FEUSP - Universidade de São Paulo

9 a 12/06/04 - Mesa Redonda

**DIFERENTES CULTURAS E ENSINO DE MATEMÁTICA**

10/06 - 10:00 às 12:00 horas [ al A-103 ]

Coord.: Profa. Maria do Carmo Santos Domite – FEUSP

**Saberes e Práticas em Diferentes Contextos Socioculturais**

Marcio D’Olne Campos

Departamento de Ciências Sociais (DCSO-CCHN)

 Núcleo de Educação Aberta e à Distância (ne@ad)

UFES, Vitória, ES

Tanto no “estar aqui” na academia, quanto no “estar lá” no campo, impõe-se compreender — “do ponto de vista nativo” — os processos e formas de construção do saber e de suas práticas conseqüentes. Entre os “dois mundos”, não havendo isomorfismo entre as respectivas especialidades, recorre-se à perspectiva interdisciplinar de equipe para a *tradução* – segundo Geertz e Latour – do que existe lá, para o “escrever aqui” e para “comunicar aqui” entre pares da academia.

O conceito e o ato de *tradução* — fazer com que um significado expresso no sistema *de lá* seja expresso no nosso sistema *daqui* — é de extrema importância, tanto no lidar com diferenças socioculturais entre saberes, quanto em contextos da escola onde paira a infeliz dicotomia ‘estar-no-mundo’ / ‘estar na escola’.

Com isso, é sugerida a esperança de reparar uma educação pautada apenas por *estratégias*,tanto dentro ou fora da sala de aula, quanto em outros ambientes socioculturais’ do trabalho de campo. Entre *o lugar do professor e/ou pesquisador* e *o lugar dos interlocutores,* na escola ou no trabalho de campo, é difícil reconhecer que nesses lugares mútuos — a partir dos quais cada um deles enxerga seu interlocutor como “*o outro*” — éimperativo lidar com as *táticas*. Este é o recurso dialógico que, se utilizado para quando nos encontramos no *lugar do outro*, nos impõe revisar as *estratégias*.

Assim, a *dialogicidade* pode estar presente no ato de ensinar ou pesquisar e o professor e/ou pesquisador deixa de ser apenas o “invasor estrategista” do lugar do outro — o aluno e/ou o interlocutor pesquisado.

 Permitam que me coloque no entorno do tema dessa mesa redonda já que sou um “outsider” — observador de fora — na disciplina Matemática e no seu ensino. Os argumentos contingentes são sempre importantes a considerar para que não se estabeleça tanta assimetria nas relações de alteridade ou, nas relações com *o outro* sócio-culturalmente diferente de *nós*. Sendo que também esse “*nós”* pode estar carregado de relatividade nesse ambiente onde provavelmente há gente de outras culturas.

 Em primeiro lugar, já que substituí no título dessa mesa o termo “diferentes culturas” por “diferentes contextos socioculturais”, devo justificar-me. De fato, e, sobretudo, quando lidamos com contextos escolares, tanto entre nós quanto em outras sociedades onde nem sempre há o que denominamos escola, vale a pena distinguir, por um lado, considerações dentro de uma mesma **sociedade** e, por outro lado, considerações entre diferentes sociedades que podem, ou não, compartilhar uma mesma **cultura**. Nesse caso quando pensamos em sociedades, não podemos nos esquecer de que existem, além das humanas, também as sociedades de animais tais como as dos insetos sociais como abelhas e formigas. Esses animais vivem e trabalham segundo uma organização social. No entanto se forem extintos nada resta como legado à imagem do que encontram os arqueólogos a partir de vestígios de sociedades humanas extintas. O que diferencia essas duas sociedades é justamente **a cultura**.

 Embora a antiga definição de Edward Tylor seja muito apropriada até hoje[[1]](#endnote-1), adotemos a do antropólogo estadunidense Alfred Kroeber que nos interessa mais no âmbito dessa discussão:

“*Por cultura nós entendemos a soma total do que um indivíduo adquire da sua sociedade – aquelas crenças, costumes, normas artísticas, hábitos alimentares, e habilidades que chegam até ele não pela sua própria atividade criativa, mas como um legado do passado, transmitido por educação formal e não formal*”[[2]](#endnote-2).

