

APRENDIZAGEM, LUDICIDADE E BRINQUEDOS INDÍGENAS

Tamiris Amanda Rezende ¹

Thamiris Daniel dos Santos ²

RESUMO

O brincar é reconhecido em todas as sociedades como parte da infância. Mais do que isso, o brincar é entendido como um fato social, referindo-se a determinadas imagens de crianças e brincadeiras de uma comunidade ou grupo. Além do brincar, usaremos as expressões cultura lúdica e cultura do brinquedo para nos referir a todos os elementos que envolvem o universo infantil em sua ludicidade: o brincar, os jogos e os brinquedos propriamente ditos, enquanto artefatos materiais. A partir daí perguntamos: quais são as brincadeiras “vivas” atualmente? Como elas são repassadas de geração em geração de crianças? Quais mecanismos atuam possibilitando que as brincadeiras tradicionais se perpetuem, ainda que timidamente entre as pequenas crianças indígenas? Como elas são transmitidas entre as crianças de todos os tempos? Para tanto, este trabalho pretende um mergulho no universo lúdico infantil em sua expressão entre crianças indígenas, por meio de uma pesquisa teórica. Os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação incorporando as criações anônimas de geração para geração. Acredita-se, assim, que o projeto de escola diferenciada em curso também deve privilegiar aspectos da cultura lúdica dos povos ao passo que assim também estará trabalhado com seu próprio objetivo em um cenário cultural mais amplo.

Palavras-chave: Brincar, Povos indígenas, Educação diferenciada.

INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido em todas as sociedades como parte da infância. Segundo Huizinga (1996), “é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve”, alertando-nos para o entendimento de que nas raízes do ser humano está o gosto de relacionar-se com o imprevisto, e nesse sentido, o homem é dado a brincar. Mais do que isso, o brincar é entendido como um fato social, referindo-se a determinadas imagens de crianças e brincadeiras de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos. Desta maneira, a brincadeira também é detentora de ricos elementos culturais, que são transmitidos de geração em geração, perpetuando características próprias de cada grupo, atribuindo diferentes significados aos objetos e à linguagem comunicados e expressos por um sistema próprio de

¹Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Doutoranda em Saúde Pública na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tamirisarezende@yahoo.com.br;

²Psicóloga na Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), thamiris@unifei.edu.br

signos e sinais (WAJSKOP, 1995). Nesse sentido, concebe-se a criança como agente de criação e transmissão da cultura desde os primeiros anos, e o grupo de brinquedo como um dos espaços de informação em que esses processos ocorrem (CARVALHO; PEDROSA, 2002).

O presente trabalho pretende um mergulho no universo lúdico infantil em sua expressão entre crianças indígenas, por meio de uma pesquisa teórica. Com uma especial atenção voltada aos brinquedos tradicionais e a transmissão desses elementos neste terreno. Acreditamos que ao percorrer os caminhos do brinquedo, estaremos visitando a própria história de um povo, suas concepções, valores e formas de aprendizagem, baseados na ideia de que “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral” (BROUGÈRE, 1998, p.27).

Chamamos aqui de cultura lúdica e cultura do brinquedo, todos os elementos que envolvem o universo infantil em sua ludicidade: o brincar, os jogos e os brinquedos propriamente ditos, enquanto artefatos materiais. A partir daí nos perguntamos: quais são as brincadeiras “vivas” atualmente? Como elas são repassadas de geração em geração de crianças? Quais mecanismos atuam possibilitando que as brincadeiras tradicionais se perpetuem, ainda que timidamente entre as pequenas crianças indígenas? Como elas são transmitidas entre as crianças de todos os tempos?

Para Tassinari (2010), a reflexão acerca dos brinquedos tradicionais se faz importante ao passo que o brincar, e todos os aspectos que engloba, como os jogos e brinquedos, perderam o espaço que desfrutava nas sociedades primitivas, nas quais não havia separação entre trabalho e lazer, dualidade própria ao paradigma clássico dominante. Esse caminho se fará a partir do reconhecimento de que as atividades lúdicas propiciam aprendizagens de regras sociais e valores culturais.

