# MATEMÁTICA E ÁFRICA: JOGOS, SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Prof Dr. Giovanni Codeça da Silva**
UVA, CEJA/Cecierj, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, codecasilva@gmail.com

Silvana Batista Silva
IME/UERJ, bolsista, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, silvana.imeuerj@gmail.com

**Resumo**
Este artigo analisa uma proposta pedagógica que articula o ensino de matemática a jogos tradicionais de matrizes africanas e indígenas, compreendendo a matemática como uma produção cultural, histórica e situada. A partir de uma abordagem qualitativa, baseada na realização de oficinas pedagógicas, foram desenvolvidas práticas com três jogos: Yoté, Adugo (Jaguareté) e Shisima, em diferentes etapas da educação básica. As atividades envolveram a construção dos jogos, a aprendizagem de suas regras e a experimentação prática, mobilizando conceitos matemáticos relacionados à contagem, geometria, estratégia e raciocínio lógico, em diálogo com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que os jogos favorecem aprendizagens significativas ao aproximar conteúdos abstratos de experiências concretas e culturalmente referenciadas, além de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, tomada de decisão e resolução de conflitos. Do ponto de vista teórico, a proposta tensiona a ideia de matemática como saber universal e neutro, dialogando com perspectivas críticas sobre a colonialidade do conhecimento e a valorização de epistemologias plurais. Conclui-se que a incorporação de jogos tradicionais no ensino de matemática contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e culturalmente situadas.
**Palavras-Chave:** Educação Matemática; Educação africana; Jogos Tradicionais

## 1. Introdução

O ensino de matemática na educação básica brasileira tem sido historicamente marcado por práticas que privilegiam a abstração, a repetição de procedimentos e a desvinculação entre o conhecimento escolar e os contextos culturais dos estudantes. Tal cenário contribui para a construção de uma percepção da matemática como um saber neutro, universal e, muitas vezes, inacessível, reforçando distanciamentos entre os sujeitos e o conhecimento. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar não apenas as metodologias de ensino, mas também os próprios fundamentos epistemológicos que orientam o que é considerado legítimo como conhecimento matemático no espaço escolar.

Ao tensionar essa perspectiva, emergem propostas que compreendem a matemática como uma produção humana, situada histórica e culturalmente. Nessa direção, a valorização de saberes africanos e indígenas no ensino de matemática se apresenta como uma possibilidade potente de deslocamento das lógicas eurocentradas que ainda estruturam os currículos escolares. Jogos tradicionais, práticas cotidianas e formas de organização do espaço e do tempo constituem exemplos concretos de produção matemática que, embora frequentemente invisibilizados, carregam complexos sistemas de raciocínio, estratégia e abstração.

É nesse horizonte que se insere a presente discussão, ao propor a articulação entre o ensino de matemática e jogos de origem africana e indígena, como o Yoté, o Adugo (ou Jaguareté) e o Shisima. Esses jogos, para além de sua dimensão lúdica, mobilizam habilidades relacionadas ao pensamento lógico, à resolução de problemas, à percepção espacial e à construção de estratégias, possibilitando a aproximação entre conteúdos matemáticos e experiências significativas de aprendizagem. Ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito às regras e mediação de conflitos, ampliando o papel da matemática no processo formativo dos estudantes.

O Yoté é um jogo estratégico originário da África Ocidental que envolve movimentação e captura de peças, estimulando raciocínio lógico, concentração e planejamento. No contexto escolar, contribui para a valorização das culturas africanas e para a implementação da Lei 10.639/03, dialogando com a BNCC ao desenvolver competências relacionadas à resolução de problemas, argumentação, pensamento crítico e respeito à diversidade cultural. O Adugo, também conhecido como Jaguareté, é um jogo indígena brasileiro que simboliza a relação entre a onça e os caçadores. Sua dinâmica trabalha cooperação, estratégia e tomada de decisão, pois enquanto a onça atua individualmente, os caçadores vencem coletivamente. O jogo fortalece o reconhecimento das culturas indígenas e relaciona-se à BNCC ao estimular empatia, convivência, cooperação e valorização dos saberes originários, além de desenvolver pensamento tático e resolução de conflitos. O Shisima é um jogo tradicional do Quênia jogado em um tabuleiro octogonal, exigindo rapidez de pensamento, observação e percepção espacial. Sua inserção no ambiente educativo amplia o repertório cultural dos estudantes e fortalece práticas pedagógicas antirracistas. Em consonância com a BNCC, o Shisima desenvolve raciocínio lógico, atenção, memória, elaboração de estratégias e interação social, promovendo também o reconhecimento das culturas africanas como produtoras de conhecimento.

A incorporação desses jogos no contexto escolar dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Ao relacionar os jogos às habilidades previstas para diferentes etapas da educação básica, evidencia-se que é possível construir percursos de aprendizagem que integrem conteúdos matemáticos a práticas culturais diversas, rompendo com a fragmentação do conhecimento.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar uma proposta de prática pedagógica baseada na utilização de jogos tradicionais africanos e indígenas no ensino de matemática, articulando-os às habilidades da BNCC (2018) às dimensões cognitivas e socioemocionais da aprendizagem. A partir de uma abordagem que combina experimentação prática e reflexão pedagógica, busca-se contribuir para a construção de caminhos que tornem o ensino de matemática mais significativo, crítico e culturalmente situado.

## 2. Ensino de matemática

A construção de um ensino de matemática que dialogue com práticas culturais diversas exige um deslocamento teórico que vá além da simples inserção de novos conteúdos. Trata-se de questionar os próprios fundamentos que sustentam a ideia de matemática como um saber neutro, universal e descontextualizado. Nesse sentido, este trabalho se ancora em três eixos principais: a compreensão da matemática como produção cultural, a valorização de saberes africanos e indígenas no campo educacional e o uso de jogos como estratégia pedagógica.

### 2.1 Matemática como produção cultural

A concepção de matemática como linguagem universal, frequentemente difundida nos currículos escolares, tende a ocultar os processos históricos e culturais que constituem esse campo do conhecimento. Ao contrário dessa perspectiva, autores da etnomatemática, como Ubiratan D'Ambrosio (2005), defendem que diferentes grupos sociais produzem formas próprias de matematizar o mundo, organizando sistemas de contagem, medida, orientação espacial e resolução de problemas a partir de suas necessidades e contextos.

Essa abordagem permite compreender que a matemática não é única, mas plural, sendo atravessada por práticas cotidianas, saberes tradicionais e experiências coletivas. Assim, ao reconhecer essas múltiplas matemáticas, rompe-se com a ideia de superioridade de um modelo

único, geralmente de matriz europeia, e abre-se espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

### 2.2 Saberes africanos e indígenas na educação

A presença de saberes africanos e indígenas na escola brasileira ainda ocorre de forma fragmentada, muitas vezes limitada a abordagens pontuais ou folclorizadas. No entanto, tais saberes constituem sistemas complexos de conhecimento, envolvendo lógica, estratégia, organização espacial e relações simbólicas com o mundo.

No campo da educação, essa discussão se articula com a crítica à colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), que evidencia como determinados conhecimentos foram historicamente legitimados enquanto outros foram desqualificados. No contexto brasileiro, essa crítica ganha força ao se considerar a formação social marcada pela presença africana e indígena, cujas contribuições permanecem, em grande medida, invisibilizadas nos currículos.

A incorporação de práticas como jogos tradicionais, a exemplo do Yoté, do Adugo (Jaguareté) e do Shisima, permite não apenas diversificar estratégias de ensino, mas também afirmar a escola como espaço de reconhecimento de diferentes epistemologias. Trata-se, portanto, de uma ação que possui dimensão pedagógica e política, ao tensionar hierarquias de saber e promover uma educação mais plural.

### 2.3 Jogos como estratégia pedagógica

Os jogos ocupam um lugar significativo no processo de aprendizagem, especialmente quando compreendidos para além de sua dimensão recreativa. Ao mobilizar regras, estratégias, tomada de decisão e antecipação de cenários, os jogos favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.

Além disso, contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito às regras, negociação e manejo de frustrações. No contexto do ensino de matemática, os jogos possibilitam a construção de conhecimentos de forma situada, permitindo que conceitos abstratos sejam vivenciados em práticas concretas.

