151 via Alça viária – em seguida seguiria de barco de Mocajuba pelo Rio Tocantins em uma viagem com média de quatro horas até a localidade de Mapiraí de Baixo, em mais ou menos 2 000 km de rio.

Decidi que a primeira, de muitas viagens, ocorreria na semana de 12 a 18 do mês de março de 2012, sozinha e com financiamento próprio fui em direção a zona ribeirinha do município de Cametá.

Nesta seção, procuro delimitar o tema desta viagem-pesquisa e seu objeto científico. Para isso, parti do interior do Estado do Pará, da cidade de Mocajuba – município do Estado do Pará fundado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, (BRASIL, 2012) em 18 de setembro de 1895 – em direção à zona ribeirinha do município de Cametá – este outro município do estado do Pará, ainda de acordo com a mesma fonte, tem início no ano de 1713 com a organização do núcleo urbano do povoado de Cametá. É para lá e a partir de lá que meu itinerário se inicia.

Ilustração 01 - Mapa com a distância entre as cidades de Belém e Cametá



Fonte: Google Maps. Disponível em <<http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=w1>> Acesso em 06 ago. 2013.

1.1 TRANSITANDO ENTRE AS TRILHAS DO OBJETO CIENTÍFICO

Uma retrospectiva precisa ser feita a fim de que se possa compreender a situação da viagem que realizei. Isto começa quando decidi ser uma pesquisadora em função do envolvimento e do aguçar epistemológico que tive no decorrer de minha vida acadêmico-profissional, consolidando a ideia de que um problema de pesquisa, uma realidade inquietadora, nunca surge por acaso. Direta ou indiretamente, as nossas “angústias científicas” seguem o ritmo de uma trajetória e que, em alguns casos, se lançam em trilhas ao longo do caminho. Meu envolvimento com esta pesquisa e seus

componentes se definiu desta forma, entre muitas “trilhas”, idas e vindas, até esbarrar no objeto científico que ora apresento.

Tudo começou com as atividades realizadas, ainda na graduação, para as disciplinas Estágio Supervisionado I e II – cursadas respectivamente nos anos de 2007 e 2008 – quando observei que as aulas de Língua Portuguesa resumiam-se à exposição, muitas vezes entediada, das regras de funcionamento da chamada norma padrão, sem levar o aluno a refletir sobre estas.

Diante disso, e pretendendo analisar o processo de ensino e aprendizagem da gramática – aqui destaco a normativa – contrapondo tal processo ao domínio linguístico adquirido pelo alunado, submeti um projeto ao Programa de Iniciação Científica (PINC 2009) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – que, sob o título: “O ensino de gramática na escola: um estudo de caso” (COSTA; ALMEIDA, 2010) foi movido por meu interesse em saber de que forma os aspectos gramaticais estavam sendo tratados no âmbito da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, bem como se o tipo de ensino realizado influenciava nos conteúdos assimilados pelo aluno.

Neste trabalho, expus meu entendimento de língua, como um produto social resultado dos diversos contextos de interação comunicativa, que se manifesta de acordo com regras que o falante nativo da língua já domina – a chamada gramática internalizada. O que permite entender que a gramática – entendida como esse conjunto de normas que regem o funcionamento da norma padrão – se aplica a toda língua. E, assim, o objetivo a ser alcançado nas aulas de Língua Portuguesa é determinado pela gramática e o tipo de ensino posto em prática.

Ao término deste estudo, e para apresentação do TCC, foi possível concluir que o ensino do tipo tradicional é o que mais ocorre. E, em busca de um ensino de gramática que se mostre de fato eficiente propus uma prática de ensino que inverta os procedimentos comumente utilizados, isto é, ao invés de se estudar gramática para compreender a língua, que se comece a se pensar na língua – em como esta se manifesta – para que se entenda sua gramática. Esta abordagem está fundamentada em autores como Geraldini (2006), Neves (1991), Silva (2004) e Travaglia (2001) que discutem o ensino de língua materna e gramática nas escolas.

Outro momento de experiência científica – vivenciado entre meados dos anos de 2010 e 2011 no Curso de Especialização em Língua e Literatura pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ) – foi a monografia intitulada “O ensino do gênero oral em sala

de aula: o seminário sob a perspectiva do professor de língua materna” (SILVA; ALMEIDA; PRADO, 2011), instigada por observações em que se constatou determinada escassez no trabalho com os gêneros em sala de aula, isto é, os gêneros eram trabalhados sem uma sistematização adequada, ou ainda uma ausência de práticas em sala de aula que contemplassem os gêneros orais, sobretudo o seminário, nas aulas de língua portuguesa.

A escolha pelo gênero oral “seminário” deve-se pelo mesmo se caracterizar como uma atividade que envolve um estudo trabalhado e discutido em equipe, grande conhecimento conteudístico, domínio formal da língua e uma sequência organizacional no momento da exposição. Com vista a isso, foi investigado o trabalho com o gênero oral “seminário”, a partir dos discursos de professores de Língua Materna do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da cidade de Belém.

Com o término desta pesquisa, ficou constatada a responsabilidade que o docente deve ter em propiciar que seus alunos se tornem produtores de textos orais e escritos, e a isso se acrescentou como sugestão um trabalho valorizando a didatização dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua, por meio da utilização das sequências didáticas, propostas por Schneuwly; Dolz (2004).

Até então foi possível perceber que vinha enveredando no campo da educação escolar, especificamente o espaço formal da sala de aula, e é ainda voltada a este espaço que comecei a traçar o projeto apresentado – isto no ano de 2011 – como requisito de seleção de mestrado, à linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA.

O título submetido à análise foi “As diferenças linguísticas e a cultura local em uma escola da zona ribeirinha do município de Cametá/PA”, tendo como objetivo analisar as práticas didático-pedagógicas de professores da região ribeirinha de Cametá, no que diz respeito às suas diferenças linguísticas e ao ensino da “norma padrão”, pautando-me no uso das teorias sociolinguísticas para o incremento das práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e buscando relacionar isto aos aspectos da cultura local.

Sobre isso, estava preocupada com a configuração da identidade linguística de ribeirinhos cametaenses, em ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa, e tentava buscar isto por meio do auxílio de muitas teorias e conceitos, já estabelecidos no campo da sociolinguística variacionista.

E, nesta ocasião, a opção era desenvolver uma pesquisa que investigasse como a escola lida com a identidade linguística de seus falantes e com o ensino da “norma padrão” na tentativa de contribuir com a memória cultural do município de Cametá e apontar propostas rumo a uma educação linguística na região.

Após meu ingresso no programa – ainda no ano de 2011 – e em contato com as disciplinas ofertadas pelo curso, especialmente a disciplina “Pesquisa em Educação” e a disciplina “Seminário de Pesquisa”, que me possibilitaram compreender a dimensão do que vem a ser um objeto científico e a sua construção em um campo prático, pude limitar o leque de possibilidades com que ingressei no programa. Seguindo ainda no mesmo espaço de estudo – a realidade ribeirinha do município de Cametá – contudo com a reformulação do título, a saber: “O ensino de língua materna e a cultura local em uma escola da zona ribeirinha de Cametá: as práticas didático-pedagógicas dos professores” queria analisar a prática docente “formal” na região ribeirinha de Cametá, no que dizia respeito aos instrumentos e objetos didáticos utilizados no ensino de língua materna – sem contar, que acabaria “esbarrando” nas práticas de ensino que circulavam no espaço escolar e teria ainda que dar conta, para isso, de inúmeros outros aspectos, tais como: identidade ribeirinha, saberes “locais” frente a saberes “formais”, além da amplitude do conceito de cultura. Aqui, provisoriamente, conceituo o saber local como o saber cultural próprio da região e que atende a necessidades locais e saber formal como todo conhecimento institucionalizado. Este item será amplamente discutido na seção 4 deste trabalho.

Em meio a tantos caminhos, eu tentava encontrar minha zona de (des)conforto, ou seja, queria um entre-lugar de uma inquietação científica dentro da linha de pesquisa em que estava inserida e uma guinada em minha trajetória como pesquisadora. Em outros termos, desejava transitar por outros espaços – agora não mais o da educação escolar “formal” ou ainda conhecer outras práticas que ocorrem externas ao espaço escolar – no entanto, sem deixar de lidar com o ensino e aprendizagem de saberes.

O entre-lugar foi encontrado, a trilha certa foi achada e se delineia na viagem-pesquisa que ora apresento.

1.2 A TRILHA CERTA: A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Redefinida a nova trilha de viagem – tomo uma trilha como uma inquietação científica a ser perseguida – dediquei-me a um estudo de perspectiva etnográfica que me proporcionou, a partir da vivência com a cultura local, descobrir o objeto de pesquisa

que ora se inicia, bem como as questões que o fundamentam. A escolha por este tipo de pesquisa justifica-se por permitir contemplar o sistema de signos culturais submersos no viver do homem ribeirinho.

E tal contemplação, por via etnográfica, é cercada por outras sensações, entre as quais medo e apreensão, o que caracterizo como reflexo do tipo de estudo escolhido. Afinal, viver o cotidiano de um grupo ou de uma comunidade, com a qual se teve breve contato, é transformar cada simples ação em uma grande surpresa.

A propósito disso, vale lembrar a apreensão que o “pai” dos estudos etnográficos, Bronislaw Malinowski no livro “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1922) demonstrou quando chegou ao seu destino, para fazer sua pesquisa:

Imagine o leitor que, de repente, desembarca sozinho numa praia de uma aldeia nativa, rodeado pelo seu material, enquanto a lancha ou pequena baleeira que o trouxe navega até desaparecer de vista. [...] Suponhamos, além disso, que você seja apenas um principiante, sem nenhuma experiência, sem roteiro, sem ninguém pra o auxiliar. [...] Lembro-me bem das longas visitas que fiz às aldeias durante as primeiras semanas; do sentimento de desespero e desalento após inúmeras tentativas obstinadas, mas inúteis para tentar estabelecer contato real com os nativos e deles conseguir material para a minha pesquisa (MALINOWSKI, 1922, p. 19).

Isto deixa claro o quão é comum, diante do inesperado, do desconhecido e do novo, permitir que nosso espírito seja invadido pelo sentimento de ansiedade, apreensão e, até mesmo medo, pois afinal se está pisando em terra estranha. É como se de repente fossemos Alice descobrindo o país das maravilhas – estas compreendidas entre aventuras, insegurança, objetivos e fantasia. Assim, toda viagem é uma aventura, uma busca por situações agradáveis e de descobertas de um mundo desconhecido, e desta forma se constitui a descrição desta viagem-pesquisa.

Seguindo meu itinerário de viagem, fui conduzida – até então – pela mansidão das águas do Rio Tocantins. O primeiro momento tocado pelo calor da tarde – quando ainda no Trapiche municipal de Mocajuba, avistando a imensidão de rio que iria enfrentar – era um mistura de medo, ansiedade e deslumbramento. Partir de um lugar que conheço e da cidade que tenho como berço – Mocajuba – para outro sobre o qual não sabia nada – a não ser o nome, “Mapiraí de Baixo” – era uma sensação que me amedrontava, principalmente por que não conhecia as pessoas que iria encontrar. E se não gostassem de mim? E se não me adaptasse ao lugar? Como me receberiam? O que me aguardava quando aportasse no local?

A chegada ao barco, o famoso “pô, pô, pô” – assim se denomina as pequenas embarcações com motores que fazem muito barulho e produzem a onomatopéia

referente a este nome – primeiro o desconforto, pois de pé sequer poderíamos manter a coluna ereta e a este ato cabia sempre ficar com o pescoço e parte da coluna curvada, e a percepção de que o trajeto parecia guardar mais sons do que o barulho do motor conseguia esconder. Além de mim, mais cinco pessoas estavam a bordo, porém, isto pouco se percebeu, pois cada um parecia fazer sua própria viagem, silenciosa aos outros, sonora a si mesmo. Ouvia-se o vento, ouvia-se a água, ouvia-se a vida, via-se a vida, cheirava-se a vida. O que todos garantiam ser quatro horas de tranquilidade no embalo do rio dava espaço a um deslocamento de seis horas de agitação, graças a uma tempestade que nos alcançou no caminho, rumo ao novo.

Agora, imaginem uma tempestade no meio do rio e a bordo de uma pequena embarcação. Imaginaram? Pois é, cada ação do vento na água parecia que queria virar nosso barco ou então nos convidar a brincar em um balanço perigoso. Por diversas vezes cheguei a pensar que, de fato, o barco viraria – já que, neste balanço, um turbilhão de água penetrava por todas as entradas da embarcação. Mas a tranquilidade dos que ali estavam tiravam de mim estes maus pressentimentos que se intensificavam ao lembrar que não sabia nadar.

Neste momento, o barulho da tempestade, o tocar e ouvir das águas ocultavam a visão da paisagem, que desaparecia com a chuva que caía. Além disso, o barco precisava ser “fechado” com lonas – lembro-me bem da cor azul – para evitar que todos nos molhássemos e que mais água entrasse na embarcação.

Esta mudança do tempo, e uma pequena falha no cano que conduzia óleo ao motor, nos obrigaram a diminuir a velocidade da viagem e uma pequena parada para a aquisição de mais óleo foi necessária. Quando aportamos, tentando me esconder da chuva, pela janela do barco vi, inicialmente, casas e troncos de árvores que pareciam flutuar na água. Nesta parada, em meio à chuva que parecia “trazer o céu abaixo”, crianças, na vivacidade de seus seis a sete anos, brincavam de se atirar de uma ponte e mergulhar, no que, para mim, era a parte mais profunda do braço de rio que aportávamos. A brincadeira parecia tão divertida e tão segura, que nem mesmo as poucas mães que observavam tentavam interromper a façanha, confiantes, talvez, que a “mãe d’água” – para nós nortistas, aquela que habita o fundo das águas – não fosse traiçoeira com seus filhos. E num lance de segundos fiquei imaginando que quando criança minha mãe jamais me deixaria fazer aquilo.

Passado este instante, com a aquisição de mais óleo e o abrandamento da chuva seguimos viagem. Chegando ao nosso destino, o Rio Mapiraí, na comunidade de

“Mapiraí de Baixo”, o encontro com os moradores, a calmaria, o trânsito das águas e uma noite que se abria num céu estrelado – tão bem visível pela pouca iluminação do local – e que só permitia ouvir o cantar dos grilos, o coaxar dos sapos e o som da escuridão. Ao descer na ponte, receosa que qualquer movimento denunciasse minha insegurança, parecia que queria criar um longo caminho entre mim e aquilo que me esperava – sem contar os olhares curiosos que me receberiam – na esperança de que todas estas sensações dessem lugar à paz que o ambiente proporcionava.

Aportamos – como dizem – no porto ou trapiche localizado à frente da pequena capela. Estava muito escuro. Por sorte, devido à escuridão, o caminho entre o porto e a casa (ver ilustração 02) em que me hospedaria era curto demais – apesar de, como já disse, desejar que o mesmo fosse longo. Lá, na casa de Seu Antônio – logo percebi pela maneira como organizava as informações locais, que ele atuava como uma liderança comunitária – ninguém esperava por mim – aliás, nenhum morador da localidade, exceto os que estavam comigo no barco, sabia do meu deslocamento até ali. Então, ao chegarmos, os que vieram comigo trataram logo de me deixar à vontade, me oferecendo o jantar e um lugar para que “artasse” minha rede.

Ilustração 02 - Imagem do trapiche localizado na frente da capela cristã



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Talvez ainda fosse cedo para dizer, mas eu havia encontrado meu lugar, em termos científicos, o *locus* de minha pesquisa.

Todo este mosaico de imagens era a garantia de que estar em Mapiraí de Baixo ainda iria me surpreender. Acostumada a dizer que sou uma menina do interior, por

gostar da tranquilidade e da simplicidade das pequenas cidades, não sabia o que era realmente viver desse jeito: acordar cedo – ops! Muito cedo, quatro, cinco horas da madrugada – depois de uma longa noite de frio; estar perdida no tempo, mas sem a menor preocupação de me encontrar com esse tempo; ficar sentada à beira da ponte fitando o movimento das águas e o passar das embarcações; ir até a casa da vizinha e, ao invés de atravessar a rua, pegar um casco e atravessar o rio; tomar banho no rio – claro, que não com a mesma segurança que as crianças que vi na primeira vez – assistir ao cair da tarde contemplando o pôr do sol e, o mais incrível de tudo, à noite sem os recursos da energia elétrica poder ficar a espreita e me maravilhar com o céu que se apresentava.

Maravilha – ou sensação – semelhante se repetia ao nascer do dia. Na verdade, antes mesmo de o sol “dar as suas caras”, já se ouvia o som de pequenas embarcações que passavam como se avisassem que mais um dia intenso se iniciava: havia aqueles que iriam trabalhar apanhando o açai, outros fazendo o transporte à cidade para a aquisição de gêneros alimentícios, uns com o transporte escolar. Eram tantas atividades e tão comuns aos moradores locais – ah! Sem falar nas crianças que deviam ir à escola.

Em mim para cada ação rotineira dos ribeirinhos – identidade que os mesmos se autoatribuem – cabia uma reação de novidade, surpresa, espanto e curiosidade. Ficava intrigada como crianças tão pequenas guiavam barcos que para elas eram tão grandes. E mais, como sabiam dar a direção desejada ao casco – algo que eu tentei, tentei e ainda não consegui – com remos tão grandes para seus braços pequenos, coisas que não eram ensinadas na escola.

Percebendo a realidade em que estava imersa senti a necessidade de rever as questões que me levaram ao campo de pesquisa. Agora, além de querer compreender como se harmonizavam neste cenário os componentes culturais e o ensino de língua materna na escola, também considerar as condições e as peculiaridades do espaço escolar encontrado, os quais me saltavam aos olhos as atividades e práticas comunicacionais pelas quais a comunidade local mantinha seus traços culturais. E assim, fruto de minha breve experiência de vida ribeirinha, surgia a seguinte questão de pesquisa: como se configuram as práticas de aprendizagem, externas ao espaço escolar, em ambiente ribeirinho?

Buscando uma resposta a esta indagação, foram definidos os objetivos desta viagem-pesquisa, dos quais destaco: observar o cotidiano de uma comunidade ribeirinha, identificar as práticas de ensino que circulam no ambiente observado, explicitar como ocorrem as práticas de aprendizagem identificadas.

Na direção de tais propósitos é que esta viagem se desenvolveu com o objetivo geral de descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais na comunidade de Mapiraí de Baixo.

Em busca deste objetivo e para desenvolver a teoria que sustenta esta pesquisa organizei este texto em cinco seções. Nesta – a primeira delas – apresento o tema do que caracterizo como uma viagem-pesquisa e os caminhos percorridos, desde as primeiras experiências com a prática de pesquisa em ambiente escolar, até encontrar o objeto científico sobre o qual minha atenção se concentra.

A seção dois, intitulada **O roteiro de viagem: o percurso metodológico** apresenta o tipo de pesquisa realizada – a saber, a pesquisa etnográfica – e seus desdobramentos teóricos, bem como aponta os sujeitos envolvidos e as técnicas de produção de dados utilizadas que estabeleceram o corpus deste trabalho.

Em seguida, na seção três **Nas águas de Cameté**, os convido a conhecer o município de Cameté – isto num breve percurso histórico – e a localidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo contada pela voz de seus moradores desde seu surgimento até as práticas culturais atuais da comunidade.

