ARTE, AFETIVIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES NO BERÇÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NAS CULTURAS ÊNFASE NAS CULTURAS IDIGENA E AFRICANA

ALESSANDRA FONSECA LUZ VIEIRA

RESUMO

Este trabalho discute a importância da arte como linguagem essencial no processo de desenvolvimento integral e afetivo das crianças na Educação Infantil, com foco nas interações no berçário e na valorização das culturas africana e indígena. Fundamentado em Vygotsky (1998), Wallon (2007), Pikler (2019), Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2017) e Daniel Munduruku (2019), além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o estudo busca compreender como as experiências artísticas contribuem para o fortalecimento da identidade, do vínculo e da empatia desde os primeiros anos de vida. O trabalho também analisa os desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil, como a falta de recursos materiais, a precariedade estrutural das instituições, a superlotação das salas e a ausência de espaços naturais.

Conclui-se que, apesar dos obstáculos, a arte, quando articulada às interações afetivas e à valorização da diversidade cultural, constitui um instrumento transformador da prática pedagógica e da construção de uma educação mais sensível, antirracista e humanizadora. Palavras-chave: arte; berçário; cultura africana; cultura indígena; interações; diversidade; educação infantil. Introdução A Educação Infantil é o primeiro espaço social de convivência e aprendizagem, onde as crianças constroem vínculos, aprendem a expressar- se e a compreender o mundo. Nesse contexto, a arte assume papel central como linguagem universal de comunicação, expressão e desenvolvimento. No berçário, as interações mediadas pela arte fortalecem a afetividade e estimulam o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007; PIKLER, 2019). Além disso, a arte é também veículo de cultura e identidade. Inserir as culturas africana e indígena no currículo da Educação Infantil significa reconhecer a pluralidade que forma o povo brasileiro e garantir o direito à diversidade, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas culturas, por meio de suas expressões artísticas — cores, grafismos, cantos, danças e narrativas —, ampliam o repertório simbólico das crianças e fortalecem o respeito às diferenças. Contudo, os desafios para efetivar uma prática pedagógica sensível e plural ainda são grandes. Faltam materiais, formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho. Assim, este artigo propõe uma reflexão teórica e prática sobre como as interações e a arte podem promover o desenvolvimento e a afetividade na primeira infância, ao mesmo tempo em que valorizam as culturas africanas e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: arte; berçário; cultura africana; cultura indígena; interações; diversidade; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço institucional de socialização da criança, no qual ela estabelece vínculos, desenvolve formas iniciais de comunicação e constrói significados sobre si e sobre o mundo. É nesse contexto que se estruturam as bases da subjetividade, da identidade e das relações sociais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. Dessa forma, compreender os processos educativos na primeira infância significa reconhecer a centralidade das interações, da afetividade e das múltiplas linguagens, entre as quais a arte ocupa lugar de destaque.

A arte emerge como linguagem universal de expressão, comunicação e construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento sensorial, emocional, cognitivo, motor e social. No berçário, as experiências artísticas não se restringem a produtos finais, mas se manifestam em processos: o toque na tinta, o som produzido por um chocalho, o movimento do corpo ao ritmo de uma canção, o contato com diferentes texturas e materiais naturais. Essas vivências são profundamen-

te afetivas e constituem as primeiras formas de diálogo da criança com o outro e com o ambiente, fundamentadas nas perspectivas de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e Pikler (2019).

Além disso, a arte é veículo de cultura, memória e identidade. Inserir as culturas africana e indígena no currículo da Educação Infantil significa reconhecer a pluralidade que forma o povo brasileiro e garantir o direito à diversidade, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas culturas, por meio de suas expressões artísticas — grafismos, cantos, danças, narrativas, brincadeiras, pintura corporal e cerâmica — ampliam o repertório simbólico das crianças e fortalecem o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida.