Ao articular jogos tradicionais com conteúdos matemáticos e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cria-se um ambiente de aprendizagem que integra dimensão cognitiva, cultural e social. Dessa forma, o jogo deixa de ser um recurso

complementar e passa a constituir-se como uma estratégia central na produção do conhecimento, contribuindo para um ensino mais significativo, crítico e conectado à realidade dos estudantes.

**3. Metodologia**

A presente pesquisa se caracteriza como uma investigação de natureza qualitativa, ancorada na articulação entre prática pedagógica e reflexão teórica. Trata-se de um estudo que se aproxima de uma abordagem interventiva, na medida em que não se limita à análise de um fenômeno, mas propõe a construção e experimentação de práticas educativas situadas, tomando como eixo a relação entre matemática, cultura e jogos tradicionais.

Do ponto de vista epistemológico, o trabalho dialoga com perspectivas críticas que compreendem o conhecimento como produção social e histórica, recusando a ideia de neutralidade científica. Nesse sentido, a metodologia adotada se aproxima de uma perspectiva decolonial, ao buscar tensionar a centralidade de modelos eurocêntricos no ensino de matemática e valorizar saberes oriundos de matrizes africanas e indígenas.

A proposta foi desenvolvida a partir da realização de oficinas pedagógicas organizadas em três níveis da educação básica: Educação Infantil/Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Cada nível foi associado a um jogo específico: Yoté, Adugo (ou Jaguareté) e Shisima, considerando o grau de complexidade, as habilidades mobilizadas e a adequação às etapas de desenvolvimento dos estudantes.

As oficinas foram estruturadas em três momentos principais: (i) construção do jogo, (ii) compreensão das regras e (iii) experimentação prática. No primeiro momento, os participantes foram convidados a construir os tabuleiros e as peças a partir de materiais acessíveis, como pedras, tampinhas, barbante e giz, evidenciando a possibilidade de adaptação às condições reais da escola. Esse processo não apenas introduz o jogo, mas também mobiliza noções matemáticas relacionadas a medidas, proporção e organização espacial.

No segundo momento, foram apresentadas e discutidas as regras dos jogos, enfatizando a compreensão coletiva e a negociação de sentidos. Já no terceiro momento, a prática do jogo propriamente dita permitiu observar a mobilização de estratégias, a tomada de decisão e a resolução de problemas em situações concretas, evidenciando a relação entre o jogo e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A análise das práticas foi orientada pela relação entre as experiências vivenciadas nas oficinas e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando

identificar de que maneira os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas e socioemocionais. Além disso, considerou-se a dimensão qualitativa das interações, como a cooperação, a mediação de conflitos e a construção coletiva de estratégias.

Embora não se trate de uma pesquisa empírica no sentido estrito, com coleta sistemática de dados por meio de instrumentos formais, a metodologia assume o caráter de investigação pedagógica, na qual a prática é compreendida como espaço de produção de conhecimento. Dessa forma, o trabalho se insere em uma perspectiva em que ensinar, experimentar e refletir constituem movimentos indissociáveis.

Por fim, destaca-se que a escolha pelos jogos tradicionais não se reduz a um recurso didático, mas se configura como uma opção teórico-metodológica que afirma a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de produção de conhecimento. Nesse sentido, a metodologia adotada busca não apenas ensinar matemática, mas também contribuir para a construção de uma educação mais plural, crítica e culturalmente situada.

## 4. Desenvolvimento das práticas pedagógicas

A organização das práticas pedagógicas a partir dos jogos tradicionais Yoté, Adugo (Jaguareté) e Shisima não se estrutura apenas como uma sequência de atividades lúdicas, mas como um dispositivo pedagógico que articula matemática, cultura e experiência. Cada jogo foi selecionado considerando sua complexidade, suas potencialidades cognitivas e sua adequação às diferentes etapas da educação básica, permitindo a construção de um percurso progressivo de aprendizagem. Mais do que ilustrar conteúdos matemáticos, os jogos operam como espaços de produção de pensamento, nos quais conceitos são mobilizados em situações concretas, exigindo dos estudantes tomada de decisão, antecipação de cenários e elaboração de estratégias.

### 4.1 Educação Infantil e Ensino Fundamental I: o jogo Yoté

O Yoté, jogo de origem africana (Senegal), foi trabalhado com estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua estrutura acessível e sua forte dimensão interativa. A construção do tabuleiro, um retângulo subdividido em casas, já mobiliza noções iniciais de organização espacial, alinhamento e proporção, ainda que de forma intuitiva.

Durante a prática do jogo, observou-se que as crianças passam a lidar com quantidades de maneira significativa, não apenas por meio da contagem de peças, mas também pela comparação de jogadas e pela antecipação de movimentos. A dinâmica de captura, que implica

retirada de peças do adversário, favorece a construção de operações mentais relacionadas à adição e subtração, ainda que não formalizadas.

Além disso, o jogo cria um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A necessidade de respeitar turnos, lidar com perdas e negociar regras evidencia que o aprendizado não se restringe ao campo cognitivo, mas envolve também dimensões relacionais e afetivas. Nesse sentido, o Yoté se configura como um dispositivo que articula matemática e formação social, aproximando-se das orientações da BNCC para essa etapa.

### 4.2 Ensino Fundamental II: o jogo Adugo (Jaguareté)

No Ensino Fundamental II, o jogo Adugo, também conhecido como Jaguareté, introduz um nível maior de complexidade, tanto do ponto de vista estratégico quanto matemático. Sua estrutura geométrica, baseada na construção de figuras planas e na organização de vértices e conexões, permite explorar conceitos mais sistematizados, como triângulos, simetria e proporcionalidade.

A construção do tabuleiro, que envolve subdivisões e traçados específicos, possibilita trabalhar noções de geometria de forma aplicada, deslocando o ensino do plano abstrato para uma prática concreta. Ao mesmo tempo, a movimentação das peças no tabuleiro remete à lógica de coordenadas e deslocamentos no espaço, aproximando-se da compreensão do plano cartesiano.

Do ponto de vista da jogabilidade, a assimetria entre os jogadores, um com várias peças e outro com uma única peça com maior mobilidade, exige a elaboração de estratégias diferenciadas. Essa configuração potencializa o desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que os estudantes precisam analisar possibilidades, prever ações do adversário e tomar decisões a partir de múltiplas variáveis. Assim, o Adugo não apenas reforça conteúdos matemáticos previstos na BNCC, mas também amplia a capacidade de abstração e análise dos estudantes, ao mesmo tempo em que valoriza um saber tradicional indígena frequentemente ausente no currículo escolar.

### 4.3 Ensino Médio: o jogo Shisima

No Ensino Médio, o jogo Shisima apresenta uma estrutura que exige maior capacidade de antecipação e pensamento estratégico. Seu objetivo é alinhar três peças em diagonal. Esse

objetivo pode parecer simples à primeira vista, mas envolve uma dinâmica complexa de ocupação de espaços e bloqueio de movimentos do adversário.

A construção do tabuleiro, baseada em intersecções e organização geométrica em forma de octógono, permite retomar e aprofundar conceitos relacionados à geometria e à organização espacial. No entanto, é na dinâmica do jogo que se evidenciam suas maiores potencialidades pedagógicas.

Durante as partidas, os estudantes são constantemente desafiados a identificar padrões, prever jogadas e avaliar consequências, mobilizando raciocínio combinatório e pensamento lógico. Cada movimento exige uma leitura do jogo em múltiplas camadas, o que aproxima a atividade de processos mais complexos de tomada de decisão.

Além disso, o Shisima favorece uma dimensão metacognitiva, na medida em que os estudantes são levados a refletir sobre suas próprias estratégias, avaliando acertos e erros ao longo do jogo. Essa característica dialoga diretamente com as competências previstas para o Ensino Médio, especialmente no que se refere à análise de situações-problema e à construção de argumentos.

De forma geral, as três experiências evidenciam que os jogos tradicionais, quando inseridos de maneira intencional no contexto pedagógico, ultrapassam a função de recurso didático complementar. Eles se constituem como práticas que articulam conhecimento matemático, experiência cultural e desenvolvimento humano, contribuindo para um ensino mais significativo e crítico.

**5. Discussão**

As práticas desenvolvidas a partir dos jogos Yoté, Adugo (Jaguareté) e Shisima permitem deslocar o ensino de matemática de um campo estritamente técnico para um campo de disputas epistemológicas, culturais e formativas. Mais do que estratégias didáticas, tais experiências evidenciam que o ensino de matemática participa ativamente da produção de modos de pensar, sentir e existir no mundo. Nesse sentido, discutir essas práticas implica reconhecer que a escola não apenas transmite conteúdos, mas produz formas de humanidade.