Posteriormente, a seção quatro **Pare: olhe e escute como se aprende** traz a Teoria da Educação da atenção – tese que sustenta esta pesquisa – em uma discussão que transita desde a aprendizagem escolar e não escolar – aqui destaco formal e não-formal – até a aprendizagem das práticas culturais ribeirinhas, evidenciando entre tais práticas o ato de aprender pela ação de copiar ou, em outras palavras, pela ação de imitar os já considerados experientes.

Finalmente, **Enfim chegamos**, na seção cinco retomo os pontos centrais desta pesquisa com a intenção de apresentar, de forma resumida e reflexiva, as práticas de aprendizagem pelas quais a comunidade em questão mantém seus traços culturais de uma geração à outra – objetivo que pretendi alcançar com esta viagem-pesquisa.

A seção de Considerações Finais, seguem as Referências que ratificaram os argumentos deste pesquisa, Apêndices e Anexos.

Preparem as malas, a viagem está começando.

2 O ROTEIRO DE VIAGEM: O PERCURSO METODOLÓGICO

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar e não necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1978, p. 39)

Em uma pesquisa, ainda no estágio de formulações iniciais, sempre temos a impressão de que conhecemos o objeto pesquisado, sabemos o que é, como este é definido e nos enveredamos a um estudo sobre o ou os fenômenos que o cercam. É neste sentido que, o antropólogo Gilberto Velho adverte para o distanciamento ou a necessidade de sua existência entre o pesquisador e seu objeto científico para que se possa garantir a objetividade do estudo realizado. Isto é, devemos desconhecer e questionar o que nos soa como familiar – por já termos certa habitualidade com a atividade realizada – e transformar esta familiaridade, que nem sempre é conhecida em sua essência, como algo desconhecido e exótico, próprio de um objeto de conhecimento.

Na viagem a Mapiraí de Baixo precisei distanciar-me do modo de vida interiorano – neste caso, não necessariamente ribeirinho – com o qual estava acostumada a fim de perceber como se praticam os saberes culturais desconhecidos para mim. Uma vez que, conheço a atividade de remar, pescar, porém, tomo como desconhecida a feição prática dessas atividades e como são adquiridas. E diante disso, é necessário deixar de lado conceitos e pré-conceitos para que se possa mergulhar na realidade investigada.

Assim, tratar sobre práticas de aprendizagem de conhecimentos culturais materializadas em ambiente ribeirinho – isto, considerando a forma como esta realidade está sendo retratada – só foi possível graças a minha imersão no lugar de pesquisa e à maneira de lidar com os componentes locais da cultura estudada.

Esta imersão é própria do tipo de pesquisa etnográfica que, além disso, é caracterizada pelo distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, a descrição densa daquilo que é investigado e a importância dada à interpretação do etnógrafo e que resulta no texto etnográfico ou na etnografia em si.

Diante disto, nesta seção apresento o tipo de pesquisa realizada, as técnicas científicas que a possibilitaram, as categorias elencadas para análise, além dos participantes envolvidos neste trabalho.

2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

De forma objetiva a pesquisa do tipo etnográfica pode ser definida de acordo com Marli André, estudiosa das práticas de educação escolar, como:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Logo, a etnografia ou a pesquisa etnográfica é o reconhecimento e a descrição da pluralidade cultural de um povo. Além disso, é a busca pelo significado dos comportamentos e das experiências culturais de uma comunidade que as praticam como se fossem simples, fácil, ou natural – uma vez que estes comportamentos e experiências fazem parte de sua cultura – mas, para nós pesquisadores, surge sob a perspectiva da descoberta, do novo, do exótico, daquilo que precisa ser explicado.

Por se tratar de um tipo de estudo que envolve a significação de elementos e práticas culturais, as etnografias não são análises definitivas, pois, não são limitadas a uma teoria geral da cultura. Mas, sim uma descrição interpretativa da dinâmica social de uma comunidade à luz de um olhar científico – neste caso o olhar do pesquisador que vê o trabalho etnográfico não como apenas descrição ou recolha de dados a serem posteriormente analisados, mas, enquanto uma “teia de significados” (GEERTZ, 1989, p. 04) a serem interpretados.

Esta pesquisa que aqui apresento é de caráter etnográfico. Trato de um estudo sobre a educação não escolar ou informal (sobre isso consultar a seção quatro deste trabalho) que está centrado na forma como as práticas culturais – compreendidas como todas as atividades realizadas pelo grupo e que garantem sua identidade enquanto tal – são aprendidas e mantidas de uma geração a outra pelo grupo. Além disso, esta pesquisa compreende a relação existente entre cultura e educação – tomados aqui como algo que se complementam e são construídos pela interação do indivíduo com o ambiente graças a um ato de percepção e a necessidade de vivência no ambiente pesquisado

Ainda sobre isso, de acordo com André (2008), a pesquisa etnográfica antropológica precisou ser adaptada aos estudos em educação e, em outros termos, é caracterizada pela apreensão e retratação da cultura observada – por meio da participação na comunidade e da descrição dos momentos vividos e presenciados; interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado – o que caracteriza a observação participante; ênfase no processo e não em seus resultados finais – isto é, importa à

pesquisa do tipo etnográfica as técnicas e meios que se vale para descrever o grupo observado; e faz uso de entrevistas e da análise de documentos como instrumentos de coleta de dados com a finalidade de aprofundar as questões, contextualizar e esclarecer os problemas surgidos durante a pesquisa. Além disso, os princípios pelos quais se sustenta a pesquisa etnográfica residem na centralidade do conceito de cultura e na descrição densa, e aqui substituo “conceito” por “noção” devido entender que o último termo considera a amplitude do que vem a ser a cultura de um grupo.

Assim, entendo a pesquisa etnográfica como um estudo que se fundamenta na descrição densa de uma comunidade ou cultura estritamente delimitada. Cabe lembrar que a vivência com a comunidade, a fim de descrevê-la, deve estar pautada sobre o olhar de estranhamento do pesquisador em relação ao que é pesquisado ou ainda uma distância cultural em relação à cultura estudada. Isto é, uma forma sistemática para analisar o que está sendo observado – e que com o tempo vivido na comunidade passa a fazer parte do cotidiano do pesquisador – como se o fato fosse completamente estranho, o que deriva de um saber confrontar nossas certezas científicas com as emoções vividas durante a pesquisa.

É neste sentido que, como pesquisadora, travei este confronto. Viam-me como intrusiva, “conversadeira”, e, sobretudo, como conselheira. Pediam-me orientação para tudo e para eles, o meu olhar se mostrava mais apurado logo, sabia apontar os caminhos, apresentar novas ideias.

Quanto a este estranhamento, não bastava apenas minha permanência entre os ribeirinhos, mas sim, minha participação nas ações cotidianas do grupo – o que é proposto pela técnica da observação participante. Porém, deveria eu manter meu olhar científico e questionador sobre aquela realidade. E para isso, passei a fazer uso das técnicas e métodos científicos a fim de catalogar as ações culturais do local e que constituiriam o *corpus* desta pesquisa.

Uma das técnicas utilizadas aqui foi o diário de pesquisa, pois

como o próprio pesquisador irá selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que presenciou em sua atividade de campo, ele deverá fazer um registro detalhado do que observa para sua análise posterior. Essas anotações detalhadas vão constituir o diário de campo ou diário de observação. Além da descrição minuciosa do que se observa, as próprias indagações e questionamentos do pesquisador fazem parte desse diário (MARCONDES, 2010, p. 30).

Diante disso, minhas anotações pessoais e a técnica da entrevista se apresentaram como eficientes meios para coleta de dados. O primeiro, por ser parte

característica do tipo de pesquisa Etnográfica, é importante fonte de dados uma vez que, realça o processo vivenciado durante a pesquisa. O outro, por ser

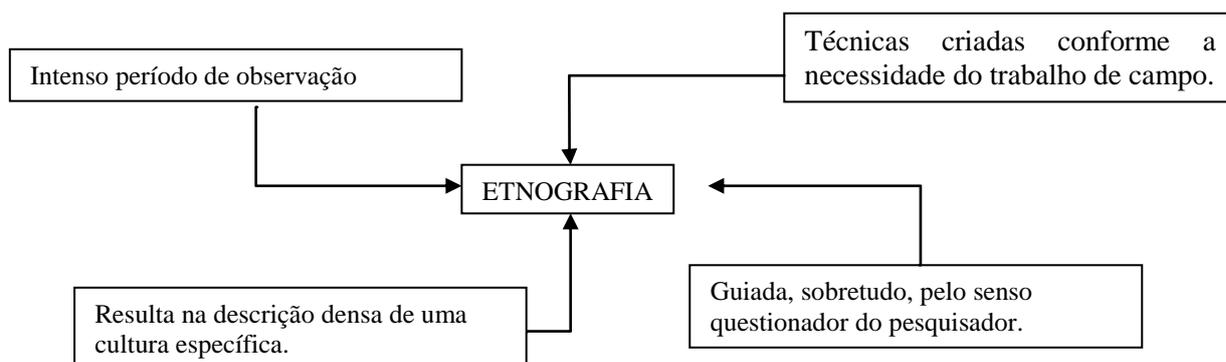
relevante para a obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, na medida em que essa, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, que tem papel fundamental no processo de investigação, ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significado” (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010. p. 38).

A propósito, a entrevista proporciona uma interação na construção de conhecimento entre entrevistador e entrevistado de grande importância às pesquisas em Educação, visto que ambos lidam com saberes que interessam um ao outro, moldando as ações executadas no momento.

Assim, as entrevistas realizadas se caracterizaram como sendo do tipo individual – isto considerando os sujeitos – e não estruturada – do ponto de vistas das perguntas. Explico como ocorreram: procurei personalizar as entrevistas de acordo com o sujeito entrevistado, isto é, as entrevistas se deram face a face e com apenas um sujeito respeitando suas atividades e o espaço físico no qual estavam inseridos – e aqui também destaco certa preocupação com a qualidade da técnica utilizada. Além disto, estas entrevistas não requeriam questões prévias – o que é próprio das entrevistas não estruturadas – e os sujeitos ficavam livres para narrar à medida que eram direcionados ao assunto.

Como síntese da pesquisa etnográfica apresento o esquema a seguir:

Esquema 01: Organograma da pesquisa etnográfica



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Este esquema ilustra a etnografia, a descrição densa de uma cultura específica, como um tipo de pesquisa que resulta da observação intensa de um grupo ou cultura delimitada e que é direcionada pelo senso questionador do pesquisador que, por sua vez, ao observar a realidade dada e para coletar os dados a serem posteriormente analisados faz uso de técnicas e procedimentos metodológicos direcionados pela especificidade do

campo investigado, ou seja, o *locus* da pesquisa e seus aspectos peculiares é o que determina as técnicas e os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa.

Assim, de posse destes conhecimentos e das técnicas de pesquisa já mencionadas passei ao exercício etnográfico descrito a seguir.

2.2 A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Se venho repetindo que a característica fundamental da pesquisa etnográfica é a descrição densa de uma cultura devo, em função disso, dar destaque à técnica da observação como instrumento do qual se vale esta descrição.

Desta forma, a observação – que neste caso necessita que o pesquisador viva de forma completa a realidade daqueles que investiga – deve dar conta de seus participantes postos em seus contextos reais de circulação e assim

o pesquisador deve buscar reconstruir o significado de seu objeto de pesquisa a partir do próprio objeto, por exemplo, a partir de sua própria experiência desse contexto, não buscando enquadrá-lo em esquemas pré concebidos, questionários padronizados, etc., mas deixando que o significado possa emergir do próprio processo de pesquisa (MARCONDES, 2010, p. 29).

As palavras de Marcondes (2010), pesquisadora na área da educação, introduzem o exercício da observação etnográfica. Nela o pesquisador etnógrafo não deve estar em campo preso a hipóteses, mas, estar atento a indícios, por menores que sejam que possam conduzir a pesquisa em uma ou em outra direção, sob uma ou outra perspectiva. Em outras palavras, o etnógrafo, aquele que empreende um trabalho etnográfico, deve sempre procurar além do que é visto.

Certa disto passo a descrever o intenso processo de observação junto à comunidade de Mapiraí de Baixo ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 01 - Cronograma de pesquisa

Dias de visita	Horas	Objetivos	Resultados
12 a 18 de março de 2012 07 dias	168h	Realizar as primeiras observações e conhecer os moradores.	Conversei com dona Maria sobre a origem do lugar
16 a 21 de julho de 2012 06 dias	144h	Visitar a cidade de Cameté e Levantar dados sobre fundação do município	Visitei alguns pontos turísticos da cidade entre eles o Museu Municipal.

06 a 28 de agosto de 2012 23 dias	552h	Observar o cotidiano local e a realidade escolar, aplicar uma sequência didática, em sala de aula, para coletar dados pertinentes à pesquisa.	Conversas com Dona Mimi e Seu João sobre a história da localidade e o modo de vida da comunidade. Participação das atividades da escola e pesquisa, junto aos alunos, sobre a história e os mitos locais.
12 a 17 de dezembro de 2012 06 dias	120h	Observar como ocorrem as práticas de aprendizagem no local.	Observações e inferências quanto aos tipos de aprendizagem que circulam no ambiente cultural pesquisado.
07 a 09 de março de 2013 03 dias	72h	Realizar as entrevistas para coleta de dados para a pesquisa.	Entrevistas com os sujeitos da pesquisa.
Nº total de dias	45 dias		
Nº total de horas	1.056 horas		

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Minha primeira viagem à localidade ocorreu no dia 12 de março de 2012 – deste momento trarei outras lembranças na seção três desta pesquisa – o dia seguinte para mim seria o mais difícil de todos, garantir minha aceitação pelo grupo, pois, só assim, passaria a ter informações e oportunidades de vivência local – e ao lembrar disto minhas apreensões aumentavam visto que, a realização desta pesquisa estava condicionada a meu grau de acessibilidade no grupo.

Esta iniciativa se deu durante a celebração cristã numa manhã de domingo. Quase ao término do culto religioso – especificamente no momento destinado aos avisos de interesse à comunidade – seu Antônio – mais adiante tratarei de apresentá-lo – convidou-me ao altar da pequena capela e, diante de todos, informou meu nome, o lugar de onde vinha e o que pretendia fazer – até aí, todos acreditavam que eu estava apenas para conhecer o modo de vida local.

Os muitos olhares curiosos aos poucos se aproximavam de mim. Queriam saber mais, fazer perguntas, do tipo o que eu realmente pretendia fazer ali, se eu estava e o que estava estudando, entre outras. Para eles, eu me tornava o objeto a ser pesquisado. Passado este instante, já tinha certeza que estava aceita em Mapiraí de Baixo, porém, deveria eu lembrar o estranhamento exigido pelo tipo de pesquisa.

A partir disso, passei a viver minha experiência etnográfica.

A segunda viagem foi justamente para conhecer Cametá. Estive no período de 16 a 21 de julho de 2012 em visita a essa cidade a fim de levantar fontes e dados históricos que pudessem auxiliar a construção do texto sobre a história deste município. Para isso, fiz paradas em alguns pontos turísticos, incluindo o Museu Histórico de Cametá Raimundo Penafort de Sena, situado na Travessa Benjamin Constant, em frente ao Jardim dos Artistas – também conhecida como Praça da Cultura – no centro de Cametá.

Lá pude ver objetos antigos que marcaram o modo de vida em outros séculos, fotos e quadros dos fundadores assim como, textos sobre a história de fundação da cidade.

A terceira visita, vivida no período de 6 a 28 de agosto do mesmo ano, foi, entre todos, o momento mais intenso da experiência de vida ribeirinha em Mapiraí de Baixo, uma vez que já tinha informações sobre a história do município de Cametá. Nesta ocasião pude observar o cotidiano local e como figurava a realidade escolar – horários, funcionamento da secretaria, o trabalho dos merendeiros Seu Antônio e Dona Dorivan, a tarefa de limpar a escola entre um turno e outro – atividade da qual participei muitas vezes junto à Nira, Dona Odeise e João – o transporte escolar feito pelos barqueiros e a algazarra dos alunos no interior das embarcações que serviam como uma espécie de “ônibus escolar” sobre os furos e igarapés da região.

Ainda sobre meu envolvimento na dinâmica escolar, passei a perceber como se concretizavam as atividades escolares e lancei como proposta a professora de Língua Portuguesa – até ali era o trabalho de quem eu pretendia observar, isto é, de que instrumentos pedagógicos se valia para o ensino de língua materna considerando as condições locais – aplicar uma sequência didática, em sala de aula, para coletar dados acerca das histórias e dos mitos que permeiam a região.

Conversei com a professora sobre que atividade poderia realizar e que atendesse as preferências da turma e com estas informações pude elaborar uma proposta de atividade (ver apêndice A). Entretanto, esta proposta não pôde ser executada conforme o planejado. A sequência didática acabou sendo aplicada por mim logo, não pude observar a prática pedagógica da professora. Apesar disso, a produção final desta sequência se faz parte integrante do *corpus* desta pesquisa pois denotam fatos da fundação ou acontecimentos da localidade, como se verifica nas palavras de um grupo de alunos

Os antigos dizem que o nome surgiu do Mapara-i, como eles achavam que o nome não podia ser realmente assim então eles resolveram mudar para Mapiraí. Nós achamos porque houve a repartição então ele era o ultimo vindo de cima para baixo então ficou Mapiraí de Baixo (DIÁRIO DE PESQUISA, 17/08/2012).

Além desta atividade, aproveitava todas as oportunidades para conversar com as pessoas sobre as práticas culturais e os saberes que circulavam nas margens do rio e no interior das embarcações – entre estas pessoas lembro com especial atenção das vozes mais velhas de Mapiraí de Baixo, a voz de Dona Mimi e de Seu João que tomam Mapiraí como o “seu lugar” – lugar em que nasceram, vivem e onde desejam morrer (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/08/2012).

Ainda no mesmo ano, realizei a quarta viagem, entre os dias 12 e 17 de dezembro de 2012. Já de posse das informações obtidas, por meio da técnica da observação, e delimitado meu objeto de pesquisa – a forma pela qual se aprendem as **práticas culturais** – passei a exercitar um olhar mais apurado no ambiente em questão e passava a observar como ocorria a aprendizagem que circulavam no ambiente cultural pesquisado.

Sentada na ponte da casa de seu Antônio, via que crianças estavam junto aos adultos fazendo as mesmas atividades e que estas não eram de conteúdo das atividades escolares, mas de uma educação informal (para um conceito deste tipo de educação ver seção quatro deste trabalho). De volta a Belém, dei inicio a um processo de sistematização das informações colhidas e a procurar que técnica seria mais adequado à coleta dos dados bem como, a elencar que categorias se desenvolveriam na análise de tais dados.