METODOLOGIA

Esse trabalho se trata de uma pesquisa teórica. Ou seja, foi realizado a partir de pesquisa documental e revisão sistemática da bibliografia acerca de estudos que tratassem sobre a temática apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Cultura Lúdica

Pensar em uma cultura lúdica necessariamente implica pensar na cultura em que a criança está inserida. O meio social, a cidade, e ainda, o sexo, colaboram para a diversificação deste conceito. Partindo desse pressuposto, seria mais propício nos referirmos a culturas lúdicas, em contraposição ao uso singular desse conceito. A criança utiliza, em seu jogo, elementos da cultura do meio-ambiente em que se encontra, agregando esses fenômenos à sua atividade de brincar (BROUGÈRE, 1998).

Deve-se considerar que o desenvolvimento da criança não produz por si só a cultura lúdica, apesar de determinar importantes experiências no seu leque de possibilidades. As interações sociais e os contatos diretos ou indiretos com o brinquedo, tais como sua manipulação, também são fundamentais quando se pensa no estabelecimento de uma cultura lúdica, que, como toda cultura, é produto da interação social e aí encontra suas raízes. A cultura do brinquedo é também objeto de produção externa. Brougère (1998) aponta que esse “isolamento conceitual” se faz necessário mais por um motivo de maior clareza na exposição, e não tanto por uma realidade. O que se revela são elementos advindos muito mais do exterior, ou seja, que não são do jogo, e que alimentam essa experiência. Este autor, ao falar dessas múltiplas influências afirma que:

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente (BROUGÈRE, 1998, p.27).

Esse pensamento significa que tal experiência não pode ser transferida para o indivíduo, que, nesse sentido, é um co-construtor desta. Brougère (1998, p. 27) explica que:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. O termo "construção" é mais legitimamente empregado em sociologia, mas percebe-se aqui uma dimensão de criação, se concordarmos sobre a definição desse termo.

O lugar do jogo nessa temática é apontado como um lugar de construção de uma cultura do brinquedo. De fato, existe uma relação profunda entre jogo e cultura, assim como entre jogo e produção de significados, isso quer dizer que o jogo produz a cultura que ele próprio demanda para sua existência. Essa rica cultura também se caracteriza por ser complexa e diversificada.

Outros elementos com os quais as crianças entram em contato também aparecem como incidentes especiais sobre a cultura lúdica, e devem ser observados. A cultura oferecida pela mídia é um deles e deve ser considerada ao passo que têm transmitido conteúdos e até mesmo esquemas que cooperam na modificação da cultura lúdica. De certo modo, esses novos modos de transmissão, entre os quais podemos incluir a televisão e o brinquedo, vieram em detrimento dos antigos, de transmissão oral, propondo modelos de objetos e atividades até então pouco acessados.

Brinquedo-criança, brincar-infância, em todas as sociedades essas associações vem sendo consideradas como sendo parte uma da outra. Porém, quando pensamos em cultura, raras são as vezes em que as palavra ‘criança’ aparece. O fenômeno cultural foi e continua sendo frequentemente encarado como uma propriedade do adulto, e quase sempre remetido a aspectos da cultura adulta.

Entretanto, as relações entre cultura e criança podem ser melhor e claramente percebidas nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, de maneira especial naquelas desenvolvidas em rua. Kishimoto (1999) nos traz a informação de que a modalidade “jogo tradicional infantil” é dotada de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. De acordo com Friedmann, (1990, apud PONTES; MAGALHÃES, 2003), os jogos tradicionais expressam e caracterizam uma cultura local, entretanto existem certos padrões, os chamados “padrões lúdicos” que são universais, ainda que revelando variações regionais, como as que se referem às designações, termos, regras e formas de utilização. Nesse sentido, é importante considerar que qualquer sistema cultural passa por um contínuo processo de mudança. Isso quer dizer que pensar em conservação implica incluir a dimensão do tempo e do sistema cultural que se considera, ao passo que tal condição se insere em um campo relativo, tal como sustenta Laraia (1986).

