



RELACIONANDO LUDICIDADE E MATEMÁTICA NA INFÂNCIA INDÍGENA

Walace Rodrigues*

RESUMO

Esse artigo tem como foco a relação entre as brincadeiras das crianças indígenas, os conceitos sobre ludicidade e algumas noções matemáticas básicas utilizadas pelas crianças. Esse trabalho se coloca como bibliográfico e de cunho qualitativo. Ainda, ele se coloca como parte do projeto “Práticas socioculturais indígenas: transculturalidade das ciências matemática”, aprovado pelo CNPq. Os resultados desse artigo mostram que a matemática pode ser vista como mais uma ferramenta relevante para preparar as crianças para lidar com as situações reais da vida, pois pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes e singulares.

Palavras-chave: Infância indígena; Lúdico; Matemática.

RELATING PLAYFULNESS AND MATHEMATICS IN INDIGENOUS CHILDHOOD

ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between indigenous children's plays, concepts about playfulness and some basic mathematical notions used by children. This work is presented as a bibliographical and qualitative one. Furthermore, it is part of the project "Native Sociocultural Practices: Transculturality of Mathematical Sciences", approved by CNPq. The results of this paper show that mathematics can be seen as a more relevant tool to prepare children to deal with real life situations, since it can help in the development of important and unique cognitive abilities.

Keywords: Indigenous childhood; Ludic; Mathematics.

RELACIONANDO LUDICIDAD Y MATEMÁTICA EN LA INFANCIA INDÍGENA

RESUMEN

Este artículo tiene como foco la relación entre los juegos de los niños indígenas, los conceptos sobre ludicidad y algunas nociones matemáticas básicas utilizadas por los niños. Este trabajo se plantea como bibliográfico y de cunho cualitativo. Él se sitúa como parte del proyecto "Prácticas socioculturales indígenas: transculturalidad de las ciencias matemáticas", aprobado por el CNPq. Los resultados de este ensaio muestran que las matemáticas pueden ser vistas como una herramienta relevante para preparar a los niños para hacer frente a las situaciones reales de la vida, ya que pueden ayudar en el desarrollo de habilidades cognitivas importantes y singulares.

Palabras clave: Infancia indígena; Lúdico; Matemática.

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína. Doutor em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Esse artigo faz parte do projeto intitulado “Práticas socioculturais indígenas: transculturalidade das ciências matemática”, aprovado pelo CNPq, processo de nº 440479/2017-7 - no âmbito da Semana Nacional de Ciências e Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir de nosso trabalho nas aldeias indígenas de vários povos do estado do Tocantins e busca levantar algumas observações em relação aos conhecimentos matemáticos adquiridos na infância indígena através das brincadeiras.

Nosso trabalho para esse escrito é bibliográfico e de cunho qualitativo, levantando pensamentos e conceitos teóricos com o intuito de compreender uma relação entre a ludicidade das brincadeiras das crianças indígenas e noções matemáticas básicas. Todos os autores aqui utilizados trabalham diretamente com matemática ou com a educação (indígena ou não) num contexto cultural.

Vale ressaltar que esse artigo toma a educação infantil indígena dentro da mesma faixa de idade da educação infantil das escolas básicas brasileiras. Ou seja, de crianças de 0 a 6 anos de idade, a primeira infância, segundo a Lei 13257/2016. Tal recorte se dá pela situação de rápido desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico das crianças nessa idade, seja na cidade, no campo, ou em uma comunidade indígena (isolada ou não). É uma fase determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Nesse sentido, as crianças nesta faixa etária necessitam dos mais variados estímulos e oportunidades para desenvolver plenamente suas aptidões.

Também devemos ressaltar a imensa riqueza cultural que as mais de 200 etnias indígenas brasileiras detêm e que podem compartilhar conosco. Nesse sentido, as várias formas indígenas de educar uma criança e de repartir com ela conhecimentos também se colocam como um legado cultural passado de geração a geração e que pode ter muito a nos ensinar.

Nesse mesmo contexto, incluímos uma reflexão sobre a ludicidade para dar força à nossa argumentação de que pode ser através de brincadeiras, as mais variadas, que as crianças entram em contato direto com noções matemáticas.

MATEMÁTICA, LUDICIDADE E INFÂNCIA INDÍGENA

Nosso escrito se inicia com uma definição do que seria educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/96). Tal conceituação nos deixa perceber a enormidade do que é um processo educativo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2017, Art. 1º).

