

## **Contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003:** *interlocuções com brincadeiras de raízes africanas na Educação Infantil*

**The two-decade context of Law 10.639/2003:**  
*interlocutions with African-rooted games in Early Childhood Education*

**Contexto de los 20 años de la Ley 10.639/2003:**  
*Interlocuciones con juegos de raíces africanas en la Educación Infantil*

 **HELOISA IVONE DA SILVA CARVALHO\***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 **FRANCEILA AUER\*\***

Secretaria de Educação de Vitória, Vitória – ES, Brasil.

 **VANIA CARVALHO DE ARAÚJO\*\*\***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo discorre sobre a utilização de brincadeiras de raízes africanas, no contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003, problematizando seu compromisso na formação das crianças na Educação Infantil. Realiza um relato de experiências com práticas docentes desenvolvidas em 2022, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória – ES. Os resultados indicam que, enquanto experiências de solidariedade, as brincadeiras de raízes africanas abrem possibilidades para as crianças conhecerem histórias e culturas africanas e afro-brasileiras,

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – Fapes. *E-mail:* <heloisadireitoshumanos@gmail.com>.

\*\* Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – Fapes. *E-mail:* <auerfranceila@gmail.com>.

\*\*\* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC (Diretório CNPq) da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <vcaraujofes@gmail.com>.

entendendo a contribuição desses povos como importantes para a construção da herança cultural brasileira. Conclui-se que, por meio das brincadeiras, as crianças expressam seus corpos, seus próprios modos de criar, agir e assumir suas culturas infantis, mas também suas aprendizagens ancestrais nas relações com pessoas mais velhas, em uma perspectiva de Educação Infantil antirracista.

*Palavras-chave:* Lei 10.639/2003. Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Brincadeiras africanas.

**ABSTRACT:** This article discusses the use of African-rooted games within the context of two decades since the implementation of Law 10.639/2003, critically examining its role to the education of children in Early Childhood Education. This study analyses experience reports with teaching practices developed in 2022 at a Municipal Early Childhood Education Center in Vitória – ES. The results indicate that, as experiences of solidarity, these games open up possibilities for children to learn about African and Afro-Brazilian stories and cultures, understanding the contribution of these peoples as important to the construction of the Brazilian cultural heritage. It is concluded that, through games, children not only express their bodies, their own ways of creating, acting and assuming their childhood cultures, but also their ancestral learning in relationships with older people, from an anti-racist Early Childhood Education perspective.

*Keywords:* Law 10.639/2003. Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. African games.

**RESUMEN:** Este artículo aborda el uso de juegos con raíces africanas en el contexto de los 20 años de la Ley 10.639/2003, problematizando su compromiso con la educación de niños y niñas en la Educación Infantil. Relata experiencias con prácticas docentes desarrolladas en 2022 en un centro municipal de educación infantil de Vitória – ES. Los resultados indican que, como experiencias de solidaridad, los juegos con raíces africanas abren posibilidades para que los/as niños y niñas aprendan sobre historias y culturas africanas y afrobrasileñas, entendiendo la contribución de esos pueblos como importante para la construcción del patrimonio cultural brasileño. Se concluye que, a través del juego, niños y niñas expresan sus cuerpos, sus propias formas de crear, actuar y asumir sus culturas infantiles, pero también sus

aprendizajes ancestrales en las relaciones con las personas mayores, desde una perspectiva de la Educación Infantil antirracista.

*Palabras clave:* Ley 10.639/2003. Educación Infantil. Relaciones étnico-raciales. Juegos africanos.

## Introdução

**A**pós 22 anos da aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), reconhecemos sua importância para a Educação Infantil? O que mudou? Em que avançamos? Quais têm sido os desafios para a implementação de uma lei tão necessária na construção de nossa democracia? O trabalho com as brincadeiras de raízes africanas contribui para reavivar as histórias e as culturas africanas? Essa experiência é importante para a construção da identidade das crianças brancas, indígenas, pardas e pretas? Nossas propostas enquanto professoras mudaram? Tivemos avanços nas políticas públicas antirracistas? A partir dessas inquietações, decidimos compartilhar um relato de experiências enquanto servidoras públicas do município de Vitória-ES, considerando a aplicabilidade dessa Lei na Educação Infantil. Para tanto, dialogamos com os estudos coletivos do nosso Grupo de Pesquisa.

Por meio de encontros e diálogos no Grupo de Pesquisa desenvolvemos nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil com uma abordagem étnico-racial, nem processo de construção e afirmação das crianças negras. Sabemos que muito do que avançamos é fruto de lutas, principalmente dos movimentos sociais, não se tratando de dádivas jurídicas. A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) precisa ser compreendida enquanto conquista popular e histórica, ao pensarmos na sua efetivação em toda a Educação Básica, já a partir das instituições de Educação Infantil com/para as crianças.

Considerando que mais da metade (54%) da população brasileira se autodeclara negra, somando-se pretos/as e pardos/as, conforme dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, as culturas africanas são pouco representadas na sociedade, visto que ainda prevalecem as europeias. Acreditamos que as brincadeiras de origem africana são uma forma de inserir, incentivar e reconhecer a importância das populações africanas na vida brasileira de forma lúdica e reflexiva na educação, sobretudo quando pensamos na Educação Infantil, cujas crianças que a frequentam têm entre zero e cinco anos de idade. Portanto, dialogamos com Ana Clarisse Alencar Barbosa, Kathia Regina Bunlitz e Vilisa Rudenco Gomes (2015), que afirmam que cultivar essas brincadeiras é essencial para manter viva a história de um povo. Isso proporciona reviver manifestações corporais e culturais.

