



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO**

CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA

**SÃO LUÍS
2025**

CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Educação Física da Universidade
Federal do Maranhão como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Juciléa Neres
Ferreira

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Carolina Mariana de Souza.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO
/ Carolina Mariana de Souza Costa. - 2025.
93 f.

Orientador(a): Jucilêa Neres Ferreira.

Curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação Física Escolar. 2. Jogos e Brincadeiras
Afro-brasileiras. 3. Cultura Negra. 4. Identidade
Étnico-racial. 5. Educação Antirracista. I. Neres
Ferreira, Jucilêa. II. Título.

CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO**

Aprovada em: ____/____/ 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Juciléa Neres Ferreira
(Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr.^o. Raimundo Nonato de Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a . Ma. Fernanda Lopes Rodrigues
Colégio Universitário - UFMA

É no brincar e talvez apenas no brincar
que a criança ou o adulto fruem sua
liberdade de criação.

D. W. Winnicott

*Dedico este trabalho a minha
família, Maria de Lourdes, Welliton
e Victor por não deixarem de lutar
por mim desde o início do curso.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, aos santos, aos orixás e a todas as divindades que me permitiram concluir este trabalho com vida e, até que enfim, com saúde.

Agradeço também aos meus queridos professores ao longo da graduação, que contribuíram para a minha formação dentro da universidade, como a professora Elizabeth, o professor Alex Fabiano e minha querida e ilustre orientadora, Prof.^a Dr.^a Juciléa Neres Ferreira, que, antes mesmo de me conhecer, enxergou em mim um potencial e uma confiança que, às vezes, nem eu mesma consigo ver. Meu mais sincero obrigada.

Sou grata aos amigos que fiz nessa jornada, por aguentarem minhas loucuras, como a senhora Laíze Neves e Verônica Santos. Aos meus amigos da Arcádia: Jomara, Paulinha, Bernard, José, Jadson e Breno meu muito obrigada pela amizade e parceria. Aos meus amigos da minha turma especial Sibelly, João Gabriel, Thianne Caroline, Dryelle Souza, Letícia Roberta, Carlos Matheus, Gabrielle Praseres, Nathália Paiva e Ivan, muito obrigada. Se eu esqueci mais alguém, sintam-se abraçados, é muita gente ao longo do tempo da graduação.

Agradeço também às minhas amigas do Hand UFMA Ana Luíza, Yzadora, Rebeca, Daiany, Daniele Dandara, Alexia, a minha linda panelinha, e às meninas do handebol da Coronária, que, ao final dessa jornada, me proporcionaram as melhores vitórias e momentos dentro do curso.

Sou imensamente grata por ter vivenciado tudo o que a universidade pôde me oferecer, ensino, pesquisa, extensão, além das experiências nos esportes que aprendi a amar mais ainda na graduação e para além dela: o atletismo e o handebol.

Agradeço pelas conversas e pelo apoio dos professores Cláudio, Alexsandro e Antônio Higor, vocês são os melhores.

Agradeço a Guilherme Nogueira que, nessa reta final, me acompanhou e ajudou de diversas formas, na construção e colaboração deste trabalho (além de me causar estresse, dor de cabeça e alguns choros, claro!). Agradeço a Carlinha, por ser meu porto seguro nos momentos de apoio e escuta, muito obrigada.

À Secretaria Municipal de Educação, meu agradecimento pela autorização que possibilitou a realização da minha linda pesquisa. Às escolas

convidadas, que aceitaram participar deste estudo e principalmente às crianças com quem eu dividi essa jornada, meu muito obrigada. Também sou grata aos queridos funcionários do Núcleo de Esportes, pelos momentos de conversa e apoio, vocês são parte do coração daquele lugar.

Por fim, agradeço à minha família que, mesmo não sendo perfeita, é a minha base, e me ajudou de muitas formas a realizar o sonho de cursar Educação Física.

Obrigada a todos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar como os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira foram trabalhados nas aulas de Educação Física de forma a contribuir para a sua autoimagem e reconhecimento, em turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em duas escolas da região Itaqui-Bacanga, na cidade de São Luís/MA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se na metodologia da pesquisa-ação e foi desenvolvida ao longo de três meses, por 20 dias letivos, totalizando 40 aulas de Educação Física nas escolas. As atividades aplicadas buscaram promover o reconhecimento da identidade étnico-racial, a valorização da cultura afro-brasileira e a construção de uma prática pedagógica antirracista. As propostas foram pautadas nos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na ludicidade, inclusão e respeito à diversidade. Os resultados encontrados por meio da realização e análise dos desenhos feitos pelas crianças antes e após a aplicação dos jogos nas aulas de educação física, demonstraram que os jogos e brincadeiras afro-brasileiras despertaram o interesse dos alunos, favoreceram o engajamento coletivo e possibilitaram reflexões sobre pertencimento, respeito às diferenças e valorização da cultura negra. O estudo evidencia ainda, a importância da formação docente crítica e da implementação efetiva da Lei 10.639/2003, reforçando o papel da Educação Física escolar como espaço privilegiado para o combate ao racismo e o fortalecimento das identidades étnico-raciais desde a infância.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Jogos e Brincadeiras Afro-brasileiras. Cultura Negra. Identidade Étnico-racial. Educação Antirracista.

ABSTRACT

This study aims to report and analyze how the use of Afro-Brazilian games and play activities can be incorporated into Physical Education classes to contribute to students' self-image and recognition. The research was conducted with elementary school classes in two schools located in the Itaqui-Bacanga region of São Luís/MA. This qualitative study was based on the action-research methodology and was developed over 20 school days, totaling 40 Physical Education classes. The implemented activities aimed to promote the recognition of ethnic-racial identity, the appreciation of Afro-Brazilian culture, and the construction of an anti-racist pedagogical practice. The proposals were guided by the learning rights set forth in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), with a focus on playfulness, inclusion, and respect for diversity. The results, obtained through the creation and analysis of children's drawings before and after the introduction of the games in Physical Education classes, showed that Afro-Brazilian games and play stimulated students' interest, fostered collective engagement, and enabled reflections on belonging, respect for differences, and appreciation of Black culture. The study also highlights the importance of critical teacher training and the effective implementation of public law 10.639/03, reinforcing the role of school-based Physical Education as a privileged space for combating racism and strengthening ethnic-racial identities from early childhood.

Keywords: School Physical Education. Afro-Brazilian Games and Play. Black Culture. Ethnic-Racial Identity. Anti-Racist Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 36

Figura 2 37

Figura 3 38

Figura 4 38

Figura 5 39

Figura 6 41

Figura 7 41

Figura 8 42

LISTA DE APENCIDES

APENCIDE	71
APENCIDE 1	72
APENCIDE 2	74
APENCIDE 3	76
APENCIDE 4	78
APENCIDE 5	80
APENCIDE 6	83
APENCIDE 7	86
APENCIDE 8	88
APENCIDE 9	90

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	93
ANEXO 2	94

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo Geral	16
2.2 Objetivos específicos	16
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 O jogo	17
3.2 O jogo na educação	17
3.3 A Contribuição do jogo no desenvolvimento infantil	19
3.4 Jogos de matriz africana e afro-brasileira	20
3.5 A situação legal	22
3.6 Identidade, autoimagem e reconhecimento	23
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
4.1 Características do estudo	25
4.2 Instrumentos de coleta de dados	26
4.3 Procedimentos de coleta de dados	27
4.4 Aspectos éticos	27
4.5 ROTEIRO DA PESQUISA-AÇÃO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	28
4.6 Sujeitos do estudo	33
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
5.1 Análise e representação da autoimagem	34
5.2 Análise da minha primeira identidade	39
5.3 Análise dos jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira	42
5.4 Análise do relato da pesquisadora	47
6 CONCLUSÃO	62
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	70
ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem buscado, nas últimas décadas, responder a desafios históricos relacionados à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. A promulgação da Lei nº 9.394/1996, também conhecida como LDB representou um avanço ao estruturar os princípios básicos da educação no país. No entanto, em sua versão original, não incluía de forma obrigatória o ensino de conteúdos voltados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, refletindo uma lacuna significativa diante da composição étnico-racial da sociedade brasileira.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais e das pautas de inclusão, foram sancionadas as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, que modificaram a LDB, tendo sua última atualização em agosto de 2023, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as etapas da educação básica. Essas legislações visam promover o reconhecimento, a valorização e o respeito às identidades historicamente marginalizadas, especialmente por meio de conteúdos nas áreas de História, Literatura, Artes. E a Educação Física entra como disciplina que contempla essa temática em suas aulas.

Neste contexto, a Educação Física escolar surge como um campo fértil para a valorização da cultura afro-brasileira, especialmente por meio de jogos e brincadeiras tradicionais que carregam saberes, práticas corporais e valores oriundos das comunidades negras. A ludicidade presente nas práticas corporais é uma ferramenta potente para fortalecer a identidade étnico-racial de crianças e jovens, ao mesmo tempo em que promove o respeito à diversidade e combate ao racismo estrutural.

Apesar dos avanços legais, a implementação efetiva desses conteúdos ainda encontra alguns obstáculos nas escolas, entre eles, poucos cursos de formação docente específica, para atender a demanda dos professores, a dificuldade ao acesso de materiais didáticos adequados e a

resistência de algumas instituições em tratar criticamente a questão racial nos componentes curriculares dentro das escolas. Em relação a formação docente e materiais adequados, os estudos de Costa (2023), Pinto (2019) e Silva (2020) evidenciam que, embora os docentes participantes de suas pesquisas demonstrem conhecimento sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, muitos relatam dificuldades em aplicá-las de forma efetiva. Entre os principais desafios apontados estão a falta de metodologias adequadas, a escassez de materiais didáticos e a dificuldade em adaptar a prática pedagógica às exigências dessas legislações.

Dados do Censo Demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que a população preta, parda e indígena representa mais de 56% da população brasileira, um dado que reforça a necessidade de políticas públicas educacionais que reflitam essa diversidade.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe-se a investigar como os jogos e brincadeiras de matriz africana podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física como instrumento de valorização da identidade étnico-racial, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade. As principais questões que orientam este trabalho são: esses conteúdos têm sido tratados como parte obrigatória ou facultativa do currículo? De que forma a socialização por meio dessas práticas contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais e para a construção da autoimagem de alunos pretos e pardos?

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica em Educação Física, enquanto campo benéfico para discussão de questões étnico raciais, contribuindo para que a escola se consolide como um espaço de inclusão, respeito e formação cidadã. Ao unir a ludicidade dos jogos afro-brasileiros à reflexão crítica sobre identidade e pertencimento, espera-se fomentar práticas que efetivamente colaborem com a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos da vida escolar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Estudar de que forma os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, de modo a contribuir para a construção da autoimagem e reconhecimento de crianças negras.

2.2 Objetivos específicos

- Analisar a forma como as crianças se veem;
- Investigar se as crianças se reconhecem enquanto pessoas pretas;
- Trabalhar com os jogos de matriz africana e afro-brasileira enquanto conteúdo da disciplina de Educação física na escola;
- Identificar como as crianças se percebem após a intervenção com os jogos de matriz africana e afro-brasileira.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Jogo

Historicamente, a concepção de “jogo” passou por grandes transformações, desde a Antiguidade até os dias atuais. Inicialmente, era compreendido como uma forma de recreação ou brincadeira, um jogo considerado “não-sério”, voltado à criatividade e muitas vezes associado ao termo “brincadeira”, conforme destaca Kishimoto (1997).

Apesar dos avanços, até os dias de hoje, no ambiente escolar, o jogo ainda é frequentemente idealizado como uma atividade recreativa, especialmente nas aulas de Educação Física, e não como parte integrante do componente curricular obrigatório.

O jogo, no entanto, é uma prática multifacetada e pode ser distinguido de “brinquedo” e “brincadeira” por características específicas. Em sua essência, trata-se de uma atividade inserida em um ambiente social, regida por regras, explícitas ou implícitas, que variam conforme o contexto em que é proposto.

Na Educação Física, essa concepção de jogo ganha ainda mais relevância. O jogo pode assumir um caráter educativo, funcionando também como um “brinquedo educativo”. Nesse contexto, ele se torna uma importante ferramenta pedagógica, capaz de articular o lúdico, isto é, o prazer e a diversão, com uma função educativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de possibilitar a construção de conhecimentos significativos.

3.2 O Jogo na educação

Segundo Costalonga e de Abreu (2024), na área da Educação Física, os jogos e brincadeiras se destacam como ferramentas eficazes para estimular o desenvolvimento infantil, ampliando, assim, as possibilidades de os professores alcançarem seus objetivos pedagógicos de maneira adequada e enriquecedora.

Para compreender o avanço da criança em seus níveis de desenvolvimento, é fundamental que o professor de Educação Física conheça suas motivações e os estímulos que a impulsionam a agir. Nesse sentido, o jogo assume um papel central não apenas por envolver ação, mas também por favorecer o exercício do pensamento e da imaginação. Ao brincar, a criança tem a oportunidade de se distanciar das situações reais do cotidiano e criar novas possibilidades de interação com o mundo. Dessa forma, jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas divertem, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, reafirmando seu valor como instrumentos pedagógicos essenciais no processo educativo, segundo Coletivo de Autores (1992, p. 45).

É importante compreender que o jogo, o brinquedo e a brincadeira possuem características distintas. O brinquedo, diferentemente do jogo, estabelece uma relação mais íntima com a criança, permitindo um uso mais livre e indeterminado, sem a necessidade de regras ou sistematizações, essa liberdade estimula a expressão da realidade vivida pela criança, favorecendo sua imaginação e criatividade.

A brincadeira, por outro lado, ocorre em um contexto ainda mais flexível. Embora possa conter regras, estas geralmente são implícitas e adaptadas à situação, sendo moldadas de acordo com a forma que a criança conduz a atividade. Com isso, a brincadeira possibilita ao indivíduo experimentar condutas espontâneas, pautadas nas interações e significados que ele atribui à ação, como apontado por Kishimoto (1997).

Retomando ao campo educacional, especialmente na Educação Física, o jogo ganha um papel central ao ser compreendido como um “jogo educativo” ou um “brinquedo educativo”, combinando o aspecto lúdico à função pedagógica. Essa perspectiva reforça a ideia de que ensino e diversão podem, e devem, caminhar juntos no ambiente escolar. Entretanto, é fundamental que as escolhas dos jogos e brincadeiras considerem os interesses das crianças, permitindo que elas participem ativamente do processo, desde que haja a mediação sensível e intencional do professor.

Portanto, o jogo se mantém como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento integral das crianças, por impulsionar o imaginário, a criatividade, o lúdico, a autoexpressão e as interações sociais. Ao proporcionar

uma participação ativa, prazerosa e voluntária, o jogo fortalece seu papel educativo, tornando-se um recurso valioso para a aprendizagem significativa no contexto escolar.

3.3 A Contribuição do jogo no desenvolvimento infantil

Para Winnicott (1975) e Kishimoto (1997), em suas abordagens, ambos os autores contextualizam que, na educação infantil, o jogo e o brincar são colocados como elementos centrais para a saúde, o desenvolvimento emocional, a formação da personalidade e a interação com a realidade.

Como experiência universal e fundamental à saúde, Winnicott (1975) destaca que o brincar é uma forma básica de viver para o sujeito na infância. É por meio dessa atividade que a criança adquire experiências criativas e vivencia um espaço contínuo de experimentação. O brincar está intrinsecamente relacionado à saúde, pois oferece liberdade para a criação e a imaginação, características que, segundo o autor, só podem ser plenamente desenvolvidas por meio da própria brincadeira.

Ao brincar, o sujeito se torna criativo e entra em contato com o seu verdadeiro eu, conceito central apresentado por Winnicott (1975). Enxergar o mundo de forma criativa torna a vida digna de ser vivida na infância. Em contraste, quando não há espaço para a criatividade, a realidade pode levar a criança a se sentir inútil e essa sensação de inutilidade é, segundo o autor, identificada como um sinal de adoecimento.

Há diversas formas de brincar e as contribuições trazidas por Kishimoto (1997) são através do jogo, brinquedo e a brincadeira. O jogo com as regras, podem melhorar as habilidades cognitivas, sociais, além da criatividade, desenvolver noções de estratégia, como no xadrez. Permitindo que se diferencie cada jogo e desenvolvendo atividades lúdicas. O brinquedo (objeto lúdico) é a representação da realidade que a criança pode ter a capacidade de manipular. A brincadeira pode ser de faz-de-conta, pode ser construção, além das brincadeiras tradicionais presentes no contexto social infantil. Assim o jogo pode ajudar na construção de uma identidade infantil diante do/para o mundo, dessa forma utilizar os jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira como

uma ferramenta pedagógica nas aulas de educação física, podem contribuir para fortalecer o reconhecimento da identidade das crianças pretas e pardas nas escolas.

3.4 Jogos de matriz africana e afro-brasileira

Sabemos que, mesmo após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os professores ainda enfrentam muitos desafios ao abordar conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, mesmo sendo temáticas de ensino obrigatório. No campo da Educação Física, esses desafios não são diferentes. Para integrar essas temáticas ao componente curricular, uma importante ferramenta pedagógica são os jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira, que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão inseridos nos elementos da Cultura Corporal e contribuem significativamente para a formação humana.

Autores como Melo, Santos e Vicente (2023, p. 3) destacam que, por ser um componente curricular obrigatório, a Educação Física deve contemplar os jogos de matriz africana e afro-brasileira a partir de uma abordagem ético-político-pedagógica. Isso inclui, além dos saberes relacionados à cultura corporal, o reconhecimento das identidades culturais que compõem a população brasileira. Esses jogos fazem parte das manifestações da cultura corporal e constituem um dos elementos do campo de conhecimento da Educação Física, o que justifica sua presença nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas.

Ao serem inseridos no cotidiano escolar, esses jogos permitem que os alunos se apropriem de um conjunto de conhecimentos que favorecem a valorização da diversidade. A partir dessa vivência, podem refletir de maneira mais crítica sobre a realidade em que estão inseridos, desenvolvendo consciência cultural, social e histórica.

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi proporcionar aos alunos a apropriação de aspectos histórico-sociais por meio da vivência de jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira, contribuindo para a construção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a diversidade cultural presente em

nosso país. Além da dimensão lúdica, essas práticas visam promover a cooperação, o respeito mútuo e o desenvolvimento do senso crítico, favorecendo o reconhecimento e a valorização da identidade étnico-racial, especialmente entre os estudantes pretos e pardos das escolas participantes.

A proposta pedagógica fundamenta-se na compreensão de que o jogo pode ser um potente mediador cultural e formativo, possibilitando que os alunos reconheçam e ressignifiquem saberes ancestrais muitas vezes negligenciados no ambiente escolar. Ao vivenciar jogos tradicionais de origem africana e afro-brasileira, os estudantes são convidados a refletir sobre pertencimento, identidade e herança cultural, fortalecendo, assim, a autoestima e o sentimento de valorização de sua história.

Entre os jogos aplicados, destacam-se: cola-capoeira, cabra-cega, Maamba, cachorro pega osso, saltando feijões, amarelinha africana, terra-mar, maculelê, corre cotia, passa o bastão, macaco mestre, Banyoka e Da Ga. Essas práticas lúdicas são integradas às aulas de Educação Física de maneira intencional, respeitando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a cultura corporal e os direitos de aprendizagem, e alinhando-se aos fundamentos da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Dessa forma, os jogos não apenas contribuem para o desenvolvimento motor e social dos alunos, mas também funcionam como instrumentos pedagógicos capazes de provocar discussões sobre racismo, resistência, ancestralidade e representatividade no espaço escolar. O trabalho com essas práticas reforça a importância de uma abordagem crítica e inclusiva no ensino da Educação Física, na qual o corpo, o movimento e a cultura se entrelaçam na formação de sujeitos conscientes e socialmente engajados.

Segundo Melo, Santos e Vicente (2023), a introdução dos jogos de matriz africana na escola representa um reconhecimento da importância de valorizar a história e a cultura do povo negro, como forma de reparação histórica. Os autores destacam que esse conhecimento é frequentemente negado no ambiente escolar devido a estereótipos e ao racismo estrutural, o que faz com que muitos

alunos nunca tenham tido contato com essas práticas. A proposta da pesquisa com a utilização dos jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira, visa desmistificar visões estereotipadas da África, apresentando seus saberes milenares, reinos e heranças culturais. Com base nessa perspectiva, a aplicação dos jogos de matriz africana e afro-brasileira nas escolas participantes do município de São Luís reforça essa afirmação, ao promover o reconhecimento da diversidade e o combate às omissões históricas ainda presentes no imaginário coletivo.

3.5 A Situação legal

A valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira ganhou respaldo legal com a promulgação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A primeira tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, com foco especial nas áreas de História, Educação Artística e Literatura. A segunda ampliou esse escopo, incluindo também os conteúdos relacionados aos povos indígenas. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) que são um conjunto de normas e orientações que direcionam as questões educacionais para a valorização étnico-racial. Ambas as legislações visam reconhecer a contribuição desses grupos na formação da sociedade brasileira e combater o racismo e o preconceito por meio da educação.

Alberti e Santos (2013) ressaltam que, além da obrigatoriedade legal, essa abordagem é uma necessidade social e educativa. Elas evidenciam os desafios enfrentados por muitos docentes para se aprofundarem nos conteúdos da história e cultura afro-brasileira. Alberti (2013) observa que a sociedade brasileira é formada por indígenas, brancos e pretos, mas que o reconhecimento dessa diversidade não deve apagar o sofrimento vivido pelos pretos, arrancados da África sob um regime escravocrata. A autora defende que o ensino dessa temática não deve se limitar à escravidão, mas incluir também as contribuições culturais e sociais dos povos africanos e afrodescendentes.

Santos (2013), ao tratar dos “saberes escolares” e “saberes docentes”, aponta a complexidade do processo pedagógico quando se trabalha

com essas temáticas. Segundo ela, a valorização da diversidade sociocultural é essencial para dar visibilidade às culturas historicamente marginalizadas. É nesse contexto que a Educação Física se destaca como um componente curricular estratégico, pois permite o desenvolvimento de vivências corporais que incorporam elementos das culturas afro-brasileiras e indígenas, promovendo identidade, respeito e inclusão.

No município de São Luís – MA, leis municipais reforçam esse compromisso com a educação antirracista. A Lei nº 7.463/2023 instituiu o Selo de Educação Antirracista, que reconhece escolas da rede municipal que desenvolvem práticas pedagógicas voltadas à equidade racial. Já o Estatuto Municipal da Igualdade Racial, Lei nº 7.669/2024, estabelece diretrizes para políticas públicas que combatem desigualdades raciais e asseguram os direitos da população negra ludovicense (“Diário Oficial - São Luís”, 2025).

Outra legislação relevante é a Lei Municipal nº 6.890/2021, que determina a obrigatoriedade das aulas de Educação Física desde a Educação Infantil, ministradas por professores licenciados. Apesar disso, a pesquisa identificou que algumas escolas ainda não se adequaram completamente à norma, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde atuam professores volantes com sobrecarga de funções. Essa realidade compromete a efetivação das leis e das ações pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais.

3.6 Identidade, autoimagem e reconhecimento

A construção da identidade e da autoimagem de crianças negras no ambiente escolar é um eixo fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e enfrentem as desigualdades históricas impostas à população negra. No contexto da Educação Física, esse debate ganha potência por meio de jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira, que promovem vivências significativas e afirmativas, especialmente durante os anos iniciais da educação básica.

Segundo Bezerra (2025), a constituição da autoimagem é um processo subjetivo que ocorre ao longo da história de vida de um indivíduo, permitindo que ele se perceba no mundo a partir das suas experiências. Trata-se de um elemento intrinsecamente ligado à autoestima, pois, como explica

William James (inc., 2006), o *self* (eu mesmo) refere-se ao conhecimento que temos de nós mesmos, ou seja, à forma como nós reconhecemos e nós valorizamos. Esse processo é profundamente influenciado pelas interações sociais e pelos símbolos culturais que cercam a criança desde a infância.

No caso da identidade negra, esse processo é atravessado por marcas históricas de exclusão. Como destaca Cavalleiro *et al.* (2024, p. 97), o imaginário social brasileiro associa a identidade negra a ideias de escravidão, subalternidade intelectual e trabalho braçal, o que leva a uma percepção distorcida, negativa ou até mesmo apagada dessa identidade no cotidiano escolar. Essa visão eurocêntrica, ainda presente nas instituições educacionais, compromete o desenvolvimento de uma autoimagem positiva por parte de estudantes negros e negras.

É justamente por isso que o ambiente escolar precisa assumir o compromisso com a promoção do letramento racial e da valorização da identidade negra. Carvalho (2024) ressalta que é na escola que muitas crianças têm suas primeiras experiências de racismo, o que reforça a necessidade de ações pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, a Educação Física, por seu caráter corporal, expressivo e coletivo, pode e deve ser um campo fértil para o fortalecimento da identidade negra.

Meinhardt (2022) afirma que a fragilidade da autoimagem de crianças negras é resultado de um processo histórico e político que atravessa gerações e contextos familiares. Para romper com essa realidade, é preciso investir em práticas pedagógicas que integrem referências afro-brasileiras de forma positiva. A presença de jogos, símbolos, personagens e narrativas que representam a cultura negra nas aulas de Educação Física favorece a construção de uma autoimagem mais sólida e saudável, além de contribuir para o fortalecimento do protagonismo negro.

Assim, a construção da identidade e da autoimagem deve ser entendida como um processo educativo que envolve o reconhecimento, a valorização e a ressignificação de histórias, saberes e experiências negras. A escola, enquanto espaço social de convivência e aprendizagem, tem um papel decisivo nesse percurso. Cabe a ela garantir que cada estudante, especialmente os negros, possa se ver, se reconhecer e se orgulhar da sua trajetória e da sua ancestralidade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica adotada nesta pesquisa baseou-se na pesquisa-ação, inserida em uma abordagem qualitativa. Essa escolha permitiu articular reflexão e prática por meio de ações educativas relacionadas aos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física, permitindo também ações da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa, diante dessas reflexões, visando promover contribuições significativas tanto para o meio social quanto para a área educacional.

De acordo com Silva, Oliveira e Ataídes (2021), a pesquisa-ação constitui-se como uma metodologia aberta, que pode assumir diferentes caminhos e direções ao longo de seu desenvolvimento, exigindo do pesquisador tomadas de decisão constantes diante dos fatos que surgem no decorrer da investigação. Destacando que os ciclos da pesquisa-ação são melhores aplicados em “fases de ação”, abrangendo os campos da prática e da investigação sobre a prática adotada na pesquisa. Afirma-se que:

[...] embora a sequência básica permaneça a mesma em ambos os campos, ocorrerão neles ações diferentes. Segundo, também torna explícito que se deve planejar tanto para a mudança na prática quanto para a avaliação dos efeitos da mudança na prática. Isso é importante na pesquisa-ação, porque o planejamento de como avaliar os efeitos da mudança na prática é em geral muito mais rigoroso do que em muitos outros tipos de investigação-ação. (Tripp, 2005, p. 11)

4.1 Características do estudo

A presente pesquisa foi conduzida a partir de ações planejadas, tendo como referencial metodológico a pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa. Essa escolha possibilitou a participação ativa dos sujeitos em todas as etapas do estudo. O objetivo central é promover, por meio da vivência e análise dos jogos de matriz africana, uma reflexão que leve à mudança de

atitudes dos participantes em relação à sua realidade e ao contexto social em que estão inseridos.

O percurso metodológico desta pesquisa envolveu, inicialmente, a leitura e análise de referenciais teóricos pertinentes, com o objetivo de fundamentar e planejar adequadamente as ações a serem implementadas. Em seguida, foram selecionadas e convidadas duas escolas, uma escola comunitária e a outra escola da rede municipal de ensino de São Luís – MA como campo de estudo. O período autorizado para as intervenções pedagógicas compreendeu os meses de abril a junho de 2025, tendo início em 7 de abril e encerramento em 24 de junho de 2025.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de diferentes ações pedagógicas. Inicialmente, os estudantes participaram de uma atividade de desenho, na qual foram convidados a se representar graficamente, ou seja, desenhar como se veem. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa com a turma, permitindo que cada aluno compartilhasse a sua percepção e explicasse o significado de sua representação.

Após essa etapa, em outra aula individualizada com cada uma das turmas, cada estudante recebeu uma ficha de atividade intitulada "Minha Primeira Identidade", na qual deveriam registrar informações pessoais como filiação, nacionalidade, nome e data de nascimento. Além disso, foram convidados a escolher, dentre imagens de uma mesma criança representada com diferentes características étnico-raciais, aquela com a qual mais se identificavam.

Complementando esses instrumentos, por último foram realizadas aulas com duração de 50 minutos, focadas em jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira. Durante todas as fases da pesquisa, foram feitas análises/observações do ambiente escolar, culminando na interpretação dos dados obtidos ao longo do processo.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, para a realização da pesquisa, foi solicitado o consentimento da direção de duas instituições de ensino. Esse procedimento envolveu o envio de um convite para participação no estudo, acompanhado de uma carta formal de **Solicitação de Autorização de Pesquisa**, destinada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), com o objetivo de viabilizar a atuação em uma escola da rede pública municipal. A segunda instituição participante tratou-se de uma escola comunitária, situada na mesma região da escola municipal, que também recebeu um convite formal para integrar a pesquisa.

Após a etapa de autorização, foi elaborado o plano de ações pedagógicas a ser desenvolvido nas escolas participantes. Dentre as atividades planejadas, destacaram-se: a produção de desenhos pelos alunos, a realização de rodas de conversa, o preenchimento da ficha intitulada “**Minha Primeira Identidade**”, a aplicação de aulas com jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira, bem como a análise do ambiente escolar.

Durante todo o processo, a pesquisadora realizou registros sistemáticos por meio de anotações em diário de bordo, complementados por fotografias, vídeos e gravações de áudio. Esses registros tiveram como finalidade documentar as impressões sobre o ambiente escolar, as interações entre os alunos, a pesquisadora e o corpo docente da escola. Posteriormente, os dados coletados foram analisados com o intuito de construir uma compreensão abrangente, flexível e contextualizada dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

4.4 Aspectos éticos

A realização do estudo foi formalizada a partir da assinatura do termo de compromisso do pesquisador, emitido pelo Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEP), setor vinculado à Secretaria Adjunta de Ensino (SAE) todos esses setores são vinculados à SEMED. A autorização para o desenvolvimento das atividades foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), por meio de processo oficial. Além disso, todas as instituições envolvidas foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, e a participação dos

sujeitos foi voluntária, sendo assegurados o direito à privacidade, à integridade e à confidencialidade das informações.

As atividades foram organizadas de forma processual, ou seja, foi organizado em fases de ações, respeitando as etapas da metodologia da pesquisa-ação adotada no presente trabalho. As ações iniciaram-se com visitas preliminares às escolas, com o intuito de conhecer o ambiente escolar e o corpo docente, além de definir os horários mais adequados para a realização das aulas junto às turmas participantes.

4.5 ROTEIRO DA PESQUISA-AÇÃO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

FASE 1 – MONTAGEM INSTITUCIONAL E METODOLÓGICA

Nesta fase foi elaborado o projeto de pesquisa e submetido para aprovação do Colegiado de curso de Licenciatura em Educação Física. Definição de objetivos, Referencial teórico, procedimentos metodológicos, coleta de dados.

Definição das técnicas de coleta de dados:

- **Observação participante:** A pesquisadora atuou junto às turmas, inicialmente avaliando as crianças e observando o comportamento, as falas e a participação das crianças nas atividades.
- **Registros multimodais:**
 - **Desenhos** (autoimagem antes e depois das atividades);
 - **Fotos e vídeos** (atividades e interações);
 - **Gravações de áudio** (falas espontâneas e rodas de conversa);
 - **Fichas de identidade** preenchidas pelos alunos antes do início da aplicação dos jogos.

Delimitação da região e participantes:

As escolas foram selecionadas de forma aleatória na área Itaqui Bacanga. Uma escola pública municipal e outra comunitária, situadas em

comunidades com diversidade étnico-racial evidente. Participaram do estudo quatro turmas de 2º ano e duas de 3º ano, totalizando seis turmas com 156 crianças no total. cujos alunos ainda não haviam tido contato ou vivência, nas aulas de Educação Física, com jogos de matriz africana e afro-brasileira.

Destaca-se que, na escola comunitária, o componente curricular de Educação Física é ofertado regularmente e em conformidade com a legislação. Em contrapartida, na escola da rede municipal, a disciplina ainda não é ofertada nas turmas dos anos iniciais, o que contraria a Lei Municipal nº 6.890/2021, que determina a obrigatoriedade da Educação Física escolar desde o primeiro ano do ensino fundamental. Essa realidade evidencia a relevância da pesquisa ao promover práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, respeitando os direitos de aprendizagem das crianças.

Local do estudo

Localizada na zona oeste de São Luís, entre o rio Bacanga e a Baía de São Marcos, a região Itaqui-Bacanga é composta por cerca de 60 bairros, organizados em cinco microrregiões principais: Anjo da Guarda, Vila Maranhão, Vila Ariri, Vila Bacanga e Vila Embratel. A população estimada é de aproximadamente 200 mil habitantes (DOS, 2010).

O povoamento da região intensificou-se no fim da década de 1960, com o deslocamento de famílias do bairro Goiabal, após um grande incêndio. A construção da Barragem do Bacanga, nos anos 1970, facilitou a conexão com o centro da cidade, impulsionando o crescimento urbano, muitas vezes de forma desordenada. Como resposta, surgiram diversas organizações comunitárias e culturais, como a Associação Comunitária Itaqui-Bacanga, o Adolescentro, o Clube de Mães do Anjo da Guarda e o grupo teatral GRITA.

