

Aprendendo a “repelir o macaco” no *taijiquan*: técnica corporal, produção de pessoa e *enskilment* em uma arte marcial chinesa¹.

Gabriel Guarino S. L. de Almeida
Doutorando em Educação (PPGE/PUC-Rio)
Bolsheiro de Investigação da CAPES/PROEX
gabrielalmeida@id.uff.br

Palavras-chave: taijiquan; *enskilment*; técnica corporal

Minha pesquisa de doutoramento centra-se na *arte marcial chinesa* como técnica corporal de produção de pessoa. O questionamento inicial foi a relação entre subjetividades não violentas e a prática marcial: como treinamentos centrados na luta e resposta à agressão têm como efeitos que seus praticantes sejam pessoas menos dadas à conflitos e violências?

O 太极拳 *tàijíquán* concentra uma aparente contradição: é uma arte marcial, um sistema eficaz de defesa pessoal, como ouvi dos interlocutores que praticaram na China e encontrei nos materiais chineses que consultei; ao mesmo tempo, é uma ginástica chinesa para saúde, uma meditação em movimento, como ouvi dos praticantes, nos círculos de promoção do taijiquan no Brasil. Conectando estas noções, o taijiquan aparece como uma prática relacionada à Medicina Tradicional Chinesa e a componentes de um sistema de pensamento antigo na China, ora referenciado como religião, ora como mística, ora como filosofia.

Como uma prática corporal pode transmitir valores, noções e, até, um sistema de pensamento? Nos textos clássicos, diz-se que o taoísmo se aprende, no taijiquan, com o corpo – e não falando. No Ocidente, fala-se muito e pratica-se pouco, relata Jan Silbertoff, um dos primeiros não chineses a ser reconhecido na China como mestre de Chen Taijiquan (SILBERTOFF, 2018).

Como nota Paul Bowman (2019), a prática de uma arte marcial insere o sujeito num sistema de disciplinas corporais, discursos e relações. Temos então um conjunto de técnicas corporais, numa comunidade de praticantes, partilhando uma série de representações e imaginários – que nos encaminha a pensar que tipo de sujeito se produz a partir disso. Para pensar esta educação do corpo, retomarei a categoria *técnica*

¹ Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

corporal na obra de Marcel Mauss, interessado na transmissão destes sistemas de arte marcial.

Neste texto, entretanto, quero abordar esta pergunta nos termos de Christina Toren, em sua postulação “*Como nos tornamos quem somos?*”. Toren, numa perspectiva autopoietica, aborda a questão da mente e da personalidade formulando que não é possível pensá-las sem integração com o sistema nervoso e corpo em todo. Neste todo integrado, a partir de práticas e relações sociais, que a mente é corporificada, e o corpo manifesta a mente (TOREN, 1999, P. 22).

Estou me preparando para iniciar um trabalho de campo numa escola chinesa que tem como foco o ensino de arte marcial. Localizada em *Chenjiagou*, vilarejo onde se atribui a criação do *taijiquan*, tal escola é uma das várias que ao longo do tempo foi recebendo pessoas para o treinamento marcial: crianças, adultos, viajantes, se tornando um centro de prática e transmissão, onde os estudantes se hospedavam para aprender. Imergiam, assim, num espaço total de aprendizado, pois o local de descanso é também o espaço de prática, cotidianamente. Como escola, recebia crianças em regime de internato, que durante anos aprendiam o suficiente para se tornarem instrutores, atletas, guarda-costas e viverem a vida do ensino e prática da luta.

Quando falamos de arte marcial, então, a questão do corpo nos conduz a pensar a prática corporal da luta: como se aprendem os movimentos, golpes, uso das armas. O ambiente de aprendizado não é o lugar de investigação, mas *desde* onde podemos observar aprendizes engajados com seus mestres, no cotidiano de aprender o uso de armas, lutas e movimentos – que aprendem a fazer enquanto o fazem, nos aproximando de uma conceituação do aprender enquanto prática (LAVE, 2015), onde a atividade de aprendizagem permite observar como a vida dos aprendizes se faz, em quais relações sociais e em que processos de individuação.

Para então continuar, destaco três pontos dos parágrafos acima. Há uma a pergunta sobre a produção de efeitos da prática da arte marcial na pessoa e nas subjetividades em jogo; uma investigação em um espaço de transmissão focado na educação corporal, mas atravessada pela escolarização em sentido universalizante; uma abordagem sobre como descrever este processo em relação ao corpo, ao ambiente, e aos instrumentos materiais.

Neste texto, vou abordar as contribuições diversas para minhas questões de pesquisa. Com Tim Ingold revisito a discussão sobre *transmissão* das técnicas corporais, chegando ao conceito de *desenvolvimento de habilidades*, que me parece mais adequado pro que quero tratar. Com Christina Toren abordo a questão do que tomamos como *pessoa humana e mente* e suas implicações teórico-metodológicas para uma investigação entre crianças e adultos. Trazendo a perspectiva de Jean Lave, discutindo etnografia e aprendizado, concluo o texto pensado abordagens para explicar o que é aprender e como realizar uma etnografia crítica da aprendizagem (LAVE, 2011)

Aprendendo a repelir o macaco.

Realizei um campo exploratório num espaço de ensino de taijiquan, em *performance ethnography* (FARRER, 2018, p. 140): onde a base para investigação é o aprendizado da arte marcial. As situações de aprendizado descritas neste artigo ocorreram ao longo do ano de 2019, de abril a novembro, num Curso de Formação de Instrutores de Taijiquan. Observei ao participar como aprendiz na prática de ensino, sendo corrigido, orientado e avaliado junto dos outros praticantes. O curso acontecia numa cidade no interior do Estado de São Paulo, em fins de semana específicos, com intervalo de trinta a quarenta dias entre cada encontro. No intervalo entre estes encontros de fim de semana, deveríamos praticar a partir das correções que nos haviam sido feitas. Os encontros eram extensos: aos sábados iam das oito da manhã às seis da noite, e aos domingos de oito e meia até por volta de uma da tarde, totalizando algo em torno de quatorze horas de prática por fim de semana.

