
MITO, SIMBOLISMO, ESPIRITUALIDADE E VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO GUARANI

Contribuições para outro pensamento educacional

Ana Luisa de Menezes*, Sandra Richter** & Ana Maria de Pinho***

Resumo: As reflexões apresentadas neste artigo partem de pesquisas etnográficas e participante com os indígenas Guarani no Rio Grande do Sul – Brasil. O objetivo é compreender aspectos da mitologia, do simbolismo e da espiritualidade Guarani na constituição de uma educação pautada na vivência integradora entre ação, emoção e razão como totalidade que reúne dimensões singulares, coletivas, culturais, econômicas e cosmológicas. Dimensões que emergem da integração entre a vivência e convivência com as narrativas míticas ameríndias como princípio educacional do modo de ser Guarani. O encontro com os Guarani contribui com interrogações ao modelo educacional ocidental ao favorecer, portanto, a consideração de outros princípios, outros modos de educar, que considerem a memória ancestral das narrativas míticas, o simbolismo que tece as manifestações do mistério, a espiritualidade que emerge das «belas palavras» – palavras sagradas – que enraízam e situam os Guarani no *Tekoá*, lugar no qual podem ser o que estão sendo.

Palavras-chave: educação Guarani, mito, simbolismo, vivência, espiritualidade

MYTH, SYMBOLISM, SPIRITUALITY AND EXPERIENCE IN GUARANI'S EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO ANOTHER EDUCATIONAL THINKING

Abstract: This article is based on ethnographic and participatory methods of observation of the Guarani people in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The aims are to understand Guarani's mythological, symbolical and spiritual aspects in the constitution of an education based on the integrative living

* Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) (Santa Cruz do Sul, Brasil) / Grupo de Pesquisa Peabirú, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Rio Grande do Sul, Brasil).

** Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) / Grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) (Santa Cruz do Sul, Brasil).

*** Departamento de Psicologia, Universidade Estácio (Fortaleza, Brasil).

experience of action, emotion and reason. A whole that assemble singular, collective, cultural, economic and cosmological dimensions of Guarani's experience of mythical narratives as an educational principle of Guarani's way of being. Coming across Guarani people invited us to question «western» education models when educational practices observed consider the ancestral memory of mythical narratives, the symbolism in the manifestation of mysteries and the spirituality that comes with «beautiful words» – holy words – that root and place the Guarani people in the *Tekoá*, the place where they can be what they are being.

Keywords: Guarani education, myth, symbolism, experience, spirituality

MYTHE, SYMBOLISME, SPIRITUALITÉ ET EXPÉRIENCE DE VIE DANS L'ÉDUCATION GUARANI: CONTRIBUTIONS POUR UNE AUTRE PENSÉE ÉDUCATIONNELLE

Résumé: Les réflexions présentées dans cet article ont comme point de départ des recherches ethnographiques et participatives chez des indigènes Guarani dans l'État de Rio Grande do Sul au Brésil. Le but est de comprendre le poids de la mythologie, du symbolisme et de la spiritualité Guarani dans la constitution d'une éducation basée sur l'expérience de vie intégratrice entre l'action, l'émotion et la raison. Ces éléments constituent un tout qui réunit à la fois des dimensions singulières, collectives, culturelles, économiques et cosmologiques. Elles proviennent de l'intégration dans l'expérience de vie et la cohabitation de récits mythiques amérindiens constituant un principe éducationnel sur la manière d'être Guarani. La rencontre avec les Guarani nous amène à questionner le modèle éducationnel occidental en mettant en évidence la considération d'autres principes, d'autres manières d'éduquer, qui prennent en compte la mémoire ancestrale des récits mythiques, le symbolisme qui tisse les manifestations de mystères, la spiritualité qui surgit des «beaux mots» – les mots sacrés – qui enracinent et situent les Guarani dans le *Tekoá*, lieu dans lequel il peuvent être ce qu'ils sont.

Mots-clés: éducation Guarani, mythe, symbolisme, expérience de vie, spiritualité

O encontro, a convivência e o diálogo intercultural, realizados a partir de pesquisas etnográficas pautadas na pesquisa-ação-participante com o povo Guarani no Rio Grande do Sul, vinculadas à Pós-Graduação em Educação e aos Departamentos de Psicologia e de Educação da UNISC, fomentaram inquietações e reflexões em torno dos princípios educacionais que sustentam modos de viver e de ser dos indígenas Guarani. A convivência nas aldeias Guarani, no projeto «A Alegria do Corpo-Espírito Saudável» (2002-2006) e, em especial, no projeto «Infâncias e Educação Guarani» (2012-2015), permitiu constatar que os valores educacionais Guarani «podem ser compreendidos pelos não indígenas e afirmados pelos indígenas, a fim de que esta concepção não seja desprezada ou pulverizada no mundo dominado pela educação escolar» (Menezes & Richter, 2014: 104). O risco da pulverização dos valores educacionais indígenas está na expansão da lógica escolar que prioriza o ensino da prática escriturística como prática iniciática de uma sociedade capitalista

que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição (Certeau, 1994) para capturar a subjetividade das crianças e adaptá-las ao mundo adulto, ou seja, a uma determinada racionalidade. Nesse sentido, consideramos relevante destacar neste artigo a forte presença de aspectos simbólicos, mitológicos e cosmológicos na cultura Guarani, a qual gera importantes contribuições para reflexões de um modelo educacional ameríndio que integra vivência e linguagem simbólica.

O projeto de pesquisa «Infâncias e Educação Guarani» promoveu abertura para estudos voltados para os modos como a infância é vivenciada pelos povos indígenas e, a partir desta aproximação, possibilitou pensar as repercussões nos modos de ser adulto e de constituição da convivência nessa coletividade. Convivência que tem na *palavra sagrada*, nas «Belas Palavras» – assim os Guarani denominam a «fala sagrada, agradável ao ouvido dos divinos, que as consideram dignas de si» (Clastres, 1990: 9) – o elemento agregador que os enraíza no mundo. Por isso, «educar para os Guarani significa garantir o crescimento da palavra-alma, principalmente no primeiro ano de vida e que vai sendo cultivado ao longo da vida, a partir da compreensão do *Nhandereko* – modo de ser» (Menezes, Richter, & Silveira, 2015: 7). A partir das narrativas, das histórias e das memórias, foi possível perceber o modo como os indígenas abordam e representam as primeiras experiências de vida, como acolhem «os novos que chegam ao mundo», como integram significados espiritualizados dos «inícios» da vida com temas mitológicos e simbólicos que atravessam o tempo, unindo passado, presente e futuro ao longo do ciclo vital de cada indivíduo e das diversas gerações.