Como o indivíduo adquire cultura “*da sua sociedade*” e não apenas do banco escolar ou de um segmento social de exacerbada erudição, para uma determinada sociedade, cultura é esse todo assimilado ou “*transmitido por educação formal e não formal”.*

Portanto temos que diferenciar interações, por exemplo, entre duas culturas de interações entre uma cultura e a sociedade nacional brasileira.

Entre duas culturas, pensemos que entre São Felix do Araguaia e Santa Terezinha do Araguaia, à margem esquerda do Rio comum às duas cidades, vivem os Tapirapé e os Carajá a cerca de um quilômetro de distância entre suas duas aldeias de duas culturas. Ou que certa vez, estranhei ter encontrado uma senhora Tapirapé fazendo cerâmica — atividade há muito não praticada entre eles e que após ela ter estado entre os Kamayurá, estimulou-se a retomar essa atividade e trazê-la para a sua aldeia.

Entre uma cultura e a sociedade nacional brasileira, basta lembrar a minha primeira chegada a Gorotire, aldeia Kayapó, onde iniciei em 1986, uma colaboração com meu saudoso amigo Darrell Posey. No nosso primeiro fim de tarde em Gorotire, saímos para uma caminhada e ao voltar pelo campo de aviação onde pousava o avião da aldeia doado pela FUNAI, este iniciante que lhes fala ouvia e estranhava um ruído de tambores. Era agosto e logo Posey me “confortou” dizendo que eram os meninos Kayapó, alunos da escola, que com o professor Kayapó que era também um pastor protestante, treinavam para a parada escolar de 7 de Setembro. Eis uma típica interação entre a cultura Kayapó e o Estado-Nação brasileiro.

Em campanhas educativas, não me contenho em relatar um problema que pode ocorrer quando não se procura conhecer os problemas e as formas de leitura do mundo de outras culturas sobre as quais, infelizmente, alguns arvoram-se como portadores da verdade universal. Há vários anos, implantava-se uma campanha antimosquitos em Moçambique sem a devida pesquisa etnográfica local para que ao menos, se entenda os códigos locais para utilizá-los nas linguagens da campanha. Cartazes continham desenhos com práticas não recomendadas tais como latas abertas recebendo águas da chuva e armazenando água parada. Todas as práticas não recomendadas eram indicadas nos cartazes como proibidas por um grande “X” vermelho sobre cada desenho. Alguns meses depois, ao proceder-se a uma pesquisa sobre os efeitos da campanha, descobriu-se que as práticas proibidas vinham sendo intensificadas ultimamente e após a campanha. A pesquisa sobre esse fato revelou então que o “X” vermelho fora lido por aquela sociedade com um alerta para que a opção sobre o “X” vermelho fosse a recomendação correta a ser praticada.

 Além desses exemplos não podemos nos esquecer que mesmo dentro dessa sociedade nacional brasileira, existe uma grande diversidade de contextos marcados por diferenças devidas aos traços culturais específicos encontráveis devidos a vários fatores como “*conhecimentos* [saberes, técnicas e práticas], *crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade*” — recorrendo agora à antiga definição de Tylor.

 Essa nuance entre possíveis interações que contemplem aspectos sociais, culturais, ou os dois, nos demandam atenção para o quanto nós professores e pesquisadores, devemos perceber as fronteiras e interações nas situações de construção do saber. Percepções essas nas vivências de quaisquer contextos, sejam eles escolares de educação formal ou não formal ou não escolares de qualquer outra experiência, como a de pesquisa de campo ou da vida em sociedade. No entanto, que seja sempre de elaboração social ou socializada do saber. Essa última confiança no “sempre” só deve ser entendida aqui se a relação entre as pessoas for dialógica e construtivista, ou seja, onde há construção na própria interação que já é um diálogo — não apenas uma transmissão unilateral ou uma “transação bancária”[[3]](#endnote-3) do ensino tradicional.