Um professor e duas professoras nos instruíam alternadamente, numa turma de praticantes de diferentes tempos de treinamento e vindos de diferentes estados do país. Os pouco mais de dez aprendizes do curso já conheciam o taijiquan: um dos requisitos para inscrição era o envio de vídeos praticando os movimentos. O intuito era oferecer corrigir e ensinar os detalhes do movimento, pois, como ouvimos de diferentes formas naquele primeiro dia de treinamento, “pra ensinar, você deve saber no corpo”.

O treinamento das artes marciais chinesas se faz prioritariamente pelo aprendizado do que se chama de *rotinas*. Rotinas são sequências de movimentos, feitos no ar, sem parceiro ou alvo físico. No taijiquan, são movimentos lentos e contínuos, que intercalam golpes abruptos e acelerações e por vezes fazem uso de armas, como espadas, lanças e leques. Seus movimentos são pensados como num combate, exigindo do praticante uma

intenção de ataque, defesa, ou esquiva: nos termos usados no ensino, é preciso “imaginar um adversário”. Há grande foco na transferência de peso entre as pernas, o trabalho do equilíbrio, e uso do corpo em sincronia para golpear, defender e etc. Uma rotina possui um nome específico e uma movimentação em fases determinadas, coordenando movimentos de braços, pernas, e centro do corpo – poderíamos dizer que é como uma pequena coreografia.

Abaixo, um pequeno quadro esquemático mostra a progressão deste movimento.

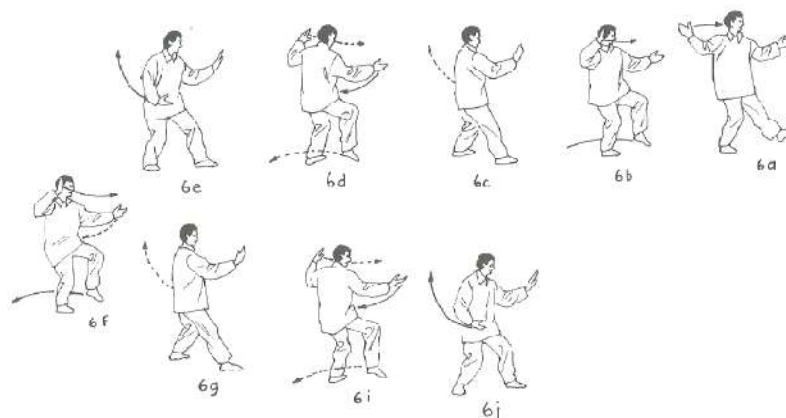


Figura 1: Repelir o Macaco, em Livro Completo do Tai Chi Chuan (KIT, 2018, p. 89)

Esta rotina, componente da Forma de 24 Movimentos Yang (chamada também forma de Pequim) é conhecida como 倒撵猴 *dǎo niǎn hóu*, que poderia ser traduzido como *recuar afastando o macaco*, mas é comumente chamada de *Repelir o Macaco* ou *Enxotando o Macaco*. Trata-se de um movimento em sentido reverso, onde se caminha para trás e, ao mesmo tempo, se empurra um adversário a frente. No vídeo a seguir, podemos ver a atleta Qianxin Ran executando-a.

Para visualizar, pressione a tecla Ctrl e clique com o cursor/mouse no vídeo, que será aberto numa aba do navegador, no segundo 2:43. Se preferir, é possível clicar também aqui: <https://youtu.be/JmST5o3usNI?t=163> .A rotina ao qual me refiro dura 7s, se encerrando em 2:50.



Figura 2: Repelir o Macaco, executada no 1st World Taijiquan Championships (2014)

Coreografia, no entanto, é um nome dificilmente usado por praticantes: em geral chamam estas seqüência de “rotina”, “postura”, “forma” ou simplesmente “técnica”. No mundo das artes marciais chinesas, o que distingue um estilo ou escola de outra são justamente os tipos de rotinas que executam e quais as técnicas de luta ali inseridas. Muitas vezes, esses estilos levam o nome das famílias. O taijiquan, por exemplo, pode ser da família Chen; ou da família Yang. Estas técnicas são um “acervo corporal” (FARRER, 2011) de princípios de movimentação, ataques e defesas, e a memorização delas é importante não apenas para a prática, mas também para reconhecimento do praticante quanto exímio artista marcial. Um mestre é reconhecido por saber várias destes seqüência de cor e executá-las com mestria (FARRER, 2011).

O grande momento de prática não são as rotinas individualmente, mas sim os *tàolù*'s: onde o praticante executa, em uma seqüência longa, uma série de rotinas conectadas. Um *tàolù* 套路 é um set completo de movimentos, uma coreografia marcial, que os praticantes executam de uma só vez, simulando um combate. No vídeo acima citado, temos uma demonstração completa, embora eu tenha isolado uma das rotinas para referenciar aqui.

Voltando a descrição do aprendizado o Curso, nosso foco era aos detalhes de cada pedaço da movimentação. A “cada fase dos movimentos” nos deveríamos olhar uma professora fazendo, enquanto uma segunda professora explicava e narrava à movimentação. Após, nós executávamos juntos, e um terceiro professor ia passando por entre os praticantes nos corrigindo. Corrigir aqui significa garantir que executamos de maneira uniforme, como eles também fazem, pois há uma forma correta de executar cada rotina. Depois de fazermos todos juntos algumas vezes, os três professores então iriam focar apenas em ver os movimentos de cada um dos alunos e corrigir: o caminho das mãos, se estão muito altas ou baixas, ou o posicionamento dos pés, do quadril, do encaixe da cintura. A correção era verbal, mas muitas vezes também por meio do toque, especialmente para corrigir a postura ou mostrar a aplicação da força.