No encontro entre a pesquisa e os Guarani, essa singularidade plural do tempo tem-nos desafiado a compreender, tanto o movimento que multiplica e une diferentes tempos da vida, quanto as palavras de Adolfo, um velho da aldeia de Itapuã (sul do Brasil), as quais afirmam que a «aprendizagem vem da memória dos que escutam e vivem. Tem que sentir que sabe, ter vivência (...) faz sentido no pensamento, no coração, lá no centro do céu» (Menezes, 2006: 171). Nas aldeias de Estrela Velha e de Salto do Jacuí, ambas no estado do Rio Grande do Sul (Brasil), vivemos a reflexão do tempo que considera os começos e os declínios, de uma infância coexistindo no tempo dos mais velhos. Uma experiência na qual aprender com as crianças Guarani é também aprender com os mais velhos a partir de uma temporalidade multidimensional constituída nos encontros interculturais entre pesquisadores Guarani e não indígenas.

Os primeiros passos da pesquisa foram dados em torno da construção metodológica e optamos por desencadeá-la através dos desenhos das crianças. A intenção foi resistir à disjunção entre pensamento racional e pensamento mágico. Na ação de desenhar, pela integração entre corpo sensível e inteligível, confluem o pensamento racional e o pensamento simbólico, mágico. Pelos desenhos das crianças, os Guarani trouxeram uma dimensão da ancestralidade nos quais as memórias indígenas do passado estabelecem diálogo com o presente, enfatizando, através das palavras de Roberto, cacique da aldeia de Salto do Jacuí, que «o desenho é uma forma da criança pensar».

Nesse sentido, combinamos que as crianças iriam desenhar espontaneamente em momentos que não estivéssemos na aldeia e os Guarani os trariam posteriormente para os nossos encontros. As crianças desenhavam e os Guarani jovens e adultos faziam suas reflexões, a partir do que viam nos desenhos, e também do que as crianças sentiam vontade de desenhar. As crianças e seus gestos foram sendo evidenciados, como por exemplo, quando João, cacique da aldeia de Estrela Velha (sul do Brasil), manifestou sua surpresa:

A Nicole de 8 anos trouxe palavra antiga e todos se surpreenderam. Com que tu aprendeu, perguntamos. Com a minha avó, que é minha mãe. A palavra (i) é muito sagrada, dos antigos. Ninguém fala no cotidiano. As crianças estão falando. Nesse livro é importante colocar palavra antiga. Eu falo tanto e estou deixando de falar palavras importantes no Guarani.

As reflexões revelavam os processos educativos vividos na relação entre crianças e adultos, como a preocupação dos mais velhos com a apresentação dos mitos nas escolas. Os Guarani citaram como exemplo a desconstituição escolar do sol como educação mitológica pela sobreposição da educação científica. O cacique João relata que as crianças indígenas aprendem na escola que o sol não se movimenta. A preocupação está no fato das crianças manifestarem preferência a esses saberes em detrimento da noção de movimento do sol que o Guarani tem e que envolve a compreensão de uma educação organizada a partir de ciclos cósmicos, como o acordar de *Nbanderú*, a dança que se realiza durante a noite até o amanhecer em reverência às divindades.

Foram diálogos que os jovens e os adultos estabeleceram com o pensamento imagético das crianças ao expressarem diferenças geracionais. É como se o que a criança desenhasse hoje fosse o passado do adulto. A relevância para a pesquisa foi constatar a intensidade na qual as imagens das crianças provocaram os adultos a pensarem o próprio pensamento desde uma ordem complexa capaz de interrogar o que fazer quando o mundo não está coerente com a nossa lógica.

Nesse momento indagamo-nos acerca da ação de pesquisar a partir dos desenhos e que tipo de memória emerge com o desenho. Surgiram discussões acerca do território, do poder e não poder escolher o lugar de moradia, do sentimento da criança e do adulto como sendo igual, do saber construir a própria casa e do quanto os bichos, o tamanduá, o coqueiro falam do *Nbanderecô*, da infância, da reza, do sol clareando, do caminho iluminado, da farinha, do milho e do quanto tudo isso foi trazido como o lugar do passado para os adultos. Para as crianças parece ser, conforme as palavras de João, o próprio presente imaginado e pensado, tendo em vista que *ninguém ensina a criança a fazer o desenho*.

O segundo momento significativo no caminho metodológico de nossos encontros foi quando indagamos aos Guarani sobre as aprendizagens de suas infâncias, momentos que marcaram suas existências. As narrativas que se evidenciaram como importantes aprendizagens de respeito aos mais velhos, aos sonhos, às formas de caça, às plantações de milho, ao uso dos chás. Histórias ao

mesmo tempo difíceis e alegres que nos mobilizaram pensar aspectos diferenciados de viver a infância, portanto de ser criança. Na fala de Alex, vice-cacique da aldeia de Estrela Velha, destacamos a aprendizagem de plantar o milho que faz parte de um alimento que não é só orgânico, mas que assume o sentido simbólico da nomeação presente no nome de cada tipo de milho.

A gente não planta só para comer, porque é através daquele milho que vem para colocar o nome dos «kyringué», no caso, as crianças. Então, isso que eu aprendi com meu pai, e estou passando para as minhas filhas. Isso é uma coisa que eu nunca vou esquecer. Existe só um milho para todos, porque tem quatro nomes para os homens e quatro para as mulheres, então um tipo de milho já está bom. Meu pai chamava e ensinava a gente a plantar, qual o valor que tem a semente e ensinava a capinar. Então nós quatro, aprendemos tudo com ele.

