



“Facas de dois legumes”: sobre os emaranhamentos e tramas no aprendizado de um curso de culinária

Guilherme Vasconcellos Leonel¹

Resumo

“É como se a flecha estivesse pensando, inseparável que é do corpo tanto como ferramenta quanto como beleza” (Taussig, 2021, p. 2, grifo do autor). Como entender a relação entre os sujeitos e as coisas que se emaranham (Ingold, 2012) ao longo da trama de uma determinada superfície, e como o aprendizado de uma prática atravessa essa reunião e a produção mútua tanto das coisas como dos sujeitos? Como esses emaranhamentos são orientados por uma perspectiva estética e ética de relação tanto com os materiais quanto com as ferramentas? Situando-se no contexto de um curso de preparo de sushi da cidade de Florianópolis (SC), este trabalho se dedica a uma “etnografia afiada” para apresentar um conjunto de observações iniciais sobre a rotina de aulas e exercícios neste lugar, notando como o desenvolvimento das habilidades culinárias pelos estudantes participa da produção de um campo de práticas relacionadas (Ingold, 2010), em que as técnicas corporais (Mauss, 2005) se emaranham às ferramentas e materiais do trabalho – em especial às facas –, e como as formas dessas “coisas” produzem seus próprios modos de fazer na dinâmica entre corpo humano e corpo metálico, entre traços e rastros feitos pela atividade culinária nesta malha de pessoas e coisas.

Palavras-chave: Antropologia da Técnica, Culinária, Coisas, Aprendizado.

¹ Bacharel em Jornalismo pela Universidade de Taubaté (UNITAU), mestrando em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). E-mail: guil_leonel@hotmail.com.

Introdução

São quase dez horas da manhã de um sábado chuvoso no final de setembro quando o motorista do Uber estaciona na calçada contrária a um conjunto de apartamentos do bairro Capoeiras, no Estreito, região de Florianópolis que se localiza no continente. Praguejando em silêncio a escolha de parada que me forçaria a correr na chuva torrencial até a entrada do condomínio, agradeço o motorista e atravesso a rua rapidamente, buscando refúgio sob a pequena cobertura que fica acima do portão de pedestres do lugar. Depois de espanar um pouco da água, toco o interfone conforme havia sido instruído pelo WhatsApp, sem, no entanto, obter resposta. Enquanto espero minha entrada ser autorizada, sou saudado por Yuri, um rapaz de aproximadamente vinte e cinco anos e forte sotaque carioca que havia acabado de desembarcar de um carro: “*Você veio para o curso de sushi também?*”², pergunta. Confirmo e nos apresentamos, dizendo em algumas frases curtas como havíamos conhecido o curso e qual era o motivo de estarmos ali; minha motivação provoca uma expressão de surpresa.

A oportunidade para a realização dessa pesquisa se deu a partir de uma conjunção de fatores: meu próprio interesse em pesquisar a técnica e as relações materiais a partir de espaços de prática culinária; a proposta do Seminário Temático, cujos temas pareciam oferecer um campo fértil para explorar esses emaranhamentos de temas em um campo diferente de minha pesquisa de mestrado³; e a descoberta do curso de preparo de sushi, em que os dois outros motivos pareciam se encontrar de maneira quase auspiciosa. Essa conjunção seria, inclusive, ligeiramente tardia – após propor o resumo para o evento, meu objetivo inicial era desenvolver a pesquisa no ambiente de um curso de culinária *lato sensu*, mas as próprias características do conteúdo ensinado no curso de sushi, em que o uso de facas parecia, ao menos de fora, exercer um papel de maior proeminência do que na culinária em geral, e a menor duração do curso, o que me possibilitaria realizar uma observação do início ao fim das aulas e em múltiplas turmas, me levaram a decidir por realizar a etnografia neste ambiente.

2 Neste artigo, de modo a demarcar os momentos em que recupero detalhes de minhas experiências de campo, optei por demarcar as falas de meus interlocutores ao longo do texto formatando-as em itálico. Assim, todas as citações em itálico presentes no artigo são trechos retirados de meu diário de campo ou das gravações de minhas entrevistas com meus interlocutores, que foram transcritas.

3 Em minha pesquisa de mestrado, me concentro sobre as relações entre técnica, memória e culinária entre imigrantes árabes da cidade de Florianópolis. Assim, o emaranhamento entre modos de fazer, ferramentas e materiais no ambiente da cozinha é algo que ambas as pesquisas compartilham.

O que me interessava no ambiente do curso era perceber “a aprendizagem como uma relação na prática” (Lave, 2015, p. 41) dentro deste contexto, e como esse processo dialético orientava os engajamentos que os alunos estabeleciam com as ferramentas e as substâncias implicadas no preparo dos sushis. Este interesse surgiu pela constatação de que, conforme afirmou Benemann (2021) em sua tese de doutorado, “estuda-se mais como se come do que como se cozinha” (Benemann, 2021, p. 57). Uma vez que “cozinhar é um processo de relação com o mundo, executado por um saber-fazer específico” (Benemann, 2021, p. 57), as práticas realizadas no ambiente da cozinha pareciam oferecer um campo propício para que eu pudesse indagar sobre como as técnicas produzem e são produzidas ao longo do encontro entre sujeitos, ferramentas e substâncias, e como estes processos são atravessados por preceitos éticos e culturais que indicam possibilidades para sua realização.