Num dado momento, estávamos executando a rotina “Repelir o macaco”. Numa das fases desta rotina, um braço está à frente do peito, esticado, com as palmas da mão viradas pra cima; enquanto o outro está vindo do peito à mão oposta, como que empurrando. Durante a prática conjunta, a professora pediu pra que olhássemos todos atentamente a uns dos praticantes, M., ao fazer essa rotina. Então corrigiu uma aluna

dizendo, “olha, tem quem imaginar que tem uma bola em cima do braço esquerdo e o direito empurra com a palma. Isso é um empurrão, gente, tem que ter força”. A diferença estava na posição das mãos, como na figura 3 abaixo: à esquerda, a mão que falha ao empurrar, porque virada pra baixo e, à direita, como o aluno M. fez, com a palma virada de frente, empurrando na direção da mão oposta, na altura do peito.



Figura 3: Detalhes da mão.

Cada rotina de taijiquan, assim, possui uma maneira correta de ser executada, relacionada à intenção do praticante. Em “Repelir o Macaco”, a intenção é empurrar um alvo à frente, ou desvencilhar alguém segurando sua mão. Com a explicação referenciada pela professora, achei que havia entendido.

No entanto, pouco mais de um mês depois, nos encontramos para mais um encontro de treinamento. Em uma prática de observação coletiva, cada aprendiz apresentava o taolu completo de 24 movimentos, e os outros deveriam apontar melhorias e correções. Quando chegou a minha vez, após uma série de correções dos colegas, uma das professoras corrigiu meu pé na postura “repelir o macaco”.

Sendo repelir o macaco um empurrão que se dá enquanto se recua, é importante que, enquanto se executa o empurrão, o peso esteja ainda na perna da frente: o deslocamento do peso do corpo da perna da frente pra perna de trás se dá enquanto o braço da mão que empurra (do desenho acima) faz o vetor contrário. É esta oposição que “gera a força” da aplicação, me explicou a professora.

Esta busca pelo momento correto de troca de peso, mantendo a estabilidade de base e pés, é necessária para poder “aplicar” o movimento numa luta. Durante os encontros, era comum algum dos professores perguntar “qual a aplicação deste movimento?” – e o aluno deveria responder possíveis utilidades dele numa luta, como um bloqueio, um ataque, ou uma projeção. Esta aplicação é feita ao “fazer rápido” o movimento. Isto distingue o taijiquan de outras artes marciais: sua prática envolve movimentos muito lentos, e se espera que o praticante possa mudar de um pra outro sem que se perceba

claramente onde um acaba e outro termina. Sendo em geral lentos de cadenciais, um taolu de taijiquan pode ter de três até sete minutos como tempo médio de execução. Muitas vezes, para leigos, é difícil perceber que aqueles movimentos em câmera lenta são orientados para um combate.

Técnica corporal e *enskilment*.

Numa conceituação inicial, entendo estas rotinas do taijiquan como técnicas corporais no sentido proposto por Marcel Mauss. São maneiras de dispor o corpo, transmitidas e aprendidas numa educação, e possuem na sua prática intenção e função. Poderíamos dizer que são tradicionais e eficazes (MAUSS, 2017), sendo pertencentes a um contexto social específico que garante sua passagem a diante, uma tradição; e eficazes na medida em que se dirigem a um fim específico. Fazem parte de um grande quadro de uma educação do corpo (MAUSS, 2017, p. 431).

Quando um aprendiz de taijiquan está aprendendo uma rotina, esta transmissão se dá numa forma de educação corporal, centrada nos detalhes de sua movimentação. Esta atenção aos detalhes, frisada no estudo de Mauss, especialmente no trecho acerca da classificação das técnicas corporais, vai aparecer numa formulação de perguntas quanto a suas formas de transmissão e adestramento: do corpo enquanto instrumento, mas também da interação do corpo no uso dos objetos.

Mauss está falando das técnicas enquanto as disposições do próprio corpo. Narrando uma lembrança de guerra, ele nos fala sobre o jeito com que os ingleses cavavam e usavam a pá: não sabendo servir-se das pás francesas que havia a disposição, cavavam num ritmo muito vagaroso e, para garantir o andamento, o regimento teve que substituí-las por pás inglesas. O termo que aparece em Mauss para designar a técnica corporal relativa à pá, quanto as suas disposições e transmissão é *habilidade manual*. A incapacidade dos soldados ingleses em usar a pá francesa, argumenta Mauss, é que a transmissão desta habilidade manual se dá lentamente, e de forma própria em cada sociedade (MAUSS, 2017, Pp. 423)

Tim Ingold relaciona a noção de *transmissão* a um entendimento da educação como um ato de transferência de *informações representacionais* (INGOLD, 2010, p. 9), ligadas por sua vez, a já mencionada noção de *socialização*. Em sua interpretação da noção de técnica corporal em Mauss, Ingold textualmente se diferencia desse, argumentando que

a noção maussiana acaba por isolar o corpo de seu ambiente, reduzindo a noção de técnica a uma perspectiva mecanicista (INGOLD, 2000, p. 352). Não estou certo se o argumento de Ingold em relação a Mauss faz total sentido, embora seja importante avançar a discussão para situarmos o debate.

