

“UMA CABEÇA QUEBRADA”: MENTE, APRENDIZAGEM E ANTROPOLOGIA

Alef de Oliveira Lima¹

RESUMO

Este artigo versa sobre as categorias de “mente” e “aprendizagem” a partir de um olhar antropológico. Argumenta-se que ambas as noções tomadas comumente por uma perspectiva cognitivista escamoteiam importantes aspectos no que se refere a complexidade dos processos e formas do aprender. Autoras/es como Christina Toren, Jean Lave, Tim Ingold, Gregory Bateson são evocados nessa problematização, bem como, uma breve revisão do cânone antropológico no campo das relações de Aprendizagem e Cultura. Para exemplificar essa dimensão processual e indivisível de ambas as categorias, se utiliza uma entrevista não-diretiva, construída durante o trabalho de campo com Educação de Jovens e Adultos, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016-2017). Em que se pode perceber a diversidade da experiência de aprendizagem de um jovem de vinte anos, morador de Porto Alegre, evangélico, que perdeu cerca de um quarto de sua massa encefálica, em um acidente de moto. Palavras-chave: Aprendizagem; Mente; Etnografia; Antropologia

ABSTRACT

“A BROKEN HEAD”: MIND, LEARNING AND ANTHROPOLOGY

This article deals with the categories of “mind” and “learning” from an anthropological point of view. It is argued that both notions commonly taken from a cognitivist perspective conceal important aspects regarding the complexity of the processes and ways of learning. Authors such as Christina Toren, Jean Lave, Tim Ingold, Gregory Bateson are evoked in this problematization, as well as a brief review of the anthropological canon in the field of Learning and Culture relations. To exemplify this procedural and indivisible dimension of both categories, a non-directive interview is used, built during fieldwork with Youth and Adult Education, at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul (2016-2017). In which one can perceive the diversity of the learning experience of a twenty-year-old young man, resident of Porto Alegre, evangelical, who lost about a quarter of his brain mass in a motorcycle accident.

Keywords: Learning; Mind; Ethnography; Anthropology

“UNA CABEZA ROTO”: MENTE, APRENDIZAJE Y ANTROPOLOGÍA

¹ Doutor em Antropologia Social; Secretaria da Educação do Estado Ceará; E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

RESUMEN

Este artículo aborda las categorías de "mente" y "aprendizaje" desde una perspectiva antropológica. Se sostiene que ambas nociones comúnmente tomadas desde una perspectiva cognitivista esconden aspectos importantes respecto de la complejidad de los procesos y formas de aprendizaje. En esta problematización se evocan autores como Chirstina Toren, Jean Lave, Tim Ingold, Gregory Bateson, así como una breve revisión del canon antropológico en el campo del aprendizaje y las relaciones culturales. Para ejemplificar esta dimensión procedimental e indivisible de ambas categorías, se utiliza una entrevista no directiva, construida durante un trabajo de campo con Educación de Jóvenes y Adultos, en la Facultad de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2016-2017). En el que se puede ver la diversidad de la experiencia de aprendizaje de un joven de veinte años, residente en Porto Alegre, evangélico, que perdió alrededor de una cuarta parte de su masa cerebral en un accidente de motocicleta.

Palabras clave: Aprendizaje; Mente; Etnografía; Antropología

Introdução

O presente artigo busca repensar as categorias de “mente” e “aprendizagem” a partir de um olhar antropológico. Logo, as ideias de força do texto visam desconstruir invólucros conceituais que frequentemente operam nos domínios intelectuais da psicologia, educação e antropologia. As relações entre a mente e aprendizagem enquanto fenômenos complexos, com aspectos psíquicos, políticos, sociais e pedagógicos se valem de intrincadas interações e aproximação, que geralmente passam despercebidos dos/as pesquisadores/as. Tal fato ocorre não por “descaso”, mas por excesso de cuidado em delimitar campos intelectuais, arenas de conhecimento. O exercício que o artigo se propõe, vai em um sentido de reaver essa complexidade dos debates acerca dos processos de aprendizagem – instituindo um pano de fundo etnográfico de interlocução.

O material empírico se baseia em uma entrevista não-diretiva e semiestruturada feita com um jovem de vinte anos, porto-alegrense, evangélico (neopentecostal), estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp. UFRGS). Seu depoimento foi coletado durante a construção de minha pesquisa de dissertação, defendida em 2018, pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS). Na investigação, com uma abordagem voltada para as práticas de aprendizagem social nas experiências de escolarização tardia, foquei na elaboração de

argumentos que desnaturalizassem e evidenciassem os modos de aprender por um viés não exclusivamente marcado pelo cognitivismo.