É notória a influência do sistema capitalista e patriarcal na reprodução do racismo, organizado a partir de uma lógica androcêntrica, e as diversas formas de controle sobre os corpos violados em diversos contextos históricos. As lutas na defesa da construção e implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) geraram resistência de todas as formas, tornando importante defendermos o caráter de reconhecimento, valorização e respeito da cultura afro-brasileira no fazer pedagógico na Educação Infantil.

Até hoje, não possuímos dados precisos sobre quantos dos mais de cinco mil municípios do Brasil colocam em prática a referida lei. Entretanto, 22 anos depois, temos a sensação de que vamos começar do zero a cada manhã, a cada planejamento pedagógico, a cada conflito racial que acontece, a cada jornada escolar, a cada aula. Será que a sociedade não se enxerga de outro modo quando afirma que todos/as somos iguais? Que tipo de igualdade é essa no Brasil, que continua discriminando no âmbito social, racial e de gênero?

É possível promover uma mudança de paradigma a partir da educação? Historicamente, a escola tem sido provocada a promover uma autorreflexão na sociedade. Uma autoimagem, tanto de pessoas negras, quanto das não negras, surge a partir das relações sociais na família, na rua, mas também na escola. Talvez, fazendo uma avaliação dessas duas décadas, já temos um saldo positivo: conseguimos tornar o racismo identificável em nossas relações escolares.

De acordo com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), à medida que foram institucionalizadas no currículo escolar a História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura africana, provocaram-se mudanças no cotidiano da escola da Educação Básica, sobretudo porque professores e professoras passaram a questionar suas práticas e a rever tanto o currículo com o qual, até então, trabalhavam, assim como, por extensão, o material didático. Como o propósito das mudanças é atender às demandas estabelecidas por essa lei, é imprescindível que as brincadeiras de raízes africanas estejam presentes no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Importante destacar que a aprovação da Lei em 2003 foi uma das políticas públicas mais importantes que buscaram olhar para essa demanda curricular. Para Nilma Lino Gomes, a implementação da referida lei exige “mudança de práticas e descolonização dos currículos da Educação Básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder” (GOMES, 2012, p. 100).

Em diálogo com Gomes (2012), é preciso quebrar o silêncio, combater o racismo, valorizar as diversidades étnico-raciais e promover a igualdade. Por inúmeras décadas, a única história a ser contada nas escolas era a dos/das brancos/as, ‘superiores’, ‘sagazes’ e ‘maravilhosamente perspicazes’ – aqueles/as que conseguiram enriquecer e empoderar-se às custas da escravização. Segundo Helder Sarmiento Ferreira e Viviane da Silva Almeida (2018), temos o compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar a ‘democracia racial’, parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre, pela qual a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais. Ela não existe e nunca existiu.

Há a necessidade de trazer à tona as diversidades de Luana Rocha dos Santos e José Pedro Tonioisso (2014), que reconhecem a importância de abordar as diversidades étnico-raciais na Educação Infantil para que, desde os primeiros anos, as crianças construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. A inserção de tal temática é indispensável para as transformações numa sociedade em busca de educação para todas as pessoas, na qual, pelo estudo das histórias, etnias e culturas, compreendam as peculiaridades dos povos, respeitem as diferenças e potencializem as relações humanas.

Angela Meyer Borba (2007) nos encanta ao dizer que é por meio de experiências conjuntas que as crianças marcam suas preferências por determinadas brincadeiras e parceiros/as, construindo suas identidades pelo pertencimento a um grupo, pelas posições que assumem junto a companheiros/as, pelos papéis que adotam nas brincadeiras, bem como pelas ações que desenvolvem, associadas a essas diferentes brincadeiras das quais participam. Tal dinâmica entre os pares também favorece a diversidade de brincadeiras, estilos, temáticas e processos lúdicos.

Portanto, trabalhar na efetivação da Lei 10.639/2003 nas instituições de Educação Infantil significa compreender que o Brasil possui uma dívida educacional com a população negra e, após 22 anos, não é possível adiar a construção de uma Educação Infantil que se fundamente em princípios democráticos. Embora estejamos enfocando a primeira etapa da Educação Básica, não podemos perder de vista que ainda há muito que caminhar, em todas as etapas e níveis de ensino.

Para Izabelle Cristina de Almeida (2018), várias brincadeiras estão presentes em nossa vida, porém, na maior parte das vezes, nós não conhecemos a história que as origina. Por isso, neste artigo, dialogamos com alguns desses 'passatempos' conhecidos no Brasil, que tiveram a sua origem em países do continente africano. Vale destacar que, segundo Débora Alfaia de Cunha (2016), o corpo e o movimento são elementos fundamentais para que a aprendizagem ocorra, o que se dá desde a infância.

Diante disso, o objetivo do artigo é discorrer sobre a utilização de brincadeiras de raízes africanas no contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003, problematizando seu compromisso na formação das crianças na Educação Infantil. Para tanto, propomos como questões de investigação: de que forma ocorre a utilização das brincadeiras de raízes africanas em uma perspectiva de educação antirracista? Qual a importância da Lei 10.639/2003, que versa sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil?

