

A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar

The importance of myth in learning: another chance to teach

Adriana WERNECK-REGINA¹

Michèle SATO²

Resumo

Este artigo interpreta narrativas míticas do povo Panará elucidando a sua dimensão pedagógica na formação de ideias, valores e sentimentos ligados à *natureza*. Apreende-se a percepção de que os humanos e não-humanos partilham a condição de sujeito, diferente do antropocentrismo impresso na cosmologia das sociedades industriais. Sob a fenomenologia de Merleau-Ponty e o interpretativismo de Clifford Geertz é revelado como o mito ensina significados que são incorporados na relação com o mundo, configurando uma diferente epistemologia. Panará é um povo indígena do tronco linguístico Jê, habitante da Terra Indígena Panará, em Guarantã do Norte (MT) e Altamira (PA).

Palavras-chave: Panará. Mito. Aprendizagem. Natureza.

Abstract

This article interprets mythical narratives of Panará people elucidating its pedagogical dimension in formation of ideas, values and feelings related to *nature*. Seizes the perception that humans and non-humans share the condition of subject, as opposed to anthropocentrism printed in the cosmology of industrial societies. In the phenomenology of Merleau-Ponty and Clifford Geertz interpretativism are revealed how myth teaches meanings that are embedded in the relationship with the world, configuring a different epistemology. Panará is an indigenous people of Jê linguistic stem, inhabitant of the Panará indigenous land in Guarantã do Norte (MT) and Altamira (PA).

Keywords: Panará. Myth. Learning. Nature.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atuação profissional: educadora e indigenista. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP. Especialização em Indigenismo pela OPAN/Universidade Positivo. Endereço profissional: Av. Ipiranga, 97, Bairro Goiabeira, Cuiabá-MT. Cep: 78.032-035. E-mail: <dridriwr@gmail.com>.

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep: 78.060-900. E-mail: <michelesato@gmail.com>.

Introdução

Todas as sociedades humanas desenvolveram modos de ensinar e aprender os saberes. Entretanto, as teorias e as práticas sociais sobre como acontece a aprendizagem se diferenciam entre os diversos povos que coexistem no mundo. Apresenta-se aqui uma interpretação analítica sobre a noção de *natureza* operante na sociedade Panará e o papel da mitologia no ensino e aprendizagem da mesma, evidenciando outros sentidos e significados que circunscrevem uma específica maneira de se relacionar com o mundo.

O povo Panará, valorizado como referência para o desenvolvimento desta reflexão, habita a região do rio Peixoto de Azevedo e cabeceira do rio Iriri, na bacia do rio Teles Pires, abrangendo o Norte de Mato Grosso e Sul do Pará; pertence ao tronco linguístico Jê.

Aconteceu a oportunidade de conviver com as famílias da aldeia Násêpotiti nos anos 1988 e 1999, na Terra Indígena (TI) Panará, quando estive inserida no Programa de Educação Escolar Indígena promovido pelo Instituto Socioambiental. Muitas vivências na época despertaram o interesse por uma compreensão aprofundada das mesmas, debruçada num arcabouço teórico-metodológico.

Este estudo se apoiou em informações etnográficas registradas em diário de campo, a partir da participação nas atividades cotidianas ligadas ao banho no rio; às trocas de visitas; ao trabalho da roça, à coleta no mato; à observação e/ou participação em festas e cerimônias; à assessoria pedagógica aos professores e alunos Panará na construção de uma escola indígena adequada aos interesses políticos societários; e em tantas outras experiências que frutificaram um envolvimento com este povo marcado pelo respeito, interesse e encantamento. A fim de contribuir para a investigação, foram contemplados também os conteúdos do filme *Kiarâsâ yô sâti* produzido por Paturi Panará e Komoi Panará, com o subsídio do Projeto Vídeo nas Aldeias, em 2005, e os textos produzidos pelos alunos em contexto de educação escolar indígena³.

A etnografia foi um método imperativo pautado na permanência efetiva em campo e na descrição densa dos costumes. As interlocuções espontâneas vividas em campo, à época, não se atrelavam a um tema de estudo planejado que as circunscrevesse. Antepõe-se o registro na escrita destas vivências como frutífero, convertendo-as em palco para este estudo em foco. Os diários e as demais fontes referidas acima ofereceram condições para investigar o esquema de significação que organiza a noção

3 Adriana W.R., quando esteve integrada na equipe do Instituto Socioambiental (ISA), atuou na Escola Indígena do povo Panará.

de *natureza* construída por meio da mitologia Panará. Nos dias 23, 24 e 25 de maio de 2012, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Operação Amazônia Nativa (OPAN)⁴ promoveram um seminário intitulado *Mapeamento das Mitologias*. Estiveram presentes um pajé e dois jovens Panará, o que possibilitou continuar o levantamento de mais informações. Na ocasião, o desenvolvimento de uma compreensão interpretativa já estava em andamento e as entrevistas realizadas se destinaram ao aprofundamento da compreensão das narrativas míticas estudadas.

Os conteúdos acessados foram interpretados à luz de teóricos que consideram o mito e a ciência como formas de construção de saberes com legitimidade equivalente, porque ambos estão orientados para dar um significado e sentido ao mundo, tornando-o inteligível. Destacam-se as contribuições das reflexões de Mircea Eliade (1972), Clifford Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) e Merleau-Ponty (1999, 2004). Por meio da mitologia e das práticas sociais a ela articuladas é descortinado que o rato e a cutia protagonizaram, na ancestralidade, o ensino dos cultivos do milho e amendoim respectivamente. Impõe-se o reconhecimento de uma lógica não-antropocêntrica e não-racionalista na forma de pensar, sentir e agir do povo Panará. É esclarecida a vigência de outra percepção de *natureza*, na qual os *animais* são significados sobre outra epistemologia.