 Comentados esses tipos possíveis de interação, será necessário pensarmos agora nos possíveis espaços de interação. Isso nos leva a discussões sobre distinção entre espaço e lugar assim como sobre a compreensão sobre “de onde” está se comunicando cada um dos interlocutores em potencial para que um diálogo possa ocorrer.

 Quando alguém fala de algum lugar que lhe é próprio. Ao ligarmos o rádio nas ondas curtas ou ao transitar entre canais de TV a cabo, nos fixaremos em geral em postos onde entenderemos a língua ou compreenderemos e nos interessaremos por aquelas imagens que “nos dizem alguma coisa”. Isto, de certa forma, significa que estaremos ajustando os nossos referenciais de compreensão e linguagem para entendermos o que está se passando. No caso de duas pessoas que iniciam um diálogo, se faz também necessário o ajuste dos referenciais para garantir a intercomunicação. Por exemplo, é bom que se fale a mesma língua e que se trate de assuntos de mútuo interesse. É claro que isso vale também para um professor numa diante de uma classe, ou melhor, entre e com os alunos assim como para um maestro que rege ensaiando com uma orquestra. Nesse último caso, as expressões faciais e os movimentos da batuta, assim como a linguagem escrita nas pautas musicais das partituras são todos códigos compartilhados. Códigos não compartilhados demandam, por vezes, um ajuste compreensivo de referenciais em benefício do diálogo. Este é, por exemplo, o caso de um brasileiro e um indiano que com o meio ajuste de seus referenciais por descobrirem que podem conversar em inglês, ainda não entenderam porque o primeiro diz “yes” (sim) abananando a cabeça horizontalmente e o segundo diz “yes” abanando a cabeça no sentido vertical. São todos códigos emitidos de diversas formas que requerem ajustes dos referenciais mútuos ao longo de qualquer comunicação onde existe disposição para o diálogo.

 Nos exemplos considerados falamos de pessoas que estão em algum lugar que lhes é próprio desde a origem ou naquele momento em que se desenrolam situações sociais em que pessoas de uma mesma cultura ou de diferentes culturas se encontram. De qualquer forma, cada um age a partir do lugar em que está, do lugar que lhe é próprio naquele momento. O que temos que considerar para diferenciar ***lugar*** de ***espaço*** e que as interações sociais configuram-se com as pessoas em determinados lugares — nenhuma pode estar ao mesmo tempo no lugar dela e no lugar do outro — mas que, no entanto, interagem socialmente de forma particular naquele espaço de interação. Os que foram aqui mencionados foram, por exemplo, espaços de uma aula, de um ensaio de orquestra, de uma campanha e de diálogo entre pessoas. Parece então que a noção de espaço requer a condição de interação social, o que nos leva a diferenciar o **lugar como sendo próprio de** determinada pessoa ou coisa ou de uma determinada manifestação como, por exemplo, o florescimento das acácias imperiais que é próprio das regiões de latitudes próximas de São Paulo e Rio no mês de dezembro. Já **o** **espaço é socialmente construído** como nos exemplos considerados. Portanto se um espaço é sempre socialmente construído ele pressupõe, sob certo aspecto, o ajuste dos referenciais para que comunicações possam se estabelecer.

 No caso das pesquisas de campo quando as realizamos entre outras sociedades de culturas diferentes, os antropólogos costumam adotar certos comportamentos de ajuste de seus referenciais entre seu local profissional de origem e o campo entre “os outros”, os diferentes do ponto de vista sócio-cultural. Essas duas situações denominam-se também respectivamente de “**estar aqui**” (na academia entre seus pares ou colegas) e “**estar lá**” no campo.

Aprofundemos um pouco mais os significados dos termos **“estar aqui”** – a partir do referencial da nossa ciência, refletindo e analisando o que observamos do “outro” - diferente de nós – e o **“estar lá”** na observação, interação e interlocução com os outros entre os quais, muitas vezes estranhamos códigos, costumes e formas de agir e classificar.