Desta forma, o que este trabalho pretende é oferecer algumas considerações iniciais derivadas de um breve trabalho de campo e de um exercício de “participação observante” (Sautchuk, 2017) sobre como mãos, facas e ingredientes atuam como “um sistema de forças e relações criado pelo envolvimento íntimo” (Ingold, 2015, p. 101) de cada uma dessas coisas, e como certos conceitos filosóficos e estéticos atravessam a incorporação destas “técnicas do corpo” (Mauss, 2003). Na primeira parte, faço uma breve descrição de dois princípios éticos japoneses mobilizados pelo instrutor, pensando como estes participam de um “campo de práticas relacionadas” no contexto das aulas (Ingold, 2010). Na segunda parte, realizo uma descrição de minha experiência de campo no curso e das dinâmicas das aulas, pensando-as a partir dos termos de Jean Lave (2015) e Ingold (2010) e analisando os processos, dinâmicas e ferramentas que os alunos encontram neste contexto. Finalmente, na terceira parte, apresento as facas que participam da produção do sushi, refletindo sobre como a “sinergia entre profissional, ferramenta e material” (Ingold, 2015, p. 97) determina os ritmos e modos de fazer que são aprendidos, e como este aprendizado é atravessado pelos conceitos éticos ensinados pelo professor.

Wabi Sabi e Izunome

Antes de iniciar a descrição do curso e retomar a cena etnográfica com a qual abri este artigo, me parece necessário fazer um breve interlúdio para apresentar dois conceitos que são apresentados no decorrer da aula e que, em minha hipótese, atravessam todas as relações e engajamentos realizados pelos sujeitos no processo de produção do sushi. Esses conceitos são **wabi sabi** e **izunome**. No contexto em que são apresentados na aula, **wabi sabi** diz respeito a uma sensibilidade estética e ética japonesa, que orienta os alunos na forma de dispor os sushis preparados no prato de uma forma visualmente agradável e harmoniosa. Já o **izunome** trata do equilíbrio, e é evocado durante a lição para referir-se às relações de proporcionalidade entre os ingredientes usados no preparo da comida, de modo que suas quantidades sigam um ideal de moderação e comedimento, que é evidenciado pelo alerta do professor de que “*o sushi é uma comida sutil, é uma comida que não vai longe*”. Meu argumento é que, no aprendizado do preparo de sushi, estes dois conceitos vão além destes usos em particular.

De acordo com Andrew Juniper, o **wabi sabi** é uma “sensibilidade estética e uma filosofia” (Juniper, 2003), que tem sua origem inspirada pelos ideais zen budistas, sendo um de seus precursores o monge zen Ikkyu (1394-1481), considerado uma figura essencial no desenvolvimento da sensibilidade **wabi sabi**. De maneira geral, “o termo **wabi sabi** sugere qualidades como impermanência, humildade, assimetria e imperfeição” (Juniper, 2003, p. 2, tradução livre, grifo meu). Conforme Juniper explica, a perspectiva do **wabi sabi**, inspirada pelos valores espirituais do zen budismo, “evita todas as formas de engajamento intelectual, presunção, e afetação para com isso alcançar a experiência crua da natureza” (Juniper, 2003, p. 2, tradução livre). A maneira como este conceito é apresentado pelo chef durante as aulas diz respeito ao arranjo simples dos sushis no prato, um movimento deliberado em que a sutil disposição das peças num espaço vazio demonstra como “há beleza num estado de ser, ao invés de somente na visão subjetiva do observador” (Prusinski, 2012, p. 29, tradução livre). Entretanto, como o conceito japonês original, argumento que, no contexto das aulas, o **wabi sabi** se manifesta de outras formas e em outros lugares, que serão explorados a seguir.

Já o **izunome**⁴, por outro lado, não é um conceito estético e filosófico de tanto destaque na cultura japonesa. Independente disso, o **izunome** é mencionado pelo professor diversas vezes ao longo das aulas, sobretudo quando alerta os alunos para a atenção à proporcionalidade dos ingredientes usados no preparo do sushi, e é citado também na apostila oferecida aos alunos depois da conclusão do curso, em que, ao explicar as etapas da lavagem do arroz, o texto afirma que “é importante colocar a medida exata, uma vez que se coloca pouca água, o arroz poderá ter muito atrito e quebrar; se colocar muita água, esse atrito não acontecerá. Use o princípio japonês do “**izunome**” (equilíbrio)” (trecho retirado da apostila oferecida aos estudantes). Quando conversamos sobre o termo, o chef explicou da seguinte maneira “*o izunome é o equilíbrio, simetria, onde não há nada que fuja dessa harmonia, é por isso que eu uso os pratos com simetria; os nossos olhos gostam dessa ordenação, é basicamente isso*”. Como no caso do **wabi sabi**, minha experiência de campo me levou a considerar que o **izunome** emerge em mais situações da experiência da aula do que apenas nos explicitamente declarados.

O curso

O “curso fundamental de sushi”, como é chamado, é ministrado pelo chef Aldo Paladino em Florianópolis há 16 anos. Atualmente, ele ocorre sempre aos sábados, com um tempo de aula médio de quatro a seis horas. O curso é oferecido para até quatro pessoas por turma e tem duração total de um dia, o que significa que todo o conteúdo ensinado pelo professor é apresentado no período descrito acima. As aulas são ministradas na própria cozinha do chef, e todos os insumos e ferramentas utilizadas pelos alunos também são oferecidos no pacote do curso, o que significa que, no decorrer do curso, os alunos podem manusear facas específicas para o preparo do sushi. O público que procura o curso é variado, indo desde pessoas que têm a cozinha como hobby, passando por sujeitos curiosos sobre a maneira de fazer sushi e chegando até aqueles que pretendem utilizar o aprendizado do curso como ponto de partida para algum tipo de atividade

4 Em uma entrevista posterior, Aldo explicou que teve contato com o conceito de *izunome* a partir de uma ex-companheira que era frequentadora da Igreja Messiânica Mundial. Entretanto, uma vez que Aldo não é, ele mesmo, um praticante da religião, estou optando por considerar *izunome*, no contexto da aula, como um termo êmico, levando em consideração os sentidos e efeitos produzidos por Aldo a partir de sua mobilização do conceito.

comercial – embora o chef seja cauteloso em alertar que para este último, mais estudo e prática são necessários além do conteúdo apresentado por ele.