## **Caminhos metodológicos percorridos**

Para atender ao objetivo e às questões elencadas, realizamos um relato de experiências ocorridas em 2022, considerando práticas docentes em sala de aula que evidenciam a importância da implementação da Lei 10.639/2003, por meio de ações vividas *pelas/com/*

*para* as crianças. Participaram deste relato de experiência três pesquisadoras: uma pedagoga da Rede Municipal de Vitória, que então atuava na Secretaria Municipal de Educação – Seme; uma professora articuladora de musicalização de uma instituição pública municipal de Educação Infantil do município de Vitória-ES; e a coordenadora do Grupo de Pesquisa e orientadora das duas pesquisadoras em questão, no doutorado em Educação.

Sendo assim, trata-se de uma experiência coletiva, de relações produzidas nos campos acadêmico e profissional, tecidas no ano 2022, após as aulas voltarem a ser presenciais nas unidades de ensino de Vitória. A partir de estudos e pesquisas orientados pela coordenadora do grupo, as servidoras (Seme central e unidade de ensino) refletiram sobre a possibilidade de realizar atividades com crianças da Educação Infantil, voltando a atenção ao brincar, em uma relação ancestral com a África, sendo algo que pudesse contemplar todo o ano letivo e não apenas um projeto de curto período.

Para a organização do relato de experiências, cabe considerarmos quatro etapas primordiais: 1) estudos/reflexões sobre infâncias e crianças; 2) pesquisas sobre brincadeiras de origem africana; 3) planejamento das propostas a serem experienciadas com as crianças; 4) realização de atividades/brincadeiras com as crianças e observação das participações, possibilitando conhecer essas crianças, as brincadeiras e o lugar onde vivenciamos nossos trabalhos enquanto professora e pedagoga em Vitória.

Cada profissional, cada área, cada função tem relevante papel para a construção desse trabalho, bem como os elementos fundamentais para os processos formativos com as crianças. Nesse sentido, as discussões teóricas sobre a dimensão das brincadeiras africanas nos provocam a repensar a necessidade de superação de preconceitos étnico-raciais decorrentes da ausência de valorização das culturas africana e afro-brasileira.

O relato compreende as experiências com crianças de quatro a seis anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, durante o ano de 2022, nas aulas das quartas e sextas-feiras. O CMEI localiza-se na periferia da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. Periferia essa inserida na Região Administrativa da Grande São Pedro, território habitado majoritariamente por mulheres pretas, algumas com marcas sociais dos processos de escravização impostos por senhores/as de engenhos no estado.

A população da comunidade de São Pedro tem sido historicamente apresentada em situação de miséria e pobreza, além da associação da região à alcunha ‘lugar de toda pobreza’. O ‘lixão’ de São Pedro, como era chamado o local de despejo do lixo da cidade de Vitória, foi tornando-se gradativamente uma fonte de sobrevivência para centenas de pessoas: inicialmente, com coleta e venda de papéis, plásticos, vidros, etc., e com o reaproveitamento de restos alimentares; posteriormente, como espaço usado para moradores mediante a construção de barracos sobre o lixo já assentado, conforme afirmam Rossana Mattos e Teresa Rosa (2012). Para Janete Aparecida de Souza Diniz (2006), o lixo como produto comercializável pela população carente dos bairros da Grande São Pedro foi uma realidade sempre presente durante todo o processo de ocupação. Principal fonte

de renda para grande parte da população local, o lixo era motivo constante de conflitos, sobretudo em razão das diversas ações públicas sobre ele.

Graça Andreatta (1987) nos convida a refletir sobre o movimento de organização e resistência da Comunidade de São Pedro na década de 1990 e os avanços obtidos. Importante ressaltar, a Escola Grito do Povo foi constituída e organizada pela comunidade de São Pedro, sofrendo mais tarde o processo de centralização, quando foi integrada à Rede Municipal de Ensino de Vitória. Atualmente, os bairros da região São Pedro são urbanizados, contam com escolas, comércio e serviços, igrejas, quadras poliesportivas, praças, restaurantes, tendo sua história amplamente valorizada por moradoras e moradores, comunidade escolar, movimentos sociais e comunitários.

Quanto ao lixo, José Antonio Tietzmann Silva (2003) problematiza os processos de uso e ocupação das áreas e seus recursos no território de São Pedro, que ocorrem de maneira arbitrária em relação à legislação ambiental. As determinações legais foram tardiamente observadas e, na maioria das vezes, como resultado de ações mal conduzidas, culminaram no esgotamento ou na manipulação dos recursos. Além disso, os órgãos responsáveis pela gestão e pelo monitoramento demonstram dificuldades em demandar esforços na manutenção das áreas legalmente protegidas, pela falta de efetivo técnico destinado à área, pela ineficiência em sensibilizar a população ou ainda pelo desequilíbrio desses aspectos associado à imposição da legislação aos grupos que se utilizam os recursos, sem oferecer uma opção substitutiva ou complementar à proibição da extração.

Essas questões nos provocam a reflexão sobre o início da ocupação do manguezal em São Pedro, que se deu em resposta a uma ação popular de demanda por moradias. Foi um processo consentido pelo poder público, mas sem apoio, já que este se omitiu em propor alternativas de ocupação da área, segundo Graça Andreatta (1987).

O trabalho social construído pela comunidade buscava promover a mudança de entendimento cultural e de comportamentos como suporte às necessidades da população local e, com seu apoio, estimular a compreensão e a valorização de sua trajetória dentro de um novo contexto na sociedade. O resultado direto desta ação pode ser observado com a multiplicação das associações de moradores/as e outros movimentos que participam intensamente das políticas sociais da região, de saúde pública, esporte e lazer, assistência social, geração de trabalho e renda, transporte e políticas sociais educacionais, entre elas, as instituições de educação infantil.

Sendo assim, Silva (2003) traz contribuições importantes sobre a história de formação dos bairros da Grande São Pedro, historicamente vinculados às atividades pesqueiras e extrativistas, além de agregar valores paisagísticos e de tradição. A área se tornou importante para a prefeitura municipal de Vitória, que direcionou, ao longo das décadas de 1980 e 1990, uma série de investimentos no local, tratado como reduto do desenvolvimento e da manutenção da tradição. A partir dos relatos das crianças da educação infantil, percebemos o quanto o bairro São Pedro, região rica em recursos naturais, passou por um significativo crescimento urbano.

Importante destacar que nas idas e vindas ao CMEI durante o ano de 2022, aprendemos a (re)olhar para esse território e reconhecer as relações étnico-raciais presentes. Dados do Plano de Ação do CMEI, local onde vivenciamos as brincadeiras com as crianças, revelam algumas mudanças em relação a escolaridade, profissão, renda familiar e religiosidade, mediante a efetivação de projetos comunitários. Observamos os efeitos das brincadeiras produzidas pela presença das crianças nas ruas e nos demais espaços públicos, remetendo às ações coletivas da comunidade como um tecido social. Portanto, a presença infantil na comunidade contribui para ressignificar a construção do ambiente escolar almejado e a perspectiva sobre os diferentes espaços públicos.

### **Relato sobre as brincadeiras de raízes africanas para/com as crianças: por uma educação antirracista**

Com base nas legislações e discussões supracitadas, selecionamos sete experiências realizadas em sala de aula com as crianças. Vale destacar que não se trata de um projeto isolado, mas de um trabalho docente na educação infantil desenvolvido durante o ano letivo de 2022, fruto de reflexões e estudos coletivos. Portanto, não abordamos aqui as relações étnico-raciais como temática apenas a ser trabalhada em datas comemorativas, mas sobretudo como uma aposta na formação das crianças, que se insere na seleção de ‘conteúdos’ (por exemplo, de imagens, textos, livros, desenhos animados, entre outros), na organização da sala de aula, na metodologia de ensino e nos modos de conversar com a turma. Nos ativemos, portanto, às miudezas do cotidiano escolar.

Inicialmente, citamos *Matacuzana*, de origem africana, popularmente conhecida em Moçambique, onde se utilizavam sementes de uma planta sazonal, possibilitando a realização da brincadeira em determinada época do ano, diretamente relacionada com a colheita dessa semente. No Brasil, por sua vez, a brincadeira foi, com o tempo, substituída pelo jogo *cinco-marias*, reavivando histórias e memórias geográficas (MARANHÃO, 2009). Consideramos crucial ensinar às crianças o sentido original da *Matacuzana*, trazendo a potência da história e da cultura africana. Trata-se de um jogo que exige poucos materiais, apenas pedrinhas e um círculo ou buraco no chão. O objetivo é jogar a pedrinha para cima, tirar uma do buraco e pegar de volta à que foi lançada para o alto antes que ela caia no chão. Quem errar, passa a vez. Quem acertar, continua. Assim, vence quem tirar mais pedras do buraco.

Realizamos a brincadeira com crianças de cinco a seis anos de idade. Nas primeiras rodadas, a maioria delas têm dificuldade de jogar a pedrinha para cima, tirar uma do círculo e pegar a outra antes que caia, no entanto, nas demais rodadas, as crianças criam estratégias para cumprir esse conjunto de ações. Sentem-se desafiadas, porém, não desistem. Cada criança observa as demais para entender os erros e os acertos. Ao final,

contamos o número de pedrinhas para identificar quem venceu. Elas pedem para levar as pedrinhas para casa e revelam o desejo de ensinar suas famílias, dessa forma, todas ganham algo simbolicamente.

Considerando a brincadeira *Matacuzana*, cabe destacar que, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (VITÓRIA, 2020), abordar as questões étnico-raciais na educação infantil significa “oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem a multiplicidade cultural brasileira, de modo a valorizar os diferentes componentes étnicos de uma nação a partir da equidade, sem sobreposições” (VITÓRIA, 2020, p. 134). Assim, fundamentando-se na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008, o documento propõe orientações curriculares que fomentem a igualdade racial e a valorização da diversidade. Diante disso, é feita a pergunta “como construir uma história de respeito e valorização dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, no contexto da Educação Infantil?” (VITÓRIA, 2020, p. 134).

Nesse sentido, apresentamos a brincadeira *Terra e Mar*, também popularmente conhecida em algumas regiões de Moçambique, para crianças de quatro anos de idade. Para realizá-la, é necessário riscar uma longa reta no chão ou utilizar uma corda, uma fita ou um cabo de vassoura, a depender dos materiais disponíveis. De um lado fica a ‘terra’, do outro lado, o ‘mar’. A professora indica os comandos, orientando para qual lado as crianças devem pular. No início, todas ficam do lado da ‘terra’. Ao ouvir ‘mar’, elas pulam para o outro lado. Ao ouvir ‘terra’, pulam novamente para o lado da ‘terra’, e assim por diante. É interessante aumentar e diminuir o ritmo, intercalar e repetir ‘mar’ e ‘terra’, para que as crianças consigam trabalhar a atenção e os sentidos espaço-temporais.