Ingold, em *The Perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*, está interessado em desfazer uma distinção, própria da modernidade, entre arte e tecnologia; e apresentar o conceito de habilidade. Este conceito aparece como elo ligação entre algo que, na tese de Ingold, se perdeu com a passagem para a modernidade: nesta, o conceito de técnica foi reduzida à noção mecanicista de aplicação/execução, como um ato não criativo e pouco complexo; ao passo que tecnologia foi se constituindo como o conjunto de conhecimentos objetivos, que podem generalizados e, com isso, podem ser também aplicados. Enquanto a tecnologia exige criação e abstração, a técnica foi reduzida ao simples ato de execução.

Ingold retoma a citação de Mauss para lembrar que o corpo é, em si, um instrumento que dispomos e que seria um erro supor que só há técnica corporal quando há um instrumento ou objeto (INGOLD, 2000, p. 315; MAUSS, 2017, p. 427). O ponto que Ingold sustenta (INGOLD, 2000, p. 352), é que quando Mauss analisa a *habilidade manual* enquanto disposição do próprio corpo, ele acaba por reforçar o entendimento da técnica corporal como algo que *está no corpo* e é independente do ambiente. Querendo se afastar de uma visão mecanicista de técnica, Ingold marca que uma habilidade não se encerra no corpo e somente dele depende: *skill* integra os processos e relações entre corpo, materiais, ambiente e outros corpos, tomados em continuidade (INGOLD, 2000, p. 352).

Para conceituação do processo de *desenvolvimento de habilidades (enskilment)*, vale retomar a descrição que Ingold faz do ato de mostrar. Quando mostramos para alguém como se faz algo, o que fazemos é “tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo.” (INGOLD, 2010, p. 21). Pensando nos exemplos da arte marcial, quando o mestre executa uma sequencia de movimentos, o aprendiz deve engajar sua percepção nos elementos que irá, depois, reproduzir. O processo de ensino, assim, não é uma informação que sai do mestre e o aprendiz recebe como input: mas o re-fazer acompanhado, onde o aprendiz faz junto.

Menos que uma transmissão de informação, é pela relação entre as pessoas e ambiente que o aprendizado é tecido. Ambiente, aqui, são objetos, o solo, o ar, isto é: os “meios, substâncias e superfícies” por onde, tomando os termos de James Gibson, se desenvolve uma “educação da atenção” (GIBSON *apud* INGOLD, 2015b, p. 53)

É a noção de habilidade que Ingold vai elaborar para falar deste engajamento entre sujeito, ambiente e objetos. A habilidade não é uma característica isolada do indivíduo, mas o sistema de relações que inclui o artesão/praticante, objetos e ambiente. Intencionalidade e funcionalidade, então, não existem anteriormente nem ao agente nem ao instrumento (seja ele o corpo ou o objeto junto a ele): mas são imanentes da própria prática (INGOLD, 2000, p. 291).

Ingold traz em suas obras diversos exemplos para ilustrar. Imagine um pedreiro batendo uma laje: a todo momento, é preciso observar a quantidade de massa a se colocar na pá, a posição do tijolo por cima, a sobra da massa que escorre e precisa ser retirada, o alinhamento na posição dos tijolos... Construir o muro é mais um processo de destreza, cuidado e julgamento constante do que se está fazendo do que a aplicação mecânica do design feito por um arquiteto. Deste modo, não é por transmissão que as habilidades se passam entre gerações, mas sim pela experiência prática do fazer junto. Por fim, Ingold dirá que um artesão habilidoso não executa um design pré-existente: ele gera a forma dos artefatos. Fazer é uma gênese, não uma materialização do abstrato (SAUTCHUK, 2015).

Da mesma forma, mesmo quando um praticante realiza uma sequência já determinada ele muito mais recria as figuras do que simplesmente as “executa”. Eu havia dito, então, que estava entendendo que as rotinas de combate do taijiquan eram técnicas corporais, nos termos trazidos por Mauss. É possível igualar técnica corporal e desenvolvimento de habilidades?

Para caminhar da noção de técnica corporal para *enskilment*, retomemos o exemplo de Mauss do ato de cavar. Podemos dizer que a atividade cavar é uma readequação constante ao ambiente: a pessoa que cava precisa a todo o momento adaptar sua força, modo de inserção da pá no solo, percepção da textura, densidade da terra. Além disso, uma adequação específica ao objeto, ao tipo de pá que se usa. Cavar, poderíamos dizer, é uma habilidade que se desenvolve. É menos um conhecimento anterior a ser aplicado e mais uma ação de conhecer simultânea ao ato.

Ao contrário do que Ingold argumenta, não vejo no tratado de Mauss uma redução mecanicista da habilidade manual. Embora o enfoque textual e metodológico de Mauss não evidencie o caráter processual, encontramos em seu texto preocupações e, mais importante, conclusões semelhantes ao argumento de Ingold. Afinal, Mauss retrata muito bem como as pás francesas precisaram ser trocadas pelo fato da habilidade manual, por si mesma, não ser suficiente: ela dependia da relação com o objeto. Não a toa, Levi-Strauss situa *As técnicas do corpo*, ao lado de *Psicologia e sociologia e A ideia de morte*, como trabalhos de Mauss que abordam de forma pioneira a relação entre as formas corporais e os padrões culturais, na perspectiva de relação indivíduo x grupo; como se vê posteriormente na obra da já citada Ruth Benedict (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 10-12, 21).

Mauss nos diz que *habitus* designa bem o caráter atribuído do fazer, que se adquire, aprende ou desenvolve, em oposição a uma metafísica misteriosa de como a memória atua. Diz ele que esses “hábitos” variam de sociedade em sociedade, nas formas de educar, estabelecer conveniências de moda ou etiqueta, de modo que “é preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição” (MAUSS, 2017, p. 404). Aqui, ao situar o *habitus* enquanto prática coletiva, Mauss fala da imitação prestigiosa: processo de atenção aos detalhes que, embora não tratado com extensão no texto, me remete muito à discussão do mostrar que trouxe anteriormente.