 Por várias vezes, mesmo no campo, isolamo-nos em pensamento ou fisicamente, para fazermos anotações do diário ou até mesmo para dormir. Nesses momentos, mesmo estando no lugar do outro, vivenciamos uma maior proximidade de nossos próprios paradigmas, conceitos, metodologias e instrumentos associados a visões e leituras de mundo com as quais temos mais familiaridade. Desse modo, ao voltarmos do trabalho de campo, mudamos os registros e passamos concretamente ao “estar aqui”. No entanto, mesmo quando “estávamos lá”, ao recolhermo-nos, já estávamos fazendo várias incursões virtuais ao “estar aqui” do referencial das nossas ciências.

 Temos que nos apoiar aqui ‘regra de ouro’ do trabalho etnográfico que no dizer de Roberto DaMatta (1978),

*“pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas:*

1. ***transformar o exótico no familiar***

***e/ou***

1. ***transformar o familiar em exótico****.*

 *E, em ambos os casos, é necessária a presença de dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. ”* (*cf*. 28*)*

Essa regra relaciona-se com as antinomias do tipo:

1. exótico / familiar
2. estranhamento / familiaridade
3. **“estar lá” / “estar aqui”**
4. “estar lá” / escrever aqui (Geertz 1989)

O item 4, como uma variante do item 3, sugere uma fase de análise, elaboração e escrita do texto etnográfico quando já nos sentimos distantes, sobretudo no tempo, do trabalho de campo e do conceito de ‘sistemas de coordenadas’ como é comumente usado com a sensação do projeto terminado, passamos então à fase de publicação

 Ao mencionarmos o termo referencial para indicar momentos em que, apesar de “estarmos lá”, encontramo-nos refletindo sobre os fenômenos observados como se estivéssemos “aqui” no nosso ambiente de trabalho, usamos o termo ‘referencial’ como uma generalização nas comunidades de físicos e matemáticos. No entanto, para uma generalização do conceito associado à noção de ‘ponto de vista’, cabem um comentário e um exemplo ilustrativo.

As formas de “leitura do mundo” (Freire,1981: 114) dependem fortemente do ponto de vista ou do **referencial**[[4]](#endnote-4) do observador[[5]](#endnote-5) e podem se diferenciar fortemente em função de classes sociais, gênero, idade, estilos de vida próprios de uma mesma cultura ou do encontro de diferentes culturas. Um exemplo interessante e já comentado é o abano horizontal de cabeça dos indianos dizendo sim.

 Captar o universo de significados de uma outra cultura exige, portanto, um esforço incessante de compreensão dos fenômenos a partir dos referenciais e categorias nativas. A esse, segue-se o esforço de situarmo-nos no “*estar e escrever aqui”*,através da **tradução,** quesegundo Geertz, é fazer com que um significado expresso no sistema *de lá* seja expresso no nosso sistema *daqui*. Recapitulemos essa discussão com a ajuda da FIGURA 1.



FIGURA 1

Ela esquematiza as relações de idas e vindas entre as reflexões e a produção no “estar aqui” da convivência acadêmica e o espaço e lugar do trabalho de campo, o “estar lá” no campo podendo, mesmo estando lá, refletir por recurso a algumas incursões “virtuais” ao estar aqui da academia.

O ambiente parece um teatro com alguma peça sendo encenada, no entanto, é necessário considerarmos esse esquema como metafórico[[6]](#endnote-6) parta o entendimento do processo etnográfico. É como se nosso observador usando chapéu fosse um entre os seus pares, colegas acadêmicos e, portanto, professores e pesquisadores na universidade ou algum centro de pesquisa. Aqui eles se representam como espectadores ou observadores distantes como, por exemplo observando uma sociedade de formigas em interação. Sabe-se que ele não se comunica com essa sociedade de animais, apenas pode eventualmente interferir sobre ela sem que haja reflexividade. A partir dessa observação, no entanto, nosso observador parte “em viajem” para o lugar dos outros, o “palco” desse “teatro”, e até esqueceu seu chapéu sobre o banco. Com os outros ele encontra um grupo social (*ethnos*), ou seja, “uma comunidade corporativa com existência permanente” (Mayr 1982:21), portanto, fácil e repetidamente identificável.

