



Literatura e ecocrítica na escola: uma leitura do conto “Do mundo do centro da Terra para o mundo de cima”, de Daniel Munduruku

Literature and ecocriticism at school: a reading of the short story “From the world from the center of the Earth to the world above”, by Daniel Munduruku

Lidiana de Oliveira Barros¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a interação homem-natureza a partir da inserção da literatura indígena na sala de aula. O conto selecionado para essa leitura é “Do mundo do centro da Terra para o mundo de cima” de Daniel Munduruku, presente no livro *Contos indígenas brasileiros* (2005). Além de tratar a questão indígena pelo viés literário, o trabalho pretende apontar a importância da ecocrítica no ensino.

Palavras-chave: Literatura indígena; Ecocrítica; Ensino; Daniel Munduruku.

Abstract: This article proposes a reflection on the human-nature interaction from the insertion of indigenous literature in the classroom. The short story selected for this reading is “From the world from the center of the Earth to the world above”, by Daniel Munduruku, present in the book *Brazilian indigenous tales* (2005). In addition to treating the indigenous issue from a literary perspective, the work intends to point out the importance of ecocriticism in teaching.

Keywords: Indigenous Literature; Ecocriticism; Teaching; Daniel Munduruku.

Introdução

A literatura assume funções que atuam diretamente no indivíduo, uma vez que ao exprimi-lo volta-se para a sua formação, enquanto fruidor dessa arte. Promover na sala de aula a leitura de narrativas indígenas é possibilitar que alguns “nós” da nossa história sejam desfeitos e refeitos. Afinal, como uma vez afirmou Eduardo Viveiros de Castro, “os indígenas podem nos ensinar a viver melhor em um mundo pior²”.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre a interação homem-natureza a partir da leitura do conto “Do mundo do centro da Terra para o

¹ Professora na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (PPG Letras/UFC).

² Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html> Acesso em 10 de jun. de 2022.

mundo de cima”, de Daniel Munduruku, presente no livro *Contos indígenas brasileiros* (2005). Além de tratar a questão indígena pelo viés literário, repensando os estereótipos impostos por uma cultura dominante, o trabalho pretende apontar a importância da ecocrítica no ensino. Uma vez que desperta o pensamento crítico sobre essa antiga relação entre a literatura e o meio ambiente. Assim, o intuito dessa abordagem interdisciplinar é fazer os estudantes perceberem que o senso de preservação e conscientização ecológica está diretamente relacionado ao respeito sobre si e sobre o outro.

Nesse sentido, teoricamente o trabalho fundamenta-se nas reflexões de Maturana (2002) sobre o ato de educar, de Graça Graúna acerca da literatura indígena (2013) e nas *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak (2019).

1. Os “nós” que envolvem o eu e o outro

Os efeitos da colonização nas Américas continuam a ter um forte impacto no presente. O genocídio de tribos indígenas, as várias formas de exploração da natureza, a escravidão, entre tantos eventos que caracterizaram as diferentes fases e processos de colonização, reverberam ainda hoje no nosso modo de pensar e de agir em relação ao outro. Mas afinal, quem é o outro? Entendemos por “outro” a natureza e o que se convencionou denominar como parte dela.

No pensamento dominante do mundo ocidental prevaleceu a ideia dos animais associados à natureza e o homem à razão. Da perspectiva aristotélica, o dualismo razão/natureza constituiu a base para as demais hierarquias. A suposta inferioridade do não racional conduziu à naturalização das desigualdades, sustentando a inferioridade dos grupos marginalizados; escravos, mulheres e todos aqueles que realizavam atividades consideradas opostas às intelectuais.

Ailton Krenak (2019) critica a ideia concebida de humanidade como algo à parte da natureza. Para o autor, a colonização se deu pela premissa de que existia uma “humanidade esclarecida” que precisava ir ao encontro da “humanidade obscurecida” a fim de guiá-la para “a luz” da civilização. (p.11)

De acordo com o líder indígena, essa concepção de verdade guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. Krenak nos leva a pensar sobre as práticas do ensino atual. Sabemos que grande parte dessas práticas ainda é

fundamentada na concepção de uma formação que prioriza o racional em detrimento do emocional.

No entanto, educar não se limita a transferir conhecimentos. Essa situação de característica estática gera o que Paulo Freire (2005) definiu por “alienação pela ignorância”, onde o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Na medida que é sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (p. 67).