É importante ressaltar que a legislação compreende que educar é um processo formativo que pode acontecer em vários espaços e não somente no ambiente escolar como o conhecemos. Nesse sentido, podemos pensar nas sociedades indígenas brasileiras, onde educar uma criança é uma atitude coletiva e tomada como responsabilidade de todas aquelas pessoas de seu convívio social.

Também, sempre vislumbramos que podemos aprender muito através da riqueza que as mais variadas etnias indígenas brasileiras têm a nos proporcionar, daí a importância da etnomatemática. Nesse sentido, Clifford Geertz nos mostra a riqueza de conhecimentos que cada cultura pode nos oferecer:

[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. (GEERTZ, 2008, p. 36).

Ainda, sobre o conceito de cultura, pensamos, para esse escrito, da mesma forma que pensa Claude Lévi-Strauss (1989) quando nos diz que cultura é um conjunto de relações dos homens com seus “mundos” e entre si:

[...] a cultura designa o conjunto de relações que, em uma dada forma de civilização, os homens mantêm com o mundo, e a sociedade designa mais particularmente as relações que os homens mantêm entre si. A cultura fabrica organização: cultivamos a terra, construímos casas, produzimos objetos manufaturados. (LÉVI-STRAUSS apud CHARBONNIER, 1989, p. 35)

A educadora Valéria Bessa (2008) nos informa sobre as teorias sociointeracionistas de educação que definem claramente a maneira como os indígenas ensinam suas crianças e como essas aprendem. Isso vale, também, para os aprendizados matemáticos. Segue a passagem de Bessa:

Segundo este conjunto de teorias, é a partir das relações sociais estabelecidas que ocorre não só a construção de um tipo específico de aprendizagem, que é chamada de aprendizagem social (por imitação, de comportamentos, que facilita a socialização), mas também uma aprendizagem mais humana, que envolve não apenas os processos mentais ou estímulos gerados pelo meio, nem tão somente a interação do sujeito com o objeto de seu interesse, mas passa a levar em consideração as

relações estabelecidas pelo sujeito durante o seu processo de aprender (BESSA, 2008, p. 13).

Vale lembrar, também, que as crianças indígenas, que brincam como quaisquer outras crianças, devem ser educadas dentro de um contexto cultural específico e onde certas atitudes e materiais têm mais importância simbólica do que outras. Um exemplo disso é o caso das cabaças para os Apinayé. Esse material natural e plantado por eles (hoje em dia encontrado apenas em poucas aldeias) remete ao mito¹ de criação desse povo, às suas origens sobrenaturais. O etnólogo Curt Nimuendajú, sobre o cuidadoso manuseio desse material, nos diz que:

No episódio referente à criação dos homens, feitos de cabaços (Mitos e Lendas, 2k), se fundamenta o relativo respeito com que essas frutas são tratadas pelos Apinayé. Não se permite que as crianças, nas suas brincadeiras, as destruam ou danifiquem, de propósito. Tendo, certa vez, um índio jogado um cabaço verde ao fogo, onde estourou. Matúk repreendeu-o severamente e, tendo eu próprio quebrado um deles, pisando-o no escuro, sem querer, me admirei de como isto chamou a atenção. Um enfeite dorsal, composto de dois pequenos cabaços, tem igualmente relação com aquele episódio do mito. (NIMUENDAJÚ, 1980, p. 102).

Essa passagem de Nimuendajú deixa ver a riqueza sobrenatural e simbólica que certos materiais detêm para determinadas sociedades indígenas. Assim, como tentamos deixar claro nesse contexto, as crianças também são educadas para compreender a importância de tais materiais dentro de determinados contextos sociais.

Para a pesquisadora Angela Maria Nunes Machado Pereira (2003) a concepção de brincar é uma criação ocidental e as brincadeiras das crianças indígenas podem seguir uma concepção indígena de brincar, uma concepção própria, conforme a passagem abaixo:

Note-se, porém, que o brincar também é um conceito nosso, digo, ocidental. Entre os povos indígenas no Brasil, para além do uso da palavra 'brincar' para, em português, descreverem atividades que nós consideramos lúdicas, tem lugar, comumente, a sua apropriação com referência à actividade ritual. Mesmo assim, no que concerne especificamente às brincadeiras das crianças, o uso que elas fazem do conceito de brincar não é exactamente o mesmo que o nosso. Tenho observado, a título de exemplo, como entre os Xavante, as fronteiras existentes entre brincar e trabalhar são diferentes daquelas por nós definidas. (PEREIRA, 2003, p. 12)

¹ De acordo com Junito de Souza Brandão (2007, p. 35) "... mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais." O mito é reafirmado pelo rito (na vida cerimonial) e participa de um tempo circular, virtual.