A fenomenologia de Merleau-Ponty é adotada como um referencial teórico por enfatizar que o mundo é uma unidade aberta às multiplicidades de perspectivas de vivê-lo (MERLEAU-PONTY, 1999). É inconcebível eleger quaisquer contextos culturais perceptivos como um referencial de verdade, sob o qual os demais pontos de vista construídos culturalmente são comparados e submetidos a um nivelamento de experiências. As sociedades humanas não desenvolvem sentidos e comportamentos sociais por projeções na mesma realidade. Outros mundos são construídos por serem significados diferentes, elementos percebidos por diversos pontos de vista.

Os objetos da realidade que construímos não existem fora de si mesmos porque precisam ser percebidos para existirem (MERLEAU-PONTY, 1999). Eles se tornam familiares a partir dos códigos culturais configurados, coletiva e historicamente ao longo das gerações, de modo dinâmico. Eles não são concebidos como tendo uma existência autônoma. Ser e estar no mundo depende de ser percebido e significado, o que requer tornar-se parte de uma experiência vivida. A relação é reiterada como uma condição imprescindível para criar a existência de um objeto. Contudo, nada em vigência num mundo que se vive tem um valor fora de si mesmo que transcenda uma relação. A experiência pertence às perspectivas e não às coisas (MERLEAU-PONTY, 1999).

4 OPAN é uma Organização Não Governamental, sediada em Cuiabá-MT que atua junto aos povos indígenas há 42 anos.

Impõe-se o método de construir conhecimento na perspectiva do outro, isento de preconceitos, o que exige a abertura para reconhecer que a nossa visão de mundo não tem validade universal. Merleau-Ponty (2004, p. 35) considera que “[...] todos os seres vivos e nós tratamos de dar forma a um mundo que não predestinado às iniciativas de nosso conhecimento e de nossa ação”. E foi nesta perspectiva que se buscou compreender outra *noção de natureza* veiculada pela mitologia e inscrita nas experiências relacionais com o mundo.

O interpretativismo de Clifford Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) é outro referencial teórico cuja afinidade com a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, 2004) se presencia. Em Geertz (1991, 2004, 2007, 2008) o horizonte etnográfico é conhecer quais significados dão sentido às ações realizadas e que igualmente as orientam, a partir do ponto de vista dos *nativos* que as experimentam e executam. Sob este prisma buscou-se conhecer os significados atribuídos às existências participantes dos contextos de aprendizagem que são rememorados pelo povo Panará de geração a geração, sendo enfática a participação dos *animais* neles. Não há uma semântica universal, o mito e a epistemologia são construções históricas e revelam um sistema cultural. Conforme afirma Geertz (2007), quem está inserido nele acredita no seu valor e validade.

O objetivo do estudo foi conhecer o mundo do ponto de vista do povo Panará, o que exigiu um deslocamento de perspectiva, buscando compreender outra percepção de mundo inscrita na mitologia e nas ações a ela associadas. Intencionou-se um diálogo com os saberes do povo Panará, abrindo-se para o reconhecimento de que a *noção de natureza* e a concepção de aprendizagem das sociedades industriais não são universais. Está consoante às ideias discutidas por Freire (1998), por sua defesa em experimentar uma dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos envolvidos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela.

Por fim, na atual globalização, em que diferentes culturas interagem permanentemente, propõe-se levar a sério os outros saberes construídos por outras concepções de mundo, permitindo-nos sermos afetados e alterados por outros modos de pensar, sentir e agir.

A ciência é construção histórica e cultural, específica e diferenciada

Preston (2003) demonstra que as sociedades industriais assimilaram uma compreensão sobre o que é conhecimento, herdada de filósofos gregos como Platão e Sócrates, cuja base conceitual pode ser reconhecida nos pensadores modernos, exercendo influência até os tempos atuais, sobretudo nos contextos acadêmicos e políticos. Refere-se especificamente à crença de que *conhecimento se*

diferença de opinião, à medida que o primeiro é eterno, universal e imaterial, já o segundo é temporal, particular e diverso. De maneira correlacionada, o primeiro é real por ser operado pela razão e inteligência, e o segundo não o é, à medida que a dimensão sensorial nele interfere. Nesta trajetória histórica, as influências do corpo e do ambiente físico, no qual ele está inserido, têm sido configuradas como obstáculos à construção de *conhecimento*.

Tem-se pregado a transcendência da dimensão afetiva e sensorial operante na relação com o mundo físico, a fim de alcançar as ideias abstratas e genéricas; por elas serem afastadas e isoladas da dimensão física, são idealizadas como purificadas.

Preston (2003) ainda identifica uma ética antropocêntrica que enfatiza a posição central das intenções humanas e a capacidade da sua inteligência transcender o mundo físico, livre de quaisquer influências do contexto ambiental, sendo o homem concebido como separado da natureza. A condição de sujeito é restrita ao humano, cujo comportamento é criativo, livre e autônomo. Em contrapartida, a posição de objeto é outorgada à natureza, apreendida como passível de ser controlada, regulada e dominada a favor dos interesses humanos, construídos social e coletivamente.

Conforme discutido por Grün (1996, 2007, 2008), este paradigma, que separa o humano da natureza e que constitui uma relação assimétrica com os animais, tem sido intensificado na cosmologia das sociedades industriais, sendo emblemáticas as ideias do filósofo Descartes (1996), reconhecidas no atual modo de conceber o que é conhecimento e que têm relação de continuidade com os referidos filósofos gregos.