Maturana (2002) traz essa questão para debate ao afirmar que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (p.29).

Nessa perspectiva, a educação proposta por Maturana se configura na relação pessoal cooperativa, de abertura ao novo. Educar, portanto, é promover emoções que estimulem a cooperação e que leve a um fazer (saber) que tenha relação com o mundo cotidiano, onde o outro não seja estigmatizado, inferiorizado. O autor argumenta:

Para isso devemos abandonar o discurso patriarcal da luta e da guerra, e nos entregarmos ao viver matrístico do conhecimento da natureza, do respeito e da colaboração na criação de um mundo que admita o erro e possa corrigi-lo. Uma educação que nos leve a atuar na conservação da natureza, a entendê-la para viver com ela e nela sem pretender dominá-la, uma educação que nos permita viver na responsabilidade individual e social que afaste o abuso e traga consigo a colaboração na criação de um projeto nacional em

que o abuso e a pobreza sejam erros que se possam e se queiram corrigir (MATURANA, 2002, p.35).

Krenak (2019) diz que o nosso tempo é “especialista em criar ausências”. A ausência do sentido de viver em sociedade, do sentido da experiência da vida. Isso, para ele, justifica a intolerância em relação a quem é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de cantar, dançar, “fazer chover”.

Sendo assim, resta ao que ele classifica de suposta “humanidade”, em seu desconforto com “o outro”, pregar o fim do mundo como uma alternativa de destruir a existência dos povos originários. O autor reforça a sua motivação sobre a ideia para adiar o fim do mundo: “é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (p.27).

2. A literatura indígena na sala de aula: uma ideia para adiar o fim do mundo

A literatura indígena na sala de aula se revela como uma possibilidade de exercício proposto por Krenak: esticar um pouco mais o início do fim do mundo que se apresenta para nós. A leitura dessas narrativas proporciona a experiência de diferentes emoções instigadas pela interdisciplinaridade de seu conteúdo.

Trataremos essas emoções na perspectiva de Maturana (2002), ou seja, aquelas que podem ser transformadas em coordenações de ações como a cooperação e o compartilhamento com o outro. Segundo Maturana, o social se funda numa emoção em particular: o amor. Por ser esta a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

Uma “biologia amorosa” passa a ser, portanto, o fundamento do social, não mais essa razão transcendental com a qual nos acostumamos a nos distanciar do nosso “ser biológico”. A concepção de Maturana, ao mostrar que “emoções são fenômenos próprios do reino animal”, onde nós humanos, também nos encontramos, e que o chamado “humano” se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem, fez desabar o imperialismo da razão.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam

e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. (2002, p. 22-23)

Nesse sentido, se conseguirmos respeitar este outro, seja a natureza, sejam os animais ou outros humanos, em suas diversidades, como sinalizam as narrativas indígenas, e aprendermos a refletir na aceitação e respeito por nós mesmos, poderemos aprender quaisquer fazeres. A ecocrítica, portanto, surge como uma ferramenta articuladora entre as possibilidades de abordagens que envolvem a relação entre o texto literário e o meio ambiente.

Garrard (2006) aponta uma relação prática entre a literatura e o meio ambiente ao relatar a importância do texto “Uma fábula para o amanhã”, presente na obra *Silent Spring* (1962), de Rachel Carson, para o surgimento do ambientalismo moderno. O texto denunciava, com base em dados científicos, a ameaça de poluentes químicos para a natureza. Assim, revelou-se responsável por uma conscientização crescente na população americana a respeito dessas substâncias tóxicas, ajudando a regulamentar as leis que se referiam ao seu uso.

A ecocrítica, portanto, “é uma modalidade de análise confessadamente política” que “se relaciona de perto com desdobramentos de orientação ambientalista na filosofia e na teoria política”. (GARRARD,2006, p.14). Assim, a leitura ecocrítica das narrativas indígenas na sala de aula torna-se uma importante aliada na recomposição das relações intersubjetivas. Uma vez que

Podem nos ajudar a redesenhar a paisagem que a sociedade vigente desfigura; a recuperar valores essenciais de convívio, compreensão e comprometimento para enfrentar as dramáticas alterações que causamos aos biomas, à fauna e ao clima; a mostrar que os atuais padrões de consumo são insustentáveis e que os modelos políticos e econômicos são incapazes de produzir uma sociedade justa, saudável e digna para todos (NEGRO, 2019, p.10).