Para a organização e a garantia da participação de todas, considerando que o espaço foi insuficiente para marcarmos a reta de separação entre ‘terra’ e ‘mar’, fizemos rodadas nas quais uma criança que errar três vezes cede o lugar para outra, ação previamente combinada em grupo. O que queremos dizer com isso é que, por mais que sigamos a forma original da brincadeira, algumas regras podem ser flexibilizadas, outras acrescentadas, desde que haja um cuidado com o sentido da brincadeira e o respeito pela participação infantil, de modo que as crianças possam opinar e questionar a partir do que pensam.

Experienciar a brincadeira *Terra e Mar* com as crianças significa dialogar com o Parecer CNE/CP003 (BRASIL, 2004), ao propor o fortalecimento das discussões sobre a identidade da cultura afro-brasileira no espaço escolar, considerando sua importância no combate à discriminação racial. Uma possibilidade plausível de valorização das identidades negras é trabalhar com suas contribuições na diversidade cultural (jogos, brincadeiras, desenhos animados, músicas, literatura e demais expressões artísticas).

Acrescentando melodias e ritmização em sala de aula, trabalhamos com a *Amarelinha Africana*, também conhecida como *Teca-Teca*, uma combinação de jogo com música, ao som de *Le gusta la dance*. Para executá-la, é necessário desenhar 16 quadrados no chão, distribuídos em quatro fileiras e quatro colunas. Uma criança fica de pé no quadrado

frontal à esquerda, salta com um pé em cada quadrado da primeira fileira, até retornar ao início. Depois, faz as mesmas movimentações nas fileiras dois, três e quatro. Depois que compreender a dinâmica, é possível a participação de até três crianças juntas. Vale ressaltar que cada salto ocorre no momento mais forte da música de fundo. Certamente, a amarelinha é tradicional no Brasil, mas por que não apresentar uma versão da África, que envolva corporeidade e musicalização? Crianças de cinco a seis anos de idade foram dispostas nos quadrados da *Amarelinha Africana*, enquanto as outras observam e aguardam sua vez. Na terceira rodada, praticamente todas as crianças cantam alegremente. Em momentos posteriores, quando entramos em sala de aula, as crianças por vezes retomam a música, significativa para elas, permanecendo em suas mentes.

Marlos Soares da Silva (2016) alerta para a importância de a criança criar sequências coreográficas na brincadeira. O autor chama a atenção ainda para os aspectos estéticos de movimentação que precisam ser enfatizados, uma vez que o foco incide na participação pela criação de movimentos e coreografias, utilizando os conceitos estudados sobre espaço, tempo, ritmo, e ainda, sobre atitudes de cooperação entre colegas, mediante uma atividade que depende de todos/as os/as participantes. Arestides Joaquim Macamo e Fábio Machado Pinto (2016) afirmam que a *Amarelinha Africana* se caracteriza como uma brincadeira coletiva, na qual o objetivo é comum aos/as participantes, o que favorece a autoestima e a potencialização de valores e atitudes, tais como a solidariedade, a confiança e o respeito mútuo.

É uma forma de promover momentos de aprendizado divertido e a consciência da ancestralidade e dos laços que unem o Brasil a diversos povos e etnias africanas. Além disso, as brincadeiras de raízes africanas trazem muitos cantos, nomes, comandos e palavras em suas línguas originais, que ajudam a aproximar as crianças brasileiras das línguas faladas naquele continente. É importante enfatizar que a África é formada por mais de cinquenta países, que cada um tem seus povos, línguas e tradições, e que crianças de todos os lugares gostam de brincar de diferentes modos a partir de suas especificidades.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos também *Da Ga*, uma brincadeira da Nigéria e de Gana. *Da Ga* significa jiboia. Para realizá-la, é necessário desenhar um retângulo no chão ou marcá-lo com uma fita. O retângulo caracteriza a casa da jiboia, onde uma criança deve ficar, como se fosse a própria cobra. Todas as outras permanecem do lado de fora. A cobra tenta pegar as demais, usando uma mão, sem sair da marcação do retângulo. Se tocadas, as crianças precisam entrar na casa da jiboia e ficar de mãos dadas. A brincadeira acaba quando apenas uma permanece fora do retângulo. Aquelas dentro do retângulo, com as mãos dadas, foram 'capturadas'. Importante destacar que, para a criança de uma das pontas utilizar a mão livre, todas as demais precisam colaborar, mexer o corpo e ajudá-la a alcançar quem está do lado de fora. Dessa forma, é uma brincadeira que não se vence sozinha, apenas se o coletivo for mobilizado e mesmo quando todas as crianças forem pegadas, estarão juntas no retângulo, logo, a brincadeira termina

com a turma inteira de mãos dadas, sem uma vencedora única. Crianças de quatro anos de idade brincam de *Da Ga*.

Destacamos também o jogo *Saltando Feijão*, da Nigéria, que no Brasil recebe o nome de *Reloginho*. Uma criança ou um adulto fica no centro de uma roda, girando e segurando uma corda (em nosso caso, uma vassoura). As demais crianças ficam em círculo e, uma por vez, precisam pular a corda ou a vassoura sem encostar nela. É interessante, pois permite explorar esquerda e direita, os sentidos horário e anti-horário. Para além disso, predominam a atenção das crianças, as expressões e os saberes produzidos, considerando, conforme afirmam Lia Braga e Teodora Alves, o reconhecimento das “infâncias plurais vinculadas às performatividades artísticas, ancestralidades e culturas africanas” (BRAGA & ALVES, 2023, p. 20).

