

Dossiê: Abordagens antropológicas contemporâneas sobre técnica e tecnologia

Fazendo renda em casa e ‘no curso’: aprendizagem na prática

Júlia Dias Escobar Brussi

Professora Doutora do Programa de Antropologia e
Arqueologia - UFOPA
juliabrussi@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca apresentar o processo de aprendizagem da renda de bilro por meio de observações realizadas tanto em um curso de renda, quanto no ambiente doméstico de rendeiras do distrito de Canaan (Trairi – CE). Tem como objetivo principal destacar que, embora a casa e o curso se apresentem como ambientes distintos, envolvam relações sociais diferentes e tenham atividades conduzidas por “educadores da atenção” próprios, em ambos os contextos o aprendizado se dá na prática. Por meio de situações relativas ao processo de aprendizagem da renda veremos que o engajamento ativo do aprendiz, sua *vontade* e empenho, além das repetições e observações atentas, são os elementos mais relevantes para que se forme uma rendeira.

Palavras-chave: Antropologia da aprendizagem; técnica; renda de bilros; engajamento; prática.

Introdução

O ambiente da casa representa o primeiro espaço da socialização. É nesse contexto que a criança incorpora habilidades, valores, crenças, hábitos e conhecimentos. Em Canaan, município de Trairi (CE), a atividade da renda é, eminentemente, doméstica, de modo que as meninas¹ são ambientadas com a prática desde muito cedo. Elas crescem cercadas pelo seu som característico e pelos instrumentos envolvidos na sua produção, como a *almofada*², os *bilros*³, *espinhos*⁴ e linhas. Na perspectiva do psicólogo ecológico James Gibson (1986), esses objetos constituem parte do “mobiliário” do ambiente. Enquanto tal, configuram algumas de suas “affordances”, isto é, as qualidades (do ambiente e seus obje-

tos) que permitem a execução de uma ação. É a interação e os acoplamentos estabelecidos com o meio circundante que possibilitam aos noviços a construção das suas diversas habilidades, inclusive da renda de bilro. A aprendizagem se dá, portanto, no engajamento prático e na participação do aprendiz no contexto em que está inserido.

A família e a vizinhança cumprem uma função central na socialização e aprendizagem das crianças. Marcel Mauss, em seu texto clássico sobre “As técnicas do corpo”, já destacava a relação entre as técnicas do corpo, ou “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (2003, p. 401), a aprendizagem e o grupo social. Nesse sentido, todas nossas ações cotidianas, como andar, nadar, comer ou se lavar, são aprendidas por meio da educação. O conceito maussiano de “habitus” destaca, justamente, esse caráter adquirido de todas nossas “disposições corporais”. As técnicas são transmitidas e atualizadas, portanto, em função da posição e dos vínculos sociais que as pessoas mantêm. A importância do grupo e das relações sociais para a aprendizagem de variadas práticas, como a tecelagem, a alfaiataria e a pesca, foi enfatizada por autores de diferentes áreas do conhecimento e linhas teóricas (CHAMOIX, 1981; DELBOS & JORION, 1984; LAVE, 2011; LAVE & WENGER, 1999; SAUTCHUK, 2007; SAUTCHUK, 2015; BRUSSI, 2015).

Historicamente, a difusão da renda de bilros pelo Brasil se deu basicamente pelas vias que se poderia chamar de não oficiais, ou não-formais, como aquelas do parentesco, da amizade e da vizinhança (BRUSSI, 2009; MENDONÇA, 1959). Nesse sentido, a casa se apresenta como espaço privilegiado de aprendizagem dessa atividade. Em Canaan, esse também sempre foi o ambiente principal de transmissão da técnica da renda de bilros, mas, em 2013, em uma iniciativa pioneira, um curso de renda foi promovido pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em parceria com a Prefeitura de Trairi, por intermédio da Secretaria de Ação Social.

O presente artigo busca, portanto, apresentar o processo de aprendizagem da renda de bilros por meio de observações realizadas tanto no ambiente doméstico, como nesse curso de renda⁵. Seu objetivo principal é destacar que, apesar de se tratarem de aprendizagens que à primeira vista seriam distintas e,

em algum sentido, poderiam ser classificadas como formas de educação oposta (formal e informal), os principais elementos desse processo são os mesmos. Independente do contexto a aprendizagem se dá na prática e, nesse sentido, importam aspectos como o engajamento ativo do aprendiz, sua *vontade*⁶ e empenho, além das repetições e observações atentas.

Formando rendeiras: o processo de aprendizagem da renda

Cada rendeira apresenta uma trajetória própria, cuja aprendizagem está vinculada à sua vontade, habilidade e aos aspectos históricos, sociais e econômicos mais amplos. Conforme aponta Blandine Bril (2002), independente da época e do contexto, o processo de aprendizagem é individual e o caminho trilhado por cada aprendiz é único. Ainda assim, é possível distinguir algumas passagens obrigatórias da formação de uma rendeira que, permanecem válidas mesmo considerando as particularidades de cada momento histórico (idade do aprendiz, tipo de renda feita e linha utilizada). Vale destacar que essa descrição não visa definir o processo de aprendizagem enquanto uma sequência esquemática, composta por degraus sucessivos, haja visto que cada trajetória é única.

É interessante notar que as principais fases de aprendizagem da renda, cuja progressão se estabelece a partir das categorias e as colocações das próprias rendeiras, estão relacionadas à hierarquização da ação que Valentine Roux e Blandine Bril (2002) estabelecem. Tendo em vista a abordagem da expertise técnica, as autoras argumentam que uma ação (ou sequência de ações) pode ser considerada em três diferentes níveis: das “ações elementares”, que compreendem aqueles atos que não podem ser decompostos em unidades menores; das “sequências de operação”, que constituem as sequências de ações elementares e, por fim, do “curso da ação”, o nível mais abrangente, que faz referência à organização da atividade como um todo.

A primeira experiência relacionada ao processo de aprendizagem seriam as brincadeiras. É nesse momento que as crianças aprendem a manipular os instrumentos e desenvolvem a coordenação para executarem os gestos elementares da renda, a *torção*⁷ e o *trocado*⁸. Em seguida, elas passam ao treinamento mais sistemático, já com a utilização de moldes, na qual aprendem os três pon-

tos básicos, ou “sequências de operação”: o *trocado*, o *pano* e a *traça*. Além de aprenderem a executar cada ponto, também começam a se adaptar à utilização do molde. Essa é a fase que demanda mais tempo do processo de aprendizado como um todo. A partir desse momento, as rendeiras consideram que a menina realmente se iniciou na atividade. A seguinte fala de Emiliana, rendeira de 38 anos, estabelece a distinção entre essa fase e o brincar: “Pra valer mesmo, tinha que fazer a *traça*. Antes brincava, mas quando comecei a fazer pra valer, já tinha a *traça*”. Tal colocação está relacionada ao fato que, a partir desse momento, a aprendiz tem potencial para participar ativamente (*pra valer*) do orçamento familiar, direta ou indiretamente. Em um momento posterior, as meninas aprendem a *assentar*⁹ e finalizar uma renda, isto é, a dominar o curso da ação.

Geralmente, a primeira peça a ser feita pelas crianças são camisetas infantis. Restam, portanto, o aperfeiçoamento da atividade e o aprendizado de outros pontos, muitas variedades de renda e vários *truques* da confecção. Considerando que cada molde demanda uma execução própria e que novos moldes surgem constantemente, a aprendizagem é um processo contínuo e sem fim. Conforme novas habilidades são demandadas, elas recorrem às rendeiras mais experientes. Uma rendeira já versada na prática, por exemplo, só aprendeu a fazer um dos pontos menos usuais, quando recebeu uma encomenda cujo padrão demandava o mesmo. Jeane, que tem 37 anos e é muito habilidosa com os bilros, conta que, diante da necessidade: “Fui lá na Maria aprender a charita e fiquei dois dias lá estudando”. De maneira semelhante, Ana Maria, que atuou como auxiliar no curso do qual trataremos, relata que, diante da demanda crescente por rendas com acabamento de *traças* em zigue-zague, também buscou aprender: “Todo mundo queria desse tipo, aí eu trouxe um papelão e tentei encarar. Mas só aprendi mesmo quando fiquei olhando uma rendeira, amiga da minha mãe, fazendo”.

