



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DCHT - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGIAS, *CAMPUS XVI* - IRECÊ**

ANDRESSA ALMEIDA COSTA

**CONECTANDO MUNDOS: Jogos, brinquedos e brincadeiras
afro-indígenas na educação para as relações étnico-raciais**

**IRECÊ
2025**

ANDRESSA ALMEIDA COSTA

**CONECTANDO MUNDOS: Jogos, brinquedos e brincadeiras
afro-indígenas na educação para as relações étnico-raciais**

Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade monografia apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVI – Irecê, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valnice Sousa Paiva.

**IRECÊ
2025**

TERMO DE APROVAÇÃO
ANDRESSA ALMEIDA COSTA

**CONECTANDO MUNDOS: Jogos, brinquedos e brincadeiras
afro-indígenas na educação para as relações étnico-raciais**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVI – Irecê, e aprovado em 15 de Dezembro de 2025, sendo requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, composta pela Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Valnice Sousa Paiva (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
- UNEB.

Jailda Souza do Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do
Estado da Bahia - UNEB.

Denise Vaz Bela
Universidade Federal da Bahia- UFBA
Gestora de Escola Municipal de Salvador

Núbia Pereira Paiva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação
- FACED.

IRECÊ
2025

Dedico a todas as crianças que brincam e que um dia
brincaram, pois nelas reside a
essência da imaginação, da
esperança e do amor.

AGRADECIMENTOS

Percorrer o caminho de uma graduação é como estar num curso de um rio, onde a ostra aprende a transformar a dor em beleza. Há pedras, curvas, correntezas — mas também há encontros, margens de descanso, mãos estendidas. A cada passo desse percurso, descobri que não se caminha só, e que agradecer é reconhecer o quanto cada presença fez diferença em minha travessia.

Assim como a água encontra seu curso mesmo entre os obstáculos, fui encontrando direção em meio aos desafios. Hoje, ao alcançar esta etapa, meu coração se enche de gratidão por todos que, de alguma forma, foram como afluentes, desaguando em mim: apoio, ensinamentos, amor e coragem.

Agradeço, antes de tudo, a Deus — meu fôlego de vida. Ele nunca me abandonou. Foi meu abrigo em dias difíceis, meu consolo nas incertezas e meu guia silencioso que, com sabedoria, me deu estratégias para seguir adiante. Gratidão pelas vitórias alcançadas e pelos livramentos nas adversidades, frutos do Seu cuidado constante.

À minha família, meu porto seguro, deixo aqui um agradecimento cheio de carinho. Obrigada pela companhia nos dias mais cansativos, pela ajuda generosa no cotidiano e pelas palavras que renovaram minha esperança quando tudo parecia difícil. Vocês foram base e impulso.

À minha orientadora, professora doutora Valnice Sousa Paiva, minha profunda gratidão. Sua dedicação, sabedoria e escuta foram fundamentais nesse processo. Você é mais que uma orientadora: é inspiração. Mostrou-me, com generosidade, que ensinar também é libertar — e que caminhar com as próprias pernas é uma forma de voar.

Ao meu amor e amigo, colega de jornada acadêmica e de trabalho, deixo um agradecimento cheio de afeto. Obrigada por me ajudar a compreender os caminhos da pesquisa, por estar ao meu lado nos dias longos e por dividir comigo o presente e os sonhos do futuro. Sua presença fez tudo ser mais leve e possível.

A essas pessoas especiais, o meu muito obrigada! Este trabalho também é de vocês — que foram fonte, ponte e correnteza suave no rio da minha caminhada.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

Conectar mundos por meio do brincar constitui-se como um caminho sensível e político para ensinar a amar. Trata-se de uma ação pedagógica que se ancora em uma ética e estética da docência comprometida com uma educação antirracista, compreendendo o brincar como linguagem da infância e como gesto de resistência cultural. Esta pesquisa de natureza bibliográfica com análise temática, busca compreender como o reconhecimento da origem dos jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas pode potencializar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais na infância. A investigação foi organizada a partir das categorias cultura, história e aspectos educativos, evidenciando a lacuna existente na produção acadêmica sobre o brincar afro-indígena e a necessidade de sua valorização no campo educacional, principalmente no que tange ao ensino com crianças pequenas. Como resultado, emergiu um museu virtual que cataloga jogos e brinquedos africanos e indígenas: o Museu MIRIM – Museu Interativo de Rodas, Infâncias e Memórias, concebido como um ciberespaço pedagógico que reúne expressões brincantes africanas e indígenas. Em suma, compreende-se que é possível ensinar a amar — e que o brincar, em sua potência poética e libertadora, é um dos caminhos mais profícuos para esse aprendizado.

Palavras-chave: brincar; ciberespaço; educação antirracista; museu virtual.

ABSTRACT

Connecting worlds through play constitutes a sensitive and political pathway toward teaching how to love. It is a pedagogical action grounded in an ethics and aesthetics of teaching committed to antiracist education, understanding play as both the language of childhood and an act of cultural resistance. This bibliographic research, employing thematic analysis, seeks to understand how recognizing the origins of afro-indigenous games, toys, and plays can enhance and strengthen education for ethnic–racial relations in early childhood. The investigation was organized around the categories of culture, history, and educational aspects, highlighting the existing gap in academic production regarding afro-indigenous play and the need for its appreciation within the educational field — especially concerning the teaching of young children. As a result, a virtual museum emerged that catalogs African and Indigenous games and toys: the MIRIM Museum – Interactive Museum of Circles, Childhoods, and Memories, conceived as a pedagogical cyberspace that brings together African and Indigenous playful expressions. In sum, it is understood that it is possible to teach love—and that play, in its poetic and liberating potential, is one of the most fruitful paths to this learning.

Keywords: play; cyberspace; antiracist education; virtual museum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- 1 - AT: Análise Temática
- 2 - BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- 3 - BNCC: Base Nacional Comum Curricular
- 4 - CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 5 - DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- 6 - IA: Inteligência Artificial
- 7 - IAG: Inteligência Artificial Generativa
- 8 - IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- 9 - MIRIM – Museu Interativo de Rodas, Infâncias e Memórias
- 10 - TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- 11 - TI: Terra Indígena
- 12 - UNEB: Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama populacional africano: países mais populosos por região.

Quadro 2 - Recorte territorial de tribos indígenas brasileiras.

Quadro 3 - Seleção da base de dados para as produções brincantes africanas.

Quadro 4 - Seleção da base de dados para as produções brincantes de tribos indígenas brasileiras.

Quadro 5 - Seleção da base de dados complementares.

Quadro 6 - Jogos e brinquedos africanos identificados nas fontes bibliográficas.

Quadro 7 - Jogos e brinquedos indígenas identificados nas fontes bibliográficas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1 A natureza dessa pesquisa bibliográfica.....	17
2.2 Atos da pesquisa.....	18
2.3 O uso de inteligência artificial na pesquisa científica: uma questão de eticidade.....	23
2.4 Jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas: uma revisão sistemática.....	25
3 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA INFÂNCIA..	32
3.1 Um olhar para a questão étnico-racial de um contexto colonizado.....	33
3.2 Modus de vida brincante nos currículos: educar a partir do brincar.....	38
3.3 Conectar mundos a partir do brincar: a poética dos ciberespaços.....	42
4 ACHADOS DA PESQUISA: O DESÁGUE DO RIO DA PESQUISA.....	46
4.1 Produção dos dados: o registro dos afluentes coletados na bibliografia.....	47
4.2 Interpretação e codificação dos dados para a análise temática.....	52
4.3 Análise temática dos jogos e brinquedos africanos e indígenas.....	55
4.4 Tratamento dos dados e sistematização do museu virtual.....	57
5 PALAVRAS QUE CONSTROEM PONTES.....	59
REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Sou como ostra que percorre o leito de um rio longo e sinuoso. Nas águas da existência, entre pedras e correntes, aprendi a transformar os grãos da adversidade em pérolas do saber. Minha trajetória como pedagoga em formação inicial constitui-se em encontros, atritos e aprendizagens que não se restringiram às margens da escola formal. É sobre esse rio de águas múltiplas que me permito debruçar-me: o rio de uma pesquisa, um rio que conecta mundos — o dos brincar, o das resistências culturais e o da experiência cibernética.

A ponte que forma essa travessia é o amor e a união, princípios que podem orientar uma comunicação plena no contexto da contemporaneidade. Como uma gota d'água que só encontra sentido no curso das outras, acredito que nenhuma ação, verdadeiramente humana, sustenta-se no isolamento; pois essa necessidade de busca pelo outro é intrínseca ao ser humano.

Nesse sentido, inspiradas pela filosofia africana Ubuntu — “Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’.” (França, 2020, p. 32) —, compreendemos que é na colaboração, na escuta e na partilha de experiências que se constroem possibilidades profícuas de uma educação para as relações étnico-raciais desde a infância.

À guisa de introdução, apresentamos um significante que transcende a mera função nominativa do título, constituindo-se como um dispositivo simbólico capaz de condensar os sentidos e intenções que perpassam este trabalho. Trata-se de um gesto teórico-interpretativo que busca instaurar um campo de significação, no qual o título deixa de ser apenas uma designação formal e passa a operar como elemento estruturante da narrativa e da tessitura conceitual que aqui se desenvolve.

Conectar mundos, neste estudo, significa expressar um espírito de amor e união, valorizando a diversidade étnica em um espaço que transcende o físico — o cibernético, o qual facilita os processos de comunicação, bem como favorece situações para vivenciar a união, mesmo diante das limitações geográficas que dificultam o contato presencial.

Nesse sentido, o “mundo cibernético” torna-se um território relacional, onde a interação mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) favorece a construção de vínculos, o reconhecimento da pluralidade cultural e a vivência da alteridade.

Essa ideia de favorecer a “conexão entre mundos” através de um site que incentiva interações com o brincar não se limita a um ideal abstrato. O brincar se configura como tarefa concreta e urgente, fundada no compromisso ético-político de educadores que escolhem caminhar com as infâncias no campo da educação.

Trata-se de uma missão que brota do amor — compreendido não somente como afeto individual, mas como princípio pedagógico e potência transformadora, que pode orientar práticas educativas emancipatórias. Referimo-nos a um amor que não se esgota no afeto superficial, mas que se enraíza no *ágape*, no cuidado radical com o outro e com o mundo (Lewis, 2017). Nessa direção, Freire (1979, 1996) nos convida a assumir, na prática docente, uma amorosidade comprometida com a transformação social, sustentada por uma ética da escuta, do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito pleno.

Nessa ponte entre mundos, memórias e afetos, reconhecemos nas infâncias produções culturais singulares, identificamos crianças como protagonistas de uma herança que se tornou ancestral, mas ainda floresce nos quintais, nas ruas e nas comunidades, resistindo ao apagamento histórico.

Nesse contexto, conectar mundos através do brincar é ouvir o que as crianças têm a dizer — por meio do corpo, da voz e da imaginação — e acolher suas criações como conhecimento legítimo, resistência e possibilidade de transformação social. Por isso, é importante que tais produções sejam resguardadas e reconhecidas.

Neste escopo, propomos possibilidades de práticas pedagógicas de educação antirracista na infância, tomando como referência a seguinte questão norteadora: como o reconhecimento da origem de jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas podem potencializar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais na infância?

Dessa forma, a relevância desta investigação assenta-se, por um lado, na urgência de produzir conhecimentos que enfrentem o racismo estrutural e favoreçam práticas educativas antirracistas desde a infância; por outro, pela necessidade de preservar e documentar os saberes tradicionais das crianças como patrimônio cultural imaterial.

Este trabalho é, portanto, um gesto político de valorização da infância em sua inteireza, em sua criatividade insurgente e em seus modos próprios de ser e estar no mundo. Ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura (Cohn, 2005),

compreendemos que cada brincadeira, seus comportamentos e formas de agir revela características de sua cultura.

*Ojalá*¹ que esta monografia se configure como um convite a caminhar com amor, de mãos dadas com as infâncias e com as possibilidades de futuros outros — mais justos, mais amorosos e verdadeiramente nossos. Um singelo convite à escuta, à partilha de saberes, à construção de pontes e à reinvenção das práticas pedagógicas. Um chamado que desafia as lógicas coloniais, racistas e adultocêntricas que ainda estruturam aspectos da educação contemporânea.

Cumpramos salientar que esta proposta carrega em si uma dimensão de incompletude, uma vez que o ser humano é um ser inacabado (Freire, 1996), além disso, muitas brincadeiras já não existem, desapareceram ou se transformaram ao longo do tempo. Ademais, é também inviável reunir a totalidade das práticas brincantes afro-indígenas, dada a vastidão, diversidade e constante mutabilidade que caracterizam esses tipos de produções.

Todavia, buscamos reunir e sistematizar os achados a fim de que operem como estratégia de salvaguarda cultural, resistindo aos processos de apagamento histórico que, reiteradamente, incidem sobre as práticas brincantes afro-indígenas. Além disso, essa produção assume potencial formativo, podendo ser mobilizada como recurso pedagógico por docentes, famílias e crianças em múltiplos contextos de aprendizagem, inclusive em espaços de Educação Formal ou Não-Formal.

Do ponto de vista metodológico, realizamos um estudo bibliográfico com análise temática das categorias cultura, história e aspectos educacionais, tendo como objetivo geral compreender como o reconhecimento da origem de jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas pode potencializar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais na infância.

Para tanto, investigamos a origem étnica de algumas dessas práticas brincantes e analisamos seus potenciais históricos, culturais e educacionais. Em seguida, sistematizamos os achados da pesquisa na criação do museu virtual, concebido como protótipo de museu digital de imagens de jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas. Esse espaço, pensado como recurso pedagógico, busca registrar, preservar e visibilizar as produções da infância.

