



Toqiotas 14, Tom Boechat

# *Promoção de conhecimento sobre população indígena: intervenções de aproximações entre crianças indígenas e não indígenas*

*Promotion of knowledge about the indigenous population: interventions to bring together indigenous and non-indigenous children.*

## **Resumo**

Os povos indígenas sofrem com a falta de visibilidade sobre suas culturas e história. Ainda que haja políticas de inclusão da temática indígena nas escolas, vemos as informações serem transmitidas de forma estereotipada. Pensando nisso, construímos junto a comunidades Mbyá-Guarani o projeto de extensão “Encontros para Brincar: Compartilhamento de Brincadeiras e Práticas Culturais na Casa de Cultura Indígena da USP”. Procuramos aproximar a realidade das crianças indígenas às crianças não indígenas e proporcionar a possibilidade do encontro com o outro, utilizando as interações sociais e o brincar como formas de conhecer a realidade do outro. Neste artigo, apresentamos as atividades do projeto dos “Encontros para Brincar” e avaliamos se nossas intervenções foram capazes de promover o aumento de conhecimento de crianças não indígenas sobre os povos indígenas, através da aplicação de um questionário antes das atividades e o mesmo questionário depois do contato com os indígenas. Verificamos que houve diferenças nas respostas das crianças antes e depois das nossas intervenções, através do aumento de acertos apresentado nos questionários e concluímos que intervenções podem ser capazes de promover o conhecimento da cultura do outro.

Palavras-chave: brincadeira; culturas; indígenas; interétnico; extensão.

Christina Maria Moretti  
Paula Lira  
Briseida Resende

chris.moretti@hotmail.com  
paulagrasi@gmail.com  
briseida@usp.br

### *Abstract*

*This paper presents the actions and reflections carried out in the project “Correspondence between different Brazilian childhood experiences” carried out in the years 2017 and 2018 with children from 4 to 6 years of age that involved teaching, the research and university extension in the exchange of correspondence between children of São Paulo - SP and São Gabriel da Cachoeira - AM. It was carried out through circles of conversations and photographic and graphic records on the daily lives of children and documentary and bibliographical surveys on indigenous communities in Brazil. This action contributed to the change of perspective of children about indigenous peoples and the continuing education of educators involved in the process.*

*Keywords: play; culture; indigenous; interethnic; extension.*

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, vivem no Brasil 896,9 mil indígenas, dos quais foram identificadas 305 etnias e reconhecidas 274 línguas. Tais populações estão divididas entre todas as regiões brasileiras e, historicamente, viveram e ainda vivem situações de constrangimento, invisibilização e tentativas de apagamento da sua cultura. Pensando em maneiras de transformar essa realidade, a Rede de Atenção à Pessoa Indígena (Rede Indígena) situada no Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, busca contribuir com o enfrentamento das vulnerabilidades as quais as comunidades indígenas estão sujeitas, bem como promover a visibilidade indígena através de ações colaborativas, estimulando diálogos interdisciplinares e interétnicos que apoiam e divulgam a cultura, a educação diferenciada e a cosmovisão dos povos tradicionais.

Em 2017, a comunidade Tekoa Yyrexakã entrou em contato com a Rede Indígena, no intuito de se formar uma parceria de trabalho voltado às crianças da aldeia. Durante a escuta realizada, identificamos em conjunto que seria importante realizarmos ações que promovessem a aproximação entre crianças indígenas e não indígenas, pensando na possibilidade da desconstrução de estereótipos na base do ensino da educação básica, trazendo para crianças não indígenas conhecimentos da cultura tradicional e o encontro com a realidade dos povos originários, promovendo o protagonismo das crianças indígenas no ensino sobre seu povo (RESENDE *et al.*, no prelo). Por conseguinte, iniciamos contato com escolas da cidade de São Paulo, com fácil acesso ao Universidade de São Paulo (USP) e desenvolvemos o projeto em colaboração com duas escolas públicas e uma particular. No ano de 2019, a Escola indígena Djekupe Amba Arandy também se tornou parceira do projeto.