Decidida pela técnica da entrevista – já dissertada no inicio desta seção – voltei a campo, na quinta viagem, junto com meu orientador, nos dias 07, 08 e 09 de março de 2013 para realizar as entrevistas. No total foram sete entrevistas realizadas. Vamos conhecer a seguir os entrevistados:

- Anderson, rapaz, com 21 anos de idade, estudante do ensino médio em uma localidade ribeirinha próxima, neto de Dona Pituca e junto a ela aprendeu a fazer “curandeirismo”, como a ação de “puxar” – uso das mãos como ação terapêutica;
- Dona Gorete, mulher, com 31 anos de idade, servidora municipal atuando no serviço de transporte escolar da localidade como barqueira;

- Dona Pituca, senhora de 70 anos de idade, atua na comunidade como benzedeira, trabalhando também com a manipulação de ervas medicinais para cura de enfermidades;
- João, é um garoto de 12 anos de idade, é filho de seu Antônio e de Dona Odeise, estuda na localidade de Mapiraí de Baixo e, com esta idade, ajuda seu pai no trabalho para subsistência da família;
- Osvaldo, garoto também da mesma idade, estudante da escola local e, assim como as outras crianças, participa das práticas culturais da localidade;
- Seu José Maria, senhor de 57 anos de idade, já trabalhou como pescador e apanhador de açaí – as maiores atividades econômicas do local – e, junto com sua esposa, cuida de seus dezesseis filhos segundo o modo de vida da região;
- Por fim, Seu Antônio Dias, homem de 45 anos de idade, servidor público municipal atuando com o trabalho de serviços gerais na escola local, atua também como líder comunitário.

Além destes, quero lembrar também daqueles que participaram da produção de dados por outras formas de coleta, entre eles: as crianças Nira, Matheus, Rosiane, Rubinha, Renilda, Mergiane e Roni; os mais velhos, Dona Maria, Dona Mimi e Seu João, e também, Dona Conceição e seu esposo, Dona Sarge e Dona Odeise.

Retomando as entrevistas realizadas, estas se deram no ambiente de circulação do indivíduo entrevistado, ou seja, estes momentos se deram na casa do morador, no interior de um barco e na ponte de uma casa. E os conteúdos destas entrevistas seguiram as orientações para transcrição a seguir:

Quadro 02 – Esquema de transcrição para as entrevistas

Símbolo	Significado
+	Utilizado para uma pausa curta na fala
++	Utilizado para uma pausa longa na fala
::	Caracteriza uma prolongação de palavra
/	Denota uma mudança de assunto no que é narrado
((incompreensível))	Utilizado quando a narração está incompreensível para a transcrição
((barulho de motor))	Como o espaço ribeirinho estava sendo respeitado, ao longo de algumas entrevistas ouvia-se o barulho do motor de barco que tornava inaudível o que estava sendo dito

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Estas entrevistas ou o conteúdo destas narrações (inseridas como apêndice deste trabalho) formam o *corpus* desta pesquisa permitindo retratar as práticas culturais do

grupo e a formas – ou as formas – pelas quais são repassadas de uma geração a outra – trabalhada na seção quatro desta pesquisa.

Ainda sobre essas entrevistas, cabe lembrar que os sujeitos participantes concederam o uso de suas falas e imagens, tendo conhecimento do conteúdo textual expresso no TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) que se encontra na seção de apêndices desta pesquisa (ver apêndice B).

A partir dos dados produzidos – por meio de entrevistas, da observação participante e do diário de pesquisa, já detalhados nesta seção – precisei elencar que categorias serviriam à análise destes. Assim, três categorias se apresentavam, a saber: a categoria “aprendi só olhando”, “foi ele que me ensinou” e “foi dom de Deus”.

A primeira destas categorias – considerando que estou descrevendo as formas pelas quais se aprende uma prática cultural – caracterizo como o processo pelo qual o aprendiz toma conhecimento de uma prática por meio da observação minuciosa de uma ação sendo executada por alguém experiente.

Neste tipo de aprendizagem não há uma forma sistemática de ensino, isto é, um repasse sistemático de informações. Os saberes necessários à prática de uma atividade são adquiridos pelo exercício de uma observação orientada e de uma feição prática do que foi observado. Neste caso, dizemos que ninguém nos ensinou e de que aprendemos sozinhos ou aprendemos só olhando.

A segunda categoria de análise – “foi ele que me ensinou” – denota um tipo de aprendizagem em que há alguém experiente, com certa habilidade para realizar uma tarefa, e este indivíduo é responsável por orientar sistematicamente aquele que está aprendendo. Ou seja, o ensino é proposital e a aprendizagem é exigida ao passo que, no primeiro tipo de aprendizagem isso não ocorre uma vez que, (nem sempre) a prática de ensino é proposital.

A última das categorias elencadas – “foi dom de Deus” – é caracterizada quando se atribui um saber a um presente de uma divindade maior. Neste caso, se diz que um saber específico não foi ensinado por alguém e aquele que pratica não aprendeu observando a ação sendo realizada. Trata-se de um dom divino a ser utilizado em benefício da comunidade.

Conhecida as categorias que serviram para análise dos dados produzidos, apresento a cidade de Cametá e a comunidade de Mapiará de Baixo onde figuram os fenômenos a serem analisados.

3 NAS ÁGUAS DE CAMETÁ

Mergulho na profundidade das coisas por via das aparências, esse é o modo da percepção, do reconhecimento e da criação pela via do imaginário estético-poetizante da cultura amazônica (Loureiro, 1995, p. 58).

Como diz Loureiro (1995), é o mergulho ou a imersão na aparência de uma realidade e de uma cultura que garante a percepção de seus constituintes culturais, isto é, seu imaginário e sua poética.

E assim, a Amazônia, considerando os seus diversos espaços de cultura, se constitui mediante o imaginário poetizando de seu povo, seja ele o ribeirinho ou ainda o homem dos centros urbanos. É valendo-se deste imaginário que me aventuro a lhes apresentar o município de Cametá (ver ilustração 04), como município de cultura amazônica, e a localidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo.

Apesar de nascida neste município tinha pouco conhecimento sobre sua história e fundação, a não ser por aquilo que se diz comumente, de que devido a uma colonização de origem francesa o município tem um “francês” próprio, o que na verdade serve para firmar o preconceito linguístico sobre o falar da região.

Então, para dar início a esta jornada, partiremos da cidade do Mapará e de seus desdobramentos culturais, em uma abordagem de caráter histórico e geográfico, até chegarmos ao Rio de Mapiraí de Baixo, sob o qual nossa atenção se concentrará.

3.1 A CIDADE DO MAPARÁ

Ilustração 04 - Vista do município de Cametá



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

O nome atual do município de Cametá, segundo as informações que obtive junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de origem Tupi e deriva de "Cáa", que significa mato ou floresta, e "Mutá" ou "Mutã", uma espécie de degrau instalado em galhos de árvores feitos pelos índios para esperar a caça ou ainda para morar. Logo, segundo a nomenclatura Tupi, o termo **Cametá** significa "degrau no mato". Ainda falando sobre isso, pelo menos neste caso, os colonizadores não tiveram o poder de modificar o nome do município. Fato que aconteceu em outros lugares do Pará, como Pauxis que foi modificado por Óbidos e a própria capital do Estado do Pará que passou a se chamar Belém, dentre outras cidades amazônicas.

Apenas por um momento deixando de lado estas informações de caráter mais técnico, quero dizer que Cametá se tornou o palco das descobertas, do aconchego, do encanto e, principalmente, o lugar das buscas. Conduzida pelas graças do padroeiro São João Batista (ver ilustração 05), esta cidade guarda o fascínio do interior da Amazônia, o lugar do homem ribeirinho e o seu contato cultural com o homem urbano-amazônico. Neste contato, misturam-se identidades, línguas/dialetos e saberes submersos no plano da cultura.

Ilustração 05 - Igreja Matriz de São João Batista



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Cultura que situa a origem do município de Cametá dentro do processo de colonização do Estado do Pará e quanto a isto, conto com Barros (2007) para nos contar esta história.

Com o início da ocupação da Amazônia ocidental o território brasileiro passou a ser dividido em **Capitanias Hereditárias** – relembrando as aulas de história, sistema de administração territorial no qual aquele que recebia a faixa de terra tinha a função de garantir o povoamento e a exploração econômica do território recebido – neste contexto, em 1534, entre as quinze capitanias estava a do Pará doada a João de Barros e Aires da Cunha. Ainda neste sentido, em 1616, os portugueses “fundaram” a Amazônia intitulada, pelos colonizadores, de Santa Maria de Belém do Grão Pará – hoje, simplesmente Belém.

A este fato, e por meio da presença da igreja católica, deve-se à colonização do vale do Rio Tocantins com a Vila de Santa Cruz dos Camutás.

Segundo dados do IBGE (2012), um frade de nome Cristóvão de São José teria subido o Rio Tocantins em 1617 para catequizar os índios Camutá, semelhante ao que vinha sendo feito na colonização do Brasil como um todo, vejamos:

Em 1617, o Frei Cristóvão de São José subiu o Rio Tocantins, a mando de Jerônimo de Albuquerque para reconhecimento e catequese dos índios Camutá. Após árduo trabalho de catequização, Frei Cristóvão fez nascer a povoação dos Camutás às margens do Tocantins, em 1620, estabelecendo, dessa forma, os princípios da colonização dos Camutá (IBGE, 2012, p. 01).

A permanência neste local deu origem, alguns anos depois, a povoação dos Camutás que se localizava as margens do Tocantins. E anos depois, em 1635, outro colonizador, Feliciano Coelho de Carvalho, em viagem pelo mesmo rio, ancorou sua caravela neste território e desejando fixar-se neste local, objetivando na verdade a garantia do território até então colonizado, funda a Vila Viçosa de Santa Cruz do Camutá, conhecida como a primeira cidade no baixo Rio Tocantins – aqui há uma primeira tentativa de combinar o nome “Vila Viçosa” de origem portuguesa, com o religioso “Santa Cruz” e o termo indígena “Camutá”.

Um fato curioso neste sentido é que a colonização deste lugar foi sumariamente portuguesa, mas quando o assunto é brincar sobre o dialeto dos cametaenses inventa-se uma colonização de base francesa, o que não se confirma segundo o histórico de fundação do local.

Com o intento de reforçar a colonização portuguesa neste território, como nos narra Barros (2007), a Vila dos Camutás passou a organizar um povoado e em 1713 o

núcleo urbano da vila de Cameté era transferido de Cameté Tapera – atualmente uma das localidades da cidade de Cameté – para onde atualmente se localiza o município.

A partir do dia 04 de novembro de 1930, ascende á posição de município, deixa de ser vila e perde o título português “Viçosa” e religioso “Santa Cruz” mantendo a denominação original “Camutá”, deste feita com a corruptela “Cameté”.

Desde sua instauração como vila passou a figurar em momentos importantes, inclusive para o próprio Estado, a exemplo da Cabanagem. O contexto deste movimento, tão bem conhecido por nós paraenses, está resumido abaixo

É indiscutível que o desejo de ser brasileiro foi ardentemente defendido no Grão-Pará, como talvez não tenha sido em nenhuma outra província. Quando o Brasil se tornou independente, os laços da Amazônia com Portugal eram muito fortes, o que contribuiu para o agravamento das tensões políticas, dificultando a adesão à independência e fragilizando o exercício do poder na condução dos atos administrativos do governo provincial. E esse desejo tão forte de ser brasileiro, ancorado num sonho ancestral de liberdade, cuja expressão ao nível do político poderia ser resumida na aspiração de exercer o governo da Província plenamente, provocaria importante movimento de participação política radical, a muito custo sufocado pela força das armas (RODRIGUES, 2009, p. 11).

Este movimento, tomado como a revolução popular mais importante da Amazônia, é um dos muitos traços que marcam culturalmente a maior cidade do baixo Rio Tocantins a isso se aliam os caracteres políticos, sociais e econômicos que fundamentam a região. Não adentrarei mais nesta polêmica, uma vez que pretendo apenas fazer uma sinopse dos fatos históricos que marcaram o que Cameté é hoje – uma cidade que lutou na revolução cabana, que mantém traços de uma colonização portuguesa e de uma ancestralidade cultural indígena.

Como traços dessa ancestralidade têm-se a importância nutritiva e econômica do peixe conhecido como Mapará e do cultivo do açáí.

Devido a isso, Cameté, popularmente falando, é a cidade do Mapará (ver ilustração 06).

Este peixe, em abundância na região, se tornou no decorrer da História um símbolo econômico e cultural para a população, pois deu conta do jogo econômico de grande valor alimentar para o povo cametaense.

Ilustração 06 - Peixe conhecido como Mapará



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Hoje, segundo o site de pesquisas “Cametaoara” (2012), com o funcionamento da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, o desenvolvimento de técnicas pesqueiras mais eficientes e a exportação do peixe geraram uma queda significativa em sua produção, ocasionando, assim, seu encarecimento. O que se confirma também na fala de um ribeirinho de Mapiraí de Baixo – Seu Antônio Dias (AND) – quando questionado sobre a Barragem da Hidrelétrica de Tucuruí e suas consequências para a região:

AND: Sobre a barrage, vamo dizer, aqui, por exemplo, nessa região que a gente tá, né? do Baxo Tocantins + a gente tá aqui, vamo dizer, perto aqui da foz do rio Tocantins, né? ++ cum menos de duzentos quilômetros daqui, né? uns cem quilômetros daqui pra pegar né? a foz do rio Tocantins, né? que deságua aqui no riu Pará, né? no Amazonas ++ e a barrage de Tucuruí ela tá também aqui a duzentos quilômetros, né? pra cima sentido sul, né? E como você sabe a barrage de Tucuruí é grande, a maior barrage do mundo é o maior lago artificial do mundo é é Tucuruí ++ e + e a barrage, vamo dizer, pra nós aqui ela dexô muito prejuizo. Ela foi inaugurada em 84, então ela tá cum quase trinta anos, né?

PE: E aqui vocês não tem energia, né?

AND: Até hoje nós num temo energia + e os prejuízos são muitos ++ os prejuízo da barrage, vamo dizer, são assim:: prejuízo irreparáveis, por exemplo, ++ porque + vamo dizer, com a com a construção da barrage eles eles / o riu muda a função do riu, sabe? pelo menos que ++ era pra gente / que tudo Deus dexô certinho, dexô aqui pra gente pro ribeirinho. Então antigamente, a trinta anos atrás, a gente vivia muito bem, hoje pelo menos + / se fosse a trinta anos atrás você ia jantar um peixe da melhor qualidade (...) O peixe tem uma função migratória, né? no tempo da desova dele ele tem que ++ subir, né? contra a maré, riu acima, né? que o o local apropriado pra desova do peixe é a nacente, né? lá pra onde o riu começa,, pra lá. então esse peixe sobe riu acima pra desovar. Desovava e num tinha atrapalho nenhum, né? ele ia lá e vinha, ficava fazendo ((sobreposição de fala))

PE: E agora aqui na região não tem mais peixe?

AND: Não. Praticamente não, nesse, nessa água que dece da barrage pra cá não, pôco, pôco. Aqui principalmente. Essa região deu problema porque essa distância onde a gente tá da foz do do riu tem uma pressão da entrada da água

do oceano aqui, né? nesse rio que a água fica pressionando pra entrar e aqui exatamente aqui nessa região que nós temos de Cametá aí tem essa pressão da água que dece de lá da barragem, né? de Tucuruí + e e vem essa aqui + aí nesse sentido aqui, nesse perímetro aqui ele / a água ela fica meio parada e cum isso o resto dos produtos do do ++ sedimento que vem de lá que é resultado, né? da + da decomposição das árvores, né? que tá lá lá no lago que num fôro tirada sedimenta, ele dece no fundo do rio e forma tipo assim uma camada assim de de limo, né? que ele vai ganhando, ele vai parece ganhando ++ assim um gás que com o tempo ele solta de lá, sabe? da terra ++ então, onde acontece isso piora muito mais essa questão do peixe, sabe? e na região onde a água num encontra, onde num dá essa pressão ++ esse encontro quase da água, que a água fica passando direto, por exemplo, aí aí ainda arruma o peixe. Aqui o Mapará / como é Cametá é muito famoso pelo Mapará, né? mas, na verdade, esse Mapará que você vê na cidade num é daqui de Cametá + num é mais dessa água aqui, né? é que entra aqui de Limoero, da região de Igarapé Miri que já é outra água, essa água aqui do rio Pará, sabe? que dece aqui que entra / você pode ver do Jaracuera pra baixo já tem peixe agora pra cá num tem por causa da questão da água (Seu Antônio em entrevista realizada no dia 07/03/2013).

Porém, não há quem não vá a Cametá e pare para saborear este peixe acompanhado de açai – ah, e com farinha d'água para deixar o ato bem paraense (ver ilustração 07).

Ilustração 07 - O açai acompanhado de farinha d'água



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

O fruto deste outro elemento da ancestralidade indígena, por sua vez, é extraído de uma planta – o Açazeiro – conhecida pelos indígenas como a fruta que chora. Típico da Amazônia consiste em um macerado, feito da sua polpa e sua casca, de grande apreciação devido seu valor nutritivo e energético.

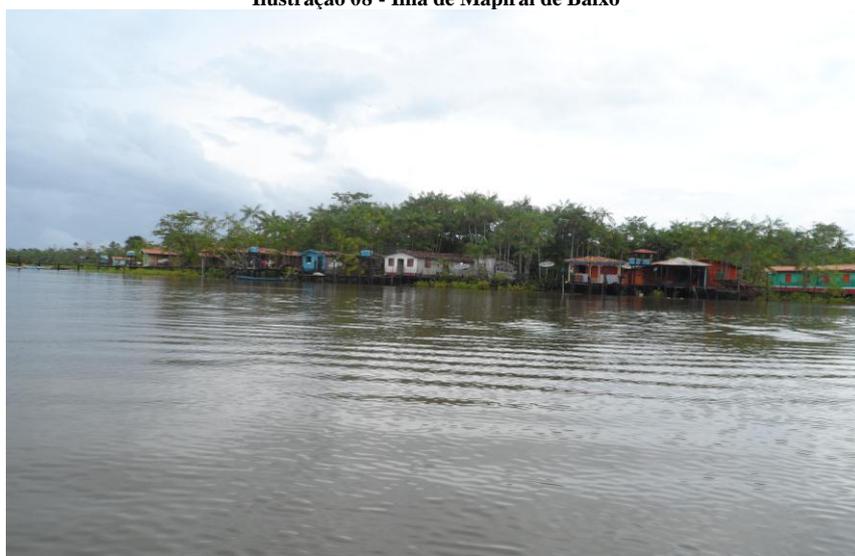
Em meio a toda essa pluralidade de signos culturais, Cametá guarda os feitos, as maravilhas e os reflexos de um passado glorioso construído, sobretudo, a partir da diversidade cultural de seus habitantes, que se presentificam nos rios e furos que

concentram focos de religiosidade, imaginário, memória e saberes ribeirinhos que se tecem em um leque cultural. Entre eles, a localidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo.

3.2 O RIO MAPIRAÍ

Distante da sede do município por caminhos tortuosos de rios, tendo como única forma de transporte o barco, conhecido como “pô, pô, pô”, chega-se a localidade de Mapiraí de Baixo (ver ilustração 08).

Ilustração 08 - Ilha de Mapiraí de Baixo



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Às margens do Rio Mapiraí se levanta, como um dos espaços ribeirinhos do homem amazônico, a localidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo. Mapiraí – e só agora começo a saciar minha curiosidade em relação a seu nome. Seu nome é derivado da junção dos vocábulos Mapará - nome de um dos peixes mais apreciados na região tocantina – y - rio. Deste modo, Mapiraí é o rio dos Maparás. Ainda sobre isso, Mapiraí não teria a mesma significação que Mapará, que corresponderia a Mapará pequeno – pois a isso cabe lembrar o Mapará de tamanho pequeno, o “Fifiti” (DIÁRIO DE PESQUISA, 12/03/2012).