É disseminada a crença de que a percepção dos objetos no mundo pelos animais é irrefletida, causada pelo corpo, e o comportamento dos mesmos é involuntário: “[...] é a natureza que atua neles segundo a disposição de seus órgãos” (DESCARTES, 1996, p. 113). A mecânica do corpo se converte em referencial explicativo das ações na dimensão animal que, por sua vez, é comum nos corpos humanos. Porém, nestes últimos, há a alma como uma presença interligada ao corpo que possibilita outra condição relacional com o ambiente. Ela corresponde aos pensamentos e à intencionalidade e emerge como atributo exclusivo da espécie humana, propiciando a capacidade de controle da vontade, superando o determinismo material, orgânico e fisiológico. Para Descartes (1996), a natureza inteligente é distinta da corporal,

[...] a nossa alma, ou seja, essa parte distinta do corpo cuja natureza [...] é apenas a de pensar [...] os animais sem razão se nos assemelham, sem que eu possa achar para isso qualquer daquelas razões que, sendo dependentes do pensamento, são as únicas que nos pertencem enquanto homens [...]. (DESCARTES, 1996, p. 103-104).

As ideias e as práticas sociais técnico-científicas, interligadas ao desenvolvimento das sociedades urbano-industriais, notadamente desde o século XVII, intensificam esta relação assimétrica humano-natureza. O antropocentrismo é idealizado pela capacidade exclusiva da espécie humana de construir conhecimento sob o método de separar a razão da emoção. As existências do mundo são apreendidas como tendo qualidades estáveis, fixas e absolutas. Na realidade física há uma ordem contínua e permanente, e por meio do controle das emoções, da imaginação e dos sentidos corporais o pensamento científico pode alcançar quais são as leis que regulam o mundo, possibilitando controlá-lo. Instável, criativo e autônomo são qualidades dos interesses humanos.

A separação entre razão e emoção, conhecimento e opinião, humano e natureza, sujeito e objeto é justificada por conceber negativamente a influência do corpo e de quaisquer aspectos físicos do ambiente. “As contingências do corpo humano e das diferentes situações nas quais o corpo se encontrou foram consideradas não como contribuições, mas como impedimentos ao conhecimento” (PRESTON, 2003, p. 6).

Na fenomenologia a dimensão dos sentidos é reconhecida na construção do conhecimento científico, sobretudo, valorizada como expressão de uma forma de ser e estar no mundo. Não se tem como horizonte negá-la. Ao contrário, é concebido como impossível tecer uma relação com o mundo sem ela. Na argumentação de Merleau-Ponty (1999, p. 84), “[...] O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”.

Em decorrência disso a visão clássica de que a realidade pode ser subdividida em aparente e verdadeira é superada (MERLEAU-PONTY, 1999, 2004). Perceber a realidade envolvida pelo aspecto sensível é a realidade da condição humana de existir, “[...] Não há outra realidade senão a aparição” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 395). A visão livre e a vibração vivida nela não devem ser subestimadas e nem suprimidas na análise. Importa a experiência viva. O que é negada é a existência de uma inteligência pura que legitime um observador absoluto (MERLEAU-PONTY, 1999, 2004).

Compreende-se que toda epistemologia é uma construção cultural e histórica. Reivindica-se uma revisão crítica da gramática do *isso é*, construída unilateralmente pela ciência, sob a hegemonia de uma metodologia teórica que acredita na autonomia da razão humana. Há múltiplas possibilidades de os conhecimentos se realizarem, dada a diversidade de perspectivas sensoriais, afetivas e cognitivas, inseparáveis entre si, nos múltiplos corpos humanos e não-humanos no mundo. Advoga-se a gramática do *isso pode ser*: “[...] os horizontes são sempre abertos [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 442).

Propõe-se outra compreensão de o que é *conhecimento* a fim de reconhecer a sua expressão na sociodiversidade e romper com o paradigma que concebe *conhecimento* como expressão unilateral da ciência.

Convergindo com Grün (1996, 2005, 2007, 2008), os divisores entre ciência e mito, moderno e tradicional são compreendidos como construções históricas e culturais, sob uma lógica hierárquica que atribui *status* de superioridade à ciência e ao moderno e que está correlacionada ao modo de conceber a possibilidade de separar a razão da emoção. Paralelamente, instituiu-se uma fronteira entre *nós* e *eles*, na qual as populações indígenas historicamente têm sido interpretadas como representantes de um estágio civilizacional inferior, cujos saberes não são científicos, e o mito tem sido apreendido como expressão de irracionalidade, pejorativamente.

Este artigo é expressão de um ponto de vista que desnaturaliza esses dualismos e rompe com quaisquer perspectivas de uma relação com o *outro*, pautada na desigualdade. Sob o princípio da diferença, são reconhecidos os saberes de todos os povos, míticos e científicos, simetricamente (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009). São considerados os significados culturais dados às experiências sensoriais, ativadas na relação humana com as existências no mundo. As tradições dos povos são relevantes e se expressam como conhecimento (GRÜN, 1996, 2007). Advoga-se o princípio da alteridade que interage com o que o *outro* tem a nos comunicar, libertando a nossa atenção para os fenômenos que tornam um povo e sua tradição singulares e específicos, compreendendo-o respeitosamente, podendo com ele nos relacionar e nos modificarmos mutuamente (GRÜN, 2007).