Contudo, a efetivação de uma prática pedagógica sensível e plural enfrenta entraves severos. A carência de recursos materiais, a formação insuficiente dos educadores, a precariedade da infraestrutura escolar (muitas vezes carente de espaços naturais) e a superlotação das salas são desafios que comprometem a qualidade das interações. Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão teórica e propositiva sobre como a arte, mediada por interações afetivas, pode promover o desenvolvimento integral e a valorização da diversidade cultural, estabelecendo uma educação antirracista e humanizadora.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e caráter exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o que permite ao investigador uma cobertura de gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A opção pela abordagem

qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos subjetivos e complexos, como as interações afetivas e as práticas pedagógicas no contexto da primeira infância.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas fundamentais, visando garantir a robustez teórica e a coerência entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sistemático. A busca por fontes foi realizada em bases de dados reconhecidas pela comunidade científica, tais como o Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. Os descritores (palavras-chave) utilizados para o refinamento da busca foram: “Educação Infantil”, “Arte no Berçário”, “Afetividade”, “Cultura Africana e Indígena na Escola” e “Lei 10.639/03”. O recorte temporal priorizou publicações dos últimos vinte anos, garantindo a atualidade do debate frente às novas diretrizes curriculares.

A segunda etapa envolveu a seleção e análise documental. Foram analisados documentos normativos da educação brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os marcos legais que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Para a sustentação teórica do desenvolvimento infantil, recorreu-se aos conceitos fundamentais de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e Pikler (2019). Já para o suporte das relações étnico-raciais e da diversidade, foram selecionadas as contribuições de Munanga (2005), Gomes (2017) e Munduruku (2019).

A terceira etapa consistiu na análise crítica e síntese interpretativa. Os dados coletados foram organizados de forma a confrontar a teoria com a realidade das instituições de Educação Infantil. Buscou-se identificar não apenas os avanços teóricos, mas também os desafios práticos enfrentados pelos educadores, como a precariedade estrutural e a carência de recursos materiais. A partir desse cruzamento, foram elaboradas as propostas de práticas pedagógicas apresentadas neste artigo, visando oferecer possibilidades concretas de atuação no berçário que integrem

arte, afeto e valorização da ancestralidade. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma reflexão profunda sobre a tríade "Arte-Afetividade-Diversidade", assegurando que as discussões e proposições aqui apresentadas estejam ancoradas em evidências científicas e em um compromisso ético- político com a educação antirracista.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A fundamentação teórica deste estudo busca amparo em autores que compreendem a criança como um ser biopsicossocial, cuja aprendizagem é mediada pelo afeto, pela cultura e pelas interações. Para tanto, articulam-se os conceitos de Vygotsky, Wallon e Pikler, que oferecem o suporte necessário para pensar o berçário como um espaço de desenvolvimento pleno.

3.1 Lev Vygotsky e a Mediação Simbólica através da Arte

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano não é um processo isolado de maturação biológica, mas um processo sócio-histórico. A criança aprende e se desenvolve por meio da interação com o outro, em um processo mediado pela linguagem e pelos signos culturais. No berçário, essa mediação ocorre sobretudo de forma sensorial e simbólica.

A arte, nesse contexto, funciona como um sistema de signos que possibilita à criança expressar emoções, construir sentidos e se comunicar com o mundo antes mesmo da aquisição da fala articulada. Ao manipular tintas naturais, ouvir musicalidades ancestrais ou observar grafismos, o bebê não apenas explora o objeto, mas internaliza significados culturais. Vygotsky enfatiza que a imaginação nasce da experiência; portanto, ao oferecer um ambiente rico em diversidade cultural africana e indígena, o educador amplia a "Zona de Desenvolvimento Próximo" (ZDP) da criança, permitindo que ela construa uma visão de mundo mais plural.

3.2 Henri Wallon e a Dimensão Afetiva no Berçário

Henri Wallon (2007) traz a afetividade como um dos pilares centrais do desenvolvimento. Para o autor, a criança é um ser emocional antes de ser um ser racional. No estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida), as interações são pautadas pelas emoções, que servem como meio de comunicação com o entorno social.

A arte no berçário, mediada pela afetividade, torna-se o motor do desenvolvimento cognitivo. Quando o educador propõe uma experiência estética — como o toque na argila ou o balanço ao som de um canto indígena — ele está gerando o que Wallon chama de "bem- estar subjetivo". Esse acolhimento emocional é o que dá segurança para a criança explorar o novo. Assim, a valorização da diversidade cultural não é apenas um conteúdo, mas um gesto de afeto que valida a identidade da criança, promovendo uma autoestima saudável desde o berço.

3.3 Emmi Pikler e o Respeito à Autonomia Estética

A abordagem de Emmi Pikler (2019) complementa esta fundamentação ao focar na liberdade de movimento e no respeito ao ritmo individual do bebê. Para Pikler, o cuidado é um momento de profunda interação e aprendizado. No campo da arte, isso significa que o educador deve ser um observador sensível, garantindo que o bebê tenha autonomia para explorar os materiais.