Ao tomar a matemática como um saber universal e neutro, o currículo escolar historicamente operou um processo de silenciamento de outras formas de produção de conhecimento. Como aponta Aníbal Quijano, a colonialidade do saber institui hierarquias que definem quais conhecimentos são legítimos e quais são relegados à invisibilidade. No campo

da matemática, isso se traduz na centralidade de uma tradição eurocêntrica que desconsidera ou subalterniza práticas matemáticas produzidas em contextos africanos, indígenas e populares.

As experiências aqui analisadas tensionam essa lógica ao inserir, no espaço escolar, jogos que carregam em si formas outras de organização do pensamento matemático. Não se trata apenas de diversificar conteúdos, mas de questionar o próprio estatuto do conhecimento matemático. Ao jogar, os estudantes não apenas aplicam conceitos previamente aprendidos; eles produzem estratégias, constroem relações, elaboram hipóteses e, sobretudo, experimentam a matemática como prática viva.

Essa dimensão é fundamental porque recoloca o estudante no centro do processo de produção do conhecimento, rompendo com a posição passiva frequentemente atribuída a ele. Ao mesmo tempo, permite reconhecer que há múltiplas racionalidades em jogo, desestabilizando a ideia de uma única forma legítima de pensar matematicamente. Nesse ponto, a discussão se aproxima da noção de pluralidade epistemológica, na qual diferentes formas de conhecimento coexistem sem necessariamente se subordinar a um modelo único.

Além disso, ao incorporar jogos de matriz africana e indígena, o trabalho também atua no campo da representação e do reconhecimento. Em um contexto marcado por desigualdades raciais e pela persistência de estruturas coloniais, a presença desses saberes na escola contribui para a construção de uma educação que afirma identidades historicamente marginalizadas. Tal movimento dialoga com reflexões de Édouard Glissant (2005), ao propor uma compreensão do conhecimento como relação, isto é, como algo que se constrói no encontro entre diferentes experiências e mundos.

Nesse sentido, os jogos analisados não apenas ensinam matemática, mas produzem deslocamentos no modo como o conhecimento é concebido. Eles instauram um espaço em que o cálculo se encontra com a experiência, a estratégia com a cultura, e a lógica com a relação. Esse entrelaçamento permite pensar o ensino de matemática para além da lógica da padronização, abrindo caminho para práticas mais sensíveis às diferenças e às complexidades dos sujeitos.

Outro aspecto relevante diz respeito às competências socioemocionais mobilizadas durante as práticas. Elementos como cooperação, negociação, respeito às regras e manejo de frustrações não aparecem como conteúdos isolados, mas como dimensões intrínsecas ao

processo de aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o conhecimento não é apenas cognitivo, mas envolve também dimensões éticas e relacionais.

Entretanto, é importante reconhecer que a inserção dessas práticas no contexto escolar não ocorre sem tensões. A estrutura curricular, o tempo pedagógico reduzido e a formação docente ainda fortemente marcada por modelos tradicionais podem limitar a implementação de propostas como esta. Além disso, há o risco de que tais práticas sejam incorporadas de maneira superficial, esvaziadas de sua dimensão crítica e reduzidas a meros recursos lúdicos.

Dessa forma, a potência dos jogos tradicionais no ensino de matemática depende de uma intencionalidade pedagógica que vá além da atividade em si. É necessário que o professor atue como mediador crítico, capaz de explicitar as relações entre jogo, conhecimento e cultura, promovendo reflexões que ampliem a compreensão dos estudantes sobre o que é a matemática e quem pode produzi-la.

Assim, a discussão aqui proposta aponta para a necessidade de repensar o ensino de matemática não apenas em termos metodológicos, mas também epistemológicos e políticos. Ao reconhecer a pluralidade de saberes e ao valorizar práticas culturais diversas, abre-se a possibilidade de construir uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas contribui para a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente o mundo e suas próprias condições de existência.