Ainda em 2017, foi construída a Casa de Culturas Indígenas *Xondaro kuery xondaria kuery onhembo'ea ty apy* “Lugar de ensinamento dos guardiões e guardiãs”. A casa, construída de pau a pique, conta com uma estrutura típica de uma casa de reza Mbyá-Guarani (Opy), com um cômodo, porta e janela voltada para o nascer do sol. A casa foi construída em uma colaboração entre indígenas Mbyá-Guarani e não indígenas, fruto da parceria entre o serviço acadêmico, a Rede Indígena e a comunidade do Jaraguá (GUIMARÃES, 2019; GUIMARÃES, 2020). A casa é um espaço tradicional do povo Mbyá-Guarani, fundamental para realização de práticas de fortalecimento da comunidade. Dentro da Universidade, ela pode ser usada para desenvolver diversas atividades, conversas, reuniões, cerimônias e foi o espaço escolhido para promover o encontro entre as crianças indígenas e não indígenas, enquanto espaço acessível a ambas as etnias. Também, oferece familiaridade às crianças do povo Mbyá-Guarani e proximidade suficiente com a Universidade, território conhecido pelas crianças não indígenas. A partir de conversas com comunidades Mbyá-Guarani, surgiu uma demanda referente à realização de atividades com as crianças da aldeia Tekoa Yyrexakã. Conversamos sobre aproximar as crianças indígenas das não indígenas, contribuindo assim para que se fizesse cumprir a Lei Federal no 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil. Ainda assim, as culturas dos povos originários são largamente ignoradas e silenciadas, e muitos estudantes desconhecem que há indígenas em todo território brasileiro, inclusive em contexto urbano.

Grande parte dos materiais didáticos utilizados em escolas replicam discursos e modo de pensar das nações colonizadoras, reforçando o preconceito (SILVA, 2010). Esse conhecimento quase nunca vem de um contato direto com o povo em si, de modo que acabamos conhecendo o outro através de visões de indivíduos não indígenas. Como consequência, não há uma atualização do conhecimento sobre os indígenas, o que é repassado às crianças é uma realidade indígena cristalizada no tempo, há um desconhecimento no que tange a realidade dos indígenas atuais, como vivem, o que fazem, o que usam, em que acreditam.

Sendo assim, com a necessidade de se pensar novas práticas educativas para trabalhar a temática indígena nas escolas, levando em conta as identidades e protagonismo dos povos indígenas, e a solicitação da comunidade em formar parceria com trabalhos voltados às crianças, construímos o projeto de extensão “Encontros para Brincar: Compartilhamento de Brincadeiras e Práticas Culturais na Casa de Cultura Indígena da USP” como práticas educativas que permitem trabalhar a temática indígena nas escolas e comunidades. Atividades de brincadeira foram centrais em nosso projeto, pelo seu potencial de impactar positivamente as vivências que iríamos proporcionar às crianças.

### **A brincadeira e as interações humanas:**

As interações humanas permeiam nossa vida do início ao fim. Estamos a todo momento em contato com os outros, em pares, em grupos, presencialmente ou a distância, e estas relações ocorrem em diferentes níveis de complexidade. Hinde (1994) estabelece que as relações ocorrem entre o sistema fisiológico do indivíduo, seu comportamento, suas interações com um outro indivíduo, interação com um grupo e com a sociedade como um todo, e, integralmente, essas relações também estão em diálogo com o ambiente físico e a estrutura sociocultural. Assim, as ações humanas são desenvolvidas em interação com estímulos e experiências vividas ao longo da sua vida.

A brincadeira entre crianças está inserida em relações de diversos níveis, de forma que afeta e é afetada pela sociedade e culturas das quais os brincantes fazem parte. Estudos comparativos apontam que as brincadeiras estariam relacionadas de maneira funcional à cultura: jogos estratégicos são encontrados em culturas onde a obediência e diplomacia são pontos determinantes, brincadeiras físicas são encontradas em culturas que exigem habilidades físicas e assim por diante, de forma que a brincadeira contribui para o aprendizado da cultura, dos valores e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo (GOSSO, 2004).

