REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ESCUTA, TERRITÓRIO E BRINCADEIRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS INDÍGENAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

LISTENING, TERRITORY, AND PLAY: PEDAGOGICAL PRACTICES WITH INDIGENOUS CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD

Ciências Humanas • 29/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795833271

Marcelo Krenak Alves do Nascimento[1]

Eliezer Martins Rodrigues[2]

José Manoel Filho[3]

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida na Creche Escola Sabedoria Tradicional, Posto 3, localizada na Aldeia Porto Lindo, município de Japorã, Mato Grosso do Sul. O trabalho teve como objetivo refletir sobre a escuta das crianças e sua relação com as brincadeiras, as cantigas e o uso da língua Guarani Ñandeva na educação infantil indígena. A experiência iniciou-se com a escuta das crianças sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam. Em seguida, essa escuta foi incorporada às atividades conduzidas pelo coordenador da escola, juntamente com as professoras e auxiliares de sala, em língua Guarani Ñandeva. Metodologicamente, o artigo organiza-se como um relato e uma reflexão qualitativa sobre a prática, orientada pela perspectiva histórico-cultural e pelo método materialista histórico-dialético. Essa orientação permite compreender a atividade pedagógica em relação às condições sociais, históricas e culturais em que se realiza, considerando a criança, a escola, a língua e a comunidade como dimensões relacionadas. O método contribui, assim, para não tratar as brincadeiras e cantigas como elementos isolados ou meros recursos didáticos, mas como práticas portadoras de sentidos, vinculadas às experiências das crianças e à vida coletiva. A análise discute a escuta como forma de participação infantil, a incorporação das preferências das crianças ao trabalho pedagógico, a mediação realizada pela equipe escolar e a centralidade da língua indígena na condução das atividades. A experiência evidencia uma sequência em que ouvir as crianças orienta a ação pedagógica e aproxima as propostas do contexto linguístico e cultural da comunidade. Conclui-se que a articulação entre escuta, brincadeira, cantiga e língua pode contribuir para uma educação infantil indígena atenta às formas próprias de expressão e participação das crianças e para o reconhecimento dos saberes culturais no cotidiano

escolar.

Palavras-chave: Educação infantil indígena; escuta; Guarani Ñandeva; brincadeiras; cantigas.

ABSTRACT

This article presents and analyzes a teaching experience at Creche Escola Sabedoria Tradicional, Posto 3, in the Porto Lindo Indigenous village, in the municipality of Japorã, Mato Grosso do Sul, Brazil. It examines how listening to children informs the use of play, songs, and the Guarani Ñandeva language in Indigenous early childhood education. The experience began by asking the children which games and songs they enjoyed most. Their preferences then informed activities conducted in Guarani Ñandeva by the school coordinator, teachers, and classroom assistants. The article offers a qualitative account and analysis of this practice, drawing on the historical-cultural perspective and the method of historical-dialectical materialism. This approach situates teaching practice within its social, historical, and cultural conditions and examines the relationships among children, school, language, and community. It also frames games and songs as meaningful practices rooted in children's experiences and community life. The analysis discusses listening as a form of children's participation, the incorporation of their preferences into teaching practice, the school staff's role in mediating the activities, and the central role of the Indigenous language in their delivery. The experience shows how listening to children can guide teaching and bring classroom activities into closer alignment with the community's linguistic and cultural context. The article concludes that bringing together listening, play, songs, and language can support Indigenous early childhood education that values children's own ways of expressing themselves and participating, while recognizing cultural knowledge in everyday

school life.

Keywords: Indigenous early childhood education; listening to children; Guarani Ñandeva; play; children's songs.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil brasileira tem, desde a Constituição de 1988, o status de primeira etapa da educação básica, e sua organização deve partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Quando essa etapa se realiza em contextos indígenas, a discussão ganha uma complexidade própria, porque envolve não apenas a garantia de acesso, mas a presença de outras línguas, de outras formas de organização social e de outros modos de conceber a infância, a aprendizagem e o tempo. Trata-se, portanto, de um campo em que a pedagogia precisa dialogar com a diversidade de maneira consequente, e não apenas tolerá-la.