As impressões iniciais apresentadas neste artigo serão traçadas a partir de um paralelo entre duas experiências de campo: a ocasião em que participei da aula como aluno e a turma contava com frequência máxima, e quando, posteriormente, ao retornar como observador, pude acompanhar o curso sendo ministrado para um aluno apenas. A decisão por participar das aulas como aluno em primeiro lugar, tendo, com isso, que dar conta de todas as minhas descoordenações no processo de aprender a fazer sushi, foi motivada pela consideração de que “existe uma dimensão da experiência nativa que a antropologia não pode abordar simplesmente pela visão e pela linguagem, pois requer que o pesquisador esteja vinculado ao registro cinestésico pelo qual ele se dá a conhecer.” (Sautchuk, 2017, p. 20).

De volta à cena descrita no começo do artigo, após as apresentações e dando graças por podermos escapar da chuva, o portão eletrônico foi aberto e Yuri e eu corremos até o prédio do chef, rapidamente chegando ao apartamento e conhecendo nossos dois outros colegas de curso, Adam e Messias. Nesse momento, Aldo começa a aula, apresentando os ingredientes que vão ser utilizados e explicando sobre o manuseio, lavagem e cozimento do arroz de grão curto⁵ usado para fazer o sushi. “*Eu não ensino receitas, eu ensino técnica*”, ele argumenta, quando questionado por Yuri sobre o tempo de cozimento que o arroz deveria passar. “*Eu poderia te dizer o tempo que leva, e ia dar certo aqui, mas eu ia estar te enganando, porque eu conheço o meu fogão, eu sei o tempo dele, eu não conheço o seu fogão, e essas coisas variam*”, completa. Esta reflexão sobre o método de cocção do arroz faz pensar que Aldo é um “especialista” (Ingold, 2010), alguém cujo “sistema perceptivo está regulado para ‘captar’ aspectos essenciais do ambiente” (Ingold, 2010, p. 21). Na apostila, o professor detalha um método projetado para que o aluno conheça as particularidades de seu próprio fogão, de modo que ele também seja capaz de adaptar-se às características de seu próprio ambiente.

Nesta parte, gostaria de me concentrar sobre duas atividades ensinadas na aula, antes de passarmos aos aprendizados e usos das facas na produção de sushi. Essas

⁵ O arroz utilizado para o preparo do sushi é chamado originalmente de *gohan* após o cozimento. Este arroz é temperado com uma conserva feita a partir da mistura de vinagre de arroz (ou álcool), açúcar e sal, que o torna próprio para o preparo de sushi, quando este passa a ser chamado de *shari*.

atividades são o resfriamento do arroz cozido e o preparo dos bolinhos de *shari* que depois serão usados como base para o prato. O processo de resfriamento do arroz é uma das primeiras etapas em que os alunos passam a participar completamente do engajamento com os materiais usados na produção do sushi, e é realizado para que o arroz alcance a temperatura ambiente, necessária para que o sushi possa começar a ser montado. Para realizar o processo de resfriamento, são usadas três ferramentas: o *hangiri*, que é uma tigela feita de madeira com fundo baixo, onde o arroz recém-cozido é despejado, o *shamoji*, que é uma espátula, feita também de madeira, e usada para espalhar o arroz pela extensão do *hangiri*, e um conjunto de leques de pano (Figura 1). O resfriamento é feito revezando dois processos: usa-se o *shamoji* para espalhar os grãos de arroz pela superfície do *hangiri* e, alternadamente, usam-se os leques para abanar o arroz de modo que a temperatura baixe. Durante o resfriamento, é importante que o manuseio do *shamoji* seja feito com cuidado; deve-se espalhar os grãos de arroz realizando movimentos diagonais, de “corte”, para evitar que os grãos sejam quebrados no processo. Para o preparo do sushi, é essencial que os grãos de arroz sejam mantidos inteiros.

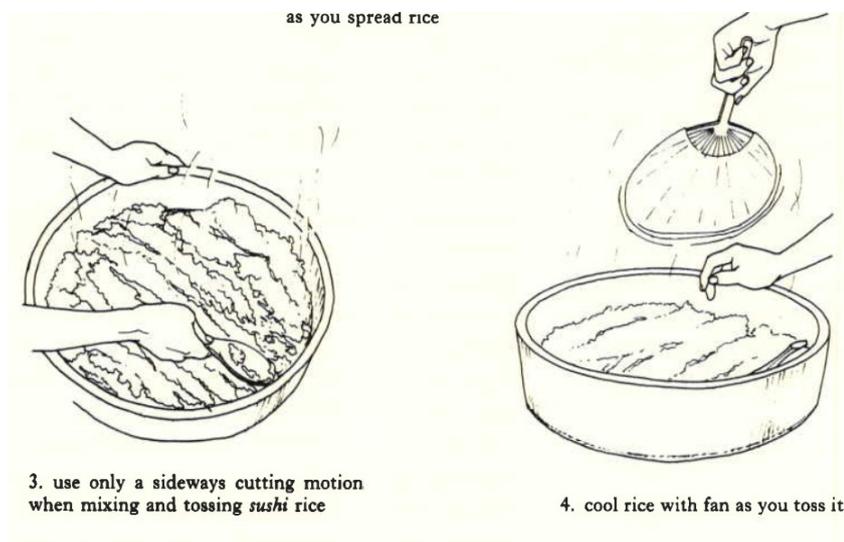


Figura 1: processo de resfriamento do *shari*
Fonte: Tsuji (1980, p. 291)