Estas reflexões podem nos levar ao seguinte questionamento, feito por Pontes & Magalhães (2003, p.118): “como, de criança a criança, de geração em geração, as regras e as formas de brincar são ensinadas e aprendidas”? Os autores respondem que a impressão tida comumente é que o jogar e o brincar são ensinados assim como os adultos ensinam um jogo a outro, ou seja, de forma sistemática e objetiva, fazendo uso de dicas verbais e exemplos. O que interessa aqui, no entanto, é saber como essas brincadeiras são repassadas de geração em geração de crianças; quais mecanismos atuam possibilitando que as brincadeiras tradicionais se tornem universais e quais são os predominantes; como elas são transmitidas entre as crianças de todos os tempos.

Resgatando Brougère (1998) e baseados na ideia de que toda brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, investigar essas respostas se faz fundamental para a compreensão desses processos de transmissão da cultura da brincadeira e das relações entre os membros do grupo, além de facilitar as descrições e a ocorrência de aprendizagem destas brincadeiras em contextos naturais.

A respeito da compreensão da transmissão e da evolução da cultura, a obra de Pontes e Magalhães (2003) busca fazer um levantamento dos trabalhos que abordam modelos com tal objetivo. Aponta os trabalhos de Cavalli-Sforza e Feldman (1981), Cavalli-Sforza, Feldman, Dornbusch e Chen (1983) e Baum (1999), como importantes referências nesta tentativa. Neste trabalho, os autores destacam que é na obra de Cavalli-Sforza e Feldman (1981) que o termo “transmissão cultural” foi apresentado, paralelamente ao de transmissão biológica. Neste contexto, “a transmissão cultural permite a um grupo perpetuar uma característica nas gerações subsequentes por meio de mecanismos de ensino e aprendizagem” (PONTES; MAGALHÃES, 2003, p.118). A partir daí diversos modelos de transmissão cultural são apresentados, como os propostos por Cavalli-Sforza et al. (1992), que entendem que tal transmissão é um processo de “aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos” (p.118), e pode assumir caráter vertical (quando ocorre dos pais para a criança), horizontal (quando se dá entre membros da mesma geração: adulto-adulto; criança-criança) e ainda oblíqua (quando feita entre não-parentes de gerações diferentes).

Outro modelo apontado é o comportamental, proposto por Baum (1999, conforme citado em PONTES; MAGALHÃES, 2003), que sugere que os traços culturais adquiridos são transmitidos ou por imitação ou por meio do seguimento de regras. Outros autores também citados nesse trabalho (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993), diferem a aprendizagem social da cultural, onde a primeira é entendida como uma forma de aprendizagem individual, e que de alguma maneira é influenciada pelo ambiente social, onde os sujeitos tentam aprender vendo a situação da forma que o outro vê em sua atividade. A segunda, por sua vez, se diferencia por ser uma aprendizagem não a partir do outro, mas através do outro, e pode ser de três tipos: imitativa, instruída e colaborativa.

Por fim, os autores apresentam seu próprio modelo para a compreensão do fenômeno da transmissão da cultura da brincadeira, propondo a análise de unidades que se influenciam mutuamente: o grupo, a estrutura da brincadeira, o comportamento do mais experiente com o aprendiz e o comportamento do aprendiz. Um elemento importante é acrescentado nesse trabalho quando refletimos na importância do grupo na transmissão da cultura da brincadeira,

em especial as tradicionais, nas quais temos especial atenção nesse trabalho. Nesse sentido, afirmam:

Qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social. A cultura da brincadeira é um fenômeno de grupo. É só em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico, que uma brincadeira tradicional se mantém e é repassada. (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993, p. 120).