¹ “*Ojalá*” é um termo em espanhol que significa “tomara que” e expressa um desejo. Seu uso neste trabalho tem apenas função textual, remetendo a um anseio da autora. Considerando que esta pesquisa propõe o ato de conectar mundos, o emprego da palavra em espanhol mantém-se coerente com o contexto e o propósito da escrita.

No que se refere à organização desta monografia, o texto estrutura-se da seguinte forma: após esta introdução, o primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, articulando as bases teóricas que fundamentam as escolhas metodológicas e a revisão sistemática realizada para responder aos objetivos e questionamentos que guiaram o curso desta investigação. Nele, são detalhados os procedimentos da análise temática e a construção do museu virtual como recurso pedagógico, destacando o uso de Inteligência Artificial (IA) e a eticidade da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando a educação para as relações étnico-raciais a partir da infância. Nele, são discutidos os aspectos legislativos e curriculares da educação antirracista, assim como as concepções de educação com/para crianças. O capítulo enfatiza os campos de estudo que sustentam esta investigação: currículo multicultural, infância e jogos, brinquedos e brincadeiras, analisando as potencialidades educativas, culturais e históricas dessas produções afro-indígenas.

O terceiro capítulo amplia o escopo da escola formal ao explorar a criação de um site que pode se configurar como recurso pedagógico em diferentes espaços educativos. Nele, discutimos as potencialidades dos ciberespaços e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente no contexto da globalização contemporânea, marcada pela inserção da Inteligência Artificial nos processos educativos. O capítulo evidencia a atuação do professor diante das novas configurações tecnológicas e culturais do mundo atual.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas as contribuições do estudo e apontadas perspectivas para pesquisas futuras, reafirmando o compromisso ético-político com uma educação antirracista e emancipatória.

Desaguamos, dessa forma, em um percurso formativo que, desde as primeiras margens da infância, sustenta uma ética e uma estética (Freire, 1979) pautadas em atos de amor, na coletividade, no respeito e no compromisso com uma educação antirracista. É nesse gesto inicial de chamada à ação que situamos esta pesquisa: como travessia coletiva, afetiva e política, compartilhando possíveis caminhos para ensinar a amar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciar uma pesquisa é como ceder ao chamado das águas: um movimento de entrega, de fluxo e de travessia. Neste percurso, reconheço-me como uma ostra de água doce — sensível, porosa, moldada pelas correntes e pelas memórias do território que habito. Carrego em mim a vivência das margens e o desejo de alcançar outras águas. Esta pesquisa nasce de um novo rio, cuja nascente se originou no anseio de vivenciar um intercâmbio de caráter intercultural sobre infâncias africanas e brasileiras.

Assim, o rio que esta pesquisa percorre é também um organismo vivo, fecundo e pulsante, uma vez que encontra pedras em seu percurso, e mesmo assim não se detém, mas cria seu próprio caminho de forma autônoma e natural, reafirmando a vitalidade do movimento que o conduz.

Sua nascente brota do desejo de aprender com outras infâncias, nutrido pela temática de um intercâmbio: educação para a diversidade étnico-racial. As pedras surgiram logo no início da circulação do rio: a frustração pela não aprovação no processo seletivo do intercâmbio.

Todavia, em vez de estancar o fluxo, a pedra gerou redemoinhos de reinvenção. O rio não recuou: contornou o obstáculo, redesenhou seu curso e seguiu fluindo, encontrando novas margens por onde correr. Esses desvios, por sua vez, são os gestos de ressignificação que transformaram o sonho original na escolha de trazer esse rio para dentro deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta investigação, explicitando as bases teóricas que sustentam as escolhas realizadas e a coerência epistemológica que as fundamenta. Inicialmente, discutimos a natureza da pesquisa bibliográfica e a opção pela análise temática como estratégia central para responder aos objetivos e problematizações que guiaram o estudo. Na sequência, detalhamos os procedimentos da eticidade e da revisão sistemática, necessários ao trabalho científico.

Por fim, detalhamos como foi feita a análise temática, organizada a partir das categorias cultura, história e aspectos educativos, e explicitamos o processo de interpretação analítica que desencadeou a construção do museu de imagens com Inteligência Artificial (IA), denominado museu virtual. Este é concebido como recurso pedagógico voltado a registrar, preservar e dar visibilidade às produções brincantes afro-indígenas.

2.1 A natureza dessa pesquisa bibliográfica

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, estruturada a partir de uma abordagem de análise temática. A escolha por este delineamento metodológico decorre da necessidade de compreender os aspectos culturais e históricos dos jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas, bem como suas potencialidades educativas no fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais desde a infância.

A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Por meio dela, o pesquisador tem acesso direto a materiais diversos já produzidos sobre determinado tema — sejam textos escritos, registros audiovisuais ou conferências transcritas, estejam eles publicados ou não.

Manzo (1971, p. 32, apud Marconi; Lakatos, 2003, p. 183) também contribui para a compreensão da pesquisa bibliográfica ao sublinhar que a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Adicionalmente, a presente pesquisa possui caráter qualitativo, compreendido, conforme Bogdan (1994), como aquele em que o pesquisador constitui-se como ente central do processo investigativo. Ainda que este estudo não estabeleça interação direta com sujeitos ou em lócus específico, o caráter qualitativo manifesta-se na postura interpretativa adotada diante dos referenciais teóricos e bibliográficos mobilizados.

Nesse sentido, a análise não se reduz a uma sistematização descritiva, mas busca compreender, em profundidade, os sentidos, significados e inter-relações emergentes das produções acadêmicas e culturais consultadas, exigindo do pesquisador uma observação interna atenta, crítica e sensível às especificidades do objeto de estudo, a saber: os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas.

Ademais, este estudo aproxima-se da natureza exploratória, visto que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), este tipo de pesquisa visa:

proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Por sua vez, a escolha pela Análise Temática (AT) demonstra ser adequada ao caráter qualitativo desta pesquisa, pois permite ir além da simples categorização, possibilitando uma leitura crítica e interpretativa dos dados bibliográficos.

Nesse sentido, para a análise do material consultado, utilizamos a AT na perspectiva de Braun e Clarke (2006). Essas autoras consideram que a AT é um método qualitativo destinado a identificar, organizar e interpretar padrões de significado — os chamados temas — em um conjunto de dados. O processo envolve etapas estruturadas, tais como leitura aprofundada do *corpus*, codificação inicial, busca e revisão de temas, até a definição de categorias que melhor expressem os sentidos presentes nos materiais analisados.

Em suma, esse desenho metodológico foi fundamental para organizar os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas em categorias que demonstram seus aspectos culturais, históricos e educativos, assegurando que cada tema emergisse com sua relevância epistemológica e potencial pedagógico para a educação das relações étnico-raciais a partir da infância.

2.2 Atos da pesquisa

A presente investigação teve como objetivo geral compreender como o reconhecimento da origem de jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas pode potencializar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais na infância.

O primeiro ato da pesquisa consistiu em mapear, listar e investigar a produção existente sobre essas práticas, por meio de uma revisão sistemática. Conforme Galvão e Ricarte (2020, p. 58), a revisão sistemática é “uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto”. Essa abordagem possibilitou organizar o material bibliográfico de forma lógica e criteriosa, garantindo que os achados fossem pertinentes, confiáveis e representativos para a investigação.

A partir desse levantamento, selecionou-se uma unidade representativa de cada tipo de produção — jogo, brinquedo e brincadeira — oriunda de contextos

africanos e indígenas. A seleção considerou inicialmente os materiais que foram encontrados sobre cada país ou tribo. Nos casos em que havia mais de uma produção referente ao mesmo grupo, a escolha foi orientada por critérios relacionados ao enredo, à funcionalidade e ao uso, buscando refletir as características culturais e ambientais de cada contexto.

Dessa forma, buscou-se preservar a autenticidade e as particularidades locais, respondendo à provocação sobre quais são os jogos, brinquedos e brincadeiras africanos e indígenas já registrados? E qual dessas produções brincantes melhor representa a cultura e o ambiente do país africano ou tribo indígena brasileira selecionada?

Sendo assim, cada produção selecionada passa a ser analisada como um reflexo do ambiente em que está inserida. Para a composição dos dados referentes ao continente africano, optou-se por considerar os países com maior número populacional registrado no último levantamento disponível no *site World Bank* (2024). Essa escolha possibilita um recorte representativo e atualizado, abrangendo as diferentes regiões da África e buscando atender à diversidade necessária à análise. Confira, no quadro abaixo, as informações consolidadas a partir dessa fonte.

Quadro 1 — Panorama populacional africano: países mais populosos por região

Região Africana	País	Número Populacional
África Setentrional	<i>Egypt, Arabic Republic of.</i>	116.538.258
África Ocidental	<i>Nigeria</i>	232.679.478
África Central	<i>Congo, Democratic Republic</i>	109.276.265
África Oriental	<i>Ethiopia</i>	132.059.767
África Meridional	<i>South Africa</i>	64.007.187

Fonte: autoras (com dados do *World Bank*, 2024).

No contexto brasileiro, a identificação das terras e etnias indígenas baseou-se nos dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), referentes ao Censo Demográfico dos Povos Indígenas. A partir dessas informações, foram selecionadas as tribos mais populosas. A utilização dessa fonte

garante a fidedignidade e a legitimidade do recorte adotado, por se tratar de um levantamento oficial e de abrangência nacional.

Todavia, reconhece-se que o referido documento apresenta especificidades e limitações próprias de uma pesquisa censitária, sobretudo quanto à atualização contínua das populações e à representatividade de povos com presença territorial dispersa ou em processo de mobilidade.

Ainda assim, os dados do IBGE constituem a fonte mais abrangente e sistematizada atualmente disponível que permite destacar a pluralidade étnica e territorial que compõe o Brasil contemporâneo.

O Censo Demográfico 2022 apresenta dois recortes de análise da população indígena: um por etnia, baseado na autodeclaração dos povos, e outro por território, que considera o total de pessoas indígenas residentes em cada Terra Indígena. Neste trabalho, optou-se pelo recorte territorial, pois a análise parte da compreensão do território como um espaço de manifestação da cultura, convivência e aprendizado coletivo.

Apresenta-se, no quadro a seguir, a sistematização dos dados referentes às terras e populações indígenas selecionadas, conforme os registros oficiais do Censo Demográfico (IBGE, 2022).

Quadro 2 — Recorte territorial de tribos indígenas brasileiras

Região Brasileira	Terra Indígena (TI)	Unidade Federativa (aproximada)	Número Populacional	Observações/ povos predominantes
Região Norte	Yanomami	Amazonas / Roraima.	27.152	Maior TI do Brasil em extensão e população. Povos Yanomami e Ye'kuana. Território transfronteiriço
Região Nordeste	Cana Brava Guajajara	Maranhão	10.662	Povo Guajajara
Região Centro-Oeste	Parabubure	Mato Grosso	7.608	Povo Xavante
Região Sudeste	Várias (o povo Guarani se subdivide em diferentes subgrupos e	Presente principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais	cerca de 5.000 a 6.000 pessoas	Povo Guarani (Presente também em outras regiões, como o Sul e o Centro-Oeste, o povo Guarani se subdivide em diferentes subgrupos;

	terras)			contudo, para os fins deste estudo, será tratado de forma unificada como povo Guarani)
Região Sul	Rio das Cobras, Guarita	Paraná e Rio Grande do Sul	3.102	Povos Kaingang

Fonte: autoras, com dados do IBGE, 2022.

Para fins desta pesquisa, foi selecionada uma produção representativa para cada região do continente africano e para cada região indígena do território brasileiro, contemplando os jogos e brinquedos tradicionais destas localidades.

Dessa forma, foram encontradas seis produções africanas, sendo cinco jogos e um brinquedo. Quanto às produções indígenas, foram encontrados três jogos e cinco brinquedos, totalizando seis produções de matriz africana e oito de matriz indígena, perfazendo um conjunto de quatorze produções afro-indígenas no *corpus* deste estudo.

Em um segundo momento, procedeu-se à identificação do nome dessas brincadeiras para cada território. Durante essa etapa, observou-se que diversas brincadeiras apresentavam ocorrências simultâneas em diferentes territórios, o que evidencia tanto a circulação cultural entre povos quanto a permanência de elementos simbólicos compartilhados.

Nesses casos, optou-se por selecionar a versão mais coerente com o contexto físico, ambiental e cultural do local escolhido, por exemplo priorizando brincadeiras relacionadas à terra e ao mar em regiões litorâneas ou atividades ligadas ao manejo da natureza em áreas florestais ou de cerrado.

O terceiro ato concentrou-se na análise crítica dos dados disponíveis e daqueles ausentes, refletindo sobre as possibilidades que cada conjunto de informações apresenta e o que ele nos permite ou não inferir. Além disso, analisamos os potenciais históricos, culturais e educativos dessas práticas.

Para isso, utilizou-se a análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), método que permite identificar, organizar e interpretar padrões de significado nos dados.

A aplicação dessa abordagem possibilitou a construção de categorias analíticas que expressam as dimensões culturais, históricas e educativas das

práticas investigadas, articulando-as aos seus desdobramentos sociais, pedagógicos e éticos no contexto da infância.

O quarto ato envolveu o tratamento e a sistematização dos dados por meio da construção do museu virtual, um ciberespaço concebido como protótipo de museu digital de imagens, potencializado pelo uso de Inteligência Artificial (IA).

Esta sistematização evidencia a dimensão aplicada e ética da pesquisa, articulando a análise bibliográfica às possibilidades de utilização pedagógica e social do material coletado. O acervo digital foi estruturado e enriquecido com imagens geradas por IA, tornando-o mais explicativo diante das limitações geográficas do contexto dessa pesquisa.

Esse espaço virtual, ainda em estágio inicial, registra jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena por meio de imagens geradas pela Inteligência Artificial Generativa (IAG) e textos explicativos produzidos a partir da pesquisa. O museu se configura como um recurso pedagógico, passível de utilização em práticas educativas antirracistas voltadas para/com infâncias.