Brincando de fazer renda: treinamento dos gestos elementares

Todas as casas visitadas em Canaan tinham, pelo menos, uma *almofada* usada como base para fazer a renda. O número de *almofadas* varia de acordo com a quantidade de rendeiras produtivas em cada domicílio, com a condição econômica da família e à dedicação individual à atividade. Sua presença no ambiente doméstico e o uso rotineiro que as rendeiras fazem desse objeto, associado ao

movimento rítmico da atividade, as cores das linhas e o som produzido pelas batidas entre os *bilros*, despertam o interesse e a curiosidade das crianças de todas as faixas etárias.

Nas mãos das crianças menores, os *bilros* se tornam chocalhos e mordedores. Ainda muito novos são colocados no colo de sua mãe (tia, madrinha ou avó), entre elas e suas *almofadas*. Nesses casos, as rendeiras costumam pregar um ou dois pares de *bilros* já *carregados*¹⁰ com linha em algum pedaço desocupado da *almofada*, geralmente nas suas extremidades. Elas visam distrair a atenção dos pequenos, que poderão se entreter sem mexer nos *bilros* que estão diretamente envolvidos na produção da peça, e evitar que atrapalhem seu trabalho. Conforme os bebês crescem e são capazes de sentar sozinhos, sem qualquer tipo de apoio, as rendeiras afixam esses *bilros* do lado oposto da *almofada* ao qual estão trabalhando, garantindo, assim, que a criança se mantenha por perto e que sua atividade não seja interrompida.

Convém observar que esse recurso é utilizado para entreter tanto com as denominadas *meninas-fêmeas*, quanto com os *meninos-macho*. No entanto, conforme cresce, a maior parte dos meninos passa a não mais se interessar pela *almofada*, apesar da mesma se apresentar enquanto uma opção acessível e menos desgastante fisicamente do que o trabalho na *roça*, por exemplo. Entre as meninas, o interesse varia, mas existe uma forte tendência que elas aprendam e pratiquem, ainda que se mantenham na produção das peças mais simples e usuais. Sônia Matos (2001), em seu trabalho sobre o artesanato de barro, afirma que apesar de terem aprendido as técnicas, a partir de determinada idade, as pessoas justificavam o abandono dos meninos dizendo que “eles não levam muito jeito, são desajeitados”. Ao longo dos meses que passei em Canaan, soube de quatro homens que faziam renda, um senhor, dois jovens e uma criança. Talvez por conviver mais com as mulheres do local, nunca escutei qualquer crítica às suas atuações e sim, exaltações ao fato de estarem trabalhando e se mantendo *entretidos*¹¹. As rendas produzidas por eles e a velocidade com que trabalham também eram alvo dos comentários elogiosos das rendeiras.

As famílias que conseguem arcar com o investimento presenteiam as meninas com *almofadas* pequenas¹², adequadas a sua altura, antes mesmo delas aprenderem o *trocado*, principal ponto da renda e, geralmente, o primeiro a ser

aprendido. Dessa forma, tais *almofadas* costumam cumprir função de bola ou cavalinho antes de passarem a ser, efetivamente, utilizadas como suporte para brincar de renda. Algumas rendeiras contam que, quando crianças, costumavam improvisar *bilros* com pedaços de madeira e frutas regionais, como a pitomba. Uma delas contou, ainda, que usava as paredes da casa, que então eram construídas com palha, como *almofada*.

Ao brincar com *bilros*, *espinhos* e *almofada*, ainda que improvisados, as meninas aprendem a manusear os instrumentos e, lentamente, incorporam a habilidade necessária à confecção da renda. Durante esse período, ainda não existe qualquer orientação ou correção das rendeiras mais velhas em relação à brincadeira das crianças. Tampouco existe rigor com a forma ou os resultados dessa atividade, de modo que podem manusear os instrumentos e materiais livremente. Embora essa fase seja anterior ao aprendizado da renda propriamente dito, que envolve um treinamento mais sistemático e dedicado à compreensão de cada ponto e suas sequências de movimentos (assim como o uso do molde), esse primeiro contato com os instrumentos é essencial. É nesse período que as futuras rendeiras criam intimidade com os limites e as possibilidades dos *bilros*, dos *molde*s e das *linhas*.

É interessante notar que, em tais brincadeiras, os *bilros* sempre se apresentam amarrados em pares, da mesma forma que acontece na renda. As crianças menores seguram um *bilro* de cada vez e, conforme crescem, conseguem manusear e manter um número maior de *bilros* nas mãos. Com o tempo, se habitua a segurar um par deles em cada mão e a manipulá-los, como terão que fazer para produzir uma peça de renda. Assim, desenvolvem a habilidade e acabam por realizar os gestos elementares da renda como a *torção*, o *trocado* e os *estalos*¹³. Esse processo exige algo que é considerado fundamental para o processo de incorporação da atividade técnica, as repetições. Walter Benjamin (1994), em texto sobre os brinquedos, aponta que é a repetição que rege o mundo da brincadeira. A essência do brincar seria poder ‘brincar outra vez’. O fundamento dessa atitude, de acordo com o autor, seria “saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos” (BENJAMIN, 1994, p. 252).



Figura 1 – Maria Helena brincando em sua *almofadinha*, manuseando dois pares de bilros. Ao lado, a renda por ela produzida em detalhe. Fonte: Acervo da autora.

Essa fase da aprendizagem, no qual as crianças brincam e se familiarizam com os instrumentos e materiais envolvidos na produção da renda, sem qualquer tipo de instrução ou direcionamento, pode ser equiparada à “transmissão por impregnação” apontada por Marie-Noëlle Chamoux (1981; 2010). Os dois critérios mencionados pela autora são cumpridos no caso da renda, uma vez que se trata de uma atividade comum aos membros do grupo, ao qual o noviço tem amplo acesso e muitas oportunidades de observação e experimentação. No entanto, existe um ponto da descrição feita por Chamoux para tal modo de aprendizagem, que não se enquadra quando se trata da renda de bilro. Ela argumenta que, nesse tipo de aprendizagem, os aprendizes registram inconscientemente, ao longo dos anos, por meio da “simples observação”, os gestos, sequências e cadeias operatórias envolvidas na atividade observada. Dessa maneira, ela denomina tal etapa enquanto uma “aprendizagem passiva” (CHAMOUX, 2010, p. 150), análoga à linguagem. Como enfatizaremos adiante, a aprendizagem por meio da observação envolve e exige, sim, o engajamento ativo por parte do

aprendiz.

A casa como lócus da aprendizagem

O aprendizado que se constitui no ambiente doméstico, baseado na família e na comunidade, costuma ser descrito como “informal” ou “prático” (LAVE & WENGER, 1999; PARADISE & ROGOFF, 2009). Trata-se daquela educação que não é explicitamente formulada, cujas características e padrões tendem a ser “invisíveis”, uma vez que se baseia nas práticas comunitárias e familiares, com as quais as pessoas se engajam “naturalmente” (PARADISE & ROGOFF, 2009). O próprio termo “informal” destaca tal tendência, além de opor tal modo de aprendizado à educação “formal”, isto é, letrada e escolarizada. Durante muito tempo, a perspectiva centrada na escola reproduziu a ideia que a educação “informal” seria menos conceitual ou cognitiva. Dessa maneira, demorou até que se reconhecesse a flexibilidade, a criatividade e a efetividade do processo de aprendizagem informal, decorrente das relações sociais nas quais a criança se engaja.