O processo de resfriamento, a preocupação em manter a integridade dos grãos de arroz manuseados, é outra expressão de como o **wabi sabi** emerge no aprendizado do preparo do sushi, por meio de um estado de contemplação do “natural, no impermanente e no humilde” (Juniper, 2003, p. 10), em que, pela imersão “nesses simples e frequentemente rústicos objetos, eles descobrem a beleza inata a ser encontrada nos delicados padrões deixados pelo fluxo da natureza” (Juniper, 2003, p. 10), características que são definidoras da sensibilidade do **wabi sabi**. Uma vez que, durante o processo de resfriamento, o aluno precisa manter-se constantemente atento às mudanças na forma e posição dos montes de arroz dentro do *hangiri* para fazer as adaptações nos trajetos de seu braço de modo a continuar a espalhar o arroz e simultaneamente evitar a quebra dos grãos, este processo estimula a produção de um contexto em que um “envolvimento situado e atento” (Ingold, 2010, p. 21) vai sendo continuamente aprendido pelos alunos para que produzam “movimentos de atenção” (Ingold, 2010), em que os gestos da mão que aciona o *shamoji* “responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente percebido” (Ingold, 2010, p. 18 apud Ingold, 1993a: 462).

O resfriamento também é a primeira ocasião na aula em que os alunos se veem aprendendo um conjunto de “técnicas do corpo”, que são também um dos modos no qual o princípio de **izunome** se manifesta no ambiente das aulas. Como foi descrito no parágrafo anterior, para realizar o resfriamento do *shari* adequadamente, é importante ter cuidado para que os grãos não sejam quebrados no processo a partir de um exercício constante de delicadeza e controle da força. No manuseio do *shamoji*, torna-se necessário “um acoplamento dinâmico de movimentos” (Ingold, 2015, p. 105) para que a atividade seja desempenhada satisfatoriamente, levando-se em consideração a maneira com que cada gesto altera a disposição dos grãos de arroz no *hangiri* e respondendo a essas mudanças de forma a conseguir o resfriamento mais efetivo, sem que a integridade dos grãos seja danificada, uma vez que “cada ciclo é definido não dentro de parâmetros fixos, mas dentro de um quadro que está ele mesmo suspenso em movimento, em um ambiente onde nada é a mesma coisa de momento a momento” (Ingold, 2015, p. 105). Neste contexto, o **izunome** se manifesta como um ponto de referência pela maneira como os alunos vão gradualmente incorporando a consciência de uma economia de movimento no uso de seus corpos. Acionados por um princípio de harmonia e equilíbrio, os próprios

gestos de espalhar o arroz e abanar o *hangiri* vão ganhando um ritmo que prioriza a retidão e a sutileza.

A segunda atividade em que os alunos se engajam durante o preparo de sushi e em que aprendem a “fazer adaptar o corpo ao seu uso” (Mauss, p. 421, 2003) é a do “boleamento”, a separação do *shari*, já resfriado nas porções que serão utilizadas para o preparo de cada um dos tipos de sushi⁶ que fazem parte da aula. Para que o *shari* seja manipulado adequadamente, é necessário que as mãos – ou pontas dos dedos, dependendo do tipo de manuseio a ser realizado – sejam umedecidas com uma mistura de água gelada e vinagre, de modo a fechar os poros da pele. Aqui, o **izunome** surge como o nível de umidade ideal para o boleamento do *shari*. Caso a pele esteja muito seca, os grãos de arroz tendem a aderir à mão, dificultando sensivelmente a modelagem das bolinhas – algo que aprendi na prática. Por outro lado, mãos muito molhadas fazem com que o *shari* escorregue entre os dedos, fazendo a atividade de dar forma às porções de arroz muito mais lenta e trabalhosa. Um efeito do aprendizado desta técnica é o deslocamento da atenção para a superfície das palmas das mãos onde “junto com partes do corpo, aspectos do cenário ambiental são incorporados como partes integrais do ‘dispositivo’” (Ingold, 2010, p. 19). Tendo que manter um estado constante de vigilância sobre o nível de umidade da região, o aluno é levado a atentar-se à porosidade de seu corpo e à sua ligação com a superfície do arroz, reconhecendo quando o nível de umidade está adequado para o manuseio do *shari* e quando este nível deve ser corrigido, ora mergulhando novamente as mãos na tigela de água, ora secando-as levemente no pano colocado na bancada, num processo contínuo em que “os ajustes preparatórios de [minha] postura integram o próprio processo de cálculo” (Ingold, 2010, p. 19).

