
APRENDIZAGEM COMO GÊNESE: PRÁTICA, SKILL E INDIVIDUAÇÃO

Carlos Emanuel Sautchuk*
Universidade de Brasília – Brasil

Resumo: *A partir dos processos de construção da pessoa de pescadores costeiros e de lago no estuário do Amazonas, este artigo trata sobre abordagens da aprendizagem na antropologia. São discutidas alternativas ao tratamento da aprendizagem como socialização ou transmissão de conhecimento e à distinção formal/informal, apresentando propostas etnograficamente fundamentadas e centradas na prática. Em seguida, trata-se dos potenciais e limites da noção de skill, que amplia o foco deste debate para abarcar a relação dos organismos-pessoas com animais não humanos, ambientes, objetos, etc. Depois, faz-se uma aproximação à noção de individuação, do filósofo da técnica G. Simondon, e das implicações de sua proposta ontogenética para a compreensão do anthropos e da aprendizagem. Nesses termos, e sempre com base na comparação entre os pescadores amazônicos, defende-se a ideia da aprendizagem como gênese simultânea da pessoa e de um sistema de relações.*

Palavras-chave: *aprendizagem, individuação, pesca, skill.*

Abstract: *This article describes and reflects on approaches to learning in anthropology based on person-making processes among coast and lake fishermen in the Amazon estuary. It discusses alternatives to perspectives on learning as socialization or knowledge transmission and to the formal-informal divide by putting forth an ethnographically grounded, practice-centered approach. I comment on the potentials and limits of the notion of skill, which broadens the scope of debates on learning to encompass relations between organisms-persons and non-human animals, environments, and objects. Finally, I evoke Gilbert Simondon's notion of individuation and his ontogenetic proposal for understanding the anthropos and learning. Drawing on this literature and on a comparison between Amazonian fishermen, I put forth a notion of learning as the simultaneous genesis of a person and of a system of relations.*

Keywords: *fishing, individuation, learning, skill.*

* Contato: carlos.sautchuk@gmail.com.

A aprendizagem tornou-se uma das principais questões a acompanhar minha pesquisa de campo com pescadores do estuário do Amazonas, ela foi um dos mais frequentes temas dos diálogos com meus interlocutores, de foco de observação e de experimentações práticas. Sem dúvida isso se deu por um interesse mútuo no assunto, que de minha parte advinha originalmente da preocupação com o problema mais geral da relação entre habilidades técnicas da pesca e identidade ou construção da pessoa do pescador. Mas também da estratégia de abordagem etnográfica fundada no engajamento prático nas atividades pesquisadas (Sautchuk; Sautchuk, 2014; cf. Coy, 1989; Marchand, 2008, 2010).

Já o caráter do interesse que os pescadores lacustres e os pescadores costeiros com quem pesquisei demonstraram por este assunto derivava do tipo de relação que eles mantinham com os ambientes e as modalidades de captura ali praticadas. Sobretudo das enormes diferenças nos processos de inserção dos jovens nas atividades nos lagos e na costa. Logo no início da pesquisa tornou-se evidente que seria equivocado tratar essas duas situações sob um rótulo mais abrangente, relativo à aprendizagem tradicional, oral ou não formal. Assim como parecia inviável abordar a aprendizagem olhando apenas para os humanos e as relações entre eles – animais e coisas desempenham papéis cruciais no processo de tornar-se pescador nos lagos ou no mar.

Neste artigo evidencio justamente as maneiras como a aprendizagem se relaciona com as duas atividades técnicas em questão, e proponho considerar a aprendizagem enquanto gênese – uma ontogênese ou uma tecnogênese dos pescadores. Para tanto, uso as imagens da gestação e da metamorfose para caracterizar os processos de aprendizagem no lago e na costa, respectivamente. Mas, antes disso, são evidenciadas algumas das potencialidades e limitações das noções de caráter sociológico ou culturalista sobre aprendizagem, e, sobretudo, são criticadas as noções generalizantes e os estereótipos acerca da aprendizagem em situações que podem ser consideradas “tradicional”, informais ou não escolarizadas.

A partir da noção de *skill*, discute-se o foco nas habilidades, mas ponderando que se deve considerar o campo mais amplo de relações para compreender o papel e o sentido das habilidades humanas que emergem nos processos de aprendizagem. Em suma, se a aprendizagem gera a habilidade, esta é conectada a um campo de relações que transcende o humano, e tal conexão é fundamental para se compreender seu papel e sua dinâmica. Para argumentar em

torno disso, defendo uma abordagem da aprendizagem para além do humano, evidenciando alguns dos desenvolvimentos mais recentes na obra de Ingold, estabelecendo um diálogo entre seu conceito de *skill* e a noção de individuação, de Simondon, assim como as ideias de ritmo e de técnica de Leroi-Gourhan.

Pesca e pessoa na Amazônia

Na Vila Sucuriju, no estuário do Amazonas, litoral do Amapá, os pescadores se dividem em dois grupos muito bem marcados. Os *pescadores de fora* ou *costeiros* atuam na costa, em barcos motorizados com três a seis tripulantes, empregando espinhéis de fundo (linha com centenas de anzóis) para capturar a gurijuba; os *laguistas* percorrem a região de lagos em canoas a remo, tratando de capturar o pirarucu com o uso de arpão. É notável a diferença de percursos por meio dos quais os jovens se integram nas atividades lacustres e costeiras (Sautchuk, 2005), apesar de compartilharem situação histórica, social e também econômica, associados que estão ao mesmo sistema de avião, através dos padrões de pesca (Sautchuk, 2008).

Antes de falar da pesca, observemos que os jovens da Vila Sucuriju tem também outras opções, como estudar, ir para o garimpo, engajar-se em empregos urbanos ou na criação de búfalos em fazendas da região. Podem também atuar em escassos postos de comércio e de serviços públicos na própria vila. De qualquer modo, o foco aqui estará centrado na inserção nas atividades dos lagos e da costa, ou seja, no percurso para “saber alguma coisa” no domínio da pesca, que envolve valores significativamente distintos da tentativa de “ser alguém” por meio dos estudos. Não sendo possível elaborar aqui sobre essa importante distinção, e em como ela se manifesta nas diferenças de gênero e na construção da masculinidade (cf. Sautchuk, 2007, 2013), apenas afirmo que o fluxo direcionado às atividades da pesca é o mais trilhado há décadas por “moleções”, em via de se tornarem “machos”. O que não se contrapõe com a pertinência, também aqui, do papel que Harris (2005) atribui à versatilidade das habilidades na relação com o ambiente dos pescadores da várzea amazônica. Ainda que, no caso da Vila Sucuriju, ao menos ao longo do último século, as variações internas às atividades lacustres e costeiras (como a inclusão da rede, do gelo e a mudança de espécies comercializadas) sejam muito mais significativas (inclusive do ponto de vista econômico) do que a variação de alternativas à pesca.

Com isso, retorne-se à constatação que laguistas e pescadores costeiros seguem processos e ritmos próprios e muito diferentes de integração em suas atividades. O processo nos lagos é paulatino, ao longo de todo o período inicial da vida (a partir dos 5 ou 6 anos), predominantemente no círculo de parentes consanguíneos (pais, tios, irmãos), com utilização de objetos técnicos (remo, haste) continuamente ajustados ao desenvolvimento orgânico do rapaz. São incontáveis possibilidades de o novinho experimentar-se na condição de arpoador, em circunstâncias especialmente criadas e preparadas para tal. A interação de caráter pedagógico entre arpoador e piloto é considerada um fator central, sobretudo se eles são da mesma família.

Já na pesca costeira, o engajamento a bordo é árduo e repentino. Ainda que a criança tenha contato com alguns elementos técnicos da pesca (artefatos e gestos), ela só experimenta os fatores constitutivos do trabalho a bordo – como as ondulações, as intempéries e o ritmo e a coordenação das tarefas – quando se incorpora efetivamente como *camarado* numa tripulação, o que ocorre por volta dos 15 anos, quando se considera que o rapaz demonstra maturidade física e ímpeto moral suficientes. Durante o intenso processo de integração à tripulação, que normalmente ocorre sem a participação de parentes próximos, não há condução professoral, como no lago. O pescador novinho aprende pela própria participação no *serviço* a bordo, observando, ouvindo conselhos ou reprimendas, ou seja, em interações difusas, buscando atuar em sinergia com *camarados* e artefatos diversos. Nesse processo, o fator primordial é manter-se *ativo* a bordo, o que implica o desafio do árduo período de náuseas, dores e desconforto físico das primeiras viagens, que pode ou não resultar no engajamento pleno de seu corpo às atividades do barco.