Através dessas narrativas a “questão identidade/alteridade convoca-nos a repensar o direito à diferença para entender o outro e compreender melhor a nós mesmos” (GRAÚNA, 2013, p.154). A literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pode romper com inúmeros estereótipos em sala de aula e contribuir na formação crítica e leitora dos estudantes.

3. “Do mundo do centro da Terra para o mundo de cima”, de Daniel Munduruku: uma leitura ecocrítica

Na escola aprendemos que as cartas e os relatos dos portugueses, contendo as primeiras impressões que tiveram daqui, representam os primeiros indícios literários no Brasil. Configura-se, assim, o olhar do observador, do outro. Todavia, sabemos que antes disso, nosso território era ocupado por povos originários que falavam mais de 275 línguas diferentes.

aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando, *portanto*, seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia. (MUNDURUKU, 2009, p.23)

Graça Graúna (2013) corrobora o pensamento de Daniel Munduruku ao afirmar que “a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia” (p.54-55). Há décadas pesquisadores e escritores se esforçam, para recuperar as narrativas presentes na cultura descendente dos povos originários e reconhecer o valor da literatura produzida por indígenas.

Nesse contexto surgem os *Contos indígenas brasileiros* (2005), adaptados por Daniel Munduruku e direcionados ao público infantojuvenil. O livro é composto por oito contos e parte das narrativas presentes nas culturas de algumas etnias indígenas. Elementos ancestrais e míticos caracterizam os textos que trazem como cenário a natureza.

Cada conto traz um mapa de localização daqueles povos e informações sobre a etnia ali representada. Ao valorizar as características de cada povo, os contos abordam a pluralidade cultural dos indígenas e rompem com a ideia reduzida de “índio” que o imaginário social ainda reproduz. Os povos indígenas, em sua diversidade cultural, têm em comum:

uma mensagem de amor pela Mãe Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais; um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento das propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos (MUNDURUKU, 2009, p.29).

Nesse sentido, a leitura do conto “Do mundo do centro da Terra para o mundo de cima”, de Daniel Munduruku, apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar memória e oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II.

Uma proposta de atividade consistiria em resgatar, através das memórias de pessoas mais velhas, a história da origem de sua comunidade e a relação desses mais velhos com o ambiente em que viveram no passado e o que vivem no presente. Depois de recolher essas memórias, os estudantes poderão reconstruí-las e apresentá-las em uma roda de conversa, percebendo que o narrar é sempre uma criação.

Segundo Barthes (2009), o ato de narrar se faz presente nos muitos tempos e lugares

a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de

culturas diferentes [...] a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, 2009, p.19)

O conto selecionado para leitura é uma narrativa que ganha forma através das memórias dos mais velhos acerca da origem do povo Munduruku. Isso revela a força da tradição oral, onde o mais velho é responsável por transmitir, aos mais jovens, os conhecimentos, os costumes, as vivências do seu povo. A esses jovens é dada a missão, mais tarde, de recontar essas narrativas a outros jovens, em um ciclo infinito. Nas comunidades indígenas, as avós e avôs antigos são como sábios, mestres, pois detêm o saber ancestral.

Daniel Munduruku (2009) diz que mesmo que uma pessoa saiba tudo sobre seu povo, sobre sua tradição, é de direito que o mais velho responda o que foi perguntado. A educação que todos recebem é o respeito pelo caminho do outro.

Nesse sentido, o conto se desdobra a partir da percepção dos mais velhos. Estes contavam que “no antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os Munduruku viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si” (MUNDURUKU, 2005, p.9). Por esse motivo, Karú-Sakaibê, o grande Criador, resolve lembrá-los de suas origens.

Assim como a ciência, a mitologia grega e as tradições religiosas têm explicações para a origem do mundo, as tradições dos povos originários também têm. Tudo começou com o tatu-desenho do fiel assistente de Karú-Sakaibê: Rairu. O desenho, ao ganhar vida, arrasta Rairu para dentro de um buraco, lá ele encontra o centro da Terra e sua diversidade de habitantes: bonitos, feios, preguiçosos, bons, maus.