Antes de passar à próxima seção, quero agora dar um passo atrás e considerar o ambiente da classe como um todo. A dinâmica de aprender num espaço compartilhado cria entre os alunos uma experiência reflexiva em que podem extrair referências tanto de suas atividades anteriores quanto das ações de cada um dos colegas com quem dividem o curso. Nesse contexto, a origem e a motivação variadas de cada um dos alunos significa que, saindo de pontos de partida diversos, eles "estão engajados em práticas cotidianas em

⁶ Na aula em que participei como aluno foram ensinados o preparo dos seguintes tipos de sushi: *temaki*, *uramaki*, *hot roll* e *niguiiri*. Na aula em que participei como observador, os tipos de sushi foram ligeiramente diferentes, mas continuaram seguindo a estrutura descrita. Na descrição, vou me concentrar em minha experiência como aluno.

múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros” (Lave, 2015, p. 40). Ao longo destes processos, suas experiências anteriores emergem, mediando seu engajamento uns com os outros e com as coisas da cozinha, fazendo com que participem mutuamente da produção da habilidade dos corpos de preparar o sushi, de modo que “há em todo o conjunto da vida em grupo uma espécie de educação dos movimentos” (Mauss, p. 420, 2003). Um exemplo disso é que, ao perceber minha dificuldade em cortar o rolo de sushi em pedaços sem deformar o material, Yuri – que possuía experiência anterior numa cozinha profissional – teve o cuidado de me alertar para a minha forma equivocada de usar a mão de apoio, e fez o corte seguinte de seu próprio rolo de sushi de forma deliberadamente mais lenta para que eu pudesse acompanhar o movimento.

Mesmo no caso em que a aula foi realizada para um aluno sozinho, esse processo pôde ser percebido, ainda que com diferenças contextuais. Quando concentrado em um único aluno, o professor exerce conscientemente o papel de eixo reflexivo ao questionar o aluno sobre suas respostas ou movimentos, estimulando-o a retornar a elas por outra perspectiva. No ambiente de uma aula individual, também, as demonstrações realizadas pelo professor ganham maior significado, uma vez que não há um contexto de observação constante das tentativas dos colegas, por parte do aluno, de modo a ajustar os próprios movimentos. Nesse ambiente, as demonstrações são responsáveis por “fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo” (Ingold, 2010, p. 21). Seja individualmente ou em grupo, ao participarem do ambiente da aula, os alunos “estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo” (Lave, 2015, p. 40).

As facas

Gostaria agora de me concentrar no papel das facas no aprendizado do preparo de sushi, sobretudo a partir de sua participação, nos termos ingoldianos, nos sistemas mão-faca-peixe e mão-faca-sushi. Conforme discutido por Shizuo Tsuji (1980), existem três tipos principais de facas “tradicionais” na culinária japonesa, que “são diferentes daquelas do Ocidente porque o formato das lâminas evolui em conjunção com as técnicas nativas de preparo de comida e os alimentos autóctones” (Tsuiji, 1980, p. 111, tradução livre).

Essas facas são *deba-bocho*, usada para cortar carnes e trabalho pesado, *nakiri-bocho* ou *usuba-bocho*, usada para o corte de vegetais e hortaliças, e a “faca de sashimi” (Conf. Figura 2), chamada de *yanagi-ba* ou *tako-biki*, dependendo de sua variante. A especificidade do uso de cada uma destas facas sugere que “formas eficientes são, portanto, sujeitas à diversidade em tempo e espaço que é relacionada ao estágio de desenvolvimento da técnica em questão” (Leroi-Gourhan, 1993, p. 304, tradução livre). Durante o aprendizado do preparo de sushi, os alunos utilizam principalmente a “faca de sashimi”, chamada de *yanagi-ba*. Tsuji descreve a *yanagi-ba* como uma “faca de lâmina longa e fina, desenvolvida para cortar filés de peixe no osso. Seu segundo uso é o de cortar comidas preparadas” (Tsuji, 1980, p. 111, tradução livre). De acordo com Tsuji, existem dois tipos de variações regionais da faca de sashimi, sendo a *yanagi-ba*, que é usada no curso, a variação da região de Osaka, cujas características são a ponta aguda e a “lâmina em forma de folha de salgueiro”.

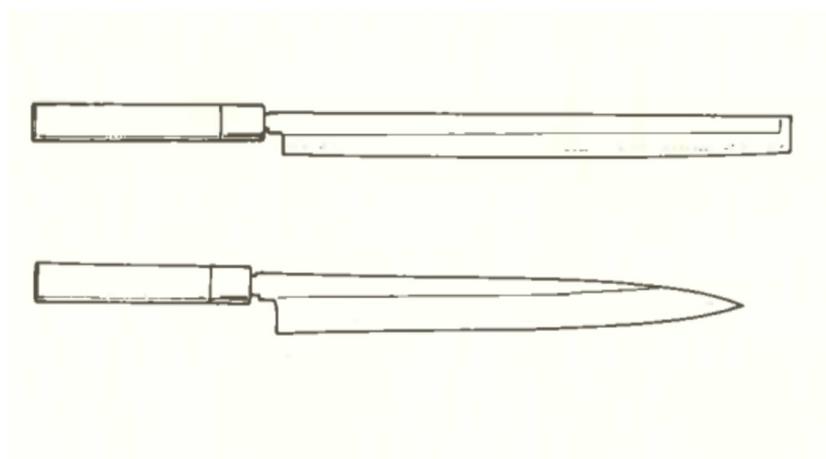


Figura 2: facas de sashimi, de cima para baixo: *tako-biki* e *yanagi-ba*.
Fonte: Tsuji (1980, p. 110).

