

ÍNDIOS E NATUREZA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS¹

INDIANS AND NATURE IN CHILDREN'S LITERATURE

Iara Tatiana Bonin²
Daniela Ripoll³

Resumo

Na atualidade há um amplo panorama de produções – escolares, midiáticas, literárias – que se dedicam à abordagem das diferenças étnicas e culturais, motivadas, em grande parte, pelos discursos em prol da diversidade. No presente artigo são discutidas algumas representações de índio e de natureza constituídas em 23 obras de literatura infantil contemporânea. Ao examinar tais narrativas foram considerados, em particular, os efeitos da estreita vinculação estabelecida entre índio e natureza, que colaboram para definir quem são e como vivem os povos indígenas. Observou-se que, nas narrativas consideradas neste estudo, a natureza é representada como um recurso a ser utilizado, manipulado, controlado pelos seres humanos e, neste caso, os índios seriam aqueles que conhecem, dominam e exploram seu meio. A natureza é também representada como algo que possui um valor inestimável e, assim, os índios seriam guardiões deste tesouro e de um saber ancestral a ele relacionado. Observa-se, nas obras analisadas, certa tendência à representação humanizada da natureza e também certo apelo à harmonia que marcaria o viver indígena, quando imerso neste mundo natural. Neste sentido, exploram-se, por exemplo, imagens dos índios como seres que não se cansam de contemplar o esplendor de natureza. Observa-se, assim, que a literatura que se oferece às crianças leitoras do século XXI também possui um importante teor pedagógico e que, por meio de narrativas variadas, estas obras ensinam sobre a natureza e sobre os sujeitos que a habitam.

Palavras-Chave: Literatura infantil, representações, índios, natureza.

Abstract

Nowadays there are many cultural productions dedicated to teach cultural and ethnic differences, motivated largely by discourses in favor of diversity. In this article we discuss some representations of Indian and nature constructed in 23 books of contemporary children's literature. When examining such narratives we considered, in particular, the effects of the close linkage established between Indian and nature that collaborate to define who they are and how they live. It was noted that, in the narratives considered in this study, nature is represented as a resource to be used, manipulated, and controlled by human beings and, in this case, the Indians would be those who know, dominate and exploit their surroundings. Nature is also represented as something that has a priceless value and, thus, the Indians would be the guardians of this treasure and of the ancestral knowledge related to it. In the books analyzed there is a tendency to represent nature in an anthropomorphic way and also certain appeal to show a harmonious way of life attached to Indian people. In this sense, we explore, for instance, images of Indians as beings who never tire of contemplate the splendor of nature. We observed, therefore, that the literature that has been offered to the children of the 21st century also has an important pedagogical content and, through many narratives, these books teach about nature and about the subjects that inhabit it.

Key-Words: children's literature; cultural representations; Indian people; nature

1 O presente trabalho é parte de pesquisa mais ampla, intitulada “Representações da vida indígena em produções culturais contemporâneas: a literatura em foco”, coordenada pela professora Iara Tatiana Bonin (PPGEDU-ULBRA), e que conta com o apoio do CNPq.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Nosso intuito, neste texto, é discutir algumas das formas por meio das quais se tem representado os índios e a natureza em obras de literatura infantil contemporânea, para perturbar um pouco a naturalidade de certas construções discursivas e de certos lugares atribuídos aos povos tidos como “diferentes” e ao ambiente natural.

Como ponto de partida, queremos registrar que a literatura não é a única via a partir da qual os estudantes brasileiros tomam conhecimento das temáticas aqui analisadas – são inúmeras as produções culturais, tais como filmes, documentários, desenhos animados, programas de TV, exposições fotográficas, revistas, peças publicitárias, histórias em quadrinhos que produzem e colocam em circulação imagens de índios e de natureza, ensinando-nos a reconhecer sujeitos e contextos a partir de determinadas características mais ou menos estáveis. Aliás, a maioria dos estudos sobre os povos indígenas, na América Latina, “[...] centram-se em formas da desigualdade socioeconômica e exclusão, por um lado, ou em preconceitos étnico-raciais e atitudes, por outro lado”, conforme destaca Van Dick (2008, p. 14).

No âmbito escolar, a temática indígena aparece fortemente vinculada a currículos de disciplinas como História e/ou Estudos Sociais, porém ela é apresentada de uma maneira fragmentada e pontual, conforme ressaltam Bonin (2007), Bergamaschi (2005), vinculando-se particularmente a certos “episódios” históricos que constituem os discursos oficiais. Em livros didáticos de História, por exemplo, há referências aos povos indígenas naqueles capítulos que tratam do “descobrimento” do Brasil; das Missões Jesuíticas, das Entradas e Bandeiras e, em tais episódios históricos, eles não são os protagonistas e, sim, os “outros”, aqueles que integram uma paisagem tida como selvagem e inóspita e que desafiam os colonizadores nas sagas empreendidas em nome do “progresso da nação”, como demonstra Oliveira (2003). Nas páginas dos referidos artefatos, quando se aborda a história contemporânea, os povos indígenas raramente são referidos, fato que colabora para fixá-los ao passado, como culturas que existiram, e que já não seriam tão expressivas nos dias atuais.

Ainda em relação à escola, constata-se que a temática indígena é revestida de certa ênfase celebratória, em especial quando tratada no “Dia do Índio”⁴. Bonin (2007) salienta que o discurso comemorativo estabelece uma noção de passado sem conflitos e, não raramente, lança mão de representações indígenas como figuras folclóricas, enaltecendo seu suposto exotismo ou os aspectos culturais que teriam sido herdados de suas culturas. Neste interim, os indígenas não se destacam como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar. Num discurso comemorativo, os genocídios e conflitos históricos e atuais não têm lugar, e somos impelidos a recordar daquilo de que nos orgulhamos, das relações históricas estabelecidas com eles. Pode-se dizer que o “índio” celebrado neste tipo de ocasião é uma figura genérica, estereotipada, exótica, signo de pureza e ingenuidade, e não se trata, portanto, de uma diferença que conte, que requeira confronto, negociação, acordo entre modos diferentes de viver.