Através da compreensão das infâncias indígenas, destaca Cohn (2013), podemos aprofundar os modos de aprendizagens que formam os adultos, que perpassam os diversos modos de viver a corporalidade, as mediações de experiências cosmológicas e o lugar que elas possuem: no brincar, no fazer os brinquedos, na pesca, no movimento, nas cerimônias ritualísticas, etc. As crianças, para a autora, assumem, como no caso dos Maxacali, a centralidade dos ritos Guarani, como o *Nemongaraí*, ritual de nomeação das crianças, fundamento da constituição da identidade do adulto (Meliá, 2010; Chamorro, 2008; Bergamaschi & Menezes, 2015; Poty, 2015).

Se para Kusch (1986) torna-se imprescindível empreender o desafio de tentar abarcar um fundamento para definir o americano, na sua dimensão histórica humana, social e ética de um modo próprio de pensar e conviver, aproximar-se das concepções educacionais dos Guarani, seus modos de educar desde a infância, pode configurar importante estudo para aprender a interrogar a complexidade dos modos de ser ameríndio, dessa cultura profunda dos povos pré-colombianos. Aqui, consideramos que a «essência» de algo como «ameríndio» é tão discutível como a existência mesma da América Latina como processo histórico e social único e homogêneo. Implica enfrentar debates complexos, profundos e com longa tradição e, aqui, a intenção é destacar a existência do termo «ameríndio» em contraposição ao europeu e ao norte-americano, ou seja, ao «ocidental». Nessa compreensão, os elementos unificadores procedem do colonialismo e do imperialismo que, não somente constituem conceitos teóricos ou políticos, mas palavras que visam definir uma relação efetiva de opressão.

Para Santos e Meneses (2010: 18), o fim do colonialismo político não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais por ele gerado, mas «continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber». Por isso, o pensamento ameríndio exige estudos diferenciados que se nutrem de outras perspectivas, de outras aproximações e metodologias, de outras interrogações, outras imagens e palavras. Enfocar modos de educar Guarani permite a aproximação a um leque de sentidos e possibilidades desde os quais podemos partir para compreender processos de subjetivação, de constituição cultural e de epistemologias ameríndias que relevem, sobre-

tudo, princípios educacionais sustentados em uma perspectiva mitológica, simbólica e cosmológica xamânica. Mas, antes, para compreendermos a nós mesmos. Nosso objetivo mais específico, portanto, é interrogar nossas possibilidades de aprendermos com os princípios que sustentam a educação ameríndia Guarani. Como o modo Guarani de educar contribui para enfrentar os desafios contemporâneos ao pensamento educacional?

Desafios ao pensamento educacional que religa o visível e o invisível

As concepções educacionais Guarani nos indagam se cosmologia – compreendida como relações entre humanos e relações entre humanos e sobre-humanos –, rito, espiritualidade, arte e ciência podem constituir saberes e práticas complementares. Podem esses saberes e práticas configurar universos simultaneamente contrários e complementares e assim assumirem a complexidade da conjunção «e» que permite acolher que se definem pelo que «diferem» entre si?

Interrogações que o encontro com os princípios educacionais dos Guarani fomentam a partir da força da presença – porque enraizada na palavra – dos aspectos simbólicos, mitológicos, cosmológicos e vivenciais, e que podem trazer outras reflexões em torno do pensamento ameríndio a partir da compreensão educacional dos Guarani como «uma educação da palavra e pela palavra, (...) para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através dos sonhos, e poder dizê-las» (Meliá, 2010: 42). Mas, ao mesmo tempo, também para problematizar o modelo dominante de escolarização das crianças como prática apenas de uma racionalidade escriturística, para resistir à hegemonia de uma racionalidade técnica na compreensão do mundo e das relações intersubjetivas diante da tradição conceitual de conceber o fenômeno da linguagem como representação de um mundo previamente dado, «prévia e plenamente» conhecido. Implica repensar as atuais opções de educar e formar ocidentistas, embora, para a sociedade ocidental, os indígenas «ainda» permaneçam ou habitem uma perspectiva mágica da realidade, «primitiva». Como afirma Kusch (1986), nossa cultura mestiça tende a ignorar, desqualificar e mesmo a rejeitar as epistemologias ameríndias, seguindo a postura do colonizador. Uma postura estereotípica de algo aparente evidenciado em «cocar de pena, urucum e arco e flecha» (Viveiros de Castro, 2008: 135). Porém, como afirma Viveiros de Castro (2008: 137), o indígena não é uma questão de aparência mas um «estado de espírito». Um modo de ser e não um modo de aparecer. A questão para o antropólogo brasileiro é que

não há culturas inautênticas, pois não há culturas autênticas. Não há, aliás, índios autênticos. Índios, brancos, afro-descendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser (pior para eles). A autenticidade é uma invenção da metafísica ocidental, ou mais que isso, ela é o seu fundamento. (Viveiros de Castro, 2008: 149)

Talvez, tenhamos todos muito a aprender sobre nós mesmos quando aprendermos ou reaprendermos a valorar a experiência – tão humana, quanto mundana – de vivenciar o mundo no seu estar aqui, no dever de saborear – saber – o mundo também como um lugar sagrado, pois denso de espiritualidade. Entre os Guarani, a sensibilidade mítica, simbólica e espiritual, desde a infância, é potencializada pelo modo vital de estar sendo Guarani, pois na interação educativa não existe dissociação entre afetividade e inteligência para enfrentar o insondável e imprevisível. Como Kusch (2012) observa, no modo de educação indígena o afeto não é sublimado em nome das reflexões intelectuais.

Eduardo, professor da escola da aldeia de Estrela Velha, ao nos contar do aprendizado com seu pai e destacar quanto o conhecimento deste está estreitamente ligado à sua força e coragem de suportar a dor, relaciona a perspectiva do guerreiro e do *Karai* como um ato de sabedoria e de respeito que se expressa no chá, na planta e na relação afetiva com o pai.