É de grande importância o parceiro com quem se brinca. Como uma construção ativa e coletiva, a brincadeira se forma e transforma a partir das interações das crianças e carregam consigo suas experiências prévias, ajustando, repetindo ou substituindo seus elementos de acordo com as ações e reações dos parceiros, e suas próprias (PEDROSA; CARVALHO, 1995).

Na escola, jogos e brincadeiras podem ser usados como meios para se chegar a algum aprendizado de conteúdo (ARAUJO; CANGUSSÚ; ALVES JUNIOR, 2019). O comportamento de brincar recebe influência direta do ambiente em que se brinca, podemos ver características de diferentes conteúdos e grupos culturais, regionais e históricos na brincadeira, sendo esse um acesso a práticas sociais e culturais de

um grupo. Santos e Dias (2010) ressaltam que as brincadeiras tanto refletem como preparam as crianças para elementos da realidade cultural em que está inserida.

A criança age tanto como uma criadora quanto como uma transmissora de cultura (CARVALHO; PEDROSA, 2002), de forma que apreendem informações do mundo que as permeia e as utilizam para criar suas fontes de saber, fazer e significar. As crianças realizam esse movimento de criação e transmissão sem perceber o que está fazendo, porém, ao entrar em contato com o diferente, conseguem de fato perceber a sua própria cultura. Antes desse contato, ainda que não tenham se dado conta, a diferenciação em relação ao outro faz emergir essa compreensão.

### O projeto de extensão

Em nosso projeto de extensão, consideramos de extrema importância a construção desse espaço onde podemos proporcionar às crianças essa quebra de barreiras culturais, ampliando suas redes e, assim, ampliando suas possibilidades diante do mundo e da sociedade. Utilizar a brincadeira para aproximar as realidades de crianças indígenas e não indígenas parece ser uma estratégia promissora, na medida em que, nesse contexto de troca e construção, pode-se favorecer o compartilhamento e transformação de significados entre as culturas. Além de promover essa vivência conjunta, nós avaliamos como o conhecimento sobre os povos originários das crianças não-indígenas, que participaram do nosso projeto de extensão, se organizou antes e depois da intervenção. Para tanto, construímos um questionário em conjunto com educadores indígenas Mbyá-Guarani. Os educadores compartilharam conosco os maiores motivos de sofrerem hostilização (como o uso de roupas, usar celulares e estarem na cidade). Nós nos inspiramos na escala construída por Pedersen *et al.* (2004), utilizada para mensurar atitudes negativas direcionadas ao povo nativo Australiano, para construir um questionário aplicado à nossa realidade. Nosso questionário apresenta perguntas que acessam e reúnem informações a respeito de percepções, crenças e opiniões das crianças sobre o outro, nesse caso especificamente, sobre os indígenas. As perguntas eram de verdadeiro ou falso, permitindo uma comparação sobre o antes e depois de cada indivíduo, sendo um instrumento útil para a obtenção de dados e informações (MOURA; FERREIRA, 2005). Nós apresentamos então as atividades do projeto “Encontros para Brincar”. A fim de avaliar se a intervenção teria aprimorado o conhecimento que os alunos não indígenas tinham sobre culturas tradicionais, analisamos as diferenças entre respostas aos questionários respondidos por crianças não-indígenas antes e depois terem contato direto e indireto com indígenas.

## MÉTODO

Participaram da pesquisa 51 alunos do quarto ano da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), com idades entre 9 e 10 anos, que responderam a um mesmo questionário (Figura 2) antes e depois de ter contato com crianças Mbyá-Guarani.