A própria legislação reconhece essa especificidade. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) organiza a educação infantil em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, quando lidos a partir de contextos indígenas, exigem que se pergunte de quais brincadeiras, de quais formas de convivência e de quais modos de expressão se está falando. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) já destacava a importância de considerar as culturas das crianças e das comunidades na organização do trabalho pedagógico, orientação que permanece central para o debate atual.

No plano da produção acadêmica, o tema da educação escolar indígena vem sendo tratado a partir de diferentes ângulos. Bayer,

Florentino e Orzechowski (2020) discutem a gestão como forma de organização e de respeito aos conhecimentos, deslocando o foco da simples oferta escolar para os processos de governança e de reconhecimento dos saberes locais. Gehrke, Sapelli e Faustino (2019) analisam a formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná, apontando a interculturalidade e o bilinguismo como eixos da formação. Menezes, Faustino e Novak (2021) tratam da formação inicial de professores indígenas no mesmo estado, e Menezes (2016) investiga a alfabetização em uma comunidade Kaingang, relacionando-a à política de educação escolar indígena. Esses estudos mostram que a qualidade da escola indígena depende da formação de professores indígenas e da participação das comunidades nas decisões pedagógicas.

Há ainda uma dimensão pouco explorada na educação infantil, que é a interface entre a escolarização das crianças indígenas e outras condições de aprendizagem. Coelho e Bruno (2023) analisam a interface entre educação escolar indígena e educação de surdos no Mato Grosso do Sul, e Silva e Bruno (2019) tratam da educação especial nas escolas indígenas de Dourados, destacando os desafios e as possibilidades do serviço de apoio. Sá e Cia (2015), ao analisar o Censo Escolar entre 2007 e 2010, e Santos, Ribeiro e Nozu (2025), ao examinar indicadores da educação especial em escolas de assentamento, indígenas e quilombolas, evidenciam que os dados sobre escolas indígenas ainda são insuficientes para orientar políticas com precisão. Esse quadro reforça a necessidade de relatos e análises de experiências concretas, que deem visibilidade ao que acontece na sala de aula.

Este artigo parte desse cenário e apresenta uma experiência pedagógica com crianças da educação infantil na Creche Escola

Sabedoria Tradicional, Posto 3, na Aldeia Porto Lindo, município de Japorã-MS. O objetivo é discutir como a escuta das crianças sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam foi incorporada às atividades conduzidas em Guarani Ñandeva pelo coordenador da escola, pelas professoras e pelas auxiliares de sala. O texto compreende a escuta como princípio de participação e analisa sua articulação com a brincadeira, a língua e o trabalho coletivo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A análise se apoia na perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas se constitui nas relações sociais e na apropriação da cultura. Vygotsky (1998) sustenta que as funções psicológicas superiores se formam a partir de atividades mediadas por signos e por outras pessoas, de modo que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado organizado de forma adequada é o que faz avançar processos que, de outra maneira, não ocorreriam. Essa formulação desloca o olhar do adulto que ensina para a relação entre criança, cultura e mediação, o que é central em contextos nos quais a cultura de referência não é a da escola.

Leontiev (1978) contribui com a noção de atividade, ao mostrar que o desenvolvimento psíquico depende das atividades em que o sujeito se engaja em suas relações concretas com o mundo. No caso da primeira infância, o autor identifica a brincadeira como atividade principal, aquela na qual as relações com a realidade social são reelaboradas e nas quais as crianças se apropriam dos papéis e das significações de sua cultura. Essa concepção permite compreender a brincadeira não como pausa ou entretenimento, mas como o lugar em que a criança aprende a pensar e a agir socialmente.

Freire (1996) oferece uma base ética para pensar a relação entre quem ensina e quem aprende. Para o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). Essa afirmação é fundamental para pensar a escuta como princípio pedagógico, pois desloca o professor da posição de detentor exclusivo do saber para a de mediador de processos em que o conhecimento é coproduzido. Em contextos indígenas, essa perspectiva ganha densidade, porque os saberes da comunidade não são um ponto de partida a ser superado, mas um patrimônio a ser reconhecido e articulado com os conteúdos escolares.