Concordamos com a pesquisadora Angela Pereira, pois verificamos que as concepções de brincar são muitas e muito variadas sócio-culturalmente. No entanto, vale ressaltar que todas as crianças brincam, ocidentais ou não-ocidentais. Ainda, sobre o cotidiano das crianças indígenas, o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni (1994) nos diz que:

Como em todo lugar, as crianças índias têm seu pequeno mundo. Têm brinquedos de palha, de madeira, de barro e cabaça. Brincam com animais de estimação como o quáti, o macaco e o jabuti. Gostam de imitar os adultos nos afazeres cotidianos. Conversam, cantam, dançam. sobem em árvores, fazem de conta que são bichos, pulam no rio, nadam, correm e brincam na chuva. As crianças indígenas são criadas com muita liberdade. (GRUPIONI, 1994, p. 257).

Nesse contexto, os aprendizados matemáticos vão sendo conhecidos de forma natural pelas crianças. Elas aprendem através da observação, da imitação e do fazer, como nos informa, novamente, Grupioni:

Embora os pais sejam os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos, o processo mais amplo de socialização, de transformar as crianças em completos membros de sua sociedade, é efetuado também pelos parentes mais próximos e até pela comunidade inteira. Tios, tias, avós, avôs e irmãos mais velhos participam ativamente deste processo. A infância é uma fase de aprendizado social. As crianças são totalmente integradas na vida comunitária. Quando pequenas, sempre acompanham os adultos nas suas idas e vindas pelo território: ir à roça, pescar, sair para visitar uma outra aldeia. Nestas caminhadas as crianças vão aprendendo a conhecer melhor a natureza, reconhecendo os hábitos dos animais, a utilidade das plantas e as técnicas para conseguir alimentos. Aprendem também cantos e histórias que são contadas pelos mais velhos. Nas sociedades indígenas não há escola, nem livros². Todo o conhecimento é transmitido oralmente dos mais velhos para os mais novos. Histórias que falam sobre a origem do mundo, dos animais e das plantas, dos cantos e dos rituais são contadas e recontadas. Muito raramente as crianças indígenas são punidas; quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades. Desde cedo, as crianças indígenas aprendem as regras do jogo social, daquilo que pode ou não pode ser feito. E brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os velhos contam, participando das atividades cotidianas e dos rituais que as crianças crescem e se tornam adultas. Sem instrução formal e sem violência. (GRUPIONI, 1994, p. 257).

É participando ativamente da vida social de seu grupo que as crianças indígenas aprendem sua língua, seus costumes, seus mitos e, também, as noções matemáticas básicas

² Há que observar a existência atual de escolas em comunidades indígenas. Somente povos indígenas ditos isolados não conhecem, hoje em dia, alguma forma de escolarização. Nota nossa.

para sua vida. Portanto, são através de situações problema e atividades sociais que as crianças têm seus primeiros aprendizados matemáticos. Tais atividades sociais podem ser entendidas como processos ativos por parte das crianças envolvidas e que devem ser significativos para que elas sejam capazes de chamar sua atenção e apropriar seus conhecimentos.

Podemos encarar a atividade de brincar como uma atividade inerente a todas as crianças. Tal atividade traz em si um incentivo ao desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo das crianças, sejam elas indígenas ou não. Maria José da Silva Rocha et al. (2014) nos dizem que:

[...] no que diz respeito à relação entre criança pequena e conceitos matemáticos, a maioria dos autores que fundamentam seus estudos, nesta perspectiva teórica, parte do pressuposto de que a criança, enquanto brinca, parece se utilizar de ideias matemáticas que podem ser interpretadas pelos adultos como sendo representativas de conceitos denominados de: senso numérico, fazer corresponder, quando em suas brincadeiras lidam com quantidades. (ROCHA et al, 2014, p. 5)

As autoras ainda nos dizem como lidar com essas concepções infantis sobre quantidade:

Essa forma “qualitativa” das crianças representarem as quantidades se diferencia muito daquelas exigidas tanto pelos adultos, quanto pelas escolas, ainda que os documentos oficiais quando tratam do ensino de matemática para crianças pequenas, indiquem aos professores que devem se preocupar com o que as crianças dizem e não apenas com a memorização e a representação das quantidades. (Idem, p. 5)

Ainda, acreditamos que é através da ludicidade que as crianças começam a entronizar os primeiros aprendizados matemáticos, mesmo sem se dar conta disso. Nair Azevedo e Mauro Betti (2014) nos mostram que através do lúdico podemos aprender muito e através de nossas vivências:

[...] o lúdico é de natureza social, cultural e histórica, sendo carregado de significados que variam de acordo com as vivências ocorridas nas dimensões espaçotemporal e histórico-social. Portanto, o termo “lúdico” é muito mais do que uma atividade em si, mas uma experiência significativa que se dá mediante a articulação de diversos conteúdos culturais. (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 261)

Também, as arte-educadoras Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho (2011, p. 44) nos dizem que: “O lúdico passou a ser visto como meio de aprendizagem. O aprender pela ação no mundo, suplantou a aprendizagem contemplativa. Sobretudo, a expressão dos sujeitos

passou a ser respeitada.” Nessa perspectiva de personalidade, as crianças se utiliza das brincadeiras também para deixarem suas marcas de individualidade.

O professor Wallace Rodrigues (2017, p. 95) nos diz que “A compreensão dos vários aspectos do lúdico podem auxiliar educadores a trabalharem capacidades, habilidades, sensações, sentimentos e percepções específicas através da liberdade, da criatividade, da escolha e do prazer de brincar e de jogar”, reforçando a vocação educativa das atividades lúdicas.

Nesse contexto, as crianças, mundo afora, começam a conhecer o mundo e a lidar com ele a partir de suas próprias concepções e entendimentos quando brincam e quando observam os outros agindo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) direcionam o conhecimento matemático das crianças através de “experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (BRASIL, 2010, p. 32), reforçando a ideia de educar através do lúdico.

Também, no Estatuto da Primeira Infância, Lei da 13.257, de 8 de março de 2016, a União assegura a toda criança brasileira o direito de brincar, de acordo com os parâmetros de sua própria cultura, conforme a passagem seguinte:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016, Art. 5º)

Nunca podemos nos esquecer que as crianças, quando brincam, estão contextualizando aspectos da sociedade onde vivem e a qual pertencem. E quando brincam em grupo começam a trabalhar com outra noção matemática: a de conjuntos. Acreditamos que é a partir da reunião de elementos que as crianças partem para contextualizar sua sociedade. Um exemplo: Quando elas brincam imitando suas famílias, elas trabalham com a noção de conjunto. Nesse sentido, a utilização da matemática faz parte das atividades lúdicas cotidianas das crianças.

Vale ressaltar as contribuições de Iracema Munarim (2011) sobre o mundo das crianças indígenas e as situações onde elas estão colocadas. A professora nos diz que:

Para crianças cuja cultura e entendimento sobre a constituição de pessoa são centrados no corpo, cosmológico, nos seus rituais de ornamentos e pinturas, de ritmos e danças, dos cuidados e crenças durante a gestação, do

rapto e do infanticídio. Para modos de vida que nos mostram que identidade e subjetividades infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos, compreendendo a corporalidade como um dos mecanismos centrais na aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças (MUNARIM, 2011, p. 377).

Podemos compreender que, no mundo das crianças indígenas, as pinturas corporais colocam-se como representações de imagens significativas, muitas vezes geométricas, para seu grupo étnico. Essa proximidade com uma estilização geométrica do mundo em forma reconhecíveis pelas crianças sugere uma aproximação das crianças indígenas com noções básicas de geometria, obviamente dentro das concepções de cada etnia. Conhecer formas nos parece ser uma necessidade para as crianças e um aprendizado socialmente instrutivo para os grupos indígenas brasileiros.

Além disso, as crianças na fase da primeira infância, em suas atividades lúdicas e sociais aprendem a mensurar, mesmo que de maneira pouco precisa; aprendem a planejar estratégias básicas para a solução de problemas; além de começarem a pensar em possibilidades de ação, entre tantas outras atividades que envolvem a matemática.

Ainda, podemos verificar que as crianças indígenas também aprendem os conceitos matemáticos básicos de forma natural e em seu meio social, através dos ensinamentos dos parentes mais próximos e dos indivíduos com quem socializa, conforme nos mostra Gersem dos Santos Luciano (2006):

Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social. (LUCIANO, 2006, p. 130)

Também, não podemos nos esquecer daquilo que nos disse a pesquisadora Angela Maria Nunes Machado Pereira (2003) sobre o conceito de brincar para um ocidental e o conceito de brincar para um indígena. Essa diferença pode marcar fronteiras simbólicas e sociais sobre o que seria brincar, mas podemos verificar que a maioria das brincadeiras, sejam ocidentais ou indígenas, envolvem algum tipo de situação sócio-cultural e de noções matemáticas.

