
MENINOS ENTRE ÁRVORES E LIANAS – APRENDIZAGEM DO MUNDO E DAS PLANTAS PELAS CRIANÇAS NALUS (GUINÉ-BISSAU)

Amélia Frazão-Moreira*

O artigo tem por objectivo entender como se processa a transmissão de conhecimentos a «meninos» que brincam e crescem numa floresta tropical africana. Discute-se ainda o carácter formal ou informal, escolar ou doméstico, dos mecanismos que prevalecem na apropriação dos elementos da cultura local, e mais em concreto, dos saberes acerca das plantas. Analisa-se a aprendizagem destes saberes realizada, quer através da utilização quotidiana dos elementos vegetais, quer através da recitação de «textos orais».

– *Adivinha, adivinha!*

– *Adivinha certo!*

– *Desmancha o cabelo para ir rogar que lho entranchem no lugar de Deus, mas não o alcança*

– *Palmeira!*

1. Introdução – Do contexto da vida dos meninos nalus na floresta do Cantanhez

Os meninos de que aqui se fala são nalus da Guiné-Bissau. Vivem em duas «tabancas» (aldeias) – Catchamba Nalu e Sogobol – situadas no Mato do Cantanhez no Sul daquele país.

Os elementos apresentados foram recolhidos no âmbito de um projecto com o objectivo lato de entender como é que a natureza é apropriada socialmente, como é que o universo vegetal é concebido, classificado e utilizado e quais os conhecimentos existentes acerca das plantas e do espaço da floresta que estão presentes nas práticas sociais¹.

Como procedimentos de recolha utilizaram-se essencialmente a observação e a inquirição sob a forma de entrevistas. Paralelamente realizou-se a herborização das plantas para identificação botânica efectuada no Centro de Botânica do Instituto de Investigação Científica Tropical, tendo os exemplares ficado depositados no Herbário deste Centro (LISC)².

Este estudo incidiu sobre a etnia nalu, por ser a que primeiramente ocupou esta região, como tal considerada «dona do chão» e que assim detém conhecimentos ancestrais sobre a natureza. Os nalus são um povo pouco numeroso localizado apenas no Sul da Guiné-Bissau e na Guiné Conakry. Segundo o Recenseamento de 1991, existem, na Guiné-Bissau, cerca de 9000 indivíduos nalus distribuídos pelas zonas de Tombali, Cubucaré (onde se situa o Cantanhez) e Quitafine e com uma diversidade linguística bastante grande.

Os nalus organizam-se em linhagens e «famílias» (conjunto alargado de linhagens) patrilineares, o casamento é poligínico e a residência é patrilocal.

Assim, nos primeiros anos de vida, os meninos residem na «morança» (grupo doméstico) de seu pai, no ciclo de parentes paternos, tendo sobretudo

¹ Na realização do trabalho de campo recebemos o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. A primeira fase de trabalho de campo inseriu-se num programa de salvaguarda da floresta intitulado Iniciativa de Cantanhez, levado a cabo pelas organizações não-governamentais guineenses Acção para o Desenvolvimento Alternativo e Tiniguena em associação com a UICN (União Mundial para a Natureza).

² Agradecemos à Dr^ª Maria Adélia Diniz, ao Dr. Eurico Martins e a Fernanda Pinto Basto a identificação das plantas e os esclarecimentos recebidos. Agradecemos também à Professora Manuela Ribeiro e à Dr^ª Ana Paula Vale a leitura crítica do manuscrito.

como seus companheiros os «irmãos»³ Mais tarde, quando as crianças deixam de ser amamentadas, se algumas permanecem na mesma morança, outras são «dadas de criação», entregues a um dos seus «pais» (irmãos do pai), a uma das suas «mães» (irmãs de sua mãe), a um dos seus «tios» ou «tias» (irmãos do sexo masculino da mãe ou irmãs do pai), ou a um outro parente que passa a ser responsável pela sua educação e sustento É usual por exemplo, quando uma rapariga se casa «levar» (para a sua nova residência, a morança de seu marido) uma das suas sobrinhas ou irmãs mais novas para a ajudar no trabalho e a quem educará Deste modo, algumas crianças crescem no meio de outros grupos de parentes, que não apenas os da sua patrilinhagem Contudo, do que podemos concluir da nossa observação, muitos dos casamentos realizam-se entre primos cruzados, pelo que em qualquer tabanca onde as crianças sejam criadas os indivíduos que as rodeiam são, salvo raras excepções, sempre seus parentes, quer da linhagem do pai, quer da mãe

As relações que se tecem entre parentes são rapidamente apreendidas pelos meninos Eles vão-se apropriando do seu lugar nas redes de parentes existentes Da mesma forma que apreendem a existência de uma diferenciação social baseada no sexo e na idade, que estabelece como que uma hierarquia de poder e prestígio formada por grupos de idade, no topo da qual se situam os «homens grandes» (anciãos do sexo masculino; as mulheres idosas são denominadas «mulheres grandes»)

Desta forma detêm autoridade sobre as crianças todos os sujeitos mais velhos, pertencendo ou não à moranças onde elas residem, pelo que, embora o papel dos pais ou dos adultos que têm a responsabilidade da sua «criação» seja relevante, qualquer elemento do grupo se ocupa da sua educação

As crianças são seres sociais activos que participam em pleno das actividades locais desenvolvidas, nomeadamente do trabalho na agricultura Os nalus dedicam-se à orizicultura alagada, às culturas de sequeiro num sistema de derriba e queimada e também à fruticultura, em particular, às culturas de cola (*Cola nitida*), banana, laranja, tangerina, manga e ananás⁴ Praticam a pesca, a

³ Designação que abrange os filhos da sua mãe, os filhos das outras mulheres de seu pai e ainda os primos paralelos, filhos dos irmãos do sexo masculino do seu pai, e pertencentes à mesma linhagem

⁴ No que Anginot (1988) chamou um «sistema misto», porque não praticam nem somente a agricultura

caça e a recolha de alimentos na floresta, das quais se destaca o chabéu (*Elaeis guineensis*) o qual se reveste de particular importância por ser dele que se extrai óleo de palma. Actualmente, são também comerciantes, vendendo sobretudo os produtos frutícolas e o óleo de palma

Dum modo geral podemos dizer que existem dois tipos de actividade agrícola – a colectiva, que diz respeito a toda a morança; e a individual cujo proveito reverte em favor do indivíduo. Na primeira a mão-de-obra é sobretudo familiar recorrendo-se igualmente a «grupos de trabalho». Estes podem ser grupos de homens ou de mulheres constituídos por indivíduos das diferentes moranças de uma tabanca, mais raramente de várias tabancas, que assim se entrecorrem, ou compostos por rapazes ou jovens de diferentes tabancas vizinhas que são contratados na realização de determinada tarefa e são remunerados em dinheiro⁵. Tal como em qualquer sociedade linhageira as relações de produção e as relações de parentesco são em muito coincidentes. A actividade económica tem por unidade a morança, unidade familiar e, sendo uma tabanca composta por moranças, cujos chefes (os homens mais velhos) pertencem a uma mesma linhagem, a entrecorrida entre moranças não é mais do que entrecorrida entre unidades de uma mesma linhagem. Da mesma forma as trocas de ajuda entre indivíduos têm por base as relações de parentesco que os unem. A organização do trabalho é conforme à clássica divisão sexual e etária das tarefas. As relações sociais de produção estão embebidas dos princípios gerais da organização social – parentesco, divisão entre homens e mulheres e divisão entre velhos e novos.

As crianças colaboram nas tarefas agrícolas, sendo mesmo da sua inteira responsabilidade a vigia dos campos na época da frutificação. Participam regularmente na pesca, os rapazes acompanhando os homens, as meninas as mulheres, e na colheita de alimentos, carregando, por exemplo, os cachos de chabéu. E são, elas próprias, ou mais concretamente as crianças mais velhas do

de queimada, como as etnias fula ou mandinga, nem apenas a orizicultura alagada como a etnia mais numerosa na Guiné-Bissau, a balanta.

⁵ Aquando da construção ou arranjo dos diques das «bolanhas» (arrozais) utiliza-se também o trabalho assalariado de alguns homens da etnia balanta. Existem assim quatro tipos de trabalho: o trabalho com mão-de-obra da morança; o de entrecorrida entre as moranças da tabanca; o contratual de agrupamentos de jovens e o contratual de indivíduos de etnia balanta.

sexo masculino, também fruticultoras, pois possuem bananeiras oferecidas pelos seus pais, das quais cuidam e cujos frutos vendem utilizando o dinheiro para a compra do vestuário dos dias de festa, ou para o pagamento das entradas nos bailes

No que se refere à religião, os nalus são um povo recentemente islamizado. Em meados da década de 20 deste século, segundo as informações bibliográficas (Silva, 1956, Carreira, 1961; Campos, 1970) que coincidem com as declarações recolhidas, grande parte dos nalus terá aceite a religião muçulmana, em grande medida por influência da etnia sosso, influência que se expressa igualmente na utilização da língua sosso (em simultâneo com a língua nalu) no quotidiano da população. O que significa que as crianças são educadas como muçulmanas enquanto que os seus avós, os «homens grandes», presenciaram o processo de islamização, já que nasceram quando «ainda se bebia vinho», e conheceram os dois períodos. Os cultos anteriormente praticados foram perdendo importância, enquanto que muitos dos seus objectos rituais, as esculturas pelas quais os nalus foram conhecidos na época colonial, se perderam. Contudo, certas cerimónias, crenças e ideias, algumas das quais importantes para a compreensão do entendimento da natureza, persistem, coexistindo com a nova religião.