Durante toda a infância, os filhos de laguistas têm grande liberdade para brincarem na beira do rio, normalmente portando hastes, que vão aumentando conforme eles crescem. Também a forma de uso se transforma; empregada de início para atingir objetos inanimados, a arma passa logo a ser dirigida a objetos flutuantes (garrafas plásticas, pedaços de madeira, isopor) e depois a pequenos peixes, quando já dotada de ponta metálica. O potencial agressivo da arma segue sendo incrementado, sobretudo com a modificação do material e da forma das pontas, assim como vão sendo levantadas certas interdições de uso.

O risco não se refere apenas à possibilidade de acertar os colegas da *beira*, mas também os pequenos animais, como caranguejos e peixes que se

deslocam na região da vila. Quer dizer, pais e tios restringem o uso da zagaia ou da pequena haste pelo garoto até que ele demonstre juízo e controle suficiente da arma, para não acertar um colega. Mas também parcimônia para não *malinar* os pequenos animais, o que significaria acionar com desmesura seu emergente potencial agressivo – uma das condutas mais perigosas e malvistas pelos espíritos donos dos animais que habitam os lagos, e também pelos laguistas. Daí que a evolução do uso da haste pelos *moleques* não implica meramente o acoplamento corporal da arma, mas também o surgimento de um modo de relação com outros seres. Processo esse que envolve também experiências constantes na dimensão do fundo. Nas inúmeras práticas e brincadeiras que implicam submergir, imitando diversos animais, se estabelece uma forma de explorar as propriedades perceptivas e motoras daquele ambiente e de seus habitantes – vivência anfíbia, que se mostra uma condição de aproximação e de captura dos animais aquáticos.

Quando começa a ir ao lago com seu pai ou tio, este faz com que o pequeno seja incorporado paulatinamente a suas atividades. Essa é uma preocupação constante no horizonte dos laguistas, e quando os filhos pequenos integram as expedições ao lago, lhes são oportunizadas tanto a utilização de sua própria zagaia quanto a experimentação do *fundo* e das relações em que se engajam nos lagos. Durante anos a criança ocupa o meio da canoa, efetuando tarefas secundárias e bem delimitadas, como segurar e organizar objetos, mas ela não está de modo algum alheia às relações entre os seres. A primeira mudança de comportamento necessária à criança é permanecer silenciosa, o que é essencial, sobretudo para a captura do pirarucu. É preciso também não movimentar a canoa, às vezes por até duas ou três horas, em algumas circunstâncias reprimindo inclusive os gestos de tomar água ou espantar um inseto. Durante a busca pelo peixe, os adultos exercitam pacientemente essa capacidade das crianças, raramente se irritando em demasia ou castigando uma atitude que espante a presa. Para que eles possam se dedicar ao silêncio, os arpoadores procuram não levar duas crianças muito pequenas, cuja interação tornaria a captura inviável. Isso, aliás, traz complicações a serem resolvidas para a aprendizagem de dois irmãos de idades muito próximas – normalmente revezando as idas ao lago ou alternando a companhia para um tio ou irmão mais velho.

Conforme crescem, eles passam a pilotar a canoa, isto é, remá-la e direcioná-la desde a proa. Entretanto, desde o início ele já deve se sentir parte do

corpo estendido do arpoador, ou proeiro, que inclui o arpão, a canoa e o piloto. Pode-se dizer que o piloto atua em sofisticada associação perceptivo-motora com o proeiro. Ele deve perceber e posicionar a canoa conforme as preferências e capacidades de seu arpoador. E mesmo no momento da arpoada, os movimentos do remo contribuem com a propulsão (e influem na precisão) do arpão. Portanto, o piloto participa diretamente das ações, englobado no comportamento do proeiro. Esse é um período em que se aprende ao participar na ação de outro (em seus próprios gestos), atuando conforme suas estratégias e seu modo de percepção e, principalmente, de acordo com sua condução da interação com o pirarucu.

Ademais, há situações em que a atividade se organiza justamente para que o jovem possa experimentar a situação de arpoar, seja com brincadeiras visando objetos ou pessoas imitando seres aquáticos, seja em situações de perseguição a pequenos peixes ou ao próprio pirarucu. Essa inversão, quando o piloto passa a proeiro, ocorre via de regra aos domingos e é acompanhada de orientações, explicações, enfim, de uma condução professoral da atividade por parte do proeiro, para proporcionar a experimentação do piloto com o arpão à mão. Com isso, espera-se que se estabeleça algo crucial – a passagem para uma relação direta com o animal, o *seu* peixe –, o que leva o rapaz a inverter a posição de englobado e passar a englobar, efetivamente, a canoa, o arpão e o seu próprio proeiro, uma espécie de piloto-professor. No momento em que o jovem começa a *matar*, ele entra num estado de virtual autonomização em relação a seu proeiro, podendo, com a concorrência de outras condições de seu círculo de parentes (morte ou velhice do pai, casamento, etc.), *pegar a proa*, ou seja, passar a ter sua própria montaria. A magnitude desse processo se mostra no repetido adágio: *a popa é bem pertinho da proa, mas a distância é muito grande...*

Os filhos de pescadores costeiros, por sua vez, não podem frequentar muito a *beira* do rio defronte a vila, permanecendo mais na órbita da casa. Mas eles se entregam ardorosamente ao fascínio que a vila dedica ao *barco*, realizando desenhos e miniaturas, acompanhando as manobras e frequentando embarcações aportadas. Eles exercitam modalidades de pesca nas proximidades da vila, mas, ao contrário do que poderia parecer, essas práticas lúdicas e de pescarias próximas não são tidas como uma familiarização lenta e progressiva dos *moleques* para o que eles virão a experimentar quando embarcarem para efetuar a pesca.

A passagem para a vida a bordo é um corte abrupto na trajetória do rapaz, por volta dos 15 anos, com duração de alguns meses, sem preparação e condução outra que o ingresso numa tripulação de pesca, situação tão desafiante quanto desconhecida, apesar de (muito) imaginada. *Se acostumar* é um processo dramático, com duração de alguns meses, que se pode qualificar como uma espécie de iniciação, já que é um processo desafiador, com transformações somáticas decisivas e que acarreta mudança de estatuto – para *pescador feito* ou *profissional* – ou a desistência da pesca.

Na decisão sobre a entrada do rapaz na pesca intervêm vários fatores, dentre os quais sua motivação e maturação corporal, a alternativa de prosseguir nos estudos (raramente seguida) e a premência econômica de sua *casa*. Quando das primeiras viagens, os pais é que *dão* o filho ao encarregado e fazem o acerto da sua *parte* no resultado da expedição. Porém, dada essa moldura de embarque e desembarque, o rapaz normalmente não é acompanhado de um parente próximo durante a expedição; a propósito, a composição das tripulações inclusive evita essa prática (como, aliás, na região, cf. Furtado, 1993, p. 276-279). De início, o novo *camarado* orienta suas preocupações ao processo de *se acostumar*. Ele sabe de antemão que o desconforto, as náuseas e as dores podem atingir níveis críticos, para em seguida diminuir – mas sabe também que algumas pessoas não atravessaram esse processo e abandonaram a pesca. Não é, portanto, sem grande inquietude que o rapaz embarca pelas primeiras vezes, com a responsabilidade de manter a *disposição* e se mostrar *ativo no serviço*, mesmo experimentando sensações penosas.

Se firmar sobre o convés, assumindo postura bípede, liberando as mãos para a relação com os artefatos no barco, é um fator primordial para a execução da pesca. Os neófitos, e mesmo pessoas já habituadas, que passam um período mais longo afastadas da pesca, enfrentam dificuldades de equilíbrio e sofrem quedas, até conseguir *estar certo com a maresia*. Nesse contexto é que se dá a tão dolorida quanto ansiada transformação morfológica – como o engrossamento das mãos através da tração e do sal existente nos cabos, o fortalecimento e insensibilização dos pés, aderindo ao convés – assim como a fisiológica – com a habituação sinestésica à superfície ondulatória, cessando as tonturas e náuseas.