Este espaço descortina-se como o lugar das memórias de Dona Mimi, dos saberes de Dona Maria, da tranquilidade de Seu João, da religiosidade de Dona Odeíse e, também, o lugar da alegria do Mateus e do João, do encantamento da Nira ou da Rubinha.

A partir da capota, ou como diz seu João da “boca” do rio, Mapiraí se faz numa dualidade de imaginação e realidade. Isto, a começar pelo próprio nome. Mapiraí – conforme já pontuei – se chama assim devido a abundância neste rio do peixe Mapará –

hoje, recebe a designação de Mapará. Mas, também há a história de que dois homens conversavam em uma ponte e quando um começou a coçar as costas o outro disse “mapirai” (uma pira aí) dando origem ao nome do local – esclarecendo: “pira” designa uma marca, ferida ou infecção com ou sem coceira visível na pele, algo transmissível de uma pessoa a outra. Em linguagem atual e médica, uma micose.

Então, Mapirai se fez.

Alguns que aqui chegaram vieram de outros estados, caso vivido pelo pai de Seu João, que teria chegado a Mapirai vindo em uma balsa de madeira a procura de trocas comerciais e ao chegar se enamorou de uma mulher que já vivia na ilha e com quem teve dez filhos fixando residência no local. Assim também como o vivido por seu Antônio que, conforme nos conta, tem seus ancestrais originários no Estado da Bahia:

(...) e o que a gente sabe também, pelo menos, da parti da da minha família tanto dos pais da minha mãe, né? que o pessual dizem, né? que foi + são de decendente baiano, né? pessual que vieru da Bahia + inclusive aqui atrás ++ mil metro, né? pra trás aí tinha um cimitério, ainda tem, né? só que agora já foi assim disativado há muito tempo. Um cimitério, né? que o pessual assim ++ naquela época as pessoas si iscundiam, né? aí viviam no mato aí ++ / aí tem também pela parti da minha mãe que são pessoas que dizi de orige da Bahia, né? pessoas que vieru, né? como os antigos + num casco grande parece que assim querendo si iscondê, né? ++ aí ficaru por aí + (Seu Antônio em entrevista realizada no dia 07/03/2013).

Outros vieram trazidos pelas mãos de Dona Maria, que com propriedade e experiência, conquistada com o Curso de Parteira pela Prelazia de Cameté e com a função de agente comunitária de saúde pelo município, empresta à comunidade seus conhecimentos. Atuante na localidade desde os tempos em que esta era considerada como irmandade, ajudou a fundar por meio do trabalho de catequese a comunidade católica ali instaurada.

Ilustração 09 – Capela de Nossa Senhora das Graças



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Esta localidade mergulhada em uma atmosfera mitico-religiosa, perceptível pela devoção e valores vistos em seus moradores, tem como devoção a figura de Nossa Senhora das Graças, doada a comunidade pelo sobrinho de Seu João, festejada pela comunidade no mês de setembro. A capela (ver ilustração 09), simples em todos os seus detalhes, é o palco de manifestação da fé e, ao mesmo tempo, o lugar da tomada de decisões, dos avisos de utilidade pública a comunidade, do aprendizado das crianças junto aos mais velhos. É o lugar onde todos se encontram, o lugar em que o sagrado mescla-se com o político e a comunidade cristã mostra-se presente. Enfim, o horário sagrado.

Ao lado de tamanha fé convivem as práticas que garante o sustento da família. Nas palavras de uma aluna, percebo que estas atividades vêm atravessando gerações:

Minha vó me disse que no tempo dela o trabalho era bastante difícil, eles tinham que ralar para conseguir comida... eles se juntavam e iam para o mato apanhar açaí, juntar andiroba, tirar o palmito, juntar o cuúba, que hoje é difícil ver, cortavam a seringueira para tirar o látex (Nira, em atividade escolar realizada no dia 20/08/2012).

Hoje, destas atividades, apesar de todas ainda serem praticadas, a mais comum é o manejo do açaí, “tempo que as pessoas ganham muito dinheiro”, logo tempo de muito trabalho, inclusive compartilhado com as crianças (ver ilustração 10).

Ilustração 10 - João apanhando açaí



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Com meu diário de campo trago as lembranças de Seu João que relembra os tempos em que lidar com o açaí se mostrava difícil. As árvores eram altas demais e para se chegar ao topo, ainda que com a ajuda da peconha – instrumento feito de tecido ou sacola de palha usado junto aos pés para ajudar a subir na árvore do fruto, “eram gastos mais de cinco minutos” (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2012). Sem contar que neste primeiro momento o fruto destinava-se mais ao consumo próprio. Com o passar dos anos e uma mudança na forma de plantio, chegar ao topo das árvores se tornou mais acessível e o produto passou a ser comercializado, levando várias famílias a organizar sua rotina em torno desta tarefa.

Seu Antônio, logo após o primeiro café da manhã, saía para o mato. A manhã e grande parte da tarde eram destinadas a apanhar e desbulhar o fruto (ver ilustração 11), além de carregar os paneiros até o lugar, onde iriam esperar até que fossem vendidos. O que não demorava muito a acontecer.

Ilustração 11 – Nira ajudando a desbulhar o açaí



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Às crianças, apesar de ajudarem nos serviços domésticos, cabia uma atividade, a de brincar. Da confecção do brinquedo ao ato de brincar perpassam o imaginário e os saberes das crianças ribeirinhas, aquelas que aprendem a fazer de qualquer objeto um grande brinquedo. O pião, feito de miriti, sai das mãos de um garoto que dá à matéria a forma e o *design* desejado (ver ilustração 12). Pião construído é só começar a brincadeira.

Ilustração 12 – João confeccionando o pião que será o objeto de brincadeira

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Os jogadores sentam-se em forma de círculo, o material de divulgação eleitoral (os santinhos) serve como moeda para que a brincadeira aconteça. Cada jogador, por sua vez, espera o momento de rodar o pião, aí é torcer para que neste giro entre “tirar um, raspar tudo, pôr um e deixar como está” a sorte se faça presente e diga ao jogador para “raspar tudo” (ver ilustração 13). Esclarecendo – o pião, com um formato específico para a brincadeira, carrega as iniciais de uma das ações ditas acima, ao girar-se o pião a inicial que estiver em evidência determina a ação do jogo e a sorte daquele que joga, o importante é sempre aumentar sua moeda de jogo (DIÁRIO DE PESQUISA, 15/08/2012).

Ilustração 13 - Crianças na brincadeira do pião

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Em tempos mais antigos, como relembra Dona Mimi, as crianças brincavam de roda nas noites de reza. No mês de maio – também conhecido por nós católicos, como o mês mariano – as rezas se tornavam diárias assim como as oportunidades para brincadeira. Enquanto os mais velhos rezavam ou cantavam as ladainhas – e como me lembram que eram demoradas – as crianças, tentando fazer o menor barulho possível, se agitavam ao som das cantigas de roda (DIÁRIO DE PESQUISA, 16/08/2012).

Mas não é só de brincadeira que se ocupam as crianças. A escola, hoje tão levada a sério por muitos, se mostrou de difícil acesso em outros momentos:

O estudo também era difícil, não tinham quase escolas e as pessoas tinham que ir para outro lugar estudar, poucas pessoas enfrentavam o sol, a chuva e outros pra conseguirem aprender algo. E ainda iam de casco, porque naquele tempo não tinham rabudo, motores e nem tinham transporte escolar. Por isso que hoje muitas pessoas já um pouco de idade são analfabetas (Nira, em atividade escolar realizada no dia 20/08/2012).

Este discurso deu lugar a outras dificuldades que se mostram costumeiras aos alunos. Hoje, a Escola Municipal de Mapiraí de Baixo funciona em um barracão de festas em dois turnos: manhã (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e tarde (6º ao 9º ano do ensino fundamental). A disposição das cadeiras e dos quadros parecem ser o que determina o espaço ocupado por cada turma (ver ilustração 14) e que, ainda assim, convivem com os ruídos e com a possível algazarra que ocorra da turma ao lado. Para mim, uma dificuldade. Para eles, algo costumeiro apesar de admitirem prejuízo para o aprendizado.

Figura 14 - Barracão onde a funciona a escola de Mapiraí de Baixo



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

É na escola, também, que conhecemos as histórias que fecundam o imaginário local. De lá saem o mito da Pirarara, grande cobra que habita o fundo do rio e a História de como uma baleia que teria encalhado se tornou um acontecimento na pequena localidade. Vamos conhecer a história da Pirarara:

A História da Pirara

Antigamente surgiu um peixe chamado Pirarara que morava em um tambó de óleo.

Durante anos esse peixe vinha crescendo cada vez mais. Passando alguns tempos ele atacou um senhor que quase perdeu a sua vida.

Passando alguns meses um senhor chamado Domingos Alves foi tomar banho e viu quando o peixe deu um salto para fora da água e naquela mesma hora ele subiu e foi avizar seus vizinhos.

Hoje meus avós sempre dizem para tomarmos cuidado porque aquele peixe ainda existe.

A Pirarara é um peixe muito grande capaz de engolir uma pessoa (Rosiane, em atividade escolar realizada no dia 20/08/2012).

Ainda de modo a aguçar sua imaginação, descrevo Mapiraí de Baixo como uma sociedade ribeirinha que, como toda sociedade civil, apresenta um núcleo de maior dinamismo econômico – onde socialmente posso dizer que os acontecimentos ocorrem – e outro núcleo periférico ao primeiro.

Na parte de maior dinamismo encontramos a capela de Nossa Senhora das Graças e o barracão de festas também atribuído à figura da santa – nestes locais se dão os grandes encontros da comunidade, conforme já pontuado nesta seção; a casa de Seu Antônio – que tão bem me hospedou ao longo desta viagem; o pequeno comércio de Seu Neco – que apesar de pequeno, espacialmente falando, é o maior comércio local; o espaço destinado à escola e que está sendo construído pela prefeitura do município de Cameté (ver ilustração 15) além de algumas pequenas casas ligadas umas as outras por uma estiva – tipo de ponte construído a partir do tronco do açazeiro.

Ilustração 15 - Vista do prédio em que funcionará a escola de Mapiraí de Baixo



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Desta realidade, quero dedicar especial atenção à casa de Seu Antônio (ver ilustração 16) – e que também é a casa da Dona Odeíse, do João e da Nira – que não é diferente destas casas típicas de interior. Palafita, poucas paredes internas para determinar compartimentos, grandes vigas de madeira que sustentam a construção e servem como lugares em que se “artão” as redes, grandes mesas e bancos feitos de madeira corrida – aqueles em que a família toda senta reunida; e na cozinha estão os grandes “giraus” – tipo de pia feita de madeira.

Ilustração 16 - Interior da casa de Seu Antônio



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2012.

Nesta casa aprendi a essência da vida ribeirinha. Com Dona Odeíse, o sentido da vida religiosa pelo caminho das águas e a vida doméstica de uma mulher ribeirinha; com João – e cabe lembrar as outras crianças, Mateus, Rosinha, Rubinha, Renilda e Roni – a ludicidade presente no Rio Mapiraí; com a Nira, algumas das práticas da cultura local – entre elas, a atividade de remar; e com seu Antônio o sentido da vida em comunidade, as relações políticas e sociais estabelecidas na pequena localidade.

Estas descobertas, aliada ao clima ameno e tranquilo, me fizeram pensar em Mapiraí como o lugar das muitas descobertas e dos muitos conhecimentos a serem aprendidos. Quanto a isso, deixo claro que tomo estes conhecimentos desde as histórias sobre a localidade até as diversas práticas culturais do cotidiano ribeirinho.

4 PARE, OLHE E ESCUTE COMO SE APRENDE

Conforme vinha contando anteriormente – em trilhas estabelecidas na primeira seção deste trabalho – sempre transitei pelo âmbito da educação escolar, especialmente nas práticas de ensino e aprendizagem concretizadas no espaço da sala de aula, porém, não deixava de considerar os limites deste processo de educação com os conhecimentos prévios dos alunos – aqueles trazidos de casa, por meio de sua vivência no mundo, e aprendidos por processos de educação não-formal e informal.

Neste momento, em que me questiono acerca das práticas de aprendizagem pelas quais uma comunidade ribeirinha mantém seus traços culturais, sinto a necessidade de rever como se configura cada um destes processos de educação – aqui tratados como educação formal e educação não-formal – considerando que, independente de suas formas e espaços de concretização, a educação é de grande importância a qualquer sociedade e em qualquer meio de cultura.

Assim, nesta seção apresento o processo de educação sob o qual se centra esta pesquisa e, no interior desta forma de educação e pelos espaços em que se concretiza, as práticas de aprendizagem para aquisição e manutenção dos saberes culturais da comunidade.

4.1 A APRENDIZAGEM ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Considerando a complexidade do termo **educação** e o campo chamado de educacional, os estudiosos da educação, buscando um estudo mais detalhado destes processos educacionais, procuram dar nome aos diferentes tipos e espaços em que as práticas educativas se concretizam. Nesta linha de adjetivações, surge educação do tipo familiar, comunitária, religiosa, infantil, no trânsito, sexual e – a que mais nos interessa no momento – a educação do tipo **escolar** e **não escolar** – neste texto também **formal** e **não-formal**.

A **educação formal**, conforme figura hoje, passou a se constituir quando o discurso pedagógico tratou como similar os termos educação e escolarização. Além disso, quando se entendia que o desenvolvimento educacional de um indivíduo estava associado à sua permanência no espaço da escola.

A **educação não-formal**, por sua vez, apesar de sempre ter existido, passou a ganhar contornos mais definidos em meados dos anos 60 ou 70 do século XX. Vejamos o contexto:

Deixando de lado eventuais usos anteriores das adjetivações “informal” ou “não-formal”, a origem de sua popularidade data de fins da década de 1960, com a publicação da obra já citada de P. H. Coombs *The World educational crisis* (1968). Nela se enfatizava sobretudo a necessidade de desenvolver meios educacionais diferentes dos convencionalmente escolares. No livro citado, esses meios receberam indistintamente os rótulos de educação “informal” e “não-formal”. Com as duas denominações se pretendia designar o amplíssimo e heterogêneo leque de processos educacionais não escolares ou situados à margem do sistema regrado (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 32).

Este contexto propiciou uma série de fatores sociais, econômicos e tecnológicos que ocasionaram novas necessidades educacionais que ultrapassavam o espaço da escola. Entre estes fatores vou considerar segundo Trilla; Ghanem; Arantes (2008):

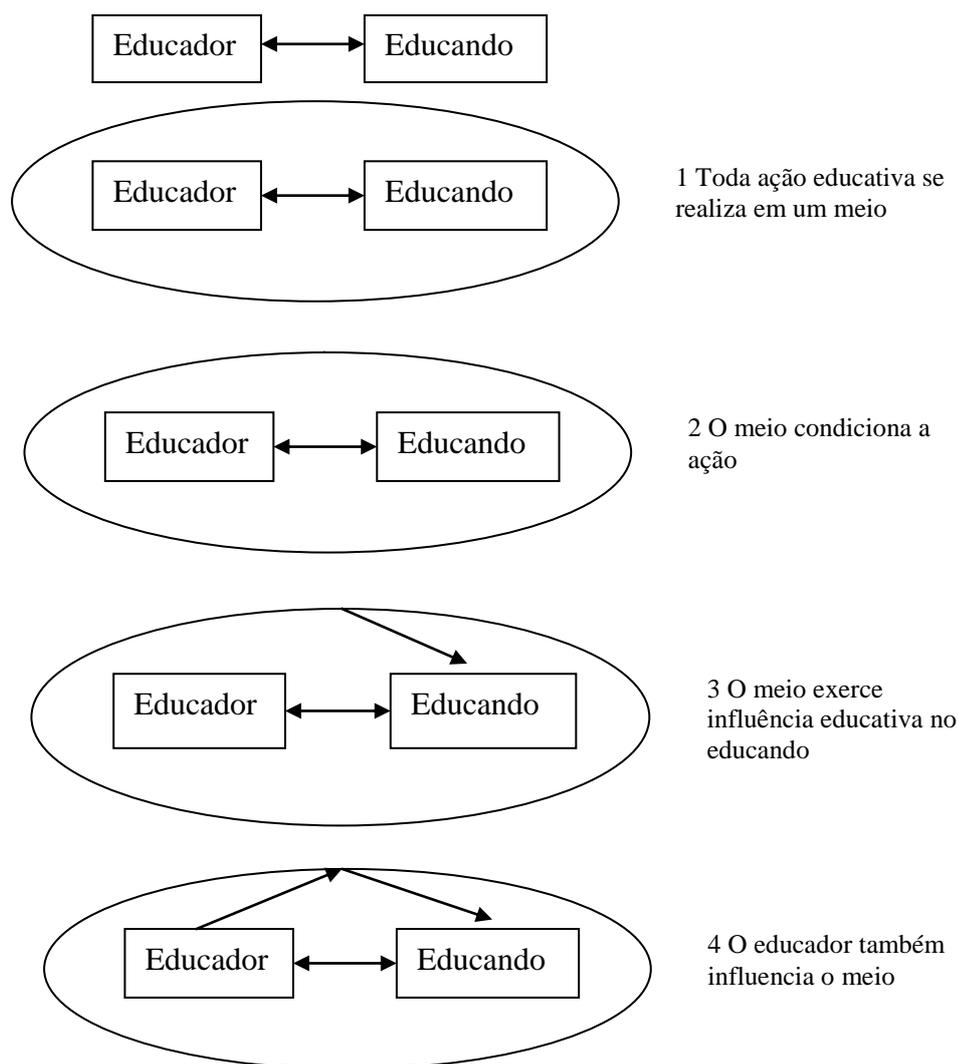
- **O discurso reformista da crise da educação** – discurso conhecido como **discurso tecnocrático-reformista** – era uma proposta que tinha como lema “reformular, modernizar, readaptar os sistemas educacionais vigentes (diagnosticados como obsoletos) para atender melhor as expectativas que a sociedade depositava neles” (p. 22). Entretanto, esta melhoria educacional não poderia se realizar somente com a ampliação dos espaços de educação escolar ou da escolarização cabia a criação de outros espaços de educação ou para a educação;
- As **críticas radicais à instituição escolar** – conjunto de discursos críticos à instituição escolar, entre eles o que caracteriza o **Paradigma da Reprodução** – destaque as teorias de Althusser (1985) e Bourdieu; Passeron (1975) –

O descrédito da escola, a exposição de suas supostas mazelas e incapacidades, a conseqüente perda de confiança em suas possibilidades, os rótulos que foram pregados (aparelho ideológico do estado) e os insultos que despejaram sobre ela levaram alguns a pensar (com muita ingenuidade) que a ação educativa seria salva e reabilitada simplesmente afastando-se dessa instituição (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 25);
- A **formulação de novos conceitos** – destaque à expressão **educação permanente** segundo a qual as pessoas podem educar-se sempre – do momento em que nascem até o momento em que morrem – impetrando a ideia de que a operacionalização de uma educação desta natureza requer outros estudos além daqueles escolares;
- O **paradigma do meio educacional** – ainda segundo Trilla; Ghanem; Arantes (2008, p. 27), antes a ação educativa era compreendida em uma relação direta entre os envolvidos sem considerar a influência de outros agentes, isto é “O educador educa em sua relação direta com o educando:

falando-lhe, aconselhando-o, ensinando-o, advertindo-o, castigando-o, premiando-o, transmitindo-lhe valores, servindo-lhe de exemplo”.