Elaborado com o apoio de software de IA para geração de imagens, o protótipo evidencia o caráter exploratório do estudo e abre perspectivas para investigações futuras que aprofundem a valorização das práticas brincantes tradicionais nos âmbitos educativo e social.

O museu virtual foi planejado como recurso pedagógico destinado a registrar e favorecer a preservação e a valorização das práticas brincantes afro-indígenas. Estruturado de forma colaborativa, permite que novas contribuições, interpretações e informações sejam continuamente incorporadas, garantindo dinamismo, pertinência e atualização constante do acervo, por meio de um sistema que inclui questionários via Forms neste ciberespaço, o qual possibilita aos visitantes colaborar com seus saberes.

Dessa forma, a plataforma favorece a democratização do acesso ao conhecimento, fomenta interações entre sujeitos de distintas realidades socioculturais e favorece conexões globais de saberes em um único ciberespaço, ou seja, conectando mundos através do brincar.

Esse museu não se limita a ser um repositório digital; ele se configura como um espaço de prática pedagógica viva, onde o conhecimento produzido e registrado pode ser interpretado e experimentado pelos usuários.

Ao integrar registros históricos, culturais e educativos das práticas brincantes afro-indígenas, a plataforma cria pontes entre passado e presente, tradição e inovação, permitindo que as contribuições coletivas ampliem a compreensão das infâncias e do brincar enquanto patrimônio cultural e espaço de aprendizagem.

Assim, seguimos navegando, ciente de que cada curva do percurso carrega a beleza de não se caminhar só, mas em comunhão com as infâncias e com as comunicações, potencializadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e pelos ciberespaços, que se configuram como ambientes que possibilitam a ampliação de trocas, preservação de saberes e a conexão com as experiências de aprendizagem de forma inovadora e colaborativa. A descrição e discussão desses achados serão apresentadas e sistematizadas no capítulo quatro deste estudo.

2.3 O uso de inteligência artificial na pesquisa científica: uma questão de eticidade

O uso da Inteligência Artificial (IA) na pesquisa científica revela-se um desafio contemporâneo na produção de conhecimento pois suscita importantes questões éticas quanto à autoria, à fidelidade das informações e à preservação da integridade cultural dos conteúdos analisados.

No contexto da presente pesquisa, a IA foi empregada de forma ética para gerar imagens ilustrativas de crianças interagindo com os jogos e brinquedos afro-indígenas selecionados na investigação, garantindo que os elementos culturais fossem respeitados e apresentados de maneira autêntica.

A incorporação da IA em pesquisas de cunho científico, apesar de ser uma pauta desafiadora, também representa uma inovação metodológica. Nesse sentido, a Universidade Federal da Bahia (Peixoto et al., 2025), elaborou em 2025 um guia para o uso ético e responsável de IA generativa (IAG) oferecendo um referencial normativo que preserva a integridade científica da investigação, considerando os limites entre a agência humana e a autonomia algorítmica.

Na contemporaneidade, os setores da sociedade estão sendo cada vez mais impactados pela IAG, que se configura como uma nova revolução tecnológica e uma fase avançada da globalização. No campo da educação, a IAG tem demonstrado eficiência em sistemas adaptativos que permitem experiências de aprendizagem individualizadas (Peixoto et al., 2025).

Do ponto de vista metodológico, a IAG também redefine a forma como o conhecimento é produzido e validado: a análise de grandes volumes de dados, combinada com modelos preditivos e técnicas de aprendizagem profunda, possibilita a geração de *insights* que antes demandava mais esforço para ser alcançado, desafiando paradigmas tradicionais da pesquisa científica, podendo também representar um desafio nas questões de eticidade.

A Conferência de Dartmouth, realizada em 1956 nos Estados Unidos, é amplamente reconhecida como o marco inaugural da Inteligência Artificial enquanto campo de pesquisa formal (Peixoto et al., 2025). Idealizada por John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon, a conferência reuniu os principais pesquisadores da época com o objetivo de explorar a possibilidade de criar máquinas capazes de simular processos cognitivos humanos, como linguagem, raciocínio e resolução de problemas (Peixoto et al., 2025).

Nesta conferência foram estabelecidos os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram décadas de investigação em IAG. Foi nessa conferência que se formalizou a ideia de que processos intelectuais humanos poderiam ser traduzidos em algoritmos, abrindo caminho para a distinção entre IA forte e IA fraca.

Pesquisas relacionadas à vertente “forte” buscam desenvolver agentes inteligentes baseados no conceito de uma IA geral capaz de agir de maneira racional, compreendendo e aprendendo qualquer tarefa que possa ser realizada por um ser humano. A IA fraca, por outro lado, visa desenvolver soluções capazes de resolver problemas específicos com desempenho igual ou superior aos seres humanos. (Peixoto et al., 2025, p. 15).

A distinção entre IA forte e IA fraca também contribui para refletir sobre o papel ético e epistemológico do uso dessas tecnologias em contextos educativos e culturais. A presente pesquisa dialoga com a vertente da IA fraca, uma vez que utiliza ferramentas de Inteligência Artificial como apoio instrumental à criação de imagens ilustrativas, sem atribuir a elas autonomia criativa ou valor de verdade sobre as culturas representadas.

Nesse sentido, a eticidade dessa pesquisa está pautada no uso responsável da IA generativa, conforme orientações do guia da Universidade Federal da Bahia (Peixoto et al., 2025). Em conformidade com tais princípios, a IA foi utilizada exclusivamente para a geração de imagens destinadas a ilustrar produções infantis,

representando modos de brincar, regras e procedimentos das brincadeiras selecionadas.

Dessa forma, o uso da IA foi orientado por uma postura ética, crítica e responsável, buscando evitar estereótipos, respeitar as matrizes culturais afro-indígenas e preservar a autoria humana no processo de curadoria e interpretação das imagens por meio de *prompts*, que são comandos, “instruções dadas em linguagem natural pelos usuários para orientar as respostas ou ações de ferramentas de IA generativa” (Peixoto et al., 2025, p. 19).

Além disso, as imagens geradas seguiram critérios específicos de ilustração, garantindo a representação das características étnicas e culturais dos povos retratados de maneira respeitosa e contextual.

Todo o conteúdo sistematizado foi documentado em um *software* para *site*, e os textos explicativos presentes nessa produção (os resultados da pesquisa) foram integralmente baseados na pesquisa bibliográfica que utilizou revisão sistemática seguida de análise temática por categorias. Assim, a IA não interferiu na análise e nem na interpretação científica aqui delineada.

2.4 Jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas: uma revisão sistemática

Esta etapa marca o início do percurso investigativo, o instante em que o rio começa a delinear seu leito em busca de sentido e direção. É o momento em que as primeiras águas, ainda serenas, se encontram e formam um fluxo contínuo, movido pelo desejo de desaguar em conhecimento.

A revisão sistemática da literatura analisada representa esse primeiro movimento das águas: a busca criteriosa por estudos que abordam os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas, com o propósito de identificar o que já foi produzido, o que permanece silenciado e quais caminhos ainda podem ser abertos.

Dessa forma, o rio da pesquisa começa seu trajeto reconhecendo as correntes que o antecedem, acolhendo-as e, ao mesmo tempo, preparando-se para seguir seu próprio curso na esperança de contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista a partir da infância.

A princípio, delimitamos uma questão que norteou a busca inicial desta revisão: quais os jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena?

Definida a pergunta norteadora, estabelecemos as bases de dados para a revisão: o repositório Saber Aberto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

utilizado para identificar produções que dialogam com a realidade local e com a trajetória da pesquisadora; e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de mapear produções nacionais que abordam temáticas semelhantes.

A busca foi realizada inicialmente na Plataforma Capes, utilizando o recurso de busca avançada, que permite refinar resultados por meio de filtros e combinações de termos. O recorte temporal compreendeu o período de 2003 a 2025, definido a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008). Isso ajudou a observar como o campo acadêmico tem incorporado saberes africanos e indígenas nas práticas educativas.

Começamos aplicando a combinação dos descritores “jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas”, sem restrição de tipo de produção. Nenhum resultado foi encontrado indicando a inexistência de estudos que integrem simultaneamente as dimensões africana e indígena nas práticas do brincar.

Diante dessa lacuna, o eixo temático foi desmembrado para buscas mais específicas. A pesquisa pelos termos “jogos, brinquedos e brincadeiras africanas” resultou em apenas uma produção, restrita a um país do continente, a saber, São Tomé e Príncipe.

Em seguida, a busca por “jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas” apresentou três produções, todas com enfoque localizado em comunidades indígenas específicas.

Para ampliar o alcance, segmentamos ainda mais as buscas. O termo “jogos africanos” retornou 97 produções, majoritariamente direcionadas ao ensino de Matemática e Educação Física e voltadas para o público do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Todavia, buscávamos produções que fossem delineadas a partir da infância. Dessas buscas, selecionamos apenas duas produções que se mostraram coerentes com o escopo desta pesquisa por contemplarem aspectos africanos e indígenas nas abordagens sobre o brincar.

Já as buscas por “brinquedos africanos” e “brincadeiras africanas” apresentaram cinco e oito resultados, respectivamente, com poucos trabalhos diretamente voltados à infância.

Quanto à base de dados do Saber Aberto da UNEB, seguimos o mesmo procedimento adotado na Capes, iniciando com buscas gerais sobre jogos,

brinquedos e brincadeiras afro-indígenas. Diferentemente da Capes, essa busca retornou 34 resultados.

Todavia, ao analisar os resumos e o conteúdo completo, constatamos que a maioria das produções abordava apenas discussões teóricas sobre relações étnico-raciais, currículo, literatura e religiosidade, sem especificar os nomes dos jogos, brinquedos ou brincadeiras.

Nesta busca, apenas uma produção correspondia à proposta dessa pesquisa; foi um *ebook* que apresentou informações detalhadas sobre as práticas, incluindo o nome das brincadeiras e suas origens culturais, servindo como referência para a análise temática desta pesquisa.

Para o enfoque indígena, as buscas iniciais por jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas retornaram produções em menor número geralmente voltadas a povos específicos e muitas vezes diferentes das tribos selecionadas inicialmente.

Para ampliar a diversidade de dados, realizamos buscas mais segmentadas e selecionamos os textos que apresentavam maior pertinência ao escopo desta investigação privilegiando aqueles que descreviam explicitamente o nome das brincadeiras, o povo ou a região de origem e as formas de prática.

Mesmo com essa seleção criteriosa, não foi possível contemplar todas as tribos e países mapeados no início da pesquisa. Por isso, realizamos buscas complementares em outras bases de dados, com caráter exploratório, a fim de localizar produções relevantes que contribuíssem para a construção do *corpus* final.

As produções selecionadas em ambas as bases de dados estão organizadas no quadro-síntese abaixo, estes textos serviram de base para a análise temática realizada na etapa seguinte da pesquisa.

Quadro 3 — Seleção da base de dados para as produções brincantes africanas

Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação
	Epistemologias da latitude zero: jogos, brincadeiras e brinquedos de São Tomé e Príncipe	Marlene Barra	2017
	O resgate dos jogos, brincadeiras e brinquedos	Ferreira;	2006

Periódicos Capes	indígenas na tribo Avá-guarani do Ocoy, no município de São Miguel do Iguazu-PR	Magalhães; Pires; Silva; e Fogagnoli	
	O brincar das crianças indígenas no Pará: um olhar para as narrativas e vivências do povo Aparaí	Apalai; Brito; Custódio	2022
	Contribuições para o Debate Étnico-Racial nas Escolas: <i>Ebook</i> Interativo sobre Jogos Africanos e Afro-Brasileiros	Ferreira; Barbosa; Melo; Santos; Almeida; Lopes	2024
	Jogos africanos e afro-brasileiros: uma proposta sociocultural para o ensino	João de Deus Fonseca; Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus	2020
Saber Aberto	Afropedagogia infantil para educadores	Rocha; Bastos	2021
	Brincadeiras afro-brasileiras como prática pedagógica na educação infantil	Sobral; Dantas	2025
	Jogos africanos e da diáspora: possibilidades na educação	Barbosa; Costa	2022

Fonte: autoras.

Quanto às produções selecionadas na base de dados para as produções brincantes indígenas, identificamos na Capes uma diversidade interessante de produções, embora não exista um conjunto que abranja de forma consistente as práticas brincantes indígenas.

Já no Saber Aberto, ao utilizar os descritores “jogo indígena”, “brincadeira indígena” e “brinquedo indígena”, não foram encontrados resultados diretamente relevantes, sendo a maioria das produções voltada a temas correlatos ou discussões teóricas. O quadro abaixo organiza de forma sistemática os estudos analisados.

Quadro 4 — Seleção da base de dados para as produções brincantes de tribos indígenas brasileiras

Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação
---------------	--------	---------	-------------------

Periódicos Capes	Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas	Almeida; Sussuarana	2010
	Jogos e Brincadeiras Indígenas em Mato Grosso	Figueiredo; Azevedo	2015
	Tradição em movimento, jogos e brincadeiras de matrizes indígenas: uma revisão de literatura	Souza; Abrão	2024
	Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras	Beleni Saléte Grando	2014
	Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento	Faustino; Mota	2016
	Olhares pluriculturais em jogos, brincadeiras e experiências matemáticas com os Guarani e Tupinikim	Silva José; Ramos	2023
	Promoção de conhecimento sobre população indígena: intervenções de aproximações entre crianças indígenas e não indígenas	Moretti; Lira; Resende	2024

Fonte: autoras.