É claro que para *ser ativo a bordo*, o signo do pescador costeiro, é preciso conseguir executar as tarefas, o que depende de uma aprendizagem. Mas a competência a bordo resulta do próprio engajamento no *serviço*, coordenando-se

aos objetos e aos outros pescadores; de modo que o resultado do aprendizado – *ficar um profissional* – é narrado não como acúmulo de saberes, mas como um processo de *ficar mais ativo* frente a uma atividade de ritmo inexorável. O pescador se torna competente como resultado de se engajar efetivamente no *serviço* a bordo, isto é, realizando tarefas que lhe são designadas explícita ou implicitamente, não havendo nisso nada que se assemelhe à situação privilegiada e especial de um pupilo.

Existe, obviamente, uma forma de aprendizagem, já que o pescador se engaja cada vez melhor nas atividades, mas não se trata de uma modalidade orientada – pelo menos não no sentido de interação privilegiada entre o novato e o pescador experiente. A dinâmica a bordo é a própria pedagogia, de modo que seria mais justo falar de uma imersão abrupta no *serviço*, seguida do esforço do noviço para se integrar o melhor possível às ações. O ritmo segue indiferente à defasagem que o neófito experimenta – desde o seu deslocamento trôpego ou mesmo sentado (*de bunda*) até a perigosa ignorância sobre a magnitude da tensão existente num cabo. A única via a seguir para o novato é tratar de tornar-se *ativo*, apresentando *disposição* para engajar-se nas tarefas e resultando disso sua coordenação com os ritmos a bordo.

Quando me refiro à imersão no *serviço a bordo* como o mais importante, não é para retratar uma situação de incomunicabilidade entre os pescadores ou de um instrumentalismo, afinal, as próprias pessoas compõem a dinâmica do barco. Porém, a interação entre eles se dá nos termos de seus papéis a bordo e através das ações e propriedades dos objetos técnicos – a boa vontade de um *camarado* para ajudar aqui ou acolá existe, mas está longe de ser o que dirige e define a integração na pesca. Se quisermos apontar um professor, este deve ser o ritmo, ou, nos termos locais, o *serviço* a bordo – é a ele que o noviço deve atender e voltar sua atenção. Presenciei rapazes dirigindo-se com certa ansiedade aos pais ou outros seniores em busca de orientações para o embarque próximo, mas estes se limitavam a aconselhar que eles tratassem a todo custo de serem ativos, estando sempre a postos e demonstrando *disposição*. E isso, em menor intensidade, se repete a cada embarque da vida de pescador, pois o corpo do barco não é o mesmo da terra, pedindo sempre algum grau de *disposição* para voltar a bordo.

Os processos de aprendizagem entre laguistas e pescadores costeiros, portanto, se mostram muito diferentes, como sintetiza o quadro a seguir:

	Laguistas	Pescadores costeiros
Início do engajamento na atividade	Precoce (infância)	Na fronteira da vida adulta
Evolução da aprendizagem	Longa, progressiva e duradoura	Repentina, intensa e precária
Relação entre neófito e fluxo da atividade	A atividade se ajusta em parte ao neófito	O neófito busca se integrar ao ritmo inexorável da atividade
Foco da ação do pescador	Centrípeto, abrangendo outros elementos (arpão, canoa, piloto...) até o surgimento do proeiro	Centrífugo, voltado a demandas diversas e imprevisíveis do serviço a bordo
Relação corpo anatômico-artefatos	Corpo anatômico como epicentro	Corpo anatômico como um elemento
Relação seniores-neófitos	Mestre-aprendiz, relação tutorial e singularizada	Difusa, ocasional e variada
Principal entidade de referência	<i>Proeiro</i> para quem pilotou	<i>Barco</i> que tripulou
Sentido teleológico da aprendizagem	<i>Matar</i> pirarucu	<i>Ser ativo</i> a bordo

Quadro sinótico comparando as aprendizagens de pescadores lacustres e costeiros (Vila Sucuriçu, AP).



Figura 1. Bolão se exercita ao arpão, em busca de pequenos peixes, sob as orientações de seu pai, o arpoador Macó. Ocupando a proa (em função da minha presença na popa como piloto), Macó sinaliza para que eu retenha a canoa com o remo, ajustando-a para uma boa arpoada de seu filho.



Figura 2. Pablicio trata de lançar a boia durante o célere posicionamento da linha no fundo, em suas primeiras viagens embarcado.

Da prática à *skill*: antropologia e aprendizagem

Sem empreender aqui um comentário sobre o tratamento que estudos sobre pesca têm conferido à aprendizagem (cf. Sautchuk, 2007, cap. 5), apenas observo que, em grande medida, é possível reproduzir para aquela literatura a apreciação de François Sigaut (1991, 1993), segundo a qual os estudos antropológicos em geral demonstram pouca entrada etnográfica na aprendizagem, mesmo quando se referem ao tema. Para Sigaut, em geral as etnografias limitam-se a apreciações genéricas e em contraste com o que se poderia considerar como a aprendizagem formal, segundo o modelo escolarizado ocidental. A se acreditar no autor, parecem existir nisso dois problemas. O primeiro é a própria ausência de um investimento etnográfico efetivo nos processos de aprendizagem; o segundo, decorrente deste, é a criação de estereótipos dos processos “tradicionais” e “modernos” (ou escolares) enquanto antíteses, o que fica expresso no uso dos termos “informal” ou “transmissão oral” para caracterizar

as aprendizagens ditas tradicionais (Sigaut, 1991). Sigaut é acompanhado por muitos autores na constatação da insuficiência e inexatidão da oposição entre formal e informal, ou tradicional-oral e escolar-escrito (p. ex. Cohn, 2005; Gomes, 2007; Ingold, 2004; Lave, 2011; Paradise; Rogoff, 2009; Pelissier, 1991; Strauss, 1984).

É evidente que em boa parte dos casos a escrita não figura como algo significativo, mas a caracterização da oralidade enquanto modo de transmissão geral não parece se sustentar. Marie-Noëlle Chamoux (1981), em seu estudo com os nahuas do México, critica justamente o fato de que a antropologia se aproprie da distinção usada pelos folcloristas entre a transmissão pela palavra e pelo exemplo, de um lado, e a transmissão pela escrita, de outro, incidindo assim num pressuposto sem caução etnográfica. Como ela observa, as transmissões escritas têm naturezas diversas e as formas de codificação oral são também inúmeras, atuando de modos variados (Chamoux, 1981, p. 91).¹ Para Chamoux o critério de diferenciação não pode ser o meio de transmissão (a oralidade ou a escrita), mas a forma de relação estabelecida pelo noviço em cada tipo de aprendizagem.

Como Sigaut, Chamoux defende uma busca no plano etnográfico pela forma em que esses processos ocorrem, ou pela “natureza da educação” a que Mauss (2003) se referira ao tratar das técnicas do corpo. A partir de sua pesquisa de campo, ela propõe uma distinção próxima do que aparece no contraste entre os lagos e a costa. Afirmando que a aprendizagem deve ser considerada pelo tipo de relações sociais em que está implicada, ela distingue entre: 1) “transmissão por impregnação”, que se daria de acordo com a experiência cotidiana do neófito, sem uma interação efetiva e sistemática com um responsável por sua educação; ou 2) uma relação específica de aprendizagem, caracterizando o que ela chama de “transmissão por um mestre”, seja ele informal ou instituído (Chamoux, 1981, p. 81).

Numa acepção similar, porém mais geral, Claudia Strauss (1984) propõe uma divisão entre uma forma de aprendizagem incidental e outra intencional. Esta última se subdivide em formas predominantemente “pouco definidas”, como a aprendizagem por tentativa e erro, e aquelas predominantemente

¹ Constatação semelhante, aliás, faz Carlos R. Brandão (1984) ao tratar da educação rural, elaborando uma das reflexões pioneiras sobre o tema na antropologia brasileira.

“bem definidas”, como os ensinamentos através de cantos, a estratégia de ensaios consecutivos da mesma tarefa e o direcionamento da atenção a demonstrações.

Esses trabalhos tem o mérito de rejeitarem dois pressupostos indesejáveis: o de que há uma diferença fundamental entre situações modernas e tradicionais, o que criaria um modelo predefinido e equivocado de ambos, e a de que o critério principal de diferenciação seria o meio de aprendizagem (escrita, oralidade, imitação, experiência própria, etc.). Com isso, Chamoux e Strauss evitam reificar as concepções sobre aprendizagem e enviam o problema para o campo etnográfico, onde essas diferentes formas (impregnação ou mestre, definida ou indefinida) devem ganhar sentidos próprios.