**CHRONOS**

( TEMPOS E RITMOS )

**ANTHROPOS**

**( PESSOAS )**

**ETHNOS**

( GRUPO SOCIAL )

**OIKOS**

( AMBIENTE NATURAL

 E SOCIAL )

CONTEXTO SÓCIOCULTURAL LOCAL

FIGURA 2

Chegando lá ele percebe uma sociedade que interage de várias formas inclusive pela comunicação através de uma língua estruturada. No espaço desse contexto local (oikos), ele percebe coisas da natureza (árvore) e coisas da cultura (banco, pessoas em interação, linguagem), assim como vai percebendo os ritmos e tempos (chronos) próprios dessa sociedade na qual, nesse momento há três nativos observando ou contemplando uma árvore. (Ver FIGURA 2)

Ao chegar, é claro que ele também passa a participar (observação participante) das interações locais (Malinowski 1986). Desse modo, ocorre o inevitável: sem que se faça algum juízo de valor, o grupo local se modifica e o observador também. A partir desse momento, nenhum é mais o mesmo que era no estado anterior. Um dos nativos pode até se tornar um dos interlocutores privilegiados se a conversa no banco revela um interesse mútuo no prosseguimento da comunicação entre os dois.

Se, por exemplo, o nativo já conhece um pouco do mundo do observador, ele poderá fazer alguma observação que lhe cause estranhamento e que o faça refletir sobre o que foi dito recorrendo ao seu sistema de conhecimento (estar aqui “virtual”) para só então retomar a conversa no estar lá.

Certa vez, no processo de preparação de uma exposição junto com uma equipe no Museu Paraense Emílio Göeldi em Belém (PA), Payakan Kayapó observou: “Eu não entendo porque vocês brancos vivem falando de madeira o tempo todo, eu só conheço árvore...”. Nesse caso parece ter ocorrido o inverso. Payakam estava numa instituição de pesquisa (no estar lá dele ou no estar aqui meu) e refletiu a partir do mundo dele (estar aqui “virtual” Kayapó, portanto, dele) sobre o significado de madeira no mundo nosso, nos dizendo o que pensava.

 Após uma permanência entre eles no estar lá e tentando ler e entender o mundo deles “*de um ponto de vista nativo*”, o pesquisador poderá voltar para o seu estar aqui entre os seus pares (na “platéia” do “teatro”) e eventualmente traduzir o que encontrou lá para seus colegas cientistas. Numa fase final das pesquisas torna-se necessário produzir uma tese ou um texto etnográfico o que será realizado no “escrever aqui” como se refere Clifford Geertz (1989).

De certa forma, nas primeiríssimas séries do ensino fundamental, as atividades são em geral, essencialmente transdisciplinares — o conhecimento é problematizado e organizado no próprio “estar-no-mundo” sem ferramentas propriamente disciplinares “na mão”. Daí em diante, tornam-se necessárias as circulações entre os domínios trans e interdisciplinares e no caso das ciências sociais em relação com a educação, deve ser predominante a interação entre a sociologia e a antropologia. A primeira aborda estruturas da sociedade e pode contribuir muito para questões mais gerais de estruturas curriculares. A segunda permite penetrar nessas estruturas em busca das realidades sociais locais, permitindo assim contribuir para a elaboração de grades curriculares e problematizações mais realistas e contextualizadas. A antropologia pode, pois, contribuir com uma “pitada de tempero local” nos currículos e contribuir para que estes contemplem a enorme diversidade sociocultural em que vivemos, a qual tem felizmente resistido a certas tentativas de um nivelamento por idéias, talvez distorcidas, daquilo que chamam pós-modernidade. Com o que discutimos aqui, poderia parecer que esquecemos o encontro com “o outro” sócio-culturalmente diferente, no entanto, ao contrário, temos que ter cotidianamente presentes, tanto a regra de ouro da etnografia (*“transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”*), quanto a necessidade do exercício constante e persistente das traduções entre o vai-vem do “estar lá” e o “estar aqui”.