Considerando o foco deste texto, qual seja, as vinculações estabelecidas entre índio e natureza em livros de literatura infantil e seus efeitos em termos de representação, é importante registrar ainda as maneiras como a própria natureza tem sido apresentada no contexto escolar. Uma das “portas de entrada” dessa temática é o livro didático e, em especial, o de Ciências, mas não com exclusividade: alguns aspectos concernentes à natureza adquirem visibilidade quando incorporados ao tema transversal *Meio Ambiente*, proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação que orienta a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da Educação Básica. Vale lembrar que este mesmo documento incorpora a temática indígena por meio do tema *Diversidade Cultural*. Observa-se, no entanto, que a inserção destas temáticas, muitas vezes, acaba circunscrevendo-as aos discursos escolarizados, que, via de regra, estabelecem uma perspectiva harmônica, linear, simplificada e, por vezes,

⁴ Sobre o dia 19 de abril, Souza Lima (1995) explica que esta data teria sido eleita no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940, para ser referendada por todos os países latino-americanos como a comemoração do “Dia do Índio”, e foi introduzida no calendário cívico brasileiro em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, por meio do decreto n. 5.540.

estereotipada tanto daquilo que se ensina como sendo do domínio da natureza, quanto do que se ensina sobre “os índios” e seus modos de viver. Quando se fala dos índios como parte da diversidade que constitui a nação brasileira, a ênfase ainda parece ser a celebração de uma pluralidade cultural, tomada como fato natural, sem a devida atenção às relações de poder que posicionam as diferentes culturas em relações hierárquicas, de base eurocêntrica e que, em boa medida, ainda reproduzem aquela noção de que os “brancos, negros e índios” seriam as raízes do povo brasileiro. É nesta retórica da diversidade – quase sempre sem conflitos, sem referência às injustiças históricas, ou às desigualdades do presente – que os índios adquirem visibilidade, integrando um leque de outras “diferenças” integradas ao discurso escolar.

As representações constituídas e continuamente reinventadas sobre índios e suas relações com a natureza adquirem visibilidade em variados contextos culturais – um bom exemplo são as conversas cotidianas e, em especial, os relatos de famílias de imigrantes que reinventam representações de natureza “inóspita” e de povos indígenas “primitivos” que habitavam o território antes da fundação de vilas e de cidades, em diferentes regiões brasileiras. Wortmann e Braun (2003) mostram, por exemplo, como os relatos de imigrantes alemães no sul do Brasil descrevem os índios da região como “violentos” e “pouco confiáveis”, e “[...] as matas nativas como um ambiente perigoso e ameaçador, que precisou ser substituído por plantações produtivas em um desgastante trabalho que incluiu, necessariamente, o desmatamento para tornar possível a ambientação desses sujeitos” (WORTMANN, BRAUN, 2003, p. 318).

Numa direção semelhante, mas examinando um conjunto de obras de literatura infanto-juvenil, Wortmann (2005) afirma que “[...] as clássicas histórias infantis e infanto-juvenis colocaram em circulação, e até produziram, uma série de representações que marcaram as florestas como perigosas, sombrias [...] e os animais que nelas vivem como maus e também perigosos” (WORTMANN, 2005, p. 61). Vale recordar, aqui, alguns clássicos infantis, tais como *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *João e Maria*, que narram a floresta como ambiente perigoso onde se desenrolam os principais conflitos que devem ser resolvidos pelos protagonistas, para assegurar um

desfecho harmonioso e feliz. Nestas histórias, a natureza é representada como sendo o reduto dos personagens malvados e, associada a eles, ela se torna um meio hostil que desafia, apavora, expõe a perigos os protagonistas da trama. Mas essa representação é também problematizada, quando os protagonistas destas mesmas histórias (anteriormente referidas) são “acolhidos”, tranquilizados ou conduzidos por animais, apresentados por traços graciosos e delicados. Por outro lado, em obras de literatura para crianças e jovens, examinadas pela mesma autora, ocorre uma reversão importante, e a natureza deixa de figurar como espaço de perigo. Além disso, os textos trazem ensinamentos sobre como se deve cuidar e proteger a natureza, o que possivelmente mostra a força dos discursos pedagógicos contemporâneos e das preocupações com o meio ambiente e com o planeta.

Pois bem, tomando este amplo panorama no qual se examinam variadas produções culturais que, em certa medida, narram os povos indígenas e suas vinculações com certos ambientes naturais, propomos, neste texto, uma análise das representações estabelecidas em livros de literatura infantil contemporânea considerando, em particular, a produtividade da articulação entre índio e natureza na constituição daquilo que consideramos verdadeiro em relação a estes sujeitos e aos seus espaços de vida.

Tomando a literatura para crianças como foco de atenção, é fácil observar o quanto a temática indígena, entre outras tantas diferenças, se tornou promissora. Basta examinarmos, por exemplo, alguns catálogos de editoras nacionais, ou nos determos nos títulos que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – que distribui regularmente obras de literatura para escolas públicas de todo o país. Se há algumas décadas o assunto era visto quase exclusivamente pelo prisma de um indianismo romântico, em especial nas obras de José de Alencar e Gonçalves Dias, observa-se que, hoje, ele está presente tanto em livros de escritores consagrados (como Luís Câmara Cascudo, Clarice Lispector, Leonardo Boff, Darcy Ribeiro, Moacyr Skliar), quanto em obras de escritores indígenas (como Daniel Munduruku, René Kitthãulu Nambiquara, Angthichay Pataxó, por exemplo)⁵.