Na referida entrevista com Tiago (nome fictício do interlocutor), identifiquei elementos que escapam uma interpretação estritamente psicológica ou “culturalista” das práticas de aprendizagem. De maneira geral, Tiago narra com detalhes um momento tenso e dramático de sua vida pessoal, um acidente de moto que o lesionou profundamente e o fez perder quase um quarto de sua massa encefálica. O evento em si é contado em meio a flashes de lembranças evocadas entre a colisão com um muro de concreto, o coma pós-impacto e o todo o processo de se reestabelecer enquanto sujeito. Nessa narrativa a aprendizagem e a mente se tornam categorias não-estáveis, porém, cruciais para formar um quadro inteligível de questionamentos e provocações corroborando em uma espécie de transformação – uma nova “perspectiva de vida”, nas afirmações de Tiago, que também organizavam uma outra percepção sobre a importância da escola.

Quanto a organização da exposição pretendo dialogar brevemente com cânone antropológico sobre as inter-relações entre as ideias de cultura e aprendizado. Com objetivo de perceber uma historicidade dessa interface frente ao campo educativo. Posteriormente, intercalando com a história de Tiago, introduzo novas maneiras de conceber as noções mente e aprendizagem na contribuição das antropologias contemporâneas: tanto por uma chave fenomenológica de interpretação quanto em relação às construções da intersubjetividade e materialidade entre os sujeitos, o mundo e as coisas apregoadas pelas recentes “viradas” conceituais. Finalizo, problematizando os imaginários que se compõe acerca dos processos de aprendizagem apenas situados enquanto dimensões cognitivas intracranianas.

Aprendizado: a cultura como iniciação

Antes de explorar as contribuições de Tiago e levantar a complexidade das teorizações de mente e aprendizagem. Gostaria de demonstrar o conjunto de relação do cânone antropológico clássico com os debates educativos. Tal exercício é desafiador por pelo menos duas razões: 1) a ciência antropológica não “consolidou” (em sentido particular) um campo equânime de pesquisas sobre os objetos pedagógicos (e/ou educacionais) no âmbito dos temas tratados pelos autores cânones. 2) Mais do que revelar um determinado “desprezo” por parte dos antropólogos, tal aspecto pode representar o quanto a noção de cultura, tão cara à constituição da Antropologia como ciência, realizou um apagamento da dimensão educacional

achatada no entorno dos processos de socialização. Pode-se pensar então, que a temática do fenômeno educativo se traduzia na ideia de educação como cultura (Brandão, 2002). Posto que, a produção dessas primeiras etnografias atinava para uma concepção alargada de educação:

[...]. Assim, se os antropólogos clássicos pouco falaram especificamente sobre educação em suas etnografias, isso se dava pois eles não observavam processos formalizados de ensino e aprendizagem aos moldes ocidentais. Nos grupos onde realizavam pesquisa não fazia sentido conceber um processo educativo em separado das demais atividades da vida cotidiana. (Schweig, 2015, p. 23)

7

A questão dos fatos educacionais era lida por uma chave analítica difusa, cuja compreensão era regida pela noção descritiva de cultura (Cuche, 2002). Mesmo assim, os verbetes do termo educação apareciam nos índices onomásticos de antropólogos consagrados como Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown e Edmund Leach (Brandão, 2009). Evans-Pritchard ilustra bem esse posicionamento quando trata do treinamento de um jovem Azande no processo gradativo de iniciação da arte oracular:

Pelo que pude observar, é comum que um jovem manifeste o desejo de se tornar um adivinho para um membro mais velho da corporação em seu distrito, e solicite que este seja seu patrono. Assim, ao falar do modo pelo qual os noviços são instruídos, tenho em mente a transmissão normal da magia de um adivinho ara seu jovem aprendiz. Cheguei a ver, contudo, rapazes de menos de 16 anos, e até mesmo crianças de quatro e cinco anos, receberem drogas para ingerir. Em tais casos, trata-se em geral de um pai ou tio materno que deseja ver seu filho ou sobrinho seguir a profissão, e que começa a treiná-lo desde a infância, além de buscar fortalecer seus espíritos com as drogas. Vi garotos pequenos dançarem a dança dos adivinhos e ingerirem suas drogas, copiando os movimentos dos mais velhos nas sessões e nas refeições mágicas coletivas. (Evans-Pritchard, 2005, p. 111)