Tanto no “estar aqui” na academia, quanto no “estar lá” no campo, impõe-se compreender — “do ponto de vista nativo” — os processos e formas de construção do saber e de suas práticas conseqüentes. Entre os “dois mundos”, não havendo isomorfismo entre as respectivas especialidades, recorre-se à perspectiva interdisciplinar de equipe para a *tradução* – segundo Geertz — do que existe lá, para o “escrever aqui” e para “comunicar aqui” entre pares da academia.

O conceito e o ato de *tradução* — fazer com que um significado expresso no sistema *de lá* seja expresso no nosso sistema *daqui* — é de extrema importância, tanto no lidar com diferenças sócio-culturais entre saberes, quanto em contextos da escola onde paira a infeliz dicotomia ‘estar-no-mundo’ / ‘estar na escola’.

Já que o lugar é aquilo que tem o seu próprio (aquilo que é próprio daquele lugar) e que o espaço é socialmente construído, com referência a Michel De Certeau (1990:XLVI), lembremos sua noção sobre dois termos importantes para nós educadores: estratégia e tática. Estratégia é “o cálculo de relação de forças que torna-se possível a partir do momento no qual um sujeito de querer e de poder é isolável de um ‘ambiente’ ” . Sendo ele isolado, ele apenas “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, para servir de base para uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica se construiu sobre esse modelo estratégico”.

Por exemplo, um planejamento de guerra para o ataque a outro país, se faz a partir do *próprio*; do próprio país para invadir um país vizinho. Nesse mesmo exemplo, após a invasão, no momento do estar lá entre os outros do país vizinho, esse lugar não é mais apenas postulável, ele é o próprio do outro que torna-se real e diferente. Mostra inclusive que nesse lugar diferente podem ser contrariadas as estratégias de invasão planejadas do outro lugar (“estar aqui”).

Ainda segundo De Certeau, quando se está no *próprio* do outro, ou seja, no lugar do outro, é necessário recorrer às táticas. Para esse autor, tática “*é um cálculo que não pode contar sobre um próprio, nem conseqüentemente, sobre uma fronteira que distingue o outro como uma totalidade visível. A tática não tem outro lugar senão aquele do outro*”. Ela se insinua fragmentariamente e não se pode ter o outro à distância como na estratégia. “*Ela não dispõe de base para capitalizar suas vantagens, preparar suas expansões e assegurar uma independência em relação às circunstâncias*”. Enquanto “*o próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, do fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigilante a ‘captar no vôo’ as possibilidades de lucro. Aquilo que ela ganha, ela não guarda. É preciso constantemente jogar com os eventos par retirar deles boas ‘ocasiões’* [no sentido de artigos de liquidação]”.

Com isso, é sugerida a esperança de reparar uma educação pautada apenas por *estratégias*,tanto dentro ou fora da sala de aula, quanto em outros ambientes socioculturais’ do trabalho de campo. Entre *o lugar do professor e/ou pesquisador* e *o lugar dos interlocutores,* estejam eles na escola ou no trabalho de campo, é freqüentemente difícil, reconhecer que nesses lugares mútuos a partir dos quais cada um deles enxerga seu interlocutor como “*o outro*”, éimperativo lidar com as *táticas*. Este é o recurso dialógico que, se utilizado para quando nos encontramos no *lugar do outro*, nos impõe revisar as *estratégias*. Assim, a *dialogicidade* pode estar presente no ato de ensinar ou pesquisar e o professor e/ou pesquisador deixa de ser apenas o “invasor estrategista” do lugar do outro — o aluno e/ou o interlocutor pesquisado.