Esta ação educativa não considera nesta relação o meio em que a ação se realiza, a influência deste meio sobre a ação – inclusive, determinando os papéis que cada ser envolvido deve desempenhar – além da ideia de que o meio também educa. São estas relações que constituem o **paradigma do meio educacional** ilustrado no esquema abaixo:

Esquema 02 – O Paradigma Educacional



Fonte: TRILLA; GHANEM; ARANTES (2008, p. 28)

A partir destas mudanças, e considerando as nomenclaturas **escolar** e **não escolar**, se mostrava difícil aceitar que um só termo – neste caso, o não escolar – desse conta de inúmeras ações e espaços educativos. É desta forma, que surge a expressão **informal** referindo-se também a um tipo de educação.

Conhecendo os três termos mais a fundo é possível perceber que os campos formal e não-formal são subclasses de uma educação que se contradiz a educação informal. Vamos buscar entender isto por meio do estabelecimento de duas fronteiras a intencionalidade do agente e o caráter sistemático do processo – porém, cabe lembrar, que estas fronteiras não são bem definidas, pois, em alguns casos estes critérios se confundem – tal qual o faz Trilla; Ghanem; Arantes (2008).

Segundo a fronteira **intencionalidade do agente** nos meios formal e não-formal há uma intenção evidente do educador em educar o outro, ou seja, a ação educativa se processa com um fim específico ou um objetivo explícito de ensino e aprendizagem. Ao passo que, na educação informal esta intencionalidade não se mostra bem definida.

A outra fronteira, a do **caráter sistemático do processo**, define que a educação do tipo formal e não-formal se configura de forma sistemática, logo seguindo um método, e na educação informal a prática educativa se mostra assistemática.

Geralmente, caracterizamos a educação não-formal como aquela que ocorre fora da instituição escolar ou que se afasta dos procedimentos adotados por ela. Se assim, a educação formal é a educação escolar, aquela com espaço próprio, definição de papéis assimétricos e complementares, tempo predeterminado e pré-seleção dos conteúdos administrados.

Já conceituados os tipos formal e não-formal – como escolar e não escolar – é possível perceber a educação informal

quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente à outros processos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 37).

Para elucidar estes tipos de processos educacionais proponho o quadro a seguir:

Quadro 03 - Distinção dos tipos de educação

Formal	Não formal	Informal
Ocorre no espaço da escola	Ocorre fora do espaço da escola	
<ul style="list-style-type: none"> • São intencionalmente educativas • Se realizam de forma sistemática • Tem objetivos explícitos de aprendizagem e de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem sempre são intencionais. • Se realizam de forma assistemática. Estes objetivos não são definidos.	

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Lembrando Paulo Freire, é possível citar que a educação formal pode ainda estar centrada em uma relação de poder, exercida entre quem ensina sobre quem aprende, determinando que esta é a principal e, às vezes, único papel exercido pelo professor em sala de aula. Nesta relação de transmissão de conhecimentos não há diálogo, não se estabelece vínculos, o respeito é alcançado por relacionamentos autoritários, do tipo eu mando, eu ensino, você obedece, você aprende. Nesse tipo de relacionamento não há mutualidade e nem se trabalha a realidade do aluno, o que gera a conclusão que esse aluno está sendo treinado para servir e manter ao sistema de opressão, a sociedade capitalista.

Tais lembranças fazem referência à concepção de **educação bancária** defendida por Freire (1987, p. 33). Nesta educação, o educador está enquadrado nas regras do sistema estabelecido ou no papel que lhe é determinado pela escola, tem a função de “‘encher’ os educandos do conteúdo de sua narração”.

Considerando a educação como um processo integrador e totalitário em si, ou seja, como interação entre as diversas experiências educativas já vividas pelo sujeito é possível dizer que há uma relação de interdependência entre os três setores educacionais. Interdependência que pode ser expressa

diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes), e também **sincronicamente** (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa) (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 45, ênfase adicionada).

Esta interdependência ou complementaridade entre si trata de uma partilha de objetivos entre os agentes educacionais envolvidos. Ou ainda, de complementação de um processo educacional por outro quando este não der conta dos conteúdos e da formação que deveria administrar, além também de buscar reforçar tais conteúdos.

Acredito que o exposto até aqui já possibilitou esclarecer as possíveis confusões ainda feitas ao se mencionar tais processos de educação. Contando com isto, quero dizer que as práticas de aprendizagem identificadas e descritas por esta pesquisa concentram-se no âmbito da educação informal. Visto que as práticas culturais explicitadas neste trabalho se dão em um processo que, para os ribeirinhos, é realizado por toda a vida. A cada repetição da ação – que, na verdade, nunca se dá da mesma forma – é um aperfeiçoar de certa habilidade que, por sua vez, foi conseguida de experiências diárias em uma relação intensa com o meio.

Ainda falando sobre isto, vale lembrar-se das ações de remar, nadar, pilotar barcos, pescar, desbulhar o açai, entre outras atividades culturais que facilitam a vivência no ambiente de rio observado não são ensinados ou aprendidos na escola. Pelo contrário, a escola teima em ensinar apenas o que parece estar distante da realidade do aluno ou conforme Freire (1987, p. 33) “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos”– e que são adquiridos por outras formas ou processos de aprendizagem, como os que veremos a seguir.

4.2 A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO: APRENDENDO A APRENDER

Ao retomar a questão: “Como se configuram as práticas de aprendizagem em ambiente não escolar?” ou mais especificamente “Quais os tipos de aprendizagem que circulam em ambiente ribeirinho?” tenho em mente que qualquer tipo de aprendizagem, partindo ou não de uma prática de ensino, envolve primeiro a noção de cultura enquanto um conhecimento a ser apreendido. E considerando que os traços culturais, ou os fragmentos que constituem este todo complexo a que muitos chamam cultura são perpetuados de geração em geração. É válido ter em mente alguma explicação de como isto ocorre.

E para isso, tomo os apontamentos do antropólogo Timothy ou Tim Ingold, PHD em Antropologia e professor de Antropologia Social pelo Department of Anthropology School of Social Science da University of Aberdeen, Scotland (UK), além de presidente dos Curadores do Royal Anthropological Institute e membro da Academia Britânica de Ciências, que atualmente desponta no cenário dos estudos antropológicos como um importante pensador e de grande reconhecimento na área da antropologia pelo caráter inovador e provocativo de suas reflexões sobre algumas das questões centrais e basilares das ciências modernas, entre os quais, um questionamento acerca da distinção ou dicotomia entre natureza e cultura enquanto domínios ontológicos do qual resulta um novo paradigma denominado de antropologia ecológica.

Tomando um dos princípios de Ingold; o fenômeno da aprendizagem acontece por uma prática de redescobrimto orientado, em outras palavras, por uma “Educação da Atenção” (INGOLD, 2010). E para desenhar o quadro teórico de sua proposta epistemológica este autor parte da abordagem antropológica sobre a transmissão de conhecimento formulada por Dan Sperber (2001) para quem o conhecimento é informação e nós, seres humanos, somos mecanismos aptos a processá-lo. Neste

sentido, e objetivando a compreensão de que, em grande parte, se não em sua totalidade, as práticas de aprendizagem no ambiente ribeirinho pesquisado se configuram mais por uma educação da atenção do que por repasse sistemático de informações apenas, trilho o mesmo caminho, qual seja: o desenvolvimento ontogenético conforme a biologia neodarwinista, o mesmo desenvolvimento relacionado à ciência cognitiva e, por fim, a apresentação de uma teoria que ultrapasse a dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, isto é, a tese de que o conhecimento se transmite por meio de um intenso modo de percepção.

Dando início ao percurso proposto, há várias definições para o termo “evolução”, um deles é considerar como sendo qualquer mudança que ocorra na estrutura ou constituição de uma espécie e que possa alterar, significativamente ou não, sua atuação no ambiente. Como estamos considerando a evolução biológica o que se entende é que esta se traduz na síntese – bem elaborada – de duas correntes: como primeira, a ideia de que a mutabilidade é a ordem natural do universo sobrepondo-se à visão estática de mundo; em seguida, na afirmação de que a explicação ou causa para os fenômenos devem ser buscadas em suas causas efetadoras, isto é, naquilo que fazem com que ocorram e não nos motivos pelos quais estes ou aqueles fenômenos acontecem e como vinha acontecendo a séculos. Assim, é sob estes moldes que encontramos as bases para situar a Teoria de Darwin e, conseqüentemente, a biologia neodarwinista.

Pode-se dizer então que Charles Darwin (1809-1882) iniciou seu trabalho a partir de duas observações, a saber:

Os organismos vivos produzem grandes quantidades de unidades reprodutivas; no entanto, o número de indivíduos permanece, na maioria das espécies, mais ou menos constante. Concluiu, então, que na natureza deveria haver uma verdadeira “luta pela vida”, isto é, uma forte competição na exploração dos recursos oferecidos pelo meio ambiente, tais como disponibilidade de alimento, espaço, luminosidade, etc.

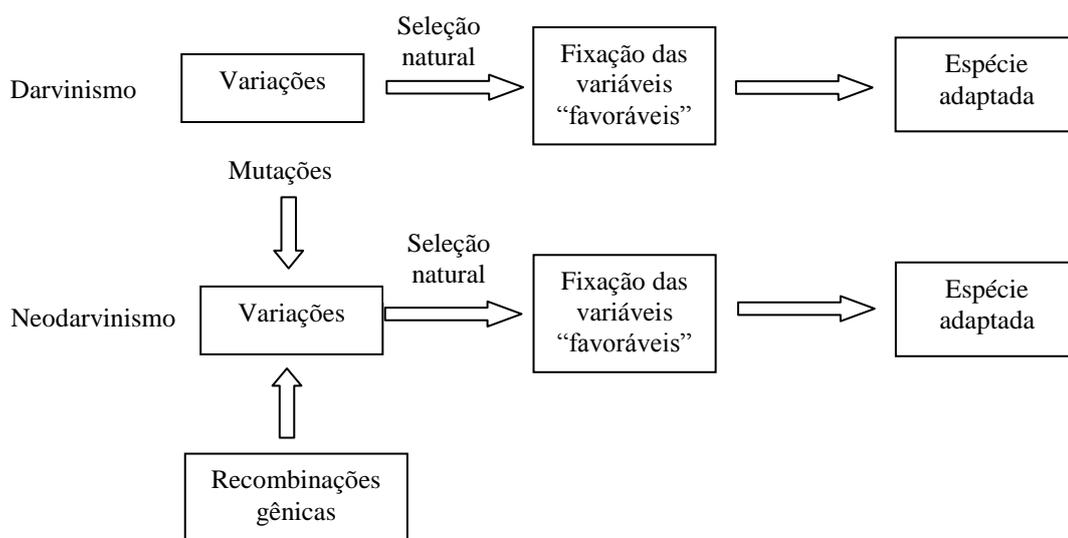
Os organismos de uma população natural são diferentes entre si, apresentando variações na forma e no comportamento. Essas variações podem ser transmitidas de uma geração para outra (PAULINO, 1989, p. 108).

Para Darwin ser dotado de certas características, “selecionadas” de forma natural pelo meio, era capaz de garantir a uma espécie a sua reprodução e sobrevivência, neste caso, a sobrevivência dos seres possuidores das variações favoráveis. Firmada a manutenção da espécie graças a um tipo de variação, esta seria repassada de uma geração a outra. Ou seja, “a natureza iria, ao longo das gerações ‘aprimorando’ a espécie, de modo a torná-la cada vez mais adaptada ao meio ambiente em que desempenha suas atividades” (PAULINO, 1989, p. 108). Contudo, cabe lembrar que

para o darwinismo essas variações já existem o que cabe à “seleção natural” é selecioná-las e não criá-las frente a uma situação imposta pelo meio.

Se a teoria darwinista consiste em dizer que diante das variações agia a seleção que fixava as variações tidas como favoráveis à sobrevivência da espécie, como teoria neodarwinista cabe entender uma ampliação das ideias de Darwin, isto é, o neodarwinismo explica como as variações ocorrem – sejam por mutações ou recombinações gênicas. Isto conforme o esquema abaixo:

Esquema 03 - Resumo da Teoria Darwinista e Neodarwinista



Fonte: PAULINO, 1989, p. 110.

Frente a estes conceitos o que nos interessa compreender é que Ingold ao se valer de tais postulados procura questionar o pressuposto da ciência cognitiva que afirma ser o conhecimento um conteúdo mental transmitido de geração em geração e a cultura como a herança doada a um povo por seus antepassados, mostrando a evolução da cognição humana, por meio da biologia neodarwinista e da psicologia cognitiva, que culmina na tese que ora apresenta.

Ingold inicia sua proposta a partir da ideia de “epidemiologia de representações” (SPERBER, 2001). Sperber, que cunhou esse termo, associa o conhecimento à noção de representação, “sejam estas encontradas dentro de cérebros humanos ou no comportamento corporal que desencadeiam” (INGOLD, 2010, p. 7). E, assim, a transmissão destas representações, ou ainda esta epidemiologia se explicaria pela distinção entre dois tipos, a saber: as representações mentais e as representações públicas.

Vamos entender:

Estou com uma melodia na cabeça: isto é uma representação mental. Eu assobio a melodia enquanto caminho rua abaixo: isto é uma representação pública. É pública porque existe como um padrão sonoro que pode ser ouvido por outras pessoas na vizinhança. Para alguns que a ouvem ela pode não deixar qualquer impressão duradoura; para outros, porém, ela pode não apenas ser ouvida, mas também ser lembrada. (...) uma transmissão de informação foi assim efetuada, mas só porque cada etapa da externalização comportamental (que transforma a representação mental em representação pública) é complementada por uma etapa a mais de internalização perceptual (que transforma a representação pública 'de volta' em representação mental). E esta última etapa exige a operação de um aparato computacional capaz de processar o input de dados sensoriais, como os gerados pelo impacto do meu assobio nos órgãos receptores dos ouvintes, em forma representacional duradoura (Ingold 2010, p. 8).

Em outras palavras, as representações mentais são concebidas como o conteúdo/conhecimento contido na mente enquanto que, as representações públicas como as manifestações desse conteúdo. Ainda explicitando a citação acima analisemos o seguinte esquema:

Esquema 04 - Transmissão de conhecimentos



Fonte: Elaboração própria, 2012.

As representações mentais são externalizadas no ambiente em forma de representações públicas que, por sua vez, são internalizadas ou devolvidas à mente em conteúdo mental. Esta internalização, ainda segundo Sperber (2001), é possível devido a algum tipo de aparato processador cognitivo.

Diante disso, Sperber chega a seguinte conclusão: o conteúdo da mente ou as representações são conhecimentos, ou seja, informações culturais que são transmitidas entre as gerações por meio de uma cadeia representativa cujo funcionamento está condicionado a presença de mecanismos de cognição inatos próprio da mente humana.

Segundo Ingold

Supõe-se que esses mecanismos sejam resultado de um processo darwiniano de variação sujeito a seleção natural, e como tal, que sejam construídos segundo especificações que não são culturais, mas genéticas, incluídas dentro da herança biológica comum da humanidade (INGOLD, 2010, p.9).

Esta ideia de representação pública me faz lembrar a concepção dialógica de Bakhtin; Volochinov quando implica uma lembrança, uma reação, uma resposta, uma réplica transformando a externalização no “outro” que compreende ativamente a melodia assobiada. Sobre termos postos em Marxismo e Filosofia da linguagem temos:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta [...] A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131-132).

Neste caso, essa compreensão ativa a percepção da melodia gerando uma réplica e constituindo assim a representação pública.

Retomando Sperber, o conteúdo cultural é adquirido, inatos são os dispositivos que o processam.

É a partir desta afirmação que Ingold passa a elaborar sua crítica a teoria de Sperber. Critica esta que tem como objetivo primeiro pôr fim a distinção entre mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido em defesa de que as competências e habilidades humanas se manifestam mediante processos de desenvolvimento; em seguida, tornar sólido os argumentos em favor de sua teoria cognitiva sobre a cultura.

Ainda sobre essa crítica, apesar de bem formulada e de grande base teórica, não cabe aqui dar conta dos detalhes deste estudo que ora se sustenta pela teoria de evolução biológica ora pela contribuição da psicologia ao desenvolvimento ontogenético mostrando os pontos em que ambas falham ao tentar explicar a existência de processadores inatos à mente humana. Minha intenção é mostrar os argumentos de Ingold para além da dicotomia inato/adquirido.

Tomemos a faculdade da linguagem como exemplo, segundo Ingold (2010, p. 15) “o primeiro ponto a observar é que os mecanismos que garantem a capacidade de falar da criança não são construídos num vácuo, mas emergem no contexto envolvimento sensorial dela em um ambiente altamente estruturado”. Ou seja, esta criança desde o nascimento está (con)vivendo em um espaço pelo qual circulam falantes de diversas competências linguísticas que lhes proporcionam as condições para o desenvolvimento de sua habilidade com a língua – e até mesmo o desenvolvimento de mecanismos próprios a função. Isto nos leva a compreender que o fenômeno da linguagem não é dado ou ensinado a criança, mas emerge de suas interações sociais. Logo, a linguagem não pode ser adquirida – e é importante destacar que se adquirida entenderíamos isso por meio de uma prática de ensino e aprendizagem – e se não o é tampouco há a existência de um mecanismo de aquisição inato.

Sobre isso, esclareço:

O que vale especificamente para o caso de linguagem e fala também vale, de modo geral, em relação a outros aspectos da competência cultural. Aprender a lançar e agarrar, subir, comer e beber, para citar apenas alguns exemplos de Sperber (1996, p. 117), não é uma questão de retirar do ambiente

representações que satisfazem as condições de *inputs* de módulos pré-constituídos, mas sim de formar, dentro do ambiente, as conexões neurológicas necessárias, junto com os aspectos auxiliares de musculatura e anatomia, que estabelecem essas várias competências” (INGOLD, 2010, p. 15).

A ideia é que estas capacidades, competências e habilidades – termos que terão minha atenção mais adiante – não são nem pré-instituídas – que tenham nascido com o indivíduo – nem que tenham sido concebidas externamente. A conclusão a que chega este antropólogo é que as mesmas tem origem em (longos) processos de (des)envolvimento, por meio da interação.

Por conta, basta retornarmos o fundamento de Bakhtin de que toda consciência é social, por conseguinte se constrói na e pela interatividade.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual esta repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 34)

Neste contexto, é válido atentar para o fato de que dispersa a dicotomia inato/adquirido e apresentada a teoria de processos de desenvolvimento faz-se necessário explicitar como ocorre este processo desenvolvimental.

Para Sperber (2001), o desenvolvimento – destaca-se o ontogenético – se define como um resultado de cópia e caracteriza-se como uma relação entre genes e ambiente, em que o primeiro é responsável por manter a essência do organismo, que é copiada junto e pelo DNA antes mesmo de qualquer interação com o ambiente, e o segundo, por sua vez, é quem deve proporcionar as condições materiais para que os genes realizem seu trabalho. Ao contrário desse posicionamento, Ingold diz que uma cópia, ou o ato de copiar, já é um processo desenvolvimental e “que este processo acontece num contexto ambiental, e que só ele fornece um elo entre genoma e as propriedades formais do organismo” (INGOLD, 2010, p. 15). Contudo, copiar aqui não é a reprodução fiel de um molde ou a imitação de uma ação. Define-se, antes de tudo, em seguir o modelo por meio de inúmeras tarefas e exercícios.