Embora reconheça a importância de se evitar uma abordagem que opere na dicotomia sujeito/instrumento ou pessoa/natureza, ocultando elementos importantes dos processos de engajamento – tal qual Ingold deseja evitar com a proposta de *enskilment* – a técnica corporal em Mauss não é mecanicista, como podemos ver no trecho do parágrafo anterior. Entendo que Ingold está expandindo o conjunto traçado por Mauss, ou, talvez, esteja cambiando os termos da discussão para abordar, de maneira metodologicamente mais explícita, o caráter processual da educação corporal, na composição de sistemas de habilidade que se fazem em continuidade com as coisas e o ambiente.

Chamo o taijiquan de *técnica corporal*, no sentido de Mauss, e entendo que seu aprendizado, no entanto, é melhor descrito nos termos de desenvolvimento de habilidades. Mais do que uma informação que se transmite, o aprendizado corporal da rotina é um refazer orientado, onde se aprende o movimento ao fazê-lo: se tornarmos o

termo de Jean Lave (2015), o aprendiz está aprendendo a fazer aquilo que já está fazendo.

Embora não seja o escopo aqui, há inclusive espaço para pensar a questão do *embodiment* e do conhecimento incorporado, conforme há discuti em texto anterior (GUARINO DE ALMEIDA, 2019). É possível pensar que esta cosmologia que parece engajada na prática marcial, mais que algo que se interioriza e transmite na prática corporal é, pois, produzida em engajamento corpo-ambiente.

A ideia de que fazer algo é um processo de criação permite então pensar que o nosso modo de conhecer o mundo é ao fazer as coisas. Se aprender é o acionamento das nossas percepções ao longo de um processo e uma prática, a educação da atenção permite pensar que as coisas não estão dadas, mas são feitas na medida em que as descobrimos. Um artesão ao produzir uma peça está ao mesmo tempo aprendendo como fazê-la e a fazendo: está também elaborando um processo de conhecimento e reconhecimento de si que é autopoietico, se dá no sistema que o faz, de modo imanente. Um praticante de taijiquan, ao aprender a “repelir o macaco”, está produzindo o movimento, mas também conhecendo o solo, o peso de suas pernas que se distribui, a sua mão que empurra. É um redescobrimto do corpo por meio da técnica corporal. Fazer é um modo de conhecer, em acionamento dos perceptos e afetos.

Em outro texto seu (INGOLD, 2010), que já citei quando relativo ao mostrar, Ingold entrará num debate acerca da arquitetura da mente. O sistema todo, pessoa-instrumento-ambiente, que se engaja numa forma de conhecer o mundo pela prática não se compatibiliza com a noção de que a mente teria alguma forma de arquitetura inata, onde as informações se transmitem por inputs e outputs. Se assim fosse, aprender seria descrito enquanto processo de acionar certos dispositivos de cognição que já estavam, digamos, prontos; ou seria ainda uma transcrição que preenche com informações um mapa mental até então vazio.

Se nos mantivermos atentos à ideia de que uma habilidade se desenvolve num plano imanente, isso significa dizer que a habilidade manual de usar uma pá não é resultado duma informação transcrita de um cérebro ao outro; mas uma modularidade que se desenvolve dependendo das especificidades ambientais. Ela se desenvolve em concomitância ao uso a pá, ao trabalho no solo, à observação de outras pessoas fazendo, imitando-as.

Assim como não é possível pensar o ponto de separação entre ambiente, instrumento e pessoa no desenvolvimento de habilidade, pois se trata dum sistema de interação contínua; a mente não pode ser dividida dos processos em que os dispositivos cognitivos são acionados. Neste raciocínio, não há ponto de gênese das estruturas mentais, separado ao seu acionamento na experiência. Ingold, então, nos fala que é a arquitetura da mente é resultado de cópia; “esta cópia, no entanto, não é uma transcrição automática de dispositivos cognitivos (ou instruções para construí-los) de uma cabeça para outra, mas sim uma questão de *seguir*, nas ações individuais, aquilo que as outras pessoas fazem.” (INGOLD, 2010, p. 15).

É aqui que começamos a adentrar na discussão sobre subjetividade. Pois nosso processo de reconhecimento de nós mesmos, imbricado na teia de relações sociais em que vivemos, se dá junto destes desenvolvimentos de habilidades: e vemos que eles próprios nos produzem enquanto sistema de interação. A seguir, apresentarei a discussão sobre mente e individuação junto à obra de Christina Toren que, de certa forma, partilha com Ingold alguns termos e processos; embora dele também se diferencie quanto ao alcance e ponto de argumentação.

Autopoiesis, subjetividade e produção de pessoa

Minha preocupação em destacar o caráter processual e inacabado da prática é me afastar da tendência de considerar estas atividades – de luta, dança, performance, etc. – como simples locais que formam “comunidade” e por isso definem uma “identidade”, tomando-as como simples fatores de reunião e desconsiderando a atividade em si. Algumas leituras de senso comum abordam estas praticas por uma noção vaga de “manifestação cultural” que essencializa em certos grupos a prática corporal, que passa a ser entendida com algo “natural”, “espontâneo” ou “instintivo”. Chineses fazem artes marciais, pessoas na favela dançam passinho, negros jogam capoeira, brasileiros dançam samba e por aí vai.