5 Apenas para ressaltar a importância que esta temática vem assumindo no âmbito escolar, ressalta-se que, entre os anos de 1999 e 2007, o Programa Nacional Biblioteca da Escola

Para este trabalho, reunimos 23 livros de literatura que enfocam a vida indígena e neles examinamos as formas como se estabelecem entrelaçamentos entre os modos de “ser índio” e o ambiente no qual os personagens são posicionados. Para a análise, levamos em conta os contextos, enredos, personagens e desfechos das obras, bem como as ilustrações, que neste tipo de literatura são abundantes, coloridas e atrativas para estimular os potenciais leitores infantis. Nosso intuito não é avaliar as obras para afirmar ou contestar a veracidade das informações ou a legitimidade ou importância das narrativas, mas, sim, problematizar as representações aí instituídas e as formas como se descrevem os espaços em que vivem os povos indígenas.

É importante destacar, ainda, que as obras examinadas neste estudo não foram selecionadas em função de seu “valor literário”, estabelecido por critérios como “[...] polissemia, plurissignificação, dialogismo, plurilinguismo, ambiguidade, [...] ampliação das possibilidades semânticas e interpretativas dos textos” (KIRCHOF E SILVEIRA, 2008, p. 70). Consideramos que tais critérios são importantes, especialmente porque muitos livros que abordam distintas etnias acabam por assumir um tom marcadamente pedagógico, visando tudo explicar, tudo esclarecer ou buscando convencer o leitor sobre as “corretas” atitudes a serem assumidas frente aos sujeitos tidos como diferentes. Apesar da relevância destes critérios, para os objetivos deste trabalho, decidimos examinar algumas das obras que foram reunidas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO

Esta pesquisa vincula-se às teorizações dos Estudos Culturais pós-estruturalistas – um campo heterogêneo, formado por múltiplas tendências, pontos de apoio, inspirações, influências, convergências e divergências teóricas. Originalmente surgidos na Inglaterra, em meados

dos anos 1960, tinham como principal objetivo contestar as concepções mais elitistas de cultura⁶. No final da década de noventa, Johnson apresenta aquilo que chama de “três premissas” ou, ainda, “entendimentos partilhados” dos Estudos Culturais contemporâneos: a) os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as identidades de classe, sexo, gênero, raça/etnia, nação, idade; b) a cultura envolve poder e produz assimetrias “nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades”; c) “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais” (p. 13). Considerando tais premissas, as análises culturais realizadas necessariamente levarão em conta as formas como diferentes grupos e sujeitos são representados – e posicionados socialmente, bem como as relações de poder implicadas na definição de diferentes lugares sociais, estabelecidos numa cultura. No caso deste estudo, são enfocadas as representações de índios, bem como os lugares que a eles são atribuídos, nas narrativas literárias que serão lidas por um público infantil.

Neste trabalho, o conceito de representação é central e se vincula à perspectiva construcionista da linguagem, tal como enunciada por Hall (1997): entende-se que a linguagem não reflete, como num espelho, significados que existiriam no mundo, pois o modo como as coisas são tem a ver com as maneiras como as representamos. Não há um significado definitivo ou essencialmente verdadeiro, e sim significados construídos e negociados continuamente, que circulam, definem posições sociais, prescrevem ações a partir de regras que estabelecem o que pode ser dito, quando, de que maneira e, ainda, quem tem autoridade para dizer. Os sentidos são negociados e fixados temporariamente e, por isso mesmo, ocorrem contínuas lutas pela significação e pela

(PNBE) selecionou e distribuiu quase 50 obras de literatura para crianças cujo enredo vincula-se à temática indígena. Além disso, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – e ampliou a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003), estabelece a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena e afro-brasileira nos currículos de História e de Artes, nas escolas brasileiras.

⁶ Discutindo diferentes entendimentos de cultura, Veiga-Neto (2006) destaca o uso deste termo para marcar um distanciamento em relação à natureza – de cultivo da terra ao cultivo da mente e do espírito. Na modernidade, essa separação constituiu distintas maneiras de classificar os sujeitos – de um lado aqueles considerados “com cultura” e, de outro, os “sem cultura” (como se isso fosse possível!). Essa polarização binária se produziu a partir de várias outras separações: “alta cultura e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular, culturas letradas e culturas não letradas, culturas primitivas e culturas avançadas” (VEIGA-NETO, 2006, p. 309).

representação, para estabelecer aquilo que conta, aquilo que é considerado válido a respeito das coisas, dos acontecimentos e dos distintos sujeitos (HALL, 1997).

A inspiração para as análises, empreendidas nesta pesquisa, vem, principalmente, dos modos como o referido autor lida com as imagens, manchetes e outras narrativas sobre corpo, raça/etnia, nação, sexualidade no livro *Representation*. Ele mostra que, em vez de o pesquisador tentar encontrar significados “certos” ou “errados”, o que se precisaria fazer é perguntar: *qual dos diversos significados desta imagem o livro/a história infantil pretende privilegiar? Como se pode “ler” a imagem — o que ela está dizendo?* Numa direção semelhante, Rose (2001, p.), baseado em Hall, também enfatiza não haver uma resposta única nem correta para a pergunta *o que esta imagem está dizendo?*, “[...] uma vez que não há qualquer norma que garanta que as coisas tenham um único e verdadeiro sentido, nem que os sentidos não mudem com o passar do tempo”.

Vale ressaltar que, em análises de obras de literatura infantil, os textos imagéticos são centrais, uma vez que narrativa se estabelece na interação entre palavra e ilustração. Freire (2004), analisando esta relação (texto verbal-texto imagético) nos livros de Ana Maria Machado, entende que “[...] a imagem não deve ser tratada apenas como ilustração da palavra, nem o texto como explicação da imagem, mas que ambos contribuem para a interpretação da história” (FREIRE, 2004, p. 1). A linguagem ilustrativa, segundo ele, é uma “sucessão de escolhas”, já que o ilustrador lança mão de determinadas “[...] cores, fios, tipos, elementos de cena, caixas de diálogo, características físicas das personagens, tudo para aumentar o grau de expressividade da imagem e provocar no observador a descoberta de novos significados que surgem a partir de um processo de leitura e interpretação da imagem” (FREIRE, 2004, p. 2). E mais:

Quando um ilustrador associa e articula de forma consciente os elementos da linguagem ilustrativa, ele pode evitar – ou provocar se desejar – significados ambíguos ou imprecisos em uma determinada ilustração. Por exemplo: como saber se uma lágrima é de dor ou de alegria? Se um sorriso significa simpatia ou ironia? Através da manipulação de cores, ângulos e enquadramentos, o ilustrador faz com que o observador leia

os significados desejados por ele (FREIRE, 2004, p. 4).