Apesar de a faca manuseada pelos alunos ser principalmente a *yanagi-ba* – com o ocasional uso de uma faca de chef por conta do número de alunos – cada um dos sistemas descritos acima demanda uma maneira de cortar específica, que leva em consideração os materiais que se relacionam com a lâmina, o que significa que cada sistema requer o aprendizado de uma técnica própria. Neste sentido, pode-se dizer que “as funções das

ferramentas, como os significados das estórias, são reconhecidas através do alinhamento das circunstâncias atuais com as conjunções do passado” (Ingold, 2015, p. 102). No contexto do aprendizado dos modos de corte a serem empregados em cada um desses sistemas, o professor, ao ensinar as disposições corporais adequadas para alcançar o resultado satisfatório em cada um destes engajamentos, atua como “um talentoso contador de estórias, cujos contos são contados na prática da sua arte, em vez de em palavras” (Ingold, 2015, p. 103). Assim, o professor desempenha um papel análogo ao do narrador de Benjamin, que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Benjamin, 1987, p. 201). Como no caso do trato do *shari*, aqui o **i zunome** emerge na economia de gestos, na suavidade com que a faca e os materiais são postos em relação. É nesse momento que o aluno tem contato direto com a faca e aprende, por meio da observação, da instrução explícita e da prática corporal, a posição correta de corte, o uso da mão de apoio, as dimensões e espaços ocupados por seu corpo, e como ele e seu movimento interagem com os materiais dos dois sistemas.

O engajamento com o primeiro sistema, o que compreende mão-faca-peixe, ocorre ainda no começo da aula, enquanto o arroz está sendo cozido. Neste momento, é apresentada aos alunos a posta de salmão da qual serão retirados os pedaços de peixe usados na confecção de cada um dos tipos de sushi que fazem parte do curso, e o professor demonstra a maneira como a posta deve ser cortada. Neste sistema, o corte é realizado num único movimento ininterrupto, do início do contato da faca com a carne até a seção completa da posta de salmão. São usados dois dedos para dimensionar o corte de todos os filés de peixe a serem utilizados no preparo e para manter o peixe estável sobre a tábua. A lâmina é mantida em ângulo, numa posição levemente oblíqua, que vai sendo endireitada conforme a faca se aproxima do fim do tecido, de modo que, ao fim do corte, a faca está com a lâmina perpendicular à tábua de corte. Em seu livro de técnicas, Tsuji classifica este tipo de corte como *hiki-giri*, ou “corte de aproximação”, orientando que neste caso deve-se “posicionar a base da lâmina [próxima ao cabo] contra o material, e cortar pressionando levemente ou deixando o peso da faca fazer o trabalho, enquanto ‘aproxima’ a faca de você” (Tsuji, 1980, p. 113, tradução livre). Neste sentido, o ritmo aqui é o de um movimento constante e uniforme, que só deve ser interrompido após a conclusão da ação. Conforme repete o movimento a cada fatia de peixe cortada, a atenção do aluno desloca-se

e concentra-se no aparato corporal responsável pelo movimento, situando-se na altura do cotovelo, correndo pelo antebraço, até a palma da mão, as pontas dos dedos e a extremidade da faca, incorporando este ritmo de movimento até culminar num “sistema criador de forma” (Leroi-Gourhan, 1993, p. 310, tradução livre).

O segundo sistema, mão-faca-sushi, surge muito mais tarde no contexto da aula, quando os rolos de sushi já praticamente chegaram à sua forma final e devem apenas ser fracionados antes de serem considerados prontos. Em oposição ao sistema anterior, em que, no movimento de corte, corpo e faca deviam se confrontar com a firmeza e estabilidade de uma peça de carne, no caso deste outro sistema o arranjo corpo-ferramenta deve levar em consideração a instabilidade e fragilidade do rolo de sushi para orientar sua ação. Além disso, outras substâncias compõem este sistema, adicionando a ele suas propriedades, que devem ser levadas em conta na realização do movimento de corte, como a resistência das fibras de *nori*⁷ e a aderência e a viscosidade dos grãos de *shari*. Como tal, uma técnica diferente de corte faz-se necessária para que o aluno consiga fatiar o rolo de sushi em oito peças de tamanho relativamente igual, sem com isso destruir a integridade do produto. Neste caso, usa-se a ponta da faca, concentrando-se apenas no último terço da lâmina para realizar o corte. Em movimentos curtos e uniformes, deixa-se a faca descer pela altura do sushi até encontrar a tábua. O tipo de corte adotado nesta técnica é chamado por Tsuji de *tsuki-giri* ou “corte estocando”, em que o cozinheiro “corta com um movimento de estocar para frente” (Tsuji, 1980, p. 301, tradução livre). Além disso, tanto o autor quanto o professor chamam atenção para a necessidade de se “usar uma faca úmida, e limpá-la entre os cortes”⁸ (Tsuji, 1980, p. 301, tradução livre) para evitar que grãos de arroz se grudem à lâmina, correndo o risco de desmontar o rolo de sushi no movimento de corte, o que demonstra que “em face das proclividades anárquicas de seus materiais, o cozinheiro ou cozinheira tem que se esforçar para manter alguma aparência de controle sobre o que se passa” (Ingold, 2012, p. 35), sendo esta aparência de controle parte do aprendizado que faz dos alunos sujeitos habilidosos no engajamento com os sistemas de materiais e ferramentas que participam da produção de sushi.

7 Alga utilizada para enrolar o sushi.

8 Este cuidado é realizado mergulhando-se a ponta da lâmina em uma tigela com a mesma mistura de água gelada e vinagre utilizada para manipular o *shari* e deixando o líquido correr pelo gume da faca.