A cada rodada, a vassoura é segurada um pouco mais para cima, aumentando o grau de dificuldade. Para deixar o jogo ainda mais alegre, as crianças imitam o som de um relógio, batem palmas ou estalam os dedos, seguindo o ritmo dos pulos da criança que está em pé no momento. Elas próprias acrescentam novos elementos, deixando a brincadeira mais criativa para elas, trocando olhares que sugerem as suas impressões sobre aquela experiência. Como nos ensina Walter Benjamin onde as crianças “brincam, existe sempre um segredo enterrado” (BENJAMIN, 2002, p. 149).

Se para Yehudi Menuhin e Davis Curtis (1981), “a música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros” (MENUHIN & CURTIS, 1981, p. 57), no âmbito das brincadeiras de raízes africanas com musicalização, podemos citar *Si Mama Kaa* da Tanzânia. Considerando a letra da música e suas respectivas coordenadas orientando como as crianças devem se movimentar, cabe destacar que em suaíli (idioma oficial da Tanzânia), *Si Mama* significa ficar em pé, *Kaa* significa abaixar, *Ruka* significa pular, *Tembea* significa andar e *Kimbia* significa correr.

Com crianças de cinco e seis anos de idade, realizamos uma apresentação com a brincadeira *Si Mama Kaa* para todo o CMEI, envolvendo as demais turmas. Não se trata de perder ou ganhar na brincadeira, apenas seguir os movimentos, tendo a música como referência. Mais uma vez, além dos passos previstos na canção, as crianças acrescentam novos elementos, como sons e passos na parte instrumental. Como afirmam Braga e Alves, “quando nós professoras(es), educadoras(es) e pesquisadoras(es) compreendemos que as crianças manifestam um potencial de experientiação e criação brincante, podemos pensar e intervir de modo a mediar/facilitar seus processos de descobertas” (BRAGA & ALVES, 2023, p. 8).

Citamos aqui um importante momento de oficina com pesquisadoras das relações étnico-raciais, incluindo rodas de conversa com fantoches e cartazes, bem como a brincadeira *Guerreiros Nagô*, ressignificada de *Escravos de Jó*. Como um movimento de resistência, levamos a brincadeira para as crianças como *Guerreiros Nagô*. Todas juntas, de mãos dadas

em roda, as crianças cantam: ‘Guerreiros Nagô, jogavam caxangá/ Salta, gira, deixa a Zabelê ficar/Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá/Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá’. O nome de alguma criança que está na roda deve ser citado na parte ‘deixa a Zabelê ficar’, ela então se esconde, e quem estiver orientando a brincadeira pergunta às crianças quem não está mais na roda. Quando elas adivinham, a criança que se escondeu retorna para a roda e o mesmo procedimento é repetido. No momento que cantam ‘zigue zigue zá’, todas na roda trocam de lugar, correndo. Para além de uma brincadeira, *Guerreiros Nagô* conta a história de resistência do povo negro nagô no contexto do processo de escravização.

O processo histórico do tráfico de corpos negros escravizados de alguns países da África para o Brasil desmitifica os tabus que têm abrandado o racismo e reforça a importância da reconstrução identitária, considerando as desigualdades herdadas do Brasil Colônia. Com a chegada dos povos do continente africano nas Américas, por mais que tentassem o apagamento de suas histórias e memórias, elas permaneceram, assim como a necessidade de construção de um novo território, tendo em vista toda a opressão sofrida. Ao chegar nas terras brasileiras, músicas, danças e até jogos e brincadeiras se tornaram símbolos de resistência, como *Escravos de Jó/Guerreiros Nagô*. Para Luísa Maires Silva Alves “mesmo que as crianças africanas não pudessem compartilhar e vivenciar a cultura de sua terra, estes sempre a carregam consigo, sempre eram lembradas e ensinadas pelas mães” (ALVES, 2021, p. 26).

Depois de proceder com a explicação sobre a dinâmica da brincadeira, é imprescindível que justifiquemos a escolha de apresentá-la sob a denominação “Guerreiros Nagô”. Importante destacarmos que a brincadeira *Escravos de Jó* também é de origem africana e esteve presente nas infâncias da população afro-brasileira, sobretudo nas décadas de 1960 a 1990. Com as tradições e relações ancestrais, ainda hoje algumas crianças brincam e gostam da agilidade, ritmo, equilíbrio e concentração que a brincadeira permite. Apesar de ser reconhecida como brincadeira de criança, é possível aprender sobre a cultura e até mesmo história do nosso país através dessa cantiga popular. Jó aparece na canção como dono dos escravizados. E quem eram, afinal, esses tais escravos de Jó? Por que eles jogavam caxangá?

Jó, considerado herói de tempos antigos, possivelmente foi morador da Arábia e do país de Edom. A tradição considerava-o “grande justo que permanecera fiel a Deus numa prova excepcional” (Bíblia de Jerusalém, 2004, p. 800). Considerando o racismo estrutural e o patriarcado, a imagem de Jó simboliza o homem branco, rico e poderoso, “homem íntegro e reto, temente a Deus e que se afastava do mal” (JÓ 1,1b), como eram os senhores de engenho. E o que significa caxangá? Para Gonçalves (2007), fazer caxangás, traz o sentido de amealhar o maior valor monetário pela prenda que é do santo e suas brincadeiras para ludibriar o disputante são motivos de muitas gargalhadas por parte das pessoas que assistem à contenda simbólica. Vale destacar que a palavra caxangá origina de matas extensas, caá-çangá também já esteve relacionada aos saquinhos utilizados no

contrabando de sementes levadas para as senzalas (BALLOUSSIER, 2008). Outra interpretação possível indica que, no Brasil, escravizados/as capturavam siris chamados caxangás.