Mas, essa determinada leitura nunca é garantida com precisão. Hall (1997), por exemplo, demonstra o caráter ambíguo, polissêmico e instável das imagens, propondo pelo menos quatro “leituras” diferentes para cada imagem por ele analisada. O autor (op. cit.) afirma que uma mesma imagem pode ter diversos significados, às vezes opostos, às vezes mais “potenciais”, mas que não existe um significado único e verdadeiro que viria “à tona” numa análise cultural: toda a luta que envolve o estabelecimento de alguns significados em detrimento de outros configura, segundo Hall, uma política representacional. Também Barker & Galasinski (2001) afirmam que é menos relevante considerar as questões envolvendo a “adequação representacional” e, por certo, muito mais relevante analisar as “políticas da representação”, ou seja, os modos como os significados são constituídos, em distintos contextos culturais, e como são tensionados a partir de distintas posições sociais e de grupos específicos.

ALGUMAS IMAGENS DE NATUREZA E DE VIDA INDÍGENA ENTRELACADAS NA LITERATURA

Retomando escritos literários compostos desde os tempos coloniais, Bernd (1992) afirma que as primeiras imagens do Brasil expressavam uma “visão do paraíso”, com narrativas que classificavam as paisagens contempladas pelos viajantes como similares aos jardins do Éden. A exuberância das matas, a fartura de frutos e de animais silvestres, as madeiras e seus matizes, as ervas e temperos, os índios “de bons corpos e bons narizes” são descritos nas cartas enviadas ao rei de Portugal. De acordo com a autora, os registros escritos destes primeiros encontros com a natureza e com os povos desta “nova terra” serviram de inspiração para cronistas e poetas descreverem o Brasil séculos mais tarde.

Os românticos brasileiros, cuja primeira geração começa a se manifestar na década de 1830, potencializam a estética de tais representações a partir de um olhar nacionalista e patriótico, conferindo-lhes matizes mais intensos. A mais pungente representação deste período é a que atribui à natureza um caráter feminino. Neste sentido, conforme esta autora, *Iracema*, de José de

Alencar, é uma protagonista indígena que personificou a natureza brasileira, sua singela força, sua imponência, sua virilidade e desapego, síntese de um ambiente a ser explorado, a ser desejado, a ser submetido. Tal referência serve para mostrar que os entrelaçamentos entre índios e natureza não são recentes na literatura, e têm-se mostrado produtivos em textos de distintos tempos históricos. Vale ressaltar que estas obras clássicas da literatura brasileira têm sido reeditadas, agora em formato de Histórias em Quadrinhos – é o caso de *O Guarani*, adaptado por Walter Velillo e, recentemente, editado em HQ pela Editora Cortez (Livro 22); e de *Hans Staden*, escrita por Monteiro Lobato e adaptada para quadrinhos por Denise Ortega e Stil, da Editora Globo (Livro 20).

Segundo Amaral (1999), que analisou peças publicitárias do final dos anos 1990, há uma multiplicidade de significados em torno da natureza e do ambiente sendo produzidos e postos em circulação nas mais variadas instâncias culturais contemporâneas – significados esses que “naturalizam imagens, conceitos e definições de uma natureza quase sempre protótipo, quase sempre modelo para o progresso e desenvolvimento tecnológico, quase sempre romântica, benigna, pura e imaculada” (AMARAL, 1999, p. 236). Ainda, invariavelmente, segundo a autora, a natureza “aparece como o reflexo daquilo que é bom e aceitável socialmente, ou seja, o natural, e, portanto, legisladora daquilo que não é normal” (isto é, daquilo que não segue os padrões de uma ordem natural). Em um trabalho anterior, a autora aponta mais alguns significados de natureza amplamente circulantes: “[...] primitiva, inóspita e distante, e, na maioria das vezes, uma natureza-recurso, natureza-objeto, contraponto negativo de tudo aquilo que a cultura e o consumo podem nos oferecer” (AMARAL, 1999, p. 117). Diante desta argumentação, nos perguntamos como a natureza é representada nas obras de literatura investigadas neste estudo, e quais vinculações se estabelecem entre a natureza e os povos indígenas, tomados como seus habitantes “naturais”?

Tomando por base a argumentação desta autora, observamos que é bastante comum, nos livros infantis analisados, *a representação da natureza como um recurso e como um objeto* – como algo que pode (e deve, e necessariamente vai) ser utilizado, manipulado, controlado pelos seres humanos. Nesta direção, as cenas de caça e