Desta forma, o contexto social e físico no qual as crianças vivem, assim como a proximidade delas com os eventos sociais, é um indicador de como ocorre a aquisição da cultura. Parte-se do pressuposto de que entender a organização social de um determinado grupo, ou seja, com quem aquelas crianças aprenderam a brincadeira, os conceitos próprios e vocabulários comuns naquele espaço, as habilidades que são “treinadas” ao serem requeridas nas atividades, as pessoas que circulam ao redor dos brincantes, como possíveis observadores que são atraídos ao movimento - principalmente no caso das brincadeiras de rua - e que ainda que não praticantes ativos no brincar também fazem parte desse contexto uma vez que partilham o evento, enfim, todo esse arranjo que se forma ao redor de um grupo de brincantes são elementos fundamentais no estudo da transmissão da cultura.

A respeito das brincadeiras tradicionais, Pontes, Magalhães (2003) veem nesse estudo a possibilidade de investigação de um “fenômeno infantil espontâneo”, onde não há o planejamento adulto e sem o recurso da escrita. Considerando isso podemos estender essa ideia a grupos menos acessados em nossa realidade, como por exemplo, os grupos de crianças indígenas, onde peculiaridades como o uso da escrita é aspecto recente em seus cotidianos, e a forma de interação criança-adulto se dá com maior facilidade, até mesmo pela formação grupal diferenciada nesses espaços. Tal condição pode fazer com que a aquisição da cultura do brincar, assim como a aprendizagem de outros aspectos importantes de sua cultura - produção e consumo de alimentos, por exemplo - se dê com algumas particularidades quando nos referimos às crianças indígenas, fato que tem despertado interesse nesta investigação.

Algumas características que diferenciam a forma de aprendizado por esse grupo étnico foram apontadas por Silva (2002), em seu trabalho com os A'uwê. Inclui-se aí a tradição - mundo dos antepassados constantemente resgatado, a corporeidade, a relação com os elementos da natureza e a forma como este encontro oferece conhecimento aplicado aos seus rituais, a questão do gênero fortemente cultivada, e até mesmo o contato - inevitável - com o “mundo dos brancos”, que trouxe novos itens aos processos de ensino-aprendizado à elaboração do conhecimento e reflexão sobre o mundo. Segundo a autora,

situações de repouso e lazer, convívio afetivo e aprendizagem como esta não são residuais ou secundárias nos contextos sociais aqui considerados. São, pelo

contrário, sua matéria-prima por excelência. Momentos como esse são parte constitutiva do aprendizado infantil no universo A'uwê. O prazer estético e emocional, o convívio, a sociabilidade e a aproximação afetiva revelam-se, então, como condições do aprendizado (SILVA, 2002, p. 52).

Vale lembrar que a cultura que se transmite não é exatamente igual à cultura que foi adquirida. É evidente que as crianças, em suas interações, modificam a cultura, reinventam-na em sua transmissão, sem entretanto, excluir elementos de sua essência. E esse processo é contínuo em todas as gerações. A literatura nos indica que a transmissão da cultura da brincadeira deve ser estudada em toda a sua complexidade, o que inclui não partir somente dos processos de aprendizagem, socialização e constituição do sujeito, mas também outros elementos que também estão presentes em uma sociedade, como os rituais, regras e sanções, entre outros.

Aprendizagem, Crianças indígenas e Brinquedos indígenas

As pesquisas que buscam observar o brincar e os brinquedos das crianças indígenas apontam para um brincar diferenciado, apesar dos elementos “aculturados” em suas brincadeiras (TEIXEIRA; ROCHA; SILVA, 2005; BICHARA, 1999; OLIVEIRA; MENANDRO, 2008).