Nesse sentido, a partir de pesquisa entre os Nahuas, no México, Chamoux (1981) critica a distinção, até então usual, entre a transmissão pela escrita e as transmissões pela palavra e pelo exemplo. Ela argumenta que são as relações sociais que determinam, em grande parte, a transmissão dos saberes (CHAMOUX, 1981, p. 73). Assim, estabelece uma distinção entre a “transmissão por impregnação” e a “transmissão por um mestre”. Inicialmente, a principal distinção entre eles seria a presença (ou não) da relação específica entre mestre e aprendiz. Na “transmissão por impregnação”, portanto, quem cumpre a função do mestre é a família e a vizinhança, de modo que não se estabelece nenhuma relação de aprendizagem (CHAMOUX, 2010, p. 149). Dois critérios seriam necessários para que tal “impregnação” ocorra. Em primeiro lugar, deve se tratar de um treinamento (físico e mental) comum a todos os membros do grupo. Além disso, exige, por parte dos aprendizes, a repetição da observação e da experimentação dos gestos. Caso uma dessas condições não se apresente, seria necessário um mestre que auxilie a aprendizagem. No caso da renda, ainda que tais critérios sejam cumpridos, ainda assim, é fundamental que uma rendeira

mais experiente intervenha e conduza o processo de aprendizagem em determinadas etapas.

Tendo em vista a desconstrução das distinções e hierarquias entre aprendizagem “formal” e “informal”, o trabalho de Jean Lave e Etienne Wenger (1999), “Situated Learning”, é central. Eles substituem a concepção de aprendizagem enquanto algo que é transmitido e adquirido, por uma concepção “situada” e vinculada à prática. Duas consequências importantes dessa alteração devem ser notadas, com relação ao aprendiz e à própria concepção da aprendizagem. O noviço, antes ente passivo que simplesmente absorvia aquilo que lhe era transmitido, adquiriu um papel ativo no processo de aprendizagem, que demanda engajamento, empenho e criatividade. Por outro lado, a aprendizagem também passou a ser compreendida enquanto algo que constitui a vida ordinária, não apenas um ambiente social específico. Nesse sentido, a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social (LAVE & WENGER, 1999, p. 31).

Em 2011, Lave publicou *Apprenticeship in critical ethnographic practice*, livro no qual realiza uma síntese e discussão das, pelo menos, quatro décadas que dedicou ao estudo da aprendizagem. Seu principal objetivo, ainda em 1970, quando iniciou trabalho de campo entre alfaiates da Libéria e seus aprendizes, era questionar o pressuposto da antiga perspectiva hegemônica acerca da aprendizagem e cognição, que os processos de educação “formal” desenvolvem habilidades cognitivas gerais, abstratas e mais elevadas, resultando em capacidades flexíveis de soluções de problemas (LAVE, 2011). Em contrapartida, ela argumenta que a aprendizagem se dá independente do ambiente escolar e que o conhecimento produzido no dia a dia não é inferior àqueles adquiridos em sala de aula.

Desse ponto de vista, a aprendizagem é inseparável da prática e da vida cotidiana. Para compreender seu processo é preciso focar, portanto, no *modus operandi*, e não na tentativa mental de organizar informações sensíveis. Ao incorporar a perspectiva do fazer, Lave (1996) destaca que a participação no cotidiano e nas atividades diárias da comunidade deve ser pensada como um processo de cognição e compreensão na prática. Dessa maneira, a aprendizagem se desenrola na rotina diária e não em espaços (ou momentos) pré-definidos, como na escola. Trata-se de uma “aprendizagem situada”, constituída na prática social e coletiva.

Um conceito central para compreender o aprendizado de atividades técnicas que são desenvolvidas no ambiente doméstico, também apresentado por Lave e Wenger (1999), é o de “comunidade de prática”, que compreende o contexto específico da aprendizagem e o grupo com o qual os novatos se relacionam. Nesse sentido, o aprendizado constitui um processo cujo objetivo final é tornar-se membro de uma determinada comunidade de prática, conforme argumenta Lave (1991, p. 65) no trecho que segue: “Desenvolver uma identidade como membro de uma comunidade e tornar-se habilidoso são parte de um mesmo processo, com o primeiro motivando, dando forma e sentido ao segundo, incluindo-o”¹⁴. Na sua perspectiva, a integração à “comunidade de prática” se daria por meio da “participação legítima periférica” (LPP). A aprendizagem se constitui, assim, nos processos de coparticipação e na possibilidade dos aprendizes se inserirem gradualmente na execução das tarefas, de modo a se integrarem na “comunidade de prática” e alcançarem a posição de “participação plena” (LAVE & WENGER, 1999, p. 36-37). Na introdução ao referido livro de Lave e Wenger, William Hanks observa:

A LPP não é uma simples estrutura de participação no qual um aprendiz ocupa um papel particular que é marginal em relação ao processo como um todo. Ao invés disso, é um processo interativo no qual o aprendiz se engaja ao performar diferentes papéis – subordinação hierárquica, aprendizado na prática, agente responsável por partes menos relevantes do processo, aspiração pela expertise e daí por diante -, que correspondem a diferentes tipos de responsabilidade, a um conjunto distinto de relações e interações. (HANKS, 1999, p. 23).¹⁵

A participação da criança, ou aprendiz, nas atividades cotidianas da rotina familiar e comunitária constitui a base de tal educação. Nesse sentido, a motivação para o aprendizado deriva da sua possibilidade de integração em atividades econômica e socialmente valorizadas, com as quais os demais membros da comunidade estão envolvidos (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 106). A plena integração em tais atividades, e conseqüentemente, na família e na vida comunitária, seriam os principais objetivos de tal processo.

O curso de renda

Conforme mencionado, historicamente, a aprendizagem da renda sempre esteve relacionada ao ambiente doméstico e ao âmbito familiar e comunitário.

Em 2013, no entanto, surgiu uma iniciativa inédita de um curso de renda propiciada pela parceria entre o SESC e a Prefeitura do Trairi e organizada por Regina, Coordenadora do Artesanato, que integra a equipe da Secretaria de Ação Social e que, também é nativa do local e aprendeu a fazer renda quando criança. Foram formadas quatro turmas, distribuídas entre três localidades do município, das quais duas foram em Canaan. Aos sábados, portanto, a Associação de Agricultores e Artesãos de Canaan (ARTECAN) era aberta para receber dois turnos do curso: iniciantes pela manhã e avançados, à tarde. Quatro rendeiras da ARTECAN se revezaram como professoras e auxiliares do curso, estas últimas eram responsáveis por servir e retirar o lanche, além de cuidar da limpeza e organização do local. O curso teve duração de quatro meses e meio, entre o fim de julho e novembro de 2013, com a intenção é que fosse retomado no ano seguinte.

Dentre os 17 alunos (havia um menino) da turma de iniciantes, apenas cinco não dominavam nenhum dos três pontos básicos da renda. Quatro delas tinham entre sete e onze anos, mas uma era exceção, com 36 anos. Geomara acompanhava as três filhas (cujas caçulas também era neófita) ao curso. Ela me explicou que nasceu no interior do Rio Grande do Norte e “lá ninguém sabe o que é isso, que não seja nas praias”. Conheceu seu segundo marido e foi pra Canaan viver com ele. Suas filhas mais velhas iniciaram o aprendizado com as tias e avós paternas, de quem são vizinhas. Entre os doze alunos restantes, embora todos eles já soubessem fazer o trocado, havia uma variação do conhecimento prévio, tanto dos pontos, quanto do processo da renda como um todo (cinco sabiam *assentar* a renda e três, terminar). Tal distribuição é condizente, portanto, com a sequência de aprendizagem apresentada acima. É interessante notar que a proposta do curso, conduzido por rendeiras que já passaram por tal processo e já ensinaram outras pessoas dessa maneira, seguiu a mesma lógica.