Até agora, mesmo que diante de tantos argumentos apontados por Ingold, ainda não é possível compreender o processo de aprendizagem como uma “Educação da atenção”, uma vez que até mesmo a expressão fora pouco usada. Todavia, todo este percurso foi preciso para se estabelecer como premissa desta nova teoria que a “cognoscibilidade humana está baseada não em uma combinação de capacidades inatas

e competências adquiridas, mas em **habilidades** [Skill]” (INGOLD, p. 18), o que nos conduz a um detalhamento destas nomenclaturas.

A noção de **competência**, em muitos casos, se mostra difícil de ser definida dada a possibilidade de áreas em que é utilizada. Seja no campo profissional e no campo da educação escolar e não escolar, o conceito de competência envolve bem mais que as noções de capacidade, conhecimento ou aptidão.

Sendo dotado de certo estatuto científico, o termo **competência** surgiu com os estudos de linguísticos em contraste ao termo desempenho. Seguindo a linha da linguística gerativa, este conceito se apresentaria como sendo a capacidade do sujeito em realizar alguma tarefa de forma ideal, valendo de seu aparelho ou potencial biológico.

Na área da educação escolar, a **competência** “remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como ‘ator’, ‘diferente’ e ‘autônomo’” (DOLZ; OLLAGNIER, 2002, p. 10), daí ser possível falar em mobilizar as mais diversas competências visando um fim específico. Dito de outra forma, ter capacidade para desempenhar ou mobilizar um saber. E mobilização de acordo com Dolz e Ollagnier (2002, p. 48), significa “também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação [...] em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los”.

Apesar de estarmos tratando da competência no âmbito da educação escolar, neste contexto, o mesmo discurso se aplica à mobilização dos saberes não escolares. Pois, se considerarmos, conforme Perrenoud (1999, p. 07), a competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, temos o entendimento de que a noção de competência pode ser expressa como “um saber integrado no contexto da ação” (DOLZ; OLLAGNIER, 2002, p. 11). Ou seja, congrega em sua unidade os sinônimos capacidade e habilidade, o que corresponde a sentença: sou competente por que recebi qualificação que me tornou capaz para executar uma tarefa na qual posso vir demonstrar ter habilidade.

Dando atenção a outro termo, o conceito de capacidade refere-se a “um conjunto de compartimentos modulares pré-constituídos ou ‘dispositivos de aquisição’ aguardando para serem preenchidos com informação cultural na forma de representações mentais” (INGOLD, 2010, p. 17). Este conceito de base inatista

entrelaça-se ao de competência que “sugere uma cognoscibilidade que é desligada da ação e do contexto de envolvimento corporal de atores com o mundo [...] programas capazes de especificar, com antecedência a qualquer situação” (INGOLD, 2010, p. 17).

Entretanto, a ideia de capacidade se expressa em diversos conceitos. E, de acordo com Guenther (2011, p. 196), “capacidade indica essencialmente ‘poder de captar e aprender’, ou seja, abstrair do ambiente informação e saberes úteis ao indivíduo e (...) ao campo perceptual interno de significados”. Apesar de este conceito distanciar-se daquele considerado por nosso antropólogo, em muito se mostra cabível para entendermos quem é o competente e quem possui habilidades sendo capaz de “mostrar” como se pratica um saber a alguém iniciante.

Neste sentido, o competente – aquele com capacidade para realizar – se envolve em uma ação mecânica com a habilidade de se adaptar a novas informações do meio ou do campo de prática. E esta habilidade é conseguida com um “movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha” (INGOLD, 2010, p.18). Ele – o indivíduo – é capaz de (pre)sentir todas as etapas de uma tarefa, isto porque ele já “treinou” os atos de examinar, escolher, decidir e adaptar seus movimentos devido a experiências anteriores. São estas experiências que garantem tal habilidade possibilitando a este traçar um esquema que possa ser seguido na prática rumo ao conhecimento – outro realce, a informação é apenas informação e só a habilidade leva ao conhecimento, a esse saber agir adequando-se as condições do meio. É diante disso que, Ingold (2010) afirma ser a habilidade a base para e de todo o conhecimento.

Seguindo estas linhas, e buscando contribuir para o entendimento de como um grupo orienta o conhecimento do grupo seguinte, Ingold propõe a teoria da Educação pela atenção.

Valendo-se da antropologia dos sentidos, segmento da antropologia que se baseia na praticidade de nossa maneira sensória de perceber o mundo, o que se quer saber é como as pessoas percebem o mundo à sua volta. E, para ele, a percepção deixa de ser (somente) as experiências recebidas pelo corpo para ser compreendida como o “engajamento ativo e exploratório da pessoa inteira, corpo e mente indissolúveis, num ambiente ricamente estruturado” (INGOLD, 2012, p. 01).

Considerando o **ambiente** como paisagens virtuais criadas pela captura das experiências incorporadas por nosso habitar no mundo, podemos dizer que conhecemos por meio da percepção, contudo, não somos capazes de perceber a própria percepção. Esta dificuldade reside em entender de que forma o “algo” percebido se transporta do

mundo real ao mundo virtual. Nas palavras de Ingold (2012, p. 02), “‘atravessar’ de fora pra dentro, do macrocosmo do mundo para o microcosmo da mente”.

Assim, o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade percebida, logo apreendida, e isto se reflete numa questão de copiar. Ou seja, aprendemos porque copiamos e/ou imitamos as ações dos já capacitados, daqueles considerados experientes. E quanto a isso, é válido lembrar que:

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 [...]. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos. (INGOLD, 2010, p. 21)

Isto fica perceptível na fala de Anderson. Este morador, quando indagado sobre como ele sabia “puxar” – aqui, caracterizo como o ato de passar a mão, empreendendo força e “jeito”, sobre uma parte do corpo lesionada geralmente, fazendo uso de algum tipo de “banha” ou óleo para facilitar o deslizar da mão na ação de cura – o mesmo responde descrevendo certo olhar orientado na ação de alguém mais experiente – neste caso, sua avó Dona Pituca que já realiza a atividade por quase trinta anos.

Recorro ao diário de campo para lembrar este fato:

Certo dia eu estava na casa de Seu Antônio, queixando-me de uma forte dor no pulso, e esperando que alguém pudesse me levar de casco – um dos meios de transporte da localidade – até a casa de Dona Pituca, a senhora que é conhecida na região por atuar com a prática de curandeirismo. Como não tivesse encontrado ninguém que me levasse a ela, já havia desistido da ideia e – ao menos por aquela noite – suportaria a dor que estava sentindo. Meu espanto foi quando Anderson, que estava em visita à casa de Seu Antônio, se apresentou para puxar meu pulso, exercendo também a prática no qual sua avó se mostrava tão habilidosa (DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/2012).

A seguir, em entrevista o participante da pesquisa explica como aprendeu tais procedimentos de puxar o pulso. Com as palavras de Anderson (AN), vejamos o que aconteceu:

PE: Conta aí como é que tu fizeste / como tu puxastes ((Barulho de motor)) como era que tu sabia como puxar?

AN: **Olha :: eu assim, eu não sabia, né? Mas, durante / vendo assim a minha vó, né? Puxar aí eu foi aprendendo, aí eu olhava onde é que era que ela ia levando a mão. Aí ela falava o que era + aí por aí só tirei uma base. Aí, eu foi uma noite lá ela tava se reclamando lá de dor no braço + aí eu falei: oh, se tu querer eu puxo pra ti. Aí ela brincô. Ela falô: Ah! Tu num sabe. Eu falei: é, bora ver se eu num sei, né? Aí eu comecei a puxar o braço dela, ela falava que duia. Eu falei; mas é assim tem que ser meio forte a a puxada + aí ela falô / Oh, eu perguntei se ela tinha o emplasto, né? ela falô que ela tinha parece Salonpas. Aí eu implastei e ela falô: mas é assim? Eu disse: é, o puxador é eu. Aí ela falô: eu acho que isso não não vai prestar.**

Eu disse: vai:: tu vai ver no otro dia tu vai amanhecer boa. Aí ela veio aqui ++ ela troxe de novo implasto, ela mandô de novo puxar, aí eu implastei de novo, aí ela melhorô. **Aí tanto de eu ver ela arquele ++ puxando, puxar assim o braço, costa. Aí, eu foi aprendendo.** Ainda não tô bem profissional, mas eu vô continuando. Devagar mas, vô indo (Anderson - entrevista realizada no dia 08/03/2013, ênfase adicionada).

Disto é possível inferir que Anderson não havia aprendido a atividade por meio de uma prática de ensino formal – neste caso com uma orientação sistemática – mas que tal aprendizado foi adquirido graças ao ato de observar e organizar o conteúdo do que estava sendo observado em sequencias, de caráter mental, que pudessem ser ativadas a qualquer momento.

Ainda sobre isso, este aprendizado só foi possível porque a ação se mostrou comum ao aprendiz. O mesmo convivia com a prática realizada e mostrava-se atento à sua concretização. Isto é, Anderson ao assistir a prática de sua avó via a feição mecânica da ação, ouvia as reações ditas por aqueles em quem se empreendia esta ação e – voluntária ou involuntariamente – procurava tatear a si mesmo em busca dos movimentos precisos à ação em prática.

A este descobrimento dirigido cabe a ação de mostrar como se faz, tornando o saber a ser aprendido frequente para o aprendiz. Esta sequência **ver - ouvir - tocar/tatear** permite ao iniciante educar sua atenção em um aspecto específico do que deve ser conhecido, consiste em sensibilizar-se às ações do mundo. Esta sensibilização ou esta evolução dos sentidos é o que caracteriza educar-se pela atenção. Contudo, não se trata apenas de perceber, mas, de se fazer no mundo por isto.

Neste sentido, luz e som/ver e ouvir se mostram como ações intercambiáveis e não operações distintas entre si, mutuamente substituíveis, mas, juntas constituem-se como a base da atenção sensitiva ou da percepção profunda. Isto é, é esta intercambialidade da **percepção visual** com a **percepção auditiva** que torna possível a apreensão em sua totalidade. E

isso nos leva a uma conclusão de suprema importância. Se a audição é um modo de engajamento participativo com o ambiente, não é porque se opõe, nesse aspecto à visão, mas porque “ouvimos” tanto com os olhos quanto com os ouvidos. Em outras palavras, é precisamente a incorporação da visão ao processo de percepção auditiva que transforma ouvir passivamente em escutar ativamente. Mas o oposto também se aplica: é a incorporação da audição ao processo de percepção visual que converte o assistir passivamente em olhar ou observar ativamente (INGOLD, 2012, p. 06).

Perceba que eu não acreditava na possibilidade de Anderson executar com a mesma versatilidade de Dona Pituca a ação de puxar meu braço. Naquele momento, não

havia – de minha parte – confiança em seu trabalho, como mostra os trechos: “Ah! Tu num sabe” ou então “eu acho que isso não vai prestar”. Uma vez que, como Dona Pituca não havia ensinado aquilo a ele de forma direta, ou seja, ditado o passo a passo de como se faz, a mim este saber se mostrava questionável, pois será que ele havia aprendido de fato?

Esta falta de credibilidade estava associada a uma influência do saber formal ensinado pela escola que não se permitia conviver com os saberes do mundo. E somente ao término da ação e sentindo o alívio proporcionado por esta em meu pulso pude constatar a versatilidade de Anderson e, assim, atribuir credibilidade em seu conhecimento.

A categoria presente neste exemplo é a que está sendo descrita como “aprendi só olhando” em que o aprendiz tomou conhecimento deste tipo de saber por meio da observação minuciosa da realização deste saber por alguém experiente. Esta aprendizagem ocorreu pela imitação, pelo ato de copiar e sem a ocorrência de um ensino explícito.

Nos termos de Ingold

eles aprendem, é claro, copiando as atividades de [...] já capacitados. Para reiterar meu argumento inicial, copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem. 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 (INGOLD, 2010, p. 20).

Note que isso fortalece a transmissão desse saber local, a atividade de curandeirismo se dá por esse copiar. A prática da atividade ocorre pela repetição, o que dá profissionalismo, como demonstra o trecho: “Ainda não tô bem profissional, mas eu vô continuando. Devagar mas, vô indo” (ENTREVISTA dia 08/03/2013).

Outra observação é a alteridade presente no envolvimento quando ao realizar a ação de cura não me cobrou nenhum valor financeiro por isto. Este sentido de alteridade está inserido na ideia de comunidade. Em outras palavras, neste serviço de doação de si em prol do outro.

Dito isto, farei uma pequena pausa com a intenção de introduzir neste texto a concepção adotada quando me refiro ao termo “comunidade”. Para isso, menciono

Que homens maduros [...] sintam que não podem crescer e viver de outro modo, exceto entrando como membros de tal fluxo de doação e entrega criativa, que eles reúnem, então, e se deixam cingir as mãos por um e mesmo

laço, por causa da liberdade maior, eis o que é comunidade (BUBER, 2012, p. 34).

A localidade de Mapiraí de Baixo assim se define, uma comunidade. Lá as pessoas vivem de forma também a preservar a vida do outro, sejam por ações cristãs ou de cunho político-social. Exemplo disso é o sentimento de cooperação que se vê entre os moradores locais que vivem “ao mesmo tempo o sentido da vida humana, o livre conhecimento, a criação da personalidade, o sentido do universo, a infinita unidade do devir” (BUBER, 2012, p. 37) – e que está presente nos atos de Anderson em relação a mim.

Outro aspecto é o discurso direto que está presente na fala deste morador que promove a lembrança do acontecimento, podendo relacionar os personagens e, deste jeito, materializar a categoria “aprendi só olhando”.

Ainda falando nesta categoria, trago minhas memórias de pesquisa para relembrar Dona Mimi:

Um pouco mais adiante da casa de Dona Pituca, a quem eu estava visitando com certa frequência em busca de seus serviços como curandeira do local, mora Dona Mimi, uma das moradoras mais velhas de Mapiraí. Como já estivesse próximo de sua casa, resolvi visita-la, entretanto, lembrei que já era noite e no interior se costuma dormir cedo demais.

No dia seguinte, fui logo pela manhã até a casa de Dona Mimi. Uma casa simples, poucos compartimentos e muitas crianças. Conversamos muito sobre a vida em Mapiraí, sua infância e as atividades econômicas das quais participava e entre estas o trabalho com a borracha.

Narrando suas memórias de infância, **esta senhora diz que aprendeu a lidar com a borracha, desde o corte da seringueira até o armazenamento do produto para comercialização, vendo seus pais executando a tarefa.** Como devia ajudar no sustento da família, quando menina era levada por seus pais para as plantações de seringueiras e, **por algum tempo, ficou observando como seu pai fazia na árvore o corte do qual jorrava o látex e após algumas observações, passava a realizar a mesma tarefa** (DIÁRIO DE PESQUISA, 14/08/2012).

Dona Mimi passou ao exercício de uma prática cultura – neste caso, a extração da borracha – após observar os movimentos de seu pai durante a execução de seu trabalho. Contudo, é importante frisar que esta atividade cultural não estava sendo ensinada intencionalmente a menina, mas, fazia parte de seu cotidiano, se apresentavam como ações rotineiras de seus pais das quais a menina também participava.

Passemos a outra entrevista, que novamente demonstra a força da categoria “aprendi só olhando”, porém, na aprendizagem de crianças. Para isto vamos seguir Dona Gorete.

Acompanhando o transporte escolar de Mapiraí de Baixo observei que eram os próprios alunos que davam partida no motor do barco. Então perguntei à Dona Gorete, a barqueira do “transporte escolar” como as crianças aprendiam a manejá-lo.

Recorro antes às lembranças anotadas em meu diário de pesquisa sobre como a barqueira descreveu o ato de dar partida no motor.

Segundo suas orientações, para dar partida é preciso usar uma manivela que engata nos dentes de uma forte rodana dando a força inicial ao motor, que passará a funcionar com a queima de combustível. Ocorre que é necessário um homem ou mulher com certa força física para dar este impulso inicial ao motor. No interior do barco de dona Gorete, a força mencionada é realizada por crianças de 7, 8, 9 e até 12 anos de idade – incluindo a filha da barqueira – portanto não é uma atividade “adulta”, mas que é exercida com “jeito” e não exatamente com a força de um adulto. Perguntei então como eles aprendiam a dar partida, como adquiriam agilidade que implicava impulsionar todo o corpo para o movimento circular da rodana, como se fosse a criança que rodasse e não a manivela, ocasionando com isso a força necessária para o ligar o motor (DIÁRIO DE PESQUISA, 08/03/2013).

Agora com a palavra Dona Gorete (GO), para responder a minha questão:

GO: Bom eu digo assim:: que não tem quem ensine eles. É **curiosidade de criança mesmo**, porque essa minha filha aqui, ela não/ eu não ensinei ela e ela já sabe dirigir um rabudo desse:: tranquilo. A outra já sai funcionando um motor, sabe pegar no no motor tão fácil.

PE: Ninguém ensinou?

GO: **Não, não, só eles vendo, através da gente, fazendo as coisa, eles, eles fazem as coisa. Mas que a gente não ensina, não ensina. Curiosidade de criança mesmo. É muito curioso esses/ essas crianças.**

PE: E eles aprendem rápido/

GO: Rápido. Rápido (Dona Gorete - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Desta fala é possível perceber que as crianças aprendem mais observando e praticando, ou como eles dizem “ispiando” primeiro, do que recebendo orientações sistemáticas para se executar a tarefa a ser aprendida.

Um aspecto que aparece nesta fala é a curiosidade como fator propulsor para a aprendizagem. É como se tudo fosse uma brincadeira, e vão experimentando as coisas, não de uma forma obrigatória, mas de forma prazerosa. É o que ocorre também com João (JO). Passemos a entrevista:

PE: João, ++ esse esse motor ainda tá com defeito?

JO: Nosso?

PE: É:: Ainda tem aquele macete? Aquele que só tu sabe? A Nira que falava: não, chama o João que só ele sabe.

JO: Macete?++

PE: É + pra funcionar. Quando ele para.

JO: Quando ele para?

PE: Ainda para?

JO: Para.

PE: Como é que faz pra funcionar?

JO: Ah! Tem que ter jeito pra puxar na corda.

PE: A Nira não sabia fazer isso ++ **Quem foi que te ensinou a pilotar o rabudo?**

JO: Ninguém.

PE: Ninguém te ensinou? ++ E como tu aprendeu então?

JO: Eu foi olhando até::

PE: Olhando?

JO: É. Eu funcionava sozinho. Aí eu ia dá uma volta por aqui, porque eu num tava bem treinado. Aí eu foi, foi até:: eu sôbe

PE: O Seu Antônio não te ensinou? Tu aprendeu sozinho foi? Mas, tu não ficava com medo quando tu saia sozinho?

JO: Não (João - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

O menino narra seu aprendizado atribuindo-o a uma prática de olhar. O conhecimento é alcançado pelo refinamento do sentido da visão. Além disso, este tipo de educação também se apresenta como um redescobrimto dirigido em que cabe a ação de mostrar como se faz, tornando o saber a ser aprendido frequente para o aprendiz que, por sua vez, pode fazer isso sentindo, vendo ou ouvindo as instruções mostradas, segundo o que nos conta Seu José Maria (JOM) quando conversávamos sobre como ele havia aprendido junto a seu pai a confeccionar uma pequena embarcação. Vejamos:

PE: Mas, o que eu digo é assim: o senhor ficava olhando:: ou ele lhe ensinava mesmo?