Uma outra perspectiva, da qual também me afasto, seria a que trabalha com a noção de *socialização*. Seguindo esta ideia, abordaríamos estes processos de aprendizado tomando os grupos como unidades privilegiadas de análise, desconsiderando os processos relacionais individuais de significação e construção de sentido – operando talvez no nível do corpo social aludido anteriormente. Neste plano de análise, estaríamos tomando algum ente abstrato – a sociedade chinesa, o taoísmo, etc. – como o

responsável pelo processo de ensinamento do taijiquan, deixando pouco espaço para o papel desempenhado pelas relações mestre-aprendiz, a maneira com que ela se desenha junto de uma forma específica de fazer uso dos objetos, dos padrões correccionais e, inclusive, das categorias de pensamento.

Ao destacar esse *processo de tornar-se*, observando-o a partir do corpo, das práticas intersubjetivas, e da relação com a materialidade, pude perceber que minha inquietação inicial – acerca da motivação, da prática marcial e violência, e das formas de engajar o aprendiz, que expus na introdução – rendiam muito pouco pelo uso da categoria identidade. De certa forma, a categoria identidade carrega uma espécie de “imutabilidade da representação” que, embora se atualize, ainda sim trabalha por meio da essencialização. Ao contrário, pensar o sujeito em movimento é um caminho de observá-lo como “feito em performance e de maneira processual. O sujeito é, assim, permanentemente reiterado pela materialidade dos corpos (Butler, 2000) bem como pela materialidade dos objetos (Miller, 1987)” (MIZRAHI, 2015, p. 35). O artista marcial, praticante ou mestre, pode ser entendido como uma “potência conectiva” (MIZRAHI, 2014, p. 55) entre vários aspectos do mundo das artes marciais.

Aqui chego a uma das minhas grandes dúvidas nesta pesquisa. O que estou querendo tratar seria melhor descrito como *produção de pessoa, formas de subjetivação* ou ainda *individuação*? Não pretendo responder definitivamente esta pergunta, embora este caminho de pesquisa ofereça pistas.

Márcio Goldman (1996) relata que a categoria de *pessoa* aparece na tradição antropológica como uma forma neutra de falar dos papéis sociais e das formas de concepção de si em contextos não ocidentais, como na discussão de Dumont sobre a (não) universalidade da categoria de indivíduo (GOLDMAN, 1996 p. 90). Retomando a tradição da etnologia amazônica, vemos a noção *pessoa* emergir ao lado da discussão sobre corpo, para designá-la não simplesmente como “agregado de papéis sociais, estruturalmente prescritos”, mas como “construções culturalmente variáveis” (SEEGER *et. al*, 1979). Nesta linha, cada processo de sociabilidade (e suas respectivas formas de educar) produz uma noção específica de *pessoa* que se relaciona com os discursos e a organização não só material, mas também simbólica da vida.

A noção de *subjetivação*, tal qual resgatada por Goldman na obra de Foucault, tem sido utilizada numa série de estudos relacionados à Psicologia Social, à Sexualidade e à

Psicanálise, como um registro que oporá duas chaves: o governo de si, a capacidade de autoconsciência e, ao mesmo tempo, o assujeitamento, a maneira como a constituição do eu se dá no enfrentamento/posicionamento do sujeito a uma série de mecanismos normativos de opressão (SPINK, 2011). Não à toa, esta categoria, na filosofia ocidental, está diretamente ligada à constituição de um sujeito político, nos levando à discussão, por exemplo, de como certos corpos são relegados ao estatuto de não-sujeitos (BUTLER, 2000). As idéias acerca da masculinidade, da constituição do gênero e a relação com o corpo abrem um interessante campo de investigação a partir desta perspectiva.

A categoria anglófona de *self* também aparece por vezes como uma maneira de tornar mais científica a discussão, fugindo dos perigos ocidentalizantes de se usar *indivíduo* como sinônimo de singular humano. No entanto, a tentativa de tradução do termo *self* nos remete ao *eu* ou ainda *ego*; que dada as discussões da psicanálise, acabam sendo outra fonte de confusão.

O termo *individuação*, por sua vez, se relaciona tanto com as investigações de Durkheim acerca de religiosidade (DURKHEIM, 2008); como numa abordagem própria da antropologia da técnica (MURA, 2011; SAUTCHUK, 2015), ao discutir a questão da produção de tecnologia em contextos não hegemônicos, destacando a problemática natureza e cultura. Uma referência importante, especialmente no que se refere a problemática da individuação dos objetos técnicos, é a obra de Gilbert Simondon, recentemente traduzida para o português (SIMONDON, 2020), mas cuja leitura não tive oportunidade de aprofundar.

A categoria *pessoa*, que utilizei desde o início deste texto, para além da já mencionada tradição antropológica, é retomada de maneira importante para destacar o caráter intersubjetivo de nossa constituição enquanto agentes sociais (SPINK, 2011). Até aqui, premissa desta escolha pela categoria *pessoa* vem, principalmente, da maneira com que Christina Toren aborda a questão, partindo da pergunta: *como nos tornamos quem somos?*

Toren nos propõe o que ela vai chamar de “uma teoria unitária da pessoa”, tomando-a como incorporando a história a partir de das relações entre sujeitos, nas particularidades dos processos de significação e na forma com que nos engajamos materialmente com as coisas. A ideia de engajamento vivido aponta pra premissa de que nossa compreensão

de nós mesmos é feita *a partir do que experienciamos*. A partir da formulação de Merlau-Ponty acerca da percepção humana, Toren irá recortar a importância da noção de intencionalidade: toda consciência é consciência de alguma coisa; e que qualquer ato de identificação é realizado após se ter vivido uma experiência. É, de certa forma, *a posteriori*. Neste sentido, o senso de identidade de alguém sempre está a referenciar não o que há, apenas: mas o conjunto de coisas que já houve. Este processo é permeado de intencionalidade; não sempre nos atos e relações, mas no próprio ato de construir sentido; diremos que a pessoa humana é uma pessoa *autopoiética* (TOREN, 1999, p. 23).