Portanto, essa perspectiva implicava reconhecer a esfera educacional como mais um dos componentes de um imenso campo indefinível de crenças, hábitos e modos de pensamento. O papel do antropólogo, nesse sentido, estaria associado a possibilidade de relacionar padrões educacionais dentro de processos de transmissão cultural no tempo e no espaço. De outro lado, autoras como Neuza Gusmão (1997) e Tânia Dauster (2003), reconhecem o surgimento de um diálogo entre Antropologia e Educação no âmbito da abordagem antropológica culturalista dos Estados Unidos. Franz Boas, Ruth Benedict e, principalmente, Margaret Mead, seriam autores fundamentais para entender de que modo a ciência antropológica entendia que os assuntos educacionais (*sui generis*) poderiam insurgir, como problemas antropológicos mais amplos.

Dessa maneira, um pouco rudimentar, o campo da Antropologia da Educação dos Estados Unidos se forma como um local de “Antropologia aplicada” em que as problemáticas educacionais, mediadas por fatores diversos, como: raça, gênero e diferenças “culturais” seriam discutidos no âmbito da escola e dos sistemas educativos. Benedict e Mead deram uma importante contribuição nesse aspecto, ao transformar a agenda político-reformista de Boas, em um campo comparativo. Para ambas o interesse nos padrões de sentimento, pensamento e ação dos indivíduos se devia, prioritariamente, a formação cultural de seus *ethos*. Assim, a Educação intrafamiliar e informal que as crianças e os jovens, em cada organização social recebiam, detinha um caráter de problema etnológico capaz de explicitar uma relação direta entre cultura e personalidade

Naquele contexto, nas décadas de 1940 a 1960, o culturalismo despontava ao questionar (e utilizar) os recortes teóricos da psicologia, de autores como Freud e Piaget, para compor sua base de análise a respeito do modo pela qual as sociedades produziam seus padrões culturais (Benedict, 2013) e os inculcavam nos indivíduos. Não por acaso, as leituras sobre a “formação social das personalidades”, no entorno das discussões sobre o cuidado, o treinamento, as relações de reciprocidade e os aprendizados dos tabus e regramentos eram vistos como formas de transmissão de uma herança para o ajustamento social dos sujeitos. Margaret Mead, nos seus trabalhos etnográfico-comparativos com o povo autóctone de Samoa (1961); entre os Manus da Papua-Nova Guiné (1973) e também entre as sociedades Mundugumor, Arapesh e Tchambuli no famoso livro *Sexo e Temperamento* (1990), é tributária de parte desse modelo, mas, confere às sociedades que vivenciou um panorama diferenciado, ao esboçar nessas etnografias, o exame de uma cultura da adolescência e da criança, no que se refere às formas de socialização (Erny, 1986), que para ela se incluíam em um conceito lato de educação:

[...] quando falo de educação, refiro-me apenas ao processo pelo qual um indivíduo em formação é iniciado na herança cultural que lhe corresponde, e não aos procedimentos específicos usados para transmitir o conhecimento das complexas técnicas modernas a uma certa quantidade de crianças, postas em filas apertadas, dentro de uma sala de aula escolar. (Mead, 1973, p. 162, tradução do autor)

Mead, mais do que qualquer outro autor ou autora, elege a problemática educacional em seus estudos de modo a compor um conjunto de comparações entre a sociedade estadunidense e os escopos de uma “pedagogia do cuidado” que as populações nativas centravam com seus jovens e crianças. Sua questão era tanto etnológica quanto educativa

(aplicada). Por um lado, destinava-se a entender os significados próprios de educação, ensino e liberdade que encontrava em seus trabalhos de campo e os conflitos geracionais, que vez por outra, apareciam nesses “processos de transmissão” (Bonte; Izard, 1991), por outro, visava integrar seu material etnográfico como forma de “iluminar” dilemas educacionais americanos que se referiam justamente à adolescência, à infância e à vida escolar.

Na contemporaneidade a discussão visa estabilizar um campo fértil de novas questões e abordagens (algumas que serão apresentadas ao longo do artigo). Porém, a função de resenhar esse contexto teórico que encaminhou é mostrar que parte da ideia de cultura enquanto representação e a educação na forma de uma assimilação progressiva de cultura se tornaram problemáticas frente aos desafios de construir uma teoria antropológica não dual. Com novas chaves interpretativas a antropologia passou a reconsiderar seu arsenal epistemológico e, situar, sua posicionalidade nas conjunturas políticas da atualidade. Dessa perspectiva é o avanço na problematização das noções de cultura, práticas de aprendizagem e socialidade, que permite novos entendimentos do real e suas performances. Tendo essa compreensão e a necessidade de ultrapassar uma visão binária das relações entre antropologia e educação, passamos ao depoimento de Tiago.

