

EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇA INDÍGENA: UMA LEITURA DE “MUNDO MATEMÁTICO” POSSÍVEL A PARTIR DAS BRINCADEIRAS

EDUCACIÓN INFANTIL Y NIÑOS INDÍGENAS: UNA LECTURA DEL “MUNDO MATEMÁTICO” POSIBLE A TRAVÉS DEL JUEGO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND INDIGENOUS CHILDREN: A READING OF THE “MATHEMATICAL WORLD” POSSIBLE BASED ON PLAY



Klinger Teodoro CIRÍACO¹
e-mail: klinger.ciriaco@ufscar.br



Fernando Schindwein SANTINO²
e-mail: fernando.santino@estudante.ufscar.br



Danielle Abreu SILVA³
e-mail: danielleabreu@estudante.ufscar.br

Como referenciar este artigo:

CIRÍACO, K. T.; SANTINO, F. S.; SILVA, D. A. Educação Infantil e Criança Indígena: Uma leitura de “Mundo Matemático” possível a partir das brincadeiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023092, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17256>



- | Submetido em: 05/10/2022
- | Revisões requeridas em: 02/03/2023
- | Aprovado em: 15/05/2023
- | Publicado em: 09/10/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFSCar); Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) – Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”; Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSCar – Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”.

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSCar – Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”.

RESUMO: O artigo objetiva relatar resultados de um projeto extensionista que promoveu diálogos sobre Interculturalidade e Etnomatemática a partir de interações com professoras de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A metodologia, de natureza interventiva, considera o trabalho colaborativo como ponto emergente de indicadores para atuação junto aos povos originários, em Mato Grosso do Sul (MS), no contexto de uma experiência de formação continuada na perspectiva de instrumentalizar a prática pedagógica para atuação com a linguagem matemática no atendimento à criança indígena. Realizamos estudos, reflexões, planejamentos e validação de propostas que valorizam a brincadeira indígena como forma de recriação das experiências infantis em sua leitura de mundo. Implementar ações voltadas à valorização dos saberes indígenas, em prol de uma formação que encara a diferença como peça fundamental da inclusão social, representa o fortalecimento das identidades étnicas no cenário histórico-político-social brasileiro e é tema emergente para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Interculturalidade. Criança Indígena. Brincadeiras. Etnomatemática.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo relatar los resultados de un proyecto de extensión que promovió diálogos sobre Interculturalidad y Etnomatemática a partir de interacciones con docentes de niños de 4 a 5 años y 11 meses. La metodología, de carácter intervencionista, considera el trabajo colaborativo como punto emergente de indicadores para la acción con pueblos originarios, en Mato Grosso do Sul (MS), en el contexto de una experiencia de educación permanente en la perspectiva de instrumentalizar la práctica pedagógica para trabajar con el lenguaje matemático en la atención a los niños indígenas. Realizamos estudios, reflexiones, planificaciones y validaciones de propuestas que valoran el juego indígena como forma de recrear las vivencias de los niños en su lectura del mundo. Implementar acciones dirigidas a la valorización de los saberes indígenas, a favor de una formación que vea la diferencia como parte fundamental de la inclusión social, representa el fortalecimiento de las identidades étnicas en el escenario histórico-político-social brasileño y es un tema emergente para la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Interculturalidad. Niño Indígena. Juegos. Etnomatemáticas.

ABSTRACT: The article aims to report the results of an extension project that promoted dialogues on Interculturality and Ethnomathematics through interactions with teachers of children aged 4 to 5 years and 11 months. The interventionist methodology considers collaborative work as an emerging point of indicator for action with indigenous peoples in Mato Grosso do Sul (MS) within the context of an ongoing training experience aimed at equipping pedagogical practices for working with mathematical language in the care of indigenous children. We conducted studies, reflections, planning, and validation of proposals that value indigenous play as a way of recreating childhood experiences in their interpretation of the world. Implementing actions to value indigenous knowledge in favor of an education that sees differences as a fundamental part of social inclusion represents the strengthening of ethnic identities in the Brazilian historical-political-social scenario and is an emerging topic for Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Interculturality. Indigenous Child. Jokes. Ethnomathematics.

Introdução

Figura 1 – Imagens do livro “O Menino Poti”, de Ana Maria Machado



Fonte: Machado (1982)

As imagens epígrafes que iniciam a seção da introdução do artigo tomam como apreciação excertos de “Menino Poti”, obra de literatura infantil de Ana Maria Machado. Na história, publicada pela Salamandra em sua primeira edição em 1982, é narrada a rotina de uma criança indígena que “vive na mata”: “Ele vive numa oca, lá na taba. Poti é bonito, com pena de tucano no peito” (MACHADO, 1982, p. 4-5).

Segundo dados oficiais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com base nos indícios e registros da Amazônia brasileira, é possível fazer a afirmação da existência de cerca de 100 grupos indígenas que vivem isolados, mantendo assim sua cultura tradicional, sem contato algum com a sociedade.

Neste contexto, a presença da representatividade da infância indígena na literatura infantil em apreciação, como refletida em “Menino Poti”, é importante no sentido da valorização das raízes culturais da etnia em questão. Contudo, destacá-la unicamente pela rotina de modo isolado, em instituições de Educação Infantil urbanas onde existam crianças indígenas de distintas etnias matriculadas, pode ser um equívoco ao reforçar estereótipos das formas de produção de vida dos povos originários, levando à falsa compreensão de que “índio é tudo igual” (assertiva popular).

Como professores(as), devemos ser cautelosos(as) quanto a isso, porque falar de criança e da infância indígena implica perceber que este é um terreno multiétnico e que cada um tem particularidades. Na obra em questão, a escritora Ana Maria Machado destaca aspectos importantes ao longo da pequena narrativa, os quais merecem destaque em uma abordagem de trabalho pedagógico contextualizada, que exprime leitura crítica do universo da criança, fundamentada na perspectiva da Interculturalidade, que é nosso objetivo com a proposta de discussão no texto, conforme veremos.

No presente artigo, o objetivo é relatar resultados de um projeto de extensão desenvolvido na rede municipal de Naviraí em Mato Grosso do Sul (MS), intitulado “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena⁴” que envolveu o processo de formação continuada de um grupo de professoras de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. No escopo desta experiência formativa, problematizamos o desenvolvimento e exploração da linguagem matemática, a partir de reflexões coletivas que culminaram em possibilidades de intervenção pedagógica, pelo viés do brincar, a partir da promoção do diálogo entre a Interculturalidade e a Etnomatemática, conceitos que consideramos centrais ao trabalho na perspectiva da inclusão da criança indígena guarani-kaiowá (etnias atendidas pelas docentes) nas instituições urbanas.

Para tanto, estruturamos o texto em 4 subseções, além da introdução, as quais cumprem o papel de: 1) Apresentar os conceitos-chaves explorados (Interculturalidade e Etnomatemática); 2) Descrever os procedimentos metodológicos; 3) Explorar as possibilidades das brincadeiras infantis indígenas planejadas pelas professoras; e, por fim, 4) Considerações finais.

Referencial teórico

Na visão adultocêntrica, marcada pelas decisões da pessoa “grande”, somos condicionados(as) a demarcar um limite para o viver a infância. Ao encararmos, por vezes, como uma fase da vida, definimos tempos e os espaços pelos quais se pode fazer presente e anunciar suas peraltagens. Na contramão dessa compreensão, quando trazemos para o diálogo as “infâncias em Educação Infantil”, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180) destacam ser preciso defender a infância como experiência, haja vista que esta tem relação direta com “[...] aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos”, do que de fato com a relação temporal que a sociedade impõe para a criança.

Neste contexto, cumpre salientar que a Educação Infantil, historicamente, tem seu surgimento como política compensatória à classe operária a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, o que em tese justifica uma de suas “histórias”, que revela o caráter médico-higienista no final do século XIX e início do século XX, como ainda a supervalorização

⁴ Financiado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC).

das práticas de cuidado e o não lugar das experiências infantis em sua propositura inicial, muito menos quando estamos a falar de outras culturas, como a indígena, por exemplo.

Ao refletir sobre o lugar da experiência das infâncias na Educação Infantil, podemos inferir que, desde a colonização, pouco se observa a preocupação com os povos originários e os modos de viver a infância desta parcela significativa da população que “sobrevive” no Brasil contemporâneo, situação que se agravou bruscamente com a posse de um candidato de extrema direita à Presidência da República em 1º de janeiro de 2019. Infelizmente a situação, que era preocupante, com o Presidente Jair Bolsonaro⁵, eleito no mandato de 2019 a 2022, à frente do país, estava cada vez mais ameaçadora, segundo Tourneau (2019, p. 8-9):

[...] as medidas contra os povos indígenas já foram muito fortes, o que não chega a ser uma surpresa já que as declarações de campanha ou a fase de transição com o governo anterior tinha dado claras indicações que o tema seria uma prioridade para Jair Bolsonaro e seus ministros. Ainda candidato, o futuro presidente tinha assim jurado "não ceder mais um centímetro aos Índios" [...]

Frente à isso, entendemos que um dos motivos para a inserção da criança indígena em contextos educacionais urbanos ocorre a partir da migração das famílias para a cidade, o que pode estar atrelada a perda de terra e “[...] incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões [...]” (COMIN, 2008 apud VENERE; VELANGA, 2008, p. 181). Todo esse processo de mudança com as famílias resulta na “[...] ruptura de seus filhos com a cultura indígena tradicional e a inserção em uma nova cultura, o que vem causando preocupação e gerando angústia diante do despreparo da escola urbana em conviver com a diferença” (VENERE; VELANGA, 2008, p. 176).

No caso particular do estado de Mato Grosso do Sul (MS), precisamos situar as etnias com as quais os(as) docentes trabalham diretamente (Guarani e Kaiowá), bem como as motivações para a presença do indígena na cidade. “A busca por um espaço para se viver de forma a garantir direitos, decorrentes da luta do processo de territorialização, acaba contribuindo para a vinda do índio à cidade e, conseqüentemente, da sua urbanização” (CIRÍACO, 2018, p. 104). Dentre os direitos, destacamos o direito à educação (Educação Infantil), espaço este que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da

⁵ Felizmente, para a conquista dos direitos dos indígenas, este foi o primeiro Presidente na história política brasileira a não ser reeleito, pós-ditadura militar, com o voto democrático no país.

criança de até 5 anos nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementação da ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser espaço de oportunidade de ampliação de desenvolvimento e aprendizagem de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ao mesmo tempo que se constitui direito de todos, desde que sejam menores de seis anos de idade.

Quando destacamos todos, estamos a nos referir a toda e qualquer criança, independente do gênero, cor, raça e etnia, o que significa dizer que os povos originários devem ser contemplados no direito de terem acesso e permanência ao atendimento à infância indígena, seja no contexto das aldeias, seja nos espaços urbanos em que vivem, dado o movimento migratório que se intensificou no início do século XXI. Trabalhos que desenvolvemos anteriormente (CIRÍACO, 2018; SANTINO; CIRÍACO, 2021; CIRÍACO; SANTINO; SILVA, 2022) evidenciam que as discussões “de” e “sobre” a criança indígena são escassas quando comparadas com pesquisas que versam acerca do ser criança e viver a infância nas instituições educacionais.

Nesta direção, defendemos o posicionamento de que é preciso constituir espaços de discussão e, sobretudo, de formação em contexto que enxerguem e encarem outras infâncias possíveis para além do conceito global e colonizador que temos acesso na história da Educação Infantil brasileira.

Clarice Cohn (2005), no livro “Antropologia da Criança”, discute a necessidade de pensarmos os conceitos de “criança” e “infância”. A pesquisadora destaca questões sobre como viver essa fase da vida e como as formas de representação de mundo implicam visões adultocêntricas perante os desejos infantis, bem como que a perspectiva eurocêntrica, no caso da criança indígena, também parece predominar se encararmos o conceito “criança” como homogêneo. Dito isso, indagamos: O que é ser criança? O que é infância?

Cohn (2005) considera ainda que estas são perguntas de difíceis respostas. Para a autora, chegar à conclusão do conceito de “criança” e “infância” pode esconder armadilhas, isso porque “[...] as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças” (COHN, 2005, p. 7). Existe, na literatura especializada na temática, ampla produção do conhecimento, e isso pode levar-nos ao entendimento de que sabemos tudo, que não existem dúvidas no cenário problematizador dessa fase de nossas vidas.

Cumprindo as determinações da LDB 9.394/96, especificamente o Artigo 29, que a estabeleceu como primeira etapa educacional, houve preocupação com “o que” e “como” explorar as áreas do conhecimento de mundo acumulado ao longo da história pela humanidade com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Neste contexto, em 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), em seus três volumes – 1) Introdução; 2) Formação pessoal e social; e 3) Conhecimento do mundo – uma primeira tentativa de estabelecer formas de organização do trabalho pedagógico com a faixa etária de 0 a 6 anos de idade foi fincada.

Na nossa interpretação, o RCNEI percebe a infância como uma categoria única. No entanto, como vimos ainda no início desta seção, a infância é uma construção social, dependendo do período histórico que estamos vivenciando encara-se a criança e a infância de um jeito diferente quando incorporamos, infelizmente, valores e crenças enraizados de estereótipos de uma cultura que supervaloriza o mundo dos adultos e não reconhece essa fase da vida. No mesmo ano de publicação do RCNEI da Educação Infantil, houve a publicação também do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998b), documento este que não menciona, em momento algum, a Educação Infantil indígena.

O ideal seria incorporar a perspectiva intercultural na prática pedagógica e potencializar os processos de aprendizagem com vista a assegurar o direito à educação, isso porque de acordo com Candau (2012), teremos de garantir a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos educacionais. Essa concepção de “[...] interculturalidade significa uma transformação radical da sociedade em todos os âmbitos, partindo da participação de todos os grupos sociais e culturais excluídos pelo processo moderno-colonial” (MELO; RIBEIRO; DOMINÍCIO, 2020, p. 2).

O modelo institucional de Educação Infantil que conhecemos tem origem nas sociedades europeias urbanas, sendo constituído para atender os seus interesses e das sociedades que também seguem esse modelo, que envolve uma ideologia/cultura que não estão centradas nas necessidades de cuidar/educar (ROSEMBERG, 2005).

No exercício de reportarmos às experiências das crianças para o mundo da cultura matemática da pequena infância, encontramos na Etnomatemática, enquanto perspectiva de prática pedagógica, um possível caminho à inclusão de todos nas instituições, ao encarar que os saberes matemáticos são plurais e que toda cultura é capaz de produzir conhecimento matemático e mobilizá-lo para vida cotidiana.

Inicialmente, o programa Etnomatemática fora definido por D'Ambrosio (2001, 2013). Esse termo foi mencionado, pela primeira vez, em 1976, no 3º Congresso Internacional de Educação Matemática, na Alemanha. Na ocasião, evidenciou-se que a Etnomatemática busca estudar a cultura local das pessoas, com seus modos próprios de sobrevivência. Em razão disso, tais pessoas desenvolvem seus próprios conhecimentos matemáticos, ou seja, a Etnomatemática pode contribuir para/com o respeito e a valorização dos diferentes conhecimentos culturais, bem como a promoção de um mundo em paz (paz interior, social, ambiental etc.).

Se trata de um programa interdisciplinar, a "Etno-matemática", que busca compreender e valorizar o *etno* de cada pessoa, sua origem e o contexto cultural. O *matema* refere-se aos aspectos relacionados às formas de conhecer e de explicar determinado conteúdo. A *tica* diz respeito aos modos em que as pessoas utilizam as artes/técnicas para ensinar. Sendo assim, a Etnomatemática pode ser compreendida como a arte de explicar e conhecer as diferentes matemáticas presente em contextos culturais diversos (D'AMBROSIO, 2001, 2013), dentre os quais destacamos o indígena, mais especificamente da criança indígena.

No caso particular da Educação Infantil, Monteiro (2018, p. 93) advoga que para "[...] pensar a Etnomatemática vinculada à Educação Infantil, é indispensável fazer aproximações entre os conhecimentos não escolares e os escolares [...]"; ressalta ainda que "[...] considerar uma proposta pedagógica na perspectiva Etnomatemática, na Educação Infantil, significa reconhecer os saberes cotidianos como algo vivo e que contempla situações reais".

Uma possibilidade para que tal tendência entre em ação na Educação Infantil pode estar presente nas interações e brincadeiras, eixos estruturantes da proposta curricular mencionados pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Com base nisso, as brincadeiras e os jogos indígenas podem ser ações que contribuirão para o reconhecimento da Matemática na cultura indígena.

O reconhecimento da cultura dos povos originários dentro dos espaços não indígenas por meio de brincadeiras e jogos pode ser uma alternativa para valorizar as representações constituídas pelo viés da prática docente. Neste contexto, o papel do(a) professor(a) é o de possibilitar novos desafios: essa estratégia de ensino adota o aspecto afetivo, dando liberdade aos envolvidos de experimentar, refletir e produzir o próprio conhecimento (SARDINHA; GASPAR; MOLINA, 2011).

É nesse contexto que o brincar se destaca como uma prática fundamental para a formação da criança e suas relações com o outro, isso porque quando brinca ela está a fazer algo sério (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). "Os jogos e brincadeiras vão possibilitando às

crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem [...]” (DORNELLES, 2001, p. 105).

A brincadeira na Educação Infantil oportuniza, em tal compreensão, momentos propícios de interação entre professores(as) e as crianças em um movimento de produção de cultura. Assim, compreendemos que a ludicidade no espaço das instituições “[...] transcende a diversão e o prazer para uma função de aprendizagem sendo um propulsor de saber e apreensão do mundo” (SANTOS; SANTOS, 2016, p. 3).

Diante disso, os(as) professores(as) da Educação Infantil devem tomar o cuidado de não fortalecer ideias e concepções equivocadas em relação à cultura indígena, haja vista que inserir as crianças na diversidade cultural brasileira, desde a mais tenra idade, é uma de suas responsabilidades. Isso implica dizer que a metodologia elegida é primordial porque, como professor(a), estamos sujeitos a organizar “[...] formas de interação que determinarão a apropriação, transferência e construção de conhecimentos, ampliando as áreas de estudo, participação, aprendizagem e criatividade das crianças [...]” (FAUSTINO; MOTA, 2016, p. 403).

Por esses motivos, acreditamos que a Etnomatemática fornece elementos importantes para a sobrevivência, neste caso, para e com as culturas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente as crianças indígenas da etnia guarani-kaiowá, para que possam se desenvolver integralmente, eliminando as desigualdades discriminatórias e promovendo relações interculturais de modo inclusivo em ambientes que se constituem cenários de desenvolvimento e aprendizagem humana.

Metodologia

A dinâmica interventiva instituída para os processos de formação e colaboração, com as professoras público-alvo da atividade de extensão, teve como foco a promoção de ações, na rede municipal de Educação Infantil de Naviraí (MS), que visaram contribuir com as necessidades do atendimento à criança indígena, inserida nos espaços das instituições, com base em práticas curriculares que visaram fomentar o debate acerca da Interculturalidade em um diálogo com a Etnomatemática. Para tanto, constituímos um grupo de trabalho com profissionais da pré-escola, as quais tinham crianças guarani-kaiowá (a etnia local) regularmente matriculadas em suas respectivas turmas.

A proposta, quando do momento de sua implementação, estava vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, *Campus Naviraí*), e transcorreu entre os meses de maio a dezembro de 2018. A periodicidade das sessões reflexivas foi quinzenal (sábados em período integral): contamos com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE), em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC), Edital PROACE/FAPEC nº. 8, de 2 de março de 2018, em que obtivemos custeio de bolsas de extensão, diárias para os professores palestrantes e materiais de consumo ao projeto “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena”, sendo este coordenado pelo primeiro autor deste artigo: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco.

Para a constituição do grupo, foi firmada uma parceria com a Gerência Municipal de Educação e Cultura (GEMED) da cidade, para que pudéssemos mapear tanto o número de crianças atendidas quanto quem eram suas professoras, uma vez que estas seriam o público-alvo da atividade extensionista. Com estes dados em mãos, foi possível entrar em contato com os Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI's) para o convite à participação no projeto. A dinâmica das reuniões ocorreu em uma perspectiva dialógica com características do trabalho colaborativo (FIORENTINI, 2004), o que permitiu a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as) em um excedente de visão (BAKHITIN, 1993). Participaram do grupo, além das professoras de crianças indígenas, acadêmicos(as) dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. O perfil dos cursistas contribuiu, sobremaneira, ao aprimoramento das discussões coletivas que possibilitaram interlocuções entre saberes específicos e pedagógicos de cada área do conhecimento.

Intencionamos, no processo formativo instituído, perpassar a tríade reflexão-ação-reflexão a partir da problematização da necessária formação para a promoção dos direitos essenciais da criança. Fundamentamos/fomentamos os estudos em um referencial teórico pautado nos(as) autores(as)-pesquisadores(as) que compuseram o universo de palestrantes.

Trabalhos como, por exemplo, Rodrigues (2010), Urquiza (2011), Nascimento e Vieira (2015), Souza e Bruno (2017) e Oliveira e Mendes (2018), que constituíram objeto direto de discussão à medida que as palestras e oficinas ocorreram no contexto do grupo.

Ainda, para além deste ciclo, desenvolvemos um questionário inicial e final com as professoras, isso para que pudéssemos no início levantar indicadores de atuação na organização da proposta, conhecer o ideário pedagógico, dificuldades e motivações para inserção neste espaço. Posteriormente, para aferir os aspectos destacados como fundamentais à formação

continuada no campo da temática indígena, especialmente das infâncias, e a compreensão das formas de exploração matemática, com o olhar etnomatemático.

Gil (1999, p. 128) afirma que o questionário pode ser compreendido como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No presente texto, parte da leitura interpretativa das dificuldades, declaradas em resposta ao questionário, são recorridas na descrição e análise de dados para que o leitor compreenda o movimento do grupo. Ainda exploramos informações possibilitadas pelo último encontro, ocorrido em dezembro de 2018, em que realizamos um “Seminário de Práticas”, espaço de diálogo com as partícipes, no sentido de verificar quais propostas envolvendo os conceitos debatidos nas reuniões do projeto poderiam mobilizar a Interculturalidade e a Etnomatemática, a que chegamos às brincadeiras e jogos indígenas como possibilidade rica e promissora ao contexto da Educação Infantil urbana.

Ao processo metodológico, de modo geral, adotamos como filosofia o multiculturalismo (aberto e interativo), que para Candau (2012, p. 243) “[...] acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”.

A experiência com as professoras e as possibilidades de ler o mundo matematicamente a partir de brincadeiras indígenas

Em termos de organização, podemos inferir que o que realizamos em 2018 buscou promover colaboração e acesso ao conhecimento em um espaço-tempo de estudo coletivo com professoras da Educação Infantil. Com o desenvolvimento do questionário, antes de iniciarmos os encontros, o foco foi identificar concepções sobre o atendimento à infância indígena declaradas, como também atuar frente à promoção de discussões que objetivaram compreender aspectos da Interculturalidade e da Etnomatemática, enquanto perspectiva de prática pedagógica, em processos híbridos. Com tal instrumento, foi possível diagnosticar que:

[...] a Educação Infantil contém poucas atividades de Matemática; falta relacionar o que se propõe com a realidade da criança; a dificuldade reside na aprendizagem, ou seja, a criança que tem limites; e a linguagem em geral é uma dificuldade na expressão, impossibilita o professor de sanar as dúvidas e auxiliar seus alunos (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 126).

Ao indagarmos qual a visão/concepção sobre a criança indígena, quanto ao comportamento nas atividades propostas, foi possível perceber que, aproximadamente, 50% das participantes acreditavam que a dificuldade no ensino e aprendizagem das noções matemáticas e da linguagem oral e escrita ocorria pelo fato das crianças “[...] falarem apenas o guarani, dado que evidencia a língua como uma barreira sociocultural, segundo as professoras” (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 127).

Ao findar a análise deste questionário:

[...] podemos inferir que, aparentemente, as professoras estão com dificuldades em ensinar as noções matemáticas para as crianças indígenas por vários fatores. Dentre estes, os que mais chamam atenção são: a linguagem, a dificuldade de interação professor-criança, criança-criança e a falta de tempo para tais atividades (...) sinalizamos a necessidade do incentivo para mais estudos sobre a temática indígena, tendo em vista a alta demanda de discussão sobre o tema, o número expressivo de crianças indígenas matriculadas nas instituições urbanas de ensino e a quase inexistência de estudos neste campo (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 130).

Levando em consideração o contexto em que desenvolvemos a ação extensionista, o questionário foi instrumento de relevância para identificarmos, com base nos apontamentos, qual era a concepção declarada pelo grupo de professoras da Educação Infantil em relação à criança indígena, o que serviu de mote para a organização da dinâmica formativa e promoção ao trabalho colaborativo.

Após identificar as dificuldades relatadas, na tentativa de suprir as necessidades formativas evidenciadas, oportunizamos momentos de diálogo com pesquisadores(as) da área de Antropologia, Etnologia Indígena, Educação Matemática, Educação Escolar Indígena, Etnomatemática e da Interculturalidade, respeitado a ordem das sessões descritas na metodologia.

Ao tomarmos como base o processo vivenciado pelo grupo, no último encontro objetivamos realizar um “Seminário de Práticas”, momento em que as integrantes que buscaram implementar em suas turmas alguma tarefa que incorporou conceitos e/ou que se inspiraram na discussão que experienciamos, poderiam compartilhar com os(as) demais integrantes os resultados, como ainda avaliar pontos positivos e o que poderíamos melhorar em ações futuras. Tal encontro ocorreu em 15 de dezembro de 2018 (Figura 2).

Figura 2 – “Seminário de Práticas”



Fonte: Acervo fotográfico (2018)

Como pode ser observado na Figura 2, este momento foi oportuno para que pudéssemos ampliar o repertório didático-pedagógico, como ainda articular os saberes adquiridos nas palestras e oficinas de formação nos planejamentos das professoras, justamente porque no presente dia foram apresentadas algumas brincadeiras e jogos indígenas como alternativas ao trabalho na Educação Infantil e, no cerne destes, a incorporação de aspectos da linguagem matemática. Dada a natureza das interações e a negociação de significados no grupo, consideramos que o presente diálogo proporcionou um movimento de reflexão-ação-reflexão.

Frente aos limites e possibilidades da propositura da atividade de extensão, trouxemos ao diálogo uma brincadeira que faz parte da cultura indígena e que pode ser desenvolvida na Educação Infantil, sendo essa a que as professoras selecionaram para o trabalho na pré-escola e que socializaram no planejamento durante o “Seminário de Práticas”.

A brincadeira em questão envolve aspectos semelhantes ao jogo de xadrez. Tal proposta intitula-se Adugo, conhecida como “jogo da onça”. “Trata-se de um jogo de tabuleiro cujas peças são uma onça e 14 cachorros. A onça tem por objetivo capturar 5 cachorros como no jogo de damas e os cachorros têm por objetivo imobilizar a onça como no jogo de xadrez” (SARDINHA; GASPARG; MOLINA, 2011, p. 4). Como observado na Figura 3, nas comunidades indígenas, ela é desenvolvida de outra maneira, “[...] é riscado no chão e são usadas pedras como peças. Para este trabalho são utilizados um tabuleiro e o fruto da sucupira

como peça para representar os animais e uma semente de uma espécie desconhecida (Família: sapindaceae) para representar a onça” (SARDINHA; GASPAR; MOLINA, 2011, p. 4).

Figura 3 – Brincadeira Adugo



Fonte: Franco (2019)

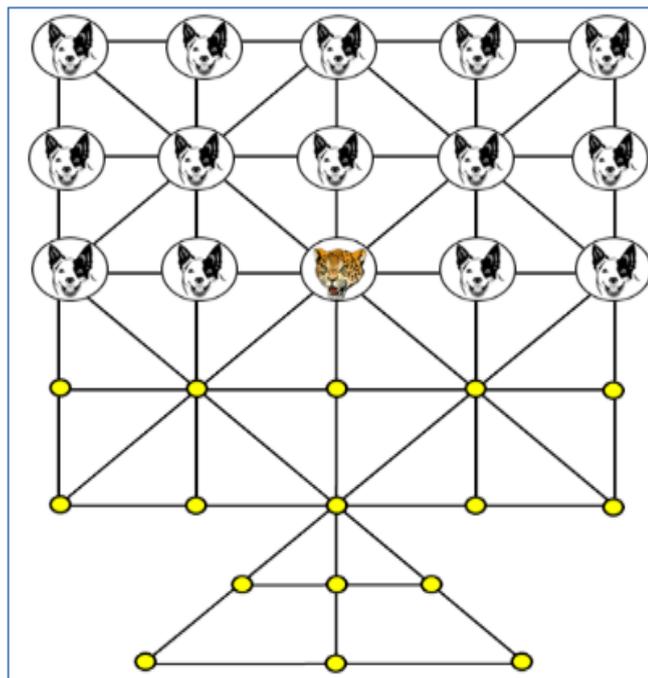
Em análise sobre a configuração desta, acreditamos ser possível sua adaptação ao contexto prático-lúdico-exploratório para ser desenvolvida com as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Em uma roda de conversa, o(a) professor(a) explica as regras: esse momento é importante porque possibilita o desenvolvimento da linguagem, de estruturas lógicas e a organização. Além disso, ao brincar, as crianças interagem umas com as outras e produzem cultura. Para nós, a presença da Matemática centra-se na relação criada com a configuração visual do tabuleiro (com linhas diagonais, horizontais e verticais, as quais representam formas geométricas); na correspondência entre as peças (que demarcam a quantidade de animais e/ou jogadores), e também no domínio de conceitos subjacentes às regras que possibilitam abstrações reflexivas com dificuldades que crescem a cada jogada.

Em seguida, com as regras discutidas e/ou ressignificadas pelas crianças, no chão constrói-se o tabuleiro e explica-se como jogar/brincar apoiando-se na oralidade. Na observação das linhas que compõem o cenário visual da brincadeira, ao conversar sobre como fazer, estamos a nos apoiar na linguagem matemática quando verbalizamos, na explicação às crianças, as possíveis representações que as linhas formam: triângulo, coluna, quadrado, linha, etc. De acordo com Smole (2000, p. 67), “[...] aproximar a linguagem matemática e a língua materna permite emprestar à primeira a oralidade da segunda e, nesse caso, a oralidade pode significar um canal aberto de comunicação, aqui compreendida como partilha de significados”.

Além disso, expõe que esse jogo/brincadeira é pertencente aos povos indígenas e que as crianças em algumas comunidades jogam e brincam livremente de uma outra maneira.

Com o desenvolvimento, o(a) professor(a) poderá estimular e explorar noções de direção e sentido; por ser um jogo dinâmico também “[...] proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, dedutivo e na criação de estratégias” (BETTIN; PRETTO, 2016, p. 4).

Figura 4 – Diagrama do tabuleiro de Adugo



Fonte: Mesh (2018)

Na adaptação da proposta, o(a) professor(a) decidirá quem será a “onça” e quais crianças representarão os “cachorros” (que totalizam 14). A “criança onça” começa o jogo deslocando-se para qualquer casa vizinha que esteja vazia, em qualquer direção. Depois, é a vez de uma “criança cachorro” se mover para uma casa vizinha vazia, também em qualquer direção. O cachorro é capturado quando a onça pula próximo deste, abraça e leva-o para uma casa vazia em qualquer direção. A onça pode fazer mais de uma captura em uma mesma jogada, de modo semelhante ao jogo da dama. A onça não pode ser capturada, mas poderá ser presa na toca e imobilizada sem poder se mover no tabuleiro. O jogo só termina quando os cachorros conseguem prender a onça na toca ou quando a onça captura seis cachorros (ou uma quantidade estabelecida previamente). Tal brincadeira proporciona:

A construção da noção de espaço que se dá por meio da exploração do espaço geométrico e suas relações topológicas, depende de diversas oportunidades de acesso a experiências diversificadas de movimento e de ações que permitam

ao indivíduo interpretar e compreender os objetos do mundo físico, classificando-os e organizando-os de acordo com suas propriedades (PEREIRA; CALSA, 2009, p. 8).

Adugo possibilita às crianças indígenas e crianças não indígenas experiências para a compreensão dos objetos [e das Matemáticas] do mundo físico que as rodeiam, por utilizarem termos pertencentes a sua cultura e estar próximo e/ou fazer parte daquela realidade local, a exemplo pelo fato de que é mais didático/significativo ensinar as crianças indígenas, desde a mais tenra idade, a brincarem de Adugo do que xadrez.

[...] essas vivências, elas serão o ponto de partida, pois o ensino por si mesmo não possibilita o aprendizado e desenvolvimento, porém, quando planejado e sistematizado, resulta em um desenvolvimento mental que movimenta diversos outros processos de desenvolvimento, que não aconteceriam de outra maneira (ANDRIOLI; OLIVEIRA, 2020, p. 634).

A brincadeira em apreciação vai exigir da criança muito movimento, o que significa que traz para o(a) professor(a) a possibilidade do trabalho envolvendo espaço e forma “[...] sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas” (ARAÚJO, 2010, p. 165). Nesta perspectiva, o trabalho com o desenvolvimento “[...] do pensamento geométrico se inicia com base nas experiências objetivas e perceptivas desencadeadas na relação com o espaço, sendo que essa relação permeia o próprio desenvolvimento da criança” (SILVA; PALMA, 2015, p. 20).

Dada a natureza das ações envolvidas no brincar em Adugo, é importante ressaltar que durante o desenvolvimento da brincadeira o(a) professor(a) pode levantar ainda questões do tipo: “Quantas crianças estão representando o cachorro?”, “Quantas onças temos no nosso tabuleiro?”, “Vamos contar quantas crianças estão no jogo?”, “Quem está depois do primeiro?”. Essas perguntas são essenciais, pois “[...] desenvolver momentos nos quais as explorações de contagens estejam presentes possibilita ao aluno construir relações entre diferentes formas de contagem e compreender o significado das palavras antes, depois e entre” (NACARATO; CUSTÓDIO, 2018, p. 168).

Em síntese, trazer para a Educação Infantil brincadeiras e jogos indígenas em uma abordagem intercultural ligada à Educação Matemática, na perspectiva da Etnomatemática, pode acarretar contribuições promissoras ao desenvolvimento, à aprendizagem e à inclusão das crianças. Processo este que valoriza e respeita as culturas subalternizadas socialmente, desconstruindo visões equivocadas acerca dos povos indígenas. É o mínimo que pode ser realizado para e com pessoas que sobrevivem e continuam lutando por seus direitos à educação.

Considerações finais

O encanto natural de crianças de todas as idades e realidades sociais pelo brincar nos fez pensar em utilizar as brincadeiras nas aulas de Matemática. (...) Enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 13).

O excerto referenciado é tomado como prenúncio das considerações finais justamente porque, tal como destacam as autoras, encontramos nas brincadeiras infantis possibilidades de experienciar o mundo por uma leitura matemática em que ao interagir com o outro (seja adulto ou criança), temos um convite à abstração, ao pensar reflexivamente sobre como agir. Quando correlacionamos o brincar ao contexto indígena, dada a tradição de alguns jogos e brincadeiras característicos da cultura de diferentes etnias, estamos produzindo e valorizando os saberes não hegemônicos, dando lugar ao sentido atribuído pelas crianças em suas “infâncias” coexistentes em uma mesma turma.

Dito isso, ao longo do presente artigo, foi problematizado o lugar (ou o não lugar) da infância indígena na Educação Infantil. Lugar que precisa ter um tratamento diferenciado no sentido da inclusão social das crianças em sua socialização primária, o que defendemos ter nas brincadeiras um possível caminho. Além desse aspecto, também foi nossa intenção correlacionar o papel que o brincar parece exercer na leitura de mundo matemático nas vivências planejadas e promovidas pelas professoras em suas turmas, ou melhor, o que ainda estará por vir após um período de formação continuada em relação à temática indígena, com destaques para a infância.

Ao findar a ação de extensão da qual fomos membros da equipe executora, podemos concluir que existiram alguns limites que não foram obstáculos para o desenvolvimento da proposta, ao contrário, estes representam indicadores de atuação futuros, como foi o caso da análise das possibilidades das brincadeiras infantis indígenas em correlação com o conhecimento matemático.

Em suma, podemos inferir que as professoras ainda necessitam aprofundar suas reflexões teóricas e metodológicas sobre a temática das relações étnico-raciais, mais precisamente neste caso acerca das práticas interculturais e etnomatemáticas (objeto do trabalho que idealizamos com a extensão). Contudo, apesar dos limites, a busca por caminhos metodológicos de problematização da linguagem matemática na infância indígena mobilizou o grupo à apresentação de propostas que envolveram o brincar, a exemplo de Adugo, brincadeira

apresentada pelas próprias professoras em um movimento de autonomia e criticidade necessária a uma Educação Infantil que se quer intercultural.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE), em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC), pelo apoio e financiamento da ação que oportunizou a experiência aqui descrita e analisada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ANDRIOLI, Luciana Regina; OLIVEIRA, Adriana Silva. O ensino da Matemática na Educação Infantil indígena Kaingang no Paraná. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia (MG), v. 4, n. 3, p. 618-642, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58427/30371>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Matemática e Infância no "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil": um olhar a partir da teoria histórico-cultural. n. 33. **Zetetiké -FE - Unicamp**, Campinas (SP), v. 18, n. 33, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646696/13598>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

BETTIN, Anne Desconsi Hasselmann; PRETTO, Valdir. A construção do jogo indígena a partir da Matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 21., 2016. **Anais [...]**. [S. l.]: 2016. p. 266-273. Tema: A escola já não é a mesma: novos tempos, novos paradigmas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16, maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. "Com quantos paus se faz uma canoa?" Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana. **Interfaces da Educação**, Paranaíba (MS), v. 9, n. 25, p. 101-127, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3122/2503>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SANTINO, Fernando Schindwein; SILVA, Danielle. Infância Indígena, Interculturalidade e a Etnomatemática Enquanto Perspectiva de Prática Pedagógica na Educação Infantil Sul-Mato-Grossense. In: CIRÍACO, Klinger Teodoro; OLIVEIRA, Carloney Alves. (org.). **Tendências em Educação Matemática na infância**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. p. 15-39.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Paz, educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, v. 4, n. 8, p. 15-33, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21297203-Paz-educacao-matematica-e-etnomatematica-por-ubiratan-d-ambrosio.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FAUSTINO, Rosangela Celia; MOTA, Lucio Tadeu. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá (PR), v. 38, n. 4, p. 395-404, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27968/17267>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara Loiola. (org.). **Pesquisa quantitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 53-85.

FRANCO, Iasmin. 13 Brincadeiras Indígenas. **Escola Educação**, [S. l.], 10 abr. 2019. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/10-brincadeiras-indigenas/adugo-ou-jogo-da-onca/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio. **Coletânea de Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOGO DA ONÇA. [S. l.], 22 dez. 2018. Disponível em: <https://jogodaonca.home.blog/2018/12/22/primeiro-post-do-blog/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MACHADO, Ana Maria. **Menino Poti**. [S. l.]: Ed. Salamandra, 1982.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINÍCIO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum**, Maringá (PR), v. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43470/751375149357>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MESH, Gren. **Porcos vs Onças: Jogo da Onça**. dez. 2018. Disponível em: <https://jogodaonca.home.blog/2018/12/22/primeiro-post-do-blog/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MONTEIRO, Sabrina. **Processos de ensino na Educação Infantil: um estudo de inspiração Etnomatemática**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/3487cdce-5bcd-47ec-a418-71f2776e7a83/content>. Acesso em: 16 mar. 2022.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida (org.). **O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática**. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer**, São Paulo, n. 14, p.118-136, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/26141/18771>. Acesso em: 18 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de; MENDES, Jackeline Rodrigues. Que saberes indígenas na escola? Etnomatemática e numeramento na formação de professores indígenas. **Educação Matemática em Revista**, v. 23, p.184-197, 2018. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24294/1/Oliveira2018Que.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. Prevenção de dificuldades na construção do espaço topológico por meio de intervenção pedagógica com Ênfase na área psicomotora e tomada de consciência com alunos da educação infantil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE*, 2009. **Anais [...]**. Maringá, PR: UEM, 2009. p. 1-11.

RODRIGUES, Thiago Donda. Educação Matemática inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba (MS), v. 1, n. 3, p.84-92. 2010. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620/584>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. *In*: AZEVEDO, Margarida. **Discutindo políticas de Educação Infantil, educação escolar indígena**. Recife: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, 2005. p. 1-12.

SANTINO, Fernando Schlindwein; CIRÍACO, Klinger Teodoro. "O essencial é invisível aos olhos": percepções acerca da Interculturalidade e Etnomatemática no atendimento à infância indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/103390/61539> Acesso em: 4 abr. 2022.

SANTOS, João Antônio de Lima; SANTOS, Maria Kauany da Silva. Reflexões acerca da educação (inter)cultural através do lúdico em sala de aula. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2016. p. 1-12.

SARDINHA, Ana Gabriella de Oliveira; GASPAR, Maria Terezinha Jesus; MOLINA, Mônica Castagna. Jogos indígenas aplicados ao ensino de Ciências e Matemática. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 9., 2011, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, SE: [s. n.], 2011. p. 1-12.

SILVA, Suelene de Rezende e; PALMA, Rute Cristina Domingos da. O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. *Rev. Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 015, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p15/28936>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática: coleção Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TOURNEAU, François-Michel Le. O governo Bolsonaro contra os Povos Indígenas: as garantias constitucionais postas à prova. **Confins [En ligne]**, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/22413#text>. Acesso em: 21 abr. 2022.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. A educação indígena e a perspectiva da diversidade. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 336-348, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2937/2033>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a Educação Infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, Campo Grande (MS), ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/167>. Acesso em: 10 maio 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí – GEMED – pela parceria com a Universidade.

Financiamento: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC).

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Todos os autores contribuíram de modo igualitário à produção do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