JOM: **Ficava assim um poco olhando e nu mesmo momento ele batia aquela linha e mandava eu pegar o machado e i fazendo.**

PE: Tipo treinar?

JOM: Si sinhô. Aí eu ia fazendo.

PE: E ele olhando se tava certo?

JOM: É. **Quando ele via que a coisa tava assim mais o menos ele dizia óh faz aqui**, ele vinha sentava assim e eu ficava tá, tá ++ e jogava pra otra parte + aí::dexava tudo apumado, dexava tudo pulinha, né? Jogava lá, corta. Vinha e sentava lá como ali aquela minha esposa tá, eu ficava aqui e ele lá.

PE: Então ele ficava de longe?

JOM: Si sinhô. **Tava bom assim e eu olhava pra ele e ele só fazia + eu acho que ele achava que tava certo, né?**

PE: Mas ele não vinha assim::?

JOM: Não sinhô.

PE: Ele não pegava e mostrava?

JOM: Não, não:: Aí quando eu terminava que eu dava o sim tá prontu uai, ele vinha, olhava, tá. Dobra, aí tornava dobrar de novo e assim a gente ia fazendo (Seu José Maria - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

O aprendizado de Seu José Maria segue um misto de orientação e improvisação – exatamente como se caracteriza o ato de copiar de acordo com Ingold e já mencionado nesta seção. Seu José Maria já havia observado a ação e ao ser inserido num campo de prática recebe as orientações de seu pai – nesta situação, aquele experiente e com habilidade para confeccionar a embarcação – que dá as indicações de cada movimento. Além disso, há também a avaliação da tarefa realizada por parte do experiente, daquele que orienta, que ao medir o esforço empreendido na ação e o resultado dela não pune de forma severa ou rígida, mas, reorienta o passo a passo no trabalho em questão.

Outra categoria elencada para análise “foi ele que me ensinou” – ressalta a aprendizagem sistemática de uma prática, isto é, o processo de ensino é intencional. Geralmente, temos este tipo de aprendizagem quando somos ensinados por nossos pais, ou alguém mais velho e mais experiente, a executar um saber específico. Exatamente o que ocorreu com Osvaldo (OS).

Quando indagado sobre como havia aprendido a pescar o menino atribui seu aprendizado aos ensinamentos de seu pai que o chamou e lhe deu as orientações devidas para a atividade sem, contudo, que o menino observasse a ação por curiosidade ou vontade própria. Conforme se verifica abaixo:

PE: Não? E tu tava me ensinando a pescar também, né? Como é que é?

OS: Na malhadera?

PE: Na malhadera. Como é que se pesca na malhadera?

OS: Olha, tem de vários tipos. Tem um que a pessoa ((barulho do motor)) ((incompreensível)) marra uma na bera e vai rodando assim aí a pessoa chega na maderã e vai puxando, né? ++ aí do ôtro já a pessoa / a pessoa se quiser pegar Xutuarana, qualquer peixe, a pessoa marra lá na bera e vai embora pra fora, pega uma pedra e joga lá no fundo com uma bóia e dexa ela ficar lá, aí quando vê que o buto boia aí a pessoa tira.

PE: O boto?

OS: O buto que rasga a malhadera.

PE: É? Então não pode deixar a malhadreira? ((barulho de motor)). E a outra que tu falaste é:: pra pegar camarão, né? Como é que é? Tu sabes também?

Quem te ensinou a malhadera?

OS: O meu pai [...]

PE: É? E pra dirigir barco?

OS: Foi o papai também.

PE: Também? Mesmo na rabeta, tu sabe. Tu sabe, né? **Mas, ele mostrou, ele te chamou: vem cá, é assim?**

OS: Foi (Osvaldo - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Algo semelhante se deu com Seu Antônio. Quando conversávamos sobre as atividades econômicas que garantiam a subsistência das famílias na localidade de Mapiraí de Baixo, a atividade que se apresentava como a mais importante naquele momento era a colheita e a venda do açaí. Todos de uma mesma família, com exceção das crianças ainda bem pequenas e daqueles bem mais velhos, sabem confeccionar a peconha, subir no açazeiro, desbulhar o fruto e, sempre que necessário, cuidam da venda do produto (DIÁRIO DE PESQUISA, 16/08/2012). Examinemos a entrevista realizada com Seu Antônio (AND):

PE: Tirar o açaí, o senhor aprendeu com os pais ou sozinho mesmo?

AND: Não:: Foi o papai. O papai mi insinô ++ e mesmo a gente vendo, né? observando.

PE: Observando aprende?

AND: É:: aprende sim, parece vamo dizer ((sobreposição de fala))

PE: Como é que é? Assim, como é que se tira o açaí?

AND: É:: o açaí tem tem uma arte, né? aí tem que produzir + tem que fazer o material, né? que se chama peconha, né? + que usa aqui no pé pra poder

firmar o pé + pra poder ir se puxando na árvore ++ a árvore é alta, né? + aí tem que até chegar lá no cacho pra quebrar ++ pra::

PE: Mas tem um jeito, é qualquer pé? Por exemplo, o meu pé num vai conseguir fazer isso não, né?

AND: Não. Não. Tem que aprender. Olha, esse minino aí + o João ele já apanha açai, né Cabeça?

(...)

AND: Ele apanha sim só que eu tenho medo assim de mandar + mas, ele já tá ++ já + já tá quase ++ já sabe bem né João? Eu cum ele já apanhamo até dez latas assim ++ só eu cum ele + quinze + dez latas assim::

PE: Mas, quem sobe?

AND: Ele + nós dois. Ele apanha, eu apanho.

PE: Nunca caiu?

AND: Não. Eu nunca cai do açazero. **O João também tem cuidado + a gente vai orientando, né?** ++ porque olha + tem que ter, né? essa funcionar muito essa parte psicológica + por isso que + muitas vezes a criança ++ não é qualquer um que a gente manda apanhar porque + derrepente / a pessoa tá presa lá incima só cuns braços, né? ++ e derrepente a pessoa se discuida, né? solta + então ++ coça aqui uma coisa aí o cara vai tirar a mão, né? ele já vai cair + tem que tá:: (Seu Antônio - entrevista realizada no dia 07/03/2013).

Seu Antônio nos conta que aprendeu a tirar o açai por meio dos ensinamentos ou das orientações de seu pai, não apenas por forma sistemática, mas também observando os movimentos do mesmo durante a atividade. E ao estar na condição de experiente e tendo que ensinar a seu filho o mesmo trabalho procede da mesma maneira, isto é, o faz passando ao menino orientações sobre a tarefa que farão.

Ainda nesta categoria, relembro Dona Maria, a parteira e agente de saúde do local, fazendo uso do diário de pesquisa:

Estávamos conversando sobre o surgimento da comunidade cristã desde os tempos de irmandade quando Dona Maria mencionou que **a atividade de parteira, função que também desempenhava no local, havia aprendido junto a um grupo de pessoas na prelazia de Cametá**. E segundo ela, foram meses de orientação até que se lançasse a prática de fato ou ainda que começasse a realizar sozinha os partos (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2012).

Na prática de aprendizagem em questão, Dona Maria toma posse de um saber seguindo orientações que lhe são fornecidas por pessoas experientes e com habilidades para executá-lo. Há neste tipo de aprendizagem um esquema de orientações que são organizadas sistematicamente buscando facilitar a tarefa a o aprendiz.

A última das categorias, tratada como “foi dom de Deus”, é descrita quando se diz que um saber é um presente de uma divindade maior.

Sobre isso, em conversa com Padre Tadeu – reitor do Seminário de Ponta de Pedras localizado na região metropolitana de Belém – o **dom** é uma dádiva ou um presente de Deus dado a alguém como um privilégio que deve estar a favor da comunidade e não em benefício próprio. Dai poder dizer que alguns dos valores

mantidos pelos benzedeiros – prática cultural analisada nesta categoria – é de que geralmente rezam de graça – valendo-se da ideia de que é **Deus quem dá a cura** – e cuidam não apenas da enfermidade, mas da pessoa inteira.

Para Dona Pituca – já citada anteriormente, a avó de Anderson – **benzer** trata-se de um dom divino a ser utilizado em benefício da comunidade. Além desta prática, esta senhora conhece também a arte de combinar ervas para a cura de doenças encontrando na natureza fonte de remédio para seus males. Trago meu diário de pesquisa para ilustrar o contexto:

Como eu estava encontrando alívio para a dor que vinha sentindo graças ao trabalho de Anderson, com quem já havia conversado sobre o assunto e de como havia aprendido a puxar, decidi falar com Dona Pituca para saber como ela havia aprendido aquele tipo de saber (DIÁRIO DE PESQUISA 08/03/2013).

Passemos a entrevista realizada nesse dia na casa da Dona Pituca (PI).

PE: Quem lhe ensinô a fazer a garrafada? **Como que a senhora aprendeu? Como a senhora sabe disso?**

PI: Ah:: acho que foi dom de Deus, da minha cabeça.

PE: A senhora aprendeu sozinha? Ninguém nunca lhe disse é assim que se faz?

PI: Não:: Não.

PE: Foi igual como a senhora aprendeu a puxar?

PI: Foi igual puxar. Puxar eu num sabia, num sabia. **Deus me deu um dom pra benzer. Eu benzo criança ++ isso Deus me deu que eu foi fazendo** (Dona Pituca - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Dona Pituca responde ao ser indagada como aprendeu a fazer as **garrafadas** – combinação de diversas ervas para ação terapêutica – e a aprender a “puxar” que ninguém havia lhe ensinado e que nunca havia visto alguém realizando esta prática junto a ela, atribuindo este saber a **um presente de Deus**. Disso é possível dizer que ter o dom – não necessariamente – implica em ter a técnica uma vez que, não há um ensino formal e sistemático e tampouco um redescobrimto orientado deste tipo de saber por cópia ou imitação.

Outra prática exercida por Dona Pituca ou ainda outra função exercida na comunidade é a de benzedeira que, para os ribeirinhos, ganha um sentido prático e muito eficaz.

Diante de um pequeno mal – geralmente mau-olhado e quebranto – o benzedor ou benzedeira põe-se de pé e por um longo tempo vai recitando a reza apropriada à situação e simultaneamente faz sobre a parte enferma – muitas vezes na testa – o sinal da cruz. A eficácia do método é garantida pela crença naquele que pratica e no dom que fora dado por Deus. Considerando a importância disto, e ainda que como dom ou não,

cada comunidade procura criar esta figura que exerce uma relação misteriosa com a divindade.

Esta preocupação também é compartilhada por Dona Pituca que, por sua vez, já está garantindo que sua neta exerça a mesma função. Vamos ver:

PE: Tem alguma filha sua que tá aprendendo?

PI: Filha não, só tem aí na cozinha uma netinha minha.

PE: **A senhora tá ensinando pra ela? Essas, esses remédios, essa garrafada?**

PI: **É. Benzer assim quando eu num tô em casa que as pessoa sente dor de cabeça ((incompreensível)) ela tá aprendendo comigo, ela faz as coisa, ela tá em cima aprendendo. Eu falo olha minha filha tu tem que prestar bem atenção porque quando eu partir daqui que Deus me chamar + tu já tá pra ti acolher as pessoa aqui, igualmente como eu.**

PE: **Ela fica ispiando a senhora fazer::**

PI: **É:: fica ispiando, fica ispiando / olha, se eu contar essas coisa ++ eu nunca aprendi com ninguém mesmo + deus que me deu (Dona Pituca - entrevista realizada no dia 08/03/2013).**

Sobre isso,

os rezadeiras/benzedeiros não tem uma iniciação propriamente dita como o pajé. Geralmente, acredita-se que eles/elas receberam um dom especial que, ao ser exercido, atrai as pessoas. Através de muita prática e certa fama, constrói-se a respectiva “especialidade” do/da benzedeiro/a (ARENZ, 2000, p. 108).

Esta especialidade a que se refere Arenz é a credibilidade neste trabalho. Com muita ressalva questiono se todos os trabalhos – rezas e garrafadas – deram certos e a resposta se mostra imediata:

PE: Já teve alguma fez assim:: que fez e não deu certo?

PI: Olha, pra mim ainda não negô nenhum.

PE: **Sempre dá certo?**

PI: **Sempre dá certo + ainda não negô nenhum** (Dona Pituca - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Inserida nesta prática de aprendizagem está também a prática de ensino que se dá por uma educação da atenção. Pois, Dona Pituca, preocupa-se em ensinar a arte à sua neta conforme o trecho “ela tá aprendendo comigo, ela faz as coisa, ela tá em cima aprendendo” ou então “Eu falo olha minha filha tu tem que prestar bem atenção”.

Numa breve síntese, das análises realizadas nesta pesquisa, o tipo de aprendizagem que mais se destacou foi a aprendizagem da **educação pela atenção**, ou seja, o aprendizado pela educação dos sentidos. Conhecemos porque aprendemos a ver, ouvir, sentir, cheira e degustar. E de forma resumida, nós nos apresentamos enquanto um sistema constituído de atenção que se processa junto às manifestações do ambiente e no modo com o percebemos. Logo, conhecer não está condicionado à presença e envolvimento de estruturas do mundo com estruturas da mente, e sim é próprio da vida daquele que conhece, uma vez que é fruto de sua prática no mundo, é o resultado de um

intenso desenvolvimento de atenção que se dá pelo aguçar dos sentidos em apreender os sentidos da cultura.

5 ENFIM CHEGAMOS

Ao longo do caminho percorrido até aqui – buscando, sobretudo, descrever como se realizam as práticas de aprendizagem dos saberes culturais em ambiente ribeirinho – venho tratando de tipos de aprendizagem que se concretizam por um processo de educação informal. Cabe nesta seção fazermos uma sumarização dos principais aspectos discutidos, a começar da caracterização dos processos educacionais e sua configuração.

A educação caracterizada como formal é aquela que ocorre em um espaço próprio, a escola – possui ações intencionalmente educativas que se realizam de forma sistemática e objetivos explícitos de ensino e de aprendizagem. Além disso, dada sua natureza institucional, apresenta papéis hierarquicamente definidos, o de professor e aluno.

A propósito destes papéis, e referindo-se à educação formal, Freire (1987) a define, quase sempre, como um tipo de relação opressora, pois no trânsito em que se realizam as práticas de ensino e de aprendizagem se delineia uma narração ou dissertação de conteúdos de um sujeito narrador – o professor – a um sujeito paciente – o aluno. Mas, afinal o que é ensinado, neste caso narrado, pela via de um saber formal?

Se pensarmos no ensino de língua materna – conteúdo disciplinar das aulas de Língua Portuguesa – dizemos que o objeto de ensino do saber formal é o **texto em sua modalidade escrita via o ensino de gêneros textuais** – textos que na maior parte são inventados pelo livro didático, os chamados textos didáticos. Que por sua vez, terá regulação por meio de exercícios teóricos sobre o aprendizado do alunado. Fato constatado na prática da professora de Língua Portuguesa da oitava série (9º ano do ensino fundamental) quando estive em sala de aula, no mês de agosto de 2012. Isto é mostrado no trecho abaixo retirado do diário de pesquisa:

As aulas de Língua Portuguesa estão se resumindo a leitura e interpretação dos textos contidos no livro didático e a isso segue um pequeno exercício teórico sobre o conteúdo do texto lido. De acordo com o que pude perceber, numa breve folheada no livro didático utilizado pela turma, os textos contidos no manual (talvez se aproximem, mas, não retratam a realidade vivida pelo aluno (DIÁRIO DE PESQUISA, 16/08/2012).

Além disso, a realidade escolar – na qual o ensino destes textos está inserido – distancia-se da realidade do aluno deixando de considerar os saberes práticos do aluno e tornando-os como meros recebedores dos saberes do professor. Pouco se percebe o diálogo – entendido como práxis e a palavra sendo constituída pelas práticas de ação e reflexão para transformar uma realidade – entre os sujeitos e tampouco entre tais

saberes. E aqui cabe lembrar novamente a concepção de educação bancária, também defendida por Freire (1987, p. 34), ao considerar que, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida”.

Com essa metodologia, o aluno recebe tudo pronto. O conteúdo narrado não pode – pelo alunado – ser problematizado, ou estabelecer relações com algo que ele já conhece, deve haver, sobretudo, uma acomodação sobre o que se está aprendendo. Esta prática torna-se sem sentido para o educando, meramente transmissora, passiva, acrítica, e, principalmente, descontextualizada de sua realidade. Neste caso, o que se vive é um ensino distanciado da realidade, do ambiente do qual o aluno é parte integrante. Não queremos dizer que a sala de aula vá usar os textos e discursos das diversas esferas da vida humana, reproduzindo-os de maneira real. Não é – e afirmo que não pode ser – a mesma coisa que se vive, pois, ensinar é um ato de “simulação”.

Em contraposição ao ensino formal retomamos os aspectos da educação informal. Não se percebe nesta uma intencionalidade educativa, pois não há – necessariamente – uma prática de ensino e os saberes são adquiridos ao longo da vida da pessoa, imanente à realidade em que vive. Acerca disso, os papéis assumidos aqui são outros – o experiente, aquele que já praticou diversas vezes determinada ação, e o aprendiz, aquele que se lança à prática desta ação – transformando esta relação numa interação entre saberes ou entre conhecimentos.

Nesta “escola” da vida – se assim podemos caracterizar a educação informal – são objetos para aprendizagem todas as atividades cotidianas, todas as práticas culturais de um grupo e, ao contrário dos conteúdos escolares que valorizam a cultura do texto escrito, no saber informal valoriza-se a **oralidade** como objeto a ser trabalhado por meio da interação com o ambiente e dos exercícios de tocar, ver, cheirar, degustar, enfim, educar seus sentidos às manifestações do ambiente.

Os saberes alcançados por estes instrumentos são regulados por meio de exercícios práticos e não implicam em punição – se comparado às notas ou aos conceitos atribuídos às avaliações escolares, as provas – como se verifica na fala de Seu José Maria ao narrar de que forma seu pai avaliava seu desempenho na construção de uma embarcação:

JOM: [...] Aí eu ia fazendo.

PE: E ele olhando se tava certo?

JOM: É. **Quando ele via que a coisa tava assim mais o menos ele dizia óh faz aqui, ele vinha sentava assim e eu ficava tá, tá ++** e jogava pra ôtra parte + aí:: dexava tudo aprumado, dexava tudo pulinha, né? Jogava lá, corta. Vinha e sentava lá como ali aquela minha esposa tá, eu ficava aqui e ele lá.
 PE: Então ele ficava de longe?
 JOM: Si sinhô. **Tava bom assim? E eu olhava pra ele e ele só fazia (aceno com a cabeça)** + eu acho que ele achava que tava certo, né? (Seu José Maria - entrevista realizada no dia 08/03/2013, ênfase adicionada).

Conforme se pode perceber o pai de Seu José Maria ao avaliar o trabalho reorienta os movimentos do filho aqueles tidos como corretos, mas, não o pune com “notas” ou pontuações sobre a atividade realizada. A avaliação não serve para reter o aluno em uma atividade ou para repetir de ano ou ainda reprovar e punir o praticante da atividade, e sim é uma responsabilidade de pai para com filho, ocorre um comprometimento, uma reciprocidade entre ambos para que o barco saia aprumado, o serviço saia bem feito e o barco sirva para sua função de navegar.