O mito é construção histórica e cultural, específico e diferenciado

Conforme Balandier (1997), Eliade (1972), Geertz (2004) e Merleau-Ponty (1999), as narrativas míticas explicam o presente na forma como ele é vivido, justificando a origem de costumes sociais, bem como de plantas, animais, astros e outras existências no mundo. Assumem valor sagrado-religioso, por revelarem uma maneira de conceber a vida e tecerem uma ligação em como se deve viver e a maneira como as coisas são (GEERTZ, 2004). “O que os símbolos sagrados fazem por aqueles para os quais são sagrados é formular uma imagem da construção do mundo e um programa para a conduta humana que são mutuamente reflexos” (GEERTZ, 2004, p. 105).

O mito é um relato de eventos históricos tidos como acontecimentos reais, enfatizando com Geertz (2007) que quem está inserido nele acredita no seu valor e validade. “O real é tão imaginado como o imaginário” (GEERTZ, 1991, p. 170). A mitologia é um esquema de significação que afeta a maneira de pensar e sentir de quem nela acredita, sendo admitida, com Geertz (1991, 2007), a pluralidade de possibilidades de significar as coisas e disso configurar as emoções. É compreendido que os sentimentos são construções coletivas e históricas de caráter dinâmico,

Entre os seres humanos, nem o pensamento nem o sentimento são autônomos, um fluxo autocontido de subjetividade, mas cada um deles depende da utilização pelos indivíduos dos ‘sistemas de significação’ socialmente disponíveis, construções culturais incorporadas na linguagem, costumes, arte e tecnologia – isto é, nos símbolos. (GEERTZ, 2004, p. 32, grifos do autor).

O mito abarca não só o mundo das ideias e sentimentos, mas o comportamento, compreendendo que ele torna a vida inteligível, bem como orienta o devir das ações no cotidiano da vida comunitária. O esquema de significação engendrado pelas narrativas míticas é internalizado, realizando-se nas ações praticadas no cotidiano. Contudo, as dimensões do pensar, sentir e agir são apreendidas como expressões de um esquema de significação construído social e historicamente.

Os acontecimentos possibilitam uma investigação empírica quando toda a ação social é constituída por ideias, significados e afetos. Por esta perspectiva, segundo Geertz (2004, 2008), a mitologia é expressão pública de um pensamento que veicula os significados e sentidos atribuídos às coisas. Por meio dos discursos e práticas de todos os povos são objetivadas as relações entre os sujeitos e o esquema de significação que os moldam e orientam, de modo recíproco e dinâmico (GEERTZ, 2004). Portanto, todos nós somos *nativos*, todos os povos se equivalem quanto à dimensão dinâmica de um modo de pensar, sentir e agir, dado o caráter cultural e histórico das cosmologias, indígenas e não-indígenas.

O mito e a ciência no ensino-aprendizagem

A ciência e o mito interpretam as existências do mundo com as quais as coletividades humanas se relacionam com a finalidade de as justificarem dando-lhes significado e sentido. Ambos se realizam como conhecimentos criados de modo dinâmico pelas diversas gerações sobre os fenômenos percebidos na realidade. Conforme defendem Eliade (1972) e Balandier (1997), o mito e a ciência são formas de construção de saberes com legitimidade equivalente, porque ambos estão orientados para a mesma finalidade de tornar o mundo inteligível. É localizada outra diferenciação entre ciência e mito. Geertz (2004) opina que a primeira elabora conclusões a partir de experiências ocorridas, tendo um aspecto indutivo. E o segundo configura uma cosmologia que se antepõe à experiência conferindo-lhe o caráter religioso.

Entre alguns povos que coexistem nos continentes, a mitologia ocupa um papel central na formação de um ponto de vista sobre o mundo. Pela oralidade, de geração a geração, a mitologia, em seu dinamismo, tem valor pedagógico, contribuindo na atribuição de significados e sentidos às existências conhecidas e orientando as práticas sociais.

É importante não ser guiado por preconceitos que discriminem o que é científico e mítico, porque ambos igualmente afetam a maneira de pensar e sentir de quem neles acredita. É inconcebível eleger um contexto cultural como parâmetro de verdade para avaliar as opiniões desenvolvidas por outros povos. É importante compreender como uma cultura concebe o mundo e não em definir um mundo.

O mito ensina: uma vivência cultural Panará

É recorrente as pessoas Panará explicarem que antes se consumia um pau podre chamado *kâtâtakriti*,⁵ cujo gosto era doce. O rato e a cutia aparecem como os responsáveis pelo ensino do cultivo do milho e amendoim, respectivamente. De geração a geração estes mitos são rememorados como uma vivência dos *suâkiaramerã*, os antigos Panará. O desdobramento dela foi a mudança de alimentação testemunhada até os tempos atuais.

A colheita do amendoim nas roças Panará é uma cerimônia festiva. Um homem convida as outras famílias da aldeia para arrancarem os pés de amendoim em sua roça. O seu chamado é antecedido por um canto na madrugada e é no alvorecer do dia que as pessoas da comunidade se mobilizam para a colheita coletivizada. Tal como na ancestralidade, quando a cutia chegou na aldeia Panará convidando as pessoas para colherem os pés de amendoim na sua roça, mas antes ela ensinou como se realiza a festa antes da colheita. Na madrugada deste dia, a cutia começou a cantar e dançar até o amanhecer. Nesta ocasião ela anunciou que dali em diante o povo Panará seria o dono da festa porque ela estava cansada e não queria mais ser dona.