Uma cabeça quebrada: a mente espalhada pelo chão

Tiago me chamou atenção durante as aulas de filosofia que eu acompanhava na EJA, que durou doze meses de trabalho de campo, na turma, ele sempre foi muito falante e extrovertido. Em certo momento, quando formamos uma equipe, ele, eu e os demais colegas para discutir o conceito de alienação de Marx, Tiago me viu olhando para seu braço direito (que não conseguia movimentar bem). Então, sorridente, ele pergunta: “você quer saber porque meu braço é desse jeito? ” Os outros colegas, em coro, reclamam: “Isso de novo não, esse acidente de novo cara”. Estranhei as reclamações e pontuei que caso fosse de seu interesse, ele poderia me contar em uma entrevista. Marcamos e nossa reunião ocorreu em 16 de outubro de 2016. Foi justamente sobre esse acontecimento que comecei a entrevista:

Está certo, então.... No dia treze de outubro de 2013. Eu tinha 19 anos na época. Eu estava em uma festa com alguns amigos, daí resolvi pegar a moto de um amigo emprestado para aprender a andar, eu não sabia ainda. E quando eu estava concluindo a primeira volta. Eu acabei perdendo o controle da moto, e quando perdi o controle eu bati no cordão (meio fio) da calçada e fui arremessado para cima de um muro. Só que na hora que eu sofri a pancada,

não estava com o capacete. O meu osso da cabeça esfacelou. Então acabei perdendo um quarto da minha cabeça (cérebro). Depois de um tempo, da recuperação e tudo, depois de um ano voltei a pensar em estudar. Minha mãe me deu maior força. “Bah! Quem sabe tu não voltas a estudar. Termina teus estudos.” Daí, comecei a voltar a estudar. (Entrevista 01, 16/10/2017, p. 1)

Segundo Tiago, já havia se passado três anos do acidente, o braço “torto” seria uma das mínimas consequências. Ele falava com uma tranquilidade e mencionou seu processo de recepção na EJA junto com a preocupação de sua mãe nesse retorno, marcado pelas suas novas condições físicas e, também, intelectuais:

Se (eu) sofresse algum tipo de bullying, ou outro tipo de preconceito. Ah “fulano manca”; “fulano tem o bracinho torto”. Até porque a minha mãe logo no começo que eu vim para cá. Eu vim aqui com ela. E a gente conversou com a coordenadora. Explicando e tudo. Dizendo que tinha sofrido o acidente, que eu não podia sofrer queda. Falando que eu tinha que ter um tratamento diferente. Até porque eu perdi massa cefálica, e talvez não pudesse acompanhar as aulas (fala de acompanhar as explicações, relaciona a perda de massa cefálica com possíveis dificuldades em aprender os conteúdos). A coordenadora perguntou se eu não queria que a minha mãe ficasse durante a aula comigo. Falei que não. Não é necessário. Porque, talvez ela me ajudasse um pouco. Mas, graça a Deus conseguir sem a ajuda dela, conseguir me manter na aula. No começo ainda foi meio difícil. Até hoje tenho dificuldade. Eu assimilo as coisas que me falam com mais lentidão. Demora um pouco para cair à ficha. Sério! Eu acho que sei lá. (Nós se entre olhamos e rimos). (Entrevista 01, 16/10/2017, p. 1-2)

Uma coisa curiosa aconteceu, depois de seu retorno a vida estudantil e desse processo de se “reajustar”, Tiago me confidencia uma coisa interessante e importante, algo razoavelmente intuitivo (uma sensação particular dele próprio). A percepção de que o evento traumático, que quase lhe custou a vida, serviu para “abrir” sua cabeça, em uma espécie de maturação moral e pessoal que se refletia nas suas habilidades com a filosofia e a matemática, algo impensado, já que sua escolarização foi vivenciada com três reprovações, “displicência” e brincadeiras antes da evasão da escola.

Eu nunca imaginei gostar tanto de Filosofia. Eu gostei por que.... Não sei.... Sei lá. A aula em si me cativou. E ele (o professor) disse que muito das coisas complexas que tinha para responder eu já respondia antes dos outros alunos. Ele falou que me escutava mesmo baixinho. Eu não sou muito de falar alto. Só quando acho que tenho certeza, eu respondia. Também na matemática consigo entender melhor, não sei explicar, pensar melhor.... *Acho que o acidente de moto, aquela atitude irresponsável me abriu a cabeça.* (Grifos meus) (Entrevista 01, 16/10/2017, p. 4-5)

Nessa altura do depoimento gostaria de introduzir uma pergunta. Como compreender a abertura tão radical e traumática ao qual Tiago foi submetido sem, de certo, repensar o que se entende a respeito dos conceitos de aprendizagem e mente? Por exemplo, o discurso psicológico, mais precisamente, as Psicologias do desenvolvimento de escopo cognitivo, estabeleceram tacitamente que o conceito de mente traduz um modelo representacional (PERNER, 1991) dos modos que os seres humanos organizam processos de reconhecimento, pensamento e linguagem internamente. Essa compreensão é mediada por uma visão evolucionista e ecológica do desenvolvimento psíquico-biológico (Jou; Sperb, 1999). A mente seria uma estrutura processual de mediação e representação das formas e circunstâncias do mundo que utilizamos para instituir nossas memórias, habilidade, sentimentos etc.

A mente, na forma de uma configuração consciente de pensamentos e representações do mundo, estaria desde os gregos fixada sobre a experiência subjetiva dos indivíduos em se localizarem no espaço-tempo. É apenas no início do século XIX que a mente passa a ter um estatuto de objeto epistemológico e a ser investigada no suporte filosófico-psicológico da modernidade, autores como: William James, Alexander Bain, Maine de Biran se destacam enquanto percursores de um olhar teórico sobre esse assunto. Mas, de maneira geral, é a filosofia da mente e os filósofos da ciência cognitiva que atualmente encampam uma virada epistêmica. Para, Daniel Dennett, filósofo estadunidense (2007) o que se chama de mente não se constituiria em um centro narrativo e interativo das experiências individuais, ao contrário, estaria configurada em entradas e saídas sensoriais em que um conjunto mais ou menos desordenados de “softwares” funcionariam simultaneamente.

No caso, uma abordagem antropológica da mente e suas configurações, precisariam sair uma perspectiva intracraniana. Gregory Bateson, psicólogo e antropólogo, historicamente invisibilizado no cânone clássico da antropologia trouxe novas inspirações para essa discussão. A mente, para o autor, é um princípio imanente de ligações, que emergem com certo grau de auto-organização, são sistemas interligados que não podem ser aferidos apenas aos seres humanos e sim a todo um conjunto de formas de vida, como: plantas e animais. Porque a mente, como ele mesmo comenta, é uma *mentação* (Bateson, 1986, p. 194). Uma atividade complexa e ativa, em que diferentes elementos e estruturas, são evocados na produção das capacidades e habilidades. Logo, o caráter interativo da *ecologia da mente* (Bateson, 2006) como supra comunicacional e voltado a pensar a diferença, enquanto dimensão casuística dos processos mentais leva-o a propor a noção de uma mente “irrestrita” apenas a componentes neurais, cognitivos, culturais e psicológicos. Diria que, em Bateson, a mente não está dada. Tiago

Hum Res, v. 7, n. 11, 2025, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 17 , jan. a jul de 2025. DOI: citado na página inicial do texto.

exemplifica tal aspecto ao refletir que sua “cabeça aberta”, mesmo com perda da massa cefálica, é capaz de aprender.

O cérebro espatifado no meio fio, sobre o asfalto e o sangue, não era o Tiago todo, mas um pedaço de quem ele era. Não era a mente dele que havia pulado para fora de seu crânio com o impacto, e sim um de seus componentes – geralmente invisível. O acontecimento disruptivo o fez repensar sua vida escolar, suas relações familiares, suas práticas religiosas, bem como os demais pertencimentos que cultivou em sua trajetória. Ao se perceber, na figura de um sujeito acidentado, que passou seis meses em coma, Tiago reelabora suas relações com a aprendizagem e seus sentidos anteriormente tratados com irrelevância. Ele recebeu o acidente quase como se fosse um “beliscão do destino”, um ato revelador, uma possibilidade de recomeçar. No próximo tópico exploro a maneira que os modos de aprender estariam estritamente relacionados ao conceito de mente, em razão de serem concebidos por um processo cognitivo, envolvendo o processamento e a decodificação de informações.

Ontologias sociais da aprendizagem: história, corpo e modos de ser

Tiago se mostrou emocionado em alguns momentos da entrevista, principalmente naqueles em que narrava sua fisioterapia e o esforço de amigos e familiares para fazer com que ele voltasse a andar, falar e tivesse o mínimo de autonomia no cotidiano. Nesse sentido, Tiago expressava as sensações e desafios de reaprender habilidades tomadas antes como “naturais”, “evidentes”. Andar, correr, se alongar e mesmo o reconhecimento de sua responsabilização jurídica pós-coma eram questões atravessavam essa reaprendizagem com o mundo.

A fisioterapia é bastante lenta. Mas, eles explicaram que seria lenta. Eu teria até cinco anos para recuperar tudo o que eu conseguisse. Já faz três anos desde o acidente até agora estou indo bem. Dói bastante, dói pra caramba. Mas, eu sei que é para o meu bem. Eu faço um pouco por mim. Faço mais pela minha mãe e pela minha família. Porque eu sei que foi um erro que eu cometi, que eu fiz. Que eu tive de displicência minha de pegar aquela moto que nem era minha, eu não sabia andar. Mas, eu faço mais por eles. Pelo o que eles passaram nesses três anos comigo: porque eu voltei de sonda e fralda para casa. Então passaram um mês limpando a minha bunda, mais de um mês limpando minha bunda. Minha motivação maior na fisioterapia com certeza são eles. Na hora que eu estou sentido dor lá, quando está doendo pra caramba, que eu estou quase desistindo do aparelho. Eu penso: Bah! Mas, eu tenho que melhorar para eles. Tenho que dá meu máximo aqui. Assim eu consigo ter melhores resultados na fisioterapia.

[...]

Uma coisa que nem eu sabia que existia é a *curatela*. Descobrir quando fui fazer a fisioterapia. A pessoa (pausa, pergunta a si mesmo). Como é que eu posso te dizer, meu deus. A pessoa te cuida, é uma cuidadora. Ela assina por te. Por exemplo, se eu ficasse vegetativo, que era o meu prognóstico. Ela iria ser minha curadora, iria assinar por mim. Tudo o que ela fizesse iria ser por mim. Que nem agora minha assinatura não vale nada. Eu não faço nada. Não sou como um cidadão. Eu não voto. Não faço nada. Mas, continuando, eu espero tirar a curatela. A curatela dá para se tirar. Tirar a curatela se conseguir passar no vestibular. Eu vou fazer o ENEM também. E se eu conseguir uma nota boa no ENEM também eu tento uma faculdade. Se não conseguir passar no vestibular, porque o vestibular da UFRGS é muito difícil. (Entrevista 01, 16/10/2017 p. 8-9)

A aprendizagem em um sentido de “recuperação da autonomia” de Tiago enquanto sujeito pode ser remetida aos esforços de conceituar as ontologias sociais do aprender. Isto é, pensar a o fenômeno do aprendizado entrelaçado nas práxis de produção de sujeitos históricos e subjetivos. Nas palavras da antropóloga escocesa Christina Toren:

[...] O aprendizado é um processo espaço-temporal dinâmico que em cada ponto, de modo inevitável, situa historicamente os humanos em relação a outros seres, em lugares e momentos específicos do tempo no mundo que habitam. Em outras palavras, qualquer ser humano é, em todos os aspectos de seu ser, um produto transformador dinâmico do passado por ele vivido e está situado em relação a todos os outros (jovens e velhos, vivos e mortos) cujas ideias e práticas estejam contribuindo para estruturar as condições de sua existência presente. “Qualquer ser humano”, significa, aqui, qualquer feto, neonato, bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso, porque a autopoiese é um processo que se inicia na concepção e só termina com a morte. Podemos, portanto, considerar a nós próprios como vivendo e manifestando os processos históricos que nos envolvem em literalmente todos os aspectos de nosso ser. (Toren, 2012, p. 22)

Dessa maneira aprender, na perspectiva de Toren não pode ser resumido ou encapsulado por um princípio tão somente intelectual – as atividades da memória, cognição, emoção, criatividade, atenção e as competências envolvidas no engajamento dos seres no mundo, requerem um corpo e um constante processo transformacional. Logo, aprendizagem nomearia um sistema autopoietico: “[...] incorporamos a história de nossa própria criação porque, como outros sistemas vivos, somos autopoieticos – ou seja – autocriadores e autoreprodutores” (TOREN, 1999, p. 23, tradução do autor). Essa condição humana transicional, inspirada nas ideias dos filósofos chilenos Francisco Varela, Juan Llorens e Humberto Maturana (1997) implode noções estritas e fechadas de mente e aprendizagem, ao argumentar a existência um campo multidimensional das interpelações constitutivas dos sujeitos, com as coisas, o mundo

e seus desenvolvimentos. Toren, nesse sentido, reconecta a experiência humana em um fluxo histórico-material.

Mas, algo importante deve ser enfatizado, o processo de Tiago em se recompor como pessoa, tendo inclusive, que mostrar para uma juíza (fato referente a curatela) sua capacidade intelectual de tomar decisões e se autodeterminar. Se aprendizagem é a *alma matter* de um movimento ulterior de desenvolvimento dos indivíduos sejam eles humanos ou não. A questão de Tiago, em reassumir o controle de sua vida e depositar suas expectativas na fisioterapia que já perdura dois anos é atravessada por uma catalisação de relações. Jean Lave, antropóloga estadunidense, nos apresenta uma discussão que procura reestabelecer à ubiquidade da aprendizagem compreendida enquanto fonte de práxis social relacionando-a, por sua vez, ao escopo da vida cotidiana, e caracterizando esses princípios em seus efeitos políticos e ontológicos. Para a autora, é um “erro pensar a aprendizagem como um tipo particular de atividade” (Lave; Parker, 2011, p. 13).

O caráter difuso e as dimensões contextuais em que a aprendizagem ocorre impedem que uma teorização estritamente cognitiva consiga entender os modos em que a experiência de aprender vaza em diversos sentidos e direções. Lave (2015) entende que essa recolocação do cotidiano e da dimensão tácita do aprender, no interior do que ela mesma chama, de marxismo existencial, admite levantar novas questões sobre o ser e o estar no mundo. Reconhecendo como essas formas implícitas e difusas do aprender são postas no engajar-se da “vida ordinária”. A discussão atravessa o campo de uma *ontologia social da aprendizagem* que refaz, ou pelo menos tenta adicionar, os espectros de uma vida cotidiana, situada social e historicamente a partir de uma teoria da prática. Tanto a cognição, quanto o conhecimento e os jeitos de acioná-lo dependem, largamente, de contextos de prática e, por efeito, as aprendizagens não apenas são constitutivas dos sujeitos e dos contextos como também se estabelecem mutuamente: existe um ser aprendente em devir.

Dessa configuração é necessário entender que as angústias de Tiago, na produção de suas condições e habilidades, introduzem outras alternativas para conceituar uma teoria antropológica da aprendizagem, em que a prática, o contexto, a temporalidade, corporalidade ocupam um espaço existencial e formativo. Em outro momento de seu depoimento, ele admite que as relações com a turma e a escola como um todo, foram fundamentais para o desenvolvimento e a sua própria percepção desse processo de “reaprender” e voltar aos estudos:

Eu sofri esse acidente e logo quando eu vim para cá estudar, ainda estava me recuperando. Então, eu caminhava mal, (demora um pouco para descrever esse momento), tinha a deficiência no meu braço que era muito mais notável. Então era bem complicado ter um convívio. Já que eu era um estranho no meio deles. Eu não conhecia ninguém era muito mais difícil. A gente sempre tem mais receio no primeiro contato (fala me olhando). Mas, juntando com esse medo de si mesmo. Fui conseguindo adquirir confiança e a cada aula que passava eu conseguia responder melhor a professora. Conseguir melhorar minha participação em aula. Eu vi que tinha que falar, tinha que responder. Tinha que ser eu mesmo. Depois as pessoas vieram me falar que nem perceberam que eu tinha algum problema. Eu que expliquei que tinha sofrido o acidente e tudo mais. Mas, foi bem tranquilo depois de ter conhecido o pessoal. Eles me apoiaram. (Entrevista 01, 16/10/2017, p. 10)

O que entra nas percepções de Tiago, é a inclusão de novos elementos para pensar o campo da aprendizagem, se consideramos o que a educação, compreendida no incucamento de representações, produz nos termos de uma “intervenção ontológica” nos processos de aprendizagem. Segundo, o antropólogo britânico Tim Ingold, os pressupostos das ciências cognitivas, que informam parte considerável das noções sobre aprendizagem, educação, mente e desenvolvimento, afirmam: “[...] especificamente, que o conhecimento é informação, e que os seres humanos são mecanismos para processá-lo”. (2010, p.7). Tendo em vista outra perspectiva, o autor contesta essa suposição e insiste: “[...] nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo o ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (*ibid.*, p.7). O que Ingold demonstra é que o problema de pensar os modos de aprender baseado em um viés cognitivista, oclui uma abundante gama dos aspectos que compõe as aprendizagens dos sujeitos.