Em Teixeira et al. (2005), verificamos que as crianças indígenas brincam de um modo peculiar. Diferentemente das outras culturas, o jogo não possui o mesmo sentido competitivo, não existindo a figura do vencedor. Predominam, nesse contexto, as brincadeiras junto à natureza, e as brincadeiras funcionam uma espécie de preparação a vida adulta, onde os meninos, por exemplo, realizam pequenas caçadas, as meninas pequenas tarefas domésticas como descascar a mandioca, pegar lenha, lavar barro, etc. Ao encontro dessa idéia, Oliveira e Menandro (2008), afirmam que a criança Guarani, em especial, é detentora de grandes habilidades manuais e possuem grande interesse em jogos de construção e artesanato com produção de brinquedos como bonecos humanos, produzidos com materiais disponíveis na própria natureza como argila, ceras, folhas de palmeira, e etc. As crianças Xocó também revelam maior gosto por brincadeiras cujos temas reproduzem a realidade vivenciada na comunidade indígena (Bichara, 1999).

Farver e Shin (1997 apud BICHARA, 1999) relacionam essas preferências com características próprias às culturas de seus povos. As brincadeiras refletem os valores da sociedade e da cultura na qual a criança está inserida, não só no seu enredo, como nas próprias relações que as crianças mantêm entre si no grupo de brinquedo. O que se revela no brincar

são elementos vividos no seu grupo de pertença, elementos estes que se atualizam e se perpetuam no seu constante refazer. Crianças não são somente criadas, crianças se criam, crianças criam cultura.

Em Silva (2002) também encontramos essa característica das crianças indígenas, conforme já citado, onde o espaço adulto é compartilhado pelas crianças, que reproduzem em suas brincadeiras o que experimentam em contexto original, em ocasião de acompanhantes de seus parentes mais velhos, do mesmo sexo. A autora revela que a divisão em ambiente indígena acontece seguindo critérios de parentescos e sexo, mas raramente por grupos etários. Acrescenta ainda, a importância de se considerar tais aspectos para a compreensão de como ocorrem, também, a aprendizagem dessas crianças.

Ação, experimentação, realização na proporção de sua idade e de seu tamanho, em contextos sociais onde, simultaneamente, desenvolvem-se atividades produtivas ou estéticas de pessoas de todas as idades parece ser uma marca característica do aprendizado das crianças A'uwe (SILVA, 2002, p. 52).

Destacar a influência dos brinquedos indígenas nas brincadeiras infantis não é tarefa fácil, pelo vasto campo de contribuição desse grupo étnico. Ademais, a pluralidade de etnias em nosso país, com suas características e riqueza cultural própria, dota este intento de complexidade.

Destaca-se o papel da mulher indígena, na qual baseia-se o modelo familiar brasileiro, como por exemplo o uso de remédios caseiros, aspectos da higiene, utensílios de cozinha, e outros costumes presentes em nosso cotidiano. Na temática lúdica, em algumas tribos as mães confeccionam os brinquedos para seus filhos. A tradição indígena é de bonecas de barro, figura que predomina o sexo feminino, não sendo “simples brinquedo, mas elementos de religiosidade” (KISHIMOTO, 1999, p. 60).

Considerações são tecidas a respeito da presença dos brinquedos tradicionais nesses ambientes atualmente, em especial entre as crianças Guarani. Segundo Oliveira e Menandro (2008) no período jesuítico tais brinquedos ainda estariam presentes, sendo entre os séculos XIX e o século XX, conforme diversos trabalhos etnográficos, após contato frequente com a sociedade envolvente e processos migratórios, a presença desses antigos brinquedos foi bastante reduzida. Todavia, relatos parecidos a respeito de como ainda perduram os brinquedos e brincadeiras tradicionais indígenas entre as crianças de outras etnias do nosso país, assim como informações a respeito da forma como se tem buscado sua manutenção viva na cultura infantil, ainda não foram encontrados com detalhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com que brincam, com quem, quem ensina, onde e quando? Qual a atmosfera que impregna essas situações de aprendizagem? Como elementos culturais são transmitidos nesse ambiente específico? São as perguntas que nos fazemos a respeito do universo lúdico das crianças indígenas.