As aproximações etnográficas e a formulação de conceitos sobre os processos de aprendizagem, que trazem avanços para a abordagem empírica do problema, têm avançado desde aquele momento. Sem dúvida uma das contribuições mais influentes e perspicazes se configura na obra de Lave e Wenger (1991), que se opõe frontalmente à ideia de aquisição de cultura, substituindo-a por uma compreensão da aprendizagem pela prática. Assim, evita-se a ideia de uma posição passiva do aprendiz, que assume então um papel ativo e criativo, e também é afastada a concepção da aprendizagem enquanto processo separado da vida ordinária, vendo-o enquanto constitutivo dela, situado. Mas talvez o legado mais importante tenha sido a proposição de conceitos como o de “comunidade de prática”, que identifica o contexto de aprendizagem (que é diferente da sociedade como um todo) e o de “participação periférica legitimada”, que indica a posição do noviço numa determinada situação de aprendizagem. Com o principal mérito de aguçar a percepção etnográfica, essa proposta tem produzido uma diversidade de aproximações a processos de aprendizagem, demonstrando que elas podem ter diferentes ritmos e configurações (Gomes, 2007; Ingold, 2004).

A partir do caso da pesca no Sucuriçu, devemos dizer, no entanto, que, se essa proposta estabelece balizas extremamente importantes, ela se apoia primordialmente na dinâmica das relações entre humanos como plano fundamental do processo de aprendizagem. A participação decisiva de outros seres e coisas (peixes, artefatos, etc.) no processo – e não enquanto simples objetos da ação ou saber humano – sugere que pode ser frutífero ampliar esse enfoque. No âmbito da pesca, aliás, Gisli Pálsson (1994, p. 919, tradução minha) avançou uma abordagem sobre o desenvolvimento do aprendizado na prática, postulando a formação do pescador como uma forma de *enskilment*

(ou habilitação), termo que busca evitar a dicotomia indivíduo/sociedade, mas também pessoa/ambiente: “o processo de *enskilment* não é apenas cognitivo; antes, ele envolve a pessoa como um todo, interagindo com o ambiente social e natural”.

De fato, a proposta de Pálsson apresenta sobretudo uma renovação significativa no tratamento que as etnografias sobre a pesca têm dado ao tema, como observei mais longamente noutra oportunidade (Sautchuk, 2007). Ela configura-se, obviamente, como um desdobramento da proposta de Tim Ingold (2000), enquanto uma derivação da noção de *skill*. Nesse sentido, *enskilment* se opõe à concepção logocêntrica, que entende a estabilidade das práticas através das gerações como resultado da fidelidade com que informações ou regras de conduta são copiadas de uma mente a outra. Essa noção desafia algumas disjunções problemáticas à compreensão da aprendizagem, como entre o sujeito e o mundo objetivo que ele conhece, entre a tecnologia e a linguagem, entre o processo de aprendizagem e a atividade como um todo, entre o inato e o adquirido (Ingold, 2000, p. 386, 416; Marchand, 2008).

Em *Da transmissão de representações à educação da atenção*, Ingold (2010) expressa as limitações que ele identifica nas abordagens cognitivistas ortodoxas, oferecendo uma nova abordagem dos processos de aprendizagem. Se a abordagem ingoldiana de modo geral nos leva a considerar inadequadas, insuficientes ou imprecisas explicações como transmissão oral, imitação, socialização ou familiarização, nesse texto sua argumentação se volta mais precisamente contra os pressupostos das teorizações sobre cultura e cognição:

Estes pressupostos são, especificamente, que o conhecimento é informação, e que seres humanos são mecanismos para processá-lo. Devo argumentar que, pelo contrário, nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática. Elaborando sobre estas premissas, vou sugerir uma abordagem alternativa – mais devedora às perspectivas fenomenológicas, ecológicas e “prático-teóricas” sobre percepção e cognição do que à ciência cognitiva clássica – que, a meu ver, oferece um caminho mais promissor pela frente. (Ingold, 2010, p. 7).

Trata-se de um movimento que avança numa apreciação etnográfica da aprendizagem para além de sua dinâmica sociológica, incluindo no cerne das preocupações as relações com os artefatos, com ritmos, enfim, com tudo aquilo que poderíamos considerar no âmbito de um processo psicológico. Ingold

retorna assim a um tópico importante das discussões sobre aprendizagem (não apenas no campo da antropologia), que é o da experiência e da construção da relação com o ambiente. Mas Ingold situa a experiência num espaço organizado, que gera efeitos, assim como as outras pessoas, para “educar a atenção”, ou direcionar e sintonizar percepções e ações para as coisas mais relevantes. Ele busca, assim, um certo compromisso entre a dimensão prática e experiencial da aprendizagem e a relação com o ambiente e os outros humanos. Não seria exagerado dizer que Ingold desenvolve a mais potente formulação acerca da aprendizagem na antropologia depois dos múltiplos efeitos gerados pela voga do interesse mais geral pela “prática” e pela “experiência”. Considere-se que sua abordagem atrela a discussão sobre aprendizagem aos temas da agenda mais recente de discussão sobre a dicotomia natureza e cultura e seus derivados. Para avançar no sentido dessa contribuição de Ingold é necessário, porém, ver um pouco mais de perto a noção de *skill*, que está na base dessas proposições.

Skill:² virtudes e limites

Ainda que ela esteja já insinuada na ênfase que seus trabalhos etnográficos concedem à relação prática com o ambiente e os animais, e que apareça no prólogo de *The appropriation of nature*, “The Hunter and his spear” (Ingold, 1987), Ingold desenvolve propriamente o conceito de *skill* nos artigos que compõem a coletânea *The perception of the environment* (Ingold, 2000). Tendo restabelecido, numa chave contemporânea, a importância da associação entre organismo e pessoa (entre biologia e sociedade) em *Evolution and social life* (Ingold, 1986; cf. também Ingold, 1990), Ingold avança para propor uma relação gerativa entre o organismo-pessoa e o ambiente, numa abordagem eminentemente processual, com influências fenomenológicas e da psicologia ecológica. Resultam desse projeto a noção de *skill* e suas cinco dimensões (Ingold, 2000, p. 352-354):

- 1) No primeiro ponto ele confere uma temporalidade específica e vinculada ao presente para a ideia de habilidade, afirmando que a prática

² Opto aqui por não traduzir a noção de *skill*, por se tratar de um conceito desenvolvido de maneira complexa na obra de Ingold, como se verá. Creio que ele perderia parte de seu sentido ao ser substituído por expressões correntes em português, como “habilidade”.

é uma forma de uso das ferramentas e dos corpos, e que a habilidade reside justamente neste campo de ações: “Intencionalidade e funcionalidade, então, não são propriedades preexistentes de quem usa e do que é usado, mas são imanentes à atividade ela mesma, na sinergia gestual do ser humano, ferramenta e matéria-prima” Ingold, 2000, p. 352, tradução minha). Nisso ele desvia a noção de habilidade de uma aceção de propriedade prévia do sujeito (uma capacidade), anterior à ação, para distribuí-la para além do humano, demarcando assim a novidade desse conceito. Aliás, mais adiante Ingold (2000, p. 359) frisa que essas definições de *skill* se aplicam também a animais.

2) Em seguida, e a partir do princípio de expandir o foco de compreensão da habilidade, ele afirma que *skill* não é uma propriedade ou qualidade do indivíduo enquanto entidade biofísica, uma capacidade ou competência adquirida ou produzida, mas o resultado do campo total de relações constituída pelo organismo-pessoa, o que implica ambiente, outras pessoas, coisas, animais, etc. Por isso o estudo das habilidades demandaria uma abordagem ecológica, que Ingold busca, sobretudo, em autores como James Gibson (1979), pesquisador da psicologia ecológica, e Gregory Bateson (2000).

3) Nesse sentido, a habilidade nunca resultaria de um automatismo ou de um padrão, mas justamente da conjugação de percepções e ações que entram no desempenho de um gesto. Portanto, *skill* demanda não apenas força mecânica, mas cuidado, julgamento e destreza. Para fundamentar esse ponto, ele se refere a Nicolai Bernstein (1996), o estudioso do movimento russo, que caracteriza a destreza enquanto o resultado de uma tarefa emergente, e não como expressão de um gesto adquirido. Assim, a destreza seria justamente a capacidade de se ajustar às inúmeras, e às vezes ínfimas, variações de uma tarefa que parece, mas apenas parece, ser sempre a mesma. Daí a famosa frase de Bernstein, segundo a qual a insistência num “mesmo” gesto resulta na verdade numa “repetição sem repetição”, uma vez que o que se exercita é a flexibilidade da resposta às variações. Isso muda por completo a ideia da relação entre aprendizagem e os automatismos.