Ao longo desta pesquisa exemplificamos as práticas de aprendizagem com atividades culturais do tipo: subir em um açazeiro e nisto também confeccionar a peconha, construir uma embarcação, remar, pescar, dirigir uma rabeta, impulsionar o motor de um barco, construir um pião como brinquedo e benzer e “puxar” como ações terapêuticas.

O quadro abaixo faz uma sumarização dos participantes, dos saberes trabalhados e das relações com as categorias analisadas.

Quadro 04: Saberes informais ocorridos em Mapiraí de Baixo

Participante	Saber relatado	Categoria de análise	Trecho da entrevista
Anderson	Puxar o pulso	“aprendi só olhando”	“[...] vendo assim a minha vó, né? Puxar aí eu foi aprendendo” (Anderson, 08/03/2013).
Dona Gorete	Impulsionar o motor	“aprendi só olhando”	“É curiosidade de criança mesmo” (Gorete, 08/03/2013).
Dona Maria	Ofício de parteira	“foi ele que me ensinou”	“a atividade de parteira, função que também desempenhava no local, havia aprendido junto a um grupo de pessoas na prelazia de Cameté” (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2012).
Dona Mimi	Extração da borracha	“aprendi só olhando”	“por algum tempo, ficou observando como seu pai fazia na árvore o corte do qual jorrava o látex e após algumas observações, passava a realizar a mesma tarefa” (DIÁRIO DE PESQUISA, 14/08/2012).
Dona Pituca	Benzer	“Foi dom de Deus”	“Ah:: acho que foi dom de Deus, da minha cabeça” (Dona Pituca - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

João	Pilotar o rabudo	“aprendi só olhando”	“Eu foi olhando até:” (João - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Oswaldo	Pescar	“foi ele que me ensinou”	“PE: Quem te ensinou a malhadera? OS: O meu pai” (Oswaldo - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Seu Antônio Dias	Apanhar o açaí	“foi ele que me ensinou”	“PE: Tirar o açaí, o senhor aprendeu com os pais ou sozinho mesmo? AN: Não:: Foi o papai. O papai mi insinô” (Seu Antônio - entrevista realizada no dia 07/03/2013).
Seu José Maria	Construir uma embarcação	“aprendi só olhando”	“PE: Mas, o que eu digo é assim: o senhor ficava olhando:: ou ele lhe ensinava mesmo? JOM: Ficava assim um pouco olhando” (Seu José Maria - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Seu José Maria	Construir uma embarcação	“foi ele que me ensinou”	“Quando ele via que a coisa tava assim mais o menos ele dizia óh faz aqui” (Seu José Maria - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Este quadro permite visualizar os saberes culturais ativados com a pesquisa e quais as formas de aprendizagem mobilizadas por eles. Assim, posso dizer que sobre a aprendizagem das práticas culturais em ambiente ribeirinho que esta pesquisa objetivou investigar, chegou-se a conclusão de que, na interação entre os indivíduos e deste com o ambiente no que diz respeito à manutenção dos saberes culturais do grupo, três formas de aprendizagem emergiram do contexto – a saber, as formas: “aprendi só olhando”, “foi ele que me ensinou” e “foi dom de Deus” – entre elas a mais comum para se aprender neste espaço é por meio da educação da atenção, como se pode constatar acima.

Nesta forma de aprendizagem, destaca-se a importância do desenvolvimento de habilidades (skills) adquiridas por meio do engajamento ou da interação dos sujeitos entre si e com a realidade em que vivem, definindo-se como um aprender a aprender o mundo. Para Ingold (1996), este mundo não é uma realidade dada a priori, mas construído continuamente por via da percepção do sujeito sobre os aspectos culturais que o cercam. O aprendizado pela educação da atenção equivale assim a um processo de afinação do sistema perceptivo, ou ainda a um aguçamento dos sentidos de ver, ouvir, tocar em consonância com o corpo em um intenso modo de percepção.

Estabelecendo relações comparativas entre a educação formal e a informal, reafirmo que a primeira toma o conhecimento como a reprodução do real que é transmitida de um professor a um aluno; este conhecimento é recebido e transmitido pelo professor e sua metodologia consiste em repetir as informações do livro didático, fazer exercícios mecânicos, reproduzir modelos, cabendo executar minuciosamente a instrução em unidades de ensino, garantindo objetivos específicos, estratégias, meios instrucionais e a avaliação.

A educação informal, por sua vez, tem o conhecimento como representação do real e é construído na interação entre sujeitos e destes com o ambiente, tem a dialogicidade como metodologia pedagógica, isto é, a interação entre os sujeitos e entre os conhecimentos.

Se o saber formal – já mencionado – preocupa-se com o texto em sua modalidade escrita e o saber informal privilegia a modalidade oral, como trazer os saberes culturais, aqueles da oralidade, para o espaço da sala de aula? Como unir estes saberes num espaço institucionalizado?

Cabe atentar para o fato de que os saberes relatados de confeccionar a peconha, construir uma embarcação, remar, pescar, dirigir uma rabeta, impulsionar o motor de um barco, construir um pião como brinquedo e benzer e “puxar” como ações terapêuticas já são atividades conhecidas pelos alunos, visto que fazem parte de vida cotidiana e estão instauradas como saberes do grupo a que pertencem, logo, não cabe à escolar ensinar estes saberes aos alunos, mas associar a vida na escola à vida deste sujeito. Como realizar esta tarefa? Adaptando os objetos e os instrumentos de ensino aos saberes da oralidade.

Nesta adaptação, os papéis estabelecidos ganham outro sentido, há entre os agentes respeito mútuo, maior interação e troca de saberes e essa relação passa a ser mediada pelo diálogo em seu sentido freireano, ou seja, o discurso desenvolvido na interação experiente/aprendiz ou professor/aluno ganha uma feição prática e reflexiva, a **práxis** verdadeira. O diálogo (FREIRE, 1987, p. 45), é então, “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” em seu sentido comunitário.

E tomando a dialogicidade também como aspecto diferenciador entre os tipos de processos de educação e, que venho tratando, utilizo as palavras abaixo como explicação disto, vejamos:

Para o “educador - bancário”- **aqui substituo por profissional de uma educação formal**, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a

propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando – **aquele experiente numa educação informal**, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47 ênfase adicionada).

Neste sentido, o professor/experiente deve estar atento ao que o aluno/aprendiz precisa aprender, quais os saberes que já possui e como fará para “aproveitar” esses conhecimentos para o aprendizado de outros.

Pensando em termos práticos, voltemos a falar do trabalho com textos orais e escritos nas aulas de Língua Portuguesa – agora optando por uma forma específica para aprendizagem dos conhecimentos culturais. Se considerarmos o trabalho com os gêneros textuais ou ainda com a tipologia de textos – tomarei como exemplo o texto descritivo – deve-se apresentar aos alunos as características e os elementos constitutivos de uma descrição e levá-los a um campo prático para aplicação deste conhecimento. Isto é, ensiná-los o que é formal ou próprio do gênero e solicitar que descrevam aquilo que é próprio de sua realidade cultural.

Deve-se iniciar por uma sequência didática, que realiza uma pesquisa inicial para descobrir o que os alunos já sabem sobre um determinado gênero e, diante disso, pode-se apresentar à turma um texto descritivo sobre como subir no açajeiro, para ser trabalhado e, em seguida, compará-lo com uma descrição de uma cidade grande por meio de uma imagem ou fotografia do local, algo aparentemente distante do aluno, mas que deve ser aprendido. Esta atividade se dará primeiro oralmente e, somente, depois será considerada a feição escrita do gênero, a codificação do texto porém, a partir de relatos da realidade do aluno e não com textos “inventados” para esse tipo de tarefa.

Entretanto, partir da realidade do aluno não significa situar-se nela somente, mas considerar que a escola formal ensina um saber abstrato ao aluno, e cabe, ao professor, resgatar os saberes de mundo do aluno – os textos da oralidade – levando-o a conhecer as diversas culturas existentes. E, mais uma vez, cabe recordar Freire (1989, p.09) ao mencionar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Assim, podemos selecionar fotografias ou falas sobre outros lugares e que contenham, de forma implícita, contradições com a realidade local, buscando resgatar a vivência do aluno via situações que são significativas para sua comunidade.

Nesta ocasião, o conhecimento necessário para a compreensão dessa situação inicial será estudada sob orientação do professor que, de forma sistemática, levará o aluno a reconhecer a existência de outros pontos de vista e de explicações para a situação de sua comunidade, ou, ainda, estabelecer comparação deste conhecimento com os seus, podendo escolher o que usar para melhor interpretar aqueles fenômenos e situações para a interpretação desta realidade.

Dessa forma, espera-se ter alcançado o objetivo proposto nesta pesquisa – o de descrever as práticas de aprendizagem concretizadas em ambiente ribeirinho, mas ressaltar que, longe de se tornarem “fórmulas” para o trabalho em sala de aula considerando a realidade de mundo do aluno, são pontos para que o professor repense sobre suas aulas e as torne mais eficientes ou mais enriquecedoras ao aluno. E, assim, como esta pesquisa proporcionar outros espaços para tais discussões.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2 Ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ARENZ, Karl Heinz. **A Teimosia da Pajelança**: o sistema religioso dos ribeirinhos da Amazônia. Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2000.

BARROS, José Haroldo Oliveira de. **O imaginário da República em Cameté**: Republicanos, Democratas e Outros partidos na Batalha da Construção da República em Cameté – Pará (1886 – 1906). Coleção Novo Tempo Cabano Vol. III. Cameté, Pará, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUBER, Martin. Da função educadora. Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. In: **Revista Reflexão**, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982.

COSTA, Fernanda Analena Ferreira Borges da; ALMEIDA, Rosiellem Cabral dos Passos de. **O ensino de gramática na escola**: um estudo de caso. 2010. 100 f. Monografia (Conclusão do Curso de Licenciatura Plena Letras - Língua Portuguesa) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies por meio da seleção natural, ou, A preservação das raças favorecidas na luta pela vida**: tomos I, II e III. Tradução André Campos Mesquita. São Paulo: Editora Escala, 2009.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (orgs). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. Livros técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. Alta capacidade, Dotação e Talento: Reconhecer e Desenvolver. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiência e formação. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011, p. 196 – 217.

HOWARD, Jonathan. **Darwin**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CAMETAORA. **A cultura Cametaoara**. Disponível em: <<http://www.cametaoara.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em 05 de setembro de 2012.

BRASIL. **IBGE, cidades@, Pará, Cametá, infográficos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em 28 de abril de 2012.

INGOLD, Timothy. Debate: Human worlds are culturally constructed. In: INGOLD, Timothy (Org). **Key debates in Anthropology**. London; New York: Routledge, 1996.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. Trad. José Fonseca. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n 01, jan. abr. 2010, p. 6-25.

INGOLD, Timothy. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. London, NY, Routledge Press, 2011.

INGOLD, Timothy. “Pare, olhe, escute”! – um prefácio. Trad. Ligia Maria Venturini Romão, Marcos Balieiro, Luisa Valentini, Eliseu Frank, Ana Letícia de Fiore e Rui Harayama. In: **Revista Pontourbe**, ano 02, versão 3.0. Disponível em: <<http://n-a-u.org/pontourbe03/prefaciotimingold.html>>. Acesso em 19 Nov de 2012.

LOUREIRO, João Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

MAIA, Newton Freire. **Teoria da Evolução: de Darwin à Teoria Sintética**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1998 [1922].

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 3ª edição, São Paulo: Contexto, 2006.

PAULINO, Wilson Roberto. Darwinismo e neodarwinismo. In: PAULINO, Wilson Roberto. **Biologia Atual: Genética, Evolução, Ecologia**. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 108-112.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução cabana e construção da identidade amazônica**. Belém: EDUEPA, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Carla Leidiane Rodrigues; ALMEIDA, Rosiellem Cabral dos Passos de; PRADO; Thamia Alvarenga. **O ensino de gênero oral em sala de aula: o seminário sob a perspectiva do professor de língua materna**. 2011. 63 f. Monografia

(Especialização em Letras: Língua e Literatura) – Escola Superior da Amazônia, Belém, 2011.

SILVA, Rosa Virginia Mattos. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo Parábola Editorial, 2004.

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

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau.** 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência didática

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (1º dia)

Gênero: Mito de origem

Atividade: Apresentação do projeto aos alunos.

Público: Alunos da turma.

Objetivos:

- Conhecer um pouco da história e da cultura local;
- Compreender como se estabelece a relação entre o conhecimento científico e mitológico acerca da origem local;
- Fazer uma exposição dos conhecimentos apreendidos para a comunidade.

Este primeiro momento servirá para apresentação aos alunos do projeto que está sendo proposto. Cabe ao professor orientar o que será feito ao longo do processo, o que consiste e em como se estrutura o gênero em estudo, quais os conteúdos que podem compor as atividades em torno deste gênero, entre outras. Valendo-se de outras palavras, “a fase inicial de apresentação da turma permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 100).

PRODUÇÃO INICIAL (1º dia)

Atividade: A partir de perguntas orais direcionadas aos alunos procurar averiguar o que estes conhecem sobre a história de seu município e a localidade em que moram.

Perguntas: Como surgiu o nome Mapiraí de Baixo? O que significa “Mapiraí”? Por que é de baixo? Quando surgiu a comunidade? Quem foram os primeiros moradores do local? Como surgiu a Igreja e as primeiras manifestações religiosas? Quais são as histórias da comunidade?

Objetivos:

- Recolher as narrativas mitológicas apresentadas pelos alunos;
- Recolher vocábulos ditos/apontados pelos alunos;
- Elaboração do histórico do Município de Cametá e da Comunidade Local.

Neste primeiro contato efetivo com o gênero a intenção é, a partir desta produção, ter acesso às lacunas apresentadas pelos alunos para a completa realização do mesmo.

MÓDULO I (2º dia)

Atividade: Orientar uma produção escrita pelos alunos em que os mesmos inventem uma história sobre a origem da comunidade. O texto pode apresentar ilustrações/desenhos.

Objetivos:

- Verificar como se estrutura o texto escrito pelos alunos comparando-os aos textos orais produzidos pelos mesmos;
- Analisar sociolinguisticamente os vocábulos que os alunos utilizam;
- Comparar os vocábulos locais com vocábulos de outras regiões do Pará.

Nesta fase, o trabalho pelos módulos é possibilitar ao aluno as ferramentas próprias para superar as lacunas trazidas pela produção inicial.

PRODUÇÃO FINAL (3º dia)

Atividade: Organizar junto aos alunos uma exposição na escola das atividades realizadas ao longo da oficina (Feira de exposições).

Objetivo: Apresentar à comunidade os mitos locais que constituem sua história e cultura.

Este último momento serve para avaliação da turma quanto aos objetivos propostos no decorrer das atividades.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa:

Educação não escolar na Amazônia: a aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo/Cametá – PA.

Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: “A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA”, sob a orientação do Prof.º Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Para seu conhecimento, esta pesquisa tem como objetivo descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais locais. Para isso, constitui-se em uma pesquisa etnográfica, que se configura pela vivência da pesquisadora com a comunidade e, além disso, faz uso de alguns procedimentos metodológicos entre eles, a entrevista não estruturada o que possibilita gerar os dados a serem analisados. Quanto a isto, devo lembrá-lo (a) que, para registro das falas durante as entrevistadas farei uso de uma máquina filmadora o que permite o trabalho com áudio e imagem.

Você foi escolhido para fazer parte desta pesquisa. Sua participação é voluntária e consiste em autorizar o uso de sua entrevista e imagem para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas: Congressos e eventos do gênero. Se você for menor de idade, seus pais serão responsáveis por autorizar sua entrevista para a pesquisa.

Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. E, somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Uma vez que, a finalidade desta pesquisa é contribuir para o entendimento da dinâmica cultural que ocorre em ambiente ribeirinho.

Como síntese das informações aqui contidas, peço seu consentimento para utilizar seu nome e sua imagem toda vez que fizer referências, na pesquisa, aos dados fornecidos por você.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a)

sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posterior análise.

Belém: ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora
Rosielle Almeida
(Email: ellemcabral@gmail.com)

Orientador
Dr. José Anchieta Bentes
(Email: anchieta2005@yahoo.com.br)

Endereço do Mestrado em Educação da UEPA: Centro de Ciências Sociais e Educação
– Universidade do Estado do Pará - Travessa Djalma Dutra, s/n – Bairro: telegrafo.
CEP: 66050-540 Tel.: (91) 4009-9552 E-mail: mestradoeccse@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – Texto de aluno

Os antigos dizem que o nome surgiu do Mapara-i, como eles achavam que o nome não podia ser realmente assim então eles resolveram mudar para Mapiraí. Nós achamos porque houve a repartição então ele era o ultimo vindo de cima para baixo então ficou Mapiraí de Baixo.

Nos dependemos do açaí, do camarão, do peixe, porque na época do verão a safra do açaí quer dizer o começo do açaí, tira a produção e vendem para tirar, o lucro e invertem na produção ou para manter a família.

ANEXO B – Texto de aluno

Aqui no mapirai é muito comum o manejo do açaí, que todas as famílias fazem porque desse jeito é muito mais fácil para arrumar dinheiro.

Também tem o buriti que serve para comer fazer o suco. A palmeira do buriti serve para fazer muitas coisas como: tipiti, paneiro, abano, tupé, etc.

A muitos anos atrás tinha muitas famílias que extraíam o látex que servia para muitas coisas na fabricação do pneus e muitas outras coisas.

ANEXO C – Texto de aluno

A História da Pirara

Antigamente surgiu um peixe chamo Pirarara que morava em um tambó de óleo.

Durante anos esse peixe vinha crescendo cada vez mais. Passando alguns tempos ele atacou um senhor que quase perdeu a sua vida.

Passando alguns meses um senhor chamado Domingos Alves foi tomar banho e viu quando o peixe deu um salto para fora da água e naquela mesma hora ele subiu e foi avizar seus vizinhos.

Hoje meus avós sempre dizem para tomarmos cuidado porque aquele peixe ainda existe.

A Pirarara é um peixe muito grande capaz de engolir uma pessoa.

ANEXO D – Texto de aluno

O trabalho e o estudo muitos anos atrás

Minha vó me disse que no tempo dela o trabalho era bastante difícil, eles tinham que ralar para conseguir comida, roupa, objetos e tudo que uma moradia precisa para sobreviver.

Eles se juntavam e iam para o mato apanhar açaí, juntar andiroba, tirar o palmito, juntar o cuúba, que hoje é difícil ver, cortavam a seringueira para tirar o látex. Tudo isso eles vendiam para conseguir dinheiro para comprar o que precisam.

O estudo também era difícil, não tinham quase escolas, e as pessoas tinham que ir para outro lugar estudar, poucas pessoas enfrentavam o sol, a chuva e outros para conseguirem aprender algo. E ainda ima de casco, porque naquele tempo não tinham rabudo, motores e nem tinha transporte escolar.

Por isso que hoje muitas pessoas já um pouco de idade são analfabetos.

Nira

ANEXO E – Texto de aluno

Eu vou falar um pouco sobre o açaí, o açaí é muito bom, porque as pessoas que apanham o açaí, eles vendem quando é de verão e quando é de inverno é difícil encontrar o açaí eu tenho 3 irmaos que apanham açaí eles gostam muito de apanhar o açaí. Minha mãe sempre diz que no tempo do açaí as pessoas ganham muito dinheiro, eu acho muito bonito quem apanha açaí, mais as vezes é m pouco ruim porque arrebenta a peconha que eles sobem no açazeiro.