A sociologia da infância acrescenta um elemento decisivo. Corsaro (2011) propõe o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretam e a reconstroem ativamente, produzindo culturas de pares. Esse conceito obriga a pesquisa e a prática pedagógica a considerar as crianças como atores sociais competentes, capazes de participar da definição do que acontece em seu cotidiano. Kishimoto (1996), organizadora de estudos sobre jogo, brinquedo e brincadeira na educação, reforça que a brincadeira é uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela constrói significados e explora o mundo.

Por fim, a legislação e os documentos curriculares fornecem o marco normativo do trabalho. A BNCC (BRASIL, 2017) estrutura a educação infantil em campos de experiências e direitos de aprendizagem, e o RCNEI (BRASIL, 1998) orienta a valorização das culturas infantis e das culturas familiares e comunitárias. A educação escolar indígena, por sua vez, é marcada pelo reconhecimento de processos próprios de ensino e aprendizagem, pelo uso das línguas

maternas e pela participação das comunidades. Esses princípios, somados à perspectiva histórico-cultural e à sociologia da infância, formam o conjunto teórico que orienta a análise apresentada nas seções seguintes.

3. ESCUTA, TERRITÓRIO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: FUNDAMENTOS DE UMA PRÁTICA

Os três eixos que organizam este estudo não são categorias isoladas. Escuta, território e brincadeira se articulam no cotidiano da educação infantil e formam um modo de compreender a criança como sujeito que aprende em relação com outros, com um lugar e com uma cultura. A seguir, cada eixo é apresentado em seus fundamentos, de modo a orientar a leitura dos resultados.

3.1. A Escuta Como Princípio da Pedagogia com Crianças Indígenas

A escuta, na educação infantil, vai além de ouvir o que a criança diz. Ela implica reconhecer os múltiplos modos de expressão infantil, como o gesto, o silêncio, o desenho, o movimento e a fala em língua materna, e entender que cada um deles é uma forma legítima de participação. Corsaro (2011) mostra que as crianças produzem sentidos sobre o mundo de maneira ativa, o que torna a escuta uma condição para que a pesquisa e a prática pedagógica não imponham às crianças interpretações que lhes são estranhas.

No contexto indígena, a escuta tem um sentido adicional. Ela se estende à comunidade, aos anciãos, às lideranças e aos professores indígenas, que são portadores de saberes sobre o território, a língua, as narrativas e os modos de cuidar das crianças. Bayer, Florentino e Orzechowski (2020) indicam que o processo de gestão escolar,

quando construído com a participação da comunidade, tende a respeitar os conhecimentos locais e a organizar a escola a partir deles. Escutar, nesse sentido, é uma prática de gestão pedagógica e não apenas um gesto individual do professor.

A escuta também se relaciona com a autoridade docente. Freire (1996) lembra que ensinar exige humildade e disposição para aprender com quem se ensina, o que se traduz, na educação infantil indígena, em admitir que a criança e a comunidade têm conhecimentos que a escola não possui. Esse reconhecimento não elimina o papel do professor, mas o redefine como alguém que organiza situações em que a voz das crianças possa ser ouvida e levada a sério.

4. METODOLOGIA

O artigo assume a forma de relato de experiência e apresenta uma prática pedagógica realizada na Creche Escola Sabedoria Tradicional, Posto 3, localizada na Aldeia Porto Lindo, município de Japorã, Mato Grosso do Sul. A experiência envolveu crianças da educação infantil, o coordenador da escola, professoras e auxiliares de sala.

O trabalho foi organizado em dois momentos articulados. Inicialmente, as crianças foram ouvidas sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam. Na sequência, essa escuta foi incorporada ao planejamento e à realização das atividades. O coordenador conduziu as propostas juntamente com as professoras e auxiliares de sala.

As atividades foram conduzidas em língua Guarani Ñandeva. O uso da língua no desenvolvimento das propostas situa a experiência no

contexto linguístico e cultural da comunidade e constitui parte da forma como a escuta das crianças foi acolhida na prática pedagógica.

4.1. O Território Como Espaço de Aprendizagem

O território, para os povos indígenas, não é apenas um espaço geográfico. Ele é uma referência de identidade, de memória e de organização social, em que se articulam a terra, os rios, as plantas, os animais, os lugares sagrados e as histórias da comunidade. Pensar a aprendizagem a partir do território significa reconhecer que a escola pode, e deve, situar o conhecimento nesses lugares, em vez de restringi-lo às paredes da sala de aula.