pesca são vistas em abundância (“às vezes papai consegue caçar bastante coisa: tatu, macaco, cutia, paca, capivara. Ele traz também muitos peixes. A gente come assado, frito, cozido. Além disso, a gente também gosta de raízes e frutas: mandioca, cará, batata-doce, milho, açai, bacaba, cupuaçu. De todas essas coisas, a que mais a gente gosta é da mandioca, com a qual se faz bastante coisa gostosa”, Livro 17), além das referências à transformação do ambiente para torná-lo produtivo, com menções como: “derrubar mato, botar fogo, roçar, furar a terra, deitar nela as sementes, ramas e mudas” (Livro 7). No Livro 8 afirma-se, por exemplo, que: “não tem coisa de comer que Karajá goste mais: pirarucu, que é enorme, a pirarara, muito forte, o pintado, delicioso, o matrinchão, o tucunaré, que tem estrelinha no rabo, a traíra e aquele montão de pacu”. Já no Livro 6, destaca-se o seguinte texto: “no começo dos tempos, os Carajás não sabiam plantar. Não conheciam a gostosura que é comer mandioca, milho, batatinha e ananás. Viviam de frutas do mato, de caça e de peixe”. E, no Livro 1, destaca-se a utilização de penas de aves em artefatos indígenas: “Eis que o bom Sumé, tomando de um curumim, do mais novo e mais esperto curumim de sua tribo, uma lança ornamentada com plumas de muitas aves, arara, uirapuru, papagaio, periquito, tucano, surucuá, beija-flor e carcará, com a lança colorida quebrou a casca do ovo, lá no meio do areal”. A imagem que acompanha este texto exhibe a multiplicidade de cores e formas das penas utilizadas e, ao fundo, algumas das aves referidas podem ser vistas na ramagem de uma árvore.

As ilustrações, em muitos casos, mostram a vida indígena integrada ao ambiente (e, portanto, a constroem dessa forma). Por exemplo, nos Livros 6 e 8, há ilustrações contendo cenas de plantações e de roçados, nas quais adultos e crianças, mulheres e homens, aparecem plantando e colhendo; seus corpos entrelaçam-se às ramas de mandioca ou aos pés de milho, mesclando-se na paisagem (efeito que também é obtido com o uso de matizes e cores semelhantes, na composição destas ilustrações). Dessa forma, homens, mulheres, crianças, pés de milho e papagaios estão em interação, e não se sabe bem ao certo onde termina um e começa o outro (ou, ainda, onde começa o índio e termina a natureza...). E, em se tratando de textos verbais, os exemplos de integração entre índios e natureza são muitos: desde a criação de bichos como “parte da família”

(“Todos nós temos animais de estimação com os quais a gente brinca a toda hora: cachorro, papagaio, macaco, tucano, cutia... A gente trata os animais como um parente nosso. E é desse mesmo jeito que a gente cuida da natureza que nos rodeia”, Livro 17) até a exibição de uma amizade incondicional entre índio e natureza (“Curumim Abaré, que é amigo dos bichos e das plantas, sai caminhando pela mata”, Livro 21), passando pela parceria entre índios e seres protetores da floresta (“Curumim monta no veado também. Curupira continua: - Eu protejo a floresta e os animais. Você quer me ajudar? E saem pela mata os dois meninos”, Livro 11).

Se por um lado a ação humana é valorizada nas histórias, por outro lado se pode ver *a natureza significada como recurso também para os outros animais*. É o caso das ilustrações que colocam em destaque aquilo que a Ciência chama de “cadeia alimentar”⁷ – isto é, uma vinculação (mais ou menos direta e em cadeia) baseada na alimentação/predação entre os seres de um dado ambiente. Em algumas ilustrações, o índio aparece como “consumidor final”, apontando arco e flecha para pássaros que voam no céu (pássaros esses que são mostrados comendo cobras, que comem lagartos, que comem sapos, que comem borboletas – que são comidas por pássaros). Mas, ao mesmo tempo em que se exibem ilustrações de índios dominando jacarés ou matando pássaros, por exemplo, são frequentes imagens nas quais outros animais aparecem perfeitamente integrados ao meio, utilizando a natureza para sua sobrevivência – alimentando-se de sementes, de frutos silvestres, abrigando-se em ramagens, banhando-se nas águas cristalinas de um riacho. Isso nos faz pensar que, nos livros examinados, o mundo natural é apresentado como estando em equilíbrio perfeito – assim, para os índios das narrativas analisadas, ainda que bichos e plantas apareçam em profusão, eles têm utilidades, funções e lugares bastante determinados e fixos: “os bichos que vivem nas terras dos Kayapó são

variados e numerosos, como aqueles que encontramos nas suas histórias: formiga, abelha, lagarta, escorpião, cobras de todos os tamanhos, sapo, jacaré, jabuti, peixes como o pacu, o tucunaré, a arraia... Macacos barulhentos, morcego, anta, paca, porco-do-mato, tamanduá, tatu e onça. As aves povoam o céu: beija-flor, jacu, urubu-rei, gavião-real, garça, ema, socó, arara, japu, xexéu... Cada animal com sua utilidade e seu lugar na natureza” (Livro 15).

Nas narrativas examinadas, a cadeia alimentar, quando apresentada, parece estabelecer-se como uma relação harmoniosa, fundada mais na interdependência entre os elementos do que na luta pela sobrevivência. Há um forte apelo à noção de que é preciso manter o ambiente natural tal como ele é, e que os índios, mais do que qualquer ser, saberiam os segredos deste frágil, mas necessário, equilíbrio. Tal questão surge, em especial, quando a narrativa alinha-se a um discurso pedagógico explícito, no qual se destaca a importância de “preservar a natureza” e, nestes casos, a vida indígena é tomada como exemplar.

Em algumas obras, o texto verbal explora a forma como as diferentes culturas vivenciam suas relações com o meio. Destacam-se alguns exemplos: “os Kayapó vivem na Amazônia brasileira, na região do rio Xingu, entre florestas, rios e cerrados, em harmonia com a natureza, conhecendo cada planta e cada bicho, plantando e caçando só o necessário” (Livro 15); “o sábio vai para o centro da roda e conversa com o fogo, com o vento, com a terra, com a água, enquanto todos nos mantemos firmes em nosso cântico, única certeza que temos de manter o céu suspenso” (Livro 18); “por meio do Curupira, o pajé Tarobá criou uma personagem muito importante para proteger a natureza e as populações que nela vivem. E a tradição permaneceu, foi se multiplicando de forma que, até hoje, sempre que existirem uma floresta e uma tribo de índios para viver nela, sempre existirá um Curupira para garantir sua preservação” (Livro 19). Ao dar visibilidade a tal representação, neste texto, não se pretende colocar sob suspeita a relação cotidiana ou ritualizada que os povos indígenas estabelecem com a natureza, o que se propõe aqui é discutir um modo unilateral e monossêmico de entender o “ser indígena”, que só se realizaria em contato direto com este meio. Pretende-se mostrar que não se trata de uma essência indígena e sim de um resultado, de um lado, das práticas culturais