 Como o oposto das invasões estrategistas, terminemos lembrando o contexto do trabalho de campo entre diferentes culturas, com trechos iniciais e metodológicos da linda e magistral etnografia de Anthony Seeger (1980:34-36) entre os Suyá no seu livro **Os Índios e Nós**. Seeger considera seus primeiros anos de estranhamentos entre os Suyá com uma bonita analogia com os primeiros anos de uma criança no mundo:

*“Retrospectivamente, dou-me conta de que, de certa forma, fui criado pelos Suyá. Quando lá chegamos pela primeira vez, trataram-me como uma criança — o que eu era, já que não sabia falar ou ver como eles viam. Levei meses, por exemplo, para ver a sombra ou as ondulações de um peixe rápido na água e para atirar com presteza para atingi-lo com a flecha. Não sabia distinguir os sons que os Suyá ouviam, pois não os entendia e sequer os conhecia. No início, não me deixavam fora de vista. Nunca saí sozinho numa canoa e nunca vaguei desacompanhado pela floresta, embora caminhasse pelas roças. Aprendi a pisar exatamente onde eles pisavam para evitar pôr os pés em espinhos, arraias e formigueiros, e aprendi lentamente onde era bom pescar e como fazê-lo. Não compensava para os adultos despender seu tempo me ensinando, e por isso me mandavam sair com os meninos que sabiam mais do que eu”.*

*Os Suyá ensinaram-me a falar com a mesma paciência com que ensinam a seus filhos, e, espantados com minha habilidade em anotar as coisas e ainda assim esquecê-las, viviam a me testar.*

*(...)*

*Tratavam-me como um menino de 12 anos quando partimos, pois eu sabia remar, pescar e caçar pelos arredores, como o faz um menino de 12 anos. Sabia conversar adequadamente, mas sem o discernimento e controle de imagens e metáforas que os adultos sabiam empregar. Acima de tudo os jovens devem ouvir e aprender, e de certo modo eu era um menino ideal de 12 anos.*

*(...)*

*Quando deixamos a aldeia, em fevereiro de 1973, os Suyá disseram (...) que, caso eu tivesse algum amigo que quisesse aprender sua língua e sua música, ficariam felizes em lhe ensinar, da mesma forma que a mim.*

*(...)*

*Morar no Brasil e trabalhar no Museu Nacional entre 1975 e 1979 tornou os contatos que temos com os Suyá mais variados. Retornei para uma breve visita em julho de 1976, e estava a caminho em 1977 quando uma crise de malária tornou a viagem impossível. Ao invés disso, foi um Suyá que se encontrava em São Paulo para tratamento médico que nos visitou no Rio, e então tive a sensação de me sentir como um nativo, e, quando o homem que nos visitava repetidamente perdia seu sentido de direção nas ruas, eu lhe dizia: "Lembra-se de como eu era assim que cheguei a sua aldeia? Não conhecia nada, e se você vivesse aqui por um longo período de tempo, você aprenderia". Ele concordou que sempre leva algum tempo para se aprenderem as coisas. Posso imaginar as coisas que contou ao retornar à aldeia, pois estava obviamente escandalizado com o fato de dormirmos num quarto diferente do de nossa filha.*

*Estou planejando outra viagem à aldeia Suyá, para conversar mais profundamente com eles sobre sua música - um tópico que consegui desenvolver, consideravelmente, em 1975-76 (Seeger 1977 e Capítulo 4 deste volume).*

*Uma das dificuldades de um antropólogo é saber quando deixar de trabalhar com um grupo. Quando deixei o campo em 1973, estabeleci arbitrariamente o prazo de cinco anos para terminar o trabalho principal sobre os Suyá, de modo que me pudesse voltar para outros tópicos e outras sociedades, e este livro é um passo importante nesse processo.”*

**BIBLIOGRAFIA**

Da Matta, Roberto. (1978). O Ofício de Etnólogo, ou Como Ter 'Anthropological Blues'. A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. E. d. O. Nunes. Rio de Janeiro, Zahar: 23-35.

De Certeau, Michel. (1990). L'Invention du quotidien. 1. arts de faire. Paris, Gallimard.

Freire, Paulo. (1981). Pedagogia do Oprimido - 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo. e Campos, Marcio D’Olne, "Leitura da Palavra... leitura do mundo ", o CORREIO da UNESCO, 19, 2, fevereiro 1991. pp. 4-9.

Geertz, Clifford (1989). "Estar lá, Escrever aqui." Diálogo 3(33): 58-63.

Geertz, Clifford (1999). O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis,

Kroeber, Alfred Louis e Kluckhohn, Clyde (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York, Vintage Books

Laraia, Roque de Barros (1989). Cultura: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro, Zahar Editor Ltda.