A perspectiva histórico-cultural oferece uma base para essa compreensão. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento se dá por meio da mediação dos instrumentos e dos signos da cultura, e o território é, nesse sentido, um conjunto de mediações culturais que ensinam às crianças modos de olhar, nomear e se relacionar com o mundo. Caminhar pelo território, observar o ciclo das plantas, participar de atividades comunitárias e ouvir as histórias dos mais velhos são formas de aprendizagem que não passam necessariamente pelo registro escrito, mas que produzem conhecimento e pertencimento.

A educação escolar indígena, como mostram Gehrke, Sapelli e Faustino (2019), tem na interculturalidade um de seus fundamentos, o que pressupõe que os conhecimentos tradicionais dialoguem com os conhecimentos escolares em condições de igualdade. Assim, o território funciona como ponte entre o saber da comunidade e os campos de experiência previstos pela BNCC (BRASIL, 2017),

permitindo que a criança reconheça a escola como parte de seu mundo e não como um lugar estranho a ele.

4.2. A Brincadeira Como Linguagem e Forma de Conhecer

A brincadeira é, na educação infantil, a atividade por meio da qual a criança representa o mundo, testa papéis sociais e constrói significados. Leontiev (1978) a identifica como atividade principal nessa fase do desenvolvimento, pois é nela que a criança se relaciona com a realidade social e reelabora suas experiências. Kishimoto (1996) reforça que o brincar é uma linguagem própria da infância, e que a forma como cada cultura organiza as brincadeiras revela valores, relações e modos de conhecer.

Em contextos indígenas, a brincadeira pode incorporar narrativas, cantos, pinturas corporais, jogos tradicionais e a reencenação de atividades da vida comunitária, como a pesca, a coleta, o cuidado com a casa e as festas. Essas práticas são formas de transmissão cultural que mobilizam a memória coletiva e a língua materna. O RCNEI (BRASIL, 1998) já indicava que as brincadeiras devem ser reconhecidas em sua diversidade cultural, o que torna a valorização dos jogos de cada povo uma exigência pedagógica e não um complemento.

Brincar também é, como lembra Corsaro (2011), um espaço de produção de culturas de pares, em que as crianças negociam regras, papéis e sentidos. Essa dimensão mostra que a brincadeira não é apenas um meio para atingir objetivos escolares, mas um campo legítimo de aprendizagem, no qual a criança exerce autonomia e participação. Assim, o eixo da brincadeira articula-se aos anteriores: a

escuta permite identificar o que as crianças querem brincar, e o território oferece os cenários e as referências para essas brincadeiras.

A articulação entre esses referenciais permite compreender que a participação infantil não se limita à presença física nas atividades. Participar envolve ter suas expressões consideradas na tomada de decisões pedagógicas. Quando as crianças indicam de que gostam de brincar e quais cantigas desejam compartilhar, elas oferecem conhecimentos sobre suas experiências, relações e preferências. Cabe à equipe acolher essas manifestações e criar condições para que elas tenham continuidade no cotidiano da creche.

Essa compreensão também ajuda a diferenciar uma proposta planejada para as crianças de uma proposta construída com elas. A escuta não elimina a intencionalidade pedagógica nem transfere às crianças a responsabilidade pela organização do trabalho. Ela informa as escolhas dos adultos e amplia a possibilidade de que as atividades façam sentido para o grupo. O coordenador, as professoras e as auxiliares seguem responsáveis por organizar tempos, espaços e formas de participação, levando em conta aquilo que as crianças comunicam.

A língua Guarani Ñandeva atravessa essa relação. A língua não é apenas um instrumento de tradução de orientações elaboradas em outro idioma; ela é também meio de comunicação, memória e produção de sentidos. Por isso, conduzir as atividades nessa língua dá centralidade ao contexto da comunidade e cria condições para que a experiência escolar se desenvolva em relação com as formas locais de expressão. Essa escolha se aproxima dos princípios de bilinguismo e interculturalidade discutidos na literatura sobre educação escolar indígena.