A narrativa remarca que já existia o cultivo do amendoim praticado unicamente pela *cutia*, uma atividade de caráter social e cultural. Aprender a plantar e fazer a festa do amendoim foram ensinamentos dela. O cansaço da cutia em ser *dona* do amendoim sinaliza a sua ancestralidade neste papel social e a anterioridade do domínio deste conhecimento, contrapondo-se o valor de novidade ao contexto cultural das pessoas Panará. O domínio restrito dos referidos conhecimentos foi justificado por simbolizar a *cutia* como *dona*. Esta categoria possuía o *status* de poder *saber e ensinar*. A cutia permitiu às pessoas Panará aprenderem, e isso significou, também, ensinar os compromissos de cuidar do amendoim. O relato explica que a aprendizagem esteve correlacionada ao povo Panará assumir o *status* de *dono*, agora comprometido em fazer a festa do amendoim e em perpetuar a existência das sementes. É percebida uma construção de saberes em que se resguarda uma íntima relação entre *ser dono* e *cuidar*. A colheita do amendoim aconteceu na roça da *cutia*. Ela era a *dona* e por assumir este *status* ela podia ofertar e dar, e as pessoas Panará aceitaram.

5 Kâtâkriti é o nome Panará do que conhecemos como *orelha de pau*.

No contexto cultural deste povo o canto e a dança são apreendidos como dedicação ao amendoim da *cutia*. É o *dono* da roça quem oferta às famílias da comunidade a partilha do amendoim. Percebe-se uma relação entre ser dono, ofertar e partilhar. Os donos do milho e do amendoim não encontram seus equivalentes nas sociedades industriais, mas eles são percebidos no mundo Panará e mobilizam sensações, emoções e intenções experimentadas corporeamente.

Nos termos de Merleau-Ponty (1999), têm significado, lugar e existem sob os sentidos corporais do povo Panará. Conforme as palavras de Akâ, uma das lideranças contemporâneas: “A gente não esqueceu o que ela ensinou, temos que amanhecer dançando para a gente colher o amendoim, a gente faz do jeito que a cutia ensinou” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

Há uma cena no filme *Kiarásâ yó sâti* (2005) em que Sumakriti, um *toputum* (categoria de idade dos homens maduros com muitos netos), pega o corpo de uma cutia morta e mostra para a câmara dizendo: *foi essa aqui que nos deu o amendoim*. Olhando com atenção para ela, continua: *ela ainda é novinha*. Flutuando a sua mão sobre o seu corpo contava: *a gente não tinha o amendoim, quem tinha era ela, foi ela quem deu*.

Na história da origem do cultivo do milho reincide o argumento de que *os antigos comiam só pau podre*, retratando igualmente uma época em que não se praticava a agricultura. Rememoram que foi o rato quem apresentou este produto, assim como o alimento que se faz dele. A receptora deste conhecimento foi uma *toatum* (categoria de idade referente à mulher madura com muitos filhos), e este fato aconteceu quando ela foi tomar banho num igarapé pequeno e o rato ficava pulando em cima dela. Perturbada ela questionou esta atitude e ele a convidou para colher o milho, pois estava indignado com as comidas ruins consumidas pelos Panará. Posterior à colheita, a senhora levou o milho para a aldeia, o socou para fazer beiju (tipo de um bolo), assou no forno de pedras e comeu. Seus filhos levaram este alimento para partilhar no centro da aldeia onde estavam os homens recém-chegados de uma corrida de tora. O pai interrogou, estranhando o beiju amarelo que seus filhos estavam comendo, ocasião em que a senhora compartilhou o conhecimento sobre o milho. Quando todos foram cortar este alimento o rato falou: *vou deixar com vocês, vocês vão ficar com o milho, estou com preguiça de plantar*.

O sentimento da preguiça reaparece como argumento para motivar o ensino do milho e dos alimentos derivados dele. O rato disse: *estou com preguiça de plantar*, sinalizando uma correspondência entre ensinar o milho e atribuir a responsabilidade ao aprendiz pela perpetuação deste produto. A relação entre saber e cuidar é reiterada neste sentido.

É recorrente a ideia de uma atividade social praticada por *animal-gente* desconhecida pelas pessoas Panará, retratando uma relação assimétrica no âmbito histórico quanto ao domínio de específicos conhecimentos. A anterioridade dos saberes da agricultura pela cutia e pelo rato impõe-se.

Sob o ponto de vista do povo Panará, os animais têm conhecimentos e, pela experiência relacional com eles, puderam expandir a sua cultura, o que significa compreender que no modo de ser deste povo tem a agência do rato e da cutia. Os conhecimentos detidos pelos animais são expressões da sua subjetividade e da sua relação com o mundo, mobilizando sensações, emoções, intenções e pensamento de modo integrado, “[...] o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Os animais são significados como tendo um ponto de vista de mundo engendrando uma maneira específica de com ele se relacionar. Paralelamente, é importante considerar que é em termos de *relação* que os significados e sentidos são atribuídos aos animais. Portanto, o modo das pessoas Panará perceberem a cutia se revela na maneira de se relacionar com ela, de pensar-sentindo a existência deste objeto no mundo.

Uma *toatum* pronunciou “[...] a gente dança igualzinho a cutia, arrastando o pé, arrasta o pé, abrindo as pernas” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005). Trata-se de uma relação entre sujeitos marcada pela alteridade, onde a cutia afetou e alterou o comportamento corporal do povo Panará.

Esta mesma *toatum* disse: “[...] eu conheço bem a dança do amendoim como antigamente” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005), o que revela a assimilação do seu aprendizado dos antigos, traduzido no saber dançar, corporeificado que assume valor positivo. Em contraposição aos jovens que não dominam efetivamente este conhecimento, expresso na fala de Teseja (outra liderança da aldeia Násêpotiti), “[...] vocês jovens não sabem imitar a cutia” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

Portanto, para compreender como a cutia é percebida neste contexto cultural específico, requer reconhecer esta subjetivação das existências no mundo, em que o comportamento dos animais é considerado na construção de saberes. O povo Panará se permitiu ser alterado por ele. A expansão cultural aparece como uma experiência relacional, de caráter intersubjetivo, a percepção de mundo não se constrói a partir da vivência individual e isolada. É concebida a interação entre humano e não-humano na construção dinâmica de um ponto de vista.