O sentido das palavras e até mesmo a composição dos versos têm sido modificadas, explicando as variações regionais da cantiga. Por sua vez, o ‘zigue zigue zá’ pode se referir ao ziguezague que escravizados/as faziam para fugir de capitães-do-mato, que os/as perseguia em caso de fuga, a mando do senhor (BALLOUSSIER, 2008). Por isso são apontados como guerreiros/as, afinal, fugir da escravidão não era nada fácil. A versão atualizada ressignifica o trabalho do povo africano, e em vez de escravos, são *Guerreiros Nagô*. É preciso reconhecer as tradições por trás da continuidade e das discontinuidades das brincadeiras. Se serão apropriadas pelo folclore ou desaparecerão como modismos, apenas o tempo dirá.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2013), a persistência das brincadeiras e dos jogos de matriz africana só foi possível pela tradição oral e a transmissão de conhecimento entre gerações de africanos e afro-brasileiros. Nesse contexto, acreditamos na importância do trabalho com brincadeiras africanas e seus benefícios para as crianças pretas, pardas, brancas e indígenas, contribuindo para a formação de um ser humano capaz de valorizar a diversidade étnico-cultural, o que pode potencializar as relações étnico-raciais.

Durante séculos, buscou-se o silenciamento das histórias e memórias do povo negro, impondo a elas um sentido negativo na ‘memória oficial’. O silenciamento neste contexto atua como um tipo de memória que diante de “ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória de dominação e de sofrimentos” não podiam expressar publicamente (POLLACK, 1989, p. 5). Assim, dialogamos com Philippe Joutard (2000), que afirma que os principais motivos para impulsionar a produção de trabalhos com história oral são ouvir as vozes de excluídos/as, esquecidos/as e transmitir e testemunhar as situações de extremo abandono. E nesse bojo inserimos brincadeiras de origem africana, como *Guerreiros Nagô*.

Nessa experiência, observamos as crianças de cinco e seis anos de idade com professoras, estagiárias, assistentes de Educação Infantil e pesquisadoras, aprendendo coletivamente, com relevantes brincadeiras, numa educação antirracista. No entanto, não basta trabalhar as brincadeiras africanas e afro-brasileiras com as crianças, é imprescindível contextualizá-las, explicar de qual país do Continente Africano ela se origina ou em qual região do Brasil ela é predominante, além das culturas e relações ancestrais.

Para tanto, podemos utilizar mapas, globos terrestres, entre outros recursos que mostram as especificidades de cada um dos países ou regiões. Demarcamos aqui a relevância de falar de cultura e história com base em uma educação antirracista. Logo, além do movimento com as brincadeiras em sala de aula, priorizamos durante todo o ano letivo livros, quadrinhos e desenhos animados com personagens negros, assim como músicas e produções artísticas pautadas na história e nas culturas africana e afro-brasileira. Renato Nogueira (2012) contribui com a discussão ao nos convidar a planejar possibilidades pautadas na “afroperspectiva”, ou “afroperspectividade”, enquanto forma de olhar para o conhecimento e abordá-lo ou construí-lo a partir de um território epistêmico que não seja ocidental.

## **Considerações finais, sem a intenção de concluir: “eu amo as brincadeiras africanas, tia”**

Crianças aprendem brincando, por isso, é essencial que sejam conduzidas em diálogo com seus pares e outras categorias geracionais, para que se sintam incluídas e participantes; e em especial, que as crianças pretas vivam essas brincadeiras como momentos de potência e afirmação de sua ancestralidade e identidade negra. Ao propor o lúdico como elemento de humanização, Vania Araújo afirma que “se definimos o lúdico como uma realidade, não é somente porque queremos superar a intenção burguesa e capitalista de considerar a relação da criança com o lúdico uma relação utilitarista, ingênua e desprovida de dialeticidade” (ARAÚJO, 1996, p. 113).

No âmbito das possibilidades de as infâncias criarem o universo lúdico em uma realidade humano-social (ARAÚJO, 1996), como forma peculiar de simbolização do mundo, destacamos que as brincadeiras de raízes africanas, enquanto experiências de solidariedade – seja na instituição de Educação Infantil ou em casa –, abre possibilidades para que as crianças conheçam mais sobre as culturas africana e afro-brasileira, entendendo essa contribuição como importante para a herança cultural brasileira. Atua-se igualmente no processo reflexivo sobre a propagação de estereótipos negativos ligados à raça/etnia ou expressões que machucam e ofendem as crianças negras.

Para Cunha (2016), a matriz africana possui valores civilizatórios com os quais a criança, desde seus primeiros segundos de vida, estabelece uma relação orgânica, que a acompanhará em toda a sua trajetória, em circularidade, oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade, observando que esses valores proporcionam uma dinâmica constante entre si.

Nessa perspectiva, as brincadeiras são *experienciações* das crianças, o que se dá durante todo ano e não apenas no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. São processos criativos e lúdicos, ou seja, através das brincadeiras, as crianças expressam seu corpo, seus próprios modos de criar, agir e assumir suas culturas infantis e aprendizagens ancestrais nas relações com as pessoas mais velhas. Sendo assim, oralidade, ludicidade, religiosidade e circularidade são valores civilizatórios encontrados nas brincadeiras e interações das crianças na Educação Infantil, quando reconhecem o momento de falar, cantar, girar, ouvir e correr.