⁷ Uma teia alimentar “representa todas as relações alimentares entre as espécies de uma dada comunidade biótica. Geralmente, as teias alimentares são constituídas de muitas cadeias alimentares inter-relacionadas e que representam vias isoladas da teia” (STORER ET AL, 1984, p. 205). Vários “níveis tróficos” (isto é, níveis de alimentação) podem ser reconhecidos dentro de um ecossistema: os produtores ocupam o primeiro nível trófico; os herbívoros ou consumidores primários ocupam o segundo, e assim por diante, passando, por fim, pelos decompositores.

estabelecidas por estes mesmo povos e, por outro lado, das formas como buscamos fixá-los sempre em um mesmo lugar e de uma mesma maneira.

Pensando nos personagens das narrativas literárias, Wortmann (2007), chama a atenção, por exemplo, para escolha dos protagonistas deste tipo de história, que, muitas vezes, são jovens indígenas que explicam os acontecimentos ambientados na mata e conferem sentidos às práticas de proteção e de utilização não predatória da natureza. Tais personagens, segundo ela, nomeariam espécies animais e vegetais, explicariam as consequências da poluição e do desmatamento e funcionariam como porta-vozes de denúncias sobre agressões ao meio ambiente, entre outras ações consideradas adequadas (das quais eles teriam autoridade para falar por serem consideradas “próprias” de seu modo de viver). Mas, em alguns casos, nos livros examinados na presente análise, são personagens indígenas velhos, imbuídos de uma sabedoria fora do comum, que teriam “a chave” para o equilíbrio entre os seres humanos e a natureza. No Livro 17, por exemplo, a personagem principal é jovem, mas narra o seu respeito e consideração para com os índios velhos: “os velhos sempre nos trazem o novo que é sempre velho, antigo, pois está escrito na Natureza. É assim que aprendemos na aldeia. É assim que vivemos nossa tradição. É assim que desempenhamos nosso ser social: pelo respeito às tradições, pelo respeito ao saber do outro e pelo exercício do pertencimento a uma teia que nos une ao infinito”.

Nas obras examinadas também se constituem **representações da natureza como algo que, por si só, tem um valor inestimável**. Vale ressaltar que, até mesmo no projeto gráfico das obras, tal aspecto se destaca – notadamente, nas margens de muitos livros, são apresentadas plantas, papagaios, cobras, luas, estrelas, bambus, grilos, veadinhos, macacos etc., como ornamentos que tornariam mais atrativa a narrativa. Em algumas narrativas também se apresenta a natureza como uma espécie de ornamento: adquirem relevo os adereços corporais indígenas, compostos com penas de aves, sementes, fibras vegetais, bem como certa composição do cenário, deixando à mostra um ambiente de aldeia enfeitado com potes, redes, esteiras, objetos dispostos de modo a construir certa estética da vida natural. Em alguns casos, na própria composição da imagem, o ilustrador se vale de plantas, fibras, sementes, plumas, pedaços de madeira para produzir um efeito que, de um

lado, diversifica e potencializa os sentidos dos elementos agregados à imagem e, de outro lado, estabelece e naturaliza uma relação estável entre os sujeitos e seu suposto ambiente natural.

A **relação harmônica entre índio e natureza** se faz presente, em especial, em cenas bucólicas, ilustrações que colocam à mostra pessoas felizes em contato com florestas, rios, lagos; bem como numa proximidade quase familiar estabelecida entre os animais silvestres e as pessoas. Aliás, tal aspecto foi discutido por Wortmann (2007) quando examinou os livros que integram a obra *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. A autora ressalta que o núcleo central de personagens, vivendo no sítio, “[...] parece levar uma vida privilegiada que lhe permite conviver intensa e intimamente com a natureza” (WORTMANN, 2007, p. 197). Na mesma direção, o índio, nos livros analisados, também aparece como um ser “privilegiado”: ele não parece ter maiores preocupações, vivendo nu, banhando-se nos rios, tendo contato com os animais e com a beleza *natural*, e ficando “de pernas para o ar”. Neste contexto, a floresta é construída, romanticamente, como um ambiente de liberdade, “ideal para se viver” (fornecendo tudo aquilo que os seres humanos *realmente* precisariam).

Na direção de entender como se estabelecem vinculações entre índio e natureza, vale ressaltar uma recorrente representação constante destas obras: trata-se de uma **atitude contemplativa frente à natureza, apresentada como natural aos povos indígenas**. Neste sentido, muitos são os exemplos de índias que se apaixonam por estrelas, de estrelas que se transformam em seres humanos, de índios que contemplam a lua, a noite, o sol, a chuva, o fogo, a água, os astros. Tais imagens ora constituem-se como uma atitude cotidiana, “tipicamente indígena”, ora remontam formas de aprendizado que seriam próprias destes povos – e, assim, os índios são representados como aqueles que entenderiam a linguagem da natureza porque supostamente estariam mais próximos dela (“Sou um índio que estudou na cidade desde pequeno, mas fui criado numa aldeia próxima a Belém. Aprendi com meu avô o que é ser índio; aprendi os segredos da floresta, o vôo dos pássaros, a reconhecer a voz da nossa mãe, a Terra”, Livro 17). Ao mesmo tempo, os índios são caracterizados como aqueles que constituem seu saber em íntima aproximação e atenta escuta do mundo em que se situam e, aqui, situam-se em

especial os xamãs (líderes religiosos) e pajés, particularmente caracterizados como sujeitos capazes de restabelecer os elos entre o homem e o mundo natural, entre o mundo natural e o sobrenatural, entre o saber sagrado e o saber cotidiano. Esse é o caso, por exemplo, da obra *O Presente do Pajé* (Livro 4) na qual a protagonista, Uarimo, aprende com o avô, um sábio pajé, os segredos da terra e das águas; ou, ainda, da obra *O menino e o Jacaré* (Livro 15) que narra a história de um menino que provocava continuamente um jacaré-açu, e em um dado momento precisa contar com a ajuda de um pajé – que aparece, na obra, inicialmente na forma de um caçador e, depois, de uma ave de rapina.