Uma característica central deste processo é a nossa intersubjetividade. A emergência de um sujeito enquanto sistema de vida acontece em relação com outros sujeitos. A nossa história é produto de uma série de interações anteriores a nós, entre pessoas, mas também uma maneira com que nós mesmos estamos em relação ao mundo agora.

Dizer que *incorporamos* nossa história é importante porque a experiência vivida se dá de um modo que borra a cisão estrita entre o que poderíamos chamar de processo mental em detrimento de um processo corporal. Mais do que pensar em estruturas essenciais, a resposta para a pergunta *como nos tornamos quem somos* pode ser abordada a partir de um estudo minucioso nos processos nos quais nos engajamos – processos intersubjetivos, processos de engajamento material, processos de elaboração com as realidades em que nos vemos.

Esta perspectiva teórica tem como consequência metodológica a atenção a uma série de ações quando no estudo com as pessoas – ações que envolvem crianças, jovens e adultos no processo de produção de sentido. Esta abordagem, que enfatiza a relação com o outro, é pertinente para minha proposta de estudo da arte marcial no contexto de educação de jovens e adultos.

Meu interesse neste diálogo é que ele contribui para interessantes abordagens na Educação, abrindo caminho pra articulações, por exemplo, com a discussão sobre *mente*. Nos termos trazidos por Toren, a mente mesma é tomada como “uma função da totalidade da pessoa, constituída ao longo tempo por meio de relações intersubjetivas com os outros, em meio ao ambiente no mundo”. (TOREN, 1999, p. 34, tradução minha). Não é uma central de comando que depura informações, mas sim uma função constitutiva de um acoplamento entre pessoas, materiais e ambiente.

A noção de *acoplamento* é recorrente também na abordagem de Ingold (2000, p. 108) acerca do engajamento da percepção à ação, referenciando este caráter contínuo do corpo junto ao seu redor pra composição dos *sistemas* com os quais agimos. O caráter imanente desta proposição implica em buscar compreensão dos fenômenos a partir das situações observadas ao longo do tempo, num processo que envolve as pessoas construindo sua história a partir de uma significação que acontece junto às outras pessoas.

Isto nos leva a questionar uma noção de educação que a pensa como simples transmissão, tomando os conteúdos como “informações representacionais” (INGOLD, 2010) a serem passadas de um recipiente ao outro; como comumente se dá, muitas vezes, no aprendizado de sala de aula. Estas discussões nos remetem à crítica de Paulo Freire à *educação bancária* (FREIRE, 1987, p. 36) e suas propostas de educação libertária que articula os saberes locais em um processo dialógico de fazer junto o educar (FREIRE, 1983; 1987).

Aprendizes e Mestres: arte marcial como prática intersubjetiva

As questões expostas se relacionam com as abordagens de Jean Lave acerca da relação “cultura & aprendizagem”. Lave propõe que ambas as coisas acontecem simultaneamente, de modo que “as mudanças nas práticas são processos culturais, coletivos, pessoais, situados e historicamente constituídos” (LAVE, 2015. p. 39).

Um aprendiz de algo, então, não é um sujeito que não sabe: ele é um sujeito que aprende a fazer algo enquanto o faz. Nos exemplos trazidos ao longo deste texto, a ideia se encaixa: cavar, construir um muro e lutar taijiquan são fazeres cujo modo de aprender é, pois, fazendo. Para Lave, é vital notar que estes aprendizes não são “indivíduos” somente, pois estão necessariamente no engajamento com outros para aprendizagem (LAVE, 2015. p. 40). Este contexto me leva a já aludida discussão de Mizrahi, que articula a noção de “díviduo” em Alfred Gell e Marilyn Strathern, para pensar o artista funk como “pessoa distribuída”: é uma pessoa que se faz múltipla a partir da conexão com as outras, tendo sua agência criativa operando em diferentes espaços, dado o caráter intersubjetivo do fazer (MIZRAHI, 2014, p. 56).

Situando ainda a proposta nos termo de Lave (2011, p. 16), pensar um estudo do que seja aprendizado não significa trabalhar com termos binários e/ou mutuamente

excludentes, como opor educação informal e educação formal. Tal possível abordagem opera problematicamente na mesma categoria teórica que situa um tipo de educação da mente, representacional e escolar, de uma educação do corpo, prática e informal.

Esta escolha por não assentar a investigação em termos binários também se relaciona com o aprendizado enquanto prática. Sua formulação de que os aprendizes aprendem o que já estão fazendo desfaz a linha de divisão entre “aquele que sabe” e “aquele que não sabe” (LAVE, 2011, p. 156). Este desfazimento, para Lave, está situado numa abordagem relacional do que seja aprendizado: considerá-lo nos termos processuais dos cotidianos em que ele se apresenta (LAVE, 2011, p. 156).

Os espaços de ensino de arte marcial constituem uma comunidade, onde a participação de professores e alunos se dá no câmbio da posição de aprendiz. Uma professora, ao executar uma rotina junto do aluno para que este a reproduza está, pois, produzindo a rotina junto dele. É este aspecto intersubjetivo da aprendizagem que também emergem nas descrições de Toren acerca da nossa constituição humana enquanto sistemas autopoieticos. Tal discussão, situada junto àquela do desenvolvimento de habilidades, permite uma agenda de investigação que tome o aprendizado da prática corporal como situação de pesquisa que relacione corporalidade, subjetivação e aprendizado.