De acordo com Melià (1999), ainda subsiste uma variedade de povos com suas línguas e culturas. Incluímos aí, como se propõe este trabalho, a cultura lúdica. Segundo este autor, os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas, como a influência de brinquedos tecnológicos, por exemplo. A ação pedagógica é compreendida por este autor como integrando três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco, e que são os círculos de toda cultura integrada. Estendemos essa definição acrescentando um novo elemento neste contexto, e que também tem se constituído agente de transmissão da cultura, não podendo, assim, ser ignorado: a escola indígena, com seu atual projeto de educação diferenciada. Desta forma, acreditamos que a ação pedagógica, também pode ser um instrumento no resgate e manutenção dos brinquedos tradicionais indígenas.

Sob uma visão mais superficial, o estudo da cultura lúdica entre os diferentes povos pode não revelar grande interesse na academia. Contudo, um olhar mais atento se faz imprescindível nesse momento, com o intuito de situar o brincar em outra perspectiva paradigmática, que não aquela que nos foi “imposta oficialmente” (CUIABANO, 2010) em nosso meio. De acordo com Brougère (1995) o brincar é um elemento da cultura, dotado de uma significação social precisa, que como as outras necessita de aprendizagem. Além disso, o brincar transmite um sistema de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura e até mesmo confrontá-la.

Os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação incorporando as criações anônimas de geração para geração. Tais brincadeiras tradicionais, enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, tem a função de perpetuar a cultura infantil, além de desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar (KISHIMOTO, 1999). Desta maneira, ao se pensar nas

etnias indígenas e suas atuais organizações, a reflexão de como tem se formado e se transmitido essa cultura lúdica se faz essencial, ao passo que revelam a própria cultura indígena em si. Nesse contexto os brinquedos tradicionais indígenas, tal como a cultura lúdica na qual está inserido, constitui o tema desta pesquisa.

Seguindo essa mesma vertente de pensamento, Teixeira et al. (2005) afirmam que o âmbito escolar pode se constituir um importante instrumento não somente para o resgate desta cultura, mas também no conhecimento desta, da história do seu povo, seus valores e seus costumes. Assim sendo, acredita-se que o projeto de escola diferenciada em curso também deve privilegiar aspectos da cultura lúdica dos povos ao passo que assim também estará trabalhado com seu próprio objetivo em um cenário cultural mais amplo.

REFERÊNCIAS

BICHARA, I. D. Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). **Temas em Psicologia**, v.7, n.1, p. 57-64, 1999.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

_____, G. A criança e a cultura lúdica. In: T. M. Kishimoto (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 19-32.

CARVALHO A.M.A., & PEDROSA, M. I. Cultura no grupo do brinquedo. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CUYABANO, E. D. de S. Povos indígenas, cultura lúdica e educação: lições de casa. In: B. S. Grando (Org.) **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. P. 13-19

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva S. A, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARAIA, R. de B. **Cultura: Um conceito antropológico**. 12 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, 1999. P. 11-17.

OLIVEIRA, K. & MENANDRO, P. R. M. Cultura Lúdica e Utilização de Objetos e Materiais em Brincadeiras de Crianças Guarani de uma Aldeia de Aracruz - ES. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.** v. 18, n. 2, p. 179-188, 2008.

PONTES, F. A. R. & MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 117-124, 2003.

SILVA, A. L. Pequenos "Xamãs": crianças indígenas, corporeidade e escolarização. In: A. M. Silva (Org.) **Crianças indígenas: Ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. P. 7-10.

TASSINARI, A. Prefácio. In: B. S. Grando (Org.) **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola** (pp. 7-10). Cuiabá: EdUFMT, 2010. P. 7-10.

TEIXEIRA, ROCHA E SILVA. Lúdico, um espaço para a construção de identidades. In: **Anais do III Simpósio de formação de professores de Juiz de Fora**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2005. P. 1-14

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.92, p. 62-69, 1995.