Outro ponto a ser levantado, aqui, é a **tendência à representação humanizada da natureza quando em contato com os índios**: encontramos jacarés que interagem com os protagonistas e expressam sentimentos humanos (Livro 15); macacos sorridentes e/ou aflitos (Livro 11); cachorros que falam (Livro 12); pássaros apavorados com a presença de caçadores e de máquinas; amostras diversas de natureza que “se alegra”, “chora” e “sofre” com os índios (Livros 11, 16, 17, 18) etc. Mas é importante dizer que a antropomorfização – isto é, a atribuição de características humanas a animais, plantas e outros elementos da natureza – é, segundo Wortmann (2007), um recurso usual e bastante característico das ilustrações e das histórias infantis em geral, não se restringindo, em absoluto, aos livros cujas narrativas são ambientadas na vida indígena. De qualquer forma – e retomando os escritos de Wortmann (2007) –, pode-se dizer que o que está em jogo no sistema representacional dessas histórias é muito mais do que a humanização das espécies animais e vegetais configuradas nesses textos; é certo que nelas são atribuídas a esses grupos de seres características reiteradamente invocadas para configurar as relações entre os humanos (especialmente as mais valorizadas à época em que essas histórias são narradas), mas, ao se fazer isso, promove-se, ao mesmo tempo, a naturalização e a formatação de muitas condutas sociais humanas.

Assim, ao mesmo tempo em que se vêem estrelas “escutando” os índios e animais sorrindo, “felizes” (porque em contato direto com os índios e com a floresta) e aparentemente carinhosos, eles também são mostrados “assustados” quando em contato com os brancos, com os caçadores, com as

máquinas e com a tecnologia: no Livro 11, um pássaro azul, de olhos arregalados, observa as máquinas e tratores (dirigidos por brancos) que derrubam as árvores da floresta. A água é vermelha – mais parecendo um “rio de sangue”, e vê-se um pequeno macaco agarrado a um galho, prestes a desaparecer no rio. A natureza, aqui, é representada como “indefesa” e “à mercê” dos seres humanos – tal como se vê, com frequência, nos discursos ambientalistas. Os brancos são tidos como “destruidores”, “caçadores” e, ao mesmo tempo, “bobos” e “medrosos”; já os índios são mostrados como “defensores dos seres da floresta”, junto com outros seres míticos como o Curupira, por exemplo, embora também sejam, às vezes, tidos como “indefesos”. Como exemplos disso, temos o Livro 1 (“por outro caminho, Caubi e os outros índios voltavam à tribo. Saudades, histórias para contar, vontade de compartilhar a vitória: finalmente conseguiram expulsar os caçadores, e os outros índios poderiam viver em paz com seus bichos”); o Livro 11 (“Curupira, Curumim e o macaquinho saem a galope, montados no veado. Perto de uma grande árvore encontram o caçador, e alguns animais mortos. Os três amigos se escondem entre as folhagens. Não fazem nenhum barulho. Chegando bem perto do caçador, começam a gritar, pular e fazer caretas. O caçador, assustado, foge em disparada. Curumim, Curupira e o macaquinho riem muito”) e, uma vez mais, o Livro 11 (“dizem que até hoje o caçador corre como um bobo pela floresta, tentando encontrar saída. Será que ele encontra?”).

A natureza – ainda que eminentemente “boa” nas representações destas obras – também é mostrada, vez por outra, como nociva e perigosa: no Livro 8, por exemplo, uma personagem indígena menciona uma “arraia traioeira” (“Calorão do tempo seco, Kurimatutu foi tomar banho na ponta da praia. Praia do rio Araguaia, das areias quentinhas onde as tartarugas tracajás vêm desovar. Areias, onde se esconde, traioeira, a arraia, com seu doído ferrão. Quem conhece, sabe ver, pula fora”). Tal representação, de acordo com os trabalhos de Amaral (1997a; 1997b; 1999; 2000), é bastante frequente na mídia, nos livros didáticos, nos chamados “filmes-catástrofe” e nos documentários e nas mais diversas instâncias da cultura.

Nas obras consideradas neste breve estudo, observa-se, por exemplo, que a natureza oferece perigo aos protagonistas em enredos como o da

obra *Caçadores de Aventuras* (Livro 19), quando um grupo de meninos sai para um passeio e acaba passando a noite na mata – a aventura é também parte de um rito de passagem, no qual os protagonistas precisam mostrar que tem coragem e destreza para enfrentar os riscos que a floresta apresenta – os animais perigosos, os perigos da noite, os seres da mata, entre outros. Este enfoque, da natureza que inspira atenção ou que submete ao perigo é também apresentado em outras obras – como, por exemplo, *As aventuras de Hans Staden*, (Livro 20), uma vez que o protagonista, um viajante português, é aprisionado pelos índios e passa a conviver com uma série de infortúnios, ensinando inclusive os índios a dominarem alguns dos perigos naturais. Vale ressaltar que há, neste caso, uma exaltação da superioridade do dominador, bastante característica de discursos eurocêntricos. Por fim, pode-se dizer que, nas obras examinadas, a natureza aparece em algumas circunstâncias como “o outro” da cultura, e desse modo ela é adjetivada como “instável”, “não confiável”, “bruta”, “selvagem” etc. Pode-se dizer que estas representações acabam por servir de referência para descrever, em alguns casos, os próprios índios, que seriam vistos como habitantes naturais desses lugares.