Sendo este texto parte de uma pesquisa iniciada ano passado, quando no primeiro ano do Doutorado, penso que há ainda muito a se maturar e fazer. A escolha de estar em espaços de discussão acadêmica é uma forma de, junto a comunidade de pesquisadoras e pesquisadores, receber e formular trocas que possam ser úteis.

Partindo do campo de estudos em artes marciais, me preocupo com a maneira que o treinamento insere o aprendiz em um sistema de disciplinas corporais, de discursos e relações sociais (BOWMAN, 2019). Para pensar sobre a educação do corpo, recupero as *técnicas do corpo* do trabalho de Marcel Mauss (2017), expandido-as na conceituação de *desenvolvimento de habilidade* de Tim Ingold (2000, 2015). Mais do que a conceituação de *skill* em si, toda a proposta de uma antropologia engajada com a vida (INGOLD, 2019) me interessa para pensar o movimento, o ambiente e os materiais (INGOLD, 2015a); junto a um interesse na questão estética da arte marcial, seus efeitos, e as formas com que se fazem e circulam as pessoas nesta rede de produção de técnicas (MIZRAHI, 2014; GELL, 2018).

Tomando então estes espaços de aprendizagem enquanto locais de produção intersubjetiva de sentido, quero investigar este contexto de aprendizagem – onde os aprendizes, junto a seus mestres, fazem (LAVE, 2011). O diálogo implícito na obra destas autoras, a ser desenvolvido oportunamente, é a abordagem que pretendo pra investigar sobre *como nos tornamos quem somos?* (TOREN, 1999).

Os espaços de ensino de arte marcial, nesta perspectiva, constituem uma comunidade de prática, onde a participação de professores e alunos se dá no câmbio destes na posição de aprendizes. Uma professora, ao executar uma rotina junto do aluno para que este a reproduza está, pois, produzindo a rotina junto dele. É este aspecto intersubjetivo da aprendizagem que também emergem nas descrições de Toren acerca da nossa constituição humana enquanto sistemas autopoieticos. Tal discussão, situada junto àquela do desenvolvimento de habilidades, permite uma agenda de investigação que tome o aprendizado da prática corporal como situação de pesquisa que relacione corporalidade, subjetivação e aprendizado.

Com isto, quero destacar a potência de um estudo do aprender uma técnica corporal articulado a tais referenciais que ao longo do texto apresentei. A partir deste caminho, penso que encontro diálogo e termos para a conversa, necessários para poder observar o aprendizado de taijiquan como um desenvolvimento de habilidades, relacionalmente imbricado na produção de uma cosmologia e relacionalmente situado.

Referências Bibliográficas

- BOWMAN, Paul. *Deconstructing Martial Arts*. Cardiff: Cardiff University Press. 2019
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOPES, G. L. (org.) *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- DURKHEIM, Émile. *The Elementary Forms of Religious Life*. USA: Oxford University Press. 2008.
- FARRER, D.S. Coffe-Shop Gods: Chinese Martial Arts and the Singapore Diaspora. In: In: FARRER, D.S.; WHALEN-BRIGDE, John. *Martial Arts as Embodied Knowledge: Asian Traditions in a Transnational World*. Albany. State University of New York Press. 2011, pp. 203-238
- FARRER, D.S. Becoming animal in the Chinese Martial Art. In: DRANSART, Penelope (Org.) *Living beings. Perspectives on Interspecies Engagements*. London: Asa. 2013. pp. 9-28
- FARRER, D.S. *Performance Ethnography* In: BOWMAN, Paul. *Martial Arts Studies: A Reader*. 2018, pp. 137-153
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade, volume II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Comunicação ou Extensão?* 8º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GELL, A. *Arte e agência: uma teoria antropológica*. São Paulo: Ubu Editora, 2018
- GOLDMAN, Marcio. *Uma categoria no pensamento antropológico: a noção de pessoa*. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 1996, v. 39 nº 1.
- GUARINO DE ALMEIDA, Gabriel. “O Taijiquan é Gongfu”: Corporalidade, Subjetividade e Educação nas artes marciais chinesas. In: *Anais da XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, GT 51 - Estéticas, corpos e próteses: conectividades com humanos e mais-do-que-humanos*. Porto Alegre (RS); Julho de 2019
- INGOLD, Tim. *The Perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge: London. 2000
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015a.
- INGOLD, Tim. *O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*. In: *Horizontes Antropológicos* [online]. 2015b, vol.21, n.44, pp.21-36.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. In: *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016

- INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- LAVE, Jean. *Apprenticeship in critical ethnography*. The University of Chicago Press, Chicago, 2011.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia: Marcel Mauss*. São Paulo: Ubu Editoria, 2017.
- MIZRAHI, Mylene. *A estética funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra*. Rio de Janeiro. 7 Letras/UFRJ. 2014
- MIZRAHI, Mylene. Cabelos ambíguos beleza, poder de compra e “raça” no Brasil urbano In: *Revista brasileira de Ciências Sociais*. vol.30 no.89 São Paulo Oct. 2015.
- MURA, Fábio. Ensaio Crítico de Antropologia da Técnica e da Tecnologia. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 95-125, jul./dez. 2011
- TOREN, Christina. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge, 1999.
- TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, 16 (34): 19-48, jul-dez 2010.
- SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Aprendizagem como gênese: prática, *skill* e individuação. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 109-139, jul./dez. 2015
- SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B.. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, n. 32, 1979.
- SIMONDON, Gilbert. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. Tradução de Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34. 2020
- SILBERTOFF, Jan. *Chen: vivendo o Tàijíquán no estilo clássico*. Lohne: Lotus Press, 2018.
- SPINK, Mary Jane. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, Mary Jane P.; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO; Jullyane. (org.) *Psicologia social e pessoalidade*. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. ABRAPSO. 2011