4) Ingold dedica o quarto ponto para tratar especificamente da aprendizagem de *skills*. Ele rejeita a ideia que ela possa ocorrer através de fórmulas abstratas ou da imitação (no sentido estrito do termo, de cópia do gesto),

nem por uma experiência singular, solitária, de tentativa e erro. Mas, se o conhecimento não preexiste (em regras ou saberes abstratos) e nem é reconstruído de forma solitária pelo sujeito, então como se daria o processo de aprendizagem? Justamente pela “educação da atenção”, expressão que ele empresta de Gibson (1979), e que significa a experimentação do organismo-pessoa num ambiente organizado, que guia suas ações para que as relações apropriadas sejam experimentadas. Através da noção de *skill* Ingold estabelece, assim, uma espécie de compromisso fértil entre a recriação e a manutenção das práticas (criatividade e reprodução), de modo que a própria dicotomia entre inato e adquirido, na acepção de uma origem biológica e outra ambiental, perde o sentido.

5) O quinto ponto é uma espécie de síntese e corolário dos anteriores. Ingold expressa aqui que a atividade habilidosa (*skilled practice*) carrega sua própria intencionalidade, que é diferente dos *designs* ou planos prévios. Sendo assim, o papel dos mais experientes não poderia ser repassar planos ou conteúdos, mas justamente guiar a descoberta, preparando contextos em que os novatos podem ganhar experiência por si mesmos, desenvolvendo-se no interior das *skills* de uma dada atividade.

A potência da noção de *skill* deriva, portanto, da tensão que ela localiza – entre os polos do organismo-pessoa e do ambiente – e que ela busca solucionar através de um processo que abarque ambos. Mas pode-se dizer que, nessa fase do pensamento ingoldiano, o polo organismo-pessoa é muito forte, central. A influência da fenomenologia de Merleau-Ponty e da ecologia gibsoniana faz a relação com o ambiente (e o seu sentido) orbitar em torno da presença desse organismo-pessoa. Para exemplificar isso, vejamos como Ingold interpreta Bateson:

Como argumentou Gregory Bateson, através do exemplo do lenhador habilidoso cortando o tronco de uma árvore com um machado, para explicar o que está se passando nós precisamos considerar a dinâmica do sistema homem-machado-árvore como um todo (1973, p. 433). O sistema é, aliás, tão mental quanto físico ou fisiológico, pois estas são, na verdade, apenas descrições alternativas da mesma coisa. *Skill*, em suma, é uma propriedade não do corpo humano individual como uma entidade biofísica, uma coisa em si mesma, mas do campo total de relações *constituído pela presença do organismo-pessoa*, indissociavelmente corpo e mente, num ambiente ricamente estruturado. É por isso que o estudo da

skill, em minha perspectiva, não apenas se beneficia, mas demanda uma abordagem ecológica. (Ingold, 2000, p. 352-353, tradução minha, grifo meu).

Veja-se que, se Ingold afirma que *skill* é um campo total de relações, ele observa também que ele é *constituído* pela presença do organismo-pessoa. Poderíamos dizer que o organismo-pessoa ativa, seja através das *affordances*, no sentido de Gibson, ou de um campo total de relações que ele institui, para usar a expressão de inspiração batesoniana. Apesar de já estar claramente remetendo a um processo ontogenético, a partir das relações, a posição central que o organismo-pessoa assume aqui torna a noção de *skill* vinculada à sua existência. Esse peso no organismo-pessoa como centro para a compreensão da *skill* se modifica nas obras posteriores, como veremos, mas antes digamos brevemente por que isso pode acarretar certas limitações para o caso etnográfico que estamos analisando neste artigo (cf. Sautchuk, 2007).

Se buscarmos as habilidades mais significativas executadas pelos pescadores nos contextos dos lagos e do mar, associando a análise das técnicas com a narrativa dos próprios pescadores, teremos, respectivamente, as ações de arpoar o pirarucu e de lançar as centenas de anzóis ao mar, num ritmo frenético (quando a linha é posicionada no fundo). Entretanto, posicionando essas *skills* no ponto central das ações, inserimos um pressuposto injustificado, se levarmos em consideração os campos de relação dos lagos e da costa como um todo. Enquanto a ação de arpoar de fato sintetiza nela mesma uma série de outras ações de humanos e não humanos, incluindo aí o peixe, o vento, o piloto, etc., o gesto de lançar os anzóis ao mar é apenas mais um de um conjunto de ações desenvolvidas no barco. O *jogador de anzóis* deve, aliás, se ater de maneira estrita aos ritmos em que a maré *corre* e em que o motor funciona, para conseguir se ajustar a eles.

A noção de *skill* tem o mérito de nos chamar a atenção para o papel central das ações e o fato que as habilidades resultam de uma conjunção de movimentos. Entretanto, da forma como ela é delineada em *The perception of the environment* (Ingold, 2000), há certas limitações para levar às últimas consequências algumas das proposições que Ingold mesmo apresenta – como a de um fluxo de ações e intenções que não reside unicamente no humano, e que pode apenas passar por ele de modos distintos. Dito de outro modo, se a noção de *skill* consegue sublinhar de modo absolutamente relacional (e para além do *anthropos*) a instituição das ações humanas nesses contextos, ela

parece menos capaz de aguçar a percepção etnográfica para as diferentes localizações (e configurações, ou gêneses) dos humanos no interior de sistemas de relações, como notei alhures (Sautchuk, 2007).

Apesar de serem as atividades mais valorizadas para os pescadores aqui tratados, lançar o arpão e jogar o anzol não são equivalentes, ou não demonstram os melhores termos de comparação dessas duas atividades – arpoar é uma ação em que a relação com o objeto técnico (o arpão) não é (ou não pode ser) um problema (há uma conjugação de movimento, um só corpo). Jogar o anzol, por sua vez, se dá por meio da tensão entre pescador e o objeto, que é animado³ e traz grande risco, pois pode *trair* o pescador, fisingando-o. De modo que parece importante resguardar, nesse caso, a possibilidade de existir uma diferença de escala entre as relações mais amplas que caracterizam um sistema e aquelas em que os pescadores estão diretamente engajados. Em outras palavras, parece útil não fazer equivaler as *skills* aos processos como um todo, pois assim tende-se a fixar o indivíduo humano (ou animal) no centro e perde-se a possibilidade de que sejam detectados níveis, hierarquias e relevâncias muito diferentes para suas ações em sistemas de relações distintos.

Diante disto, a influência ecológica no conceito de *skill* em Ingold parece ser mais permeável à psicologia ecológica de Gibson e às abordagens ecológicas de desenvolvimento motor do que a certos aspectos da ecologia da mente de Bateson. Para este, o sistema (como o cego-bengala-calçada ou o lenhador-machado-árvore, citados por Ingold) não é ilimitado, nem linear, mas se faz através da noção de “informação”, que Bateson empresta da cibernética, e que implica alguns fatores que Ingold não faz operarem no conceito de *skill*. Ao propor que a mente transcende o indivíduo, abarcando ferramentas e outras relações, a depender das ações que se esteja querendo explicar, Bateson (2000, p. 464) não faz somente uma crítica frontal do cognitivismo. Ele apresenta também ferramentas heurísticas para abordar as relações entre humanos e o ambiente, pois possibilita que diferentes formas de relação, ou de informação (mecânicas, visuais, táteis, sonoras, simbólicas, etc.), sejam consideradas como tendo significado na formação de um sistema. Em seguida, porque, ao lidar com a noção de diferença e significado, trabalha com a possibilidade de que certas

³ “Animado” nos termos de Ingold (2011), levando em consideração o modo como ele concebe os materiais, que é diferente da teoria da agência dos artefatos.

relações estejam englobadas por outras mais relevantes (Bateson fala de *Mente e mente*, por exemplo), de modo que é possível lidar com níveis simultâneos numa mesma situação, ao invés de aplainá-la. Ficará mais clara a razão desta digressão sobre as potencialidades e limitações da primeira acepção da noção de *skill* retornando aos pescadores amazônicos. Em seguida, volto à fase mais recente do pensamento ingoldiano, onde alguns desses temas são equacionados.