A possibilidade de participar de um curso voltado exclusivamente ao ensino da renda foi vista com muito entusiasmo por todos, adultos e crianças. Nesse sentido, o fato de a renda ser uma atividade socialmente relevante constituiu, em si, uma motivação para que as crianças se engajem nessa atividade (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 105). Uma das grandes expectativas dos alunos, inclusive das três rendeiras já adultas e experientes que se matricularam

no curso avançado, era a oportunidade de ganhar uma (ou, mais uma) almofada. Poucas famílias têm condições de oferecer uma *almofada* para as crianças que ainda estão aprendendo. Ainda assim, raramente essa almofada é nova, mas feita com material (tecido e enchimento) reaproveitado de alguma *almofada* velha. O mais comum é que tenham sua própria *almofada* somente no momento em que estiverem produzindo para a venda. Até então, as meninas costumam treinar nas *almofadas* que encontram disponíveis, ou seja, que estão momentaneamente inativas e *desocupadas*.

No curso, além de uma *almofada* nova, confeccionada em tecido de rede, cada aluno ganharia também um conjunto com o material básico para a produção: 20 pares de *bilros*, um *molho de espinhos* e uma tesoura sem ponta. Os papelões necessários para a produção de moldes e as linhas também foram fornecidos pelo projeto. Dessa maneira, o curso de renda possibilitou que os alunos tivessem pleno acesso aos instrumentos e matéria-prima. Enquanto no dia-a-dia, os aprendizes costumam ter acesso somente aos restos de linhas, que não tem mais serventia para as rendeiras experientes, no curso elas tinham um amplo leque de cores para escolher.

Um último aspecto, relacionado ao papel da professora e sua relação com os alunos, merece destaque. No ambiente doméstico, enquanto ensina e instrui a aprendiz, a rendeira está, também, dedicada à produção da sua própria renda. Já a professora do curso, Maria das Dores, 42 anos, escolhida para tal função por ser, reconhecidamente, uma das rendeiras mais habilidosas, estava dedicada integralmente aos seus alunos. O aprendiz, no entanto, não recebe atenção total, uma vez que a professora precisa se dividir entre todos os alunos. Por outro lado, embora a professora conhecesse todos os alunos (e fosse aparentada ou vizinha de alguns), ela não podia fazer uso da coerção que, geralmente, encontra-se presente nos ambientes domésticos. Tal fato contraria a perspectiva de Paradise e Rogoff (2009, p. 119), para quem o ensino informal teria pouca dependência da coerção. Uma professora comentou: “Tá muito bom para as mães agora, tem até professora para ensinar renda às filhas, ninguém mais vai levar cacorete¹⁶ na cabeça!”. Acerca da mesma questão, outra professora comentou, em relação a uma aluna com dificuldade para aprender: “Ainda bem que ela veio aprender aqui, porque se fosse aprender com a mãe a bichinha ia sofrer, a coitada!”.

Como vimos, o ambiente do curso é bastante diferente do contexto doméstico, no qual o aprendizado da renda costuma se desenvolver, tanto por estar afastado espacialmente, quanto por estar circunscrito a um horário e regras determinadas. É interessante notar que, ainda assim, ambas as situações apresentam semelhanças quanto a diferentes aspectos do processo de aprendizagem. Veremos, a seguir, como, tanto em casa, quanto no curso, o engajamento ativo por parte do aprendiz, a importância da observação, da vontade e empenho, as repetições exaustivas, a fala e a orientação dos mais experientes se apresentam como elementos centrais do processo de aprendizagem.

"Aprendi de tanto ver": treinando os sentidos

A presença das crianças em meio à produção de renda por parte de suas mães, irmãs, tias, madrinhas e vizinhas, garante seu contato com a atividade. Diariamente, após terem cumprido a *lida* da casa, geralmente depois do almoço, as mulheres dedicam-se à renda. Nesse horário é possível caminhar pela cidade e escutar o *estalo* dos *bilros*. As crianças crescem em meio a essa prática e, assim, acompanham cotidianamente as diferentes etapas da produção da renda: observam os gestos envolvidos na sua confecção, acompanham suas mães *nos matos* para a coleta dos *espinhos*, se dirigem às vendas para comprar linhas, além de presenciarem a própria negociação e comercialização das peças, que geralmente também se realiza nos arredores da casa. Nesse sentido, Paradise e Rogoff (2009), argumentam que tal presença, no mesmo espaço e tempo, permite às crianças que observem e vivenciem em termos reais aquilo que está sendo aprendido e sua relevância dentro do contexto local.

Essa etapa, de apreciação e acompanhamento da atividade da renda, é fundamental para o aprendizado. Muitas rendeiras chegam, inclusive, a atribuir suas aprendizagens ao olhar. Cíntia, filha de Jeane, de 13 anos, por exemplo, apesar da pouca idade não se lembra de como aprendeu o ponto do *trocado*: “Eu sempre soube, não lembro nem quando aprendi, nem quem me ensinou. Acho que aprendi de tanto olhar a mãe fazer”. Aline, sua prima, que tem a mesma idade, conta que aprendeu “sozinha, de tanto olhar”. Costumava ficar na casa de uma vizinha, para vê-la fazer renda, e quando esta se levantava, aproveitava para fazer alguns *trocados*.

A observação é um tema caro aos estudiosos da aprendizagem e já foi abordada por autores de diferentes filiações teóricas. Aqui, nos aproximamos daqueles que defendem uma perspectiva ecológica, voltada à prática e suas relações com o ambiente, compreendido do ponto de vista ecológico, social e cultural. Dessa maneira, a observação perde o caráter passivo que lhe era dedicado pela linhagem cognitivista e passa a ser vista como um engajamento ativo. Nesse sentido, conforme aponta Tim Ingold, “observar é atentar-se ativamente ao movimento dos outros”¹⁷ (2002a, p. 37). Diferente daquilo que Chamoux (2010) defendia com sua concepção da “aprendizagem passiva”, inclusive na observação é necessário que as iniciantes participem e se engajem ativamente em tal ação, que se empenhem em compreender o processo, seus gestos e movimentos. Trata-se, portanto, de um envolvimento prático com o ambiente, além de uma prática de socialização, de formação de pessoas, no caso aqui, de rendeiras.

A presença no ambiente onde alguém está *sentada na almofada* e a observação continuada da produção ao longo dos dias são extremamente relevantes para o processo de aprendizado. Conforme aponta Maria Pequena, uma rendeira já idosa, “se a gente vê uma pessoa todo dia fazendo a mesma coisa, fica mais fácil da gente aprender”. Cabe notar, nesse sentido, que as únicas mulheres adultas que conheci e que não sabiam fazer renda, não eram nascidas em Canaan. Entre as jovens, conheci algumas que não gostavam da atividade, mas todas sabiam executar os três pontos principais, embora não conseguissem executar um molde completo, isto é, não haviam completado o aprendizado “básico”. A julgar pelos relatos das rendeiras, todas passariam a fazer renda em caso de *precisão*, isto é, de necessidade.

No entanto, somente a presença física no mesmo local e no mesmo horário no qual determinada atividade está se desenrolando não garante que a atividade seja aprendida. É preciso que as meninas se empenhem ativamente nesse sentido. Durante o curso de renda, Rayanne, nove anos, aprendeu a fazer a *traça*. Quando perguntei como havia aprendido, ela me disse o seguinte: “A Maria — professora — fez e eu vi como é: um por cima, outro por baixo. Aí consegui fazer”. Questionei se ela já tinha visto a mesma ação em outras oportunidades e ela afirmou que sim. Quis saber, então, porque achava que, dessa vez, tinha aprendido e ela argumentou: “É porque, dessa vez, prestei atenção”.