A aplicação do primeiro questionário foi realizada antes que as crianças tivessem contato com os indígenas por nosso intermédio. A intervenção consistiu em uma conversa inicial sobre povos indígenas com as crianças não-indígenas em sala de aula. Em seguida, as crianças de ambos os grupos elaboraram cartas e vídeos, nos quais tiveram a chance de fazer perguntas às crianças do outro grupo e de contar suas atividades diárias e gostos pessoais. Nós visitamos as aldeias Yyrexãkã e Pyau, levando as cartas e projetamos o vídeo. Recolhemos as cartinhas e o vídeo produzidos na aldeia e apresentamos na escola.

Dando prosseguimento às atividades, realizamos dois Encontros para Brincar. Ao todo, 21 crianças das aldeias Yyrexãkã e Pyau (de 9 a 16 anos) e 51 crianças não-indígenas (de 8 a 10 anos) tiveram oportunidade de passarem uma tarde na Casa de Culturas Indígenas *Xondaro kuery xondaria kuery onhembo'ea ty apy* “Lugar de ensinamento dos guardiões e guardiãs”, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No primeiro Encontro participaram 28 crianças não indígenas (Turma A) e cinco crianças Mbyá-Guarani da Tekoa Yyrexakã, e no segundo Encontro, participaram 33 crianças não indígenas (Turma B) e 16 crianças Mbyá-Guarani da Tekoa Pyau.

Os encontros tiveram duração aproximada de quatro horas. A programação contou com: 1) apresentações iniciais individuais e coletivas das crianças, bem como de canto e dança típicas, tendo duração de 30 minutos. 2) fala Mbyá-Guarani, contando com espaço para perguntas dirigidas aos mesmos, tendo duração de 30 minutos. 3) brincadeiras estruturadas tipicamente indígenas e não indígenas com cerca de trinta minutos para cada etnia apresentar e ensinar a brincadeira de sua escolha ao outro. 4) lanche coletivo com duração de trinta minutos. 5) brincadeiras livres, em que estavam disponíveis placas de EVA com bordar de encaixe que podiam formar tapetes ou cubos. A atividade livre teve duração de cerca de 40min. 6) encerramento das atividades e despedida (Figura 1).

Por fim, voltamos a visitar a escola não indígena e reaplicamos o mesmo questionário, para verificar se houve alteração na percepção sobre o povo Mbyá-Guarani após nossa intervenção.

Contamos com autorização dos responsáveis pelas crianças para o preenchimento dos questionários. Em cumprimento da Resolução do CNS nº 466/2012 (Brasil, 2013), a presente proposta de investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), respondendo através do CAAE No 86548618.4.0000.5561.



Figura 1: Crianças nos encontros. A) Crianças e educadores em apresentações e fala Mbyá-Guarani. B) Crianças em brincadeira livre. C) Encerramento das atividades e despedida.

Fonte: De autoria própria (2019).

O questionário foi criado com o formato de verdadeiro ou falso, e para realizarmos a análise dos dados, transformamos os dados em “1” e “0”, dessa maneira, independentemente se a criança colocou verdadeiro ou falso nas questões respondidas, somente foram computados acertos (1) ou erros (0).

Utilizamos modelos lineares generalizados mistos (GLMM – *Generalized Linear Mixed Models*) para testar diferenças referentes à participação no encontro presencial e ao gênero do participante. Para as pontuações do questionário aplicado antes das intervenções, avaliamos os efeitos do gênero e do pertencimento a turma A ou B. Já para as pontuações do questionário aplicado após as intervenções avaliamos os efeitos do gênero, pertencimento a turma A ou B, e participação da criança no encontro presencial.

O pertencimento da turma A ou B foi utilizado pois cada turma participou do encontro em datas diferentes, com crianças indígenas diferentes. Usamos a distribuição Poisson, com a função de ligação logarítmica entre a resposta e os fatores. A distribuição Poisson foi selecionada devido aos valores de ajustes dos modelos, assim como, pelo fato que essa distribuição é indicada para modelar valores de contagem. As análises foram rodadas no programa IBM SPSS Statistics 25.