Diante das limitações, realizamos buscas complementares em outras bases de dados, de caráter exploratório, com o objetivo de identificar produções adicionais que pudessem enriquecer o *corpus* desta pesquisa. Essa estratégia permitiu ampliar a diversidade de materiais analisados, garantindo que os estudos selecionados contemplassem os objetivos traçados nesta pesquisa.

Como os dados obtidos no Saber Aberto e na CAPES não foram suficientes, foi necessário recorrer a outras fontes, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Ainda assim, a informação disponível permaneceu limitada, o que nos levou a complementar a pesquisa com dados obtidos em outros bancos, sites disponibilizados pelo Google e confirmamos a veracidade dos dados através de vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*.

Confira o quadro a seguir, que apresenta as informações das demais bases de dados utilizadas para a construção do escopo final desta pesquisa.

Quadro 5 — Seleção da base de dados complementares

Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação
Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD)	<i>Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas</i>	Jussara Alves da Silva	2019
	Cultura Popular e o modo de vida brincante: Costurando linhas de vida na perspectiva das Africanidades	Vanessa Soares dos Santos	2019
	Infância Guarani, travessia, brincadeira: <i>Kyringue onheovangaa</i>	Silvana Mindua Vidal Veríssimo	2024
	Bolas, brinquedos e jogos: práticas de lazer e futebol na tradição dos <i>Kaingâng</i> da Terra Indígena Xaçecó/SC	Jeniffer Caroline da Silva	2014
	O Corpo Emanar: Elementos da plástica corporal Xavante	Maria Cristina Rezende de Campos	2007
	Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura	Levindo Diniz Carvalho	2007
Portais web consultados	<i>Site Portal Mirim: Jogos e brincadeiras dos povos indígenas.</i> Disponível em: https://mirim.org/pt-br/jogos/ .	A coordenação geral do instituto: Fany Pantaleoni Ricardo.	2024
	<i>Site Bead: Gabata.</i> Disponível em: https://www.bead.game/games/traditional/gabata .	Não se identificou registro do(a) autor(a) deste site	s.d.
	<i>Site: 10 brinquedos do Egito Antigo que você precisa conhecer.</i> Disponível em: https://arqueologiaegipcia.com.br/2017/10/12/10-brinquedos-do-egito-antigo-que-voce-precisa-conhecer/ .	Márcia Jamille	2017
	PORTAL <i>INSIGHTS</i> . O que é a brincadeira Pegue o Bastão. Disponível em: https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/o-que-e-a-brincadeira-pegue-o-bastao .	Não se identificou registro do(a) autor(a) deste site	s.d.
	<i>Baka Studio: Abayomi: as histórias por trás da boneca de pano.</i> Disponível em: https://bakastudio.com.br/abayomi-as-historias-por-tras-da-boneca-de-pano/ .	Alice Buratto	2023

	Portal Amazônia: Conheça brincadeiras e jogos de diferentes povos indígenas. Disponível em: https://portalamazonia.com/cultura/conheca-brincadeiras-e-jogos-de-diferentes-povos-indigenas .	Mônica Freires	2021
	Tempo Livre: Jogos e brincadeiras indígenas. Disponível em: https://tempolivre.umcomo.com.br/artigo/jogos-e-brincadeiras-indigenas-30508.html . Acesso em: 10 out. 2025.	Eduardo Saad	2023
	Aventuras na História: 10 brinquedos e jogos do Egito Antigo. Disponível em: https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/10-brinquedos-e-jogos-do-egito-antigo.phtml . Acesso em: 10 out. 2025.	André Nogueira	2020

Fonte: autoras.

Adicionalmente, vale salientar que os resultados dessa revisão sistemática revelam o caráter incipiente das produções que articulam o brincar nas dimensões afro e indígena, evidenciando uma lacuna epistemológica e pedagógica no campo da educação. Ao mesmo tempo, apontam para a importância de fortalecer pesquisas contínuas que explicitem a identificação do país ou da tribo à qual cada produção brincante pertence. Dessa forma, este estudo emerge como um rio que recolhe essas águas dispersas, buscando fazê-las convergir para a construção de uma educação antirracista a partir da infância.

Reconhece-se, portanto, a impossibilidade de elaborar um conjunto totalizante e definitivo, dado que essas produções da infância são vastas, plurais e enraizadas em singularidades locais que a distância geográfica muitas vezes não consegue abarcar, sendo que algumas delas podem já ter se perdido ao longo desses 500 anos de colonização. O que se tornou viável foi a documentação cuidadosa dos achados, como forma de preservá-los frente ao apagamento histórico imposto pela lógica colonizadora. Esses resultados serão detalhados no capítulo 4 desta monografia.

3 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA INFÂNCIA

À luz das palavras de Mandela (2013), refletimos a forma como educamos nossas crianças. O ódio à outras culturas pode ser uma construção social aprendida. Da mesma maneira, o amor, o respeito e a valorização da diversidade podem ser cultivados pela educação (Mandela, 2013).

Nesse sentido, o marco legislativo representado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 reforça a responsabilidade da escola ao tornar obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais (Brasil, 2003, 2008). Essas leis indicam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da formação integral.

Acerca disso, outros documentos normativos que orientam a educação formal no Brasil consolidam diretrizes e parâmetros que fundamentam a prática pedagógica antirracista, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) e determinados objetivos, habilidades e competências expressos na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2017).

Embora essas normas incidem, prioritariamente, sobre a educação formal, é fundamental reconhecer que outros espaços educativos e culturais podem se apropriar delas, funcionando de maneira complementar à escola na promoção da justiça social e na efetivação de processos de reparação histórica.

Diversas políticas públicas, programas culturais e projetos educativos extracurriculares têm-se fundamentado nessas legislações para legitimar ações de valorização da história e da cultura afro-indígena fora do ambiente escolar, contribuindo para a difusão cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural.

Nessa perspectiva, ampliar as possibilidades de ensinar a amar, reconhecer e respeitar as diferenças significa compreender a educação como uma prática social que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como espaço de formação ética, política e cultural.

Ao assumir essa dimensão, a escola — juntamente com outros espaços de ensino, sejam não formais ou informais — pode se tornar um território de valorização da diversidade étnico-racial, no qual o diálogo e a convivência com a alteridade se convertem em aprendizagens fundamentais.

Ensinar a amar, nesse contexto, não se limita a um ideal abstrato, mas traduz-se em práticas pedagógicas concretas, capazes de possibilitar a construção de relações sociais mais justas e solidárias.

No que tange às práxis pedagógicas antirracistas a partir da primeira infância, emergem questões norteadoras para esta pesquisa: será que o ambiente formal de ensino, isoladamente, é capaz de promover uma educação profícua voltada às relações étnico-raciais? E essa abordagem, por si só, é suficiente para enfrentar os desafios das desigualdades históricas presentes no contexto brasileiro contemporâneo?

A partir desses direcionamentos, esta investigação se fundamenta em referenciais críticos, especialmente na perspectiva freireana, que articula ação-reflexão, ética e estética da educação (Freire, 1979, 1996), bem como em estudos que valorizam os saberes afro-indígenas como componentes legítimos do currículo e da formação docente a partir de Quijano (2005, 2009), Hooks (2013), Sacristán (2013). Ademais, consideramos contribuições teóricas sobre infância nas discussões de Piorski (2016), Kishimoto (2017), Paiva e Lima Jr. (2021) e Cohn (2005), bem como aspectos do contexto contemporâneo no âmbito educacional (Lima Jr., 2005).

Conforme assinala Gohn (2005), o ambiente formal de ensino, isoladamente, não é capaz de alterar as estruturas coloniais que se mantêm há mais de cinco séculos na história brasileira. Dessa forma, os espaços escolares sozinhos não conseguem promover integralmente uma educação profícua para as relações étnico-raciais. A efetivação desse objetivo depende da articulação com outros setores sociais, da continuidade das políticas de reparação, de processos educacionais integrados e do tempo necessário para consolidar transformações significativas.

Ainda assim, diversos caminhos têm sido apontados para contribuir com este campo, envolvendo práticas pedagógicas inovadoras, articulações intersetoriais e apropriações de saberes tradicionais, os quais serão apresentados e discutidos ao longo deste trabalho, especialmente no que tange à prática antirracista com crianças.

3.1 Um olhar para a questão étnico-racial de um contexto colonizado

Ao analisar a questão étnico-racial no Brasil, torna-se imprescindível considerar seu passado colonial, marcado pela escravidão, expropriação territorial e a marginalização sistemática de povos africanos e indígenas. Esse contexto

histórico estruturou desigualdades, moldando relações sociais, culturais e educacionais que se perpetuam na contemporaneidade.

Compreender a educação e as práticas pedagógicas nesse cenário exige olhar para essas heranças coloniais, reconhecendo como elas influenciam o acesso ao conhecimento e a valorização de saberes tradicionais. Nesta seção, propõe-se refletir sobre a questão étnico-racial a partir desse enquadramento histórico, investigando como práticas educativas podem potencializar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais.

Os escritos de Aníbal Quijano (2009; 2005), sociólogo peruano e referência nos estudos sobre colonialidade e poder, são fundamentais para a compreensão das relações raciais e educacionais na América Latina.

A partir de uma análise crítica da realidade latino-americana, Quijano (2009) define o conceito de colonialidade, descrevendo que, enquanto o colonialismo pode ser delimitado como um período histórico circunscrito à dominação político-administrativa das colônias, a colonialidade se constitui como uma lógica epistêmica e sociocultural muito mais profunda e duradoura.

Trata-se de um padrão de poder que transcende o marco temporal da colonização formal, instaurando-se como fundamento constitutivo da atual realidade ocidental. Nesse sentido, a colonialidade organiza hierarquias raciais e econômicas, e se infiltra nos modos de produzir conhecimento, naturalizando desigualdades e consolidando narrativas eurocentradas como universais.

As perspectivas teóricas de Quijano (2009; 2005) oferecem subsídios para entender como estruturas de poder e hierarquias raciais persistem e influenciam processos educativos, sendo uma base importante para pesquisas sobre educação antirracista.

Em diálogo com a tradição marxista, Quijano (2009) propõe uma interpretação epistêmica da situação de exploração presente no sul global, evidenciando que a desconstrução da colonialidade do poder é fundamental para enfrentar o padrão universal do capitalismo eurocentrado.

Esse arcabouço teórico oferece subsídios importantes para a elaboração de uma sequência didática voltada à educação antirracista, pois ressalta a necessidade de trabalhar com as crianças a compreensão crítica das relações de poder e das desigualdades históricas, abrindo caminhos para práticas pedagógicas que desafiem estereótipos e fomentem a justiça social desde a infância (DCN, 2013).

Apontamos, inicialmente, a importância da formação docente como condição estruturante para que a escola possa assumir, de fato, a “missão” de uma prática educativa antirracista e multicultural. Como nos adverte Bell Hooks (2013), os processos de mudança paradigmática no interior das instituições educacionais não podem ser pensados de forma descolada dos sujeitos que os protagonizam — os professores.

Hooks (2013) observa que qualquer esforço de transformação que vise incorporar uma perspectiva multicultural e antirracista, geralmente, encontra resistências, muitas vezes enraizadas em medos, inseguranças e na própria herança de uma formação historicamente marcada pela monoculturalidade. Daí a urgência de instituir espaços de formação que não sejam meramente prescritivos, mas dialógicos, onde o docente seja acolhido em suas tensões e inquietações e, simultaneamente, desafiado a elaborar estratégias que reconfigurem tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas.

Ainda que o presente estudo não se debruce especificamente sobre a formação de professores, consideramos imprescindível registrar essa reflexão, pois não é possível conceber uma práxis educativa antirracista sem reconhecer a docência como mediação fundante.

Em termos freireanos, trata-se de compreender que não há prática transformadora sem sujeitos que se formem e se reformem permanentemente na relação entre teoria e prática. Assim, pensar a educação antirracista desde a primeira infância exige, ao mesmo tempo, pensar a formação crítica dos educadores, sob pena de reduzir-se a ação pedagógica a um mero discurso, esvaziado de densidade ética e política.

Nesse sentido, a práxis educativa comprometida com a justiça social não pode restringir-se ao plano discursivo ou às diretrizes normativas: ela precisa corporificar-se em experiências pedagógicas concretas que envolvam as crianças em processos vivos de aprendizagem.

É nesse horizonte que situamos a proposta de uma abordagem pedagógica centrada no ato de brincar com jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas, reconhecendo a origem étnica de cada uma dessas produções. Esta abordagem pedagógica compreende o brincar como linguagem fundamental da primeira infância e como meio de afirmação cultural. Assim, a educação multicultural desde a primeira

infância se torna uma vivência intrínseca no cotidiano escolar, onde corpo, memória e cultura se entrelaçam em um gesto político-pedagógico.

Para uma práxis profícua da tentativa de ensinar a amar, defendemos que a sequência didática deve partir do próprio amor, do encanto. E a linguagem para essa expressão pode ser o brincar, o acolher, a hospitalidade no ato de educar (Guimarães, 2008). Nesse sentido, para ensinar através do brincar é imperativo que ele se articule a partir do desejo do sujeito. Defendemos isso, pois reconhecemos o risco de perder a essência do brincar – pautado na espontaneidade e no livre interesse.

Sob esse ângulo, quando a ação educativa voltada à valorização da diversidade étnico-racial é conduzida por um ente que poderíamos chamar de “professor colonizador” — aquele que impõe o objeto de conhecimento professando de forma autoritária, adultocêntrica e desvinculada da experiência dos sujeitos —, corre-se o risco de reproduzir, inadvertidamente, as mesmas hierarquias e exclusões herdadas do contexto colonial.

Sendo assim, esta abordagem de ensino corre um grande risco de cair em um currículo oculto, no qual o objetivo de aprendizagem não é atingido, e apreende-se o contrário do que foi objetivado inicialmente (Sacristán, 2013), dessa forma, torna-se suscetível de as crianças desenvolverem aversão a essas culturas.

Entretanto, o brincar é a linguagem da criança (Malaguzzi, 2016) e acreditamos que trabalhar o racismo desde a primeira infância é uma estratégia pedagógica, pois é nesta fase da vida que o sujeito inicia a formação da sua personalidade (Hall, 2006). Por isso, utilizamos a linguagem da criança para compreender os processos da educação antirracista a partir da infância: o brincar.

Nessa perspectiva, o brincar atua como uma abordagem de ensino facilitadora dos processos de práxis para o desenvolvimento e alcance de objetivos atitudinais contra o racismo, uma vez que a criança, ao se envolver afetivamente com determinadas culturas, pode respeitá-las e apreciá-las, de maneira tão natural e espontânea, que a criança pode nem se dar conta disso. Esse apreço, enraizado em seu inconsciente, preserva uma memória afetiva que, embora não seja explicitamente reconhecida, influencia suas atitudes na vida, suas percepções e compreensões de mundo, bem como suas relações consigo mesmo e com o outro.

Embora os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas estejam presentes no cotidiano das crianças, muitas delas desconhecem a origem étnica de tais

produções, enquanto absorvem, paralelamente, concepções já enraizadas de racismo em seu contexto social.

Essa realidade evidencia a importância de práticas pedagógicas traduzidas na linguagem das crianças: o brincar. Uma prática pedagógica que parte do que podemos chamar de “educador potencializador” - aquele que educa através de uma práxis horizontalizada, que objetive o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, respeitando os desejos de formação dos sujeitos participantes do contexto pedagógico; o “educador potencializador”, portanto, emancipa os sujeitos a partir de seus desejos de formação, não impondo conteúdos, mas se pautando na co-construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, acreditamos que em uma sequência didática pedagógica pensada com/para a infância, pode ser mais potente se o primeiro passo for o favorecimento do processo de encantamento. Encantar-se é abrir os olhos, os ouvidos e o coração para a beleza do que antes era invisível ou silenciado. É oferecer à criança a oportunidade de amar a diferença, antes de pedir para defendê-la. Se a criança ama, logo defende. Essa significação difere se for o contrário: defender para depois amar. Esta última não demonstra ser uma ação profícua para a educação das relações étnico-raciais.

Acreditamos que, se uma criança, ainda na primeira infância, puder experimentar o gozo da admiração e do respeito por culturas diferentes da sua, ela dificilmente se tornará agente da manutenção do racismo. Por isso, acreditamos no potencial histórico, formativo e cultural dos jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas.

Todavia, é imperativo destacar que o encantamento, nesse sentido, não é um desvio do debate crítico, mas uma preparação mais profunda. Não se trata de escolher entre a beleza das culturas afro-indígenas ou a crítica à violência histórica da colonização — mas de saber que a crítica se enraíza com mais vigor quando encontra solo fértil em uma experiência afetiva, vivida com interesse genuíno e empatia.

Acreditamos, portanto, que o “isso e aquilo” é o que sustenta uma prática pedagógica antirracista. Nossa provocação, nesse contexto, está no aspecto prático, no pensar em qual ordenamento didático tem mais potência transformadora quando falamos de uma educação antirracista que se realiza na infância, com a infância e que pode se expandir para além dos espaços formais de educação.

Vale destacar que esta pesquisa considera a possibilidade de essa abordagem pedagógica ser aplicada tanto em espaços formais quanto em espaços não formais de ensino; essa ampliação é possibilitada por meio do ciberespaço, que pode funcionar como um canal de comunicação capaz de conectar experiências, registrar saberes e favorecer a articulação e complementaridade entre esses campos.

Assim, ao reconhecer a potência de uma abordagem pedagógica que valoriza o brincar e a diversidade cultural desde a primeira infância, preparamos o terreno para explorar como essas experiências brincantes podem se traduzir nos currículos escolares. O que se segue é um olhar sobre o modo de vida brincante (Santos, 2019), entendendo o brincar como um modo de ser, conhecer e estar no mundo; uma linguagem com a qual é possível articular saberes, culturas e práticas educativas.

Nesta perspectiva, discutiremos a seguir as implicações de uma práxis colonizadora, abrindo caminho para reflexões sobre o papel do docente e da instituição na promoção de uma educação antirracista a partir da infância.

3.2 *Modus* de vida brincante nos currículos: educar a partir do brincar

Ao nos debruçarmos sobre o *modus* de vida brincante nos currículos, inspirando-nos nas discussões de Santos (2019), somos convidados a pensar a educação a partir do brincar, não como simples atividade com intenções pedagógicas, mas como um modo de ser, conhecer e estar no mundo; uma vivência constante com o desejo, com a espontaneidade do livre brincar.

Compreendemos o brincar, conforme Malaguzzi (2016), considerando-o como linguagem vital que pode gerar pertencimento e sustentar a construção de conhecimento. É no entrelaçar de experiências, histórias e brincadeiras que o currículo pode se tornar um potencializador da educação para as relações étnico-raciais.

Inspirando-nos na sensível leitura de Piorski (2016, p. 72), o brincar é concebido como “imagens do viver terreno, dos pés no chão humoso do ser, no território intrauterino da memória coletiva, que têm na casa, na boneca e na mimese do rito símbolos do homem em sua travessia”.

Nesse sentido, o brincar é mais do que um gesto infantil; é um modo de vida, um *modus operandi* de existir, de sentir e de conhecer o mundo. É no movimento

dos corpos, na criatividade das mãos e na imaginação que as crianças tecem experiências, constroem significados e experimentam relações de afeto, colaboração e pertencimento.

Para Huizinga (2002), o brincar é uma prática intrinsecamente humana. Trata-se de uma atividade autônoma, livre e espontânea, que cria espaços simbólicos nos quais os humanos experimentam regras, papéis e relações sociais.

Nos termos desta discussão, é importante destacar que jogos, brinquedos e brincadeiras apresentam características distintas entre si. Kishimoto (2017) ressalta a complexidade das relações entre jogo, brinquedo e brincadeira, evidenciando o conjunto de significações múltiplas que essas categorias recebem no campo da educação.

A autora aponta que o jogo pode ser compreendido como resultado de um sistema linguístico inserido em um contexto social, podendo também ser entendido como um conjunto de regras ou como um objeto (Kishimoto, 2017). Essa multiplicidade de sentidos pode demonstrar que o jogo é uma expressão simbólica de um modo de ver e estar no mundo, articulando linguagem, cultura e experiência.

O sentido do jogo, segundo Kishimoto (2017), depende da linguagem e do contexto social em que se insere. O jogo, portanto, emerge como fenômeno cultural que traduz desejos, modos de comunicação e formas de relação entre sujeitos. Ele é, simultaneamente, uma construção simbólica, onde a imaginação humana manipula e ressignifica o real.

O brinquedo, por sua vez, embora se relacione intimamente com o jogo, diferencia-se dele por supor uma relação de indeterminação e de intimidade com a criança. O brinquedo não exige um sistema de regras — ele propõe um mundo imaginário, um território de criação em que a criança e o adulto projetam imagens e memórias de suas próprias infâncias. Em cada cultura, o brinquedo expressa visões particulares da infância, traduzindo valores, aspirações e modos de educar. Assim, a infância contida no brinquedo é também uma infância socialmente construída: ela reflete tanto o tempo presente quanto as idealizações do passado do adulto que o produziu.

Nesse sentido, o brinquedo é um objeto físico, um suporte da imaginação e memória coletiva, um artefato simbólico que convoca o devaneio e o reencontro com a infância, como propõe Bachelard (1988 apud Kishimoto, 2017). Há, em cada

brinquedo, a presença silenciosa da infância represada no adulto, que retorna através da poesia, da imaginação e do ato criador.

A brincadeira, por fim, é a ação que atualiza essas dimensões simbólicas e afetivas. Ela é um ato, o ato de brincar; “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (Kishimoto, 2017, p. 21).

Assim, ao compreender jogo, brinquedo e brincadeira a partir de suas singularidades e inter-relações, reconhecemos que a ludicidade é uma linguagem viva, social e culturalmente situada.

Conforme Andrade e Abreu (2024), a ludicidade emerge nas formas de pensar, sentir e agir, expressando a necessidade humana de conviver com inteireza e prazer, de conhecer a si para, então, conhecer o outro. Essa dimensão transcende a concepção da imposição adultocêntrica no ato de educar, geralmente partindo sempre do professor para o aluno; sendo o professor o único ser pensante que impõe e professa um conteúdo a ser ensinado — o que chamamos de professor colonizador.

Compreendemos que o que é lúdico não pode ser determinado de fora — nem mesmo pelo adulto com a justificativa de ensinar. O lúdico nasce do desejo e da participação autêntica dos sujeitos envolvidos, e só se realiza quando há liberdade de criação, afeto e significação (Andrade e Abreu, 2024).

Sob essa perspectiva, o que é lúdico para uma criança pode não ser para outra, pois a ludicidade está intrinsecamente ligada à singularidade dos sujeitos e ao desejo que mobiliza suas experiências. O sentido do brincar, portanto, nasce do encontro entre o indivíduo e o mundo. Assim, reconhecer a ludicidade como fundamento do processo educativo é reconhecer o próprio ser humano em sua inteireza: corpo, emoção, desejos, imaginação, pensamento e relações interpessoais.

Assim, pensar currículos a partir do brincar é reconhecer a infância como território de aprendizagem integral, onde a educação não se limita a uma grade de conteúdos, mas se expande para a experiência, emoção, desejos e descobertas.

A rigor, o currículo não se reduz a um documento normativo que organiza o funcionamento de uma instituição escolar. Mas, além disso, ele pulsa com as histórias, valores e tensões políticas, econômicas e ideológicas de uma sociedade, influenciando diretamente as abordagens pedagógicas e as relações interpessoais

entre os sujeitos curriculares — crianças, professores, famílias e comunidade (Sacristán, 2013).

Entrelaça-se aos ventos da política, aos ritmos da economia e aos fios sutis da ideologia, evidenciando os impactos que essas dimensões produzem sobre a infância. Muitas vezes de forma silenciosa, esses efeitos recaem sobre as experiências das crianças, influenciando suas aprendizagens, suas interações nas práticas sociais, suas formas de pensar e de se colocar politicamente na esfera social na qual estão inseridas.

Diante das reflexões, acreditamos que o ato de brincar se configura como um ato político, pois, conforme Freire (1987), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A forma de estar no mundo implica opção, implica decisão, implica intervenção, e toda intervenção é política” (Freire, 1987, p. 66).

A dimensão política do brincar se manifesta de maneira sutil, quase imperceptível, mas torna-se evidente nas decisões brincantes: na definição das regras do jogo, na escolha das brincadeiras, na seleção dos materiais com que se brinca, se de plástico ou orgânico, por exemplo. Por meio desses gestos, o brincar também reproduz normas sociais, estabelece hierarquias e molda percepções sobre o mundo.

Assim, o brincar se apresenta como ato formativo e cultural, que pode articular o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de forma integrada e transversal. Reconhecer essa potência é compreender que o livre brincar pautado nas tradições é uma prática educativa que resiste à homogeneização cultural e é uma abordagem pedagógica potente que fortalece a educação para as relações étnico-raciais com a infância.

Ao reconhecer a centralidade da educação nessas múltiplas dimensões estendendo-se para além dos espaços formais de ensino, torna-se indispensável considerar também os espaços cibernéticos como territórios educativos que potencializam as trocas de saberes.

Esses ambientes alternativos — ao lado da escola e dos espaços não formais de ensino — podem ampliar as possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento, favorecer a equidade no processo de aprendizagem e possibilitar formações mais contextualizadas e uma comunicação plena entre sujeitos.

Portanto, pretendemos socializar os achados deste estudo por meio de um site, que poderá ser utilizado por profissionais da educação, famílias e crianças, enriquecendo seus repertórios brincantes. No próximo capítulo, abordaremos as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), explorando seu papel tanto no âmbito pedagógico quanto social, como recursos que podem favorecer a conexão de experiências, a conexão de mundos, bem como fortalecer práticas educativas inclusivas e interculturais.

3.3 Conectar mundos a partir do brincar: a poética dos ciberespaços

No encontro com os ciberespaços, a experiência neste lugar permite imaginar e entrelaçar camadas de significantes em tempo real, tal como a imagem poética. Nesse terreno, o processo de aprendizagem também acontece, não de forma organizada como a concepção de educação tradicional espera, mas de forma desorganizada — em desordem, um caos.

Este capítulo, portanto, propõe-se a explorar essa poética do ciberespaço como território de conexão entre experiências, afetos e saberes, abrindo caminho para pensar a educação para as relações étnico-raciais para além dos espaços formais de ensino.

O ciberespaço é entendido, conforme Lévy (1999, p. 17), como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, configura-se como um ambiente com potencial formativo na contemporaneidade.

Neste espaço, é possível guardar, registrar e documentar práticas oriundas do brincar, as quais vêm gradualmente perdendo visibilidade diante da globalização, “que é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 23).

Em um mundo globalizado, onde o conhecimento se configura como a principal moeda de troca, aqueles que possuem maior acesso aos recursos digitais, operacionalizam e mantêm as dinâmicas de poder e controle sobre as estruturas produtivas do mercado neoliberal.

Esse cenário evidencia a perpetuação das desigualdades no acesso ao conhecimento, frequentemente subordinado às hierarquias do capital cultural, que determinam quem pode aprender, produzir e circular saberes. Nesse sentido, o site aqui proposto se configura como um dispositivo de democratização, oferecendo

caminhos de participação, circulação e pertencimento nos espaços educativos com sua proposta de colaboração.

Para essa discussão, vale destacar os possíveis desafios que encontraremos na tentativa de proporcionar a democratização do acesso ao conhecimento por meio das TDIC, pois nossa realidade contextual está condicionada ao racismo digital que estrutura a contemporaneidade. Acerca disso, Faustino e Lippold (2022, p. 75), contribuem com a definição de “colonialismo digital”, o qual:

É um fenômeno inserido dentro da fase neocolonialista tardia (Yeros e Jha, 2020) do modo de produção capitalista. Para compreendê-la como totalidade concreta fez-se necessário correlacionar os elementos e as propriedades que compõem o fenômeno, ou seja, a acumulação primitiva de dados, a racialização digital e o fardo do nerd branco.

Essa reflexão evidencia que, até mesmo nos ciberespaços, os fluxos de informação e saber não são neutros, mas atravessados por relações de poder e estruturas históricas de dominação. O conceito de “colonialismo digital” aponta para como a lógica neocolonial se reproduz na esfera tecnológica, subordinando dados, acessos e visibilidades às hierarquias do capital e das epistemologias dominantes.

Nesse contexto, plataformas colaborativas, como a aqui proposta, constituem espaços de circulação e compartilhamento de saberes de maneira acessível, confrontando barreiras tanto materiais quanto simbólicas que historicamente limitam o acesso ao conhecimento. Todavia, ainda que ampliem esse acesso, tais ambientes não solucionam plenamente as complexas questões relativas à gestão equitativa de recursos materiais e tecnológicos, especialmente no que tange à disponibilidade e manutenção de aparatos de caráter tecnológico e maquínico.

Essa limitação na gestão equitativa de recursos, sobretudo tecnológicos, insere-se em um contexto mais amplo de pressões neoliberais, nas quais a lógica de eficiência, produtividade e retorno financeiro tende a reduzir experiências humanas a parâmetros utilitários.

No campo da educação e da infância, essa racionalidade instrumental (Habermas, 2014) entra em tensão com práticas como o livre brincar, cuja essência se funda no desejo espontâneo das crianças e na exploração de possibilidades imaginativas, desvinculadas de finalidades mercadológicas.

Nesse sentido, o livre brincar se configura como um ato de resistência, preservando espaços de autonomia, criatividade e subjetividade frente a um modelo social que frequentemente instrumentaliza o conhecimento e a experiência humana.

Desse modo, o neoliberalismo, com seu foco no individualismo, na eficiência e no consumo, tende a reduzir as experiências humanas a termos produtivos e utilitários, priorizando a lógica do mercado e do lucro.

Assim, o livre brincar se destaca por sua nascente intrauterina, que emerge do desejo dos sujeitos que o experienciam. Sendo assim, o livre brincar não é ordenado pelo consumo, e, por isso, demonstra resistência a este modelo.

Adicionalmente, ao reconhecer o ciberespaço como espaço formativo e estratégico para políticas culturais, é possível pensar a tecnologia para além de um aparato maquínico, mas como agentes cognitivos de processos educativos que transformam o modo de pensar, aprender e se relacionar (Lima Jr., 2005).

Conforme Pierre Lévy (1998 apud Lima Jr. 2005, p. 20), qualquer tecnologia, dentre os quais os suportes materiais de comunicação e informação como os computadores, são:

tecnologia intelectual, porque numa abordagem cultural, interferem na organização e instituição histórico-social da *ecologia cognitiva* do ser humano. Ou seja, os dispositivos tecnológicos são também elementos instituintes e instituídos da/pela cognição humana, compreendida a partir de uma relação complexa entre indivíduo-sociedade-coisas-instituições.

Ressignificando esse aporte teórico, Lima Jr. (2005) redefine a categoria de tecnologia intelectual, restringindo-a originalmente ao computador por meio de uma característica que denomina proposicional, utilizando-a como sinônimo de tecnologias inteligentes ou intelectuais.

Contudo, na contemporaneidade, esse conceito extrapola a máquina computador e se estende a outros aparatos maquínicos — como celulares, tablets e demais dispositivos conectados à rede de internet — sem perder sua essência. O ponto central dessa reflexão reside na compreensão de que a tecnologia é considerada inteligente não apenas pelo aparato em si e sua lógica matemática, mas pela sua capacidade de interagir, armazenar, processar informações e ampliar as potencialidades humanas.

Tal perspectiva permite refletir sobre como os processos tecnológicos se articulam aos processos de ensino e aprendizagem, potencializando a interação, armazenamento e processamento de informações entre conhecimento, memória e experiências brincantes.

Nesse contexto, o Museu Virtual se apresenta como uma concretização tangível dessa articulação, configurando-se como recurso didático dinâmico que contribui para a preservação e valorização das produções culturais afro-indígenas infantis, bem como potencializa outras formas de engajamento pedagógico, favorecendo interações entre memória, conhecimento e práticas educativas inovadoras.

Com essa compreensão, a pesquisa se prepara para apresentar os resultados obtidos, sistematizando as produções investigadas e analisando suas implicações pedagógicas, culturais e históricas no fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais na infância.

4 ACHADOS DA PESQUISA: O DESÁGUE DO RIO DA PESQUISA

Este capítulo marca o deságue do rio da pesquisa, momento em que as águas da investigação se encontram e revelam os sentidos produzidos ao longo do percurso. Nesta travessia, cada corrente — teórica, metodológica, ética e afetiva — foi contribuindo para formar o curso que agora se revela em seus achados.

Na metáfora que orienta esta investigação, acolhemos o desafio da pesquisa, transformando a dúvida e inquietação em pérola: o conhecimento produzido. A pesquisa é, portanto, o rio — o espaço de passagem e transformação, onde os saberes se misturam e se reconhecem.

O deságue desse rio simboliza o ponto em que o caminho investigativo encontra o oceano maior retornando à coletividade por meio da socialização e da partilha do conhecimento. É neste movimento de ida e volta que se cumpre o princípio de Ubuntu, fundamento ético e filosófico desta pesquisa: “eu sou porque nós somos” (França, 2020, p. 32).

Do ponto de vista epistemológico, esses achados emergem da análise temática, método que permitiu organizar os sentidos expressos nas práticas infantis afro-indígenas. As categorias construídas a partir desse procedimento não são produtos fixos, mas sedimentos depositados pelas águas do percurso, configurando zonas de sentido que articulam dimensões históricas, culturais e pedagógicas.

Dessa forma, os resultados que seguem são apresentados como fragmentos de um rio que permanece em fluxo. O produto desta pesquisa — a pérola — é o conhecimento que emerge quando a experiência individual se abre ao coletivo, e o saber se torna ponte entre mundos através das potencialidades de um ciberespaço.

A seguir, serão sistematizados os registros das produções infantis afro-indígenas identificadas, com descrições dos jogos e brinquedos, bem como os modos de execução para o ato de brincar.

É, portanto, nesses entrelaçamentos que esta pesquisa deságua, reafirmando que educar exige amor (Freire, 1996), criação e conexão entre mundos. Assim, como ensina Mandela (2013), é possível — e necessário — ensinar a amar.

4.1 Produção dos dados: o registro dos afluentes coletados na bibliografia

No desdobrar da travessia, o rio dessa pesquisa abriu-se para acolher outros cursos d'água já existentes, isto é, os estudos e produções que antecederam este trabalho e que, ao se encontrarem aqui, tornam-se afluentes deste curso investigativo.

Esses afluentes — representados pelas obras e pesquisas identificadas na revisão bibliográfica — tratam de jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas, compondo um fluxo coletivo de saberes que alimenta e fortalece este rio de pesquisa.

O processo de coleta foi realizado com o intuito de documentar e preservar as manifestações brincantes identificadas nas fontes consultadas, reconhecendo-as como expressões vivas de saberes e memórias que resistem ao apagamento histórico. Para tanto, organizou-se um quadro sistematizando essas produções da infância encontradas na bibliografia, registrando o nome da brincadeira, sua origem étnica (quando disponível) e a forma como é praticada.

Em suma, o jogo e o brinquedo são diferentes: o jogo contém regras, enquanto o brinquedo não exige regras fixas. O brinquedo é um objeto material que favorece a imaginação, e o jogo não necessariamente tem materialidade. O jogo é uma construção simbólica e social, que pode — ou não — envolver objetos materiais.

A brincadeira, por sua vez, é o ato de interagir com o jogo, com o brinquedo ou com o ambiente — é o próprio ato de brincar, enquanto o jogo e o brinquedo são estruturas (regras, objetos, sistemas simbólicos), a brincadeira é o processo, a vivência, a interação com essas estruturas. É a expressão da ludicidade (Kishimoto, 2017) que se manifesta de maneira singular em cada sujeito e contexto (Andrade e Abreu, 2024).

O registro dessas produções não se configura como um discurso definitivo ou único, mas se trata de uma documentação do que foi possível identificar ao realizar essa bibliografia no contexto social e acadêmico vigente no ano em que esta pesquisa foi realizada.

A seguir, apresenta-se o quadro que reúne os nomes das produções infantis identificadas nas bases consultadas, sintetizando parte do material coletado durante o percurso investigativo.

Quadro 6 — Jogos e brinquedos africanos identificados nas fontes bibliográficas

Categoria		Nome	Origem Étnica (País)	Como brincar?
1.	Jogo	Alquerque	Norte da África: Egito.	Com material alternativo podemos desenvolver o Jogo Alquerque. Antes de começar, cada jogador coloca as suas doze peças nas duas fileiras mais próximas a eles e os dois espaços mais à direita da linha central. Joga-se em turnos, com um jogador usando peças claras e outro usando peças escuras. Uma peça pode ser movida a partir do seu ponto, a qualquer ponto adjacente enquanto o ponto estiver vazio. Uma peça pode saltar sobre uma peça adversária e removê-la do jogo, se essa peça adversária é adjacente e o ponto além dela está vazio. Vários saltos de captura são permitidos e, de fato, obrigatórios, se possível. Se uma captura é possível, deve ser feita, ou então a peça é removida. O objetivo do jogo é semelhante ao jogo de damas, visa eliminar peças do adversário.
2.	Jogo	Saltando o feijão	África Ocidental: Nigéria.	Originalmente, este jogo é descrito utilizando um saco de feijão amarrado ao final de uma corda, o que explica o nome do jogo. Prenda uma garrafa plástica ou um saco plástico (com um pouco mais de 250 gramas de feijões dentro) na ponta de uma corda longa. Uma criança irá girar essa corda no chão. As demais crianças devem ficar em círculo. A criança que vai balançar a corda fica no meio. Esta balança a corda, arrastando-a no chão e os jogadores devem pular para não serem atingidos pela corda. Caso isso aconteça, o jogador estará fora do jogo. O jogo continua até que haja apenas um jogador, que é o vencedor deste jogo.
3.	Jogo	Osani	África Central: República Democrática do Congo.	Nesse jogo, as crianças se reúnem sentadas em círculo, com as pernas esticadas para o centro, formando uma espécie de muralha com os pés alinhados. O jogo consiste em nomear objetos que sejam redondos — como o sol, a lua ou o olho —, e cada participante, em sua vez, precisa dizer algo novo. Aquele que não conseguir responder corretamente é eliminado, permanecendo na roda apenas as crianças que demonstram rapidez, memória e criatividade. A brincadeira termina quando resta apenas uma participante, consagrada campeã. O Osani representa uma forma de transmissão oral de conhecimentos, fortalecendo a coletividade, a observação e a valorização dos elementos da natureza presentes na cultura africana.

4.	Jogo	Gabata	África Oriental: Etiópia.	O Gabata é um jogo tradicional etíope da família Mancala ² , jogado em um tabuleiro de 3x6 buracos, totalizando 18 espaços. Cada jogador controla os seis buracos mais próximos a si e os três buracos centrais à direita. O jogo começa com 54 peças (geralmente sementes ou pedras), distribuídas igualmente entre os buracos. Na primeira fase, ambos os jogadores simultaneamente escolhem o buraco mais à esquerda de sua linha e distribuem as peças em sentido anti-horário pelos buracos subsequentes, incluindo os buracos do adversário. O objetivo inicial é alcançar uma configuração alternada de buracos com 8 peças e 0 peças. Após essa fase, os jogadores continuam alternando turnos: em cada turno, um jogador escolhe um buraco de sua linha, pega todas as peças nele e as distribui em sentido anti-horário. Se a última peça cair em um buraco vazio da linha do jogador, ele captura todas as peças correspondentes do buraco oposto na linha do adversário. Se a última peça cair em um buraco não vazio, o jogador continua distribuindo as peças a partir desse buraco. O jogo termina quando um jogador não pode mais realizar um movimento, momento em que o adversário captura todas as peças restantes no tabuleiro. O vencedor é aquele que capturou o maior número de peças.
5.	Jogo	Mamba	África Austral: África do Sul.	A mamba é a cobra e neste jogo devemos estabelecer um território, por exemplo, a metade de uma quadra. Todos devem permanecer dentro dos limites do campo. Escolha um jogador para ser a mamba. A cobra deve tentar apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele se torna um pedaço do rabo da mamba (segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente). Somente o primeiro jogador (a cabeça da mamba) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último que não foi pego vence.
6.	Brinquedo	Cavalo de rodinhas	Norte da África: Egito.	Datado do Período Romano. Este brinquedo de madeira era projetado para ser puxado por uma corda, com orifícios na área da boca que indicam como era manuseado.
7.	Brinquedo	Não encontrado	África Ocidental: Nigéria.	Não foi possível identificar documentos confiáveis com registros específicos de brinquedos originários da Nigéria. As buscas realizadas pelo termo "brinquedos nigerianos" retornaram, em sua maioria, a referências a bonecas de pano.

² A família Mancala refere-se a um conjunto de jogos tradicionais africanos que compartilham uma mesma lógica básica de jogabilidade, caracterizada principalmente pelo uso de tabuleiros com cavidades (buracos) e peças móveis, geralmente sementes, pedras ou conchas, e pela dinâmica de semeadura e captura de peças (Barreto e Freitas, 2016).