As rendeiras de Canaan definem a *vontade* enquanto o principal atributo necessário ao aprendizado da renda. Como me disse Maria José, “tudo que você tem vontade, você consegue fazer!”. Dessa maneira, constata-se a necessidade da motivação e do empenho do aprendiz em observar, em focar sua atenção às ações que se passam ao seu redor. Com relação a esse aspecto, Trevor Marchand (2010, p. 9) argumenta, em relação ao aprendizado da construção de minaretes no Mali: “Indivíduos motivados devem identificar aquilo que precisam saber, localizar-se estrategicamente na proximidade dos mentores e taticamente buscar oportunidades que lhe permitam acessar a prática”¹⁸. De maneira análoga, Lave conta que os aprendizes de alfaiate liberianos se postam em bancos estrategicamente localizados, de onde podiam acompanhar o trabalho de seus mestres na máquina de costura e o cotidiano da oficina. Entre uma pequena função e outra, os noviços tinham tempo para observar as atividades e etapas desempenhadas na elaboração de cada peça de roupa. Nesse sentido, a autora aponta que a observação (e, conseqüentemente, o aprendizado) dependia mais do trabalho contínuo na alfaiataria, do que de demonstrações pedagógicas por parte do mestre (LAVE, 2011, p. 72).

Paradise e Rogoff (2009) estabelecem a observação como uma das características centrais da aprendizagem “informal”, uma vez que a criança acompanha com atenção aguçada os acontecimentos que ocorrem à sua volta. Nesse sentido, o ato de observar envolve uma grande concentração por parte do observador, que afina sua percepção no sentido de descobrir sobre uma atividade e tornar-se apto a participar dela. A observação aguçada está associada, nessa perspectiva, à motivação e à iniciativa do aprendiz em procurar oportunidades e criar atividades a partir das quais possa aprender (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 110). Elas comparam tal desejo do neófito, por se integrar em uma atividade e ao grupo, a um tipo de “roubo” de conhecimento. Michael Herzfeld (2004) também utiliza essa ideia na descrição da aprendizagem de artesãos cretenses.

Em Canaan, em alguns casos a vontade é tamanha que as crianças chegam a burlar os limites estabelecidos por suas mães em relação, principalmente, ao acesso à *almofada* e à *linha*. Muitas rendeiras relatam que, quando crianças, roubavam linha de suas mães. Maria Mole, visando conquistar sua *almofada*, foi além.

Ela conta que “sequestrou” o instrumento da vizinha e levou para os *matos*, para fazer renda. Dessa maneira, ela visava persuadir sua mãe a ganhar o que, até então, era seu objeto de desejo, uma *almofada* própria.

Os pontos e suas sequências de gestos: o papel da fala

O início do aprendizado dos pontos não determina o fim imediato das brincadeiras com a renda por parte da aprendiz. Durante algum tempo, até que os pontos básicos sejam aprendidos, o tempo das noviças se divide entre o treinamento mais sistemático e as brincadeiras, inclusive com a *almofada*. O mais importante nessa etapa, é compreender e ser capaz de realizar adequadamente a sequência de “gestos elementares” que constitui cada um dos pontos principais da renda. Uma vez que os três pontos básicos sejam devidamente apreendidos e a aprendiz desenvolve a habilidade de realizá-los na sequência demandada pelos moldes, o brincar progressivamente cede lugar à atividade produtiva. É importante destacar que tal mudança não elimina totalmente o aspecto lúdico e de entretenimento da prática.

Geralmente o aprendizado das “sequências de operação” se dá na própria *almofada* da menina, em alguma almofada que esteja disponível ou que seja improvisada para tal fim. O molde mais utilizado nesse momento é de camiseta infantil, uma vez que apresenta dimensões reduzidas. Os padrões de tais moldes também são considerados simples e apresentam amplos espaços formados por *carreira*¹⁹ de *trocados*, para que a aprendiz tenha oportunidade de treinar o ponto. Nesse caso, é preciso que alguma rendeira complemente o trabalho, uma vez que as meninas ainda não dominam todo o processo. Tal ajuda costuma incluir a iniciação e finalização da peça, além de algum ponto que o aprendiz ainda não tenha aprendido. A outra opção é preparar um molde especificamente para essa etapa, constituído apenas por um dos pontos básicos. Essa alternativa foi acionada durante o curso de renda, devido à existência de apenas uma professora disponível para os vários alunos nesse contexto, mas não pôde ser verificada no dia adia das aprendizes em seus ambientes domésticos.

A principal característica dessa fase é a necessidade da iniciante repetir inúmeras vezes cada “sequência de operação”, até que a mesma seja incorpora-

da e executada com perfeição. Tal processo demanda motivação para executar cada série de movimentos repetidamente e, a cada repetição, buscar aperfeiçoar os movimentos e a combinação dos gestos executados. Nesse sentido, visam reproduzir, ou imitar aquilo que observam as praticantes mais experientes fazendo. É importante destacar que a imitação não é compreendida aqui enquanto uma execução mecânica de instruções recebidas. Assim como a observação, a imitação é ativa, pois demanda do noviço o alinhamento entre a atenção voltada à movimentação alheia e sua própria orientação prática e engajamento com o ambiente (INGOLD, 2002b, p. 353).

Existem diferentes formas de orientar a atenção dos aprendizes, tendo em vista o direcionamento da atividade e o aperfeiçoamento do trabalho. A fala é uma dos principais recursos acionados com relação a esse aspecto, sendo muito utilizada entre as rendeiras, seja em casa ou no curso. É acessada em momentos pontuais e visa cumprir objetivos específicos no processo de aprendizagem. Durante a fase do treinamento dos gestos relacionados a cada ponto, a fala cumpre a função primordial de auxiliar na memorização de cada sequência. Dessa maneira, enquanto executam os pontos, as rendeiras narram o que estão fazendo às iniciantes. No caso do trocado, por exemplo, a sequência narrada é: *torce, torce, troca, troca* (BRUSSI, 2015, p. 43) Nesse sentido, Claudia Strauss (1984, p. 212), ao apresentar diferentes estratégias de aquisição de conhecimento, argumenta que a qualidade rítmica das entoações (ou cantos) auxilia a memorização e facilita a evocação posterior daquela sequência de itens, no caso aqui, de gestos.

Ao longo do restante do processo de aprendizagem, a fala cumpre outras funções igualmente importantes, de estimular e direcionar a atenção dos noviços. Elas sempre repetem que, “se prestar atenção, é fácil!”. Dessa maneira, orientam a percepção das crianças para determinados aspectos daquilo que está sendo realizado. Enquanto executava uma parte da renda, para que uma aluna visse, a professora do curso falava: “Seu interesse agora são os bilros. Presta atenção, olha para os meus dedos, por onde que o bilro anda”.

A antecipação de ações e problemas a serem enfrentados durante a execução de uma renda é outro aspecto importante relacionado à oralidade durante o processo de aprendizagem da renda. Creusa, rendeira com 25 anos, cuja *almofada* estava colocada na varanda de casa ao lado da de sua filha de oito anos, continu-

amente tirava os olhos da sua renda para verificar a renda da menina. Ao perceber que nos movimentos seguintes não precisaria de todos os *bilros* que estava à sua frente, orientou a filha de modo a evitar que ela se confundisse e mantivesse a organização da almofada: “Já separou os quatro bilros pra cá?”. Referia-se aos *bilros* que não seriam utilizados e que deveriam ser separados dos demais para não atrapalhar a execução dos próximos pontos. Dessa maneira, além de chamar atenção da iniciante para a arrumação do trabalho, buscava evitar possíveis erros e garantir que a atividade tivesse continuidade.

A demonstração por parte das praticantes mais experientes dos movimentos e gestos a serem realizados, acompanhados da descrição oral dos atos, já foi mencionada. Existe outra forma de apresentar a “sequência de operação” que, embora não tão usual entre as rendeiras, foi observada na prática. A professora (mãe ou parente) se posiciona por trás do aprendiz, pega em suas mãos e executa conjuntamente os movimentos, de modo que a criança sinta e experimente a sequência correta. A fala também acompanha essa demonstração, enfatizando cada ação a ser feita.