Quando eu tinha 7 ou 8 anos, eu estava trabalhando com meu pai, capinando, e estava aprendendo a trabalhar com ele. De repente, me cortei no pé, e meu pai, não sei qual remédio colocou, e 5 minutos depois já parou de sair sangue e não doeu mais nenhum pouco. E isso marcou pra mim porque não sei qual remédio ele passou. E outra coisa que fiquei impressionado, que meu pai é a única pessoa que tem muita sabedoria, sobre Nhänderu, sobre a vida e sobre as culturas. Pra mim, principalmente, como filho dele, é ele. E aí, uma vez, em uma armadilha ele encontrou uma cobra, e picou ele na perna, e como falei agora pouco, ele não sentia dor. Eu e toda família dele pensávamos que ia acontecer algo ruim com ele. Isso ficou marcado pra mim, porque não vão existir outras pessoas para aguentar essa dor. Eu tinha 7 anos quando isso aconteceu.

O cacique João traz em sua palavra a ideia de que não existe algo como idade cronológica da infância e relata sua aprendizagem com os sonhos e com a morte, destacando a presença de seu pai como um grande mestre.

Nós indígenas, quase aprendemos a mesma coisa neste primeiro momento, que é a infância. Eu aqui neste momento tenho lembranças boas, a partir dos meus quinze anos, ainda me sentia criança, porque na verdade não saía de casa, sempre acompanhado do pai. Primeiro a nossa família pensa que um dia temos que casar, ter família e sustentar ela. Aprendemos a caçar, a fazer armadilhas, tudo com o chefe da família, o pai. Como quantos tipos de materiais deve se usar para pescar e fazer as armadilhas. A gente aprende, por exemplo como pegar Lambari, como tem que puxar pra pegar cada vez. Tudo isso a gente aprende.

As narrativas apresentadas ao longo da pesquisa contribuem para repensar os alicerces do pensamento educacional do ocidente, isto é, para repensar a manutenção de suas exclusões nos modos de conceber e abordar a realidade. Aproximar-se do modo de educar Guarani torna-se, então, relevante oportunidade para dialogar sobre o sentido, a importância e o lugar do mito, do simbolismo e da espiritualidade na ação educativa a partir do resgate de outros saberes ameríndios (Kusch, 2012). Mais ainda, é apontar outros caminhos para interrogar as dimensões sociais,

ecológicas e vitais mais profundas do encontro entre humano e o mundo; outras reflexões con-
dizentes com uma intencionalidade educativa que considere a força vital do insondável que
habita a «relação que mantemos com esse real profundo que podemos abordar pelo pensamento
e que, no entanto, excede o pensável, ou seja, excede nossas separações, nossas distinções, nossa
lógica» (Morin, 2013: 172).

Com Morin (1999), consideramos que a questão epistemológica crucial não é a substituição
da certeza pela incerteza, antes diz respeito ao movimento de abertura dialógica entre certeza-
-incerteza, dizível-indizível, visível-invisível, separação-inseparabilidade. Uma questão que supõe
forçosamente uma luta com os automatismos intelectuais de uma tradição histórica nas formas
de conceber a relação com os âmbitos da realidade. Morin (2013: 172) destaca sua convicção que,
«de certa maneira, toda separação remete a uma profunda inseparabilidade» que, por sua vez,
remete ao misticismo em sua potência de nos religar «com uma realidade misteriosa e profunda,
na qual, diante do êxtase, cessam as separações».

Nessa compreensão, Santos e Meneses (2010) reivindicam outra epistemologia que designam
por «epistemologias do Sul» para sublinharem a diversidade nos modos de pensar e conhecer do
mundo e na qual «o Sul» é «concebido metaforicamente como um «campo de desafios epistêmi-
cos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua
relação colonial com o mundo» (Santos & Meneses, 2010: 19). Tanto os princípios da complexi-
dade e as epistemologias do Sul, quanto as epistemologias ameríndias contribuem para um pen-
samento educacional que confronte a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de
saberes que, por ser uma ecologia, reconhece «a pluralidade de conhecimentos heterogêneos
(sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem com-
prometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é
interconhecimento» (Santos & Meneses, 2010: 53).

Nos encontramos diante de uma questão epistemológica de fundo acerca da homogeneiza-
ção dos saberes culturais, da supressão dos conhecimentos locais, da exclusividade do conheci-
mento científico, abrindo caminhos epistemológicos que promovem outras possibilidades educa-
tivas que contribuem para resistir a um modelo escolar que engendra separação, discriminação
social, estratificação das pessoas, inviabiliza o diálogo intercultural e a compreensão do ponto
de vista do outro (Morin, 2003), tendo como uma das consequências tantas guerras e destruição
planetária. O modelo escolar, sustentado na fragmentação dos conhecimentos e legitimado por
uma racionalidade que considera a sensibilidade do corpo *insignificante* em todos os sentidos do
termo, pois não reconhece a possibilidade da lógica das qualidades sensíveis do mundo apre-
endidas no corpo ou pelo corpo (Viveiros de Castro, 2002), não favorece a compreensão das rela-
ções de simultânea complementariedade e incompletude entre diferentes modos de produzir
conhecimentos, saberes e práticas. Implica compreender com Viveiros de Castro (2002), que o

ideal de subjetividade que penso ser constitutivo do xamanismo como epistemologia indígena, encontra-se em nossa civilização confinado àquilo que Lévi-Strauss chamava de parque natural ou reserva ecológica no interior do pensamento domesticado: a arte. O pensamento selvagem foi confinado oficialmente ao domínio da arte; fora dali, ele seria clandestino ou «alternativo». Valorizada como seja a experiência artística, ela nada tem a ver com o experimento científico: a arte é inferior à ciência como produtora de conhecimento. Ela pode ser emocionalmente superior, mas não é epistemologicamente superior. É essa distinção que não faz nenhum sentido no que eu estou chamando de epistemologia xamânica, que parece proceder mais de acordo com o modelo de nossa arte que de nossa ciência. O xamanismo, como a arte, procede segundo o princípio de subjetivação do objeto. (Viveiros de Castro, 2002: 488-489)

A cultura moderna ocidental, especialmente a partir da revolução científica, caracterizou-se por uma atitude extrema de valorização do intelecto, de domínio objetivo do empírico e de interesses econômicos, deixando de lado outras dimensões da realidade mundana ao priorizar versões da realidade que promovem a dissociação entre humanos e os demais seres vivos, a natureza e as coisas, provocando uma profunda cisão que impede o acesso a outras dimensões profundas da alma e da vida anímica (Jung, 1993). Muitas necessidades e aspirações mais íntimas foram desvinculadas de sua origem e exiladas de sua finalidade vital pela negação epistemológica das dimensões corporais e temporais, emocionais e espirituais. Negação que favorece o distanciamento do pensamento educacional da potencialidade de valores éticos de bem-estar, transcendência e autorrealização na convivência entre humanos e não-humanos.