O objectivo deste artigo será o de tentar perceber como é que no contexto deste povo, numa floresta africana, se processa a transmissão de conhecimentos às novas gerações, quais os mecanismos, formais ou informais, escolares ou domésticos, que são preponderantes na apropriação dos elementos da cultura local e, mais em concreto das percepções sobre as plantas, saberes e representações que perpassam a vida económica, social e religiosa do grupo.

Como Fortes [(1938) 1970: 204/5] afirmou no seu estudo pioneiro sobre o processo educativo, entre os tallensi a esfera social de adultos e crianças é unitária e indivisa, «() the social sphere is differentiated only in terms of relative capacity». De facto, a esfera de acção dos indivíduos adultos ou jovens é a mesma, no entanto, esta «capacidade relativa» expressa-se numa estratificação baseada em grupos de idades, o mesmo é dizer baseada no acumular de «saberes-fazer» e conhecimentos sobre o trabalho, o ritual, as relações dos homens entre si e destes com a natureza, em especial com o universo vegetal, relação da qual mais detidamente nos ocuparemos neste artigo. Importa igualmente

questionar o grau de autonomia dos saberes acerca das plantas aprendidos pela crianças

2. A diferenciação nas aprendizagens quotidianas e escolares

Qualquer criança reconhece desde muito cedo os seus pares, bem como aqueles que são mais velhos e aqueles que são mais novos. Ou seja, entende a sua pertença a um grupo específico (pertença ritualizada através da iniciação), e reconhece que o princípio de senerioridade, tal como organiza a sociedade dos adultos, também regula o mundo infantil. Deste modo, não é correcto referimo-nos aos meninos como um grupo homogéneo, pois no seu seio existem diferentes grupos, tratados diferentemente pelos adultos e com deveres e tarefas diversas, pelo que vamos ter presente neste estudo, não apenas as crianças, como os jovens, rapazes e raparigas, que não são ainda considerados adultos. Os Quadros 1 e 2 apresentam as suas obrigações e actividades, bem como as suas brincadeiras e os momentos em que são iniciados e escolarizados. Ou seja, tentamos resumir o processo educativo de que são sujeitos, nas suas vertentes informal e formal, escolar e não escolar.

2.1. A transmissão de conhecimentos por vias que não fazem recurso da escrita

O período de amamentação estende-se até as crianças completarem pelo menos 2 anos e meio. Durante este período, as crianças raramente se separam das suas mães, que as amamentam sempre que choram. É assim que descobrem o mundo, nas costas das suas mães, ou de outros parentes do sexo feminino, nas quais são carregadas presas por um pano. Nesta posição presenciam toda a vida do grupo, num processo comum aos outros povos africanos - « () Sans que celle-ci soit directement recherchée il (petit enfant) reçoit une stimulation sociale extrêmement abondante et variée. Il passe de mains en mains, voire de dos en dos, et voit autour de lui nombreuses figures familières. Les modes traditionnels de portage le mettent très tôt en position verticale et lui fournissent un perchoir idéal pour observer un univers très dense en visages

humanas » (Erny, 1987: 48) Começam assim a aprender a denominar os termos de parentesco e a inscrever-se na sua linhagem (Rabain-Jamin, 1988)

Quadro 1 – Actividades e educação dos meninos e rapazes

Grupo (designações locais em natu e crioulo)	Correspondência a idades *	Actividades e brincadeiras	Escolas e iniciação
Lab iapé – Anjozinho ou Meninozinho	(0 a 2/3 anos)	São amamentados, acompanham as mães muitas vezes nas suas costas; são objecto de constante atenção (amamentados sempre que choram) e de manifestações de carinho.	
Láfonfai – Menino	(3 a 6 anos)	Brincadeiras sobretudo na tabanca, acompanham meninos e bajudas mais velhos nas suas brincadeiras e actividades; os mais velhos acompanham os rapazes em actividades como a vigia dos campos.	Começam a frequentar a escola corânica (por volta dos 4/5 anos); São sujeitos à iniciação
Láfontchil – Menino	(6 a 10 anos)	Mantêm os momentos de brincadeira (só entre meninos ou também com raparigas), fazendo jogos e brincadeiras sobretudo de noite; constroem os seus brinquedos, por exemplo carrinhos a partir de troncos; são responsáveis pela sua higiene (o que implica buscar água para as suas lavagens); fazem inúmeros recados aos indivíduos mais velhos, como ir buscar água, objectos, ir comprar tabaco ou levar informações. Colaboram nas actividades de rapazes e adultos com responsabilidade, por exemplo no tecer da palha e transportar adobe na construção das casas ou nas várias tarefas das culturas de sequeiro, como na desmatação, na sementeira e colheita do arroz, e na do arroz de bolanha. Encarregam-se da vigia dos campos; aqueles que manifestam vontade aprendem a cortar chabêu. Alguns dos mais velhos fazem já parte do agrupamento de trabalho que é contratado para o desempenho de tarefas agrícolas.	Frequentam assiduamente a escola corânica; Nos anos em que funciona a escola oficial alguns frequentam-na
Láfon ka masané – rapaz	(10 a 15 anos)	Colaboram em todas as tarefas ao lado de homens e rapazes da moranga; são muitas vezes responsáveis pelas tarefas, por exemplo, pela queima dos campos de cultura de sequeiro ou pela lava da bolanha e colheita do arroz; fazem parte do agrupamento de trabalho. Nos momentos de brincadeira são eles que organizam e orientam os meninos; O trabalho dos mais velhos é indispensável à moranga; alguns possuem as suas próprias bananeiras e vão a Bissau vender bananas ou óleo de palma; a brincadeira começa a ser rara. Participam nas festas organizadas pelos agrupamentos de rapazes, festas onde se come e dança e nas quais estão presentes as bajudas.	idem; acompanham os adultos nas rezas efectuadas na igreja

Quadro 2 – Actividades e educação das meninas e «bajudas»

Grupo (designações locais em nalu e crioulo)	Correspondência a idades *	Brincadeira e trabalho	Escolas e iniciação
Lab iapé – Anjozinho ou Meninozinho	(0 a 2/3 anos)	São amamentados, acompanham as mães muitas vezes nas suas costas; são objecto de constante atenção (amamentados sempre que choram) e de manifestações de carinho.	
Láfonfai – Menino	(3 a 6 anos)	Brincadeiras sobretudo na tabanca, acompanham as mães velhas nas brincadeiras e tarefas; as mães velhas acompanham as bajudas ou as mulheres em actividades como a ida à fonte, a busca de lenha ou a colheita de frutos no mato.	Começam a frequentar a escola corânica (por volta dos 4/5 anos); São sujeitas à iniciação.
Láfonkan lananfai – Bajudazinho	(6 a 12 anos)	Mantêm os momentos de brincadeira; têm lugar brincadeiras como a de «casamento» (imitação de cerimónia de casamento) ou a do baile realizada à noite; participam com os meninos nos jogos e brincadeiras nocturnas; Encamegam-se da vigia dos campos, sobretudo se não houver meninos na sua moranga; colaboram nas actividades de raparigas e mulheres, por exemplo nas várias tarefas do «fogão» (lugar atrás das casas onde se cozinha), como pillar arroz, lavar a roupa e ir à fonte; tarefas pelas quais são responsabilizadas; fazem inúmeros recados aos indivíduos mais velhos, seja ir buscar água, objectos ou levar informações; As mães velhas tomam conta das crianças mais pequenas sendo muitas vezes as quem lhes dá banho; e colaboram em todas as tarefas da moranga ao lado das mulheres tomando responsabilidade, por exemplo, na cozinha.	Frequentam assiduamente a escola corânica; Nos anos em que funciona a escola oficial algumas frequentam-na.
Lanfai – Bajuda	(12 a 15 anos)	O seu trabalho é indispensável à moranga. A brincadeira começa a ser mais rara. Têm preocupação em se enfeitarem. Realizam operações – produção de óleo de palma e de coco-note – com vista a obterem dinheiro que lhes permita comprarem panos para vestirem e objectos (tijelas, tachos etc) para levarem quando se casarem.	idem; acompanham os adultos nas rezas efectuadas na igreja.

* Torna-se difícil construir quadros exactos, uma vez que é impossível recolher com rigor as idades das crianças. Os pais, sem registo, nem memória da «data de nascimento», apenas nos podem indicar a ordem dos nascimentos e as idades aproximadas.

No final desta fase, a relação quase exclusiva com a mãe ou as suas substitutas vai esmorecendo. Por exemplo, as crianças vão sendo deixadas por maiores períodos a cargo de um dos seus «pais» ou «irmãos» mais velhos. Com o desmame os meninos entram por completo na rede de interacções entre os elementos da tabanca.