As atitudes sócio-culturais contemporâneas têm relação de continuidade com os ensinamentos da cutia e do rato, vivenciados na ancestralidade, o que está em consonância com a fala de Akâ, *a gente faz do jeito que a cutia ensinou*, cantando e dançando à noite, colhendo no alvorecer do dia, partilhando o alimento na comunidade.

É revelador o pensar-sentido de Sykian quando ele disse: “A cutia deu o amendoim e mesmo assim a gente come ela. Puxa, a gente devia deixar ela viver, ela nos ensinou muita coisa, por isso fico com raiva quando matam a cutia” (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005). O sentimento da raiva se mistura à significação

da cutia como promotora de conhecimento. Conota uma relação constituída de pensamento, emoção e afeto, sendo isso uma experiência corporal que traduz um modo de perceber e agir no mundo, configurando, paralelamente, o próprio mundo com tais significados corporeificados.

O corpo é mediador do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 202). Ou seja, o corpo é “[...] aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos.” Na noção de *natureza*, no ponto de vista Panará, há a perspectiva de significar a cutia e o rato como sujeitos, detentores de conhecimentos e é sob esta percepção que se estabelecem relações.

Os animais têm vontade e pensamento e isso embasa a possibilidade deles deterem saberes, bem como os qualifica como sujeitos ativos na construção de um modo de viver Panará. Conforme Geertz (1991, 2004, 2008), é a partir dos significados e sentidos dos *nativos* que se constrói a interpretação a fim de compreender a especificidade operante num contexto sociocultural. Deve ser evitado, portanto, o risco de apreender o conhecimento, a natureza e a aprendizagem como categorias essenciais com validade genérica e universal. A interpretação delas está atrelada à cosmovisão de um povo e, por sua vez, construída culturalmente e submetida à fluidez histórica.

Sob esta abordagem fenomenológica percebe-se que no contexto sociocultural Panará o aprendizado da agricultura dependeu da relação de caráter social com a cutia e o rato. Permanentemente esta experiência vivida no tempo de *muito antigamente* é re-atualizada. É configurado um sentido sagrado nos contextos de aprendizagem que se aproximam às palavras de Eliade (1972, p. 36), “[...] ensina-se à criança não o que o pai e o avô fizeram, mas o que foi feito pela primeira vez pelos Ancestrais nos Tempos Míticos”. Compreende-se que o pai e o avô, por sua vez, imitaram os ancestrais, entendidos aqui como sendo os *suâkiârã* e a cutia e o rato numa perspectiva relacional. Os atuais jovens permanecem ouvindo e vivendo este conhecimento na contemporaneidade. A dimensão sagrada do mito se realiza por conhecer como aconteceu na ancestralidade e por participar do rito que representa a re-vivência destes eventos históricos na vida comunitária. Na festa do amendoim é lembrada permanentemente a interação com quem ensinou, como se deve cantar, dançar, colher, armazenar sementes, plantar e partilhar. Esta cerimônia é uma revivência do passado.

Os relatos míticos dos antigos assumem papel central no ensino e aprendizagem por serem conhecimentos incorporados, traduzindo-se num modo de relação humano-mundo. As narrativas míticas repassadas oralmente devem ser compreendidas nesta perspectiva fenomenológica, isto é, relacional e corporificada.

Os *animais* ensinam outra noção de *natureza*

Os *animais* são apreendidos como tendo sido gente Panará na ancestralidade, e foi nesta condição que aconteceu a interlocução da cutia e do rato com os *suãkiarã*, os antigos, desdobrando o contexto de aprendizagem e a expansão cultural testemunhada nos tempos atuais. Mas, conforme o enunciado de Mikre⁶, “Era como se fosse gente, mas não era gente”, sinalizando uma especificidade destes seres, nomeados como *kypasuãkiãra*, traduzido aqui como *os ancestrais do mundo*.

Entre os pajés foi afirmado que os *kypasuãkiarã* tinham *carne bem molinha*, sendo interpretadas por eles como *espíritos*. Entre diversas explicações pronunciadas por pessoas mais velhas e mais jovens, encontra-se: *o pessoal matou a cutia, ela foi posta no fogo e virou bicho*. A cutia e alguns outros animais apareceram no mundo como uma transformação do seu ancestral *kypasuãkiarã*, cutia-gente virou cutia. Entre as narrativas míticas é recorrente a percepção de alguns outros animais se tornarem como tais a partir do fenômeno de uma transformação, ainda que não necessariamente seguida do evento da morte, mas que, em comum, apareceram de um ancestral *kypasuãkiarã*⁷.

Conforme discutido, no ponto de vista do povo Panará a cultura é uma dimensão possível no animal. Na mitologia, ela se realizava como a expressão dos *kypasuãkiarã*, os primeiros habitantes do mundo. Entretanto, Sykiã, outro pajé, esclareceu: *depois que virou bicho nunca mais virou gente*. Quando aconteceu a metamorfose definitiva, estabilizando a condição *animal*, houve o rompimento das manifestações socioculturais, não existe mais a roça da cutia, nem a sua aldeia. Ainda assim, é re-atualizado na memória histórica que a cutia e o rato, na ancestralidade, contribuíram para a configuração da cultura deste povo, detendo valor atemporal o agenciamento destes *animais*.