Segundo Capra (2011), o movimento histórico da ciência moderna ocidental, desde a tradição das proposições filosóficas gregas, veio conduzindo de forma crescente o afastamento das origens místicas, de maneira que a física moderna buscou separar o que em sua raiz inicial estava unido: ciência, filosofia, arte, ética e religiosidade. O autor enfatiza que, os sábios da Escola de Mileto, buscavam descobrir na natureza e na constituição do real, a essência das coisas, de modo que não viam separação entre matéria e espírito, pois pensavam a materialidade como dotada de vida e espiritualidade. Historicamente, a ciência ocidental passou a conduzir-se por uma perspectiva dualista e racionalista, separando a matéria do espírito, o corpo da alma, a razão da paixão, negligenciando o conhecimento da espiritualidade humana. No Renascimento, a ciência ocidental buscou uma nova forma de compreensão e relacionamento com a natureza, tomando por base o experimento, a comprovação, a matemática, a racionalização e a desmistificação do real, dando origem a uma formulação extrema do dualismo espírito e matéria.

Para Morin (1999, 2003), o pensamento contemporâneo sofre uma crise de percepção e entendimento, provocada, dentre outros fatores, pela desvinculação que a ciência moderna promoveu entre conhecimento e sensibilidade, entre racionalidade e corpo sensível. Tal dicotomia exige – no âmbito da própria ciência e nos modos do viver humano – uma reforma do pensamento. Pressupõe, no campo da epistemologia, caminhar para uma mudança qualitativa do entendi-

mento, considerando outros âmbitos da realidade capazes de promover a emergência também de percepções sensíveis.

Educar para uma cidadania planetária, na compreensão de Morin (1999, 2003), requer outras percepções e outras narrativas, outras palavras que unifiquem e interliguem os humanos entre si, com outros seres vivos e com o planeta como um todo. Nessa reivindicação, o encontro com a cosmologia Guarani permite «afirmar valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética dos tempos lentos, do corpo no mundo, do imagético multisensório, da presença encarnada das palavras-alma» (Menezes & Richter, 2014: 102). Presença que emerge das narrativas míticas e que «implica também estar disponível para lidar com os materiais do sonho» (Couto, 2011: 24), em lidar, simultaneamente, com as ordens do visível e do invisível, isto é, em lidar com «a nossa condição comum e universal de criadores de histórias» (Couto, 2011: 13), em nossa potência de sonhar outros mundos.

Trata-se de recuperar a potência do pensamento imagético, valores narrativos de convivialidade, atitudes e modos de existir que transcendem a perspectiva antropocêntrica, pois voltados para a percepção de uma interdependência e uma consciência planetária. Tal desafio ao pensamento educacional pressupõe revisar profundamente concepções escolares de «conteúdos e matérias a serem ensinadas», mas, sobretudo, os modelos produtivistas de ensinar e de aprender como percurso para aprender a também considerar que os momentos de encantamento e êxtase fazem parte da qualidade poética da vida, aquela que faz com que amemos a vida e, portanto, aquela que nos enraíza no mundo.

Cosmologia e vivência como valores na ação educativa

Se o conhecimento constituído e valorizado na sociedade ocidental promove um pensamento educacional hierarquicamente organizado a partir da ênfase a uma racionalidade técnico-instrumental voltada para os aspectos teóricos, conceituais e tecnicistas, Bergamaschi e Menezes (2015) sublinham que o Guarani se educa, desde a infância, de forma vivencial, em todos os momentos do cotidiano, não se limitando ao espaço escolar, enraizando-se em uma perspectiva cosmológica que se manifesta como totalidade das dimensões de ser e de viver. Os rituais, mitos, danças, arte e religiosidade, fundamentam as tradições, o cotidiano, os aspectos econômicos, as relações intersubjetivas e com a natureza constituem saberes e práticas que integram o modo de viver Guarani, pois a cosmologia – e a vivência da mesma – constitui o princípio educativo de cada um e da coletividade.

A interlocução com a cosmologia Guarani vem promovendo, assim, abertura para outros horizontes educacionais, outras perspectivas e modos de perceber, compreender e pensar o mundo,

relativizando e colocando em questão valores, saberes e práticas ocidentais. Tanto nos relatos colhidos das pesquisas realizadas nas aldeias de Estrela Velha e de Salto Jacuí, situadas no extremo sul do Brasil, quanto nos estudos da educação e da infância desses povos, nos levaram ao aprofundamento sobre o lugar do mito, do simbolismo, da vivência e da espiritualidade na vida de todos os dias, pois para o Guarani estas são as bases de sua visão de mundo e, portanto, de sua educação.

Foram significativas, no caminho metodológico de nossos encontros, as narrativas dos adultos sobre as aprendizagens de suas infâncias, momentos que marcaram suas existências. Estas evidenciaram um respeito aos mais velhos, às crianças, aos sonhos, às formas de caça, às plantações de milho, ao uso dos chás. As narrativas de suas infâncias nos fizeram pensar os aspectos diferenciados nos modos de ser criança, de educar e torna-se adulto. Como são por eles integrados os significados que atravessam o tempo e unem o passado, o presente e futuro, desde uma noção que Kusch (2012) designa de *estar sendo* ao expor um *estar* no mundo que não necessita de explicação, de categorização, portanto, muito próximo do pensamento seminal que reclama o sentir e o viver como experiências de transcendência que contêm em si o seu valor intrínseco.