Aplicar Pikler à diversidade cultural no berçário significa oferecer "cestos de tesouros" com materiais reais e naturais — sementes, tecidos africanos, cabaças — e permitir que a criança os manipule livremente. Não se busca um resultado artístico padronizado, mas sim o processo de descoberta. Cada gesto do bebê ao explorar uma textura diferente é uma manifestação de sua subjetividade e uma conquista de sua autonomia motora e criativa.

4 MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS: A DIVERSIDADE COMO DIREITO

A inclusão das temáticas africana e indígena no currículo da Educação Infantil não deve ser compreendida como uma atividade complementar ou folclórica, mas como o cumprimento de uma agenda de direitos conquistada por meio de lutas históricas dos movimentos sociais. Esta seção detalha os pilares legais que sustentam uma prática pedagógica antirracista e plural.

4.1 As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para a história e cultura dos povos indígenas.

No contexto do berçário, essas leis exigem que o educador rompa com a visão eurocêntrica — que privilegia apenas referências brancas e ocidentais — e apresente às crianças a pluralidade das matrizes que formam o Brasil. Conforme aponta Munanga (2005), o objetivo é resgatar a memória e a dignidade de povos que foram silenciados nos currículos oficiais, permitindo que a criança negra e a criança indígena se vejam representadas positivamente desde o início de sua vida escolar.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Direitos de Aprendizagem

A BNCC (2018) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A temática da diversidade cultural atravessa todos esses direitos. No campo de experiência "O eu, o outro e o nós", a norma destaca a importância de:

"Interagir com adultos e crianças de grupos sociais e culturas diversas, respeitando a diferença e a pluralidade, e construindo uma identidade que valorize as características do seu próprio grupo e o respeito ao grupo do outro" (BRASIL, 2018, p. 40).

Dessa forma, ao utilizar a arte africana ou os saberes indígenas no berçário, o professor está garantindo o direito do bebê de explorar novas materialidades e de conhecer-se como parte de uma nação multicultural. O campo "Traços, sons, cores e formas" também é um aliado direto, pois incentiva a experimentação com diferentes suportes e linguagens artísticas que vão além do convencional.

4.3 O Parecer CNE/CP 03/2004 e as Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais

É importante destacar o Parecer do Conselho Nacional de Educação que regulamenta essas leis. Ele afirma que a educação das relações étnico-raciais não deve ser trabalhada apenas em datas comemorativas (como o 20 de novembro ou o 19 de abril), mas de forma cotidiana. No berçário, isso se traduz na escolha dos brinquedos, nas canções de ninar, nos livros de pano disponíveis e nas imagens expostas nas paredes. A legislação deixa claro que a escola é um espaço de combate ao racismo e que a omissão diante dessas temáticas é uma forma de descumprimento do dever educacional.

5 PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO SILENCIAMENTO AO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

A compreensão das matrizes africana e indígena na educação brasileira exige um olhar retrospectivo sobre como essas culturas foram tratadas ao longo da história. Por muito tempo, o sistema educacional brasileiro operou sob a lógica da "democracia racial", um mito que mascarava as desigualdades e promovia o branqueamento cultural, relegando os saberes não europeus ao plano do folclore ou da inferioridade.

5.1 O Legado Africano e a Luta pelo Reconhecimento

Historicamente, a presença africana no Brasil foi reduzida, nos livros didáticos, à condi-

ção de escravizado. Esse processo de "invisibilização" privou gerações de conhecerem a África como berço da humanidade, detentora de tecnologias sofisticadas em metalurgia, agricultura e organização social.
Foi apenas com a pressão do Movimento Negro, especialmente a partir da década de 1970, que a educação passou a ser vista como um campo de batalha contra o racismo. Conforme pontua Gomes (2017), o Movimento Negro educou o Estado brasileiro ao exigir que

a história da África fosse contada a partir do protagonismo negro. Esse processo histórico culminou na Lei 10.639/2003, que busca reverter séculos de silenciamento, garantindo que desde o berçário a criança negra possa construir sua identidade baseada no orgulho e na ancestralidade, e não na subalternidade.