8.	Brinquedo	Não encontrado	África Central: República Democrática do Congo.	Não foi possível localizar uma fonte confiável que documentasse essa informação.
9.	Brinquedo	Não encontrado	África Oriental: Etiópia.	Não foi possível localizar uma fonte confiável que documentasse essa informação.
10.	Brinquedo	Não encontrado	África Austral: África do Sul.	Não achou-se especificamente um brinquedo. As produções encontradas não eram brasileiras e especificava-se a história dos brinquedos dos povos indígenas negros da África do Sul e ações relacionadas a confecção de figuras humanas.

Fonte: autoras, 2025

Quadro 7 — Jogos e brinquedos indígenas identificados nas fontes bibliográficas

Categoria		Nome da ação brincante	Origem Étnica (Tribo)	Como brincar?
1.	Jogo	Não encontrado.	Norte do Brasil: Yanomami	Não foi possível localizar uma fonte confiável que documentasse a existência de um brinquedo específico dessa região. As produções mais consistentes que foram encontradas referiam-se ao arco e flecha enquanto brincadeira. Nos termos desta investigação, categorizamos o arco e flecha como um objeto de brincar (brinquedo), compreendendo que seu uso não se restringe a uma única tribo.
2.	Jogo	Não encontrado.	Nordeste do Brasil: Guajajara.	Não há registros específicos e detalhados de jogos tradicionais do povo Guajajara em bases acadêmicas amplamente conhecidas (como CAPES, BDTD ou Funai). Há, contudo, relatos etnográficos e estudos sobre brincadeiras e rituais guajajara em contextos mais amplos de cultura e educação, geralmente mencionando práticas corporais, cantos e danças tradicionais — mas não necessariamente “jogos” estruturados.
3.	Jogo	Cabo de Guerra	Centro-oeste do Brasil: Xavante. Diversas tribos.	Dois grupos se posicionam em lados opostos de uma corda comprida e, ao sinal de início, passam a puxá-la com força, cada equipe tentando trazer o ponto central da corda — geralmente marcado com uma fita — para o seu lado. A partida ocorre sobre uma linha traçada no chão, que serve de referência para indicar o vencedor. Ganha o grupo que conseguir fazer o ponto central ultrapassar essa linha, demonstrando maior força e

				coordenação.
4.	Jogo	Passar pelo meio do cipó	Sudeste do Brasil: Guarani.	Para jogar, as crianças formam um círculo com um cipó — planta flexível e resistente retirada da mata —, que é segurado por duas pessoas ou fixado de modo a criar um aro suspenso. O objetivo é simples: atravessar o círculo sem tocá-lo, passando por dentro dele. No entanto, o modo como cada criança realiza essa travessia revela muito sobre sua coordenação motora, agilidade e compreensão corporal.
5.	Jogo	Corrida do saci	Sul do Brasil: Kaingang. Diversas Tribos.	A Corrida do Saci é uma brincadeira tradicional praticada por algumas comunidades indígenas brasileiras, incluindo os Kaingang, inspirada no personagem folclórico do saci, conhecido por ser ágil e travesso. O objetivo do jogo é completar um percurso no menor tempo possível, mantendo sempre o equilíbrio em um pé só, simulando o movimento do saci. Para jogar, cada participante escolhe qual pé irá apoiar no chão, enquanto o outro permanece levantado. Durante o percurso, podem existir obstáculos naturais ou improvisados, como pedras, cones ou cordas, que devem ser contornados ou saltados, sempre mantendo a corrida em um pé só. Caso o participante coloque o pé “saci” no chão, ele pode ser penalizado, voltando ao ponto de partida ou perdendo tempo, dependendo da variação adotada.
6.	Brinquedo	Arco e Flecha	Norte do Brasil: Yanomami Diversas Tribos.	Desde criança, os Yanomami recebem arco e flecha sem ponta para brincar e praticar a pontaria. Nos dados consultados não está claro se há um “jogo formal” com regras fixas, mas é prática incorporada ao cotidiano das crianças.
7.	Brinquedo	<i>Tobdaé</i>	Nordeste do Brasil: Guajajara.	Trata-se de uma peteca feita com folhas de milho secas.
8.	Brinquedo	Brinquedos trançados, com destaque ao “pega-moças”	Centro-oeste do Brasil: Xavante.	O “pega-moças” é um brinquedo trançado tradicional de alguns povos indígenas, como os Xavante, confeccionado com fibras vegetais entrelaçadas que formam um cordão ou laço. Na brincadeira, uma pessoa segura o trançado e o manipula de modo a “prender” os dedos ou as mãos de quem tenta tocá-lo, criando um desafio para que o participante descubra como se soltar.
9.	Brinquedo	Peteca	Sudeste	Peteca é um nome de origem Tupi e significa

			do Brasil: Guarani. Diversas tribos também brincam.	“tapear”, “golpear com as mãos”. É uma brincadeira bastante popular no Brasil! Muitas pessoas esperam o tempo das colheitas para produzir seus brinquedos. Com as palhas do milho fazem amarras e laços e criam petecas de vários formatos. A peteca é um brinquedo tradicional indígena brasileiro, de origem Tupi-Guarani, e utilizada entre os Guarani e outros povos da família Tupi-Guarani. Arremessar a peteca com as mãos sem deixá-la cair. Pode ser jogada individualmente ou em grupo, em forma de desafio.
10.	Brinquedo	Zarabatana	Sul do Brasil: Kaingang. Diversas Tribos.	A zarabatana é um brinquedo tradicional utilizado por várias comunidades indígenas brasileiras, incluindo os Kaingang, que permite às crianças aprenderem habilidades de pontaria e caça. Trata-se de um tubo fino, geralmente feito de madeira ou cana, pelo qual se sopram pequenas setas ou dardos, que podem ter pontas de barro ou madeira, evitando qualquer risco de ferimento. Durante a brincadeira, cada criança recebe sua zarabatana e pequenas flechas e tenta acertar um alvo posicionado a uma determinada distância.

Fonte: autoras, 2025

4.2 Interpretação e codificação dos dados para a análise temática

O processo de produção dos dados desta pesquisa acolheu as diversas correntes de conhecimento já circulantes na comunidade científica, coletando-as como afluentes de um rio maior que é o percurso investigativo deste estudo. Na categoria dos jogos africanos, encontramos um material bastante rico na base de dados do Saber Aberto da UNEB, que permitiu compilar o nome de cada jogo e a forma de jogar, organizados pelos países africanos que selecionamos.

Quanto às brincadeiras africanas, a situação foi mais complexa: a pesquisa encontrou registros dispersos, muitas vezes incompletos, principalmente em relação aos países selecionados para este estudo. Para suprir essas lacunas, recorreremos a outras bases, como a BDTD e sites abertos na internet, mas não foi possível localizar dados confiáveis sobre brincadeiras de determinados países, como a Etiópia.

A interpretação desses dados revela, metaforicamente, os fluxos e as correntes do rio da pesquisa: algumas águas fluíram com facilidade, enquanto outras encontraram correntes de retorno, que impediam o avanço da investigação. Entre as

facilidades, destacam-se as produções acadêmicas que discutem teoricamente os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas, abordando questões filosóficas, curriculares e sobre políticas públicas. Esses *corpus* teórico são importantes, pois oferecem bases conceituais sólidas para compreender a importância da educação antirracista desde a infância.

Outro desafio significativo foi a existência de poucas pesquisas que abordem experiências práticas, aspectos pedagógicos e dispositivos de avaliação de práticas antirracistas, especialmente quando se trata de crianças pequenas. Grande parte das produções concentra-se no ensino fundamental e médio, muitas vezes relacionados a conteúdos matemáticos, deixando lacunas importantes na educação infantil.

Além disso, notamos que muitas vezes, jogos, brinquedos e brincadeiras são tratados como sinônimos, sem distinção conceitual. A maioria das produções nomeia essas práticas apenas como “lúdicas”, sem compreender a complexidade do termo ludicidade, o qual depende da interação de cada sujeito com o espaço, o tempo e os pares (Andrade e Abreu, 2024).

Além disso — sem que isso constitua um ponto negativo, mas acabou sendo uma corrente de retorno para a pesquisa (dificultando o andamento da pesquisa) — enfrentamos situações em que, mesmo quando os jogos e brincadeiras tinham sua origem geográfica registrada, eles não correspondiam necessariamente aos países ou tribos selecionados, todavia esse dado pode revelar uma circulação cultural singular e universal dessas produções da infância.

As dificuldades encontradas nesta etapa podem também, epistemologicamente, ser interpretadas como indicativos de uma visão única sobre a África e os povos indígenas brasileiros, tratados muitas vezes como entidades homogêneas, sem reconhecimento da pluralidade cultural, histórica e social de cada país ou tribo.

Essa perspectiva simplificada tende a generalizar experiências e obscurecer particularidades locais, revelando que o conhecimento produzido pode reproduzir estereótipos, mas também sinaliza a necessidade de abordagens mais nuançadas, sensíveis à diversidade e à especificidade de cada contexto cultural.

Outro ponto relevante observado foi a repetição de jogos, brinquedos e brincadeiras atribuídos a múltiplos países ou tribos, bem como aquelas cuja origem não pôde ser definida. Essa ocorrência também se configurou uma corrente de

retorno para esta pesquisa, mas também evidencia a natureza mutável e adaptável das produções infantis, que podem circular entre espaços e tempos distintos, sofrer alterações nas regras, na execução e até nos nomes.

Além disso, algumas produções identificadas apresentavam enredos semelhantes, mas nomes e regras diferentes, reforçando a ideia de que o brincar é um processo criativo, adaptável e situado. Isso confirma que, embora seja possível identificar origens étnicas ou geográficas, nenhuma brincadeira é exclusiva de um lugar ou povo; elas circulam, se reinventam e se expandem, mantendo vivas suas características essenciais e sua função social.

Um achado curioso foi a ausência de registros específicos de brinquedos originários da Nigéria. As buscas pelo termo "brinquedos nigerianos" retornaram predominantemente referências a bonecas de pano, especialmente à conhecida boneca *Abayomi*. Apesar de seu nome ser de origem iorubá — etnia presente na Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim —, a criação da *Abayomi* está ligada à arte popular brasileira. Desenvolvida por Lena Martins, educadora popular e militante do Movimento de Mulheres Negras, na década de 1980, é confeccionada sem costura e sem cola, apenas com retalhos de tecido. O nome, que significa “encontro precioso” em iorubá, foi dado em homenagem ao nascimento de uma amiga da autora. Com o tempo, a *Abayomi* tornou-se um símbolo de resistência e identidade afro-brasileira.

A ausência de registros de brinquedos originários da Nigéria e de outros países africanos, entretanto, não significa que este povo não os tenha produzido. Ao contrário, pode indicar lacunas na documentação histórica ou um apagamento cultural, evidenciando a necessidade de pesquisas mais detalhadas e sensíveis à diversidade da cultura infantil africana.

Quanto à interpretação acerca dos dados achados e não achados da cultura infantil indígena no Brasil, percebe-se lacunas semelhantes às observadas quanto ao contexto africano. No Norte, por exemplo, não foi possível localizar registros confiáveis de brinquedos específicos dos Yanomami, sendo o arco e flecha a produção mais consistente encontrada, categorizada como objeto de brincar e utilizada por diversas tribos.

No Nordeste, sobre o povo Guajajara não apareceram registros detalhados de jogos tradicionais em bases acadêmicas, existindo apenas relatos etnográficos sobre brincadeiras e rituais, geralmente relacionados a práticas corporais, cantos e danças.

As tribos das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul se mostraram mais facilmente localizáveis em periódicos da CAPES e da BDTD, o que representa um ponto positivo para a pesquisa. Por outro lado, a dificuldade em encontrar registros referentes às regiões Norte e Nordeste evidencia uma importante lacuna, indicando a necessidade de estudos mais específicos e aprofundados nessas áreas.

Esses achados demonstram que, embora seja possível identificar práticas culturais específicas de cada povo e região, muitos jogos e brinquedos não possuem documentação formal ou estruturada. Em alguns casos, como o dos Yanomami e Guajajara, o não registro de determinados jogos ou brinquedos evidencia lacunas na pesquisa, possíveis apagamentos culturais, discursos que generalizam ou dificuldades de registro histórico.

Por outro lado, os jogos e brinquedos que foram identificados revelam uma cultura infantil dinâmica, adaptável e criativa, que circula entre gerações e espaços, se reinventa e mantém funções sociais importantes, refletindo valores de cooperação, coordenação, criatividade e pertencimento cultural.

4.3 Análise temática dos jogos e brinquedos africanos e indígenas

Nesta pesquisa, a análise temática foi organizada em três categorias principais: cultura, história e educação. Cada uma dessas categorias permitiu relacionar os dados coletados com os objetivos do estudo, destacando aspectos das infâncias afro-indígenas e as práticas de brincar.

A categoria cultura refere-se à maneira como as crianças adaptam suas brincadeiras às necessidades e contextos cotidianos, revelando tanto a singularidade quanto a universalidade do brincar. Observa-se que muitas dessas práticas brincantes simulam experiências da vida futura da criança, sendo particularmente presentes nas produções infantis indígenas. Esse tipo de brincadeira permite a apropriação de conhecimentos e valores da comunidade, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da coordenação motora.

A categoria história contempla a documentação das culturas infantis africanas e indígenas, evidenciando lacunas na pesquisa e a necessidade de registros mais detalhados no que tange às especificidades locais. Também se inclui aqui a análise do ensino da história, retomando as leis que garantem a valorização da história da

cultura indígena, africana e afro-brasileira, bem como os recursos pedagógicos utilizados, como museus, imagens e objetos históricos.