A infância para o cacique João relaciona-se ao viver em tempos lúdicos, sob proteção do pai. Destacamos que para João o significado de aspectos vividos quando criança, como o sonho, enquanto conteúdo considerado na reflexão e no conhecimento, surgiu entre os quinze e os dezoito anos. Para Jung (2014) o sonho merece ser considerado como parte de nosso pensamento, assim como a arte e o mito. Sonhos fazem parte de uma dimensão poética, mitológica constituinte do ser, que fala do invisível, do que não pode ser controlado, de dimensões mediúnicas, de fantasias e que colaboram no equilíbrio entre razão e sensibilidade, entre matéria e espírito, entre visível e invisível.

Aprendi a respeitar os sonhos a partir dos dezoito anos, só que eu sonhava também com sete e oito anos, quando uma coisa era pra acontecer ou não, mas não sabia ainda o significado. Mas fui aprendendo. Eu sonhei que um pássaro de tamanho grande estava em uma árvore bem alta e começou a falar comigo, e disse que ia ir embora mas depois ficou. O Eduardo era pequeno. Depois de cinco dias e de uma semana de chuva, o rio estava cheio. E a gente ficava bem no meio da ponte pescando, daí o anzol do Eduardo trancou e ele caiu na água, e quando saiu, já estava se afogando. E ele se salvou depois de alguns minutos, mas eu fiquei bem abalado. Me lembrei depois do sonho e contei para o meu pai. Eu tinha uns nove anos por aí.

Podemos dizer que, em relação aos paradigmas ocidentais de educação e dos modos de conceber e produzir conhecimentos, há uma inversão epistemológica. Enquanto o ocidental fundamenta seu viver numa ciência predominantemente racionalista, positivista, instrumental e tecnicista, o Guarani fundamenta seu modo de ser, de viver e de conviver, em sua cosmologia, pois se compreende integrado em um todo, num cosmo – e não isolado em uma postura antropocêntrica – que tem como princípio educacional a vivência. Aqui, a concepção de vivência emerge

como princípio da totalidade da vida psíquica, como conjunção do encontro com o mundo e com as condições invariáveis do nosso espírito e, portanto, guarda na sua constituição aspectos empíricos e transcendentais da realidade. Ao mesmo tempo, integra razão, emoção e ação. Nesse sentido, a vivência é uma categoria epistemológica, concebida como o mais denso aporte cognoscitivo. O termo vivência refere-se à compreensão de que a experiência psíquica corresponde a um esquema original fundamental, uma raiz vital e instintiva própria de todos os seres vivos, afirmando o ser humano como devir vivente e imerso no tecido vital.

Os encontros interculturais entre Guarani e pesquisadores permitiu evidenciar que a educação nas aldeias reveste-se de uma temporalidade vivenciada de modo multidimensional. Em suas narrativas, os Guarani apresentam uma dimensão da ancestralidade que emerge como circularidade entre as memórias indígenas do passado e o diálogo com o presente. Os adultos, como educadores, permitem e, sobretudo, valorizam a temporalidade vivencial das crianças perceberem a realidade a partir do entrelaçamento entre pensamento lógico e mitológico, no qual a fonte do corpo sensível no mundo é a base seminal do pensamento.

Educação Guarani: mito, simbolismo, espiritualidade e vivência

A educação para o Guarani envolve uma organização subjetiva a partir de ciclos cósmicos, como o acordar de *Nbanderũ*, divindade Guarani, na dança que se realiza durante a noite até o amanhecer em reverência às divindades. Essa integração cósmica reafirma a impossibilidade de suprimir «os mitos, as aspirações, os sonhos, a fantasia. (...) São partes integrantes do ser humano. Não são vãos, superestruturas que se desvanecem, mas sim seu tecido». Compreensão que reafirma as palavras de Roberto, cacique da aldeia de Salto do Jacuí, a importância de rememorar palavras antigas e sagradas, passadas de geração a geração.

Nos diálogos estabelecidos com as crianças, os jovens e os adultos, observamos a manifestação de um pensar imagético que se expressa nas diferenças geracionais. As imagens falavam do invisível através de uma linguagem mítica na qual, para os Guarani, o sol é ao mesmo tempo divindade e uma pessoa. Ou como afirma José, ex-cacique da aldeia de Salto do Jacuí (RS), a lua também é uma «pessoa» e é irmã do sol. O pensamento que reúne pessoa e divindade é parte da tarefa dos mitos que, segundo Boechat (2014), embasa um princípio organizador do psiquismo, de grande potencial criativo e inventivo. Nesse sentido, o autor fala de uma educação remitologizadora, que desperta o poder criador da linguagem sagrada, a qual se expressa no e pelo corpo, numa relação material e espiritual integradora da ordem do visível e do invisível.

Para o Guarani, as histórias míticas servem para transmitir conhecimentos que possam ajudar as pessoas. Não é contar «para dormir», mas para «dar conselhos», orientar para a vida. Por isso,

a história não tem fim, caso terminassem o Guarani deixaria de existir. O mito é mais do que uma história, nele está contido as regras existenciais para ser Guarani, o conhecimento que é necessário para as questões básicas da vida. Por isso, para «estar saudável e consciente» é preciso entrar na *Opy* para dançar, cantar e se concentrar.

Para nós, ocidentais, o pensamento imagético é concebido como uma brincadeira, um fantasiar, mero passatempo, sobretudo quando submetido e confrontado com as dimensões objetivas e racionais da realidade. Entretanto, para o indígena, em seu contexto religioso, a imaginação e a fantasia adquirem uma função muito mais profunda, importante e fundamental para a vida humana, tanto no momento da infância como para toda a sua vida. Como expõe Campbell (2005), a «lógica do faz-de-conta», tão utilizada pelas crianças, é uma forma de vivenciar o mundo, um modo no qual «as coisas são aceitas pelo que são», porque são vivenciadas. A fantasia, em nossa civilização, é estudada de forma limitada, considerando-a apenas como «artifício primário, espontâneo e mágico das crianças, pelo qual o mundo pode ser – em um passe – transformado de banal em mágico. Sua inevitabilidade na infância é uma das características universais do homem, que nos unem em uma família» (Campbell, 2005: 31). Acompanhar o modo Guarani de educação indígena possibilitou a aproximação reflexiva de muitas funções humanas originárias que foram mantidas e preservadas: as dimensões mitológica, simbólica e espiritual da realidade. Para o ocidental, representa buscar mais uma vez o que é um fundamento para toda a humanidade, trazendo à tona questões importantes, as mais importantes, as preocupações mais elevadas que se tornam temas universais presentes em todas as culturas. Campbell (2005) traz a perspectiva de olhar desde outro lugar, interpretando estas histórias eternas como transmissoras de valores que estão além da racionalidade e que fazem parte da psique humana, aquelas que sempre surgem. Reconsiderar os mitos é buscar investigar a psique em sua profundidade, em suas memórias ancestrais como complexa manifestação do mistério. Entretanto, geralmente esta perspectiva da realidade é rejeitada, pois é considerada pelas perspectivas extremadamente científicas como «meros estágios de ignorância» primitiva que se manifesta como superstição.

Nas civilizações originárias, as histórias, quando contadas num contexto sagrado, com pré-disposição sagrada, são aceitas como revelações de uma verdade, da qual toda a cultura é testemunha viva. É daí que deriva toda sua autoridade espiritual, seu poder temporal. Todas as culturas apresentam motivos mitológicos, como crônicas da experiência humana, cada cultura com os seus desígnios, desafios, heróis, vilões, missões, promessas divinas, conforme as necessidades locais (Campbell, 2005). Para o autor, os mitos agem sobre nós, consciente ou inconscientemente, «liberando energias, motivando a vida e orientando seus agentes» (Campbell, 2005: 16). Aspectos do psiquismo e da vida que, segundo Kusch (1986, 2012) são negligenciados na cultura ocidental pelo ideal do progresso, da cidade, do capital que impõem à educação uma

lógica de solução, ao invés da salvação que requer apurar os sentidos num diálogo subjetivo com a imagem, as divindades, a intuição, colocando-se no lugar de semente.

A ideia da semente remete ao solo, ao milho como centro da mandala, conforme Kusch (2012), como um lugar de autogerminação, de autofecundação, um estado que situamos na imagem do felino dos povos Quéchuas, como um símbolo de união de opostos que ultrapassam a magia e o poder. Um lugar de encontro e enraizamento original do cosmos. A atualização de ser *Mbyá*, da alegria e da própria espiritualidade, segundo Poty e Christidis (2015), cacique e intelectual da aldeia de Viamão (sul do Brasil), é realizada no despertar do Divino Sol, momento em que os *Mbyá* se reúnem ao redor do fogo, fumam o *Petyngua*, escutam os sonhos e conselhos dos mais sábios. O dia renasce em cada um com os passos de *Nhamandú* na terra. O *Petyngua* possibilita uma concentração e comunicação com Ñe'ë, a palavra-alma:

O *Nbe'e* é o princípio da pessoa Guarani-Mbyá. É o princípio-espírito que Nós, seres humanos, somos apenas representações imperfeitas deste ser perfeito que é o princípio-espírito nome *Nbe'e*. Nosso nome é o princípio de nosso caminhar na Terra enquanto pessoas. *Nbe'e* é o nosso destino. Então, desde pequeninas, as pessoas aprendem a vivenciar as belas palavras transmitidas pelo *Nbe'e* em nossos dia-a-dia. Em nossa vida no *Tekoá* – lugar onde podemos ser aquilo que somos – aprendemos a viver cada bela palavra, experienciando o sentido do respeito mais profundo repassado através dos conselhos dos nossos sábios anciões, os avós de todos. (Vherá Poty & Christidis, 2015: 29)

Entre os Guarani, a criança nasce a partir da espiritualidade. «É uma espiritualidade, anterior ao nascimento» (Vherá Poty & Christidis, 2015). É uma dimensão, descrita por Meliá (2010) como *teko marangatu*, que diz respeito ao modo de ser espiritual, à relação com o divino. Nessa percepção, Clastres (1990) afirma que o primeiro saber para o Guarani é o *mbochy*, é o mal, advindo do corpo, dos desejos. A criança é dominada pelo corpo, suas vontades e paixões. O limite desta e o seu corpo é vivido com o nome, que simboliza a presença divina na pessoa, o espírito. O corpo, como símbolo do desejo e da relação com a materialidade do mundo e das coisas, é exigido enfrentar para conhecer e isso requer ação educativa. Encontrar o espírito supõe aprender a conhecer a dimensão corporal, experimentar o corpo numa perspectiva xamânica, para que a dimensão espiritual possa ser vivida, para que o espírito possa ser recebido. A dança, como ritual educativo segue esse princípio de que o corpo necessita estar forte, resistente e flexível para ser casa da palavra divina, para encontrar o *mboachy*, o sentimento mais pleno que um Guarani pode sentir (Bergamaschi & Menezes, 2015). O corpo é cuidado, «educado», ornamentado, não como dimensão egoística, ao contrário, como percepção de que dali advém o visível.

Considerações finais

Voltar-se para os princípios educacionais dos Guarani é dispor-se a percorrer um caminho vital e complexo, como um caminho de metamorforsear-se, reconsiderando o «improvável» retorno ou novo reconhecimento do pensamento ameríndio (Kusch, 1986). A educação Guarani constitui parte dos saberes ameríndios ao evidenciar as contradições dos opostos como dimensões da realidade que não se encaixam em lógicas apenas racionais, pois não descarta aquilo que não é abarcado pelo sistema da racionalidade moderna que tenta enquadrar e limitar a realidade a uma única modalidade de organização e coerência. Os saberes ameríndios não buscam comprovações empíricas e racionais, mas sim preservar sua complexidade mítica, simbólica e espiritual, a partir da vivência.

A concepção de vivência, como fundamento da experiência de humanização, configura-se, então, como uma resposta mais profunda para compreender a intensidade do sentido de interligar dimensões esquecidas pelo pensamento educacional moderno – a corporeidade, a afetividade, a sensibilidade, a intuição, a espiritualidade – que permitem reintegrar as manifestações estéticas, os ritos, os mitos, a religiosidade, a arte e a ciência com o viver e os seres vivos. Esta é uma base para reformular modos de pensar conhecimento e educação, pois exige repensar eticamente a validade, a finalidade e o alcance destes para nossa co-existência.