## RESULTADOS

As análises realizadas mostraram que, no questionário1, o valor de pontuação mínimo foi 5, enquanto o valor máximo foi 17, e a média das pontuações das crianças foi 11,76. Já no questionário2, o valor mínimo foi 7, o valor máximo 17 e a média das pontuações foi 14,25. Esse resultado é corroborado pelo teste de Wilcoxon, no qual observamos uma diferença significativa entre as pontuações do questionário1 e questionário2 ( $p < 0.05$ ), indicando que as crianças tiveram pontuações significativamente maiores no questionário2. Com relação aos resultados dos GLMM, não foi possível observar efeitos de turma e de gênero para o questionário1, do mesmo modo que não observamos efeitos de turma, gênero e presença no encontro para o questionário2 (ver Tabelas 1 e 2).



Tabela 1  
Resultados do  
modelo GLMM  
para a variável  
questionário antes

Efeito	Estatística do teste (Graus de liberdade)	p-valor
Sexo	F (1,732) = 3,018	0,089
Turma	F (1,732) = 0,59	0,44

Tabela 2  
Resultados do  
modelo GLMM  
para a variável  
questionário depois

Efeito	Estatística do teste (Graus de liberdade)	p-valor
Sexo	F (0,85) = 3,078	0,86
Turma	F (0,85) = 0,003	0,957
Presença	F (0,85) = 0,757	475

Em seguida, geramos as Redes Sociais Bipartidas no ambiente computacional R (Figuras 2 e 3), que foram utilizadas para quantificar e representar graficamente a estrutura das respostas dos questionários aplicados antes e depois das intervenções. Com esse tipo de rede, conseguimos visualizar como as crianças se agruparam de acordo com a similaridade de suas respostas, ou seja, nossa rede representa o grupo de crianças que acertaram as mesmas questões em um questionário aplicado duas vezes, em momentos diferentes.

Figura 2 Rede  
gerada a partir da  
matriz da primeira  
aplicação do  
questionário.

Fonte: os autores

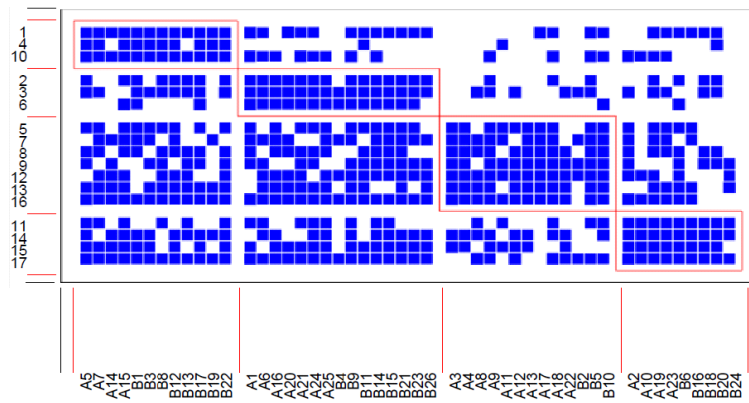
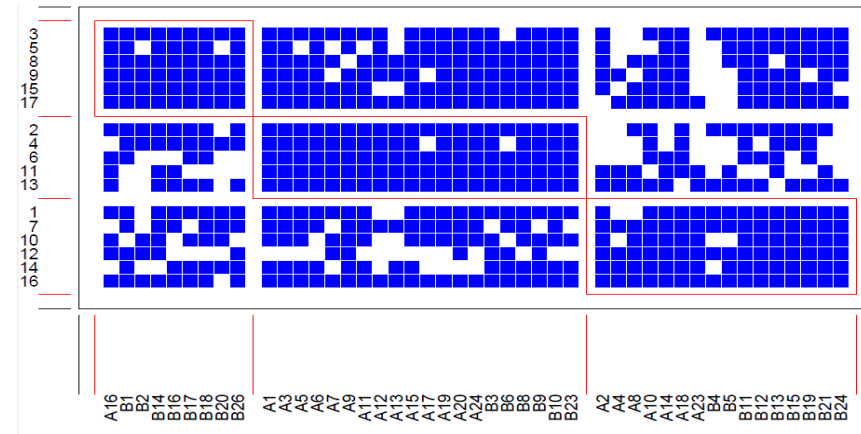


Figura 3 Rede  
gerada a partir da  
matriz da segunda  
aplicação do  
questionário.