É compreendido que a cutia foi morta quando estava velha e mesmo transformada nunca esquece o que ensinou aos parentes Panará no período em que era *gente*. Para este povo, a cutia tem espírito, assim como o rato, o macaco e o sapo, e por meio dele permanecem se comunicando com as pessoas Panará,

6 Na aldeia Násépotiti, em 1999.

7 Na ancestralidade o macaco, o sapo, a onça, o tamanduá, o jacu, o gavião, o mutum, o urubu-rei, o jacaré, a cutia, a anta, a cobra e a capivara, entre outros, eram *gente*, mas nem todos apresentam esta mesma historicidade, como o veado, o caititu, o quati e outros que apareceram no mundo como bicho, sinalizando que nem todos os animais são significados da mesma maneira. Identifica-se aqui um fenômeno incitante à continuidade desta pesquisa.

especialmente os pajés. No contexto sociocultural deste povo, são eles que têm o conhecimento específico de tecer interlocução com os espíritos dos animais o que exige preparação e acompanhamento para formá-lo neste papel social, *towmãpã* é a categoria traduzida como *pajé*⁸.

No ponto de vista de mundo do povo Panará há uma relação de continuidade entre estes eventos da ancestralidade e os da contemporaneidade. Os comportamentos, as atitudes e as capacidades de determinado *animal* no presente são apreendidos considerando a historicidade vivenciada pelos mesmos no tempo de antigamente. É compreendido que a situação de estar *animal* na atualidade permanece vinculada às experiências vividas na condição de *gente*, experienciada na ancestralidade.

As existências expressam uma maneira de viver; a cutia, o rato e outros *animais*, permanecem sujeitos no mundo e é nesta perspectiva que com eles se estabelece uma relação. Animal não é *isso*, não é *objeto*, é pessoa.

Conforme Viveiros de Castro (2002), no pensamento ameríndio a cultura é universalizada. Para diversos povos indígenas, na ancestralidade, as plantas, os astros e os animais eram gente, todos se equivaliam na condição de existência, praticando atividades socioculturais similares como ter aldeia, xamã, caçadores, além de se organizarem por laços matrimoniais. Embora, atualmente, eles apresentem distintas formas corporais e comportamentos, é concebida a sobrevivência desta condição original mítica, que universaliza a cultura. A relação entre humanos, animais e plantas é marcada pela experiência de alteridade, derivada da noção de que ter alma é ser sujeito e, portanto, capaz de ter ponto de vista. Todos os seres são pessoas e, portanto, têm agência em potencial e se inserem numa mesma rede de relação social, configurando uma cosmologia sociocósmica (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Essa concepção não encontra seu equivalente na ideia de natureza herdada pela cultura europeia, em que supõe seres naturais inanimados, passivos e instintivos. Na cosmovisão Panará há pluralidade de sujeitos, contemplando humanos e não-humanos (astros, plantas, animais). Contudo, é diferente da epistemologia europeizada em que a intencionalidade é um atributo humano unilateralmente.

8 Foi observado que na comunidade há diversos, homens e mulheres, adultos e mais velhos. Entretanto, neste universo dos saberes de pajé, há muitos segredos que não podem ser revelados, é recorrente neste particular o argumento de serem perigosos.

Há ensino e aprendizagem na pajelança

Os ritos podem ser valorizados como expressões pedagógicas na medida em que re-atualizam os ensinamentos dos ancestrais. Neles são revelados quais são os valores éticos e comportamentos apreendidos como referenciais socialmente válidos. Há o recurso da linguagem simbólica e de uma narrativa dramatizada que se articula ao universo mitológico para expressar publicamente isso. Isso é identificado na fala de uma pajé à sua paciente, numa sessão de pajelança:

Os espíritos colocaram isso em você. Isso é o osso de um bicho. O espírito do caítitu colocou essa doença e ficou doendo o corpo todo. É culpa de vocês todos. Vocês não repartem a comida com os outros. Vocês reclamam muito. Foi isso que fez mal a ela. Por isso o espírito veio. (KIARÁSÂ YÓ SÂTI, 2005).

É enfatizada a ética da partilha do alimento, o que é recorrente nos ensinamentos dos entes sobrenaturais, manifestados nos relatos míticos, conforme visto acima, nas histórias do amendoim e do milho. Uma prática social destituída deste princípio é desvalorizada socialmente. A pajelança tem uma dimensão pedagógica por intensificar este ensinamento dos ancestrais, a causa da doença, interpretada pela pajé, foi: *vocês não repartem a comida com os outros*.

No exemplo da pajelança, acima citada, evidencia-se que os espíritos dos bichos são concebidos como agentes sociais que têm intencionalidade. Neste esquema de significação há a possibilidade de uma interlocução entre humano e não-humano. Os relatos míticos, a pajelança e os ritos manifestam a experiência deste diálogo, demonstrando que a sociedade Panará contempla relações com os seres sobrenaturais, o que deve ser considerado para compreender a concepção de aprendizagem vigente.

A dimensão sistêmica do conhecimento Panará

É relevante destacar que o aprendizado não se reduz ao saber identificar o amendoim e o milho como produtos alimentares. O conhecimento aprendido contempla o cultivo na roça, a fabricação de alimentos, a celebração com dança e música, e o valor ético da partilha do alimento. É este conjunto todo que constitui o conteúdo do ensino compondo um sistema integrado. Atenta-se ainda que este ensino aconteceu pelo devir da incorporação dele na vida comunitária, e que, de fato, é reconhecido no tempo atual como uma prática efetiva. Sinaliza-

se uma íntima relação entre o ensinar, aprender e praticar. Não se trata de um conhecimento informativo, exterior e abstrato, ao contrário, é um conhecimento vivido. Reconhece-se na vigência da aprendizagem que o conhecimento é uma força criativa, por proporcionar a inserção consciente na unidade entre as coisas, em particular, entre as pessoas Panará, o dono do amendoim e o amendoim. Saber não é uma experiência racional, porque implica uma vivência subjetiva do conteúdo aprendido e a percepção da interligação com outros eventos de modo sistêmico, é apreender fenômenos de modo inter-relacionado.