Em ambos os sistemas, a mão de apoio desempenha um papel essencial na realização de cada atividade. É a partir da mão de apoio que é estabelecido o dimensionamento de cada filé de peixe, medido como o equivalente à largura de dois dedos. É também a mão de apoio que dá estabilidade ao corte do peixe e à divisão do sushi. Conforme afirma Tsuji, “em todos os tipos de corte, a mão esquerda (ou livre) desempenha um papel muito importante. Descansando sobre a comida a ser cortada [...] ela assegura a fluidez dos movimentos e a uniformidade dos pedaços ou fatias” (Tsuji, 1980, p. 113). No caso do sistema mão-faca-peixe, a mão de apoio repousa sobre a superfície da carne, mantendo a posta no lugar, dando a medida de cada fatia e pressionando o peixe contra a superfície da lâmina, garantindo que o movimento seja realizado de forma contínua e uniforme. Já no caso do sistema mão-faca-sushi, a mão de apoio é disposta com os quatro dedos circundando o rolo, de modo que a peça fique firme, mas não seja pressionada – isso permite que a faca tenha estabilidade para o corte e ao mesmo tempo evita que o produto, delicado, seja amassado pela força que o mantém no lugar (Figura 3). Assim, a mão de apoio, responsável por permitir “um bom ritmo de corte” (Tsuji, 1980, p. 113, tradução livre), serve como uma referência da posição, do tamanho dos materiais e também da ocupação do espaço pelo corpo do aluno. Neste sentido, pode-se entender o ritmo estabelecido pela mão de apoio como “criador de espaço e tempo” (Leroi-Gourhan, 1993, p. 309, tradução livre) em que o sushi é aprendido e preparado.



Figura 3: posição da mão de apoio no sistema mão-faca-sushi⁹

Outro ponto a ser considerado no aprendizado do uso da faca é que esta é um instrumento de risco e que pode causar ferimentos. Isso significa que parte do aprendizado consiste em maneiras seguras de manusear a ferramenta e num envolvimento consciente com os espaços ocupados pela faca e pelo seu corpo no acionamento do sistema que envolve ambos. Tive um exemplo prático disso quando, ao tomar a *yanagi-ba* para começar a cortar meus filés de salmão, ouvi do professor se “*gostava do meu polegar esquerdo*”, porque, se sim, eu devia apoiar o peixe corretamente a fim de evitar que cortasse meu dedo junto com o filé. Como mencionado no parágrafo acima, cada um dos momentos em que o manuseio da faca é ensinado consiste numa fase imersiva do curso, em que os exercícios de corte são repetidos até que todas as partes do peixe ou sushi tenham sido cortadas, com a atenção de todos os alunos convergindo para as duas pessoas manuseando uma das *yanagi-bas* disponíveis. Assim, ao repetir o gesto de corte em cada nova fatia de peixe ou peça de sushi, as “capacidades específicas de percepção e ação que constituem a habilidade motora são desenvolvimentalmente incorporadas no modus operandi do organismo humano através de prática e treinamento” (Ingold, 2010, p. 16),

⁹ A foto apresentada no artigo é de minha autoria e foi tirada no contexto do trabalho de campo. O equipamento usado para a captura da imagem foi a câmera de um celular LG K40S.

num processo em que o aluno aprende a emaranhar-se na interação entre mãos, faca e materiais.

É neste processo de emaranhamento que o **wabi sabi** emerge também no aprendizado do manuseio da faca. Ao engajar-se nas práticas de corte, movendo-se de acordo com a atenção que vai sendo desenvolvida pela própria atividade e seguindo os fluxos das mãos, substâncias e lâminas, o aluno imerge no exercício, “mergulhando-se totalmente na atividade” (Juniper, 2003, p. 26, tradução livre). Este estado contemplativo é favorecido pela repetitividade do movimento, de modo que, conforme o aprendizado é incorporado pelo aluno ao longo dos gestos, adquire-se um ritmo em que “cada passo é um desenvolvimento do anterior e uma preparação para o seguinte” (Ingold, 2015, p. 96). Mais do que uma contingência da prática, o emaranhamento entre sujeito, ferramenta e material é, em certo sentido, o objetivo da repetição processual do gesto de corte, uma vez que “com o movimento e ritmo corretos, a faca se torna uma extensão da [sua] mão e não há **tensão** ou estranheza” (Tsuji, 1980, p. 114, tradução livre, grifo meu). A própria escolha da palavra tensão é sintomática, se considerarmos que um dos valores fundamentais do **wabi sabi** é o reconhecimento de que “tudo no universo está em fluxo” (Juniper, 2003, p. 27, tradução livre). Assim, ao estimular o “acoplamento íntimo de percepção e ação” (Ingold, 2015, p. 105) na repetição e na correção dos usos da faca, o aprendizado do preparo de sushi está simultaneamente imergindo o aluno na experiência corporal do **wabi sabi**, sendo técnica e sensibilidade dois integrantes do mesmo processo.

Como ao fim da seção anterior, gostaria de nesta também retornar aos dois contextos de uso da *yanagi-ba*, pensando-os como parte de um ambiente de aprendizagem compartilhado. Como no caso das práticas de manuseio do *shari*, o engajamento com a *yanagi-ba* também dá aos alunos a oportunidade de um exercício reflexivo em que comparam as disposições e movimentos corporais de cada um dos colegas com os seus; um exemplo já mencionado é o caso do alerta do professor para ter cuidado com os meus dedos. No caso das técnicas de uso da faca, este contexto é ainda mais presente por conta da necessidade de revezamento no uso das ferramentas, o que dá aos alunos poucas opções além de observar os colegas. O mesmo não ocorre quando o curso é ministrado para apenas um aluno, e pude perceber que o professor se viu obrigado a intervir bem mais no caso em que a aula era individual. Esta diferença reforça a consideração de que “a

aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes” (Lave, 2015, p. 40). Ademais, ao introduzir os conceitos estéticos mobilizados em seus modos de fazer, o professor os “torna presente” (Ingold, 2010) para os alunos, fazendo deles parte das “ações corporificadas [enactions] no mundo” (Ingold, 2010, p. 22), que surgem do envolvimento técnico e prático que estes desenvolvem com as ferramentas e materiais na atividade a ser aprendida.