Figura 2 – Maria das Dores, professora do curso, guia as mãos de Maria Helena, de modo que ela sinta como se executa o ponto. Fonte: Acervo da autora.

Compreende-se, assim, que a ênfase na visão não pode pressupor que os demais sentidos não estejam engajados no processo de observação. Paradise e Rogoff (2009) apontam para um equívoco comum, de considerar a observação como um processo essencialmente não verbal. A fala, como apontamos, representa um suporte essencial ao aprendizado. A oralidade não visa substituir o envolvimento da criança com a atividade, mas trabalha a serviço da mesma (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 118), no sentido de possibilitar sua correção e continuidade. Não se trata, portanto, de uma fala pedagógica, que explica integralmente as operações a serem seguidas, mas de observações e dicas que instiguem o noviço a compreender melhor a lógica do que está fazendo e aprimorar sua prática.

Nesse sentido, outro uso da fala, durante o processo de aprendizagem, trata do estímulo aos novatos, no sentido que busquem aperfeiçoar suas produções. Ao observarem a execução dos aprendizes, as rendeiras sempre tecem comentários e avaliações que indicam aspectos a serem melhorados. Nesse sentido, Creusa comentou com sua filha: “Ainda não está fazendo do jeito que falei. Precisa fazer essas traças mais cheinhas, não quer vender a renda?”. Tais observações e dicas visam, portanto, que o aprendiz improvise algum aspecto específico da prática. A professora do curso, por exemplo, enquanto narrava a sequência da *traça*, feita por uma aluna, disse: “Presta atenção, por cima, por baixo. Ô mão pesada!”.

Conforme apontado acima, o aprendizado dos pontos, principalmente da *traça*, exige muitas repetições e um constante ajuste por parte do aprendiz em relação aos gestos empreendidos. Nesse sentido, Anna Portisch (2010, p. 68) argumenta que é por meio da prática repetida que se adquire o nível de fluência. Trata-se de um processo de afinação, ao longo do qual o aprendiz aprimora constantemente suas ações, tendo em vista sua própria percepção do trabalho e os comentários das rendeiras mais experientes. Lave, ao analisar como se dava o aprendizado no ambiente das alfaiatarias na Libéria (2011, p. 79) chama atenção para a importância desse retorno no seguinte trecho:

O retorno aos aprendizes estava disponível em diferentes relações de detalhe e, portanto, é rico e informativo: aprendizes recebiam informações não somente daquilo que constituía um erro, mas também sobre quais erros eram sérios e como poderiam inviabilizar a venda.²⁰

É importante salientar que, conforme argumentam as rendeiras, a *vontade* caracteriza o principal do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o noviço deve manter-se motivado e engajado no treinamento. Ao seguir as sugestões e indicações dos praticantes mais experientes, as aprendizes serão capazes de desvendar os sentidos do que está sendo dito por si mesmas.

Assentando e terminando a renda

Uma vez que a “sequência de operação” relativa a cada ponto é aprendida, a iniciante precisa saber executar a sucessão de pontos apresentadas pelo molde da maneira mais rápida, econômica e eficiente possível. Durante esse período, é comum que precisem de auxílios constantes para saber qual o próximo ponto a ser executado. Maria Helena tem sete anos e era aluna do curso de renda para iniciantes. Após algumas semanas dedicadas ao treinamento e aperfeiçoamento da *traça*, ela recebeu uma nova tarefa, aprender a executar uma renda bem estreita, chamada *dedinho*. Seria a primeira vez que ela teria que lidar com mais de dois pares de *bilros* na *almofada*. A renda foi *assentada* pela professora, que a orientou sobre como deveria dar prosseguimento ao trabalho. No entanto, a cada ponto que fazia, a menina pedia ajuda, seja para professora, seja para a aluna que estava ao seu lado, sua vizinha, que era mais velha e experiente do que ela: “E agora, para onde vou?”. É interessante notar que o modo como cada uma das suas instrutoras a auxiliavam era diferente. Enquanto sua amiga apenas apontava o próximo par a ser manipulado e fazia ela própria refletir sobre quais os movimentos a serem efetuados, a professora a orientava oralmente, com frases como: “Solta esse par. Pega o próximo par e faz um trocado inteiro. Mas antes, tem que torcer. Torce e faz o trocado”.

Vemos, assim, que o conhecimento não é necessariamente transmitido entre uma geração mais velha e outra nova, mas pode ser compartilhado entre pessoas de uma mesma geração. Em alguns casos, pode, inclusive, fazer o caminho inverso, dos jovens aos mais velhos. Vimos exemplos disso no curso de

renda, nos quais as gerações mais novas já detinham o conhecimento da renda e estavam auxiliando o aprendizado de suas mães ou avós. Conforme aponta Beatriz Dantas (2005, p. 231), em relação ao aprendizado da renda irlandesa em Divina Pastora (SE), “isso relativiza a ideia cristalizada de que os saberes tradicionais fluem, necessariamente, das gerações mais velhas para as mais jovens, seguindo uma linha de iniciação que passa pela avó, mãe, filha e neta”.

A partir do momento que a iniciante aprende os pontos básicos e consegue executar uma sucessão diferente de tais pontos, ela é capaz de realizar o trecho intermediário do molde. Resta, assim, conseguir *assentar* e finalizar o trabalho, além de compreender melhor a dinâmica do molde e suas possibilidades. Essa fase constitui o aprendizado daquele nível de ação consideração mais abrangente, o “curso de ação” (ROUX & BRIL, 2002), que envolve o processo como um todo. A importância da observação e da imitação se mantém ao longo de todas as etapas do processo de aprendizagem, assim como os usos da fala, o direcionamento da atenção e a necessidade de empenho, de repetições e de motivação por parte da aprendiz.

Durante esse período a menina precisa que alguém inicie e termine suas peças, até que seja capaz de realizar tais etapas por si só. Considerando que grande parte das rendeiras dedicam muitas horas diárias às suas produções, tendo em vista justamente a obtenção de um retorno financeiro rápido, o fato de se voltarem à produção da renda das aprendizes poderia causar estranheza. No entanto, além de contribuir para o desenvolvimento de sua habilidade, que terá a oportunidade de treinar a sequência de pontos definida pelo molde, tal auxílio também garante uma qualidade mínima do acabamento das peças produzidas pelas meninas. Dessa maneira, não há desperdício de tempo por parte dos praticantes mais experientes, mas um empenho em garantir que a aprendizagem tenha continuidade e, ao mesmo tempo, que a renda produzida pelas noviças possa ser comercializada. Ainda que, na maior parte dos casos, o dinheiro conquistado pela venda da renda seja inteiramente embolsado pela aprendiz, ela poderá usá-lo para despesas que, de outra maneira, seriam realizadas por seus responsáveis. Assim, ainda que indiretamente, o valor das rendas produzidas pelas meninas pode contribuir para o orçamento familiar, ou melhor, reduzir as demandas e pressões sobre o mesmo. Mirela, aluna do curso, de 11 anos, contou

como gasta o valor recolhido com a venda de suas peças:

Compro meu perfume, da Natura, porque eu gosto de perfume adocicado. E sabonete líquido de morango, também! Eu gosto de fazer renda, mesmo com minha mãe me dando as coisas. É tão bom a gente comprar as coisas da gente com o nosso dinheiro!