Brincadeiras e cantigas podem ser compreendidas como práticas culturais que circulam entre gerações e entre as próprias crianças. Ao perguntar de quais brincadeiras e cantigas elas gostam, a equipe reconhece que há repertórios conhecidos e valorizados pelas crianças. O trabalho pedagógico pode acolher esse repertório e abrir espaço para que ele seja compartilhado, retomado e vivido coletivamente, sem reduzir as práticas culturais a conteúdos ilustrativos ou a momentos isolados do currículo.

Assim, os três eixos do artigo se encontram: a escuta permite conhecer o que as crianças desejam compartilhar; a brincadeira e a cantiga dão forma a essa participação; e a língua Guarani Ñandeva sustenta a comunicação durante as atividades. O território, por sua vez, situa essa experiência em uma comunidade e em uma escola concretas. Essa articulação orienta a leitura da prática apresentada nas seções seguintes.

A experiência evidencia uma sequência pedagógica que parte da participação das crianças: primeiro, elas foram ouvidas sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam; depois, essa escuta orientou as atividades. Desse modo, as preferências manifestadas pelas crianças foram consideradas na organização do trabalho.

A condução conjunta pelo coordenador da escola, pelas professoras e pelas auxiliares de sala mostra a participação da equipe escolar na realização das propostas. A descrição disponível não detalha cada brincadeira ou cantiga realizada, nem apresenta registros de falas ou observações sistemáticas. Por essa razão, a análise se concentra na organização da prática e não atribui resultados específicos às crianças.

O uso do Guarani Ñandeva em todas as atividades é um aspecto central da experiência. A língua foi o meio de condução das propostas e compõe o contexto em que as crianças puderam compartilhar suas preferências e participar das atividades. Essa escolha dialoga com o reconhecimento das línguas indígenas e com a construção de práticas educativas relacionadas à realidade da comunidade.

Em conjunto, a experiência articula escuta, brincadeira e língua no cotidiano da educação infantil. O relato também aponta a importância de documentar as propostas e as manifestações das crianças, com os devidos cuidados e autorizações, para que análises futuras possam descrever com maior precisão os processos e aprendizagens envolvidos.

A atuação do coordenador, em conjunto com professoras e auxiliares de sala, também integra a metodologia da experiência. A condução compartilhada permite que a proposta seja acompanhada por profissionais que participam do cotidiano da creche.

O Guarani Ñandeva foi a língua utilizada na condução das atividades. Essa informação é parte constitutiva da metodologia, uma vez que indica como as propostas foram realizadas e em que língua as crianças participaram. Como relato de experiência, o texto busca organizar e refletir sobre a prática, e não medir resultados por indicadores ou estabelecer relações causais.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

5.1. A Escuta das Crianças Como Ponto de Partida

A experiência teve início com a escuta das crianças sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam. Esse gesto situa as crianças como participantes do processo pedagógico: suas preferências foram tomadas como informação relevante para a organização do que seria realizado na creche. A consulta não aparece como etapa desconectada, pois, conforme informado, a escuta foi colocada em prática na sequência.

Na educação infantil, escutar requer atenção às formas pelas quais as crianças comunicam suas ideias e preferências. A conversa pode ser acompanhada por gestos, movimentos, demonstrações e convites para brincar ou cantar. O relato disponível não detalha como cada criança se expressou; ainda assim, a decisão de perguntar sobre brincadeiras e cantigas reconhece que as crianças têm repertórios e interesses próprios, que podem orientar a ação educativa.

Essa dimensão se relaciona à participação prevista para a educação infantil e à compreensão da criança como sujeito de direitos. A participação não se resume a escolher entre opções previamente definidas pelos adultos. Ela também pode influenciar o planejamento, desde que os profissionais acolham as respostas e encontrem formas de incorporá-las às experiências propostas. Na prática relatada, a passagem da escuta para a realização das atividades demonstra justamente essa continuidade.

A escuta também demanda responsabilidade dos adultos. Cabe à equipe criar um ambiente em que as crianças possam se manifestar e considerar suas contribuições com cuidado, respeitando os tempos e modos de expressão de cada uma. O coordenador, as professoras e as auxiliares participaram da condução das atividades,

articulando o planejamento coletivo àquilo que havia sido ouvido. O relato, portanto, evidencia uma postura de abertura à participação infantil sem deixar de reconhecer a responsabilidade pedagógica da equipe.