PALAVRAS FINAIS

Com este olhar panorâmico, lançado sobre produções de literatura infantil contemporânea, pretendemos colocar em destaque algumas representações construídas sobre índios e sobre natureza. Buscamos demonstrar como operam, em narrativas de literatura voltadas para as crianças, certos discursos que servem para definir quem são e como vivem os povos indígenas. Vale ressaltar que, em boa medida, estes discursos estão vinculados a um olhar eurocêntrico, a partir do qual os índios seriam “os outros”, os diferentes, aqueles que necessitam ser incluídos – e isso ocorre, do ponto de vista representacional, também a partir de produções como as do cinema, da literatura, da televisão, entre outras.

É importante afirmar, ainda, que as representações aqui analisadas não são inventadas pelos autores destas obras – elas são parte de um amplo repertório cultural de que dispomos, e que continuamente reinventamos e revigoramos, em produções culturais variadas. Pensar criticamente sobre estas noções é tarefa de quem atua e pesquisa no campo da educação. Observa-se,

também, que embora não seja seu objetivo declarado, a literatura que se oferece às crianças leitoras do século XXI também possui um importante teor pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marise Basso. **Representações de natureza e a educação pela mídia**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1997a (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. (Tele)natureza e a construção do natural: um olhar sobre imagens de natureza na publicidade. In: OLIVEIRA, Daisy Lara de (Org.) **Ciências nas salas de aula**. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

_____. Cultura e natureza: o que ensinam as produções culturais? In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

BARKER, Chris & GALASINSKI, Dariusz. **Cultural Studies and Discourse Analysis**. A dialogue on Language and Identity. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005 (Tese de Doutorado em Educação).

BERND, Zilé. **Literatura e Identidade Nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas - narrativas que contam em práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007 (Tese de Doutorado em Educação).

FREIRE, Marcelo Ghizi. Lendo a ilustração ou ilustrando a leitura. *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: UFF/PPGCOM, 2004.

KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes – a literatura infantil retratando as diferenças. **Anuário de Literatura**. V. 13, n. 2, 2008. Florianópolis, Santa Catarina, UFSC. P. 57-76. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/7358/8406>

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications/Open University, 1997.

OLIVEIRA, Terezinha. Olhares que fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista**

Brasileira de Educação, n. 22. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003. p. 25-34. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe22/anped-22-art03.pdf>

ROSE, Gillian. **Visual methodologies – an introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage Publications, 2001.

STORER, Tracy et al. **Zoologia Geral**. 6ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

VAN DIJK, Teun (org.) Introdução. In: _____. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Natureza; Cultura e Civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luis Henrique e BUJES, Maria Isabel E. (Orgs). **Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Da inexistência de um discurso unitário para falar da natureza. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; BRAUN, Maria Cecília. A produção de representações culturais de natureza na ambientação de um grupo étnico no sul do Brasil. In: NOAL, Fernando O.; BARCELOS, Valdo H. L. (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

_____. A natureza e a literatura infanto-juvenil. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nádia Geisa Silveira e KINDEL, Eunice, Aita Isaia (Orgs.). **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência**. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

Livros analisados:

Livro 1: ALVES, Januária Cristina. **Amor de índio**. São Paulo: Paulinas, 2001.

Livro 2: ARRABAL, José. **Cauí: o curumim encantado**. São Paulo: Paulinas, 2006.

Livro 3: CANTON, Katia. **Lendas de amor dos índios brasileiros**. São Paulo: DCL, 1999.

Livro 4: CIANNI, Solange. **O presente do Pajé**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2007.

Livro 5: COSTA, Mônica Rodrigues; OLIVEIRA, Paula Medeiros de. **O nascimento da noite**. São Paulo: Maltese, 1995 (Coleção Lendas e Fábulas Brasileiras).

Livro 6: DONATO, Hernani. **As noivas da estrela**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

Livro 7: DUMONT, Sália. **Os meninos que viraram estrelas, e outras histórias brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

Livro 8: FITTIPALDI, Ciça. **Subida pro céu: mito dos índios boboro**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Livro 9: GRUDZIEN, Heliana. **Aprendendo com os índios**. São Paulo: Cortez, 2007.

Livro 10: GUARÁ, Wasiry. **O caso da cobra que foi pega pelos pés**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

Livro 11: GUIMARÃES, Márcia Meyer. **Curupira**. Belo Horizonte: Vigília, 1985.

Livro 12: JECUPÉ, Olívio. **Iarandu: o cão falante**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

Livro 13: JOSÉ, Elias. **(Re)Fabulando: lendas, fábulas e contos brasileiros**, volume 1. São Paulo: Paulus, 1998.

Livro 14: MACHADO, Ana Maria. **Menino Poti**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

Livro 15: MATÉ. **O menino e o jacaré**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

Livro 16: MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

Livro 17: MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

Livro 18: MUNDURUKU, Daniel. **Parece que foi ontem**. São Paulo: Editora Global, 2006.

Livro 19: MUNDURUKU, Daniel. **Caçadores de Aventuras**. São Paulo: Editora Caramelo, 2006.

Livro 20: ORTEGA, Denise. **Aventuras de Hans Staden** (adaptado da obra de Monteiro Lobato). São Paulo: Globo, 2009 (Coleção Monteiro Lobato em Quadrinhos).

Livro 21: SEABRA, Dulce. **Curumim Abaré: imitando os animais**. São Paulo: Cortez, 2008.

Livro 22: VETILLO, Walter. **O Guarani** (adaptado da obra de José de Alencar). São Paulo: Cortez, 2009.

Livro 23: YAMÃ, Yaguarê. **As pegadas do kurupyra**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2008.

Endereço para correspondência: Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação - Av. Farroupilha, 8001 prédio 14 - sala 217 – CEP: 92425-900 - Canoas, RS - E-mail: iara.bonin@uol.com.br / dripoll@terra.com.br