## 6. Conclusão

O presente artigo buscou apresentar e analisar uma proposta pedagógica que articula o ensino de matemática a jogos tradicionais de matrizes africanas e indígenas, tomando como eixo a compreensão da matemática como uma produção cultural, histórica e situada. Ao longo do percurso, evidenciou-se que práticas como o Yoté, o Adugo (Jaguareté) e o Shisima não apenas mobilizam conteúdos matemáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também instauram outras formas de relação com o conhecimento, deslocando o ensino de uma lógica exclusivamente técnica para uma experiência mais ampla, que envolve dimensão cultural, estratégica e relacional.

Retomando o objetivo central, foi possível demonstrar que a inserção desses jogos no contexto escolar contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, ao aproximar conceitos matemáticos de experiências concretas e culturalmente referenciadas. Ao mesmo tempo, tais práticas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e

socioemocionais, evidenciando que o ensino de matemática pode, e deve, ultrapassar a fragmentação entre saber e vida.

Entretanto, o principal deslocamento produzido por este trabalho não se limita ao campo metodológico. Ao tensionar a centralidade de uma matemática concebida como universal e neutra, a proposta aqui apresentada se insere em um debate mais amplo sobre a colonialidade do saber, tal como formulado por Aníbal Quijano. Nesse sentido, incorporar jogos tradicionais no ensino não significa apenas diversificar recursos didáticos, mas questionar quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos no espaço escolar e quais permanecem à margem.

Ao dialogar com essa perspectiva, o artigo também se aproxima da noção de relação proposta por Édouard Glissant, ao afirmar a possibilidade de um conhecimento que não se constrói pela exclusão, mas pelo encontro entre diferentes formas de pensar e existir. Assim, a matemática deixa de ser entendida como um campo fechado e passa a ser concebida como um território em disputa, atravessado por múltiplas racionalidades.

É nesse ponto que se explicita a dimensão mais radical desta proposta: o ensino de matemática não apenas transmite conteúdos, mas participa da produção de humanidade. Ao reconhecer — ou negar — determinados saberes, a escola contribui para afirmar ou silenciar sujeitos, histórias e modos de existência. Dessa forma, práticas pedagógicas como as aqui apresentadas não são neutras; elas se inscrevem em um projeto de educação que pode tanto reproduzir desigualdades quanto abrir possibilidades de transformação.

Por outro lado, é necessário reconhecer os limites e desafios dessa abordagem. A inserção de práticas culturalmente situadas no ensino de matemática exige condições materiais, tempo pedagógico e, sobretudo, uma formação docente que possibilite a leitura crítica dessas experiências. Há ainda o risco de esvaziamento dessas práticas, caso sejam incorporadas de maneira superficial, descoladas de sua dimensão epistemológica e política.

Ainda assim, os resultados apontam para a potência de caminhos que integrem matemática, cultura e experiência, contribuindo para um ensino mais significativo, crítico e comprometido com a diversidade. Ao deslocar o lugar da matemática na escola, abre-se a possibilidade de construir práticas educativas que não apenas ensinem a calcular, mas que também permitam aos sujeitos reconhecerem-se como produtores de conhecimento.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de ampliação de pesquisas que investiguem empiricamente os impactos dessas práticas no processo de aprendizagem, bem como sua articulação com diferentes contextos escolares. Mais do que uma proposta fechada, trata-se de um convite à experimentação, à reflexão e à construção de uma educação matemática que, ao reconhecer a pluralidade de saberes, contribua para a formação de sujeitos críticos, situados e capazes de intervir no mundo que habitam.

## 7. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática.** São Paulo: Rêspel, 2011

RAMOS, Delânia Pereira; ALVES, Sônia Barbosa Brito; BARBOSA, Rovânia Gomes: **A importância do ensino de matemática por emio de jogos: Um artigo original .** Anais do 3° Simpósio de TCC, das faculdades FINOMe Tecsoma. 2020; 1308-1319

SANTANA, Maria Rosangela; SILVA, Braz Ribeiro; GUIMARÃES, M. I. P. **A aprendizagem da matemática através de jogos e brincadeiras**. Revista Científica Semana Acadêmica, Revista online, v. 1, n. 1, p. 1-11, jan./2015.

SMOLE, Kátia. DINIZ, Maria Ignez, CÂNDIDO. **Jogos de Matemática do 6º a9°ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema-Ensino Fundamental)