Conforme as aprendizes repetem os moldes, as dificuldades se reduzem e, progressivamente, eles adquirem a confiança necessária para tentar terminar uma peça sem solicitar qualquer auxílio. Jocineide, aluna do curso, tinha dez anos e ainda precisava que sua mãe iniciasse e finalizasse suas rendas. Ela contou que estava aprendendo a terminar a renda: “Minha mãe faz e eu fico olhando. Depois faço na minha almofada. Eu tento, não sei se faço certo, mas eu tento”. O acabamento de suas peças pode até não ficar perfeito, mas ela já é capaz de concluir seu trabalho com autonomia. Em alguns casos a primeira peça inteiramente executada por uma rendeira não será vendida, é comum que alguém da família ou da localidade compre a peça por um preço simbólico (podendo ou não revender), como forma de incentivar o iniciante. Nesse sentido, Maria Mole relata: “Minha mãe que terminava minha renda, mas era muito mal feita. A dona Irene, nossa vizinha, comprava para amarrar os pés das galinhas dela, para levar para a feira. Ela via que eu tinha vontade e queria me ajudar”.

Aquelas que não se arriscam a tentar as etapas iniciais e finais da renda são cobradas por isso. Marcela, por exemplo, já tinha doze anos e ainda não dominava tais fases da produção. Dessa maneira, sempre que precisava de ajuda recorria à sua mãe, sua tia (que morava na casa em frente) e sua irmã. Certa vez, presenciei um desses pedidos. A tia da menina afirmou que só terminaria sua renda, se ela tivesse feito tudo que poderia fazer, isto é, se tivesse ido até o limite no qual sua habilidade lhe permite. Ao que parece, ela poderia seguir até a *carreira* de pontos anterior ao limite do decote da camiseta que estava produzindo, mas não havia feito. Sua tia ordenou: “Então termina”. Em seguida, aproveitou a chegada de sua irmã mais nova e solicitou que ela finalizasse seu trabalho. Apesar de três anos mais nova, Talia, que segundo a tia também aprendeu a fazer renda “só de olhar”, já dominava todo o processo da renda. Ela acatou o pedido da irmã, mas perguntou, jocosamente: “Como pode, do seu tamanho e não sabe fazer o pescoço?”.

Educação da atenção

O direcionamento da percepção das aprendizes durante o engajamento prático com a renda, realizado pelas rendeiras mais experientes durante todo o processo de aprendizagem, nos remete à ideia da “educação da atenção” apresentada por Ingold (2010). Na sua perspectiva, o conhecimento (ou cultura) não é “transmitido” diretamente entre duas gerações, como uma cópia pronta de uma mente para outra. Não se trata da replicação de conhecimento, mas da sua recriação por parte do aprendiz, da sua redescoberta na prática.

Conhecer não pode ser confundido, portanto, com a mera decodificação de informações descontextualizadas. Conforme aponta Ingold (2010, p. 21), tal redescoberta está intimamente relacionada com a noção de *mostrar*. Ao chamar a atenção do noviço para determinados aspectos do ambiente ou para ações que executa, faz com que sejam vistos ou “experenciados” pela outra pessoa. Nesse sentido, o aprendiz deve descobrir seu sentido por si mesmo e, para isso, recebe pistas (não códigos) dos mais experientes. Tais pistas condensam fios de experiência, que de outra forma estariam dispersas, de maneira a orientar e abrir o mundo para uma percepção mais profunda. O conhecimento consiste, assim, na capacidade de situar tais informações e compreender seu significado dentro do contexto de engajamento perceptivo direto com seu ambiente (INGOLD, 2010, p. 21–22). Dessa forma, o conhecimento não é transmitido ou comunicado, mas orientado por seus predecessores e redescoberto pelo aprendiz; trata-se, de uma “redescoberta guiada”, conforme aponta no seguinte trecho sobre o aprendizado da caça:

O caçador noviço aprende ao acompanhar, na mata, as mãos mais experientes. Enquanto prossegue ele é instruído sobre aquilo que deve olhar e sua atenção é direcionada à pistas sutis que, de outro modo, provavelmente não notaria: em outras palavras, ele é levado a desenvolver uma consciência perceptiva sofisticada das propriedades do seu entorno e das possibilidades que oferecem à ação (INGOLD, 2002a, p. 37).²¹

O noviço é levado, assim, a desenvolver uma consciência perceptiva das propriedades do ambiente e das possibilidades que oferecem à ação. Seu engajamento perceptivo, corporal e emotivo é orientado, provocado. Ao longo

desse processo de envolvimento e engajamento com o mundo, as pessoas e objetos, seus equipamentos ósseo-muscular e perceptivo são afinados. Nesse sentido, Ingold (2010) argumenta que é justamente essa “educação da atenção” que marca a relação entre duas gerações. A educação da atenção equivale, assim, a um processo orientado de refinamento do sistema perceptual, mas desvelado pelo próprio conhecedor na prática. Assim, aquilo que se aprende e transmite às novas gerações não seria a cultura em si, enquanto um estoque de representações, mas habilidades desenvolvidas a partir de um modo articular de percepção, orientação e interação com o ambiente.

Conclusão: o curso como uma extensão da casa

A aprendizagem, em ambos os contextos analisados se deu na prática, de acordo com o engajamento perceptivo e atento das iniciantes. Nesse sentido, apesar das distinções mencionadas entre o curso e a casa e do fato do curso ter definido um horário e um local para que algumas crianças da comunidade pudessem ir aprender renda, o que não ocorre no ambiente doméstico, não podemos equiparar tal experiência ao ambiente escolar tradicional ou à denominada “educação formal”. Não obstante estivessem em uma sala da ARTECAN e não dentro (ou nos arredores) de casa, tal experiência permanece no escopo daquilo que é definido como aprendizagem “informal” ou “prática”, que ocorre em função do contexto e das relações nas quais as pessoas se engajam. Nesse sentido, distancia-se da dinâmica e atividades realizadas em sala de aula, que tendem a envolver conhecimentos abstratos e descontextualizados.

O aprendiz conhece o percurso a ser realizado e o objetivo final do processo de aprendizagem é claro, independente de estar aprendendo em casa ou no curso. É possível, portanto, compreender esse curso enquanto um tipo de extensão da casa. Para tanto, vale retomar algumas das distinções elencadas por Paradise e Rogoff (2009) entre a aprendizagem “formal” e “informal”. Na escola as etapas (ou “degraus”) do aprendizado não são conectadas e não existe nenhuma referência ao objetivo final do processo. As lições escolares tendem a ser tratadas como um objetivo em si e somente o professor conhece a conexão entre o que é aprendido e sua aplicação futura (PARADISE & ROGOFF, 2009, p. 107). O curso de renda em questão estaria, assim, mais próximo das descri-

ções da aprendizagem “informal”, na qual existem o objetivo e a motivação por parte do neófito de se inserir na vida familiar e comunitária.

A rendeira se constitui e se constrói por meio da atividade da renda, na prática e no engajamento com sua *almofada*, *bilros* e linhas. A aprendizagem de uma habilidade está conectada a um campo de relações e, como vimos, tal campo e os elementos que o constituem é o mesmo no caso do processo de aprendizagem doméstico ou no curso. Em ambos os contextos, portanto, um mesmo tipo de pessoa (ou rendeira) é formada. Nesse sentido, não é pertinente pensarmos o processo de aprendizagem da renda em termos de educação “formal” ou “informal”, mas enquanto uma prática social cotidiana.