Conclusão

O que tentei ao longo deste artigo foi apresentar algumas considerações iniciais sobre um trabalho de campo ainda em estágio inicial que realizei paralelamente à minha pesquisa de mestrado. Neste campo, procurei observar temas transversais à minha pesquisa, como culinária e técnica, vendo como estas surgem no ambiente de uma aula na cozinha, pensando-as como um *taskscape* em que “poderes de discriminação perceptiva finamente ajustados por experiência anterior” (Ingold, 2010, p. 18) vão sendo desenvolvidos. Minha hipótese neste artigo é que, ao longo desse processo de educação da atenção, além do engajamento com as coisas e com o ambiente, os conceitos sensíveis apresentados pelo professor emergem em todas as práticas do curso e orientam a forma como substâncias, ferramentas e sujeitos se produzem mutuamente, tornando-se parte do “ser-no-mundo” dos alunos.

Neste sentido, o próprio sushi pode ser pensado como um prato cujo resultado é uma expressão dos preceitos do **wabi sabi**, uma vez que “apresentar o peixe como fatias cruas de sashimi é uma das formas mais simples e refinadas de se apropriar da essência da origem animal do alimento e, em última análise, do estado de natureza” (Baumert e Fukuda, 2021, p. 3, tradução livre). Neste sentido, as técnicas utilizadas, e seu processo de aprendizagem, são desde o princípio orientadas por um objetivo que “busca beleza nas experiências do mundo natural” (Juniper, 2003, p. 2, tradução livre), ou, conforme afirmam Baumert e Fukuda (2021), citando o gastrônomo japonês Kenjiro Kinoshita, “a arte de cozinhar é fundamentalmente a de extrair o ‘verdadeiro sabor da comida’ (Baumert e Fukuda, 2021, p. 4, tradução livre), procurando, por meio da manipulação dos materiais, realçar no produto final, o estímulo sensorial “original” daquela substância, uma prática não muito diferente de “espalhar pedras por um jardim” (Prusinski, 2012, p.

37, tradução livre) de modo que elas pareçam ter sido posicionadas naturalmente, num entendimento da “simplicidade e atenção à natureza como sua qualidade crua conforme definida por *wabi e sabi*” (Prusinski, 2012, p. 38, tradução livre, grifo da autora).

Além disso, pensar a participação do **wabi sabi** e do **izunome** em todo o contexto da aula permite considerar o processo de aprendizado da técnica como o desenvolvimento de uma sensibilidade específica e um modo de se relacionar com as coisas em que “as coisas *são* suas histórias” (Ingold, 2015, p. 102, grifo do autor), não apenas em seus modos de uso, mas como veículos para a imersão dos alunos nestes fluxos. Uma vez que, “assim como os aprendizes o são, o que eles aprendem é também corporificado e situado” (Lave, 2015, p. 40), isso vale para as coisas citadas no artigo, como a *yanagi-ba*, o *shari*, e o *hangiri*, mas também para outras ferramentas mobilizadas na produção do sushi, como a esteira de bambu usada para enrolá-lo, chamada de *sudare*, e a música instrumental de fundo, que utiliza instrumentos musicais tradicionais do Japão, como o *shamisen* e o *koto*. Desta forma, se “a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura” (Lave, 2015, p. 41), é ao participar dessas formas particulares de sensibilidade que os alunos podem se tornar habilidosos no preparo do sushi, combinando “uma história aos gestos apropriados” (Ingold, 2015, p. 104).

Certamente há ainda muito a ser explorado no atravessamento entre técnica, aprendizado e sensibilidade estética numa atividade cujo “refinamento derradeiro é parecer natural” (Baumert e Fukuda, 2021, p. 14, tradução livre). Se cozinhar é “concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo” (Benemeann, 2012, p. 57 apud Giard, 2002, p. 250), a experiência deste campo sugere a possibilidade de questionar como esse processo de concretização, ao mesmo tempo, permite acessar formas distintas de sensibilidade para que quem cozinha possa “encontrar seu próprio caminho pelo terreno de sua experiência” (Ingold, 2010, p. 23), de modo que coisas, ferramentas e cozinheiros participem conjuntamente dos fluxos do mundo.

Referências

BAUMERT, Nicolas e FUKUDA, Iukihiro. “The Raw and the Cooked in Japanese cuisine”, **Anthropology of food**. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/aof.12807>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BENEMANN, Nicole Weber. **Ingredientes, práticas e transformações**: uma etnografia de perto e de dentro da cozinha profissional. 2021. 119p. Tese (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

BENJAMIN, Walter. 1987. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Editora Brasiliense, p. 197-221.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, 18(37), 25–44. 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>> Acesso em: 13 nov. 2023.

JUNIPER, Andrew. **Wabi sabi**: the Japanese art of impermanence. North Clarendon - VT: Tuttle Publishing, 2003.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpfXQnQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

LEROI-GOURHAN, André. **Gesture and Speech**. Cambridge - MA: MIT Press, 1993.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 399-422.

PRUSINSKI, Lauren. 2012. “Wabi-Sabi, Mono No Aware, and Ma: Tracing Traditional Japanese Aesthetics through Japanese History.” **Studies on Asia** 4 (2): 25–49. Disponível em: <<https://studiesonasia.scholasticahq.com/article/14408-wabi-sabi-mono-no-aware-and-ma-tracing-traditional-japanese-aesthetics-through-japanese-history>>. Acesso em: 13 nov. 2023

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

TSUJI, Shizuo. *Japanese Cooking - A simple art.* Tóquio: Kodansha, 1980.