Técnica e individuação

Parece-me que uma forma de contornar possíveis estreitamentos interpretativos derivados do uso apressado da noção de *skill* – ou seja, para que ela funcione mais como guia e pergunta de uma etnografia do que como objetivo e solução – seria colocá-la em jogo a partir da interlocução com as pessoas com quem se pesquisa, de modo a encontrar relevâncias e formas de ação. Justamente, quando falam de sua entrada na atividade dos lagos, os arpoadores em geral indicam três referências: o proeiro para o qual eles pilotaram, a primeira vez que mataram um pirarucu (ainda na canoa daquele proeiro), e o patrão que os concedeu o primeiro crédito de sal e farinha (nos termos locais, o patrão que *aviou sua despesa*) para ir aos lagos *por si mesmo*, marcando sua autonomização enquanto um legítimo arpoador.

Esses pontos de referência fazem menção ao seu amadurecimento englobado por outro proeiro, ao valor central da relação com o peixe, à saída para se tornar ele também um proeiro, ao *matar* um pirarucu, necessidade essa que se manterá sempre como condição tensa na constituição de sua pessoa. Não *matar*, dependendo do tempo e das razões, pode gerar a dramática perda do estatuto de proeiro e, em alguns casos, o exílio dos lagos. É por isso que os arpoadores minimizam o valor de sua habilidade ao arpão, e dizem que o importante é a relação com o peixe, que tem que *aparecer* para ele. Para os proeiros a relação com o arpão é naturalizada, um *a priori*, pois em tese todos aprendem a arpoar, até mesmo um etnógrafo... A questão fundamental reside justamente na relação com as ações de outro ser, o peixe, imponderável e imprevisível. Isso se expressa no fato de que, para o arpoador, o idioma e as relações críticas nos lagos não se dão em termos mecânicos ou sinestésicos, mas de percepção e ação (ver, enxergar, ser visto e todas as variantes de signos que isso implica). Poderíamos dizer que as relações críticas nos lagos se assentam numa espécie de semiótica, ou biossemiótica.

Já os pescadores costeiros referem-se a sua formação mencionando o barco em que trabalharam, o momento em que ele se postou *ativo a bordo* e, quando é o caso (pois nem todos o fazem), a ocasião em que jogou anzol pela primeira vez. Não é sem razão que o peixe não figura nessa narrativa, pois a condição para ser um pescador costeiro não é, fundamentalmente, pegar peixe, mas *ser ativo* a bordo – quem *traz* o peixe é o barco. E a tensão constitutiva dessa atividade está sempre ligada à manutenção de uma *disposição*, que podemos conceber como corporal e sinestésica porque cinética – isto é, os gestos dos pescadores são ações que buscam sinergia com as relações mecânicas a bordo. O pescador costeiro fala de si e de sua atividade através de todo um vocabulário de ordem física (evocando resistência, durabilidade, força, etc.), que se aplica a ele e aos demais objetos do barco. Para o pescador, o grande problema é a interação com os artefatos, e o peixe é muito mais uma questão da relação do barco, das marés. O imponderável é da ordem do barco e de Nossa Senhora Aparecida, nos termos do catolicismo local.

Diante dessas diferenças sobre as relações que instituem um laguista ou um pescador costeiro, envolvendo gramáticas, e lócus e formas distintas, como lidar com o seu lugar relativo nesses sistemas? Em outras palavras, como operar com a noção de *skill* quando o papel e o caráter do humano (e, portanto, do organismo-pessoa) é o que está em questão? Retornemos com isso a Ingold, repassando o modo mais recente como ele considera as *skills* e, no limite, a diminuição da centralidade desse conceito em seu arcabouço conceitual. Durante a primeira década do século XXI, nos textos que resultam em *Lines* (Ingold, 2007) e em *Being alive* (Ingold, 2011) e depois em *Making* (Ingold, 2013), Ingold reaproxima-se do filósofo Henri Bergson (2010), cujas ideias ele já tinha explorado em *Evolution and social life* (Ingold, 1986).

A principal formulação que Ingold (2011, p. 13) empresta de Bergson nesse momento é a de rejeitar a concepção do ser vivo como uma fronteira que contém vida em seu interior (i.e. um organismo), e de pensar a partir do mote de que a permanência das formas é um movimento. Ou seja, a forma não é um dado, mas um resultado de estar no mundo. Uma vez que as fronteiras do organismo são dissipadas, tornando-se um emaranhado de linhas num espaço fluido (Ingold, 2011, p. 64), que substitui a noção de ambiente (Ingold, 2011, p. 76 ss.), então a noção de *skill* passa por uma inflexão significativa.

Essa reaproximação com Bergson gera também uma mudança na intensidade e no modo como Ingold volta a investir no pensamento do antropólogo

André Leroi-Gourhan (Ingold, 1999) e como inicia sua incursão no pensamento do filósofo Gilbert Simondon (2005), de maneira crescente em *Being alive* e *Making*. Isso é significativo porque esses dois autores se inspiram em Bergson, especialmente naquilo que se refere à relação entre ambiente e vida. Nesse movimento, Ingold aciona duas ideias importantes de Leroi-Gourhan para atualizar a noção de *skill*. A primeira, de que a ferramenta só existe no gesto que a movimenta. E que, portanto, descrever uma coisa como ferramenta é colocá-la em relação com outras coisas num campo de atividade no qual ela pode exercer algum efeito. Além disso, retoma do antropólogo francês também a noção de ritmo:

Como Leroi-Gourhan reconheceu claramente, a atividade técnica é conduzida não contra um *background* estático, mas num mundo em que múltiplos constituintes experimentam seus ciclos particulares. Através da percepção, os gestos rítmicos do praticante são sintonizados com os múltiplos ritmos do ambiente. Assim, qualquer tarefa, seja um movimento, desenrola-se no interior de uma “rede de movimentos” na qual a existência de qualquer ser vivo, animal ou humano, está suspensa. (Ingold, 2011, p. 60, tradução minha).

Ingold (2013, p. 45) desdobra isso mostrando que os ritmos são criadores de formas e que a inteligência técnica é uma propriedade não do indivíduo, mas dos sistemas criadores de formas (Ingold, 2013, p. 116). Observe-se que, para Leroi-Gourhan (1984, 1987), na linha da proposta maussiana (Coupaye; Douny, 2010; Mauss, 2009; Schlanger, 1991), a técnica não é aquilo que se passa entre o sujeito humano e o ambiente, mediado por artefatos, mas é uma dada relação entre movimentos e coisas, que abarca ferramenta, corpos e ambientes. Essa diminuição do valor central do organismo, em prol de uma ênfase nos movimentos e ritmos, pode levar a uma abordagem inicialmente desses movimentos mais amplos, para se chegar então aos gestos humanos.

Impõe-se então pensar como considerar os sujeitos e suas ações a partir desses fluxos. A propósito disso, é o caso de lembrar que, nessa fase mais recente de seu pensamento, Ingold também aciona Simondon, antes de tudo um filósofo da técnica, que desenvolveu uma teoria do processo de individuação física, biológica, psíquica e social, considerando ao mesmo tempo um relacionismo radical, e uma pergunta pela ontogênese dos indivíduos. Em linhas gerais, Simondon incorpora pressupostos da cibernética, e toma o mesmo estilo de crítica de Merleau-Ponty (1996) à matéria, à substância e à forma como termos fixos e estáveis, como realidades em si formando a estrutura do mundo

(Garelli, 2005, p. 10). O notável de seu trabalho é que, com uma proposta radicalmente antissubstancialista – um “realismo das relações” (Barthélémy, 2014, p. 40) –, Simondon (2005, p. 23) se coloca justamente a questão sobre o processo de individuação (física, biológica, psicológica e coletiva), afirmando que a realidade a explicar é o indivíduo em si, o modo como ele se institui. Ele não nega, portanto, que as coisas tenham uma unidade – ao contrário, pergunta por ela – mas não a considera como fruto de uma identidade estável, e sim como derivações instáveis de um sistema de relações. Não é que as relações ocorram entre indivíduos (o que seria uma forma de interacionismo), mas os indivíduos emergem de um “sistema de individuação” constituído por relações. Simondon então propõe sua concepção da individuação como uma forma de evitar o hilemorfismo, a distinção entre forma e substância que Ingold (2013, p. 24-25) também critica: “para pensar a individuação, é necessário considerar o ser não como substância, ou matéria, ou forma, mas como sistema tenso, supersaturado, acima do nível da unidade, não consistindo apenas nele próprio [...]” (Simondon, 2005, p. 19, tradução minha).

Isso leva Simondon (2005, p. 195, tradução minha) à proposição de que o critério de individualidade não é morfológico: “A independência anatômica está então muito longe de constituir o critério da individualidade; é a independência, ou, melhor ainda, a autonomia funcional que constitui o critério da individualidade.” Ainda que a morfologia seja obviamente um fator preponderante para a individuação biológica, é a autonomia funcional enquanto tal (o campo relacional, portanto) que define a individualidade: o fato de regular-se por si mesmo, de controlar um fluxo de informações (no sentido amplo e interdisciplinar que a cibernética confere ao termo, e aqui se observe que Simondon e Bateson se aproximam). A consideração sobre os padrões de ação leva a que se distinga morfologia e individualidade: “O indivíduo não é um ser mas um ato, e o ser é indivíduo como agente desse ato de individuação pelo qual ele se manifesta e existe.” (Simondon, 2005, p. 192, tradução minha).⁴

⁴ Em certo sentido, a base biológica constitui um aspecto pré-individual, conceito que, no pensamento de Simondon (2005, p. 205, tradução minha), deve ser entendido como uma potencialidade não determinante: “O estado de um ser vivo é como um problema a ser resolvido, para o qual o indivíduo torna-se a solução através de montagens sucessivas de estruturas e de funções.” Isso abre a possibilidade de pensar a forma de conexão entre corpos (anatômicos), artefatos e ambiente para além da ideia de hibridismo ou de extensões do corpo, e mesmo de uma forma menos ansiosamente moderna (e, portanto, etnocêntrica) do que alguns dos pressupostos da noção de ciborgue (Sautchuk, 2010, p. 106).

No que se refere às habilidades técnicas do lago e da costa, o afastamento da morfologia como critério de individuação é inspirador. Primeiro, para se compreender o processo de formação do proeiro, visto que ele depende de uma constituição corporal mais ampla, que passa pela associação de outros movimentos e informações – oriundas do arpão, da montaria e do piloto – formando um sistema de ações e percepções que tem como epicentro o seu próprio corpo anatômico, mas que o transcende operativamente. Pensando no pescador costeiro, a realidade é completamente outra: ele se vê incluído no processo de individuação do barco. Isto é, ele se torna pescador quando se constitui como elemento de uma individuação mais abrangente, e é nesses termos que se coloca a questão da interação com outros elementos como o anzol e o motor e na imersão de seus atributos somáticos nos fluxos cinéticos (conexões e ritmos) que caracterizam a dinâmica a bordo.

Num passo muito instigante de seu pensamento recente, Ingold (2013, p. 146) reporta-se também à noção de transdução de Simondon, mas numa interpretação própria. Desse modo, e citando alguns exemplos, ele trabalha com a ideia de que há um fluxo sinestésico (como soltador de pipa) e outro material (ar), que é conjugado por uma transdução (pipa; outro exemplo é músico-som-violoncelo) (Ingold, 2013, p. 103). O problema é que assim mantemos dois fluxos (um eminentemente humano e outro eminentemente ambiental) associados pela transdução da ferramenta (pipa e violoncelo). O que faríamos então nos casos da relação entre proeiro e arpão e entre pescador e anzol? Não seria o caso de embaralhar esses fluxos? Parece-nos que um retorno à letra de Simondon sobre a transdução nos possibilitaria uma abordagem ainda mais adequada para a comparação entre laguistas e pescadores costeiros, justamente porque não estabelece de antemão os fluxos (humanos e ambientais) e os transdutores.

Sabendo que a dimensão morfológica não é o critério de individuação, e pensando na noção de transdução como forma de associar níveis, fluxos e processos de individuação, retornemos a Simondon (2005, p. 8, tradução minha): “O verdadeiro princípio de individuação é mediação, supondo geralmente dualidade original das ordens de grandeza e ausência inicial de comunicação interativa entre elas, depois comunicação entre as ordens de grandeza e estabilização.”

Assim, se a individuação é um sistema tenso, é o caso de notar, justamente, que são os verbos que definem os pescadores – arpoador *mata*, pescador

costeiro é *ativo* a bordo. Nada melhor então do que tomar essas ações como a chave de localização dos pescadores nos sistemas mais amplos de relação do lago e da costa, com seus níveis diferentes. O proeiro, uma vez constituído para além de seu corpo anatômico (conjugando arpão, canoa e piloto num mesmo corpo), apenas se individua enquanto tal quando se estabelece nessa tensão entre o *fundo*, onde está o peixe, e o *buiado*, onde ele está em sua canoa – a arpoada é o gesto anfíbio que o instaura por meio do peixe. Já o pescador, uma vez embarcado, se institui inserindo-se no sistema cinético a bordo, atuando como comutador entre o *serviço* a bordo e os *horários* das marés (conectando-se a cordas, artefatos, etc.) e concorrendo assim para a individuação do barco, entidade principal no domínio da costa.

Uma vez identificadas as condições de existência dos arpoadores e dos pescadores costeiros a partir de uma leitura de seu lócus nesses sistemas mais amplos de relações, identificando o sistema tenso que eles mediam (através de *matar* e de *ser ativo*), então temos condições de entender mais apropriadamente a aprendizagem, isto é, a emergência das *skills* que os caracterizam. Simondon (2005, p. 191-192, tradução minha) afirma que “a aprendizagem não difere profundamente da gênese, mas trata-se de uma gênese que exige uma formação somática muito complexa”. Porém, ele considera que o indivíduo não apenas assimila ou resulta de uma gênese, mas a exerce ativamente; nisso consiste a essência dos “sistemas de individuação”, que constituem ao mesmo tempo os planos de emergência e de agência do indivíduo.

Desse modo, é possível afirmar que a continuidade de uma atividade técnica depende do processo de emergência dos indivíduos e, ao mesmo tempo, das relações que os fundam e que eles exercem (vale lembrar que esses indivíduos não são apenas humanos, mas também objetos técnicos e demais seres). Em sendo acertada essa proposição, abre-se a possibilidade de considerar: 1) a aprendizagem como um processo imanente ao sistema de relações do qual ele faz parte (assim, por exemplo, a construção da pessoa de um proeiro é intrínseca ao dilema que se coloca nos lagos); 2) a emergência da pessoa (laguista ou pescador) como uma integração metaestável e vinculada às relações desse sistema (lago ou costa).

Em suma, acredito que o pensamento de Simondon suscita uma orientação preciosa, que consiste em procurar pela ontogênese do indivíduo (seja um artefato, um humano ou um animal) indo para além dele – isto é, enfocando

a atividade em que ele se engaja, suas ações em meio a outras ações. Se o indivíduo (enquanto proeiro ou pescador, por exemplo) é mais propriamente um ato, e não um ser, deve-se atentar para a sua formação não como resultado de adaptação ou de determinação, mas como parte do fluxo das operações da atividade mais ampla. E essa compreensão mais ampla dos termos em que esses sistemas se estruturam não deve diminuir a importância da compreensão dos processos “subjativos”, afinal eles são não apenas complementares, mas simultâneos, ou melhor, são níveis do mesmo processo.

A ideia da aprendizagem como gênese, inspirada em Simondon, poderia então ser tomada em dois sentidos – na construção da pessoa como mediação entre sistemas tensos e na sua tentativa de se manter operando essa conexão. Sim, pois

o indivíduo é o que foi individuado e continua a se individuar; ele é relação transdutiva de uma atividade, ao mesmo tempo resultado e agente, consistência e coerência da atividade para a qual ele foi constituído e para a qual ele constitui. (Simondon, 2005, p. 192, tradução minha).

Isso reflete muito bem a instabilidade (ou a metaestabilidade, em termos simondonianos) em que consiste ser pescador ou proeiro. Para o arpoador *matar*, o peixe tem que aparecer e deve se movimentar favoravelmente a seu arpão, também deve se relacionar bem com os espíritos donos dos animais – e deixar de matar é ter sua posição de arpoador em risco. No caso do mar, existe sempre a sombra de perder a disposição para embarcar novamente (por uma doença ou a perda de ímpeto moral) para continuar no pêndulo entre o barco e a casa. Assim, a aprendizagem, em última análise, nunca cessa, como não cansam de dizer os próprios pescadores. Dois exemplos, ligados ao envelhecimento, o demonstram. Dos proeiros velhos se diz que vão *torando as hastes*, isto é, diminuindo-as para equacionar balisticamente as dimensões da arma com a redução de seu vigor físico, resguardando com isso certa eficiência para acertar o peixe que se lhe apareça. Já um pescador costeiro contava-me que, com a idade, passara a atar seu corpo ao barco quando pilotava em longas viagens noturnas. Evitava assim cair na água em caso de sonolência repentina, resguardando suas credenciais para aquela atividade. O fato de que alguém possa se amarrar para *ser ativo*, mostra justamente que a medida das *skills* não está na pessoa, mas no sistema de relações.

Aprendizagem como gênese: gestação e metamorfoses na pesca amazônica

Para tratar da aprendizagem de laguistas e pescadores de fora empreendeu-se uma abordagem com foco nas práticas e nas *skills*. Mas foi necessário evitar o pressuposto do humano ou do social, ou mesmo do organismo, para então entender como os jovens se constituem nos sistemas de relações próprios ao lago e à costa. Nesse sentido, as *skills* de arpoadores e pescadores costeiros foram consideradas a partir do plano dos ritmos e fluxos em que emergem. Nesse sentido, a noção de individuação permitiu justamente articular esses níveis distintos.

Como vimos, os laguistas estão desde muito novos na canoa de um tutor masculino (pai, tio ou irmão), onde são englobados pelo sistema de percepção e de ação do arpoador mais experiente, que se dedica a sua aprendizagem. Ele cresce com um arpão à mão, desenvolvendo-se conjuntamente à arma, e sai desse sistema para sua própria canoa quando reúne os atributos necessários. Unicamente após amadurecer durante quase uma década no interior do sistema de outro arpoador é que um laguista pode alcançar uma vida autônoma, ao cabo de um processo similar a uma longa gestação, que forma linhagens de proeiros.

Já os pescadores costeiros vivem a expectativa do embarque para as expedições de pesca ao longo da infância e o início da adolescência, quando voltam suas atenções intensamente para os barcos, observando, desenhando, construindo miniaturas, etc. Na adolescência, as primeiras viagens são espécies de ritos de iniciação, com um caráter de desafio, muito penosos e sem o apoio da família ou qualquer relação professoral mais direta. As disposições corporais do garoto são profundamente alteradas por essa experiência inicial no trabalho (mãos calejadas, equilíbrio, etc.). Assim fica dramaticamente marcado o ritmo das passagens entre a *casa* e o *barco*, como um prenúncio das constantes metamorfoses em que o pescador costeiro estará implicado ao longo de uma vida pendular, demonstrando vigor moral para entrar e sair da vida embarcada.

Gestação e metamorfoses, portanto, seriam duas boas imagens para descrever as aprendizagens nos lagos e no mar para além de uma concepção prévia do *anthropos*. Sim, pois considerando que a configuração dos pescadores só pode ser adequadamente percebida no interior de um sistema de relações (que descrevo como semióticas ou cinéticas) em que eles atuam e se formam.

Isso mostra que, a despeito de chamá-los de pescadores, e ainda que suas *skills* e corpos sejam de extrema importância, eles estão longe de ter papéis e sentidos semelhantes ou mesmo equivalentes – são de naturezas distintas, assim como as atividades dos lagos e da costa. Mas isso evidencia também que cada um desses campos implica um tipo de emergência próprio, que inclui os processos de aprendizagem, pensados como gênese, ou ontogênese conjunta dos pescadores e de suas atividades.

Referências

- BARTHÉLÉMY, J.-H. *Simondon*. Paris: Les Belles Letres, 2014.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- BERNSTEIN, N. On dexterity and its development. In: LATASH, M. L.; TURVEY, M. T. (Ed.). *Dexterity and its development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-244.
- BRANDÃO, C. R. *Casa de escola*. Campinas: Papirus, 1984.
- CHAMOUX, M.-N. Les savoir-faire techniques et leur appropriation: le cas des Nahuas du Mexique. *L'Homme*, Paris, v. 21, n. 3, p. 71-94, 1981.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COUPAYE, L.; DOUNY, L. Dans la trajectoire des choses: comparaison des approches francophones et anglophones contemporaines en anthropologie des techniques. *Techniques & Culture*, Marseille, n. 52-53, p. 12-39, 2010.
- COY, M. (Ed.). *Apprenticeship: from theory to method and back again*. Albany: SUNY Press, 1989.
- FURTADO, L. *Pescadores do rio Amazonas: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

GARELLI, J. Introduction à la problématique de Gilbert Simondon. In: SIMONDON, G. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Éditions Jérôme Million, 2005. p. 9-19.

GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GOMES, A. M. *Escolarização, estranhamento e cultura*. 2007. Trabalho apresentado no GTT Escola. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife, 2007.

HARRIS, M. Riding a wave: embodied skills and colonial history on the Amazon floodplain. *Ethnos*, Abingdon, v. 70, n. 2, p. 197-219, 2005.

INGOLD, T. *Evolution and social life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

INGOLD, T. *The appropriation of nature: essays on human ecology and social relations*. Manchester: Manchester University Press, 1987.

INGOLD, T. An anthropologist looks at biology. *Man*, London, v. 25, n. 2, p. 208-229, 1990.

INGOLD, T. "Tools for the hand, language for the face": an appreciation of Leroi-Gourhan's "Gesture and Speech". *Studies in the History and Philosophy of Biological and Biomedical Science*, Oxford, v. 30, n. 4, p. 411-453, 1999.

INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

INGOLD, T. Apprentissage. In: BONTE, P.; IZARD, M. (Dir.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF, 2004. p. 764-765.

INGOLD, T. *Lines: a brief history*. London: Routledge, 2007.

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

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

INGOLD, T. *Making: anthropology, archaeology, art and architecture*. London: Routledge, 2013.

LAVE, J. *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

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

LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra 1: técnica e linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1984.

LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra 2: memória e ritmos*. Lisboa: Edições 70, 1987.

MARCHAND, T. Muscles, morals and mind: craft apprenticeship and the formation of person. *British Journal of Educational Studies*, Abingdon, v. 56, p. 245-271, 2008.

MARCHAND, T. Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between minds, bodies, and environment. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, London, v. 16, issue supplement s1, p. S1-S21, 2010.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-424.

MAUSS, M. *Techniques, technology and civilization*. New York: Berghahn Books, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PÁLSSON, G. Enskilment at sea. *Man*, London, v. 29, p. 901-927, 1994.

PARADISE, R.; ROGOFF, B. Side by side: learning by observing and pitching. *Ethos*, Berkeley, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

PELISSIER, C. The anthropology of teaching and learning. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n. 20, p. 75-95, 1991.

SAUTCHUK, C. Laguistas et pescadores: l'apprentissage de la pêche dans une région côtière de l'Amazonie (Vila Sucuriçu, Brésil). *Techniques et culture*, Paris, v. 45, p. 161-186, 2005.

SAUTCHUK, C. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriçu, Amapá)*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAUTCHUK, C. Comer a farinha, desmanchar o sal: ecologia das relações pescador-(peixe)-patrão no aviamento amazônico. *Série Antropologia*, Brasília, v. 420, 2008.

SAUTCHUK, C. Ciência e técnica. In: MARTINS, C. B.; DUARTE, L. F. D. (Org.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia*. São Paulo: Anpocs, 2010. p. 97-122.

SAUTCHUK, C. Pesca e aprendizagem: gestação e metamorfoses no estuário do Amazonas (Ensaio fotográfico). *Amazônica*, Belém do Pará, v. 5, n. 2, p. 502-519, 2013.

SAUTCHUK, C.; SAUTCHUK, J. Enfrentando poetas, perseguindo peixes: sobre etnografias e engajamentos. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 575-602, 2014.

SCHLANGER, N. Le fait technique et les raisons de la pratique dans l'œuvre de Marcel Mauss. *Terrain*, Paris, n. 16, p. 114-130, 1991.

SIGAUT, F. L'apprentissage vu par les ethnologues. Un stéréotype? In: CHEVALLIER, D. (Dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre: transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1991. p. 33-42.

SIGAUT, F. Learning, teaching and apprenticeship. *New Literary History*, Baltimore, n. 24, p. 105-114, 1993.

SIMONDON, G. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2005.

STRAUSS, C. Beyond “formal” versus “informal” education: uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos*, Berkeley, v. 12, n. 3, p. 195-222, 1984.

Recebido em: 31/12/2014
Aprovado em: 05/06/2015