Os desafios diante da implementação da Lei 10.639/2003 são intensos e, ainda, não foram totalmente vencidos, embora haja avanços. Importante também reconhecer que a construção da identidade da criança perpassa o espaço escolar, onde ela pode se reconhecer como ator/atriz construtor/a de cultura e conhecimento. Portanto, as instituições de Educação Infantil não podem se alienar à problemática vivenciada pelas crianças negras;

é preciso reconhecer que só depois da Lei 10.639/2003 foram possibilitados jogos e brincadeiras africanas em uma perspectiva crítica, que desfolcloriza e valoriza a história e as culturas africana e afro-brasileira, desmistificando a homogeneidade construída a partir do espectro da democracia racial.

Mediante os resultados obtidos no relato das experiências vivenciadas com as crianças da Educação Infantil, evidenciou-se que determinadas brincadeiras são tidas como tradicionais, mas infelizmente há ainda processos de resistência a serem enfrentados quando pensamos naquelas especificamente de raízes africanas. Todavia, também se observou que, ao propor o trabalho pedagógico voltado para a implementação da Lei 10.639/2003, avançamos nos conhecimentos, nas vivências e na valorização das práticas antirracistas, potencializando a formação e a participação das crianças enquanto sujeitos/as críticos/as e reflexivos/as mediante as relações ancestrais, as histórias e as culturas dos povos africanos.

A fim de reiterar a importância do trabalho na Educação Infantil com a Lei 10.639/2003 como uma aposta na formação das crianças, ninguém melhor para falar do que as próprias crianças. Como disse Pedrinho,<sup>1</sup> de cinco anos de idade, sempre que entramos em sua sala de aula nas sextas-feiras: “Tia, hoje vamos aprender qual brincadeira da África?” Ou Maricota, de quatro anos, que nos olha sorridente e afirma: “Eu amo as brincadeiras africanas, tia”.

*Recebido em: 11/11/2023; Aprovado em: 06/01/2025.*

## Notas

- 1 Pedrinho e Maricota são nomes fictícios dados às crianças, por questões éticas. A escolha se justifica por termos apresentado fantoches com tais nomes, experiência essa que será narrada em futuros artigos.

## Referências

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. *O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALVES, Luiza. Maíres Silva. *Brincadeiras e jogos de raízes africana e indígena em poço redondo (se)*. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário AGES. Paripiranga, 2021.

ANDREATTA, Graça. *Na lama prometida, a rendição*. São Paulo: O Recado, 1987.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Criança: *Do Reino da Necessidade ao Reino da Liberdade*. Vitória: Edufes, 1996.

BALLOUSSIER, Anna Virgínia. *Quem era Jó, por que ele tinha escravos e o que diabo é caxangá?* Todas as dúvidas da sua infância – respondidas em um só post. *Superinteressante*, 31 ago. 2008 (atualizado em 17 set. 2018). Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/quem-era-jo-por-que-ele-tinha-escravos-e-o-que-diabo-e-caxanga>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; BUNLITZ, Kathia Regina & GOMES, Vilisa Rudenco. *Jogos, brinquedos e brincadeiras*. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 18, n. 1, jan./dez. 2007.

BRAGA, Lia & ALVES, Teodora. O brincar da Criança Performer com Orixás: experiências artísticas e afrorreferenciadas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jan./dez.2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar*. São Paulo: DCL, 1996.

CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal: Edição do autor, 2016.

DINIZ, Janete Aparecida de Souza. *Da lama ao caos, do caos à lama: estudo antropológico dos impactos da doença do caranguejo letárgico ao litoral capixaba*. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2006.

FERREIRA, Helder Sarmiento & ALMEIDA, Viviane da Silva. Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, 2018, v. 4, p. 16-29.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça, *Educ. Soc.*, Campinas, jul./set. 2012, v. 33, n. 120, p. 727-744.

GONÇALVES, Flávio José. *NEGROS DE POÇÕES: Feitiços e outros Caxangás em seus Processos Sociais: Historicidade, Identidade e Territorialidade em Brejos das Almas-MG*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros/MG, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostras de domicílios (PNAD – 2022)*. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria & ALBERTI, Verena (Orgs). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- MACAMO, Arestides Joaquim & PINTO, Fábio Machado. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência. *Revista Cadernos de Estudos e pesquisas na educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, 2016, p. 360-370.
- MARANHÃO, Fabiano. *Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais*. São Carlos: UFSCar, 2009.
- MATTOS, Rossana & ROSA, Teresa. Segregação socioespacial e ambiental em São Pedro (Vitória – ES / Brasil). In: Congresso Português de Sociologia, 7, 2012, Porto. *Anais [...]*, 2012. p. 2-16.
- MENUHIN, Yehudi & DAVIS, Curtis. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, v. 2, n.18, maio/out. 2012, p. 62-73.
- POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <[https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- SANTOS, Luana Rocha dos & TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, 2014, p. 122-134.
- SILVA, Marlos Soares da. A Cooperação nos Jogos de Origem Africana e Afro-brasileira. *Cadernos PDE*, Paraná, p. 1 - 20, jan./dez. 2016.
- SILVA, José Antonio Tietzmann. A biodiversidade como alternativa ao subdesenvolvimento. *Estudos (Goiânia. Online)*, Goiânia, v. 30, n. 10, jan./dez. 2003, p. 2391-2402.
- VITÓRIA (ES). Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória (SEME). *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória*. Vitória: SEME/CEI, 2020.