Neste item, observa-se que a educação antirracista ainda enfrenta desafios na formação de professores e na implementação de práticas pedagógicas, principalmente quando envolve crianças pequenas. Além disso, a pesquisa indica que uma visão simplista ou homogênea da história contribui para estereótipos, enquanto abordagens mais sensíveis e contextualizadas reforçam a resistência e a afirmação da identidade africana e indígena.

A categoria educação destaca os aspectos potenciais do brincar no desenvolvimento integral da criança. Entre esses aspectos, incluem-se a coordenação motora, a cognição, a criatividade, o pensamento estratégico, a socialização, a cooperação e o respeito nas interações humanas.

Esses conteúdos podem ser classificados como processuais, envolvendo aspectos do conviver, pensar e raciocinar por meio da ação e do desenvolvimento de um processo; fatuais, contemplando informações sobre a origem étnica, bem como as especificidades culturais e geográficas das brincadeiras; e atitudinais, que constituem o foco principal desta pesquisa: ensinando a amar.

Os conteúdos atitudinais destacam o potencial das brincadeiras para o ensino das relações étnico-raciais, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças e as práticas culturais, além de favorecer atitudes de respeito, cooperação e convivência com processos ou modos de vida diferentes do habitual.

A análise dos códigos identificados, portanto, evidencia que os jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas refletem contextos culturais e históricos, e se constituem como potenciais educacionais que podem favorecer aprendizagens cognitivas, motoras e sociais de forma integrada e transversal, contribuindo para a formação integral da criança.

A abordagem de ensino apresentada neste trabalho permite compreender como o brincar articula cultura, história e educação, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à diversidade e comprometidas com a valorização das infâncias afro-indígenas, e portanto, potencializa e fortalece a educação para as relações étnico-raciais desde a infância.

4.4 Tratamento dos dados e sistematização do museu virtual MIRIM

Seguindo a metáfora do rio dessa pesquisa, após percorrer as correntes, afluentes e obstáculos encontrados durante a investigação, chegamos a um ponto em que os dados coletados podem desaguar em novos espaços de conhecimento.

Nesse momento, é possível organizar o conhecimento produzido de forma a contribuir para outros oceanos, ou seja, para diferentes públicos e contextos, ampliando o alcance da pesquisa e favorecendo a circulação das práticas e saberes infantis afro-indígenas.

Diante dos achados desta pesquisa, considerou-se a criação de um produto que pudesse colaborar com professores, crianças, famílias e demais interessados no tema.

Assim, organizamos as informações coletadas por meio de um museu de imagens produzidas com Inteligência Artificial Generativa (IAG), permitindo que os registros sobre jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas sejam acessíveis de forma pedagógica e visual, ao mesmo tempo que contemplam aspectos de inclusão, por meio da utilização da descrição das imagens.

Esse museu é virtual, pois se apresenta, até o momento, exclusivamente em ambiente digital, acessível por meio da internet e sem a necessidade de um espaço físico, uma vez que as imagens são geradas por IA e não há objetos materiais. Todavia, não se descarta a possibilidade de ampliação do projeto, com a futura incorporação de objetos físicos e sua guarda em um espaço físico que poderá ser aberto à visitação. No entanto, até o presente momento desta pesquisa, o museu permanece integralmente on-line.

Além disso, este museu é colaborativo, pois permite que diferentes membros da comunidade contribuam com a documentação dos conteúdos por meio de relatos, os quais são armazenados em formulários on-line elaborados na plataforma *Google Forms*. Posteriormente, essas contribuições podem ser incorporadas ao *corpus* do site.

Entende-se que, nesses espaços de mediação conectados em rede, a virtualização privilegia a comunicação e a interatividade, de modo que o sujeito o qual visita o museu não assume apenas a postura de visitante, mas de participante ou colaborador, experimentando situações sociais e aspectos da cultura dos grupos sociais (Martins; Silva; Matta, 2018).

Dessa forma, o nosso museu virtual pode favorecer a produção e compartilhamento de saberes, e ainda pode atuar como recurso pedagógico potente que valoriza as produções infantis afro-indígenas.

Nesse sentido, os processos tecnológicos para a produção e deleite do museu virtual não devem ser entendidos apenas como o uso de máquinas ou recursos digitais, mas sim como um processo de *teckné*, em que o humano se articula com a tecnologia de forma a orientar os instrumentos, rompendo com a dicotomia homem-máquina e promovendo um imbricamento produtivo entre ambos, conforme aponta Lima Jr. (2005).

Assim, articular o brincar afro-indígena às experiências digitais pode favorecer a preservação cultural e ambiental, além de legitimar o papel da criança como sujeito ativo na produção e transmissão de saberes, podendo contribuir também com as práxis multiculturais e interculturais que considerem os contextos comunitários e a linguagem para o público infantil.

Revelando o caráter hipertextual deste trabalho, apresentamos a seguir o link para acesso ao museu, denominado MUSEU MIRIM: Museu Interativo de Rodas, Infâncias e Memórias, ainda em sua fase de protótipo: <https://sites.google.com/view/museuvirtualdobrincar/nossa-proposta>. Também é possível localizar o produto na rede, pesquisando pelo termo “museu virtual do brincar afro-indígena” ou “museu mirim” na aba de busca.

Essa iniciativa busca divulgar a diversidade cultural e histórica das práticas brincantes africanas e indígenas, ao mesmo tempo em que se coloca como um recurso pedagógico que pode apoiar práticas de educação antirracista com crianças.

Além disso, esse ciberespaço possibilita a aproximação de diferentes públicos — pesquisadores, educadores, crianças e comunidade em geral — com a diversidade cultural e histórica das práticas brincantes estudadas, configurando-se como uma ponte entre mundos, que favorece iniciativas para ensinar a amar.

5 PALAVRAS QUE CONSTROEM PONTES

Neste ensejo, ressaltamos a importância de construir pontes. Ao longo do estudo, foi possível perceber que jogos, brinquedos e brincadeiras são potencializadores de aprendizagem, socialização e transmissão cultural, tornando profícuo o fortalecimento de valores como respeito, cooperação e pertencimento.

Dessa forma, as palavras e imagens aqui reunidas ativam conexões, oferecendo caminhos para que professores, crianças, famílias e a comunidade em geral possam experimentar, refletir e se engajar com as dimensões culturais, históricas e educativas das infâncias estudadas.

Como ressaltou Mandela (2013), é possível ensinar a amar, e essa premissa orienta a leitura e os resultados desta pesquisa. O estudo evidencia que, por meio de pontes e diálogos, construídos com base na horizontalidade e na dialogicidade propostas por Freire (1996, 1987), é possível aproximar crianças, educadores, famílias e comunidades de experiências que possibilitem o respeito, a cooperação e a valorização da diversidade cultural.

Ensinar a amar, portanto, não se configura como uma utopia inalcançável; mesmo se fosse, como nos lembra Eduardo Galeano (1994), é justamente para isso que servem as utopias: para nos impulsionar a caminhar, a seguir em frente, a seguir os horizontes que ainda se apresentam distantes. O poema reforça que a utopia não é um ponto fixo a ser alcançado, mas sim uma força motriz que mantém viva a esperança e a prática transformadora, sendo um ato de resistência.

A proposta apresentada aqui, contudo, não se reduz a uma imagem utópica, pois demonstra aspectos tangíveis por meio das fundamentações teóricas da proposta de uma abordagem pedagógica antirracista com/para infâncias, apresentando inclusive um produto como recurso didático e dinâmico.

Reafirmamos, também, a necessidade de uma constante avaliação das práxis, sempre orientada pelo horizonte da utopia (o que queremos e o que precisamos alcançar), mantendo viva a busca por uma educação antirracista, inclusiva e humanizadora.

Considerando os resultados alcançados, recomenda-se o desenvolvimento de novas investigações que ampliem o diálogo sobre culturas infantis africanas e indígenas, ressaltando suas potencialidades pedagógicas na formação docente.

Espera-se que este estudo inspire educadores e gestores escolares a reconhecerem o brincar como um campo legítimo de saber e de resistência, integrando jogos, brinquedos e brincadeiras afro-indígenas nas práticas pedagógicas cotidianas, como caminho para a promoção de uma educação mais plural e equitativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ABREU, Roberta. **Tecnologias digitais e ludicidade**: Perspectivas educadoras para docentes e estudantes da educação básica. LUMEN ET VIRTUS, [S. l.], v. 15, n. 40, p. 4258–4272, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/437>. Acesso em: 8 out. 2025.

BARRETO, G. B. B; FREITAS, A. M. **Jogos educativos africanos da família Mancala**: um caminho para ensinar e aprender matemática. Laplage em Revista, p. 146-153. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID10501_TB3663_23052024221248.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

BEAD. **Gabata**. s.d. Disponível em: <https://www.bead.game/games/traditional/gabata>. Acesso em: 11 out. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: www.gov.br/mec/ptbr/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2022**: indígenas – primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Apoio: Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Ministério dos Povos Indígenas, Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Polícia Rodoviária Federal – PRF, Ministério da Defesa, Força Aérea Brasileira – FAB. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/a4d00018.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Usando a análise temática em psicologia**. Pesquisa Qualitativa em Psicologia, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>. Acesso em: 09 set. 2025.

BURATTO, Alice. **Abayomi**: as histórias por trás da boneca de pano. Baka Studio, 2023. Disponível em: <https://bakastudio.com.br/abayomi-as-historias-por-tras-da-boneca-de-pano/>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. **O corpo emana**: elementos da plástica corporal xavante. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/7423>. Acesso em: 10 out. 2025.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/5a562bee-aa92-48ca-a47d-b5597036dcec/content>. Acesso em: 10 out. 2025.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2022.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRES, Mônica. **Conheça brincadeiras e jogos de diferentes povos indígenas**. Manaus, 2021. Disponível em: <https://portalamazonia.com/cultura/conheca-brincadeiras-e-jogos-de-diferentes-povos-indigenas>. Acesso em: 10 out. 2025.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Poema de Fernando Birri. Porto Alegre: Editora LPM, 1994.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão Sistemática da Literatura**: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, set. 2019/ fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> . Acesso em: 09 out. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Editora Cortez, 3. ed. 2005.

GUIMARÃES, Leandro Bellinazo. É possível um território familiar estar, ao mesmo tempo, estrangeiro? In: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35–42.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”.** São Paulo: UNESP, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP E A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. Trad. João Paulo Monteiro. Rev. Mary Amazonas Leite de Barros. Produção: Ricardo W. Neves; Adriana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Estudos; dir. J. Guinsburg).

JAMILLE, Márcia. 10 brinquedos do Egito Antigo que você precisa conhecer. **Arqueologia Egípcia**, 12 out. 2017. Disponível em: <https://arqueologiaegipcia.com.br/2017/10/12/10-brinquedos-do-egito-antigo-que-voc-e-precisa-conhecer/>. Acesso em: 11 out. 2025.

KISHIMOTO, M. Tizuco. O jogo e a educação infantil. IN: KISHIMOTO, M. T et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Editora Cortez, ed. 8ª, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. C. A.; SILVA, F. de P. S. da; MATTA, A. E. R. Museu Virtual Quilombo Cabula: educação dialógica para o turismo de base comunitária. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 52, p. 44–59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/5295>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIS, C. S. **Os quatro amores.** Traduzido por Estevan Kirschner. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANDELA, Nelson. **Longa Caminhada Até a Liberdade: A Autobiografia de Nelson Mandela.** Tradução de J.E. Smith Caldas. 1. ed. São Paulo: Nossa Cultura, 2013.

MANZ, Ana Beatriz. Grupo de Estudos Históricos – 2011: brinquedos infantis indígenas. Hemetec – **Raízes do Brasil III**, 13 out. 2016. Disponível em: <https://hemetec.wordpress.com/2016/10/13/geh-grupo-de-estudos-historicos-2011-brinquedos-infantis-indigenas/>. Acesso em: 10 out. 2025.

NOGUEIRA, André. 10 brinquedos e jogos do Egito Antigo. **Aventuras na História**, [S. I.], 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/10-brinquedos-e-jogos-do-egito-o-antigo.phtml>. Acesso em: 10 out. 2025.

PAIVA, V. S. JÚNIOR, A. S. L. Um olhar sobre o Brincar: espaços públicos e outros espaços para valorização de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais. IN: **Educação e Humanidades: singularidades em contexto**. Organizadores: Arnaud Soares de Lima Júnior e Djalma Fiuza Almeida. Curitiba: CRV. 2021.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. **Guia para uso ético e responsável da Inteligência Artificial generativa na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, abr. 2025. Disponível em: <https://sead.ufba.br/sead-divulga-conheca-o-guia-para-uso-etico-e-responsavel-da-inteligencia-artificial-ia-generativa-na>. Acesso em: 9 set. 2025.

PIORSK, G. **Brinquedos de Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PORTAL INSIGHTS. **O que é a brincadeira Pegue o Bastão**. [S.I.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/o-que-e-a-brincadeira-pegue-o-bastao>. Acesso em: 10 out. 2025.

PORTAL MIRIM. **Jogos e brincadeiras dos povos indígenas no Brasil**. [S. I.], 2024. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/jogos/>. Acesso em: 10 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://archive.org/details/metodologia-do-trabalho-cientifico/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 31 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

SAAD, Eduardo. **Jogos e brincadeiras indígenas**. [S. I.], 2023. Disponível em: <https://tempolivre.umcomo.com.br/artigo/jogos-e-brincadeiras-indigenas-30508.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

SACRISTAN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Vanessa Soares. **Cultura popular e o modo de vida brincante: costurando linhas de vida na perspectiva das africanidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11314>. Acesso em: 19 out. 2025.

SOARES DE LIMA JÚNIOR, Arnaud. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. v. 2. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

SILVA, Jussara Alves da. **Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10317>. Acesso em: 10 out. 2025.

WORLD BANK. SP.POP.TOTL (Population, total) — data.worldbank.org. 2024. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=A9>. Acesso em: 6 de setembro de 2025.