Considerações finais

A compreensão da aprendizagem e da mente na forma de categorias teóricas e fenômenos sociais-psíquicos requer uma consideração profundada acerca dos modos de integrar diferentes elementos que, em abordagens convencionais ou dualistas, não são materializados. Corpo, temporalidade, relações sociais, subjetividade, dimensões somáticas e políticas são aspectos que materializam os processos de aprendizagens e da mente, isso, em uma perspectiva epistemológica mais pluralista e menos centrada em supostas realidades antinômicas entre: o externo e interno, a alma e corpo, o transcendente e o imanente. Na narrativa de Tiago se exemplifica as maneiras não-duais em que um sujeito pode se

Hum Res, v. 7, n. 11, 2025, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 17 , jan. a jul de 2025. DOI: citado na página inicial do texto.

“reconstituir” em termos sociais e cognitivos, mesmo em situações extremas envolvendo o risco de vida e os limites disruptivo de acontecimentos incapacitantes.

Tiago exibiu ao longo da entrevista um semblante animador, já com três anos de fisioterapia e o reconhecimento dos cuidados familiares para com sua condição, ela passou a contemplar sua vida estudantil com outros “olhos” e outra “cabeça”. Em certa altura de nossa conversa, ele me confidenciou que pretende prestar vestibular para Licenciatura em Teatro, seu objetivo é tornar-se comediante, fazer stand-up comedy. Trata-se de um “sonho antigo” e segundo sua perspectiva é um “dom de Deus”. Talvez, um pouco na leitura entrelinhas de seu depoimento, o acidente seja filtrado por sua autopercepção religiosa – um evento simbólico de redenção, um “milagre”. Ultrapassar seis meses de coma, mais três na condição de acamado, e em menos de um ano se colocar em “ação” para finalizar as últimas etapas da educação básica, são vistos por Tiago enquanto uma aprendizagem de si, em prol, quiçá, de seu aperfeiçoamento espiritual.

Tudo era versado a partir de plano de Deus que, no ditado antigo, “escreve certo por linhas tortas”. No texto a aprendizagem e a mente de Tiago são tomadas em meio a um processo formativo e social cujo o entrelaçamento se baseia tanto na reconstrução de suas condições subjetivas para operar no mundo com outras aptidões. Essas condições, estavam em um devir de materialização e de fluxo, seu corpo havia mudado, a proximidade com entes queridos e suas socialidades também. A complexa interação dos elementos retrava-se na sua volição íntima por autonomia pós-coma e seu entendimento que tal autonomia nunca chegaria completamente. Assim, a escolarização foi reabilitada enquanto rota de autonomização e “recuperação” de suas atividades intelectuais e interativas. A história de Tiago ilustra que longe de ser um exercício repetitivo e interno – os processos de aprendizagem, realizam-se em meio as necessidades dos sujeitos produzido saberes difusos, não imaginados, não ativados, mas quando expostos ao limite se tornam dimensões potenciais dos agentes.

Referências

- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: uma unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BATESON, Gregory. **Una Unidad Sagrada**: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona: Gedisa, 2006.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BONTE, P. e IZARD, M. **Dictionnaire de l’Ethnologie et de L’Anthropologie**. Paris, PUF, 1991.
- BRANDÃO, Carlos. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos. R. “Algumas palavras sobre a cultura e a educação”. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA Sandra P. (Org.) **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 10-21, 2009.
- CUCHE, Denys. **O Conceito de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira** – entre a Antropologia e a Educação. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Calda, p. 1-15, 2003.
- DENNETT, Daniel. **Neuroscience and Philosophy**: Brain, Mind, and Language. Columbia: University Press, 2007.
- ERNY, P. **Etnologia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- GUSMÃO, Neusa. “Antropologia e Educação”: origens de um diálogo. **Cadernos de Pesquisa CEDES/UNICAMP**, Campinas, n. 43, ano XVIII. p. 8-25, 1997.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.6-25, 2010.
- JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. “Teorias da mente”: diferentes abordagens. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 17-29, 1999.
- LAVE, Jean; PACKER, Martin. “Hacia una ontología social del aprendizaje”. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 40, p. 12-22, 2011.
- MATURANA R., Humberto; VARELA GARCIA, Francisco J; ACUÑA LLORENS, Juan. **De maquinas e seres vivos**: autopoiese, a organização do vivo. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- MEAD, Margaret. **Educación y Cultura**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.
- TOREN, Christina. “Antropologia e Psicologia”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 80, p. 21-36, 2012.
- TOREN, Christina. **Mind, materiality and history**: explorations in Fijian ethnography. London: Routledge. 1999.
- WHITEN A. & PERNER, J. “Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading”. In: WHITEN, A. (Org.). **Natural theories of mind**. Oxford: Blackwell, p. 1-18, 1991.