A região conta com forte presença da comunicação comunitária, com veículos como a Rádio Bacanga FM, a TV Itaqui-Bacanga, o jornal Itaqui-Bacanga e o site O Itaqui Notícias. Também abriga o complexo de comunicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com TV e rádio universitárias.

Do ponto de vista econômico, destaca-se pela presença do Complexo Portuário do Maranhão (portos de Itaqui, Ponta da Madeira e Alumar), da Usina Termelétrica Porto do Itaqui (Eneva), da Usina de Pelotização da Vale e das ferrovias Carajás e São Luís-Teresina, que garantem o transporte de cargas. A região ainda abriga o Terminal da Ponta da Espera, que opera ferry-boats entre São Luís e Alcântara.

Na área da educação, localizam-se importantes instituições como o campus-sede da UFMA, o Colégio Universitário (COLUN) e unidades do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), incluindo a Unidade Vocacional Estaleiro Escola. Já na saúde, destacam-se a UPA 24h Itaqui-Bacanga, o Hospital da Mulher e a Unidade Mista Itaqui-Bacanga.

A área Itaqui-Bacanga também abriga a antiga Colônia do Bonfim, que foi criada para isolar pessoas com hanseníase, o que reforçou o estigma e a exclusão social da doença à época de sua criação em 1937. Localizada na Ponta do Bonfim, foi um importante centro de tratamento no Maranhão. Hoje, funciona como o Hospital Aquiles Lisboa, especializado em hanseníase e com serviços de saúde ampliados à população local.

Preparação da pesquisadora

Ainda na etapa de preparação, foram feitas reuniões de orientação com a equipe pedagógica das escolas uma semana antes do início das intervenções nas turmas através das aulas, com as gestoras e professoras para compreensão dos objetivos e metas almejadas. Seguidas de estudos de referenciais teóricos sobre identidade, diversidade, cultura afro-brasileira e jogos tradicionais e de matriz africana.

A pesquisa foi apresentada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, Atlético e em Saúde (GEPPAS/UFMA), grupo de estudos e pesquisa ao qual está vinculada para aparar as arestas principalmente relacionadas a sustentação teórica da pesquisa e também ao percurso metodológico a ser percorrido durante a pesquisa desenvolvida.

Elaboração e validação dos planos de aula que foram aplicadas com a definição das atividades aplicadas e definição de objetivos de cada uma delas, destacando o enfoque informativo de origem dos jogos e o enredo a ser explicado para as crianças a cerca dessa origem.

- Proposição de materiais pedagógicos complementares.
- Planejamento de atividades que tenham continuidade após a pesquisa (formação de professores, novos projetos, etc.).
- Elaboração de propostas de intervenção a médio e longo prazo, com envolvimento das escolas.

FASE 2 – ESTUDO PRELIMINAR DA REGIÃO E DA POPULAÇÃO PESQUISADA

Esta etapa teve como objetivo conhecer o contexto social, cultural, educacional da região e da escola, com foco nas percepções de identidade e diversidade étnico-racial da comunidade.

Ações:

- Observação do ambiente escolar (murais, interações, materiais didáticos).
- Conversas com professores, coordenadores.
- Registro de impressões e falas dos sujeitos envolvidos.
- Gravações audiovisuais sempre com autorização da escola e responsáveis.

FASE 3 – ANÁLISE CRÍTICA DOS PROBLEMAS

Esta etapa teve como objetivo refletir sobre as situações identificadas na escola em relação à identidade e diversidade.

Ações:

- Sistematização dos dados coletados na Fase 2.
- Identificação de lacunas ou problemas (ex: ausência de referências negras, baixa autoestima de crianças negras, estereótipos em brincadeiras).

- Reunião com a orientadora para apresentar os dados e refletir coletivamente.

FASE 4 – PLANO DE AÇÃO

A quarta fase teve o objetivo de planejar possíveis ações educativas que respondam aos problemas identificados.

Ações:

- Reavaliação das aulas temáticas com jogos de matriz africana e afro-brasileiros.
- Proposição de materiais pedagógicos complementares.
- Planejamento de atividades que tenham continuidade após a pesquisa (formação de professores, novos projetos, etc.).
- Elaboração de propostas de intervenção a médio e longo prazo, com envolvimento das escolas.

FASE 5 – AÇÕES COM OS ALUNOS

Momento Inicial – Apresentação da pesquisadora aos alunos e momento inicial da interação entre alunos e a pesquisadora. Diagnóstico inicial dos alunos e da forma como eles “se veem no espelho”. Esta ação foi realizada através dos desenhos e auxiliada através da confecção do RG junto às crianças, apresentada apenas como uma atividade recreativa e de entrosamento.

Atividade "Como me vejo no espelho" (desenho livre):

A pesquisadora estava sozinha com o grupo e organizou o ambiente de forma a filmar toda a interação. Os materiais utilizados na atividade ficaram sob o domínio da pesquisadora e as crianças deveriam solicitar o que queriam usar com a verbalização da cor escolhida, sem entrega ou disponibilização direta. Foram gravadas em vídeo suas falas espontâneas enquanto desenhavam com perguntas do pesquisador, tais como: "Você se acha parecido com o seu desenho?", "Você se considera preto, branca, parda? Por quê?".

Após estas atividades a pesquisadora aplicou outra brincadeira que ajudou na avaliação da perspectiva do reconhecimento enquanto população negra que foi a construção do RG (“**Minha Primeira Identidade**” (**Ficha**)) na qual as crianças faziam o registro de dados pessoais e também a escolha de imagem representativa da sua etnia. Em seguida foi realizada discussão mediada sobre a escolha feita.

A aplicação dos jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira e a sequência pedagógica estão disponibilizadas nos apêndices.

FASE 6 – ANÁLISE E RESULTADOS

Ações da Pesquisadora:

Análise qualitativa dos dados (desenhos, falas e participação dos alunos foi feita descrevendo cada ação). Foram identificados e descritos cada movimento de mudança nas percepções de identidade, autoestima e reconhecimento cultural. Após esta etapa foi produzido um relatório reflexivo com as impressões da pesquisadora sobre cada resultado obtido.

Os materiais utilizados em toda pesquisa e principalmente na aplicação das avaliações e nas aulas são descritos no planejamento conforme apresentados dos Apêndices.

4.6 Sujeitos do estudo

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram estudantes de escolas localizadas na área Itaqui-Bacanga, em São Luís – MA, sendo uma da rede municipal de ensino e outra de caráter comunitário. Ambas as instituições possuem turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando seis turmas analisadas: quatro do 2º ano e duas do 3º ano. As turmas são compostas por meninas e meninos com idades entre 7 e 9 anos, totalizando 149 crianças.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise da representação da autoimagem

Com o objetivo de investigar a percepção das crianças quanto ao reconhecimento de sua identidade racial, bem como compreender de que forma constroem sua autoimagem, foram propostas atividades que estimulassem a autorrepresentação. Seguindo os passos de Moraes (2019), que em sua pesquisa também utilizou o recurso da representação por meio de desenhos para investigar os jogos de matriz afro-brasileira nas aulas de Educação Física, adotou-se a mesma estratégia na presente investigação. Nesse sentido, foi solicitado que cada criança realizasse um desenho de como se percebe ao se olhar no espelho. Além disso, as crianças preencheram a ficha intitulada **“Minha Primeira Identidade”**, elaborada como um instrumento facilitador para que pudessem expressar características relacionadas à sua identidade, incluindo aspectos físicos, culturais e subjetivos.

As ações pedagógicas foram cuidadosamente planejadas, considerando a faixa etária e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos participantes, garantindo, assim, uma abordagem lúdica, acessível e significativa. Essas estratégias tiveram como finalidade não apenas estimular a expressão pessoal das crianças, mas também proporcionar um ambiente de escuta sensível e de reflexão sobre a própria imagem e pertencimento étnico-racial.

Ao observar os registros produzidos, tanto nos desenhos quanto nas respostas da ficha, buscou-se analisar as atitudes das crianças em relação à construção de sua autoimagem e identidade racial.

A partir da atividade proposta, que consistia na elaboração de um desenho de si mesma, uma das crianças participantes, uma menina negra, produziu a imagem apresentada na **Figura 1**. Na ilustração, observa-se que a criança se representa com um tom de pele mais claro, utilizando o lápis socialmente conhecido como "cor de pele" (tom rosado), além de desenhar seus cabelos de forma lisa e curta, apesar de, na realidade, possuir cabelos cacheados.



Figura 1: menina negra, de cabelo cacheado, se desenhou com o cabelo liso e curto além de se pintar com o lápis cor de pele rosa. Fonte: a autora

A Figura 1 revela elementos significativos sobre a construção da autoimagem e do autoconceito racial da criança. De acordo com Meinhardt (2022), a construção da identidade racial é um processo profundamente atravessado por fatores históricos, sociais e culturais, sendo impactada por padrões estéticos eurocêntricos que, muitas vezes, são reproduzidos dentro e fora do ambiente escolar.

O não reconhecimento de suas características étnico-raciais, como o tom de pele e a textura do cabelo, evidencia um desejo, consciente ou inconsciente, de se adequar a um padrão estético dominante, associado à branquitude. Essa percepção dialoga com os apontamentos de Munanga (2004), quando o autor destaca que o racismo estrutural produz subjetividades fragilizadas, especialmente entre crianças negras, que tendem a rejeitar suas características físicas em contextos que não valorizam a diversidade.

Ademais, ao redor da figura desenhada, foram incluídos vários corações, o que pode sugerir que, embora haja sinais de não reconhecimento pleno de sua identidade racial, existe também um desejo de autoaceitação e amor próprio. Entretanto, esse amor ainda parece estar condicionado a uma estética que não condiz com sua realidade fenotípica.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência da atuação da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras. Como defendem Santos (2013) e Carvalho (2024), práticas pedagógicas que promovam o letramento racial, o protagonismo negro e a valorização de elementos culturais afro-brasileiros são fundamentais para desconstruir estigmas, combater o racismo e favorecer a construção de uma autoimagem positiva e fortalecida.

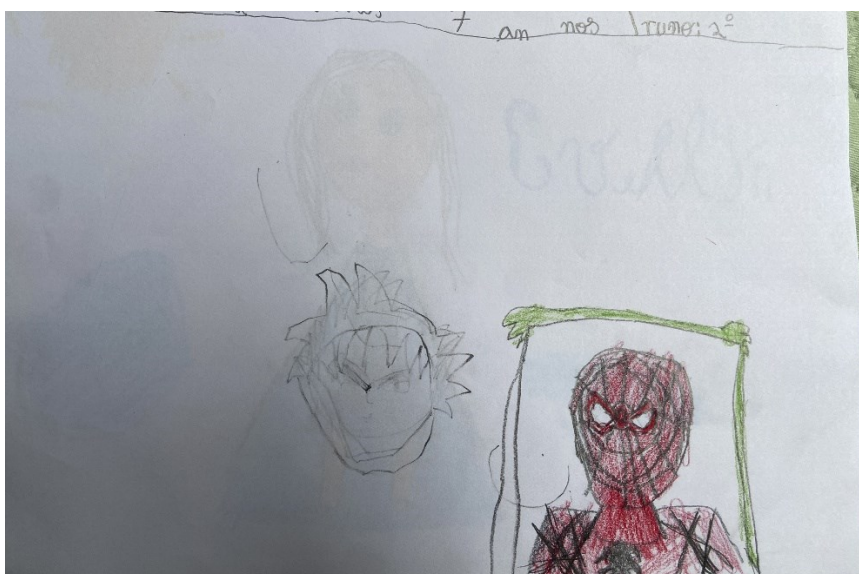


Figura 2: criança negra que se colocou como o personagem do Homem-Aranha, mas o Homem-Aranha do “aranhaverso”, personagem negro. Fonte: a autora

Na Figura 2, observa-se que a criança escolheu se representar por meio da figura do Homem-Aranha, fazendo referência clara à versão do personagem presente no “Aranhaverso” (Miles Morales), que possui ascendência afro-latina. Esse dado revela um processo de identificação positiva com uma referência negra no universo dos super-heróis, o que demonstra avanços significativos na construção de uma autoimagem fortalecida e alinhada à representatividade racial.

Diferente de outros desenhos analisados, onde se percebem tentativas de embranquecimento ou negação de características fenotípicas, aqui nota-se uma escolha consciente por um modelo que carrega, além dos atributos heroicos, traços que dialogam com a própria identidade racial do sujeito. A opção por esse personagem indica que a criança reconhece e valoriza representações negras

presentes na mídia, o que pode impactar diretamente no fortalecimento de seu autoconceito e autoestima.

Este resultado reforça a importância de disponibilizar, no ambiente escolar e nos meios culturais, figuras de referência que expressem a diversidade étnico-racial, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, mas também para a promoção de práticas antirracistas desde a infância.



Figura 3: menina negra se representou como uma das personagens das meninas super poderosas, a “Lindinha” e destacou que seu poder era lançar gelo. Fonte: a autora



Figura 4: menina parda, de cabelo cacheados se representou como a personagem “Docinho” das meninas super poderosas e seu poder era lançar flores. Fonte: a autora

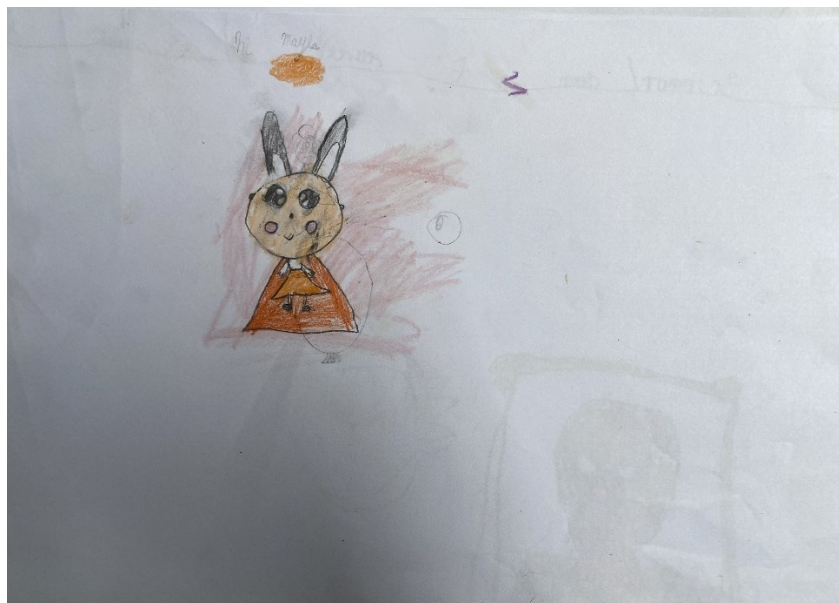


Figura 5: menina negra, se representou como a personagem “Florzinha” das meninas super poderosas e seu poder era lançar fogo. Fonte: a autora

Nas **figuras 3, 4 e 5**, as meninas se identificam com personagens de uma série popular que, geralmente, simboliza poder, coragem e força, aspecto que, por si só, já representa um elemento positivo no processo de empoderamento infantil. Ao optarem por personagens específicas e atribuírem a elas poderes próprios, essas crianças expressam tanto a percepção que têm de si mesmas quanto os desejos relacionados às suas capacidades e características pessoais.

Além disso, cada menina escolheu um poder distinto, que parece dialogar diretamente com sua personalidade ou com aquilo que desejam manifestar. Nesse sentido, os poderes selecionados, gelo, flores e fogo, podem ser compreendidos como formas simbólicas de expressar como essas crianças percebem suas forças internas, o que se conecta profundamente com a maneira como constroem suas identidades raciais: não sob a ótica da fragilidade, mas, sim, da potência, da beleza e da transformação. Esse aspecto se torna ainda mais relevante quando inserido em um contexto social historicamente marcado pela marginalização de corpos negros e pardos.

Ademais, o fato de duas meninas negras e uma parda se representarem por meio dessas personagens aponta para uma dimensão fundamental da representatividade racial. Embora as Meninas Superpoderosas sejam

personagens originalmente brancas, as crianças se apropriam dessas figuras, projetando nelas suas próprias identidades. Isso reflete não apenas uma busca por inclusão, mas também a necessidade urgente de se reconhecerem e se verem refletidas nos ícones culturais que consomem.

Por fim, essas representações reforçam a importância do “espelho” cultural no desenvolvimento saudável da identidade racial. Quando crianças negras e pardas se reconhecem, seja em personagens, em narrativas ou em suas próprias produções, fortalecem, de maneira significativa, sua autoestima, seu senso de pertencimento e sua valorização identitária.

5.2 Análise da Minha Primeira Identidade

Outro instrumento facilitador utilizado como ação pedagógica nesta pesquisa foi a ficha intitulada **“Minha Primeira Identidade”**. Esse material continha imagens de crianças de diferentes etnias, além de campos para preenchimento de informações pessoais, como: nome, naturalidade, data de nascimento, impressão digital e filiação.

Durante a realização da atividade, surgiram dúvidas por parte de todas as crianças acerca dos termos **“naturalidade”** e **“filiação”**, o que gerou a necessidade de explicações ao longo do processo. O termo “naturalidade” se referia ao local de nascimento, enquanto “filiação” correspondia ao nome dos responsáveis legais, geralmente os pais.

Considerando possíveis situações sensíveis, caso a criança não soubesse ou não quisesse informar o nome do pai ou da mãe, foi sugerido, por critérios de confidencialidade e acolhimento, que escrevessem apenas as palavras **“mãe”** e/ou **“pai”** no respectivo campo. Durante esse momento, algumas crianças espontaneamente verbalizaram que possuem apenas a referência e a presença materna, relatando não conhecerem seus pais.

Nas imagens apresentadas a seguir, é possível perceber que algumas das crianças, ao participarem da atividade de construção da própria identidade, mesmo tendo à disposição uma diversidade de imagens que representavam diferentes tons de pele, tipos de cabelo e traços étnicos, escolheram figuras que não condizem com suas próprias características físicas. Esses registros revelam escolhas que se distanciam de suas identidades raciais. Por outro lado, apenas uma das crianças se reconheceu e se representou a partir de uma imagem que

reflete de forma fiel sua etnia, seus traços e sua aparência, demonstrando um processo de identificação mais alinhado com sua própria realidade.



Figura 6: menino negro, de cabelo preto e cacheado, escolheu a imagem de uma criança branca, de cabelo castanho claro para se autoidentificar. Fonte: a autora



Figura 7: menino negro de cabelo baixo, se identificou com a imagem de uma criança branca com cabelo liso, para se autoidentificar. Fonte: a autora

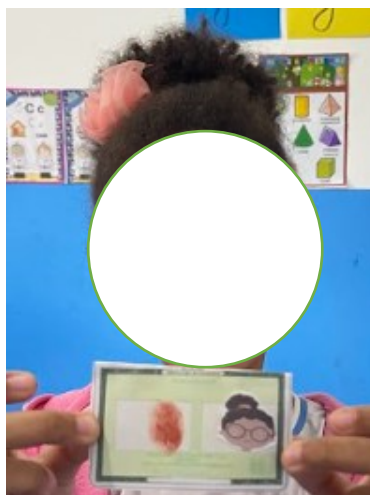


Figura 8: menina negra de cabelo crespo amarrado, se autoidentificou com uma imagem de uma menina, com as mesmas características da sua. Fonte: a autora

As figuras 6, 7 e 8 reforçam de maneira muito significativa as reflexões sobre identidade e representatividade racial no contexto escolar. Observa-se, por meio das escolhas feitas pelas crianças ao preencherem suas fichas de identidade, como os processos de autoimagem e percepção racial estão em construção, influenciados por elementos culturais, sociais e simbólicos.

Na Figura 6, o menino negro, de cabelo preto e cacheado, escolheu para se autoidentificar a imagem de uma criança branca, de cabelo castanho claro. De forma semelhante, na Figura 7, outro menino negro, também com cabelo curto, optou por uma imagem de uma criança branca, com cabelo liso. Esses dois registros revelam indícios importantes sobre como, muitas vezes, a ausência de representações diversas nos materiais pedagógicos, na mídia e no ambiente escolar pode impactar a construção da identidade racial. É possível perceber que, embora as crianças reconheçam suas características fenotípicas, existe uma tendência à escolha de imagens que não refletem suas próprias características étnico-raciais. Esse comportamento pode estar diretamente ligado a um processo de valorização de padrões estéticos eurocêtricos, naturalizados historicamente.

Por outro lado, a Figura 8 mostra uma menina negra, com cabelo crespo preso, que se autoidentificou a partir de uma imagem que reflete com fidelidade suas próprias características físicas, como o tom de pele, o cabelo crespo e o uso de óculos. Essa escolha sinaliza um processo positivo de reconhecimento e valorização da própria identidade racial, possivelmente fruto de vivências que

proporcionaram um olhar mais positivo sobre sua própria imagem, seja no ambiente escolar, familiar ou social.

Essas análises revelam, portanto, a importância de práticas pedagógicas que ampliem as referências culturais e raciais, oferecendo materiais e atividades que favoreçam o fortalecimento da identidade positiva de crianças negras e pardas. Quando as crianças têm acesso a imagens, narrativas e representações que validam suas características, isso contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima, do senso de pertencimento e da valorização de sua própria história e cultura.

5.3 Análise dos Jogos e Brincadeiras de Matriz – Afrobrasileira

Dando continuidade à sequência de ações pedagógicas desenvolvidas com as turmas, foram selecionados treze jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira, com o objetivo de promover, por meio do lúdico, o reconhecimento e a valorização da cultura afrodescendente no ambiente escolar. O trabalho de Silva (2020) reforça essa abordagem ao evidenciar, em sua pesquisa, que a aplicação de jogos de matriz africana e afro-brasileira já promovia comportamentos favoráveis entre os alunos, ainda que nenhum dos participantes tivesse conhecimento prévio sobre os jogos utilizados.

As atividades foram cuidadosamente planejadas levando em consideração o contexto escolar, os espaços físicos disponíveis nas instituições participantes e, sobretudo, a faixa etária das crianças envolvidas na pesquisa. Essa atenção foi fundamental para garantir que as propostas fossem acessíveis, seguras, significativas e adequadas às possibilidades motoras, cognitivas e sociais dos estudantes.

Cada aula foi iniciada com uma breve contextualização, trazendo informações sobre a origem, os significados culturais e a história de cada jogo ou brincadeira, possibilitando que as crianças não apenas experimentassem as atividades, mas também compreendessem o valor simbólico e cultural presente em cada uma delas.

Desde os primeiros encontros, destacou-se o entusiasmo das crianças, especialmente pelo jogo “Cabra-Cega”, que se tornou o mais solicitado por todas as turmas. A dinâmica de vender os olhos e tentar capturar os colegas

despertou grande interesse, sobretudo pela oportunidade de todos participarem de maneira ativa e equitativa, desejando, em especial, vivenciar a experiência de serem vendados e buscar os colegas no espaço da brincadeira.

Contudo, é importante destacar um episódio específico ocorrido durante essa atividade em uma das escolas. Ao ser apresentada a proposta do jogo “Cabra-Cega”, um dos alunos manifestou, de forma espontânea, resistência à participação. Ele afirmou que se tratava de uma “brincadeira feia”, “proibida” e que quem participasse teria “pesadelos”. Ao ser questionado sobre a origem desse medo, o aluno não conseguiu explicar com clareza os motivos de sua rejeição. Ainda assim, ao perceber o entusiasmo e a disposição dos demais colegas em participar, ele gradualmente superou a resistência inicial e decidiu integrar-se à brincadeira.

Esse episódio evidencia como certos estigmas, receios ou crenças, muitas vezes construídos socialmente ou transmitidos no convívio familiar e comunitário, podem influenciar a percepção das crianças sobre práticas culturais, inclusive aquelas de matriz afro-brasileira. Tal situação reforça a importância de espaços educativos que promovam o resgate, a valorização e o entendimento dessas manifestações culturais, contribuindo para desconstruir visões negativas e fortalecer a autoestima, o respeito à diversidade e o senso de pertencimento cultural das crianças.

Cabe destacar ainda que, durante a realização da atividade em que os alunos foram convidados a se auto representar por meio de desenhos diante do espelho, o mesmo aluno produziu uma imagem de si próprio com traços lembrando um furacão sobre a figura desenhada. Ao ser questionado sobre esse detalhe, ele afirmou que “sentia isso dentro de si”. Trata-se de uma criança branca e autista, o que aponta para a complexidade de suas vivências subjetivas e emocionais, que também merecem atenção no contexto das práticas pedagógicas inclusivas e culturais.

Dentre os jogos selecionados, destaca-se o Maamba, de origem africana, especialmente das regiões de Angola, que simula o movimento de uma cobra se movimentando em roda. A brincadeira apresentou certo grau de dificuldade para as crianças, pois, ao tentarem completar o “rabo da cobra”, muitas não conseguiam acompanhar o ritmo dos colegas que lideravam a fila. No entanto, por ser uma atividade divertida e envolvente, foi repetida várias

vezes pelas turmas. De maneira semelhante, o jogo Banyoka, palavra que significa “cobra” em línguas bantu, também representa, por meio dos movimentos ondulatórios, a importância da coletividade, da união e do trabalho em grupo.

O jogo Cabra-Cega, embora presente em diferentes culturas, é incorporado nas práticas afrodescendentes como uma experiência sensorial de escuta, percepção tátil e orientação no espaço. A dinâmica de vender os olhos e buscar reconhecer os colegas estimula não só as habilidades motoras, mas também a confiança e a construção de vínculos afetivos dentro do grupo.

Na mesma perspectiva, a brincadeira Terra-Mar trabalha a agilidade e a tomada de decisão rápida, com uma simbologia forte relacionada aos elementos da natureza, que têm papel central na cosmovisão africana, onde terra e mar são entidades que representam forças vitais, equilíbrio e ancestralidade. Essa atividade foi realizada de duas maneiras entre as turmas, rodadas com e sem a caixa de som, os alunos acharam divertida e alguns deles de forma espontânea queriam comandar a brincadeira, visto que por conta de algumas das regras aplicadas, caso algum aluno errasse o lado da terra ou do mar, ele não seria retirado da brincadeira, mas correria em volta das fileiras formadas pelos colegas de classe, até que retornasse ao seu lugar.

Outro destaque é o jogo Cola Capoeira, diretamente relacionado à capoeira, manifestação cultural afro-brasileira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. A brincadeira adapta movimentos da capoeira, como esquivas, giros e deslocamentos, estimulando não apenas a consciência corporal, mas também o contato com uma expressão que simboliza resistência, liberdade e identidade cultural dos povos negros no Brasil.

Durante a atividade, a maioria dos alunos disse que já conhecia a capoeira. Alguns contaram que já tinham praticado fora da escola ou que alguém da família pratica. Muitos também associaram sua origem à Bahia, o que mostra que têm uma ideia sobre a cultura, mesmo sem conhecer toda a história por trás dela. No entanto, muitos não sabiam exatamente de onde ela veio ou o que ela representa.

Essa situação mostra como é importante que a escola não seja só um espaço de brincadeiras, mas também de aprendizado sobre o valor cultural dessas práticas. Quando as crianças conhecem a história e o significado da

capoeira, elas passam a respeitar e valorizar mais essa parte tão importante da nossa cultura.

Em uma das turmas, uma aluna, ao ser perguntada sobre a origem da capoeira, respondeu de forma imediata que vinha da “macumba”, mostrando como ainda existem muitos estereótipos e confusões sobre o assunto. Curiosamente, alguns alunos brancos foram os que explicaram melhor sobre a origem da capoeira, disseram que ela era usada como forma de defesa pelos povos escravizados e que, por um tempo, foi proibida no Brasil. Esses relatos mostram como é essencial falar sobre esse tema na escola, para que as crianças cresçam com mais conhecimento, respeito e menos preconceito.

Brincadeiras como Corre Cotia e Passa o Bastão, embora difundidas no Brasil, são permeadas por influências das culturas africanas, especialmente na valorização da roda como espaço de socialização, partilha de saberes e fortalecimento das relações comunitárias. No caso do Passa o Bastão, há um simbolismo na passagem do objeto, que representa a transmissão de conhecimentos, valores e memórias de geração em geração.

A brincadeira Macaco Mestre evoca os movimentos ágeis e inteligentes dos macacos, que, em muitas culturas africanas, são associados à astúcia, inteligência e força. Ela estimula a coordenação motora, o equilíbrio e o desenvolvimento da agilidade, sempre de forma coletiva e interativa.

Saltando Feijões, por sua vez, é uma atividade que trabalha o ritmo e os saltos, remetendo às práticas que envolvem o cultivo e a manipulação de grãos, elementos essenciais nas culturas de tradição agrícola africana. A atividade traz uma conexão simbólica com a fertilidade da terra e com os ciclos da natureza.

O jogo Da Ga, proveniente de regiões do continente africano, especialmente Gana, é uma prática que envolve desafios motores, resistência física e agilidade, combinando cantos, palmas e movimentos rápidos. Ele reforça a importância do trabalho coletivo, da musicalidade e da oralidade, elementos centrais na cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

Também foram incluídos nas aulas os jogos Amarelinha Africana e Cachorro Pega Osso. A Amarelinha Africana, variante tradicional da conhecida brincadeira, é marcada por traçados circulares ou espirais, em contraste com a forma retangular da amarelinha ocidental. A brincadeira exige controle corporal, equilíbrio e planejamento dos movimentos, promovendo a concentração e o

raciocínio motor. Além disso, sua forma circular simboliza a ancestralidade, os ciclos da vida e a coletividade, valores fundamentais nas culturas africanas.

Já o jogo Cachorro Pega Osso é uma brincadeira dinâmica de perseguição e velocidade, que envolve estratégias de defesa e ataque. Nela, uma criança representa o “cachorro” e outra o “osso”, enquanto o restante do grupo forma um círculo para proteger ou permitir que o cachorro alcance o objetivo. A atividade favorece o trabalho em equipe, a atenção, os reflexos e a construção de papéis sociais, sendo também uma oportunidade de desenvolver a empatia e o senso de proteção coletiva.

Dessa forma, a realização dessas atividades no contexto escolar não se limita ao aspecto recreativo. Pelo contrário, elas se configuram como práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização das raízes africanas presentes na formação do povo brasileiro e a construção de uma educação antirracista, que fortalece a identidade, o pertencimento e o respeito às diferenças. Tal abordagem está diretamente alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca como competência geral a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e o fortalecimento da identidade (BRASIL, 2018). Especificamente na Educação Infantil, contemplando as turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a BNCC prevê o desenvolvimento de experiências que promovam o respeito às diferentes culturas, considerando os direitos de aprendizagem, como conviver, brincar, participar e explorar. No Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas orienta para o reconhecimento e a valorização dos saberes e das contribuições dos povos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira, em consonância com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A realização das atividades com jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira reafirma o papel da escola como um espaço privilegiado para a construção de saberes, o fortalecimento das identidades e o enfrentamento às práticas racistas que, muitas vezes, estão naturalizadas no cotidiano escolar e social. Ao proporcionar vivências lúdicas que resgatam elementos da cultura afro-brasileira, a prática pedagógica contribui diretamente para a formação de uma educação antirracista, crítica e inclusiva, que reconhece, valoriza e legitima

os saberes ancestrais e as múltiplas expressões culturais que compõem a identidade brasileira.

Além disso, a escuta sensível às manifestações das crianças, como no caso do aluno que inicialmente associou o jogo “Cabra-Cega” a algo proibido e assustador, revela como mitos, estigmas e preconceitos culturais são aprendidos desde cedo e podem impactar a forma como as crianças se relacionam com sua própria história e com a diversidade à sua volta. Esses episódios reforçam a necessidade de espaços educativos que promovam a reflexão, o diálogo e o respeito às diferenças, superando visões distorcidas e fortalecendo o pertencimento.

As falas espontâneas dos alunos ao final das aulas, como: *“Professora, eu nunca tinha brincado com esses jogos, eles são diferentes! Traga mais desses nas aulas!”*, evidenciam o impacto positivo da proposta. Além do entusiasmo, essas declarações feitas de forma espontânea pelas crianças como destacada ao início do parágrafo, mostram que as brincadeiras extrapolaram os muros da escola, sendo levadas para os contextos familiares e comunitários. Isso demonstra que os jogos, para além de sua função recreativa, tornam-se ferramentas de resistência, valorização cultural e transformação social.

Portanto, a experiência vivenciada ao longo da pesquisa reafirma que incluir e/ou aplicar os jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física não é apenas uma estratégia lúdica, mas um ato pedagógico potente, capaz de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e orgulhosos de sua diversidade.

5.4 Análise dos relatos da pesquisadora

As atividades e ações pedagógicas nas escolas ocorreram ao longo de aproximadamente 20 dias, três dias por semana, dois horários em cada escola, em diferentes turmas, com início em 13 de maio e encerramento em 24 de junho de 2025. Ao todo, foram desenvolvidas 40 aulas, nas seis turmas, com duração média de 50 minutos cada uma das turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com a temática voltada para os jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira.

A escola da rede municipal selecionada para a pesquisa de campo possui cinco salas de aula, atendendo, no turno da manhã, turmas do 1º ao 3º ano. São elas: uma turma do 1º ano, duas turmas do 2º ano e duas turmas do 3º ano. Já a escola comunitária convidada a participar da pesquisa também conta com cinco salas de aula, que atendem turmas do 1º ao 5º ano, divididas entre os turnos da manhã e da tarde.

Dia 1

A pesquisadora foi apresentada às professoras das turmas pelo coordenador da escola. As docentes foram informadas sobre o objetivo geral da pesquisa, sendo orientadas a não compartilhar detalhes com os alunos, a fim de preservar a espontaneidade das reações. Os estudantes apenas sabiam que participariam de aulas de Educação Física com uma professora do curso de Educação Física da UFMA. Observou-se que a maioria das professoras era composta por mulheres pardas, além de uma professora branca.

Turma do 3º ano A

A turma demonstrou grande receptividade; a professora foi recebida com abraços e muito entusiasmo. As crianças expressaram interesse por diversas brincadeiras, mencionando atividades como *pega-pega*, *rouba-bandeira*, *esconde-esconde*, *cidade dorme*, *roblox*, *Free Fire*, *futebol*, *detetive*, *assassino* e *prende o boi*. Estavam presentes 24 dos 29 alunos matriculados. A turma é composta por crianças pardas, negras, com traços indígenas e brancas, incluindo três crianças com TEA e uma com baixa audição.

Turma do 3º ano B

Também composta por crianças autistas, a turma compartilha gostos similares à turma A, embora apresente características de compreensão mais maduras. Houve maior dispersão no início das atividades. Um aluno recusou-se a participar da atividade de autorretrato, alegando não saber desenhar pessoas, apenas casas, o que acabou sendo o foco do seu desenho. A maioria dos alunos é parda ou negra, com apenas três crianças brancas. A turma conta com 31 alunos no total.

Atividades desenvolvidas

A primeira ação pedagógica foi a atividade “Como me vejo no espelho”, em que os alunos deveriam se autorretratar por meio do desenho. Uma

aluna da turma A relatou dificuldade em se representar e perguntou se poderia desenhar corações. Em ambas as turmas, ao solicitarem o “lápiz cor de pele”, a maioria das crianças escolheu o lápis rosa claro, mesmo aquelas de pele parda ou negra.

Dia 2

Turma do 2º ano A

Composta por 23 alunos, sendo 19 presentes no dia da atividade. Seis crianças têm diagnóstico de TEA; dessas, cinco são negras e uma é parda. A maioria da turma é formada por alunos negros, seguida de pardos e, em menor número, brancos.

Durante a atividade de autorrepresentação, foi observado que alguns alunos negros escolheram o lápis rosa claro como “cor de pele”. Contudo, um aluno destacou-se ao pedir o lápis mais escuro, afirmando: “sou preto e tenho que usar uma cor que pareça comigo”.

Turma do 2º ano B

Essa turma possui 10 alunos, sendo três com diagnóstico de TEA. No dia da atividade, estavam presentes sete alunos (cinco meninos e duas meninas). Entre os meninos, dois são negros e dois são pardos; entre as meninas, uma é parda e as demais são negras.

Durante a atividade, a maioria optou por se representar através de personagens de desenhos animados, filmes ou jogos eletrônicos. Apenas dois alunos realizaram autorretratos fiéis.

Dia 3

No terceiro dia, o primeiro contato com as demais turmas de 2º ano da escola municipal indicou que ambas (A e B) possuem cerca de 30 alunos matriculados, com presença média de 25 alunos durante as aulas. A ansiedade pelas aulas de Educação Física era visível, especialmente após uma aluna relatar que apenas os alunos do 3º ano estavam vivenciando as aulas antes da turma dela.

As duas turmas são majoritariamente compostas por alunos negros e pardos, com poucos alunos brancos. A turma do 2º ano B conta com uma aluna parda com deficiência auditiva e mobilidade reduzida em uma das pernas.

Durante a atividade de autorretrato, chamou atenção da pesquisadora o fato de dois alunos negros (um menino e uma menina) terem escolhido o lápis rosa claro ao pedirem o “lápis cor de pele”.

Dia 4

No quarto dia, as turmas do 3º ano A e B participaram da atividade “Minha Primeira Identidade”. Inicialmente, os alunos da turma A mostraram-se ansiosos para sair da sala, demonstrando certa resistência à atividade. Após a explicação, no entanto, todos se envolveram e iniciaram a produção das fichas.

Dos 25 alunos presentes, apenas cinco montaram suas fichas com base em suas próprias características étnicas. Os demais escolheram imagens de crianças com aparências diferentes das suas, sugerindo idealizações de identidade.

Destacou-se o caso de irmãs gêmeas: embora compartilhem traços físicos (pardas, com cabelos cacheados), uma escolheu uma imagem compatível com sua aparência, enquanto a outra optou por uma boneca mais clara e de cabelos lisos.

Na turma B, a ansiedade inicial também foi superada com a explicação da atividade. Todos os alunos participaram e levaram suas fichas prontas para casa, para compartilhá-las com os responsáveis.

Dia 5

Nas turmas A e B da escola comunitária, todos os alunos do 2º ano demonstraram entusiasmo e interesse em participar da dinâmica da atividade “Minha Primeira Identidade”. Além de realizarem a atividade com empenho, muitos solicitaram que seus registros fossem guardados e expressaram o desejo de levar as fichas para casa, a fim de compartilhá-las com seus familiares.

Durante a construção das fichas, chamou a atenção o caso de uma aluna que, na etapa anterior da atividade, o autorretrato, havia desenhado linhas na região do nariz e abaixo dos olhos, sugerindo expressões de timidez ou tristeza. Na nova atividade, cuja proposta era apenas colar uma imagem que mais se parecesse com ela, a mesma aluna repetiu esse padrão: desenhou novamente as mesmas marcas no rosto da boneca escolhida, reforçando visualmente seu estado emocional.

Na turma B, dois alunos não conseguiram se identificar com nenhuma das imagens destacadas na ficha. Diante da dificuldade, a professora

(pesquisadora) sugeriu que colegas de classe pudessem ajudá-los na escolha. Um dos alunos aceitou prontamente, permitindo que as colegas selecionassem a imagem mais semelhante à sua aparência. O outro aluno, observando a cena à distância, optou por colar a mesma imagem escolhida pelas meninas. Ambos os alunos são brancos e possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dia 6

No sexto dia de atividades, iniciaram-se as aulas com os jogos e brincadeiras de matriz africana, como Maamba e Cabra-Cega. Nas turmas A e B do 3º ano, a recepção da maioria dos alunos foi bastante positiva, mesmo que, inicialmente, eles desconhecem a origem dessas brincadeiras. Antes do início das práticas, a professora sempre perguntava aos alunos se conheciam os jogos ou sabiam de onde vinham. Como a maioria respondia negativamente, era feita uma breve contextualização, explicando que essas brincadeiras são de origem africana ou afro-brasileira.

Na turma B, apenas um aluno, de pele parda recusou-se a participar das atividades, alegando que preferia jogar futebol e que nunca havia ouvido falar nesses jogos. No entanto, o jogo Cabra-Cega acabou sendo o mais repetido entre os grupos, pois todos queriam vivenciar a experiência de brincar vendados. O aluno que inicialmente havia se recusado, ao final da aula, pediu para participar e foi prontamente acolhido na atividade.

Dia 7

Nas turmas do 2º ano A e B da escola comunitária, a recepção dos alunos foi semelhante à das turmas anteriores. A aplicação das brincadeiras seguiu o mesmo padrão adotado pela professora: questionar inicialmente se os alunos conheciam os jogos e, caso não conhecessem, explicar sua origem e contexto cultural.

Na turma A, observou-se um equilíbrio no interesse pelas duas brincadeiras aplicadas, Maamba e Cabra-Cega. Todos os alunos participaram com entusiasmo e mostraram grande envolvimento, demonstrando desejo tanto de ser a “Maamba” quanto de desempenhar o papel da “Cabra-Cega”.

Já na turma B, ocorreu um episódio que também foi citado na análise das brincadeiras: um dos alunos, inicialmente, recusou-se a participar da Cabra-

Cega, afirmando que a brincadeira era “proibida” e poderia causar pesadelos nele e nos colegas. Apesar disso, ao ver o envolvimento e a empolgação dos demais colegas, o aluno mudou de ideia e participou com sucesso da atividade.

Dia 8

Nas turmas do 2º ano A e B da escola da rede municipal, a expectativa em relação às atividades também foi bastante positiva. Cabe destacar que a escola oferece lanche (café da manhã) antes das aulas e uma refeição no horário do intervalo. Além disso, todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuem Educação Física como disciplina obrigatória no currículo, o que pode explicar o entusiasmo demonstrado durante as aulas.

Durante a realização das atividades, os alunos permaneceram muito agitados, o que exigiu o apoio do coordenador da escola, que acompanhava a aula e interveio para ajudar a manter a atenção da turma durante a explicação das regras. Após esse momento inicial de dispersão, as atividades transcorreram de forma positiva, com ampla participação dos alunos, inclusive da aluna da turma B com deficiência auditiva e mobilidade reduzida em uma das pernas. Ela se esforçou bastante para acompanhar os colegas, especialmente na atividade da **Maamba**, que exigia corrida, além de sentir acolhida ao concluir a brincadeira.

Dia 9

Neste dia, foram desenvolvidas as atividades **Terra-Mar e Cola-Capoeira**. Como de costume, a professora iniciou perguntando aos alunos se conheciam essas brincadeiras e se sabiam algo sobre suas origens.

Na turma do 3º ano A, um aluno branco comentou espontaneamente que já havia brincado de *Terra-Mar* em uma escola particular. No momento em que foi abordada a origem da Cola-Capoeira, uma aluna disse que a brincadeira vinha da Bahia, enquanto outra colega associou-a à “macumba”. Quando questionada sobre a origem dessa informação, a aluna respondeu que tinha ouvido isso de uma prima. Diante da situação, a professora apresentou um breve contexto histórico e cultural sobre a capoeira, com o objetivo de desfazer possíveis estigmas negativos. Após esse momento, todos os alunos participaram normalmente da atividade.

Na turma B, quando os alunos foram questionados sobre a capoeira, alguns mencionaram que sabiam realizar alguns movimentos e outros comentaram que a prática já foi proibida no passado. A professora então

perguntou se eles sabiam o motivo da proibição, mas os alunos não souberam explicar. Em seguida, foi feita uma breve contextualização sobre a perseguição histórica à capoeira e sua importância como manifestação cultural afro-brasileira, o que permitiu o prosseguimento da atividade com mais significado para os estudantes.

Como ressalva, vale mencionar que, ao final das aulas, os alunos de ambas as turmas solicitaram a realização de uma brincadeira com bola, como o vôlei. O pedido foi atendido, mas ficou evidente a dificuldade da maioria em executar até mesmo um jogo simples de passes, apesar de afirmarem anteriormente que gostavam do esporte. Nenhum deles demonstrou domínio sobre o controle de bola.

Dia 10

Nas turmas da escola comunitária, a recepção às atividades Maamba e Cola-Capoeira foi bastante animada. Mal terminava a explicação da professora e os alunos já demonstravam entusiasmo em iniciar as brincadeiras.

Na turma A, foi perguntado aos alunos se sabiam que, em alguns países do continente africano, a cobra é chamada de “Maamba” e se já tinham ouvido falar sobre a capoeira. A maioria afirmou que não conhecia a brincadeira Maamba. Já sobre a capoeira, parte dos alunos disse que sabia do que se tratava, embora não conhecessem sua origem. Duas alunas destacaram que parentes próximos, como irmãos e pais praticam capoeira, e que achavam os golpes interessantes. Ambas, de forma espontânea, até demonstraram alguns movimentos para a turma.

Na turma B, os alunos também afirmaram conhecer a capoeira, elogiaram os movimentos e reproduziram alguns durante a aula. No entanto, também desconheciam sua origem. Um dos alunos demonstrou curiosidade sobre a Maamba e chegou a perguntar se existiam outras brincadeiras parecidas, o que foi percebido como um ponto muito positivo na recepção da turma às atividades.

Dia 11

Nas turmas do 2º ano A e B da escola da rede municipal, a empolgação das crianças com as novas brincadeiras foi tamanha que foi necessária, mais uma vez, a intervenção do coordenador da escola para ajudar a acalmar os ânimos e garantir a concentração nas instruções das atividades.

Na turma A, ao serem questionados sobre o conhecimento das brincadeiras, todos os alunos disseram já ter ouvido falar da capoeira. Uma aluna negra compartilhou que seu irmão praticava a modalidade e que, algumas vezes, a levava para assistir às rodas de capoeira, embora ela não participasse. Mesmo assim, demonstrou entusiasmo e prontamente quis mostrar os golpes que havia aprendido observando o irmão. Contudo, quanto à origem da capoeira e da brincadeira Maamba, os alunos afirmaram não ter esse conhecimento.

Na turma B, os alunos também afirmaram já conhecer a capoeira e elogiaram seus movimentos, demonstrando alguns deles durante a explicação. Em relação à Maamba, mostraram desconhecimento prévio, mas, após aprenderem sobre a brincadeira, acharam-na muito divertida e demonstraram grande interesse em participar, com todos querendo vivenciar o papel de “Maamba” durante a prática.

Dia 12

No retorno das ações pedagógicas nas turmas do 3º ano A e B, os alunos já demonstravam compreensão de que as brincadeiras desenvolvidas estavam relacionadas à cultura africana. Isso representou um avanço, pois perceberam que era “mais fácil” realizar esses jogos do que o jogo de passes com bola, atividade na qual não conseguiram apresentar bom desempenho.

Durante o início das aulas, um aluno da turma A perguntou qual seria a atividade do dia. Já uma aluna da turma B abordou a professora de forma entusiasmada, relatando que havia brincado de **Cola-Capoeira** na rua com colegas durante a semana e que queria aprender mais para poder ensinar aos amigos do bairro.

Os alunos começaram a aula de forma mais organizada, formando um círculo espontaneamente e aguardando as instruções para as atividades do dia: Saltando Feijões e Cachorro Pega Osso. Inicialmente, os alunos ficaram curiosos quanto ao nome *Saltando Feijões*. Após a explicação e a breve demonstração, alguns afirmaram já conhecer essa brincadeira por outro nome, “foguinho”, mas relataram que a versão que conheciam era apenas com corda, sem o uso de um litro com pedras ou grãos na ponta.

Quanto à brincadeira Cachorro Pega Osso, vários alunos disseram nunca ter ouvido antes falar sobre ela. Alguns, inclusive, em tom de brincadeira,

afirmaram que “não eram cachorros” para realizar tal atividade. Apesar disso, a aula prosseguiu com participação ativa e descontraída.

Dia 13

Nas turmas de 2º ano da escola comunitária, os alunos demonstraram uma animação sempre notável pela presença da professora e pelas atividades propostas. Cabe destacar que, nessa escola, os estudantes têm aulas de Educação Física como componente curricular obrigatório. Assim, ao chegarem ao espaço destinado à prática, muitos correm pelo pátio com entusiasmo, mas logo em seguida se organizam em círculo para ouvir as instruções sobre as novas brincadeiras e realizá-las com atenção.

Seguindo a sequência didática, foram aplicadas com essas turmas as brincadeiras Saltando Feijões e Cachorro Pega Osso no 2º ano A, além de Terra Mar e Amarelinha Africana com a turma B. Os alunos de ambas as turmas demonstraram curiosidade em relação às atividades e compreenderam que essas brincadeiras têm origem africana.

Na turma A, um dos alunos associou a brincadeira *Saltando Feijões* a outro jogo que ele conhecia como *Foguinho*, destacando que acreditava que aquela brincadeira tivesse sido criada no seu próprio meio, ou seja, na rua onde mora.

Na turma B, além das atividades já previstas, os alunos realizaram novamente o jogo Terra-Mar, dessa vez com o auxílio da caixa de som, pois na aula anterior o jogo havia sido aplicado sem esse recurso. Também foi introduzida a Amarelinha Africana, e os alunos demonstraram familiaridade com a brincadeira. Uma das alunas chegou a comentar que já havia praticado essa atividade em outro espaço fora da escola e destacou que não sabia que o jogo *Minuê* tinha origem africana.

Dia 14

Nas turmas de 2º ano da rede municipal, os alunos estavam agitados e felizes com a realização das atividades, relatando sentir saudades da professora e que aguardavam ansiosamente pelo dia da aula de Educação Física.

Com essas turmas, foram aplicados os jogos Amarelinha Africana e Saltando Feijões. Durante a explicação e contextualização dessas atividades, os alunos conversavam bastante e, por vezes, interrompiam a explicação para mostrar que sabiam jogar a "amarelinha normal", até entenderem as diferenças com a versão africana.

Considerando as necessidades da aluna da turma A, que possui mobilidade reduzida em uma das pernas, a prática foi iniciada com a música tocando, para que todos pudessem ouvir a batida antes da demonstração dos saltos nos bambolês. Em seguida, foi realizada a atividade completa, com a música e os saltos dentro dos bambolês. No entanto, como a atividade aconteceu em um espaço aberto da escola e os alunos falavam alto, os colegas que aguardavam na fila para jogar tiveram dificuldade em ouvir a música e sincronizar os saltos, o que prejudicou o desempenho de parte dos alunos. Ainda assim, ao final da dinâmica, todos afirmaram ter gostado da brincadeira e disseram que só precisavam de mais tempo para praticar.

Já na brincadeira Saltando Feijões, os alunos de ambas as turmas executaram os movimentos com mais facilidade. Alguns, inclusive, deixavam o litro bater propositalmente, apenas para terem a chance de girar a corda. Ao final da aula, vários alunos expressaram que o tempo havia sido curto e pediram para repetir essas atividades na próxima aula.

Dia 15

Como as ações pedagógicas da pesquisa se baseiam nas respostas e percepções dos sujeitos envolvidos, neste dia foram reaplicados os jogos Cola Capoeira, Saltando Feijões e Amarelinha Africana. A decisão partiu, inclusive, de uma pergunta feita por um aluno da turma A do 3º ano: “Qual será a brincadeira africana de hoje?”

Alguns alunos dessa turma também perguntaram se a brincadeira seria a "amarelinha normal", e foi explicado que não, além de contextualizada a origem cultural da atividade. Compreendida a proposta, muitos quiseram ser os primeiros a participar.

Na turma B, alguns alunos ouviram atentamente as explicações, mas dois deles se recusaram a participar, alegando cansaço e incômodo com o sol. Um deles comentou que não queria “ficar no sol” porque “iria torrar e ficar mais preto”. Apesar do comentário, a professora conseguiu adaptar a atividade para

uma área sombreada, o que possibilitou a participação de todos. O episódio também evidenciou a importância de espaços educativos que discutam estigmas e promovam o respeito à diversidade.

Dia 16

Nas turmas de 2º ano A e B, as práticas pedagógicas aconteceram de forma distinta.

Com a turma A, foi realizada uma nova atividade de desenho com o objetivo de perceber se, após os jogos e brincadeiras de matriz africana, os alunos desenvolveram maior consciência sobre suas características étnico-raciais. Para evitar interferências, a proposta foi que cada criança se desenhasse praticando a brincadeira que mais gostou nas aulas anteriores.

Uma das alunas, que na primeira atividade havia se autorretratado com expressões de timidez, reforçou esse traço em sua nova produção: ela se desenhou como uma borboleta, mantendo as marcações no rosto, mas agora com expressão de felicidade. Essa aluna é parda. Outra aluna, negra, que no primeiro desenho se retratou sozinha, agora apareceu sorridente, representando-se como uma astronauta e usando mais cores. Algumas meninas se desenharam como a personagem Lady Bug, muitas delas eram negras ou pardas. Entre os meninos, alguns se desenharam como eles mesmos; outros representaram personagens, como pilotos de Fórmula 1 e o irmão do Jorel. Um dos alunos, negro, se desenhou como o piloto Max Verstappen, demonstrando admiração pelo atleta e conectando-se com a atividade de forma criativa e positiva.

Na turma B, foram aplicados os jogos Saltando Feijões e Cachorro Pega Osso. No entanto, antes da atividade *Cachorro Pega Osso*, ocorreu um episódio lamentável: um aluno chamou uma colega negra de "macaca". A situação exigiu a intervenção imediata da professora de Educação Física e da professora regente.

Importante destacar que o aluno responsável pela ofensa foi o mesmo que, anteriormente, havia dito que a brincadeira Cabra Cega era proibida porque causava pesadelos. Após a mediação e o esclarecimento sobre a gravidade do ocorrido, as atividades foram retomadas. Ao final da aula, um aluno pardo da turma perguntou à professora se haveria mais brincadeiras como aquelas, pois

as considerou diferentes e divertidas, expressando o desejo de que fossem aplicadas novamente.

Quanto à aluna que sofreu o comentário racista, assim como uma colega que testemunhou o episódio, ambas entenderam a importância de denunciar esse tipo de atitude e de não a reproduzir. Os demais alunos também compreenderam que todas as pessoas devem ser respeitadas, independentemente de cor, raça ou qualquer outra diferença.

DIA 17

Nas turmas do 2º ano A e B, foram reaplicadas as atividades de desenho, solicitando que os alunos se representassem por meio das brincadeiras que mais gostaram de realizar durante as aulas de Educação Física.

Foi orientado que os estudantes utilizassem os lápis disponibilizados sobre a mesa e escolhessem as cores para se representar, bem como às brincadeiras preferidas. Em ambas as turmas, os alunos pediram à professora que relembresse os nomes de algumas das atividades, pois não sabiam como escrevê-los. Para ajudar, a professora solicitava que descrevessem as características das brincadeiras para, então, dizer seus nomes. Entre as mencionadas estavam: Saltando Feijões, Cachorro Pega Osso e Cola Capoeira.

Um episódio chamou atenção: uma aluna da turma A, ao pedir o "lápis cor da pele", disse não estar encontrando o rosa clarinho. A professora respondeu que havia outras opções disponíveis. Durante a procura, um aluno branco deixou sobre a mesa exatamente o lápis rosa claro que a aluna buscava, a mesma aluna negra que, na atividade inicial, também havia escolhido esse tom para se auto representar. A repetição dessa escolha evidencia como determinadas associações de cor de pele ainda estão presentes mesmo após as vivências proporcionadas nas aulas.

DIA 18

Ao retornar com a prática dos desenhos nas turmas do 3º ano A e B, alguns alunos da turma B questionaram: "Tia, de novo desenhar? Eu queria brincar." Após a explicação sobre o propósito da atividade, o aluno compreendeu a proposta e iniciou sua produção.

As meninas da turma B foram as mais animadas para desenhar. Elas descreveram as características das brincadeiras de que mais gostaram e escreveram seus nomes antes de iniciar a atividade. Tanto meninas quanto

meninos optaram por incluir a professora em suas representações. Alguns alunos que haviam se desenhado sozinhos na primeira proposta, agora incluíram colegas, desenharam carinhas felizes e até o espaço da escola onde as atividades foram realizadas.

Uma menina negra perguntou à professora/pesquisadora como era seu tipo de cabelo, já que ela sempre usava preso. Ao saber que o cabelo da professora era cacheado, a aluna e suas colegas próximas decidiram se desenhar com cabelo cacheado, combinando com o da professora. Uma dessas meninas, também negra, havia se representado anteriormente com um coque.

O mesmo aluno que, na primeira atividade, havia se desenhado por meio de uma casa, pois disse que só sabia desenhar casas, repetiu o padrão, mas desta vez coloriu a imagem com tons de verde e azul, uma possível referência à brincadeira Terra-Mar, que foi destacada como a favorita nessa turma, seguida de Saltando Feijões.

Na turma A, os alunos também fizeram perguntas para relembrar as brincadeiras. Muitos desenharam colegas de classe e o espaço da escola, com bambolês no chão, remetendo ao jogo da Amarelinha Africana. Dois alunos incluíram a professora nos desenhos. Vários dividiram a folha em cores como azul e verde ou verde e marrom, simbolizando o jogo Terra-Mar.

DIA 19

Finalizando as atividades de desenho, a reaplicação foi feita com a turma do 2º ano B, que ainda não havia passado pela etapa final. Os alunos demonstraram entusiasmo ao representar, por meio do desenho, as brincadeiras de que mais gostaram.

Após a explicação, pediram novamente ajuda para escrever os nomes das brincadeiras. Todas as meninas da turma fizeram o mesmo desenho: representaram-se de mãos dadas, simbolizando a brincadeira **Saltando Feijões**. No entanto, mesmo havendo entre elas duas meninas negras e uma parda, as três se desenharam com o mesmo tom de pele mais claro, cabelos lisos, curtos e pretos, o que pode indicar uma persistente ausência de identificação com suas características reais.

Os meninos, por outro lado, conseguiram se representar com mais fidelidade às suas características étnicas e escolheram se desenhar jogando bola, soltando pipa ou participando da brincadeira Cola Capoeira.

DIA 20 – Impressões Gerais das Atividades

Ao longo das quarenta aulas envolvendo os conteúdos com os jogos e brincadeiras de matriz africana/afro-brasileira, foi possível observar diferentes percepções e reações entre as turmas participantes, tanto da escola da rede municipal quanto da escola comunitária.

Nas turmas da rede municipal, especialmente nos primeiros encontros, os alunos demonstravam forte interesse por atividades esportivas mais conhecidas, como futebol, vôlei e basquete. Em algumas ocasiões, atendendo às solicitações, foram realizadas adaptações com brincadeiras que envolviam movimentos desses esportes. No entanto, os próprios alunos relataram dificuldades durante a execução das atividades, como nos jogos de passes ou controle de bola. Eles afirmaram que, apesar de gostarem dessas modalidades, não tinham domínio dos movimentos por nunca terem praticado efetivamente. Isso evidenciou a importância de propor jogos acessíveis, com conteúdo significativos e próximos da realidade dos alunos.

Nas aulas seguintes, com o retorno às brincadeiras de matriz africana, houve maior adesão, participação espontânea e envolvimento das turmas. Uma aluna relatou, com entusiasmo, que passou a semana inteira brincando de Cola Capoeira com colegas da rua, repetindo seus movimentos. Isso mostra como as atividades extrapolaram o espaço escolar e passaram a integrar também o cotidiano dos estudantes.

Além disso, notou-se uma evolução significativa no modo como os alunos compreendiam e se engajavam nas propostas. Turmas que inicialmente apresentaram resistência por desconhecimento das brincadeiras, passaram a demonstrar interesse, curiosidade e até expectativa pelas novas atividades a cada encontro. Alguns alunos chegavam perguntando qual seria a próxima brincadeira africana, e passaram a organizar-se de forma autônoma, formando círculo e aguardando orientações.

Nas turmas da escola comunitária, onde os alunos já tinham aulas de Educação Física como componente curricular obrigatório, a receptividade foi alta desde o início. As crianças demonstravam entusiasmo e compreensão quanto ao valor cultural das brincadeiras, relacionando algumas atividades com vivências pessoais ou familiares, como no caso da capoeira. Essa familiaridade

favoreceu a apropriação dos conteúdos e incentivou manifestações espontâneas, como imitações de golpes ou expressões de curiosidade sobre a origem das brincadeiras.

Adaptações para acessibilidade também foram realizadas de forma contínua e cuidadosa ao longo das práticas. No caso da aluna com deficiência auditiva e mobilidade reduzida na perna, por exemplo, as atividades foram adaptadas de forma a favorecer sua participação. Durante jogos que exigiam mais deslocamento, como Maamba e Cachorro Pega Osso, foram oferecidas opções de movimentação mais controladas, e os colegas foram orientados a respeitar o tempo da aluna, promovendo inclusão e empatia.

Além disso, em atividades que dependiam de estímulos sonoros, como a Amarelinha Africana, realizada com base nas batidas de uma música, buscou-se ajustar o volume, repetir explicações de forma mais pausada e, sempre que possível, utilizar gestos e demonstrações visuais para favorecer a compreensão. A música foi apresentada antes da prática, permitindo que os alunos percebessem o ritmo, e a dinâmica foi conduzida com reforço visual (bambolês coloridos no chão), o que também beneficiou alunos com dificuldades de atenção.

Como forma de encerramento das atividades, foram reaplicadas as brincadeiras que mais geraram engajamento nas turmas, como Cachorro Pega Osso, Amarelinha Africana e especialmente Saltando Feijões, a qual foi repetida em várias turmas. Muitos alunos relataram conhecer essa última por outro nome (como "foguinho") e demonstraram grande entusiasmo, especialmente pela função de rodar a corda no centro da roda, o que motivava disputas saudáveis e empolgação coletiva.

O conjunto das vivências pedagógicas ao longo dos 20 dias permitiu, além do resgate de jogos e brincadeiras afro-brasileiras, o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade étnico-racial, de empatia, cooperação e protagonismo estudantil. Observou-se ainda que, ao final do processo, os alunos passaram a se representar de forma mais próxima de suas características reais nos desenhos, refletindo maior consciência sobre identidade e pertencimento.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como propósito analisar como os jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira podem ser utilizados nas aulas de Educação Física como instrumentos de valorização da identidade étnico-racial e de promoção do reconhecimento cultural entre crianças negras e pardas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da metodologia da pesquisa-ação, foi possível desenvolver atividades pedagógicas fundamentadas na ludicidade, no respeito à diversidade e no combate ao racismo, em duas escolas da região Itaqui-Bacanga, em São Luís (MA).

Os dados coletados, especialmente os desenhos e as fichas de identidade revelaram importantes aspectos sobre a autoimagem das crianças e seus processos de identificação racial. Inicialmente, observou-se um predomínio de referências embranquecidas, o que evidencia os impactos do racismo estrutural e da ausência de representatividade positiva no ambiente escolar. No entanto, ao longo da intervenção, as vivências com os jogos de matriz afro-brasileira contribuíram significativamente para o despertar de uma consciência identitária mais afirmativa, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das próprias características étnico-raciais.

As brincadeiras propostas, como Maamba, cola-capoeira, cabra-cega, saltando feijões, amarelinha africana, entre outras, foram recebidas com entusiasmo pelas crianças, mostrando que é possível, sim, integrar cultura, identidade e diversão em práticas pedagógicas significativas. A análise das falas e atitudes das crianças revelou que o lúdico não apenas favorece o engajamento nas aulas, mas também promove importantes reflexões sobre ancestralidade, respeito às diferenças e autoestima.

A pesquisa também evidenciou a importância da valorização de uma formação docente crítica e comprometida com a efetivação da Lei 10.639/03, para que práticas antirracistas não se limitem a ações pontuais, ou datas comemorativas, mas se consolidem como eixo permanente dentro de todo currículo escolar. A Educação Física, por seu caráter coletivo e corporal, revelou-se um campo fértil para essa construção.

Portanto, conclui-se que os jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira são potentes ferramentas pedagógicas para a valorização da cultura

negra e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais, a escola amplia suas possibilidades de formar indivíduos mais conscientes, respeitosos e orgulhosos de sua identidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender a relevância dos jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira como instrumentos pedagógicos potentes na construção da identidade e da autoimagem de crianças negras e pardas no ambiente escolar. A partir das análises realizadas, observou-se que, embora algumas crianças demonstrem resistência ou desconhecimento em relação às suas próprias características étnico-raciais, outras conseguem se reconhecer de maneira mais positiva quando expostas a práticas educativas sensíveis, inclusivas e representativas.

Este estudo evidenciou a potência dos jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira como instrumentos pedagógicos para o fortalecimento da identidade étnico-racial de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das intervenções realizadas em duas escolas situadas na região Itaqui-Bacanga, foi possível observar como as atividades lúdicas, quando fundamentadas em elementos culturais afrodescendentes, promovem não apenas a valorização das culturas negras, mas também a construção de uma autoimagem mais positiva entre os alunos, especialmente entre as crianças negras e pardas.

Ao longo das 40 aulas ministradas, as práticas propostas foram bem acolhidas pelas turmas, demonstrando o envolvimento das crianças com os conteúdos apresentados. Mesmo diante de algumas resistências iniciais, como o estranhamento em relação a jogos desconhecidos ou associações negativas (ex: “macumba”, “brincadeira proibida”), o contato contínuo com as brincadeiras e a mediação respeitosa da professora possibilitaram a desconstrução de estigmas, promovendo o entendimento do valor histórico e cultural desses jogos.

A análise dos desenhos produzidos antes e depois das intervenções revelou transformações significativas: muitos alunos passaram a se representar com maior fidelidade às suas características étnico-raciais, incorporando referências mais positivas sobre si e os colegas. Notou-se também que os alunos passaram a incluir elementos simbólicos das brincadeiras em suas produções gráficas, como as cordas, bambolês e até o espaço escolar, além da representação da professora como parte importante da vivência.

Outro aspecto relevante foi a participação ativa de crianças com deficiência, como a aluna com baixa mobilidade na perna e o aluno com surdez e pouco verbal. As atividades foram adaptadas para garantir sua plena participação, por exemplo, a utilização de sons mais marcados nas batidas das brincadeiras ou a reorganização do espaço físico para facilitar o deslocamento, reforçando o caráter inclusivo da proposta e a importância de considerar a diversidade também sob a perspectiva da acessibilidade.

As falas espontâneas dos alunos ao final das atividades, pedindo que os jogos fossem repetidos ou relatando que estavam reproduzindo as brincadeiras em casa ou na rua, reforçam que a proposta ultrapassou os muros da escola e reverberou nos espaços comunitários. Este dado confirma que as atividades não apenas proporcionaram momentos de recreação, mas também fortaleceram laços identitários e culturais.

Além disso, a pesquisa revelou que, embora as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estejam em vigor há mais de uma década, sua aplicação ainda enfrenta desafios, especialmente nas aulas de Educação Física. A escassez de professores com formação específica, atuando nas escolas da rede municipal de ensino, a ausência da disciplina no currículo de muitas turmas e a sobrecarga docente que não tem formação específica, foram alguns dos obstáculos observados no contexto estudado. Isso reforça a urgência de políticas públicas que garantam a efetiva implementação de uma educação antirracista, desde os anos iniciais da escolarização nas escolas de São Luís.

Conclui-se que o trabalho com jogos e brincadeiras de matriz africana e matriz afro-brasileira em Educação Física é uma prática pedagógica potente e necessária. Quando bem planejadas e contextualizadas, essas atividades promovem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a valorização das culturas negras, o respeito às diferenças e o fortalecimento da autoestima das crianças negras e pardas. Trata-se, portanto, de uma ação educativa com potencial transformador, capaz de contribuir para uma escola mais justa, inclusiva e plural.

REFERENCIAS

ALBERTI, V. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Almicar Araujo et al. (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 2, p. 27–40.

“AUTOIMAGEM E SUBJETIVIDADE: ENTRE O ESPELHO, A ROUPA E O INCONSCIENTE – ISSN 1678-0817 Qualis B2”. *Revista ft. revistaft.com.br*, <https://revistaft.com.br/autoimagem-e-subjetividade-entre-o-espelho-a-roupa-e-o-inconsciente/>. Acesso em 30 de julho de 2025.

“Autoimagem”. *Wikipédia, a enciclopédia livre*, 2 de junho de 2024. *Wikipedia*, <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Autoimagem&oldid=68053312>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BOTELHO, D. Lei nº 10.639/2003 e educação quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. In: TRINDADE, A. L. (Org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: ACERP, 2013.

CAMARGO CÂMARA, C. S. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/586/1/CIDINALVA%20SILVA%20CAMARA.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

CAVALLEIRO, E., organizador. *Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola*. 7º ed, Selo Negro Edições, 2024.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, J. *HISTÓRIA E CULTURA AFRO – BRASILEIRA: A LEI 10.639\03 NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE SANTA - INÊS*. 2023. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, Santa Inês, 2023.

CUNHA, D. A. da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DIAS, L. **Winnicott, D.W. - O Brincar E A Realidade**. Disponível em: <https://www.academia.edu/41240017/Winnicott_D_W_O_Brincar_E_A_Realidade>. Acesso em: 4 ago. 2025.

EDUCAÇÃO E PESQUISA, S.; PAULO. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQgyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abril 2025.

GOMES, N. L. *Educação para as relações étnico-raciais: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ISTOCK. **Diversidade: grupo de crianças de diversas etnias, conjunto colorido.** [s.d.]. Fotografia. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/fotos/diversidade-grupo-de-crian%C3%A7as-de-diversas-etnias-conjunto-colorido?page=2>. Acesso em: 19 maio. 2025.

LEITE, L. *Jogos e brincadeiras de matriz afro-brasileira*. São Paulo: Editora Didática, 2010.

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

MELO, P. H. F. de. “JOGOS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE INTERVENÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”. *Revista ft*, vol. 29, nº 140, 2024, p. 24–25. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411231324>.

MORAES, P. *JOGOS AFRICANOS: sua contribuição para o fortalecimento da autoimagem e identidade*. 2019. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

NASCIMENTO, É. P. do; LEITE, C. S. *Brincadeiras, cantigas e jogos de tradição africana e afro-brasileira: práticas pedagógicas para uma educação antirracista*. Salvador: Instituto Cultiva, 2010.

PETRUCCELLI, J. L. Auto identificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Org.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

SANTOS, L. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In: PEREIRA, Almicar Araujo et al. (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 3, p. 57–83.

SANTOS, R. *Brincadeiras e capoeira na escola*. São Paulo: Editora do Movimento, 2015.

SANTOS, S. A. dos. *Jogos e brincadeiras afro-brasileiras: corpo, cultura e ludicidade*. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

SANTIAGO, J. M. *Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, E. *APLICAÇÃO DE JOGOS DE MATRIZ AFRICANA EM UMA ESCOLA NA REGIÃO DE SÃO LUÍS – MA: uma experiência com alunos do segundo ano do ensino fundamental*. 2020. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SILVA, G.; ATAÍDES, F. B. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 2–15, 2021.

SILVA, L. *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICA-RACIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE URBANO SANTOS: lei 11.645/2008*. 2020. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, Urbano Santos, 2020.

COSTALONGA, V.; ABREU, J. R. G. de. *Jogos e brincadeiras na educação física*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://dialogocom.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Ebook-Vanderlei-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Lepeh/UFRJ, 2013.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 365 p.

PINTO, M. *A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aplicação da lei 10639/03 nas escolas públicas ludovicenses*. 2019. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

LEI. Câmara promulga lei sobre a docência em Educação Física - Câmara Municipal de São Luís - MA. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/camara-promulga-lei-sobre-a-docencia-em-educacao-fisica/>. Acesso em: 5 maio 2025.

BIBLIOTECA, I. IBGE | Biblioteca. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=435134>. Acesso em: 12 maio 2025.

COMO O RACISMO ESTRUTURAL ATRAVESSA A AUTOIMAGEM DAS CRIANÇAS NEGRAS. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID25137_TB9010_10122023224648.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

DOS, C. Eixo Itaqui-Bacanga. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eixo_Itaqui-Bacanga. Acesso em: 12 maio 2025.

DOS, C. **Autoimagem**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Autoimagem?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DIÁRIO OFICIAL - São Luís. Lei nº 7669, de 01 de julho de 2024. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/27891/lei-n-7669-de-01-de-julho-de-2024>. Acesso em: 5 maio 2025.

DIÁRIO OFICIAL - São Luís. Criação do Conselho Municipal. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/14854>. Acesso em: 5 maio 2025.

PELA. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Vista da autoimagem de crianças negras e desenvolvimento infantil. Disponível em: <https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/209/22>. Acesso em: 12 maio 2025.

Vista da autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3399/1640>. Acesso em: 12 maio 2025.

Vista do desenvolvimento da autoimagem positiva entre estudantes negras no ensino médio. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9728/5953>. Acesso em: 12 maio 2025.

Vista do patrimônio cultural e a memória da área Itaqui-Bacanga representados no acervo da biblioteca "Semente Social" da ACIB em São Luís, Maranhão. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10553/6154>. Acesso em: 12 maio 2025.

CASSOL da S. C. C.; MENTGES, M. J. Eventos pedagógicos. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 14, n. 1, 14 maio 2023.

Metodologia do ensino de educação física. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fq7FAwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 8 maio 2025.

APÊNDICES

Solicitação de autorização de Pesquisa Acadêmica

[https://drive.google.com/file/d/1YYRd-2yIMbLQy9Fa8ZgqvLyvxb-QSz6K/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1YYRd-2yIMbLQy9Fa8ZgqvLyvxb-QSz6K/view?usp=drive_link)

APENDICE 1: PLANO DE AULA 01

PLANO DE AULA 01

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ANO)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

TEMA: JOGOS DE IDENTIFICAÇÃO

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros	Brincadeiras e jogos populares e regionais Identidade e diversidade Expressão por meio do corpo e da fala Respeito e convivência	Boas-vindas e Roda de Conversa Inicial (10 min): A professora se apresenta e convida os alunos a dizerem seus nomes e uma brincadeira que gostam de fazer em casa ou na escola. Atividade 1 – “Espelho Meu” (15 min): Entregar uma folha em branco para cada aluno e pedir que desenhem como se veem no espelho (autorretrato). Os materiais de desenho ficarão com a professora; os alunos deverão pedir as cores que desejam, promovendo a comunicação e o respeito ao tempo dos colegas. Atividade 2 – “Quem Sou Eu?” (15 min): Após os desenhos, sentar em roda e conversar com a turma a partir da pergunta: "Como vocês se identificam?" Os alunos podem falar sobre o que gostam, o que não gostam, como se veem, suas brincadeiras favoritas e o que os torna especiais. Professora pode incentivar o uso de palavras positivas e acolhedoras.	Folhas de papel Lápis de cor Giz de cera Celular (para registro de fotos dos desenhos ou da atividade, se permitido pela escola)	Participação ativa nas rodas e nas atividades propostas Expressão de sentimentos, opiniões e identidade Respeito aos colegas e escuta atenta Criatividade e envolvimento na produção do desenho

momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.		Encerramento (5 - 10min): Compartilhamento livre de aprendizados ou sentimentos sobre a aula.		Capacidade de se comunicar de forma clara e respeitosa Observação qualitativa da professora durante as interações.
--	--	--	--	---

Referências: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

APENDICE 2: PLANO DE AULA 02

PLANO DE AULA 02

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

TEMA: MINHA IDENTIDADE

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional Expressão da identidade e valorização das diferenças Representação da autoimagem Respeito à diversidade étnico-cultural	Roda de Conversa Inicial (10 min): A professora inicia com a pergunta: "Como será que é feita uma identidade?". As respostas dos alunos serão anotadas em um cartaz ou quadro, para posterior retomada. A conversa é conduzida de forma, com foco no respeito às diferenças e semelhanças entre as pessoas. Atividade 1 – Ficha da Identidade (20 min): A professora entrega a cada aluno uma ficha ilustrada com campos para preencher (nome, data de nascimento, cor dos olhos, cor do cabelo, uma brincadeira favorita etc.). Na parte inferior da ficha, há imagens diversas de crianças com diferentes características étnico-raciais, para que os alunos escolham a imagem com a qual mais se identificam. Os alunos podem colorir ou desenhar também, se desejarem. Atividade 2 – Jogo “Quem sou eu?” (15 min): Cada criança receberá sua ficha preenchida de volta à	Fichas de identidade com campos para preenchimento e imagens ilustrativas Lápis de cor, giz de cera, lápis grafite Quadro branco ou cartaz para anotações Celular ou câmera (opcional – registro da atividade com autorização)	Participação nas conversas e atividades propostas Capacidade de reconhecer e expressar sua própria identidade Respeito e acolhimento às características dos colegas Envolvimento com a proposta de forma criativa e respeitosa

alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.		professora. A professora escolherá uma e lerá as pistas (sem dizer o nome), e os colegas tentarão adivinhar quem é a pessoa descrita. Essa brincadeira promove a atenção, a memória e o respeito às características pessoais de cada colega. Encerramento e Valorização (5 min): As fichas serão devolvidas aos alunos para que levem para casa. A professora pode reforçar a importância de nos conhecermos e respeitarmos uns aos outros.		Observação do comportamento durante o jogo, buscando atitudes de escuta, valorização e empatia
--	--	---	--	---

Referências: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

APENDICE 3: PLANO DE AULA 03

PLANO DE AULA 03

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

TEMA: JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a	Brincadeiras populares de matriz afro-brasileira: Maamba (brincadeira coletiva originada na cultura afro) e Cabra-Cega (com adaptações culturais e rítmicas). Valorização da cultura afro-brasileira como parte da identidade nacional. Cooperação, respeito e segurança durante as brincadeiras.	Aquecimento e Introdução (10 min): Iniciar com uma roda de conversa perguntando: "Vocês conhecem brincadeiras africanas ou afro-brasileiras?" Explicar que muitas brincadeiras que conhecemos têm raízes na cultura africana e foram transmitidas por gerações. Realizar um aquecimento com músicas de ritmos africanos, promovendo movimentos livres, imitando animais ou elementos da natureza, por exemplo. Atividade 1 – Brincadeira “Maamba” (20 min): Explicar a origem africana da brincadeira “Maamba” (também conhecida como “Maamba” em algumas versões), que remete a uma cobra que tenta capturar os colegas. Uma criança é escolhida como a “Maamba” e deve tentar capturar os colegas. Cada criança pega na cintura da outra formando uma fila (a cobra). A Maamba tenta pegar o último da fila. Ao ser “pego”, o aluno se junta à fila da cobra, que vai crescendo. Regras de segurança devem ser reforçadas, como não empurrar e respeitar o espaço	Lenços ou vendas para a Cabra-Cega. Aparelho de som ou instrumentos de percussão simples (pandeiro, atabaque, tamborim). Espaço livre e seguro para correr e se movimentar.	Participação e envolvimento nas brincadeiras. Respeito às regras, aos colegas e ao espaço. Reconhecimento da importância das culturas afro-brasileiras nas brincadeiras.

participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.		do outro. Variar o ritmo da brincadeira com acompanhamento musical (afro-rítmico), aumentando ou diminuindo a velocidade conforme o som. Atividade 2 – Brincadeira “Cabra-Cega” com Influência Afro (15 min): Explicar como a brincadeira pode ser enriquecida com elementos culturais afro-brasileiros, como cantigas tradicionais ou músicas de roda. Uma criança é vendada (com um lenço macio e seguro) e deve encontrar outra criança, guiada apenas por sons ou palmas, enquanto os colegas cantam ou fazem sons rítmicos. A brincadeira desenvolve atenção auditiva, percepção espacial e confiança entre os colegas. Alternar os papéis para que todos participem. Encerramento (5 min): Roda de conversa para partilha das experiências: "Como foi brincar dessas formas diferentes?" "O que aprendemos sobre essas brincadeiras e suas origens?" Valorizar a cultura afro-brasileira como rica em saberes, brincadeiras e ritmos.		Expressão verbal durante a roda final (reflexão).
---	--	--	--	---

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

LEITE, L. *Jogos e Brincadeiras de Matriz Afro-Brasileira*. Editora Didática. 2010.

APENDICE 4: PLANO DE AULA 04

PLANO DE AULA 04

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

TEMA: BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
EF35EF01: Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. EF35EF02: Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos	Brincadeiras populares (Terra-Mar) e afro-brasileiras (Cola Capoeira). Noções de espaço, tempo e coordenação motora ampla. Regras, cooperação e segurança nas brincadeiras. Valorização da diversidade cultural por meio de jogos e movimentos.	Aquecimento (10 min): Iniciar com uma roda de conversa: "Quem aqui gosta de brincar pulando, correndo e se movimentando?" Explicar sobre a origem das brincadeiras, que essas brincadeiras do dia envolvem atenção, movimento e cultura. Fazer um aquecimento guiado com movimentos inspirados na Capoeira: gingado, saltos laterais e movimentos de esquiva. Atividade 1 – “Terra-Mar” (15 min): Delimitar uma linha no chão (com fita, giz ou cones). De um lado é "Terra" e do outro é "Mar". Os alunos ficam alinhados na linha e devem pular para o lado correto de acordo com o comando do professor. O professor pode aumentar a velocidade dos comandos, enganar (como falar "Mar" e apontar para "Terra") e estimular a atenção e agilidade. Adapte para crianças com dificuldades motoras, oferecendo variações no ritmo ou tempo de resposta.	Espaço amplo para correr e se movimentar. Fita adesiva, cones ou giz para marcar "Terra" e "Mar". Música com ritmo de Capoeira para aquecimento e ambientação. Roupas leves e tênis para movimentação segura.	Participação ativa e envolvimento nas brincadeiras. Demonstração de atenção, cooperação e respeito. Compreensão dos comandos e execução dos movimentos. Capacidade de se expressar na

os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. EF15EF03: Reconhecer e respeitar as diferenças individuais nas suas próprias práticas corporais e na dos colegas.		Atividade 2 – “Cola Capoeira” (20 min): Explicar que essa brincadeira é uma variação do tradicional “Pega-pega”, mas com inspiração nos movimentos da capoeira. Um aluno é o “pegador capoeirista”. Quando ele pega alguém, esse aluno precisa ficar congelado em uma pose de capoeira (como ginga, au, queda de rins, etc.). Os colegas só podem “descongelar” o amigo se passarem por ele imitando um movimento de capoeira também. A brincadeira promove movimentos amplos, criatividade e cooperação. Rodízio de pegadores a cada 3-5 minutos para garantir participação de todos. Encerramento e Roda de Conversa (5 min): Reunir os alunos em roda e perguntar: “Qual brincadeira vocês mais gostaram?” “O que vocês aprenderam com os movimentos da Capoeira?” Reforçar a importância das brincadeiras na nossa cultura e da valorização das raízes afro-brasileiras na Educação Física.		roda final, reconhecendo elementos da cultura corporal afro-brasileira.
---	--	--	--	--

Referências: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

SANTOS, R. *Brincadeiras e Capoeira na Escola*. São Paulo: Editora do Movimento. 2015.

LEITE, L. *Jogos e Brincadeiras de Matriz Afro-Brasileira*. Editora Didática. 2010.

APENDICE 5: PLANO DE AULA 05

PLANO DE AULA 05

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS **TEMA:** BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
EF35EF01: Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. EF35EF02: Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em	Brincadeiras afro-brasileiras: “Maculelê Rítmico” e “Corre Cutia Afro”. Coordenação motora ampla, ritmo e noção espacial. Regras, respeito e cooperação nas brincadeiras. Valorização da cultura afro-brasileira por meio do movimento.	Aquecimento (10 min) - Roda de conversa: iniciar a aula com a seguinte pergunta: “Vocês sabiam que muitas das nossas brincadeiras vêm da cultura africana?”. Após a pergunta e os alunos responderem, iniciar o aquecimento com movimentos inspirados no Maculelê e na ginga da capoeira ao som de música afro-brasileira (atabaques, berimbau, etc.). Inclua palmas, marchas ritmadas e pequenos giros. Atividade 1 – “Maculelê Rítmico” (15 min): Em pares, os alunos simulam a dança do Maculelê com bastões de papelão ou com palmas. Ao som de um ritmo marcado (pode ser gravado ou com palmas/batuque ao vivo), os pares fazem sequências simples: • 1 palma no próprio bastão • 2 batidas no bastão do colega • 1 batida no chão. Essa atividade trabalha ritmo, coordenação e respeito ao tempo do outro. Adapte para alunos com deficiência,	Espaço amplo e seguro. Bastões de papelão, lenços ou instrumentos leves (pandeiros, atabaques, etc.). Caixa de som com músicas afro-brasileiras. Cones ou marcações no chão (opcional).	Participação nas atividades e respeito às regras. Demonstração de ritmo, atenção e cooperação. Capacidade de se expressar corporalmente e reconhecer elementos culturais afro-brasileiros nas brincadeiras.

brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. EF15EF03: Reconhecer e respeitar as diferenças individuais nas suas próprias práticas corporais e na dos colegas.		incentivando variações no ritmo com gestos amplos ou no próprio corpo. Atividade 2 – “Corre Cutia Afro” (20 min): Versão adaptada da tradicional “Corre Cutia”, contextualizada com cantos afro-brasileiros e instrumentos de percussão. As crianças sentam em roda enquanto uma criança caminha ao redor com um lenço ou instrumento simbólico. Em vez da música tradicional, usa-se uma rima afro-brasileira ou uma batida de palmas. Ao final da canção ou batidas de mão, a criança deixa o objeto atrás de um colega, que deve levantar e correr, tentando pegá-la. Estimular o respeito ao tempo de cada um e a inclusão no grupo. Encerramento e Roda de Conversa (5 min): Sentar em roda com os alunos, respirar fundo e relaxar. E perguntar: “O que vocês aprenderam hoje com essas brincadeiras?”; “Vocês já conheciam alguma dessas danças ou cantos?”. Reforçar o valor da cultura afro-brasileira e sua presença nas brincadeiras, danças e músicas que nos movimentam.		
--	--	--	--	--

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

LEITE, L. Jogos e Brincadeiras de Matriz Afro-Brasileira. Editora Didática. 2010

SANTOS, R. Brincadeiras e Capoeira na Escola. São Paulo: Editora do Movimento. 2015.

APENDICE 6: PLANO DE AULA 06

PLANO DE AULA 06

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS **TEMA:** BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO E COORDENAÇÃO

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
EF35EF01: Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. EF35EF02: Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em	Brincadeiras afro-brasileiras: “Passa o Bastão” e “Macaco Mestre”. Coordenação motora ampla, atenção e ritmo. Regras, cooperação, criatividade e segurança. Valorização da diversidade cultural por meio do brincar.	Aquecimento (10 min) - Roda de conversa: iniciar a aula com a seguinte pergunta: “Vocês conhecem brincadeiras com bastões ou que envolvem imitação de movimentos?” Apresentar a influência de danças afro-brasileiras (como Maculelê) no uso de bastões e gestos expressivos. Aquecimento corporal com movimentos rítmicos, gingas e alongamentos ao som de música afro-brasileira.	Bastões de papelão ou bambolês pequenos. Espaço amplo e seguro para movimentação. Caixa de som com música afro-brasileira ou instrumentos de percussão (tambor, atabaque, pandeiro).	Participação ativa nas brincadeiras e nas rodas de conversa. Demonstração de atenção, respeito e cooperação. Capacidade de se expressar corporalmente e reconhecer os elementos culturais

brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. EF15EF03: Reconhecer e respeitar as diferenças individuais nas suas próprias práticas corporais e na dos colegas.		Atividade 1 – “Passa o Bastão” (15 min): Brincadeira adaptada da tradição afro-brasileira de transmissão oral e musical, com dinâmica semelhante ao “telefone sem fio”, mas com movimento. Como jogar: colocar os alunos em círculo ou em fileira. Um bastão (ou rolinho de papelão) é passado de mão em mão em ritmo com música/percussão. Ao sinal do professor (parar a música ou tocar um tambor mais forte), quem estiver com o bastão realiza um desafio motor (pulo, ginha, giro ou gesto inspirado no Maculelê). Reinicia-se a passagem do bastão com nova música. Objetivos: trabalhar ritmo, atenção, coordenação e improvisação. Atividade 2 – “Macaco Mestre” (20 min): Brincadeira de imitação corporal com elementos da expressão africana. Como jogar: Um aluno é escolhido como o “Macaco Mestre” e faz movimentos corporais (pulando, se abaixando, girando, dançando). Os demais imitam os gestos com atenção. Quem errar ou se distrair troca de lugar com o mestre. A professora pode sugerir que os gestos imitem animais africanos (leão, macaco, elefante), danças ou movimentos da capoeira. Encerramento (5 min): Todos sentam em roda para refletir: “Qual foi o movimento mais divertido?”; “Vocês perceberam como o corpo pode contar histórias?” Fale para os alunos sobre como muitas culturas africanas se expressam por meio da dança, do ritmo e da imitação. Valorizar a ancestralidade africana presente nas brincadeiras e nos movimentos do dia.	Lenços ou adereços simples (opcional, para enriquecer a brincadeira).	presentes nas atividades. Inclusão e empatia nas interações com os colegas.
--	--	---	--	---

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

LEITE, L. Jogos e Brincadeiras de Matriz Afro-Brasileira. Editora Didática. 2010.

SANTOS, R. Brincadeiras e Capoeira na Escola. São Paulo: Editora do Movimento. 2015.

APENDICE 7: PLANO DE AULA 07

PLANO DE AULA 07

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA.

DATA:

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

TEMA: BRINCADEIRAS POPULARES DE MOVIMENTO E COORDENAÇÃO

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
EF15EF01: Explorar diferentes formas de movimentar-se nas brincadeiras e jogos, respeitando limites do próprio corpo e do outro. EF15EF03: Reconhecer e respeitar as diferenças individuais nas práticas corporais próprias e dos colegas. EF35EF01: Experimentar e	Brincadeiras populares brasileiras: “Corre Cotia” e “Saltando Feijões”; Coordenação motora ampla, velocidade e equilíbrio; Regras e cooperação; Socialização e valorização da cultura popular.	Aquecimento – “Movimento Rápido” (10 min): Rodinha com perguntas rápidas: “Quem já brincou de roda?”, “Quem gosta de pular?” Aquecimento com pequenos desafios: pular num pé só, bater palmas e correr no lugar. Objetivo: preparar o corpo para as brincadeiras com movimentos leves e divertidos. Atividade 1 – “Corre Cotia” (15 min): Crianças sentadas em roda. Uma delas circula com um lenço, cantando a música tradicional da brincadeira. Quando soltar o lenço atrás de alguém, esse colega deve se levantar e correr atrás dela, tentando alcançá-la antes que a primeira ocupe o lugar deixado. Estimula atenção, percepção e velocidade. Adaptar o ritmo e a música para alunos com dificuldades motoras ou sensoriais. Atividade 2 – “Saltando Feijões” (20 min): um jogador gira uma corda com um peso na ponta, e os outros devem pular para não serem atingidos. Os alunos devem estar em círculo. A corda é girada perto do chão, e os jogadores devem pular para não serem atingidos,	Lenço ou pedaço de pano. Cordas, garrafas pet, grãos ou pedrinhas. Espaço amplo e seguro. Roupas confortáveis para livre movimentação.	Participação ativa nas brincadeiras. Atenção às regras e respeito aos colegas. Capacidade de se movimentar com segurança e criatividade. Expressão oral na roda de conversa.

fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, valorizando a importância desse patrimônio cultural. EF35EF02: Planejar e utilizar estratégias para permitir a participação segura de todos.		sendo eliminados ao serem atingidos. O jogo continua até que reste apenas um jogador, que é o vencedor. Outra variação da atividade, é que o aluno que tocar na corda, passa a ser quem vai girar a corda no lugar do outro colega, sem precisar que sejam retirados da atividade. Encerramento e roda de conversa (5 min): Sentar em roda para conversar e perguntar aos alunos: “Qual brincadeira você mais gostou?”; “Foi fácil ou difícil se movimentar hoje?”; “Alguém ajudou você durante o jogo?” Destacar a importância de brincar, cooperar e respeitar o espaço do outro.		
--	--	--	--	--

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.

OLIVEIRA, V. *Brincadeiras e Jogos Tradicionais*. Ed. Educacional. 2013.

SILVA, R. *Brincar é aprender: jogos e cultura popular na escola*. Ed. Vozes. 2010.

APENDICE 8: PLANO DE AULA 08

PLANO DE AULA 08

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS **TEMA:** BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA – MOVIMENTO, RITMO E IDENTIDADE

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
EF15EF01: Explorar diferentes formas de movimentar-se nas brincadeiras, respeitando limites e diferenças. EF15EF03: Compreender a diversidade de manifestações culturais nas práticas corporais. EF35EF01: Vivenciar brincadeiras e jogos tradicionais	Brincadeiras de matriz africana; Coordenação motora, ritmo, equilíbrio e agilidade; Interação e respeito à diversidade cultural; Regras compartilhadas e cooperação.	Aquecimento – “Corpo Musical” (10 min): Em roda, os alunos imitam sons e movimentos com o corpo: palmas, estalos, batidas nos pés, ombros e peito. Associar movimentos ao ritmo. Preparação para o jogo com foco em musicalidade e consciência corporal. Atividade 1 – “Banyoka” (15 min): Nesta brincadeira, os jogadores se agacham formando uma fila indiana, como uma cobra, e se movem rastejando no chão, um atrás do outro, sem se soltarem. A intenção é se locomover até um ponto determinado, imitando o movimento de uma cobra. Para esta brincadeira os alunos devem ser divididos em duas equipes. A equipe que chegar ao ponto de destino sem se separar vence. Atividade 2 – “Da Ga” (20 min): Neste jogo, um jogador é escolhido para ser a cobra e, dentro de um quadrado (a "casa da cobra"), ele tenta pegar os outros jogadores. Quem for tocado pela cobra se junta a ela na "casa", e todos juntos tentam pegar os outros jogadores,	Espaço amplo e seguro. Fita adesiva ou giz (caso deseje marcar o espaço no chão). Roupas confortáveis.	Participação e envolvimento nas atividades. Respeito às regras e à diversidade dos colegas. Criatividade nos movimentos e expressões. Capacidade de reconhecer o valor cultural

de diferentes culturas, com valorização do patrimônio cultural.		usando a mão livre. A última pessoa que não for pegada vence.		das brincadeiras.
EF35EF03: Desenvolver atitudes de respeito, cooperação e inclusão nas práticas corporais.		Encerramento e roda de conversa (5 min): Conversa guiada com perguntas: “Qual papel você mais gostou de fazer?” “Como foi brincar como uma serpente no Banyoka?” “Você já conhecia essas brincadeiras?” Destacar o respeito às diferentes culturas e a valorização da matriz africana nas brincadeiras.		

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.

SILVA, Nilma Lino Gomes. *Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*.

RIBEIRO, Petronilha B. (Org.). *Brincadeiras africanas e afro-brasileiras na escola*. São Paulo: Fundação Palmares.

MOURA, R. L. *Jogos e brincadeiras da cultura afro-brasileira*. Ed. Autêntica, 2012.

APENDICE 9: PLANO DE AULA 09

PLANO DE AULA 09

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR:

ACADÊMICA: CAROLINA MARIANA DE SOUZA COSTA. **DATA:**

INSTITUIÇÃO:

ANO (Público-alvo): FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (2º e 3º ano)

DURAÇÃO DA AULA: 50 MINUTOS

UNIDADE TEMÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS **TEMA:** BRINCADEIRAS DE MATRIZ AFRICANA – MOVIMENTO, RITMO E IDENTIDADE

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
EF02EF02: Experimentar e fruir jogos e brincadeiras da cultura popular e de diferentes povos e culturas. EF03EF03: Identificar semelhanças e diferenças entre brincadeiras e jogos da cultura brasileira e de outras culturas. EF15EF05: Reconhecer e respeitar as diferenças	Conhecer e vivenciar jogos tradicionais de matriz africana. Desenvolver a coordenação motora, atenção e interação social por meio das brincadeiras. Respeitar as diferenças individuais e estimular a participação de todos os colegas, valorizando a diversidade.	ADAPTAÇÕES PARA INCLUSÃO: Crianças com TEA: uso de pistas visuais, rotinas previsíveis, apoio por pares. Crianças com mobilidade reduzida: rotas mais curtas, participação ativa por meio dos braços ou adaptação de papéis no jogo. Pessoas com Surdez: substituição de comandos sonoros por sinais visuais (cartazes, placas, gestos). Roda inicial e contextualização (10 min): Roda de conversa sobre o valor das brincadeiras tradicionais e africanas; Apresentação de imagens e breve história da Amarelinha Africana e do jogo Cachorro Pega Osso; Regras explicadas com auxílio visual e gestual. Atividade 1: Amarelinha Africana (20 min) – O percurso pode ser montado em forma de espiral ou círculo, pulando com um ou dois pés. As crianças escolhem “casas” ao final do percurso. Adaptações para mobilidade, TEA e surdez conforme necessário.	Espaço amplo e seguro. Caixa de Som. Bambolês. Fita adesiva ou giz (caso deseje marcar o espaço no chão). Roupas confortáveis. Cones ou pratinho chines.	Participação nas brincadeiras. Interação respeitosa com os colegas. Reconhecimento da diversidade cultural nas práticas corporais. Inclusão de todos com apoio mútuo.

individuais nas práticas corporais.		Descrição: Marcamos um quadrado grande no piso da sala ou quadra, dividindo-o em 16 partes iguais com uso de fita adesiva (podemos usar bambolês). Os jogadores ficam em fila atrás de um quadrado em um canto inferior esquerdo. Ao cantar a música, o primeiro jogador salta nos dois primeiros quadrados, com um pé em cada. A mesma pessoa, então, salta para os dois espaços à sua direita, retornando à posição original. Por fim, ela salta aos quadrados à frente e a segunda pessoa entra nos primeiros quadrados. As duas seguem juntas para a direita e retornam. O ciclo se repete até a quarta pessoa iniciar a brincadeira. É permitido usar a criatividade e pensar novas estratégias para adicionar mais participantes à Amarelinha. Utilizar a música como ferramenta dentro da “Amarelinha Africana”, cuja letra é: <i>“Minuê, minuê, le gusta la dancê, le gusta la dancê, la dança minuê. Minuê, minuê, le gusta la dancê, le gusta la dancê, la dança minuê”</i>. Atividade 2: Cachorro Pega Osso (20 min) – As crianças serão divididas em dois grupos frente a frente; ao sinal visual, um representante de cada lado corre para pegar o "osso". Adaptações para quem não pode correr (pegar o objeto com a mão; sinal sonoro ou visual). Encerramento (5 min) - Roda de conversa: compartilhar sentimentos sobre a aula, destacar a cultura africana e o respeito às diferenças.		
--	--	---	--	--

--	--	--	--	--

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

NEVES, Dulcinéia. *Brincadeiras de matriz africana: contribuições para a educação antirracista*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação para as relações étnico-raciais: compromisso com a cidadania brasileira*. MEC/SECAD, 2005.

FERREIRA, M. C. & SILVA, A. B. da. *Educação Física e inclusão escolar: práticas pedagógicas e formação docente*. São Paulo: Phorte, 2013.

OLIVEIRA, Cida. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira.

ANEXO 1: MODELO DA FICHA DA MINHA PRIMEIRA IDENTIDADE/MENINAS

ESCOLHA A IMAGEM QUE MELHOR LHE REPRESENTA, DEPOIS RECORTE E COLE NO MODELO DA SUA IDENTIDADE E PREENCHA A FICHA.

Two identical templates for a Brazilian identity card (Carteira de Identidade) for girls, shown side-by-side. Each template consists of two pages. The top page is the front of the card, featuring a green border and a central area with two large empty boxes for a photo and a signature. Above these boxes, it reads 'SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA', 'POLÍCIA CIVIL', and 'SPTC / DEPARTAMENTO DE IDENTIFICAÇÃO'. Below the signature box, it says 'ASSINATURA DO TITULAR' and 'CARTEIRA DE IDENTIDADE'. The bottom page is the back of the card, with a green border and fields for 'FILIAÇÃO', 'NATURALIDADE', 'DATA DE NASCIMENTO', and 'ASSINATURA DO DETENTOR'. At the bottom, it includes the text 'LEI Nº 7.116 DE 25/08/08' and 'Tamanho: 10x15 cm'. The templates are designed for a child to fill out with their personal information.

ANEXO 2: MODELO DA FICHA DA MINHA PRIMEIRA IDENTIDADE/MENINOS

ESCOLHA A IMAGEM QUE MELHOR LHE REPRESENTA, DEPOIS RECORTE E COLE NO MODELO DA SUA IDENTIDADE E PREENCHA A FICHA.



 SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA POLÍCIA CIVIL SPTG / DEPARTAMENTO DE IDENTIFICAÇÃO ASSINATURA DO TITULAR CARTEIRA DE IDENTIDADE Tamanho: 10x15 cm - 300g	 SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA POLÍCIA CIVIL SPTG / DEPARTAMENTO DE IDENTIFICAÇÃO ASSINATURA DO TITULAR CARTEIRA DE IDENTIDADE Tamanho: 10x15 cm - 300g
 FILIAÇÃO _____ DATA DE NASCIMENTO _____ NATURALIDADE _____ ASSINATURA DO DIRETOR LEI Nº 7.116 DE 25/08/88 Tamanho: 10x15 cm - 300g	 FILIAÇÃO _____ DATA DE NASCIMENTO _____ NATURALIDADE _____ ASSINATURA DO DIRETOR LEI Nº 7.116 DE 25/08/88 Tamanho: 10x15 cm - 300g