“Quando a chuva começa a parar e a gente vê a flor do pau d’arco, a mata começa a florar. Assim que a chuva para, a gente colhe o amendoim” (KIARÁSÁ YÓ SÂTI, 2005). Há um tempo circular remarcado no ritmo cíclico dos fenômenos da natureza, combinado ao plantio e colheita do amendoim, que também são cíclicos. Este alimento renasce e reproduz em parceria com o rito que deve ser revivido. A regularidade da dramatização ritual ocupa papel central como contraponto à finitude, particularmente as sementes do amendoim e do milho são cuidadas para se perpetuarem. O aspecto cíclico das expressões culturais torna permanente a revisita ao tempo ancestral, fortalecendo a corporeidade dos saberes aprendidos. Este permanente retorno às experiências relacionais com os não-humanos na ancestralidade parece tornar mítico o tempo presente, indicando a ideia de continuidade. Contudo, com os animais e o mundo, o povo Panará experimenta uma *relação*, e ela é contínua e re-atualizada, tornando-a sagrada.

Considerações finais

Evidencia-se a noção de que *animais* têm *espírito*, apreendidos como sujeitos detentores de capacidade reflexiva e de intencionalidade. Esses significados atribuídos aos animais justificam a possibilidade de uma relação de caráter social entre humano e não-humano. As narrativas míticas, a prática social da pajelança e dos ritos a elas associados são manifestações desta relação intersubjetiva entre as pessoas Panará, a cutia e o rato.

A concepção de aprendizagem deste povo está intimamente articulada a esta noção de *natureza*. A festa do amendoim e o cultivo deste alimento foram ensinados pelo *dono do amendoim*, num tempo muito antigo, quando eles eram *como se fossem gente*.

Nesta cosmovisão subsiste a percepção de que cultura é uma possibilidade transversal aos humanos e não-humanos, o próprio modo de viver do povo Panará é concebido como uma construção dinâmica que envolve relação social com não-humano. A cutia ensinou a cerimônia do amendoim praticada em nossa contemporaneidade.

A investigação exigiu, contudo, reconhecer outra lógica de pensamento, necessitando um desvio da epistemologia vigente nas sociedades industriais, especialmente quanto à noção de natureza. Os sentidos e significados construídos historicamente pelas sociedades industriais não têm validade universal. Rompe-se com a perspectiva hegemônica de que o humano e a natureza são separados e autônomos, bem como a ideia de que há uma fronteira que delimita a natureza e a sociedade, e o sujeito do objeto, assim como o conhecimento da opinião.

Conforme argumenta Merleau-Ponty (1999), as existências não têm propriedades intrínsecas e fixas que se configuram como características absolutas universalmente válidas para todos os povos. Elas estão abertas para várias possibilidades de olhares e significações, promovendo uma pluralidade de pontos de vista que revelam diferentes pensamentos constitutivos de si e do mundo. É nesta dimensão da abertura permanente à fusão de horizontes possíveis que o estudo se realizou.

Ademais, sublinha-se que na maneira de ensinar e aprender do povo Panará é expressiva a importância da corporeificação dos conhecimentos. Os conteúdos de ensino presentes nos relatos míticos ganham sentido e forma por se inscreverem numa dinâmica de ensinar-aprender-praticar. A relação com o conhecimento construído não é de caráter exterior, informativo e abstrato. Ao contrário, configura-se e engendra-se como um conhecimento vivido e experimentado corporalmente, afetando um modo de pensar, sentir e agir no mundo.

Na globalização, a experiência do contato permanente com distintos contextos socioculturais é uma oportunidade de conhecer outros modos de pensar, favorecendo a alteridade como uma ética nas relações intersubjetivas. Requer o risco de estranhar os nossos conceitos para compreender o outro, nos permitindo a expansão de nossa cosmovisão.

Referências

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 268 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009.

DESCARTES, René. *As paixões da alma*. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção).

_____. Discurso do Método. Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade na ciência. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção).

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. 183 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 170 p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

_____. **Negara**. O Estado Teatro do Século XIX. Tradução de Miguel Vale de Almeida. Rio de Janeiro: Difel Difusão Editorial; Bertrand Brasil, 1991. 369 p.

_____. **Observando o Islã**: o desenvolvimento religioso no Marrocos e na Indonésia. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 141 p.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**, FURG, Rio Grande-RS, v. Especial, p. 1-11, dez., 2008.

_____. A Outridade da natureza na Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. p. 181-189.

_____. Descartes, historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. p. 63-77.

_____. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

_____. O conceito de holismo em ética ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina M. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-50.

KIARÁSÂ YÓ SÂTI. Direção: Paturi Panará; Komoi Panará. Aldeia Násêpotiti, Terra Indígena Panará (MT/PA). Projeto Vídeo nas Aldeias, 2005. 1DVD (51 min.), legendado.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

PRESTON, Christopher. **Grounding knowledge**. Environmental philosophy, epistemology and place. Athens: The University of Georgia Press, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. 552 p.

Recebimento em: 09/07/2013.

Aceite em: 27/03/2014.