5.2. Brincadeiras e Cantigas na Experiência Cotidiana

As brincadeiras e cantigas foram o tema escolhido para a escuta das crianças e constituíram a referência para as atividades realizadas posteriormente. Essa escolha aproxima o trabalho pedagógico de práticas que fazem parte da experiência infantil e permite que o cotidiano da creche dialogue com aquilo que as crianças reconhecem como significativo.

Brincar e cantar envolvem linguagem, memória, movimento, interação e criação. Em uma atividade coletiva, as crianças podem acompanhar, propor variações, observar umas às outras e participar de diferentes maneiras. A equipe pode valorizar essas possibilidades oferecendo tempo e espaço para que as propostas se desenvolvam, respeitando a participação de cada criança. Essas são possibilidades pedagógicas associadas à experiência, e não resultados específicos observados ou registrados no material disponível.

A literatura consultada para eloboração do artigo contribui para compreender por que a brincadeira tem lugar central na educação infantil. Leontiev (1978) destaca a atividade como relação concreta do sujeito com o mundo, enquanto Kishimoto (1996) discute o jogo, o brinquedo e a brincadeira como dimensões relevantes da educação. Corsaro (2011), por sua vez, chama atenção para a participação ativa das crianças na produção de sentidos e de culturas de pares. Esses aportes permitem interpretar a escolha das

brincadeiras e cantigas das crianças como parte de uma prática pedagógica que reconhece sua agência.

Quando a equipe retoma brincadeiras e cantigas apontadas pelas crianças, o repertório infantil pode participar da vida escolar sem ser tratado como elemento secundário. Essa retomada também pode favorecer a troca entre as crianças, a observação de diferentes formas de participar e a construção de momentos compartilhados.

5.3. Guarani Ñandeva e Mediação Pedagógica

As atividades foram conduzidas em língua Guarani Ñandeva. Essa característica confere à língua um lugar central na experiência e deve ser compreendida como parte da organização pedagógica, e não como detalhe contextual. A língua utilizada para conduzir as propostas compõe o ambiente de comunicação da creche e estabelece uma relação entre a atividade escolar e a realidade linguística da comunidade.

A perspectiva intercultural pressupõe que diferentes conhecimentos e formas de expressão possam participar da escola em condições de respeito. O bilinguismo, nesse horizonte, não se reduz à presença ocasional de palavras indígenas em atividades conduzidas em português. A condução em Guarani Ñandeva, como informado para esta experiência, mostra uma escolha concreta da equipe quanto à língua da prática. O texto não presume, contudo, que essa seja a única língua utilizada em todos os momentos da instituição.

A mediação dos adultos permanece essencial. O coordenador, as professoras e as auxiliares conduziram as atividades conjuntamente, oferecendo organização e acompanhamento às propostas. A

presença de diferentes profissionais pode contribuir para que o trabalho seja compartilhado e integrado ao cotidiano da turma.

A articulação entre língua, brincadeira e escuta permite compreender a experiência como prática situada. A criança é ouvida em relação a um repertório cultural e linguístico, e a equipe organiza atividades que mantêm conexão com essa expressão. Essa leitura dialoga com o princípio de que a escola indígena deve reconhecer os modos próprios de aprender e a participação da comunidade, conforme discutido ao longo do referencial teórico.

5.4. Trabalho Coletivo e Organização da Prática

A participação do coordenador da escola junto às professoras e auxiliares de sala revela que as atividades foram conduzidas por uma equipe, e não atribuídas a um único profissional. O trabalho coletivo pode favorecer a continuidade entre a escuta inicial e a realização das propostas, pois envolve os adultos que acompanham as crianças no espaço educativo.

Para que a escuta se transforme em prática, é necessário que as contribuições das crianças sejam retomadas pelos profissionais e se convertam em escolhas pedagógicas. A experiência oferece um exemplo dessa passagem: ouvir as preferências por brincadeiras e cantigas foi seguido pela realização de atividades. A sequência apresenta um princípio que pode orientar outras propostas, desde que cada contexto considere a língua, as condições da escola e as formas de participação de seu grupo.