Ainda, não podemos nos esquecer do papel da escola pública dentro das aldeias indígenas. Muitas dessas escolas parecem não respeitar os saberes e fazeres indígenas como deveriam, pois estão fundadas em lógicas ocidentais de ensino-aprendizagem e não em lógicas indígenas. Luciano (2006) nos diz que:

O modelo educacional brasileiro ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas. Os conteúdos são impostos como necessários para a desindianização das crianças, daí o desinteresse pelos conhecimentos e valores e pelas formas de vida indígena. (LUCIANO, 2006, p. 161)

O pesquisador ainda aponta outros problemas em relação às escolas indígenas:

Em termos de materiais didáticos, por exemplo, os investimentos foram destinados à aquisição e à distribuição de livros didáticos convencionais (voltados para o público urbano ou rural do país) e houve pouca verba para a produção de livros didáticos específicos, à exceção de algumas produções nas escolas-piloto. Outro exemplo é o caso da merenda escolar, que continuou sob o controle exclusivo dos municípios que mantêm a prática de aquisição de alimentos industrializados, fora dos hábitos alimentares das crianças indígenas, quando poderiam comprar a própria produção das comunidades locais, melhorando a qualidade, respeitando os costumes e os hábitos alimentares, além de ser um investimento econômico importante na vida dessas comunidades. (Idem, p. 160)

Além do que já foi dito, buscar relações entre as brincadeiras e ações infantis indígenas e as noções matemáticas utilizadas nelas seria buscar as dimensões simbólicas da ação sócio-intelectiva infantil, na mesma linha de pensamento do antropólogo Clifford Geertz (2008):

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou. (GEERTZ, 2008, p. 21).

Também, temos que entender que cada etnia indígena age de acordo com sua cultura, seus saberes e seus costumes, levando a uma compreensão de que não podemos unificar brincadeiras, nem o conceito de ludicidade, mas temos como compreender que brincar pode levar as crianças da primeira infância a grandes descobertas matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou levantar algumas observações sobre as crianças indígenas, suas brincadeiras, algumas noções matemáticas utilizadas por tais crianças e a ludicidade enquanto metodologia de aprendizagens significativas para tais crianças.

Nesse sentido, verificamos que a matemática deve fazer parte da vida das crianças, pois pode auxiliar a ampliar suas habilidades e aguçar sua capacidade de resolver problemas, de conseguir argumentar com lógica, de poder levantar questões coerentes e de pensar com mais criticidade.

Nesse sentido, a introdução de conceitos matemáticos (no âmbito das brincadeiras e da escola) na vida de crianças indígenas da primeira infância pode ajudar no desenvolvimento intelectual, emocional e social de tais crianças. Ela ainda pode ajudar na tomada de decisões, na compreensão de determinados padrões e na realização de diversas atividades cotidianas.

Assim, as crianças aprendem a ter mais autonomia, mais segurança e mais coragem ao lidar com os problemas da vida. Nesse sentido, a matemática pode ser vista como mais uma ferramenta relevante para preparar as crianças para lidar com as situações reais da vida, pois ajuda a desenvolver habilidades cognitivas singulares que elas utilizarão para sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 255275, maio/ago. 2014.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológicos. Rede São Paulo de Formação Docente. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. 2011.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007, volume I.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Primeira Infância** - Lei da 13.257, de 8 de março de 2016. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB**. Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1>, acesso em 16 de novembro de 2017.

CHARBONNIER, Georges. **Arte, linguagem, etnologia:** entrevistas com Claude Lévi-Strauss. Campinas, SP: Papirus, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed., 13ª reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Inventário dos Artefatos e Obras da Exposição "Índios no Brasil: Alteridade, Diversidade e Diálogo Cultural". IN: **Índios no Brasil.** GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994, pág. 233 a 273.

LUCIANO. Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ROCHA, Maria José da Silva; SOUSA, Maria do Carmo de; CAVALCANTE, Naila Fernanda Matielo; JACOMELLI, Cristiane Vinholes. Matemática e infância: uma situação em estudo. IN: **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI).** UFG, de 24 a 27 de setembro de 2014. Disponível em: < <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR26.pdf> >, acesso em 16 de novembro de 2017.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v. 33, n. 2, abr./jun. 2011, pág. 375-390.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado. **“Brincando de ser criança”** - Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese de doutoramento em Antropologia, apresentada ao ISCTE, Lisboa, 2003, 372 p.

RODRIGUES, Wallace. As várias dimensões do lúdico no jogo do aprender: subsídios para professores do ensino básico. IN: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** Unigranrio, 2017, n. 43, pág. 83-96.