Fonte: os autores



Nas linhas das matrizes correspondem às questões de 1 a 17 e nas colunas estão identificados os alunos. Os quadrados representados em azul indicam acertos enquanto os espaços em branco representam erros.

Verificamos que houve diferença entre as respostas de antes e de depois das intervenções, e que não houve efeito da participação no encontro presencial, bem como não houve efeito de gênero e de turma (resultados dos GLMM). Pensando na diferença entre presença ou não no encontro, apesar de termos um número baixo de crianças (3) que não participaram do Encontro, todas participaram das demais etapas das intervenções. Além disso, por fazerem parte do mesmo ambiente social de alunos presentes no Encontro, avaliamos que deve haver um fluxo de informações que foi passado durante as interações cotidianas entre os colegas (BORGATTI; EVERETT; JOHNSON, 2018; HINDE, 1994). No que refere à comparação entre gêneros, observamos uma tendência de maior diferença de acertos entre as meninas de ambas as turmas, porém a diferença não se mostrou significativa. Ou seja, apesar de poder haver diferenças que possam reforçar estereótipos de gênero, seja na escolha de pares para brincadeiras, seja nos estilos de brincadeiras, isso não impactou o quanto poderiam aprender sobre outra cultura.

Quanto às turmas, não encontramos diferença significativa entre os acertos de uma turma ou de outra. Mas, de acordo com os resultados construídos pelas redes bipartidas (ver Figuras 2 e 3), observamos diferenças nos conteúdos das respostas: o número de acertos aumentou em ambas as turmas, mas os conteúdos sobre os quais os acertos aumentaram, foram diferentes entre elas.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Nesse trabalho consideramos a dificuldade de conhecer a realidade indígena ameríndia atual por meio de materiais escolares tradicionais datados, elaborados e ensinados nas escolas sem protagonismo dos próprios indígenas (RESENDE *et al.*, no prelo; LIMA; MARTIM; GUIMARÃES, 2019) e ainda que o trabalho tenha contado com a participação dos indígenas Mbyá-Guarani, as perguntas utilizadas no questionário não foram exclusivas sobre as singularidades desse povo, adotando um caráter mais abrangente. Embora correndo o risco de uma interpretação de indígena genérico, acreditamos que o conhecimento adquirido pelas crianças pode abrir caminhos para compreensão das particularidades, possibilitar novos relacionamentos, informar sobre direitos, reivindicações bem como para o conhecimento e respeito pelas diferenças. Nesse sentido, acreditamos que nossas ações contribuem para a visibilidade dos povos indígenas, para o reconhecimento da comunidade como agente protagonista no ensino da sua própria história e para favorecer uma vivência segura para as crianças indígenas, de maneira que possam adquirir conhecimento sobre as atividades e práticas não indígenas, contribuindo também para sua formação.

Desde a criação do projeto, pudemos realizar seis eventos de Encontro, contando com a parceria de três escolas não indígenas e duas comunidades indígenas, contando com uma média de 200 participantes totais. No decorrer dos Encontros para Brincar, pudemos perceber algumas assimetrias entre as etnias, com a maneira que os grupos se apresentaram. Enquanto as crianças Mbyá-Guarani tinham idades variadas, os não indígenas tinham em sua grande maioria a mesma idade ou pouca diferença de idade. Na educação Mbyá-Guarani, não há formação de classes dividi-