Começam então as brincadeiras, e o acompanhamento das actividades produtivas da morança. A infância é, agora, marcada pela imitação da vida dos adultos. Nas suas brincadeiras, os meninos recriam aquilo que observam à sua volta. Constroem pequenas barracas, à semelhança da forma como os homens constroem as casas ou «buscam a noiva», simulando a confecção e a distribuição dos alimentos cozinhados que marca a primeira fase do ritual de casamento. E nos trabalhos agrícolas imitam igualmente a execução dos mais velhos numa aprendizagem lúdica das tarefas. De modo progressivo, o aspecto lúdico vai cedendo lugar ao sentido da responsabilidade e do dever de cooperar na economia doméstica, e as crianças vão adquirindo as habilidades técnicas e os conhecimentos tradicionais que permitem transformar a natureza. O grupo conta com o seu trabalho que lhes é distribuído de acordo com as suas capacidades, para, na medida em que crescem, se tornarem peças fundamentais do sistema produtivo (Fotos 1, 2, 6 e 7)⁶

Voltando às brincadeiras, nelas as crianças encenam, não apenas a rotina da aldeia, mas também as novidades e os acontecimentos relevantes. Um exemplo. Certo dia, «holanda» (rapaz de cerca de 14 anos, assim designado porque nasceu na época em que um projecto de melhoramento do abastecimento de água trouxe técnicos holandeses para a região) reuniu os meninos à sua volta:



Foto 1: Meninos a malharem arroz de bolanha



Foto 2: Bajuda a arrancar arroz sequeiro.

⁶ Constatámos que mesmo o trabalho das crianças é importante para o grupo. Como afirmou Fortes (1938) a sua contribuição é real. Os adultos, por um lado têm exigências realistas, respeitando as suas capacidades e, por outro, punem (verbalmente ou por castigos corporais), aquelas que tentam fugir ao desempenho de tarefas para as quais foram consideradas aptas. No entanto, observámos apenas muito ocasionalmente a execução de tais punições.



Fotos 6 e 7: Uma brincadeira séria – menino a cortar um cacho de chabéu, com o apoio e para contentamento do seu grupo. O chabéu será entregue à mulher da moranga que se encarrega da cozinha

ele era o presidente da República, sentado no cimo de um molho de lenha, com os outros instalados mais em baixo, e perguntava à população – «o que querem?»; enquanto os meninos respondiam respeitosamente – «um mosquito (objecto que é muito valorizado), um helicóptero » Ele simulava que escrevia os pedidos, aparentando um ar autoritário. A brincadeira acabou quando o presidente declarou que tinha em seguida uma reunião e se dirigiu ao centro da tabanca, dondê ainda gritou «agora vou para o Senegal!»

De facto, as crianças estão atentas às relações que os adultos estabelecem com o exterior. Por um lado, presenciam as visitas dos agentes externos, sejam membros da administração do Estado e o próprio Presidente da República, sejam elementos das organizações que desenvolvem projectos na região⁷ e

⁷ São numerosas as organizações que desenvolvem projectos na Guiné-Bissau e na região onde estivemos. Enumerando sem pretensão de exaustão: UNICEF, FAO, Cooperation Française, Missionários italianos; Organizações Não Governamentais a americana AFRICARE e as guineenses – AD, ALTER-NAG, SOLIDAMI e Tiniguena

estão «por ali» durante as reuniões com os homens ou mulheres da aldeia. Por outro lado, é prática corrente dos «homens grandes» que se deslocam a Bissau (ou a outro centro urbano por razões pessoais ou do interesse geral), no dia da sua chegada, após a refeição da noite, e perante os membros da tabanca que os quiserem escutar, entre eles os jovens, descreverem pormenorizadamente a sua viagem, relatando os acontecimentos extraordinários que presenciaram, os parentes e amigos que encontraram, bem como a forma como decorreu o assunto que os levou à capital, o que disseram os representantes da autoridade, o que eles próprios responderam, etc. Trata-se de momentos de grande riqueza em que os mais velhos transmitem a sua sabedoria e experiência aos mais novos.

Assim, na sua infância, os indivíduos vão aprendendo as redes de relações sociais locais reguladas na maior parte pelas regras de parentesco, mas também pelas regras de vizinhança entre diferentes etnias, e compreendendo que o seu grupo se insere num universo mais vasto, no país e no mundo. Do mesmo modo aprendem o trabalho e o ritual. Tudo isto através de mecanismos com as características que Greenfield e Lave (1978) atribuíram à «educação informal» e que serão opostas às da «educação formal», a saber: a presença da observação e da imitação; o facto das actividades desenvolvidas serem integradas na vida corrente; o facto dos alunos serem responsáveis pelas suas aquisições (teóricas e práticas), da aprendizagem ser personalizada, sendo os educadores e educandos indivíduos do mesmo meio e da motivação ser encontrada na contribuição social dos educandos, na sua participação no mundo adulto e numa grande continuidade com o jogo; a existência de aprendizagem por demonstração; a ausência de programas explícitos e a valorização da continuidade da tradição, por um processo que poderemos denominar de «transmissão oral dos conhecimentos» (Frazão-Moreira, 1996). Deste modo se aprendem os denominados «saberes quotidianos» (sobre a aprendizagem destes falam-nos Dasen, 1988 e Dasen e Bossel-Iagos, 1989; neste último artigo é apresentada uma sistematização das tipologias esboçadas por diferentes autores).

Contudo, estes saberes não são manipulados da mesma forma por todos os indivíduos. Isto é, os meninos aprendem, de acordo com a sua categoria etária, como já referimos, mas também de acordo com o seu sexo, e ainda consoante a especialização dos seus educadores mais próximos. Teremos oportunidade

de evidenciar em seguida este aspecto, nomeadamente ao referirmos o modo como os aprendizes de curandeiros se apropriam de maior número de conhecimentos acerca das plantas. Quanto às diferenças sexuais, elas estão patentes no quadro apresentado: vivida a primeira infância surge uma diferenciação nas actividades de rapazes e «bajudas»; eles aprendem a cumprir o papel dos homens, elas aprendem a dominar o espaço do «fogão». Assim se reproduzem as diferenças socialmente construídas que são reforçadas nos rituais de iniciação.

Actualmente, os rituais de iniciação («fanado» em crioulo) seguem o modelo das outras etnias muçulmanas e realizam-se quando os indivíduos são ainda crianças⁸. As iniciações efectuam-se separadamente e apenas nos anos em que existem número suficiente de crianças a serem iniciadas. A masculina implica um período de 2 ou 3 meses de deslocação diária para o «mato» e a feminina a permanência numa «barraca» construída para o efeito na aldeia. Algum tempo após ter terminado esse período fazem-se as festas de «saída de fanado» que, ao contrário de tudo o resto, são públicas e abertas aos indivíduos de ambos os sexos, sejam ou não iniciados. Como tal, só tivemos acesso a estas festas. Pelo que nos foi relatado, concluímos que aqui, como em muitas outras sociedades, os rituais de iniciação são ritos de integração no grupo no seu todo, de identificação com o género e de incorporação no grupo de idade, e cumprem, também, uma função educativa. De aprendizagem de elementos da cultura local, como a história e a explicação de regras de conduta. Trata-se de momentos de ensino formal, no sentido de que são realizados fora da vida quotidiana. Um outro momento educativo tão formal quanto as iniciações, surge quando um «homem grande» reúne todas as crianças e jovens do sexo masculino (o que aponta para o que afirmámos sobre a transmissão dos conhecimentos se realizar diferentemente de acordo com os sexos) para lhes ensinar história e histórias: a história da linhagem, quem são os fundadores das diferentes regiões

⁸ No período anterior à islamização havia dois rituais masculinos importantes: a iniciação M'bantxô realizada quando os homens tinham 20 a 25 anos e que durava 1 a 3 anos, período em que permaneciam no «mato» e o Mantxol, iniciação efectuada alguns anos depois da anterior. As mulheres tinham também elas uma iniciação quando já adultas - Nhando. Nesta zona do país nalu o sistema alterou-se completamente com a islamização, desaparecendo quase completamente as iniciações dos adultos, possivelmente iniciações a sociedades secretas.

onde se situam os nalus e os direitos que têm sobre a terra; e os episódios vividos pelos seus antecedentes. Há, todavia, entre o informal e o formal, entre o quotidiano e o não-quotidiano todo o tipo de situações intermédias possíveis (Dasen e Bossel-Lagos, 1989: 100), pois, tanto os ritos como as «lições» dos «homens grandes» não se processam de modo totalmente descontextualizado: mesmo as crianças mais pequenas estão familiarizadas com o processo ritual e com os conhecimentos que lhes são aí ensinados, não por agentes exteriores, mas pelos seus próprios parentes. Segundo a tipologia que utilizamos anteriormente (Greenfield e Lave, 1979), devemos esclarecer que as características dos rituais de iniciação, enquanto instituição pedagógica não são propriamente as da educação formal, já que, entre outros, os educadores são os próprios parentes dos educandos, as motivações sociais não são menos fortes do que na educação informal e não se valoriza a descontinuidade e a mudança. A tipologia baseada no aspecto «formal» ou «informal» não abrange todos os elementos dos processos educativos; Strauss (1983), por exemplo, considera que esta é uma dicotomia etnocêntrica e propõe a sua substituição por uma tipologia fundada no carácter intencional ou acidental das aprendizagens. Já Chamoux (1981), no que respeita à aprendizagem dos «saberes-fazer» técnicos, optara por distinguir os «saberes-fazer» transmitidos por incorporação, dos «saberes-fazer» transmitidos por um mestre. Contudo, e independentemente da tipologia que se escolher, importa aqui realçar o carácter diferente com que se desenrola a transmissão dos conhecimentos no interior da vida do grupo e a que recorre a agentes e culturas que lhe são exteriores.

Por outro lado, os adultos não pretendem que aquilo que ensinam no período de iniciação seja de imediato apreendido, mas sim que, com a participação noutros rituais (dos seus parentes mais novos), as crianças vão observando e ouvindo de novo e apropriando-se dos conhecimentos e sentidos aí transmitidos. Não podemos esquecer que a aprendizagem é um processo, já que como Pitman e outros (1989: 44) afirmam: «() culture is continually being learned. It is not simply received, like a gift, and then used until no longer needed, presumably at death. Learning is more than a kind of passing of information down the chronological chain. Learning is interactive, with learners sampling the options available in a cultural system, choosing some and in process restructuring the systemic constellation available to them and others».

2.2 As escolas – a corânica e a oficial

Pela altura em que os meninos são iniciados, começa a sua escolaridade corânica. Todos os dias, com excepção de quartas e quintas-feiras, pela manhã e à noite têm «escola marabu» (Fotos 3 e 4). À noite, sentam-se em redor da fogueira, que eles prepararam, e mesmo sem a presença do professor começam a ler alto as suas «tábuas» onde estão inscritas frases do Alcorão. Os meninos recitam oralmente o texto, seguindo as letras com o dedo ou, sobretudo os mais velhos, repetindo sem o olharem pois já o memorizaram. O professor, ele próprio um dos seus parentes, ou um dos alunos mais velhos, ensinam as crianças a soletrarem correctamente o árabe, língua em que as palavras que elas não compreendem estão escritas. Por vezes, os alunos recitam sem relacionar com as letras que tem à sua frente, pelo que o professor os corrige e obriga a relacionar letras e sons. A memorização faz apelo sobretudo à imagem visual. Por exemplo um menino ensinava uma menina mais nova que tinha na sua tábua um texto igual ao dele, embora menos extenso. Ele, que apontava as letras na tábua dela e corrigia a sua recitação, a dado passo ficou confundido, então foi à sua própria tábua procurar a frase igual e de imediato soube dizê-la para a menina a repetir. Quando um menino aprende de cor o que está na sua tábua, o professor acrescenta outras frases ou então coloca outro trecho mais difícil, de acordo com as suas capacidades de recitação. Só alguns, aqueles que de entre os rapazes continuarem a estudar, é que vão aprender o significado das palavras memorizadas e a escrever árabe.

Afinal, «o saber corânico aparentemente fundado na tradição escrita pelo lugar fundamental dado ao Corão, deve a sua transmissão à tradição oral que,



Foto 3: Escola corânica – o estudo de dia



Foto 4: Meninos a depositarem a lenha que apanharam para a fogueira que ilumina a escola marabu de noite

como se sabe, é sobretudo tributária da memória e do ouvido e não da vista e da biblioteca» (Martins, 1992) A palavra corânica é sagrada e assim o domínio da sua declamação é valorizado e uma forma de mostrar devoção (a este propósito esclarecem-nos Wilks, 1968, Eickelman, 1978 e Wagner, 1988). Igualmente importante é a aprendizagem das orações, do modo de realizar a ablução que antecede a oração e as palavras de «chamar a rezar», com que se apela a toda a aldeia para algumas das cinco rezas diárias obrigatórias. Nas lições a que assistimos, por vezes, no final da recitação o professor, para além de repreender os alunos que não se aplicam e apelar para que todos estudem, faz uma prelecção sobre os princípios morais que os meninos devem seguir, ilustrando por exemplo com a vida de Maomé. Através da escola corânica os indivíduos são ensinados a aderirem à Verdade de Deus e a cumprirem práticas rituais universais, são subordinados à religião do Livro. Poucos, e apenas do sexo masculino, aprenderão a ler e a escrever árabe e passarão a utilizar os caracteres de uma língua que lhes é estranha para escreverem, seja para enviarem mensagens acerca da vida social da aldeia, por exemplo, recados por altura das negociações dos casamentos, seja para fazerem magia, como os «marabus» ou «mouros» que utilizam os textos sagrados para proteger, curar e adivinhar.⁹

Todavia, da particularidade das características do ensino corânico, resulta que este se realize em estreita relação com o meio em que se insere, de modo que os princípios da nova religião e o instrumento da escrita são localmente apropriados, destronando uns e coexistindo com outros dos conhecimentos tradicionais, transmitidos oralmente, de modo mais ou menos informal, mas sempre num processo em que prevalece a ligação com a acção.

Ao contrário, os vínculos da escola oficial à prática social são praticamente inexistentes. Nos últimos anos, a escola local não tem funcionado, por motivos

⁹ Entre outras coisas, são eles quem escreve os «guardas», amuletos constituídos por um texto sagrado revestidos de couro e usados no corpo pela maioria da população como modo de se proteger de todo o tipo de mal, e quem faz os «nãs», água que resulta da lavagem de uma tábua onde estava escrito um trecho dos livros sagrados e pode ser usado como protector ou como medicamento. Lory (1993) e Goody (1968) falam-nos desta componente mágica da escrita na África muçulmana. Nas palavras de Goody (1968:239): « (...) Writing impressed the illiterate as a means of communication, for supernatural as well as natural purposes (...) Acceptance of the "magical" quality of writing was in itself a move toward acceptance of the religious systems associated with it.

de ausência do professor aí colocado. No entanto, duas «bajudas» e um rapaz estão a estudar no ensino básico elementar (3^o e 4^a classe) num internato em Cadique (Foto 5), uma tabanca relativamente próxima que fica a cerca de três horas de caminho. O nível de escolarização da Guiné-Bissau é muito baixo. Segundo Lepri (1988) o ensino básico elementar é frequentado por menos de 40% das crianças em idade escolar e, destas, apenas 4% prosseguem os estudos¹⁰. Oficialmente a escolarização processa-se na língua portuguesa, idioma que não é falado ou ouvido no quotidiano, e que os próprios professores afirmam ter dificuldade em dominar correctamente. Porém, na prática das aulas os professores comunicam sobretudo em crioulo (as crianças das aldeias que estudámos utilizam o crioulo, mas noutras etnias e zonas conhecem apenas a língua étnica). No que respeita aos conteúdos relacionados com a natureza, o responsável da escola de Cadique esclareceu-nos sobre a estratégia que prevalece no seu ensino; assim, por exemplo, para ensinar os tipos de vegetação, a floresta e a savana, fazem uma exposição oral em português sobre as suas características e diferenças, repetem-na em crioulo, por vezes apoiando-se em desenhos, e desenvolvem um diálogo com os alunos acerca do tema. Neste caso, o tema é bem conhecido deles, mas os termos em que se processa a avaliação não tomam em conta a sua sabedoria, pois o que é avaliado é a capacidade de reproduzirem ou não conceitos e descrições que são isolados das práticas em que ganham sentido e que são formuladas numa língua estrangeira.

Trata-se de uma escola de modelo ocidental, por muito descontextualizada que promove, quando é sucedida, uma descontinuidade em relação à cultura local.¹¹ Caso contrário, muitos daqueles que por ela passaram e aprenderam a ler e escrever, uma vez inseridos como elementos adultos na vida da aldeia, perdem quase por completo esses ensinamentos, porque não fazem uso deles.

¹⁰ Nos estudos realizados para a UNESCO e para o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau Lepri (1984) descreve a situação: menos de 2 alunos por 1000 podiam esperar seguir a escolaridade completa normal de 11 classes em 11 anos e menos de 15 em 1000 podiam esperar fazê-lo embora com reprovações. Em 1991 responsáveis do Ministério de Educação declararam numa entrevista que existiam 85% de analfabetos entre a população adulta (Sena, 1995).

¹¹ A questão da escolarização em países africanos é abordada, nomeadamente, por Arnold, 1982 e Langue e Martin 1995; a questão dos efeitos cognitivos da escolarização foi revista por Scribner e Cole 1973, Rogoff 1981 e Cole, 1991.



Foto 5: Vista geral do internato de Cadique onde funciona o Ensino Básico Elementar (escola oficial)

Outros, sobretudo os rapazes ou homens jovens, utilizam a escrita do português nas situações do quotidiano, como para enviar avisos para os colegas de outra tabanca, combinar encontros amorosos ou registar a quantidade de bananas que cada um vendeu. A escola é assim, neste contexto, sobretudo o lugar de aprendizagem dum meio de comunicação, como afirma Arnold (1982: 125) em relação a países africanos francófonos – « () l'école est d'abord et avant tout le lieu d'apprentissage d'un double instrument de communication: l'écriture et le français »

Aparentemente, não é nem na escola corânica nem na oficial que são aprendidas as concepções sobre a natureza e o universo vegetal. E é sobre a aprendizagem destes elementos da cultura não letrada que nos debruçaremos em seguida.

3. A aprendizagem sobre as plantas¹²

3.1. A utilização das plantas nas tarefas do quotidiano e nos brinquedos e brincadeiras

Os meninos desde cedo aprendem que, para além dos frutos dos pomares, existem árvores, arbustos e lianas da floresta e da savana cujos frutos são também comestíveis. Uns são os mesmos que servem de alimento aos adultos (Quadro 3), outros são os considerados «dos meninos», procurados apenas por estes pelo seu gosto melado (Quadro 4 e Foto 8). E, se quando muito pequenos ainda não têm a certeza de quais são os frutos que se podem comer, confundindo por exemplo os de "manpã" (*Ximenia americana*) que não são comestíveis, embora não sejam venenosos, com os de «miséria» (*Anisophyllea laurina*), com as explicações e observação dos actos dos mais velhos, vão progressivamente aprendendo a distinguir as árvores pelas diferenças dos seus troncos e folhas e a conhecer as suas localizações no espaço que rodeia a tabanca.

Crescendo num grupo social muito directamente dependente dos recursos vegetais¹³, as crianças aprendem a sua importância e as suas aplicações. As meninas ao acompanharem as mulheres na busca da lenha são ensinadas a distinguir entre os paus secos das árvores abatidas, aqueles que pertencem a árvores consideradas bons combustíveis, como «tagara» (*Alstonia congensis*), «mampatas» (*Parinari excelsa*) ou "mafaléu" (*Aningeria robusta*). Os meninos sabem bem que as palmeiras (*Elaeis guineensis*) e as árvores do mangal, "n'kim" (*Avicennia germinans*) são utilizadas para traves e barras na construção das casas e sobretudo conhecem as palhas com que se cobre as casas ("n'fêu", *Analdelphia afzeliana* ou "n'rantã", *Imperata cylindrica*) e que eles próprios tecem com «cordas» feitas dos caules de arbustos (*Urena lobata* e *Hibiscus sterculiifolius*).

¹² Para as plantas das quais conhecemos os nomes vernáculos em crioulo apresentamo-los entre aspas e nos casos em que surgem na língua nalu serão apresentados entre apenas uma aspa. Para a maioria das plantas que referiremos não existem termos em português para as denominar, utilizando-se os termos crioulos escritos segundo a ortografia portuguesa.

¹³ Mostrámos noutra local (Frazão-Moreira, 1995) como as plantas são utilizadas em quase todas as tarefas da vida da população estudada.

Quadro 3 – Frutos selvagens comestíveis

Nome Vernáculo nalu	Nome Vernáculo sosso	Nome Vernáculo crioulo	Identificação botânica	Habitat
m bím	lólé	beludu	<i>Psorospermum glaberrimum</i> Hochr	savana
m bulá	moké	cibe	<i>Dialium guineense</i> Willd.	floresta
m bulé	bulé	cibe	<i>Borassus aethiopicum</i> Mart	savana
n badak	foré	fole	<i>Landolphia beudelotti</i> A DC	savana
n bonhé	buduku	fole di lifanti	<i>Saba senegalensis</i> (A DC.) Pichon	savana e floresta
n fal			<i>Ammonia glabra</i> L.	savana
n fol		mandiple	<i>Spondias mombin</i> L.	savana
n late late	dundaké	madrono	<i>Sarcocephalus latifolius</i> (Smith) Bruce	floresta
n lut	nhindjindjé		<i>Tabernaemontana africana</i> Hook	savana e floresta
n putné	sugué	mampatas	<i>Parinari excelsa</i> Sabine	floresta
n sokor	sifá	manganás	<i>Icacina oliiformis</i> (Poir.) J. Raynal	savana
n suní	kukukunkuri	setona	<i>Vitex madriensis</i> Oliv	savana
n tonkindja	kantindji	miséria	<i>Anisophyllea laurina</i> R. Br ex Sabine	floresta
n txalúas	kodé		<i>Ficus sri</i> Forssk	floresta e savana
	tankibombá		<i>Sorindeia juglandifolia</i> (A. Rich.) Planch ex Oliv	floresta e savana
urém			<i>Landolphia dulcis</i> (Sabine) Pichon	savana



Foto 8: Um dos frutos dos meninos – «n sak» (*Phoenix reclinata*)

Quadro 4 – Os frutos dos «meninos»

Nome Vernáculo nalu	Nome Vernáculo sosso	Nome Vernáculo crioulo	Identificação botânica	Habitat
bombontiani	bombontiani		<i>Passiflora foetida</i> L.	floresta e palmar
bülê bülê	bülê bülê		<i>Physalis angulata</i> L.	floresta e savana
manar kambantxô			<i>Trichlistia patens</i> Oliv	floresta
n kéde	keci	banana sanju	<i>Nymphaea lotus</i> Guill & Perr	bolanha
n pinden	mourandá		<i>Uyaria chamae</i> P Beauv	floresta
n sak	kisi		<i>Phoenix reclinata</i> Jacq	palmar
n pôr			<i>Dioscoreophyllum cumminsii</i> (Stapf) Diels	floresta

Num mundo onde as plantas são o material primordial, os brinquedos e as brincadeiras não podem deixar de se realizar com elas

Os caules e flores de nenúfar (*Nymphaea micrantha* ou *Nymphaea lotus*) podem ser colares ou brinquedos em que a flor roda como uma hélice (Foto 9), e duas sementes de manga, ligadas por um fio que enrola e desenrola, podem ser «cartôto», um tipo de «ioiô»

Os meninos e rapazes constroem os seus brinquedos, sobretudo na época de vigia dos campos. Fazem miniaturas dos instrumentos de trabalho procurando pedaços das madeiras que vêem os adultos usar. Por exemplo de «pau sangue» (*Pterocarous erinaceus*) para fabricarem pequeníssimos arados de lavar a bolanha (Foto 10). Imitam objectos do seu quotidiano, elementos que a tradição lhes fornece e outros que ninguém possui na tabanca, novidades que vão surgindo e com as quais sonham, sejam os automóveis ou as máquinas fotográficas. Um carro pode ser esculpido de «tagara», porque é «pau bonito e que não se estraga» e os seus troncos pequenos são bons para fazerem de volante, já que têm a forma ideal terminando em três ramos. Vão, assim, aprendendo a dominar as características de cada madeira, os seus graus de dureza, flexibilidade e resistência e treinando as capacidades necessárias para mais tarde fabricarem as suas alfaias.

Das plantas as meninas e bajudas retiram basicamente bonecas (por exemplo da fibra da palmeira) e adornos, flores que se colocam como brincos ou enfeites na cabeça, tinta do fruto de «n'gobé» (*Rothmannia whitfieldii*) com



Fotos 9: Brinquedo feito de nenúfar



Fotos 10: Miniauras de arados de lavrar e a bolanha fabricadas pelos meninos

que se pinta o corpo em desenhos que aparentam os que nas suas avós resultam de escoriações tradicionais e caídas em desuso

Os elementos vegetais servem por vezes como substitutos de coisas que não se possuem ou mesmo de pessoas. As folhas são neste sentido muito utilizadas pelos mais pequenos. Uma folha grossa seca pode «funcionar» como máquina fotográfica fazendo «clic» ao quebrar-se com a unha; uma folha de palmeira pode ser «carrinho de bebé». Mas as folhas são sobretudo «dinheiro». Em situações de brincadeira substituem as notas, são contadas, arrumadas, e servem para fazer «pagamentos», como se ilustra na situação a seguir relatada. Um menino montou uma banca de «djila» (comerciante ambulante), tendo em cima de um plástico pilhas e outros objectos velhos (pedaços de lanternas, latas vazias, etc) que eram «vendidos» aos pretensos compradores em troca de «notas» de folhas de árvores. Noutra ilustração de como as plantas podem substituir no universo da fantasia objectos, mas também pessoas: no dia da desco-

berta de um furto de bananas que terminou com os filhos do proprietário das bananeiras a espancarem o ladrão e com um discurso acerca da imoralidade do acto de roubar, vários meninos de 3 a 5 anos brincaram com o facto, amarrando uma corda a um bocado de bananeira (a ráquis) que representava o «furtador» e batendo-lhe com outro pedaço, à semelhança do que se passou na realidade, reproduzindo mesmo as palavras do executor do castigo – «não eram bananas o que tu roubaste?». Brincando e aprendendo que não se deve roubar

3.2. Os saberes que se aprendem acerca das plantas

Resumindo, os elementos vegetais são parte importante do universo material a que crianças e adolescentes recorrem nas suas brincadeiras e na construção dos seus brinquedos¹⁴. Através destas actividades e da sua participação nas tarefas produtivas do quotidiano, aprendem a identificar e a reconhecer as características das plantas, bem como a manipulá-las e utilizá-las. Estes conhecimentos acerca das plantas são diferentemente apropriados de acordo com o sexo das crianças (como se deduz dos exemplos que temos vindo a apresentar), e são-no também em função da especialização dos indivíduos que mais directamente tem responsabilidade na sua educação. Assim, uma criança que seja criada «na mão» de um curandeiro (ou curandeira) começa por acompanhá-lo na busca de plantas medicinais, para, mais tarde assumir por inteiro essa tarefa. Isto significa que primeiramente o curandeiro lhe ensina como distinguir as plantas com que habitualmente trabalha e quais os locais onde existem, passando depois a pedir-lhe para procurar e trazer determinada planta, o que implica que a criança se assenhore, se não da maneira de como se confeccionam os «mézinhos», pelo menos do conhecimento de numerosas plantas medicinais.

Foram estas crianças, educadas por curandeiros, que se revelaram mais sabedoras quando, nas nossas deslocações conjuntas, inquirimos os meninos

¹⁴ Este universo material é, tal como nos conta Rabain (1979: 123/4) em relação às crianças Wolof do Senegal, caracterizado pela pobreza e pela abundância: «Pauvreté car les objets propres à l'enfant, de type jouet, sont rares et les objets construits qu'il rencontre se réduisent le plus souvent aux indispensables instruments de la vie quotidienne. Abondance car des matériaux différenciés (dans leur forme, leur fonction, etc.) mais susceptibles d'un usage polysémique sont néanmoins disponibles». Entre eles os recipientes vazios e os objectos danificados por exemplo os rádios avariados.

sobre as plantas que bordejavam os caminhos, ou quando perguntávamos aos rapazes a localização de determinada planta que pretendíamos herborizar.

Comum a todos, incluindo os mais pequeninos de 3 ou 5 anos, é porém a localização das grandes árvores e das plantas que produzem frutos comestíveis, reconhecimento que é feito mesmo nas épocas em que não existem frutos. Aparentemente comuns à maioria dos meninos mais velhos são também: a atribuição de caracteres antropomórficos aos elementos vegetais, a identificação de variadíssimas plantas e a apropriação das classificações do mundo vegetal.

Comungando com a concepção antropomórfica das plantas que os adultos expressam nos seus discursos acerca das mesmas, as crianças também lhes identificam as «mãos», os «pés», o «corpo», a «cabeça», o «sangue» e o «coração», respectivamente os ramos, as raízes, o tronco, a zona apical caulinar, o látex e o interior, essencialmente na parte do ápice. Uma disse-nos mesmo que a palmeira tem «língua» que será a folha jovem que ainda não se desenrolou.

Quanto à identificação das plantas ela realiza-se sobretudo através da distinção das características dos caules e das folhas¹⁵. As flores e os frutos (que não são alimentos), talvez porque não se revestem de utilidade, são-lhes, na maioria dos casos desconhecidas, chegando a afirmar sem exactidão que determinadas árvores não florescem e não frutificam. Os meninos, bem como os adultos, não conhecem todas as plantas, nem as denominações de muitas que reconhecem. Mas sabem dizer, por exemplo que esta é a «erva que tem folhas duras» ou que «n'ixéfi» (*Ficus exasperata*) tem as folhas ásperas como língua de vaca (aliás é com essas folhas que se limpam as tábuas da escola marabu) e tem os frutos como os de «n'ontkindja» (*Ficus sur*, que, de facto, é também da família das Moraceae). Podem assim estabelecer semelhanças e diferenças entre as plantas. Sene (menino de cerca de 9 anos) explica que «as folhas de «n'sak» (tipo de palmeira – *Phoenix reclinata*) são como as de palmeira (*Elaeis guineensis*); as duas palmeiras são parecidas no pé e no ramo, mas o ramo das folhas (pecíolo e ráquis) de «n'sak» tem feridas (espinhos) e os filhos (frutos) não são parecidos, só na cor é que são».

¹⁵ Friedberg (1986: 38) e Houis (1961: 117) chamam a atenção para o facto de em zonas de floresta o elemento importante na identificação tradicional das árvores serem elementos perenes e atingíveis pelos homens: o tronco e a casca.

A árvore "masamp" ilustra bem como o conhecimento sobre a distinção e classificação das plantas vai sendo apreendido: os mais pequenos sabem apenas que existe "masamp" e apontam indistintamente para o que alguns rapazes (e talvez algumas bajudas, mas foi muito difícil apreender os saberes destas isoladamente) conhecem como "masamp tchill" (masamp macho, *Samanea dimklagei*) e "masamp fai" (masamp fêmea, *Albizia adianthipholia*), duas árvores que se distinguem pelas diferenças na cor do tronco, na rigidez da madeira e no tamanho das folhas; a «macho» terá o tronco «preto» e rijo e as folhas mais pequenas e a «fêmea» o tronco «branco», menos rijo e as folhas maiores. Para os adultos existe ainda um terceiro tipo, o "masamp n'buk" (*Albizia zygia*), semelhante a "masamp tchill" excepto nas folhas, e só os «homens grandes» sabem que são quatro as "masamp", pois conseguem identificar "masang-na" (igualmente da família das Leguminosa)

As crianças partilham os princípios gerais de categorização do mundo vegetal e os conhecimentos morfológicos que se constituem enquanto critérios de identificação, distinção e classificação das plantas, separando-as em árvores (em crioulo «pô», em nalu, "ati"), em lianas, trepadeiras e plantas rastejantes («malila», «abenar») e em plantas herbáceas («palha», «adá»). E, ainda, outras classificações possíveis, as fundadas na utilização das plantas (alimentares, medicinais, etc) e a que se constrói com base em critérios ecológicos e cujas categorias são, essencialmente, as plantas do «mato» ("n'koi"), da «lala» (savana, "m'baké"), do mangal ("n'kim"), do «lugar» (espaço desmatado, "kakoi"), do pomar ("n'orta") e do quintal ("kikáfane"). Existe conformidade no modo como crianças e adultos classificam as plantas. Contudo, o processo da sua inserção num sistema de referência englobante tem uma dimensão contextual, isto é, mediante o desenrolar de uma acção precisa ou de uma troca de informações específicas é chamada uma ou outra taxonomia, e não existe consenso na forma de classificar um conjunto vasto de plantas. Em consequência, os indivíduos, grandes e pequenos, podem estar em desacordo quanto ao entenderem se determinada planta é liana ou árvore (como "n'fol", *Sarcocephalus latifolius*) ou «malila» ou «palha» (como "n'uof", *Paspalum vaginatum*)

3.3. *As narrativas orais na aprendizagem do símbolo e da moral*

Para além da prática do trabalho e da brincadeira, as concepções acerca do mundo em geral e do mundo vegetal em particular são também apreendidas através das adivinhas e das estórias chamadas «era era». Contadas durante a noite¹⁶ nos grupos que se formam em redor da fogueira após a última refeição do dia, tanto podem ser contadas por um adulto ou vários adultos a um público de todas as idades, como contadas por crianças e jovens no seu grupo de idade. Nas várias sessões, as «adivinha adivinha» e as «era era» são repetidamente apresentadas, integrando-se no rol daquelas que surgem de novo pela voz de quem as aprendeu noutra local.

Do primeiro género temos o exemplo que nos serviu de abertura deste artigo. O contador de adivinha começa por dizer «adivinha adivinha» para o grupo responder «adivinha certo!». Segue-se o enigma, muitas vezes como relato de situação e a resposta pronta daquele que foi mais rápido de entre quem o ouve, ou seja, num grupo de jovens um dos mais velhos que, como tal, mais vezes ouviu a adivinha em questão. Questões e respostas são aprendidas de cor e seguem-se numa grande rapidez; «La devinette n'est pas un problème que l'on résout à l'aide des données fournies par l'énoncé. Il n'y a rien à deviner, mais à savoir». «La devinette, avec ses images frappantes, déroutantes dans leur concision, les rapprochements inattendus qu'elle opère, peut elle aussi partir d'un trait réaliste pour conduire dans l'univers des symboles et constituer ainsi le point de départ d'un véritable enseignement» (Erny, 1987: 178 e 177). O nosso primeiro exemplo apresenta a palmeira através da analogia que compara as enormes folhas que estão no seu cimo à cabeça de uma mulher que desfez as suas tranças e espera que outra mulher as refaça. Noutros exemplos de adivinhas em que caracteres de plantas estão presentes¹⁷:

¹⁶ As «era era» não podem aliás ser contadas de dia. Diz-nos uma criança: «se tu contas era era de dia e se a tua mãe vai na canoa afoga. Se se conta de dia para não suceder nada à mãe tem que se matar formigas». Bonvini (1988: 248) refere o facto de também a adivinhação, na generalidade dos países africanos, ser rodeada de regras que concernem ao tempo, local e às pessoas presentes aquando da recitação.

¹⁷ As traduções são feitas a partir das versões em crioulo. Perdem o ritmo alegre desta língua. No caso das «era era» há mesmo frases que são cantadas e que as enriquecem.

- 1 Questão: *Tenho um dos meus rapazes que quando vai não leva camisa, quando volta já traz camisa*
Resposta: *Mancarra* (amendoim)!
(Explicação: pois é semeado sem casca e quando é arrancado as suas sementes estão dentro de casca)
- 2 Questão: *Tenho um dos meus poilões (Ceiba pentandra), ele tem sombra mas ninguém pode sentar-se nela*
Resposta: *Mancarra!*
(Explicação: porque tem sombra, mas ninguém pode sentar-se lá porque é baixo)
- 3 Questão: *Abro o Armazém do Povo (grande armazém que abastecia a Guiné de géneros após a Independência) e vejo que está cheio de cócô de cabra*
Resposta: *Papaia!*
(Explicação: porque quando se fende o fruto de papaia vêm-se muitas pequenas sementes pretas)
- 4 Questão: *Tenho um dos meus rapazes que se passo bate palmas*
Resposta: *Cibe (Borassus aethiopum)!*
(Explicação: porque quando se passa e está vento sente-se barulho «gora gora»)
- 5 Questão: *Disparo com sima (arma comprida) falho, disparo com pistola alcanço*
Resposta: *Palha bravo (Imperata cylindrica)!*
(Explicação: porque a palha bravo quando é grande não fere, mas a que é pequenina, a que «sai debaixo» arranha)

Os elementos morfológicos de determinadas plantas, a forma da copa do poilão e do amendoim, do fruto da papaieira ou das folhas de palha bravo, são deste modo salientados. Mas as adivinhas fazem igualmente apelo à observação de objectos, dos animais e de fenómenos naturais, num processo de, como Montenegro (1995: 17) refere: «construção de sentido, e, sem dúvida, de treino e elaboração dos sentidos». A autora esclarece-nos bem sobre a presença dos animais nas recitações orais, no contexto guineense, entre elas as adivinhas e as histórias. Das adivinhas que escutámos acerca de animais, a mais repetida

refere-se a uma analogia baseada na característica física do número de pés – «Quatro pés debaixo de quatro pés esperam quatro pés», ou seja o gato debaixo da mesa espera o rato. Sobre outros elementos da natureza apresentamos o seguinte exemplo: o enunciado «Tenho um dos meus panos brancos que quando o estendo pela manhã ele fixa-se, mas como aquele não pudemos ver outro», que tem como resposta – «Serenó» (cacimba, neblina)!

Ludicamente se fomenta a reflexão sobre os elementos da vida: a Fala que é resposta a «Tenho um dos meus rapazes que nem que chova se o mandar (fazer algo) não se molha», ou o Sentido que remata a adivinha «Está aqui, está lá!», pois, como nos explicou um rapaz de cerca de 10 anos: «dois sentidos que se tem, como tu, pensas daqui e pensas de Portugal!». E também o devir da vida se contém nas fórmulas das adivinhas:

Questão: *Volto atrás da bagabaga (termiteira) não colho ovo de choca (galinha chocadeira)*

Resposta: *Ês esperto de toda a maneira, não vês a bajudeza (mocidade) de tua mãe!*

Participando de uma oralidade concebida com vista à transferência da experiência no seio do grupo, «la devinette condense une foule d'images et d'allusions dont la fonction essentielle est d'initier le jeune enfant à la maîtrise de l'analogie et du symbole () l'enfant est alors entraîné à s'interroger sur le réel, à établir des relations entre les choses par le truchement des images, à dépasser finalement le réel pour atteindre l'univers du symbole, celui du groupe» (Bonvini, 1988: 251)

Tal como as adivinhas, as estórias «era era» iniciam no saber e no universo social do grupo, como se revela no conteúdo da que transcrevemos:

«Era era» contado por mulher aos mais novos, e reproduzido por bajuda (cerca de 12 anos) num grupo de rapazes, bajudas e meninos¹⁸: *Tenho outro rapaz, bonito, bonito! Veio por exemplo para uma tabanca como esta, compôs casa, «sobrado» (casa com 1º andar), mas nem uma mulber, nem*

¹⁸ Assistimos à tendência de ser preferência dos rapazes as fábulas de que são protagonistas a hiena (chamada «lobo») e a lebre e das bajudas os contos protagonizadas por pessoas por vezes com a presença de figuras sobrenaturais

uma bajuda conhecia o seu nome naquela tabanca. Cada bajuda cozinhava e levava-lhe comida, chamando por ele, se acertasse com o seu nome ele podia casá-la. Cada uma cozinhou, uma matou galinha, outra cabra. Havia uma bajuda que era pobre! Cozinhou mas ficou tudo preto! As outras perguntaram-lhe onde ela ia. Disseram-lhe: «tem paciência! tu é que vais alcançar aquele homem?!» As bajudas pegaram o seu caminho, ela foi atrás. Elas foram e viram um mulher grande (velha) na fonte. Aquela mulher é que era a mãe do rapaz. A mulher disse-lhes «tenham paciência, vocês lavem-me as costas». Elas responderam «nós não fazemos isso, nós vamos buscar aquele rapaz bonito, não ficamos aqui a lavar as tuas costas». E foram. Aquela bajuda pobre veio, viu a mulher grande e cumprimentou-a. A mulher disse-lhe também «tem paciência, vem lavar-me as costas». Ela parou. A mulher grande perguntou-lhe onde ia. Respondeu-lhe que ouviram falar do rapaz e que a bajuda que acertasse no seu nome era a que ele casava. A mulher grande disse-lhe «bom, lava-me as costas». Ela lavou-as até que acabou. A mulher grande contou-lhe que foi ela quem teve aquele rapaz, que o seu nome era Unfano Sumani Bonafano. E disse-lhe para ela não se esquecer do nome, para ir dizendo no caminho – Bonafano, Bonafano. Ela foi, quando chegou a casa do rapaz viu as outras, cada uma com a sua comida. Cada uma levava a comida ao rapaz chamando por um nome, o rapaz respondia para elas deitar em a comida ao cão. Ela foi e chamou o seu nome, Unfano Sumani Bonafano. O rapaz desceu e tomou aquela bajuda para mulher. As outras vieram falar-lhe que queriam ser suas criadas, suas lavadeiras, que queriam buscar água para ela, pilar o seu arroz.

Quando o relato é realizado por um adulto tem uma conclusão, à laia de «moral da história». Neste caso: *Se vocês olbarem alguém grande que tem carga, carreguem a sua carga, porque grandes são mais espertos do que meninos, eles tardam no mundo, sabem o que é o mundo. Nós meninos, nós podemos ser espertos de toda a maneira, mas não somos mais do que os grandes. Aqui que esta (era era) também acaba!*

O respeito pelos mais velhos e a submissão à sua autoridade são, nesta história, exaltados, ao mesmo tempo que se reafirma o que as crianças conhecem

pela prática das relações sociais, ou seja que a estrutura social assenta na hierarquia de idades e na gerontocracia

Se algumas das estórias «era era» são momentos de formação moral, outras são «textos» em que despontam um conjunto de elementos do imaginário mágico e religioso local. É o caso das recitações onde figuram os «irãs», entidades não humanas cuja aparência pode ser semelhante à dos homens ou da «serpente» (jibóia). Uma dessas estórias, contada por um «homem grande» da tabanca fala-nos de um homem muito pobre que fez contrato com uma serpente, e em troca de riqueza entrega uma das suas filhas bajuda, que acaba por ser salva heroicamente por um rapaz que mata o irã e a quem o pai a dá em casamento. Das duas vezes que ouvimos o seu relato a conclusão foi diversa, numa, a de que «a coragem do rapaz pagou a rapaiça», noutra que a «virilidade é decisão!». Não obstante os remates versarem sobre a bravura do rapaz, vários elementos da cultura local estão presentes, como sejam: a obediência que uma filha deve ao pai (neste caso expressa no facto da filha não fugir quando lhe é comunicado que vai ser entregue à serpente) e a certeza de que é possível aos homens estabelecerem contratos com os irãs auferindo assim de riqueza e/ou poder.

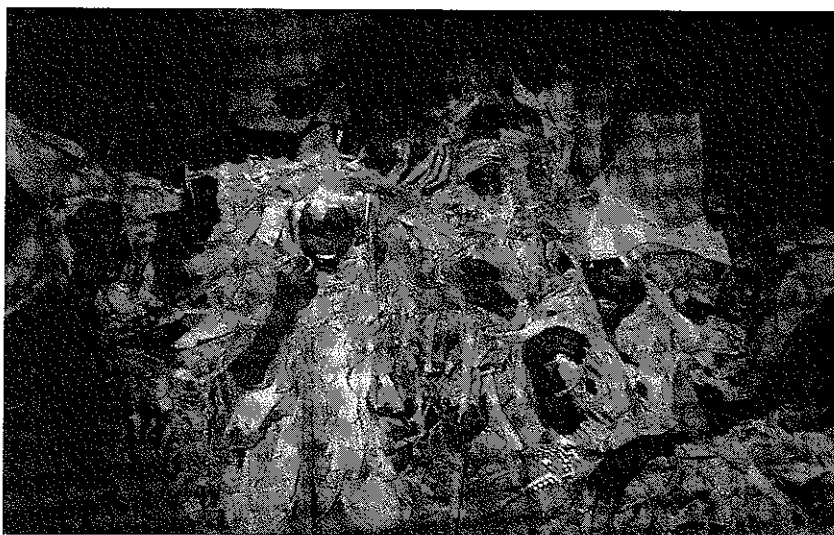
Sobre os irãs, e muito resumidamente, diremos que é crença corrente, mesmo entre os indivíduos islamizados, que existem irãs, entre eles os «irã de terra», irãs que protegem o «chão» e a quem os homens recorrem pedindo benefícios e favores, em práticas rituais ancestrais, pré-islâmicas, que se mantêm num ambiente de aparente sigilo. Estes cultos relacionam-se com a percepção tradicional da floresta, entre outras razões, porque estas são lugares privilegiados dos irãs, nomeadamente as grandes árvores, poilões, tagaras, "n'babass" (*Combretum micranthum*) ou outras, que como tal, ganham um carácter sagrado. Estas ideias da religião pré-islâmica são também elas apreendidas pelas crianças, no contexto da vida quotidiana, quer pela observação dos adultos, quer pelo que ouvem nas récitas orais. No imaginário infantil vão-se assim integrando elementos simbólicos e mágicos.

Nas noites de lua cheia, a par dos jogos mais ocidentalizados, alguns aprendidos pelos mais velhos que passaram pela escola, como a «linda falua» (cantada numa língua indefinida), ou o «rebeca e jacó» (dois meninos vendados tentam agarrar-se no interior de uma roda), e dos bailes de imitação das meninas e bajudas, aparecem brincadeiras como o «kusabá», em que um rapaz coberto de

panos, dança de forma ritmada, aparentando uma figura de baile ritual, provocando o susto de alguns dos adultos presentes para gáudio dos mais pequenos e dos adultos que já conhecem a brincadeira. Os meninos têm a capacidade de lidar com figuras sérias, como os «donos do mato», seres que presidem às iniciações. Assistimos à criação de uma representação do «dono do mato», inspirado no de outra etnia, a tanda. Os meninos, na sequência de uma série de jogos, apareceram a bailar, vestidos de folhas de bananeira (Foto 11), ao que as mulheres, embora começassem a tocar tambor marcando o ritmo, manifestaram preocupação, pois «com os donos do mato não se brinca». As crianças apropriam-se e reproduzem saberes e ideias dos adultos, mas incorporam-nos no corpo de conhecimentos da «sua cultura».

4 Conclusão – da importância dos saberes dos meninos

Sobre os conhecimentos acerca das plantas, há saberes que são exclusivos das crianças. Elas chamam nomes às plantas que os adultos não dominam; em dois exemplos, "mandonha" (*Cercestis afzelii*) para os meninos é "n'porkanfá-



Fotos 11: Brincadeira de «dono de mato» em que são usadas folhas de bananeira secas como disfarce

fak" (significa «comida de macaco»), e uma das ervas da bolanha sem nome conhecido (*Mariscus ligularis*) é "mai kunseké" («cabelo de mai», porque as inflorescências aparentam cabelos), e conhecem as tais plantas silvestres com frutos que se comem e das quais os seus pais já não lembram mais. Num último exemplo, o mesmo rapaz que defende que existem dois tipos de "n'pinden" (*Uvaria chamae*), um com os frutos alongados, outro com os frutos redondos (devendo este corresponder afinal a "mankindés", *Salacia senegalensis*), afirma convictamente, embora contrariando os adultos que escutámos, de que os nenúfares grandes são uma planta diferente e não apenas o resultado do crescimento dos nenúfares pequenos (o que de acordo com a Taxonomia Vegetal é correcto, tratando-se respectivamente de *Nymphaea lotus* e de *Nymphaea micrantha*).

Quando afirmam os seus saberes próprios, os meninos estão a mostrar que são, em muitos aspectos, «seres que se situam à margem do mundo adulto e que é na sociedade infantil, entre os seus pares, que se desenrola uma grande parte da sua educação» (Erny, 1990: 153).

Assim, a vida das crianças não será uma versão em miniatura da vida dos adultos, mas também não será em absoluto independente, reflexiva e complementar (como defende Burton, 1978). Os meninos participam em pleno na vida social do grupo, aprendendo os conhecimentos dos adultos e interagindo com estes de acordo com o seu sexo e a classe etária a que pertencem. No entanto, não podemos deixar de entender que: «A infância estabelece hierarquias inter-pares que explicam melhor o que desde pequeno se observa, se repete e se sabe. Os conceitos que existem constroem-se na experimentação da relação entre cada um deles, mediada pelos elementos materiais e os recursos lúdicos que cada um é capaz de mobilizar» (Iturra, 1995: 95).

Entre os elementos materiais disponíveis para as crianças nulus encontram-se as plantas, e sobre elas vão aprendendo quer através dos seus variados usos pragmáticos ou recreativos, quer através dos «textos orais» repetidos e ensinados em momentos de sociabilidade intensa.

Num processo contextualizado, em situações de ensino e aprendizagem revestidas de maior ou menor informalidade, os meninos nulus apropriam-se das regras que regem a sociedade onde um dia serão «grandes», decisores e conselheiros sobre o destino do grupo. Grupo cuja sobrevivência depende, em

larga medida, da relação com a natureza que o envolve, ou seja dos saberes e conceitos que acerca dela homens e mulheres aprenderam, quando ainda brincavam por entre árvores e lianas

Correspondência Amélia Frazão-Moreira, Departamento de Economia e Sociologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 5000 VILA REAL

Bibliografia

- ANGINOI, E (1988) *Elementos para uma zonagem funcional do sector de Cubucaré*, Bissau: DEPA/EDI-IRFED
- ARNOLD, Peter (1982) «Des paysans africains face à l'école», *Revue suisse sociologie*, 8, 109-133
- BONVINI, Emilio (1988) «La devinette africaine: l'image et le symbole» in R BUREAU e D de SAIVRE (orgs), *Apprentissage et cultures Les manières d'apprendre*, Paris: Karthala
- BURTON, A (1978) «Anthropology of the Young», *Anthropology and Education Quarterly*, 9 (1): 54-71, citado por PIIMAN, M A, EISIKOVITS, R e DOBBERI, M (1989) *Culture acquisition A holistic approach to human learning*, New York: Praeger
- CAMPOS, F Schiappa (1970) *Habitats tradicionais da Guiné Portuguesa*, Lisboa: JIU (mimeografado)
- CARREIRA, A (1961) «Organização social e económica dos povos da Guiné Portuguesa», *Boletim Cultural Guiné Portuguesa*, vol XVI, nº 64, 641-736
- CHAMOUX, Marie-Noëlle (1981) «Les savoir-faire techniques et leur appropriation: le cas des nahuas du mexique», *L'Homme*, XXI, 3, 71-94
- COLE, Michael (1991) «Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research» in Luis, MOLI (org) *Vygotsky and education - Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, New York: Cambridge University Press
- DASEN, Pierre (1988) «Cultures et développement cognitif La recherche et ses applications» in R BUREAU e D de SAIVRE (orgs), *Apprentissage et cultures Les manières d'apprendre*, Paris: Karthala
- DASEN, P e BOSSEL-LAGOS, M (1989) «L'étude interculturelle des savoirs quotidiens: revue de la littérature» in J RETSCHLIZKY, M BOSSEL-LAGOS e P DASEN (orgs), *La recherche interculturelle*, vol 2, Paris: Hamattan
- EICKELMAN, Dale (1978) «The art of memory: islamic education and social reproduction», *Comparative studies in society and history*, 20 (4), 485-516
- ERNY, Pierre (1987) *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris: Hamattan
- ERNY, Pierre (1990) *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris: Hamattan

- FRAZÃO-MOREIRA, A (1995) *Usos e concepções das plantas no mato de Cantanhez*, Bissau: Iniciativa de Cantanhez (polocopiado)
- FRAZÃO-MOREIRA, A (1996) «A aprendizagem no grupo doméstico» in R ITURRA (org) *O saber das crianças*, Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- FRIEDBERG, C (1986) – «Classifications populaires des plantes et modes de connaissance» in P IASSY, (org) *L'ordre et la diversité du vivant*, Paris: Fayard
- FORTES, Meyer (1938) 1970 «Social and psychological aspects of education in Taleland» in *Time and social structure and other essays*, London: Athlone Press, 201-259
- GOODY, J (1981) «Restricted literacy in Northern Ghana» in J GOODY (org) *Illiteracy in traditional societies*, Cambridge: Cambridge University Press
- GREENFIELD, P e Iave, J (1979) «Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire», *Recherche, Pédagogie et Culture*, Nov -Dec, 17-45
- HOUIS, M (1961) «La nature et l'homme d'Afrique», *Notes Africaines*, nº 91-92, 112-118
- ITURRA, R (1995) «Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade», *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 91-104
- LANGUE, M-F E MARTIN, J-Y, (orgs) (1995) *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Paris: Ed de l'Orstom
- LEPRI, J P (1984) *Resumes des études réalisées par Jean-Pierre Lepri (project UNESCO 702/GBS/10) pour le compte du Ministère de l'Education Nationale de la République de Guiné-Bissau*
- LEPRI, J P (1988) «Formação de professores locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau», *Soronda* 5, 83-92
- LORY, Pierre (1993) «Verbe coranique et magie en terre d'Islam», *Systèmes de pensée en Afrique noire*, 12, 173-186
- MARTINS, E C D (1992) «Ser mandinga e muçulmano, um modo de ver o mundo», *Forum Sociológico*, 1, 95-104
- MONIENEGRO Teresa (1995) *As enxadas do rei Os animais no imaginário guineense*, Bissau: Ku si nom editora
- PIITMAN, M A, EISIKOVITS, R e DOBBERI, M (1989) *Culture acquisition A holistic approach to human learning*, New York: Praeger
- RABAIN, Jacqueline (1979) *L'enfant du hgnage Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris: Payot
- RABAIN-JAMIN, J (1988) «Tradition et apprentissage Les interactions mère-enfant en Afrique de l'Ouest» in R BUREAU e D de SAIVRE (orgs), *Apprentissage et cultures Les manières d'apprendre*, Paris: Karthala
- ROGOFF, Barbara (1981) «Schooling and the development of cognitive skills» in H IRIANDIS e A HERON (orgs) *Handbook of cross-cultural psychology*, vol 4, Boston: Allyn and Bacon
- SCRIBNER, S e Cole, M (1973) «Cognitive consequences of formal and informal education», *Science*, vol 182, 553-559
- SENA, Luis de (1995) «Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau», *Soronda*, 19, 63-89

- SHIVA, A. A. (1956) «Arte Nalú». *Boletim Cultural Guiné Portuguesa*, vol. XI, nº 44, 27-47
- STRAUSS, Claudia (1984) «Beyond «formal» versus «informal» education: uses of psychological theory in anthropological research», *Ethos*, vol. 12, 3, 195-222
- WAGNER, Daniel (1988) «L'acquisition du savoir et le «par couer»: passé et présent» in R. BUREAU e D. de SAIVRE (orgs.), *Apprentissage et cultures Les manières d'apprendre*, Paris: Karthala
- WILKS, Ivor (1981) «The transmission of islamic learning in Western Sudan» in J. GOODY (org.) *Iteracy in traditional societies*, Cambridge: Cambridge University Press