Após ouvir a descoberta de seu assistente, Karú-Sakaibê decide trazer toda essa gente para o mundo de cima. Os primeiros a subir na corda improvisada pelo Criador foram os feios e preguiçosos. Eles achavam que iam encontrar alimentos com muita facilidade e nunca mais precisariam trabalhar. Quando chegou a vez dos bonitos e formosos, a corda arrebentou e um grande número dessas pessoas permaneceu vivendo no fundo da Terra.

Como eram muitos os que ali conseguiram permanecer, Karú-Sakaibê pensou em diferenciá-los uns dos outros. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. Imprimiu-lhes características dos povos Munduruku, Mura, Arara, Mawé, Panamá, Kaiapó e assim por diante. No meio da pintura,

os feios e preguiçosos adormeceram e Karú-Sakaibê resolveu transformá-los em bichos; passarinhos, porcos-do-mato, borboletas e outros que passariam a habitar a floresta.

Ao coletivo dos fortes reservou o princípio de novos tempos: preparou um campo, semeou e mandou chuva para regá-lo. E tão logo a chuva caiu, nasceram alimentos e plantas medicinais para todos. Além disso, os ensinou a construir fornos para preparar farinha. Contam os avós: “foi assim que Karú-Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso...” (MUNDURUKU, 2005, p.12).

A leitura do conto revela a importância dos vínculos que os indígenas têm com a ancestralidade e com as referências de sua identidade. Eles não se veem separados da natureza, pois são parte integrante dela. Em sua diversidade, os animais, as pedras, as montanhas, as plantas são todos tratados como parentes.

Considerações finais

Os povos indígenas brasileiros desenvolveram uma concepção teórica sobre o sentido da vida. Essa cosmovisão perpassa as narrativas míticas que são recontadas e rememoradas a cada instante pela sociedade. Os textos literários de autoria indígena nos convocam a uma leitura interdisciplinar, ao mesmo tempo que nos permite observar a relação entre identidade, auto-história, deslocamento e alteridade entre outras questões que se depreendem da narrativa. Como afirma Graça Graúna (2013):

Essa relação suscita uma leitura entre real e imaginário, oralidade e escrita, ficção e história, tempo e espaço, individual e coletivo e de outros encadeamentos imprescindíveis à apreensão da autonomia do discurso e da cumplicidade multiétnica [...] que emanam dos textos literários e da ecocrítica [...] (GRAÚNA, 2013, p.16).

De acordo com Garrard (2006), a ecocrítica deve buscar discursos que promovam uma poética da responsabilidade. A leitura da literatura indígena é um convite a romper com inúmeros estereótipos em sala de aula, instiga a curiosidade e o senso crítico dos estudantes. Contribui, portanto, para uma formação (po)ética.

Mauricio Negro (2019) cita o falecido líder indígena Moura Tukano, um dos padrinhos da atual geração de indígenas escritores:

Certa vez confessou que estranhava a humanidade “branca” precisar de anos de formação para aprender o valor das coisas, das plantas, dos animais, dos seres humanos. E, em contrapartida, levar um átimo para conhecer o valor dos minérios. Ele também me disse que todo barulho que fazemos é pela incapacidade de ouvir o silêncio. Para ele, o tal desenvolvimento era mesmo um desenvolvimento. (NEGRO, 2019, p.11).

A proposta de leitura do conto indígena como partida para o estudo do gênero memórias literárias busca, portanto, um maior envolvimento dos estudantes com a sua ancestralidade e com o espaço em que vivem. O resgate das memórias inclui ouvir, cooperar, compartilhar com o “Outro”. Ações que partem de emoções que a literatura indígena é capaz de promover: “reatar e fortalecer os laços entre todos nós, de uma sabedoria antiga, cujos ecos estão por aí pedindo reforço em palavras e imagens” (NEGRO, 2019, p.11).

Referências

- BARTHES, Roland (et al.). *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- DANOWSKI, D. VIVEIROS DE CASTRO, E. Diálogos sobre o fim do mundo. Entrevistadora Eliane Brum. *Jornal El País*, 29 sep.2014. Opinião. Disponível em:<https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html> Acesso em: 10 de jun. de 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Tradução de Vera Ribeiro – Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global Editora, 2005.

_____. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global Editora, 2009.

NEGRO, Maurício. Nós. “Mas, afinal, nós quem?” In: _____ (Org.). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.