das por idades, pois entendem que povo não deve ser dividido, não há espaço para a criação dessa hierarquização, e a transmissão de conhecimento não vem de uma figura central. A forma de educação do povo Mbyá-Guarani é alinhada com seus valores culturais, que difere bastante da proposta Jurua (não indígena) de educação formal (LIMA; MARTIM; GUIMARÃES, 2019; MACENA; GUIMARÃES, 2016). Enquanto isso, reproduzimos nas escolas não indígenas um ensino que preza pelo controle e obediência dos alunos, com classes hierarquizadas e muitas restrições. Alguns professores das séries iniciais do ensino fundamental podem ver a brincadeira como geradora de desordem, um dos motivos pelo qual pode levá-los a abrir mão desse método de ensino (LOCATELLI, 2017).

De acordo com nossos achados, pudemos perceber que as intervenções foram capazes de estabelecer um processo positivo no que diz respeito a conhecer a cultura do outro, por intermédio não somente da brincadeira, mas de diversos processos que auxiliam para que possamos criar um espaço em que o aprendizado possa fluir de maneira natural.

Pudemos também observar que cada criança foi capaz de absorver diferentes conteúdos do conhecimento sobre o outro, visto que apresentaram números de acertos diferentes nas questões divididas por assuntos. Desse modo, entendemos que o trabalho construído levanta uma oportunidade de pensarmos sobre a pluralidade de alternativas para o aprendizado para além da sala de aula. Além disso, evidencia que intervenções desse tipo são potentes instrumentos pedagógicos que possibilitam aprendizagens sobre conhecimentos trazidos pelos povos originários e a quebra de preconceitos, contribuindo com a inclusão e diversidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Katia; CANGUSSÚ, Marina; ALVES JUNIOR, Arlindo. Aprender brincando!. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 96-110, 2019.

BORGATTI, Stephen P.; EVERETT, Martin G.; JOHNSON, Jeffrey C. **Analyzing social networks**. Sage, 2018.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, p. 181-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100019>

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-21032006-105319/en.php>

GUIMARÃES, Danilo Silva. **Dialogical multiplication**. Springer Nature, Switzerland, Cham, 2019. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26702-5>

GUIMARÃES, Danilo Silva. The infinite process of dialogical multiplication: Considerations for psychological research and professional practice. **Dialogical Multiplication: Principles for an Indigenous Psychology**, p. 129-133, 2020.

HINDE, Robert A. Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. 1994. <https://doi.org/10.1037/10155-022>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LIMA, Roberto Veríssimo; MARTIM, Jurandir Augusto; GUIMARÃES, Danilo Silva. Nhembo'ea Reko Regua: Trajectories of the Mbya Guarani struggle for a differentiated education. **Culture in Education and Education in Culture: Tensioned Dialogues and Creative Constructions**, p. 107-124, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_7)

LOCATELLI, Adriana. Lúdico como Recurso Pedagógico nas Series Iniciais do Ensino Fundamental. **Ludicidade & Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Eulim, v. 1. 106-127, 2017.

MACENA, P. L.; GUIMARÃES, D. S. A psicologia cultural na fronteira com as concepções Mbya Guarani de educação. **Psicologia, laicidade e as relações com a religião e a espiritualidade**, v. 2, p. 135-147, 2016.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. In: Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. 2005.

PEDERSEN, Anne et al. Attitudes toward indigenous Australians: The role of empathy and guilt. **Journal of community & applied social psychology**, v. 14, n. 4, p. 233-249, 2004. <https://doi.org/10.1002/casp.771>

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de pesquisa**, n. 93, p. 60-65, 1995.

RESENDE, Briseida Dogo; TCHAKA, Maikon; GONÇALVES, Leandro Karai Mirin Pires; LIRA, Paula Rasia; MORETTI, Christina Maria; GUIMARÃES, Danilo. Kyringué nhemboe nhevãnga rêgua: aprendendo e ensinando a brincar com outras crianças. (no prelo)

SANTOS, Ana Karina; DIAS, Álvaro Machado. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 585-594, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400002>

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, v. 17, n. 2, 2010.