O conhecimento não enraizado na vivência, na vida como fundamento e finalidade última da convivência no mundo, resulta em vários comprometimentos éticos. Implica posicionamentos antropocêntricos de arrogância autossuficiente frente à vida, a si mesmo e à natureza, distanciando o devir humano da sua dimensão espiritual, da sua origem e vitalidade. Pesquisar a educação Guarani nos apontou a relevância de compreender a possibilidade de não existir o termo ou a ideia de infância e sim uma educação complexa na qual as crianças vivem em seu modo de ser o que estão sendo na vida cotidiana. Compreensão que contribui para pensar os sentidos das epistemologias ameríndias, pensada por Viveiros de Castro (2002) como xamânicas. Ressaltamos assim, a partir das narrativas dos Guarani, um modo xamânico das crianças viverem seu processo educativo na aldeia, o qual potencializa como aprendizado o sonho, as interações com o visível e o invisível, os sentidos que emergem do milho e das plantas, da linguagem dos bichos, da cura e da morte, enfim da relação com a vida como fundamento educativo. Vivendo e transitando entre as linguagens racionais, práticas, técnicas, estéticas, simbólicas e míticas, a educação Guarani expõe a vivência como princípio, como raiz da autorreflexão e do sentido da convivialidade como força vital do encontro entre gerações. O que nos faz pensar a complexidade de viver as infâncias Guarani em seus diversos e diferenciados modos de se apresentar e de se transformar.

Talvez outro pensamento educacional possa revalorizar e integrar ciência, arte e espiritualidade a partir da complementaridade no que diferem. Tanto a arte e os mitos, como a ciência

ampliam nossa percepção das qualidades das coisas e amplificam dimensões da realidade. A arte e espiritualidade nos possibilitam o encontro profundo com nossa íntima experiência de vida, possibilitando aceder ao enigma e aos mistérios vitais, «aos fenômenos de nosso espírito que não podem ser rigorosamente explicados pelos mesmos princípios e leis da uma ordem mecânica da natureza e nem completamente analisados e compreendidos por nossa lógica racional» (Pinho, 2003: 77). Talvez, nesse momento, a aproximação à educação Guarani contribua para resistir ao modelo contemporâneo de educação como projeto instrumental de escolarização, sustentado, tanto na racionalidade escriturística ocidental (Certeau, 1994), quanto na produtividade para uma sociedade de consumo. Opção educacional voltada para resultados imediatos a partir da lógica do crescimento econômico como norma exclusiva de uma educação escolar que prioriza investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento de outros saberes que nos permitam amar o mundo e nele nos enraizar. A educação Guarani nos convida a refletir outros modos de receber e educar os novos que chegam ao mundo ao colocarem a vivência como princípio epistêmico e pedagógico.

Email: luisa@unisc.br; srichter@unisc.br; anamaria_ba35@hotmail.com

Referências bibliográficas

- Bergamaschi, Maria Aparecida, & Menezes, Ana Luisa de (2015). *Educação ameríndia: A dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC.
- Boechat, Walter (2014). *O livro vermelho de C. G. Jung: Jornada para profundidades desconhecidas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Campbell, Joseph (2005). *As máscaras de Deus-Mitologia primitiva*. São Paulo: Palas Athena.
- Capra, Fritjof (2011). *O Tao da física*. Rio de Janeiro: Editora Cultrix.
- Certeau, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chamorro, Graciela (2008). *Terra madura: Yvy Araguaye: Fundamento da palavra Guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD.
- Clastres, Pierre (1990). *A fala sagrada: Mitos e cantos sagrados dos índios Guarani*. Campinas, SP: Papirus.
- Cohn, Clarice (2013). Concepções de infância e infâncias: Um estado de arte da antropologia da criança no Brasil. *Revista Civitas*, 13(2), 221-224.
- Couto, Mía (2011). *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Jung, Carl Gustave (1993). *Psicologia do inconsciente* (Maria Luiza Appy, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Jung, Carl Gustave (2014). *O livro vermelho: Liber novus*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Kusch, Rodolfo (1986). *América profunda*. Rosário: Editora Fundación A. Ross.

- Kusch, Rodolfo (2012). *El pensamiento indígena y popular en américa y la negación del pensamiento popular* (1ª ed.). Rosário: Editora Fundación A. Ross.
- Melià, Bartolomeu (2010). *Educação Guarani segundo os Guarani*. In Danilo R. Streck (Org.), *Fontes da pedagogia latino americana: Uma ontologia* (pp. 37-54). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Menezes, Ana Luisa (2006). *A alegria do corpo-espírito saudável: Ritos de aprendizagem Guarani* (Tese de doutoramento não publicada). PPGEdU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Menezes, Ana Luisa, & Richter, Sandra (2014). Infância e educação Guarani: Para não esquecer a palavra. *Tellus*, 14(26), 101-118. doi: 10.20435/tellus.v0i26.298
- Menezes, Ana Luisa, Richter, Sandra, & Silveira, Viviane Fernandes (2015). *Nbandereko Kue Kyryngue'í Reko Rã: Nossa história para as crianças*. Porto Alegre: Imprensa Livre.
- Morin, Edgar (1999). Por uma reforma do pensamento. In Alfredo Pena-Veja & Elimar P. Almeida (Orgs.), *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade* (pp. 21-34). Rio de Janeiro: Garamond.
- Morin, Edgar (2003). *O método 5: A humanidade da humanidade: A identidade humana*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Morin, Edgar (2013). *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulina.
- Pinho, Ana Maria (2003). *El valor ético del arte*. Buenos Aires: Editora Libris.
- Poty, Vherá, & Christidis, Danilo (2015). *Guarani-Mbyá*. Porto Alegre: Wences Design Criativo.
- Santos, Boaventura de Sousa, & Menezes, Maria Paula (Orgs.). (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2008). No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In Renato Sztutman (Org.), *Eduardo Viveiros de Castro* (pp. 132-161). Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2002). *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Editora Cosac & Naify.