Mair, Lucy, Introdução à Antropologia Social. Zahar Eds., Rio de Janeiro, 1982.

Malinowski, Bronislaw. e Durhan, Eunice (org) (1986). Malinowski, Serie Antropologia. São Paulo, Ática.

Seeger Anthony. 1980, Os Índios e Nós: Estudos sobre sociedades tribais brasileiras, pp. 25-40. Rio de Janeiro: Campus

1. A primeira definição de cultura formulada do ponto de vista antropológico foi desenvolvida por Tylor no livro *Primitive Culture* de 1871, quando a antropologia dava seus primeiros passos. Como salienta Laraia (1989) Tylor conseguiu em uma só palavra abranger todas as possibilidades de realização humana, além de demarcar e separar os fatos culturais dos fatos biológicos, ou seja, definiu que as realizações culturais não são nem naturais nem inatas, mas sim adquiridas por um processo de aprendizado sócio-cultural, muito próximo do conceito definido já no século XX como socialização. Tylor com ênfase na enumeração de conteúdos próprios da cultura enuncia:

Tomado em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. ( Tylor, 1871, cap 1, p. 1. *apud* Laraia 1989:25). [↑](#endnote-ref-1)
2. As citações de Benedict e Lowie referem-se respectivamente às páginas 81 e 82 de um livro de revisão de conceitos e definições de cultura (Kroeber and Kluckhohn 1952). [↑](#endnote-ref-2)
3. Ver Paulo Freire sobre dialogicidade em Pedagogia do Oprimido (1981) e "Leitura da Palavra... leitura do mundo " (Freire 1991). [↑](#endnote-ref-3)
4. A idéia de referencial (referência + al, onde –al significa pertinência) é fundamental nessa discussão onde a utilizamos como o "lugar", o ponto de "vista" de onde se percebe ou se interpreta ou se lê o referente (em semiologia: aquilo que o signo designa; contexto). Subjetividade e reflexividade são importantes características de nossa relação com o contexto. Destacam-se, entre os significados de referencial: 1. "o que constitui referência ou que a contém"; 2. "relativo a". 3. sistema em relação ao qual são especificadas coordenadas espaciais e temporais de eventos, ou seja, o sistema de referência ou sistema de coordenadas. Com uma associação dos sentidos 2 e 3, tem-se a idéia da relatividade dos referencias. Entre as funções da linguagem (características de um enunciado lingüístico), a função referencial é aquela "na qual predominam as mensagens centradas no referente ou contexto". A função referencial é também denominada função denotativa ou função cognitiva (Ferreira, 1996). [↑](#endnote-ref-4)
5. Em contraposição a um observador distante e neutro em relação ao observado, vale mencionar um conceito originário da física, o de "participador". Ele nos permite refletir sobre 'pesquisa participante' em ciências sociais da mesma forma que na física do microcosmo que se constituiu a partir do século XX. Nela, observador, materiais, métodos e objeto de estudo, encontram-se tão inter-relacionados que, segundo o físico J. A Wheeler, "*para descrever o que aconteceu tem-se que abandonar a palavra ''observador' e substituí-la pela nova palavra 'participador'. Em certo sentido, o universo é um universo participatório"* (Mehra,1973). [↑](#endnote-ref-5)
6. Segundo o dicionário Houaiss (2001), o verbete metáfora indica:

Rubrica: estilística, lingüística, retórica.

designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma *vontade de ferro*, para designar uma *vontade forte*, como o ferro)

CAMPOS M.D. Saberes e Práticas em Diferentes Contextos Socioculturais (Comunicação). VII Encontro Paulista de Educação Matemática (VII EPEM), Mesa Redonda MR-3 (Coord.: Maria do Carmo S. Domite – FE-USP): Diferentes Culturas e Ensino de Matemática. 9-12/06, 2004.

[Arquivo:

CAMPOS M D Saberes e Prats em Difs Contextos SCs VII EPEM 2004]

Texto01.doc [↑](#endnote-ref-6)