Notas

1. Embora a renda de bilros possa ser (e, algumas vezes, é) aprendida por crianças de ambos os sexos, trata-se de uma atividade eminentemente feminina. Por esse motivo, na maior parte das vezes, opto por tal flexão quando me refiro à aprendizagem da renda.
2. A renda de bilro é feita sobre uma almofada cilíndrica de algodão grosso e recheada com palha de bananeira seca de modo que fique firme.
3. Os bilros são os fusos de madeira nos quais a linha é fixada. Na extremidade oposta àquela na qual a linha fica enrolada, encontra-se uma *cabeça* arredondada, geralmente feita a partir do coco do tucum (palmeira local), por meio da qual esses instrumentos são manipulados.
4. Espinhos de cactos locais cumprem a função de alfinetes durante a execução da renda, mantendo as linhas e a trama em seus devidos lugares.
5. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
6. Optei por apresentar em itálico as categorias e os termos utilizados pelas rendeiras para se referirem ao processo técnico da renda e ao seu universo.
7. Movimento por meio do qual duas linhas são torcidas.
8. Movimento que produz o cruzamento entre duas linhas.
9. Processo de iniciar a renda, que inclui a fixação do molde e dos bilros (com as linhas) a serem utilizados sobre a almofada com o auxílio dos espinhos.
10. A etapa de *carregar os bilros*, isto é, de enrolar a linha a ser utilizada no fuso do instrumento, é realizada antes do trabalho ser iniciado e é considerado o mais *chato* e cansativo pelas rendeiras.
11. A única exceção foi o comentário feito por um homem nascido na região, mas que não reside lá, ao seu filho, que reside em Canaan com a mãe: *Homem que faz renda vira mulher*.
12. Almofada com diâmetro menor.
13. São provocados pela ação de *bater os bilros* entre si, movimento que contribui com a firmeza

da renda.

14. No original: “Developing an identity as a member of a community and becoming knowledgeably skillful are part of the same process, with the former motivating, shaping, and giving meaning to the latter, with it subsumes”.

15. No original: “LPP is not a simple participation structure in which an apprentice occupies a particular role at the edge of a larger process. It is rather an interactive process in which the apprentice engages by simultaneously performing in several roles – status subordinate, learning practitioner, sole responsible agent in minor parts of the performance, aspiring expert, and so forth – each implying a different sort of responsibility, a different set of role relations, and a different interactive involvement”.

16. Equivalente a cascudo.

17. No original: “to observe is actively to attend to the movements of others”.

18. No original: “Motivated individuals must identify what they need to know, strategize their physical position in proximity to mentors, and tactically seize opportunities that provide access to practice”.

19. Sequência de pontos.

20. No original: “So feedback to apprentices was available in different relations of detail and hence was rich and informative: apprentices received information not only on what constituted an error but also on what errors were serious and how much they would impede a sale”.

21. No original: The novice hunter learns by accompanying more experienced hands in the woods. As he goes about, he is instructed in what to look out for, and his attention is drawn to subtle clues that he might otherwise fail to notice: in other words, he is led to develop a sophisticated perceptual awareness of the properties of his surroundings and of the possibilities they afford for action.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Brinquedo e brincadeira*: observações sobre uma obra monumental. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas, 1), 1994, p. 267-271.

BRIL, Blandine. L'apprentissage de gestes techniques: ordre de contraintes et variations culturelles. In: ROUX, Valentine; BRIL, Blandine (Ed.). *Le geste technique: réflexions méthodologiques et anthropologiques*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2002. p. 113–150.

BRUSSI, Júlia Dias Escobar. “Batendo bilros”: *rendeiras e rendas em Canaan* (Trairi – CE). 2015, 222f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação

em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2015.

BRUSSI, Júlia Dias Escobar. *Da renda “roubada” à renda exportada: a produção e a comercialização da renda de bilros em dois contextos cearenses*. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2009.

CHAMOUX, Marie-Noëlle. Les Savoir-faire techniques et leur appropriation : le cas des Nahuas du Mexique. *L’Homme*, Paris, v. 21, n. 3, p. 71–94, 1981. ISSN 0439-4216. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1981_num_21_3_368206 . Acesso em: 10 set 2015.

_____. La transmission des savoir-faire: un objet pour l’ethnologie des techniques? *Techniques & Culture*, Paris ,v. 1, n. 54-55, p. 139–161, 2010.

DANTAS, Beatriz Góis. “Tu me ensina a fazer renda”: gerações e processos de aprendizagem de ofícios tradicionais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, vol. 32, p. 225–243, 2005.

DELBOS, Geneviève; JORION, Paul. *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des Sciences de l’Homme, 1984.

GIBSON, James. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HANKS, William F. Foreword. Learning in doing In: LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 13–24.

HERZFELD, Michael. *The body impolitic: artisans and artifice in the global hierarchy of value*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

INGOLD, Tim. The optimal forager and economic man. In: *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling & skill*. London: Routledge, 2002a. p. 27–39.

_____. Of string bags and birds’ nests: skill and the construction of artefacts. In: *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling & skill*. London: Routledge, 2002b. p. 349–361.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, v. 33, n. 1, p. 6–25, 2010.

LAVE, Jean. Situated learning in communities of practice. In: RESNICK, Lauren B.; LEVINE, John M.; TEASLEY, Stephanie D. (Ed.). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 1991. p. 63–82.

_____. The practice of learning. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Ed.). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press, 2011. (The Lewis Henry Morgan lectures).

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Learning in doing).

MARCHAND, Trevor H. J. Introduction: Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between mind, body, and environment. In: MARCHAND, Trevor H. J. (Ed.). *Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between mind, body and environment*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. p. 01–20.

MATOS, Sônia Missagia. *Artefatos de gênero na arte do barro*. Vitória: EDUFES, 2001.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399–422.

MENDONÇA, Maria L. P. de. Algumas considerações sobre rendas e rendeiras do Nordeste. *Boletim de Antropologia*, v. 3, n. 1, p. 39–76, 1959.

PARADISE, Ruth; ROGOFF, Barbara. Side by Side: Learning by Observing and Pitching. *Ethos*, v. 37, n. 1, p. 102–138, mar. 2009.

PORTISCH, Anna Odland. The craft of skilful learning: Kazakh women’s everyday craft practices in western Mongolia. In: MARCHAND, Trevor H. J. (Ed.). *Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between mind, body and environment*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. p. 59–75.

ROUX, Valentine; BRIL, Blandine. Observation et expérimentation de terrain: des collaborations fructueuses pour l'analyse de l'expertise technique. Le cas de la taille de pierre en Inde. In: ROUX, Valentine; BRIL, Blandine (Ed.). *Le geste technique: réflexions méthodologiques et anthropologiques*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2002. p. 29–48.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)*. 2007, 402f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007.

_____. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individualização. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 109–139, dez. 2015.

STRAUSS, Claudia. Beyond “Formal” versus “Informal” Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research. *Ethos*, v. 12, n. 3, p. 195–222, 1984.

Lace-making at home and ‘in the course’: learning in practice

Abstract

The article seeks to present the process of apprenticeship of the bobbin lace, based on observations of the lace classes and the domestic environment of lacemakers from the village of Canaan (Trairi – CE). The objective is to highlight that, although the house and the classes are distinct environments, that they involve different social relations and that their activities are carried by specific “educators of the attention”, in both contexts the apprenticeship takes place in practice. Through situations related to the lace learning process, we will see that the most relevant elements to form a lacemaker are the active engagement of the apprentice, their will and effort, in addition to the repetitions and the attentive observation.

Keywords: Anthropology of learning; technique; bobbin lace; engagement; practice.

Haciendo encaje en casa y “en el curso”: aprendizaje en la práctica

Resumen

El presente artículo busca presentar el proceso de aprendizaje del tejido del encaje de bilro por medio de observaciones realizadas tanto en el curso de tejido, como en el ambiente doméstico de encajeras del distrito de Canaan (Trairi – CE). Tiene como objetivo principal destacar que, aunque la casa y el curso se presenten como ambientes distintos, impliquen relaciones sociales diferentes y tengan actividades conducidas por “educadores de la atención” propios, en ambos contextos el aprendizaje se da en la práctica. Por medio de situaciones relativas al proceso de aprendizaje del tejido del encaje veremos que el compromiso activo del aprendiz, su voluntad y empeño, además de las repeticiones y observaciones atentas, son los elementos más relevantes para la formación de una encajera.

Palabras clave: Antropología del aprendizaje; técnica; encaje de bilros; compromiso; práctica.

Recebido em 14 de agosto de 2018

Aceito em 22 de fevereiro de 2019