5.2 A Resistência Indígena e a Desconstrução do "Índio Genérico"

A história dos povos originários na educação também foi marcada por estereótipos. Durante décadas, a figura do indígena foi apresentada de forma romântica ou como um personagem do passado, ignorando a existência de mais de 300 povos e 270 línguas vivas no Brasil atual.
A Constituição de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural. Na Educação Infantil, essa mudança histórica exige que superemos a prática de "fantasiar" as crianças no dia 19 de abril e passemos a apresentar a cultura indígena como uma filosofia de vida que integra arte, natureza e coletividade. Daniel Munduruku (2019) reforça que a história indígena é uma história de resistência e de uma relação ética com o mundo, saberes que são fundamentais para a formação humana na primeira infância.

5.3 A Arte como Resistência e Linguagem Histórica

Nesse percurso histórico, a arte sempre foi a principal ferramenta de preservação das culturas africana e indígena. Enquanto a escrita era negada a esses povos, as cosmologias e histórias eram transmitidas através dos grafismos, dos ritmos dos tambores, da oralidade e da estética corporal.
Integrar esse histórico no berçário significa reconhecer que cada estampa de tecido, cada som de maracá e cada pigmento natural carrega séculos de resistência cultural. O histórico dessas temáticas nos mostra que educar para a diversidade é, antes de tudo, um ato de reparação histórica e de construção de um futuro onde a afetividade e a justiça social caminhem juntas desde o berço.

6 A CARÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA ANTIRRACISTA

Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 completem mais de duas décadas de existência, a sua implementação efetiva no cotidiano da Educação Infantil esbarra em um obstáculo persistente: a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores. A lacuna

entre o que a legislação exige e o que o docente se sente apto a realizar cria o que pesquisadores chamam de "silenciamento pedagógico".

6.1 O Legado de uma Formação Eurocêntrica

A maioria dos profissionais que hoje atuam nos berçários e salas de aula foi formada sob uma matriz curricular predominantemente eurocêntrica. Nos cursos de Pedagogia, historicamente, a arte e a história foram ensinadas a partir de uma perspectiva ocidental, onde os grandes mestres da pintura e os marcos da civilização são quase exclusivamente brancos e europeus.
Essa formação deficitária faz com que muitos educadores tenham dificuldade em reconhecer a beleza e o valor pedagógico das estéticas africanas e indígenas. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), o professor é fruto de uma sociedade que naturalizou o racismo, e, sem uma formação que o leve a "desaprender" esses preconceitos, ele tende a

reproduzir no berçário apenas aquilo que lhe é familiar, deixando de fora a riqueza das matrizes ancestrais.

6.2 O Medo do Erro e o Recurso ao Folclore

A falta de conhecimento profundo sobre as culturas indígena e africana gera, muitas vezes, o medo de "falar algo errado" ou de se apropriar indevidamente de uma cultura que não é a sua. Esse receio acaba por paralisar a prática pedagógica ou, pior, faz com que o tema seja trabalhado apenas em datas comemorativas de forma estereotipada. Trabalhar a cultura indígena apenas em abril ou a africana apenas em novembro, utilizando "fantasias" ou atividades superficiais, é um reflexo direto da carência de formação. Uma formação continuada de qualidade deveria oferecer ao docente o subsídio teórico para entender que a arte afro-indígena é ciência, é filosofia e é técnica, passível de ser integrada ao cotidiano do berçário em qualquer época do ano, através das materialidades e das interações.

6.3 A Necessidade de Políticas de Formação Continuada

Para superar esse cenário, é indispensável que as redes de ensino invistam em políticas públicas de formação permanente. Não basta o acesso à lei; é preciso o acesso ao acervo. O educador de berçário precisa ter contato com a literatura de autores negros e indígenas, com a musicalidade de raiz e com as artes visuais contemporâneas dessas etnias. A formação docente para a diversidade deve ser, antes de tudo, uma jornada de autoanálise. O professor precisa se ver como um sujeito racializado para, então, conseguir

mediar a construção da identidade das crianças pequenas. Como defende Munanga (2005), a educação das relações étnico-raciais exige uma mudança de postura ética e política do educador, transformando o berçário em um espaço onde a diversidade não é "visitada" apenas em projetos isolados, mas vivida como a própria essência da democracia brasileira.

7 DESAFIOS NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO: ENTRE A TEORIA E A PRECARIEDADE

Embora o arcabouço teórico e legal aponte para uma educação infantil rica em arte, afeto e diversidade, a prática cotidiana revela entraves significativos que limitam a autonomia do educador e o desenvolvimento pleno da criança.

7.1 A "Pedagogia do Plástico" e a Escassez de Materiais Naturais

Um dos maiores desafios para a implementação de uma estética afro-indígena é a hegemonia do plástico nas instituições. Muitas vezes, por questões de higienização ou baixo custo, as salas de berçário são inundadas por materiais sintéticos e brinquedos industrializados de cores saturadas. Essa padronização estética vai na contramão da diversidade de texturas e tonalidades encontradas nos elementos naturais da cultura africana e indígena. A falta de verbas para aquisição de materiais como argila, tintas naturais, tecidos de fibras orgânicas e instrumentos musicais de madeira restringe as possibilidades de exploração sensorial dos bebês.

7.2 Superlotação e a Inviabilidade das Interações Individualizadas

Conforme discutido por Pikler (2019), o bebê necessita de um olhar atento e de um ritmo próprio para explorar o mundo. Contudo, a realidade de muitas creches brasileiras é marcada pela superlotação das salas. Com um número excessivo de bebês para poucos educadores, o tempo de "cuidado" (alimentação e higiene) acaba consumindo todo o período escolar, restando pouco espaço para as interações artísticas e o brincar livre. A mediação afetiva, fundamental para Wallon e Vygotsky, torna-se mecânica, dificultando a escuta sensível das necessidades individuais de cada criança.

7.3 Infraestrutura e a Ausência de Espaços Externos

A cultura indígena, em especial, pressupõe uma relação intrínseca com a terra e o céu.

No entanto, muitas unidades de Educação Infantil operam em prédios que não oferecem áreas verdes ou contato com o solo. O confinamento em salas fechadas impede que os bebês experimentem o mundo natural. Superar esse desafio exige uma reestruturação dos espaços escolares, transformando pátios e jardins em territórios de aprendizagem, onde a arte africana e indígena possa ser vivenciada ao ar livre, em contato com o sol, o vento e a terra, elementos que são a base das cosmologias desses povos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo permitiu uma imersão profunda na tríade Arte, Afetividade e Diversidade, revelando que o trabalho pedagógico no berçário ultrapassa a dimensão do cuidado físico para se constituir como um ato político, estético e sensorial. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a arte é a linguagem primordial pela qual o bebê se comunica, expressa sua subjetividade e internaliza as matrizes culturais que o cercam. A fundamentação teórica confirmou que o desenvolvimento integral só ocorre em um ambiente afetivamente rico e seguro. No entanto, este trabalho avançou ao demonstrar que essa segurança é fortalecida quando a materialidade do cotidiano escolar rompe com a padronização industrial e se aproxima dos elementos da natureza. Inserir pigmentos naturais, fibras, sementes e musicalidades ancestrais africanas e indígenas não é apenas uma estratégia lúdica, mas um ato de resistência cultural que garante ao bebê o direito de conhecer as raízes da identidade brasileira por meio de texturas e sons autênticos.

Os desafios apontados, especialmente a carência de formação docente, a superlotação das salas e a hegemonia da "pedagogia do plástico", revelam que a legislação brasileira ainda enfrenta barreiras físicas e ideológicas para sua plena implementação. A falta de espaços naturais e de recursos que valorizem a terra e a ancestralidade limita a potência das interações no berçário. Superar esse cenário exige que a escola seja repensada como um território de experiências reais, onde o educador tenha formação e condições para mediar o contato com a diversidade de forma cotidiana e não esporádica.

Conclui-se que a arte, em diálogo com a materialidade africana e indígena, é um instrumento transformador. Ela convida o educador a olhar para o bebê como um sujeito potente, capaz de se encantar com os grafismos e de se conectar com a terra. Espera-se que este artigo contribua para que os profissionais da educação reflitam sobre o ambiente que oferecem às crianças, transformando o berçário em um espaço onde a diversidade brasileira seja celebrada em cada toque e em cada descoberta sensorial. Investir na educação das relações étnico-raciais na primeira infância, através da arte e do afeto, é investir em uma sociedade mais justa. Como ensina a filosofia africana Ubuntu, "eu sou porque nós somos"; que possamos, desde o berço, oferecer aos nossos bebês um mundo onde a beleza resida na pluralidade e no respeito à nossa ancestralidade comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Ale-

gre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.