Essa organização também aponta para o papel da coordenação pedagógica na construção do trabalho da creche. Ao conduzir as atividades em colaboração com professoras e auxiliares, o

coordenador participa de uma prática em que planejamento e ação estão relacionados. A descrição não permite avaliar a duração ou os efeitos dessa colaboração, mas possibilita reconhecer sua presença como componente da experiência relatada.

5.5. Alcances e Limites do Relato

O principal alcance que pode ser afirmado é a realização de uma sequência que conecta escuta infantil e atividade pedagógica, conduzida em Guarani Ñandeva pela equipe da escola. Essa descrição oferece uma referência concreta para refletir sobre como as preferências das crianças podem ser consideradas na educação infantil indígena. Ela também registra o lugar da língua e da colaboração dos profissionais na experiência.

As referências teóricas ajudam a interpretar a relevância da escuta, da brincadeira e da língua, mas não substituem a descrição empírica da experiência. A articulação entre teoria e prática deve distinguir o que foi efetivamente informado sobre a atividade das possibilidades de leitura oferecidas pelos autores. Essa distinção orienta a escrita deste relato e mantém a análise proporcional aos dados coletados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reorganizou e analisou uma experiência pedagógica desenvolvida na Creche Escola Sabedoria Tradicional, Posto 3, na Aldeia Porto Lindo, município de Japorã, Mato Grosso do Sul. O trabalho partiu da escuta das crianças sobre as brincadeiras e cantigas de que mais gostam e, em seguida, levou essa escuta à prática por meio de atividades conduzidas em Guarani Ñandeva pelo coordenador da escola, junto com as professoras e auxiliares de sala.

A sequência descrita evidencia que ouvir as crianças pode orientar decisões pedagógicas concretas. As preferências por brincadeiras e cantigas foram acolhidas como referência para a organização das atividades, aproximando a participação infantil do planejamento cotidiano. Nesse sentido, a escuta é compreendida como princípio de trabalho que exige continuidade: as manifestações das crianças precisam ser consideradas pelos adultos na organização das experiências.

A condução das atividades em Guarani Ñandeva constitui outro aspecto central. A língua da comunidade esteve presente como meio de realização das propostas, articulando a experiência escolar ao contexto linguístico e cultural em que a creche está inserida. A participação conjunta do coordenador, das professoras e das auxiliares também revela a dimensão coletiva da prática e a importância do envolvimento da equipe na realização das atividades.

A análise dialogou com a perspectiva histórico-cultural, com a sociologia da infância e com estudos sobre brincadeira e educação escolar indígena. Esses referenciais ajudam a compreender as crianças como participantes ativas, a brincadeira como experiência cultural e a língua como elemento constitutivo da prática educativa. A articulação entre esses conceitos e a experiência reforça a relevância de propostas que reconheçam os modos próprios de expressão e aprendizagem das crianças.

Conclui-se que a experiência oferece uma contribuição ao debate sobre a educação infantil indígena ao mostrar uma prática que articula escuta, brincadeira, língua e trabalho coletivo. A continuidade de propostas dessa natureza depende de condições

para que as crianças participem, para que a equipe planeje e registre o trabalho, e para que a língua e os conhecimentos da comunidade sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Novos relatos, construídos com a participação dos profissionais e da comunidade, poderão aprofundar a análise e ampliar o diálogo com outras experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, M. F.; FLORENTINO, O. P. M.; ORZECHOWSKI, S. T. Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. *Revista Espacialidades*, Natal, RN, v. 16, n. 1, p. 39–64, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.

COELHO, L. L.; BRUNO, M. M. G. A interface entre educação escolar indígena e a educação de surdos no MS. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e124017, 2023.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, R. C. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à

interculturalidade e ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 4, p. 1–26, 2019.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MENEZES, M. C. B. *A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná*. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910–925, mar. 2021.

SÁ, M. A. de; CIA, F. Educação especial nas escolas indígenas: análise do Censo Escolar de 2007-2010. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 41–52, jan./abr. 2015.

SANTOS, R. F.; RIBEIRO, K.; NOZU, W. C. S. Indicadores da educação especial em escolas de assentamento, indígenas e quilombolas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, n. 00, p. 1–18, 2025.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 42, p. 67–84, 2019.

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

---

[1] Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP (UNESP). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8579-2663. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2215-3713. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Especialista em A. E. E. pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4739-5115. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail