

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

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

CIRÍACO, K. T.; SANTINO, F. S.; SILVA, D. A. Educación Infantil y Niños Indígenas: Una lectura del “Mundo Matemático” posible a través del juego. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023092, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17256>



- | Presentado el: 05/10/2022
- | Revisiones requeridas en: 02/03/2023
- | Aprobado el: 15/05/2023
- | Publicado el: 09/10/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Teorías y Prácticas Pedagógicas (DTPP) del Centro de Educación y Ciencias Humanas (CECH/UFSCar); Docente Titular del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFSCar) – Línea de Investigación "Educación en Ciencias y Matemáticas"; Doctor en Educación por la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP.

² Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación del PPGE/UFSCar – Línea de Investigación "Educación en Ciencias y Matemáticas".

³ Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación del PPGE/UFSCar – Línea de Investigación "Educación en Ciencias y Matemáticas".

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.

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.

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.

Introducción

Figura 1 – Imágenes del libro "O Menino Poti", de Ana Maria Machado



Fuente: Machado (1982)

Las imágenes del epígrafe que inician la sección introductoria del artículo toman como apreciación fragmentos de "Menino Poti", obra de literatura infantil de Ana María Machado. En el cuento, publicado por Salamandra en su primera edición en 1982, se narra la rutina de un niño indígena que "vive en el bosque": "Vive en una choza, allá en la taba. Poti es guapo, con una pluma de tucán en el pecho" (MACHADO, 1982, p. 4-5, nuestra traducción).

Según datos oficiales de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), basados en las evidencias y registros de la Amazonía brasileña, es posible afirmar la existencia de cerca de 100 grupos indígenas que viven aislados, manteniendo así su cultura tradicional, sin ningún contacto con la sociedad.

En este contexto, la presencia de la representatividad de la infancia indígena en la literatura infantil considerada, tal como se refleja en "Menino Poti", es importante en el sentido de valorar las raíces culturales del grupo étnico en cuestión. Sin embargo, debe ser resaltado solo por la rutina de manera aislada, en las instituciones de Educación Infantil Urbanas donde hay niños indígenas de diferentes etnias matriculados, puede ser un error reforzar los estereotipos sobre las formas de producir la vida de los pueblos originarios, llevando a la falsa comprensión de que "los indios son todos iguales" (afirmación popular).

Como docentes, debemos ser cautelosos con esto, porque hablar de niñez indígena y niñez implica darnos cuenta de que este es un terreno multiétnico y que cada uno tiene particularidades. En la obra en cuestión, la escritora Ana María Machado resalta aspectos importantes a lo largo de la narrativa breve, que merecen ser resaltados en un enfoque de trabajo pedagógico contextualizado, que expresa una lectura crítica del universo infantil, a partir de la perspectiva de la Interculturalidad, que es nuestro objetivo con la propuesta de discusión en el texto, como veremos.

En este artículo, el objetivo es relatar los resultados de un proyecto de extensión desarrollado en la red municipal de Naviraí en Mato Grosso do Sul (MS), titulado "Infancia, Interculturalidad y Etnomatemática en la Educación Infantil: el cuidado del niño indígena",⁴ que involucró el proceso de educación continua de un grupo de profesores de niños de 4 a 5 años y 11 meses. En el ámbito de esta experiencia formativa, problematizamos el desarrollo y exploración del lenguaje matemático, a partir de reflexiones colectivas que culminaron en posibilidades de intervención pedagógica, a través del sesgo del juego, a partir de la promoción del diálogo entre Interculturalidad y Etnomatemática, conceptos que consideramos centrales para el trabajo en la perspectiva de la inclusión del niño indígena guaraní-kaiowá (etnias atendidas por los docentes) en las instituciones urbanas.

Para ello, estructuramos el texto en 4 subsecciones, además de la introducción, que cumplen la función de: 1) Presentar los conceptos clave explorados (Interculturalidad y Etnomatemática); 2) Describir los procedimientos metodológicos; 3) Explorar las posibilidades de los juegos infantiles indígenas planificados por los docentes; y, finalmente, 4) Consideraciones finales.

Marco teórico

En la visión adultocéntrica, marcada por las decisiones de la persona "adulta", estamos condicionados a poner un límite a vivir la infancia. Cuando a veces lo vemos como una fase de la vida, definimos tiempos y espacios a través de los cuales podemos estar presentes y anunciar nuestros logros. Contrariamente a esta comprensión, cuando introducimos en el diálogo "infancias en Educación Infantil", Abramowicz, Levcovitz y Rodrigues (2009, p. 180, nuestra traducción) destacan la necesidad de defender la infancia como experiencia, dado que está directamente relacionada con "[...] lo que somos capaces de inventar como experimentación de otras cosas y otros mundos", que en realidad con la relación temporal que la sociedad impone al niño.

En este contexto, cabe destacar que la Educación Infantil, históricamente, ha surgido como una política compensatoria para la clase trabajadora a partir de la inserción de la mujer en el mercado laboral, lo que en teoría justifica una de sus "historias", que revela el carácter médico-higienista a finales del siglo XIX y principios del XX, así como la sobrevaloración de

⁴ Financiado por la Prorectoría de Extensión, Cultura y Deporte (PROECE) en alianza con la Fundación de Apoyo a la Investigación, la Docencia y la Cultura (FAPEC).

las prácticas de cuidado y el no lugar de las experiencias de los niños en su propuesta inicial. mucho menos cuando hablamos de otras culturas, como las culturas indígenas, por ejemplo.

Al reflexionar sobre el lugar de la experiencia de la infancia en la Educación Infantil, podemos inferir que, desde la colonización, ha habido poca preocupación por los pueblos originarios y las formas de vivir la infancia de esta porción significativa de la población que "sobrevive" en el Brasil contemporáneo, situación que se agravó bruscamente con la toma de posesión de un candidato de extrema derecha a la Presidencia de la República el 1 de enero de 2019. Lamentablemente, la situación, que era preocupante, con el presidente Jair Bolsonaro⁵, electo de 2019 a 2022, al frente del país, era cada vez más amenazante, según Tourneau (2019, p. 8-9, nuestra traducción):

[...] las medidas contra los pueblos indígenas ya eran muy fuertes, lo que no es de extrañar ya que las declaraciones de campaña o la fase de transición con el gobierno anterior habían dado indicios claros de que el tema sería prioritario para Jair Bolsonaro y sus ministros. Todavía candidato, el futuro presidente había jurado así "no ceder ni un centímetro más a los indios" [...]

Ante esto, entendemos que una de las razones de la inserción de los niños indígenas en contextos educativos urbanos se da a partir de la migración de las familias a la ciudad, lo que puede estar ligado a la pérdida de tierras y "[...] el fomento de la conservación de su espacio en las zonas rurales; la búsqueda de recursos para cuidar la salud; estudiar en escuelas y universidades; mayor posibilidad de vender sus artesanías; la visibilización de la situación de los pueblos en el país, entre otros temas [...]" (COMIN, 2008 apud VENERE; VELANGA, 2008, p. 181, nuestra traducción). Todo este proceso de cambio con las familias da como resultado el "[...] ruptura de sus hijos con la cultura indígena tradicional y la inserción en una nueva cultura, que viene causando preocupación y generando angustia ante la falta de preparación de la escuela urbana para convivir con la diferencia" (VENERE; VELANGA, 2008, p. 176, nuestra traducción).

En el caso particular del estado de Mato Grosso do Sul (MS), es necesario situar los grupos étnicos con los que los docentes trabajan directamente (guaraní y kaiowá), así como las motivaciones de la presencia de los indígenas en la ciudad. "La búsqueda de un espacio para vivir con el fin de garantizar derechos, resultado de la lucha del proceso de territorialización, termina contribuyendo a la llegada de los indígenas a la ciudad y, en consecuencia, a su urbanización" (CIRÍACO, 2018, p. 104, nuestra traducción). Entre los derechos, destacamos el

⁵ Afortunadamente, para la conquista de los derechos indígenas, este fue el primer presidente en la historia política brasileña en no ser reelegido, después de la dictadura militar, con el voto democrático en el país.

derecho a la educación (Educación Infantil), espacio que tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas hasta los 5 años de edad en aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, complementando la acción de la familia y la comunidad (BRASIL, 1996).

La Educación Infantil, al ser reconocida como la primera etapa de la Educación Básica, con la promulgación de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional n.º. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, se convierte en un espacio de oportunidad para ampliar el desarrollo y aprendizaje de los bebés, niños muy pequeños y niños pequeños, al mismo tiempo que es un derecho de todos, siempre y cuando sean menores de seis años.

Cuando destacamos a todos, nos referimos a todos y cada uno de los niños, independientemente de su género, color, raza y etnia, lo que significa que los pueblos indígenas deben ser contemplados en el derecho a tener acceso y permanencia al cuidado infantil indígena, ya sea en el contexto de las aldeas o en los espacios urbanos en los que viven, dado el movimiento migratorio que se ha intensificado a principios del siglo XXI. El trabajo que hemos realizado en el pasado (CIRÍACO, 2018; SANTINO; CIRÍACO, 2021; CIRÍACO; SANTINO; SILVA, 2022) muestran que las discusiones "sobre" y "sobre" los niños indígenas son escasas en comparación con las investigaciones sobre ser niño y vivir la infancia en las instituciones educativas.

En este sentido, defendemos la posición de que es necesario constituir espacios de discusión y, sobre todo, de formación en un contexto que vea y enfrente otras infancias posibles más allá del concepto global y colonizador al que tenemos acceso en la historia de la Educación Infantil brasileña.

Clarice Cohn (2005), en el libro "Antropología del niño", discute la necesidad de pensar los conceptos de "niño" e "infancia". La investigadora destaca interrogantes sobre cómo vivir esta fase de la vida y cómo las formas de representación del mundo implican visiones adultocéntricas de los deseos de los niños, así como que la perspectiva eurocéntrica, en el caso del niño indígena, también parece predominar si nos enfrentamos al concepto de "niño" como homogéneo. Dicho esto, nos preguntamos: ¿Qué significa ser niño? ¿Qué es la infancia?

Cohn (2005) también considera que estas son preguntas difíciles de responder. Para el autor, llegar a la conclusión del concepto de "niño" e "infancia" puede esconder escollos, porque "[...] Los niños están en todas partes, todos fuimos niños en algún momento, todos tenemos, deseamos o no queremos tener hijos" (COHN, 2005, p. 7, nuestra traducción). En la literatura especializada sobre el tema, existe una amplia producción de conocimiento, y esto puede

llevarnos a entender que lo sabemos todo, que no hay dudas en el escenario problematizador de esta etapa de nuestras vidas.

Cumpliendo con las determinaciones de la LDB 9.394/96, específicamente el artículo 29, que la establecía como la primera etapa educativa, se preocupó por el "qué" y el "cómo" explorar las áreas del conocimiento mundial acumulado a lo largo de la historia por la humanidad con bebés, niños muy pequeños y niños pequeños. En este contexto, en 1998, con la publicación de la Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998a), en sus tres tomos – 1) Introducción; 2) Formación personal y social; y 3) Conocimiento del mundo: se estableció un primer intento de establecer formas de organización del trabajo pedagógico con el grupo etario de 0 a 6 años.

En nuestra interpretación, el RCNEI percibe la infancia como una sola categoría. Sin embargo, como vimos al principio de esta sección, la infancia es una construcción social, dependiendo del período histórico que estemos viviendo, los niños y la infancia son vistos de manera diferente cuando incorporamos, lamentablemente, valores y creencias arraigadas en estereotipos de una cultura que sobrevalora el mundo de los adultos y no reconoce esta fase de la vida. En el mismo año de publicación del RCNEI sobre Educación Infantil, también se publicó la Referencia Curricular Nacional para la Educación Indígena (BRASIL, 1998b), que no menciona en ningún momento a Educación Indígena de la Primera Infancia.

Lo ideal sería incorporar la perspectiva intercultural en la práctica pedagógica y potenciar los procesos de aprendizaje para garantizar el derecho a la educación, pues de acuerdo con Candau (2012), habrá que asegurar la urgencia de trabajar en temas relacionados con el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales en los contextos educativos. Esta concepción de "[...] La interculturalidad significa una transformación radical de la sociedad en todos los ámbitos, a partir de la participación de todos los grupos sociales y culturales excluidos por el proceso moderno-colonial" (MELO; RIBEIRO; DOMINÍCIO, 2020, p. 2, nuestra traducción).

El modelo institucional de Educación Infantil que conocemos tiene sus orígenes en las sociedades urbanas europeas, constituyéndose para satisfacer sus intereses y los de las sociedades que también siguen este modelo, que implica una ideología/cultura que no está centrada en las necesidades de cuidar/educar (ROSEMBERG, 2005).

En el ejercicio de relatar las experiencias de los niños al mundo de la cultura matemática de la primera infancia, encontramos en la Etnomatemática, como perspectiva de la práctica pedagógica, un camino posible hacia la inclusión de todos en las instituciones, al enfrentar que

el conocimiento matemático es plural y que toda cultura es capaz de producir conocimiento matemático y movilizarlo para la vida cotidiana.

Inicialmente, el programa de Etnomatemáticas fue definido por D'Ambrosio (2001, 2013). Este término fue mencionado por primera vez en 1976, en el 3er Congreso Internacional de Educación Matemática, en Alemania. En la ocasión, se evidenció que la Etnomatemática busca estudiar la cultura local de los pueblos, con sus propios modos de supervivencia. Debido a esto, estas personas desarrollan sus propios conocimientos matemáticos, es decir, la Etnomatemática puede contribuir a/con el respeto y la valoración de los diferentes saberes culturales, así como a la promoción de un mundo en paz (paz interior, social, ambiental, etc.).

Se trata de un programa interdisciplinario, "Etno-matemático", que busca comprender y valorar el *etno* de cada persona, su origen y contexto cultural. El *matema* se refiere a aspectos relacionados con las formas de conocer y explicar determinados contenidos. La *ética* se refiere a las formas en que las personas usan las artes/técnicas para enseñar. Así, la Etnomatemática puede entenderse como el arte de explicar y conocer las diferentes matemáticas presentes en diferentes contextos culturales (D'AMBROSIO, 2001, 2013), entre las que destacamos al indígena, más concretamente al niño indígena.

En el caso particular de la Educación Infantil, Monteiro (2018, p. 93, nuestra traducción) sostiene que para "[...] para pensar la Etnomatemática vinculada a la Educación Infantil, es imprescindible hacer aproximaciones entre los saberes no escolares y los saberes escolares [...]"; Asimismo, señala que "[...] plantear una propuesta pedagógica desde la perspectiva de la Etnomatemática, en Educación Infantil, significa reconocer el conocimiento cotidiano como algo vivo y que contempla situaciones reales".

Una posibilidad de que esta tendencia entre en acción en la Educación Infantil puede estar presente en las interacciones y los juegos, ejes estructurantes de la propuesta curricular mencionada por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 2010). A partir de esto, los juegos indígenas pueden ser acciones que contribuyan al reconocimiento de las Matemáticas en la cultura indígena.

El reconocimiento de la cultura de los pueblos originarios dentro de los espacios no indígenas a través de juegos y juegos puede ser una alternativa para valorar las representaciones constituidas por el sesgo de la práctica docente. En este contexto, el papel del docente es posibilitar nuevos desafíos: esta estrategia de enseñanza adopta el aspecto afectivo, dando libertad a los involucrados para experimentar, reflexionar y producir su propio conocimiento (SARDINHA; GASPAR; MOLINA, 2011).

Es en este contexto que el juego se destaca como una práctica fundamental para la formación de los niños y sus relaciones con los demás, porque cuando juegan, están haciendo algo serio (SMOLE; DAVID; CÂNDIDO, 2000). "Los juegos permiten a los niños experimentar la coherencia y la lógica en sus acciones, gobernándose a sí mismos y a los demás. Empiezan a pensar en sus acciones en el juego, en lo que dicen y sienten [...]" (DORNELLES, 2001, p. 105, nuestra traducción).

El juego en la Educación Infantil proporciona, en esta comprensión, momentos propicios de interacción entre maestros y niños en un movimiento de producción cultural. Así, entendemos que el juego en el espacio de las instituciones "[...] trasciende la diversión y el placer a una función de aprendizaje, siendo un propulsor de conocimiento y aprehensión del mundo" (SANTOS; SANTOS, 2016, p. 3, nuestra traducción).

Frente a esto, los docentes de Educación Infantil deben tener cuidado de no fortalecer ideas y concepciones erróneas con relación a la cultura indígena, ya que insertar a los niños en la diversidad cultural brasileña, desde temprana edad, es una de sus responsabilidades. Esto implica que la metodología elegida es primordial porque, como docente, estamos sujetos a organizar "[...] formas de interacción que determinarán la apropiación, transferencia y construcción del conocimiento, ampliando las áreas de estudio, participación, aprendizaje y creatividad de los niños [...]" (FAUSTINO; MOTA, 2016, p. 403, nuestra traducción).

Por estas razones, creemos que la Etnomatemática aporta elementos importantes para la supervivencia, en este caso, para y con las culturas indígenas del estado de Mato Grosso do Sul (MS), más específicamente los niños indígenas de la etnia guaraní-kaiowá, para que puedan desarrollarse integralmente, eliminando las desigualdades discriminatorias y promoviendo relaciones interculturales de forma inclusiva en ambientes que constituyen escenarios de desarrollo humano y aprendizaje.

Metodología

Las dinámicas de intervención instituidas para los procesos de formación y colaboración, con los docentes que fueron el público objetivo de la actividad extensionista, se centraron en la promoción de acciones en la red municipal de Educación Infantil de Naviraí (MS), que tuvieron como objetivo contribuir a las necesidades de atención a los niños indígenas, insertos en los espacios de las instituciones, a partir de prácticas curriculares que tuvieron como objetivo fomentar el debate sobre la Interculturalidad en diálogo con la Etnomatemática. Con

este fin, establecimos un grupo de trabajo con profesionales de preescolar, que tenían a los niños guaraní-kaiowá (el grupo étnico local) matriculados regularmente en sus respectivas clases.

La propuesta, en el momento de su implementación, estaba vinculada a la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, *Campus Naviraí*), y tuvo lugar entre los meses de mayo y diciembre de 2018. La periodicidad de las sesiones reflexivas fue quincenal (sábados a tiempo completo): contamos con el apoyo financiero de la Prorectoría de Extensión, Cultura y Deporte (PROECE), en alianza con la Fundación de Apoyo a la Investigación, la Docencia y la Cultura (FAPEC), Aviso proace/FAPEC n.º. 8, del 2 de marzo de 2018, en el que obtuvimos financiamiento para becas de extensión, dietas para docentes e insumos para el proyecto "Infancia, Interculturalidad y Etnomatemática en Educación Infantil: atención a niños indígenas", el cual fue coordinado por el primer autor de este artículo: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco.

Para la constitución del grupo, se firmó un convenio con la Gerencia Municipal de Educación y Cultura (GEMED) de la ciudad, para que pudiéramos mapear tanto el número de niños atendidos como quiénes eran sus maestros, ya que estos serían el público objetivo de la actividad de extensión. Con estos datos en la mano, fue posible contactar a los Centros Integrados de Educación Inicial (CIEI's) para invitarlos a participar en el proyecto. La dinámica de los encuentros se dio en una perspectiva dialógica con características de trabajo colaborativo (FIORENTINI, 2004), lo que permitió la participación activa de todos los involucrados en un excedente de visión (Bajtín, 1993). Además de los docentes de niños indígenas, participaron académicos de los cursos de Ciencias Sociales y Pedagogía. El perfil de los estudiantes contribuyó en gran medida a la mejora de las discusiones colectivas que posibilitaron interlocuciones entre los saberes específicos y pedagógicos en cada área del conocimiento.

Pretendemos, en el proceso formativo instituido, transitar por la tríada de reflexión-acción-reflexión a partir de la problematización de la formación necesaria para la promoción de los derechos esenciales del niño. Fundamentamos los estudios en un marco teórico basado en los autores-investigadores que componían el universo de hablantes.

Obras como, por ejemplo, Rodrigues (2010), Urquiza (2011), Nascimento y Vieira (2015), Souza y Bruno (2017) y Oliveira y Mendes (2018), que fueron objeto directo de discusión ya que las conferencias y talleres se desarrollaron en el contexto del grupo.

Asimismo, además de este ciclo, elaboramos un cuestionario inicial y final con los docentes, para que pudiéramos plantear en un inicio indicadores de acción en la organización de la propuesta, conocer los ideales pedagógicos, dificultades y motivaciones para la inserción

en este espacio. Posteriormente, evaluar los aspectos destacados como fundamentales para la formación continua en el campo de la temática indígena, especialmente la infancia, y la comprensión de las formas de exploración matemática, con una perspectiva etnomatemática.

Gil (1999, p. 128, nuestra traducción) afirma que el cuestionario puede entenderse como "[...] la técnica de investigación compuesta por un número más o menos grande de preguntas presentadas por escrito a las personas, con el objetivo de conocer opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, situaciones vividas, etc."

En el presente texto, parte de la lectura interpretativa de las dificultades, declaradas en respuesta al cuestionario, se utilizan en la descripción y análisis de los datos para que el lector comprenda el movimiento del grupo. También exploramos la información posibilitada por el último encuentro, que tuvo lugar en diciembre de 2018, en el que realizamos un "Seminario de Prácticas", un espacio de diálogo con los participantes, con el fin de verificar qué propuestas que involucran los conceptos debatidos en las reuniones del proyecto podrían movilizar la Interculturalidad y la Etnomatemática, a lo que llegamos a los juegos indígenas como una posibilidad rica y prometedora en el contexto de la Educación Infantil Urbana.

Al proceso metodológico, en general, adoptamos como filosofía el multiculturalismo (abierto e interactivo), que según Candau (2012, p. 243, nuestra traducción) "[...] enfatiza la interculturalidad, por considerarla la más adecuada para la construcción de sociedades democráticas que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad y reconocimiento de diferentes grupos culturales".

La experiencia con las profesoras y las posibilidades de leer matemáticamente el mundo a partir de los juegos autóctonos

En cuanto a la organización, podemos inferir que lo que realizamos en 2018 buscó promover la colaboración y el acceso al conocimiento en un espacio-tiempo de estudio colectivo con docentes de Educación Infantil. Con la elaboración del cuestionario, antes de iniciar los encuentros, el enfoque fue identificar concepciones sobre el cuidado de la niñez indígena, así como actuar en la promoción de discusiones que tuvieran como objetivo comprender aspectos de la Interculturalidad y la Etnomatemática, como perspectiva de la práctica pedagógica, en procesos híbridos. Con este instrumento, fue posible diagnosticar que:

[...] Educación Infantil contiene pocas actividades de Matemáticas; hay una falta de relacionar lo que se propone con la realidad del niño; La dificultad radica en el aprendizaje, es decir, en el niño que tiene límites; y el lenguaje en

general es una dificultad en la expresión, imposibilitando que los profesores resuelvan dudas y ayuden a sus alumnos (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 126, nuestra traducción).

Al indagar sobre la visión/concepción del niño indígena, respecto al comportamiento en las actividades propuestas, se pudo percibir que aproximadamente el 50% de los participantes creían que la dificultad en la enseñanza y aprendizaje de nociones matemáticas y lenguaje oral y escrito se daba debido a que los niños "[...] hablar solo guaraní, ya que resalta la lengua como barrera sociocultural, según los docentes" (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 127, nuestra traducción).

Al final del análisis de este cuestionario:

[...] Podemos inferir que, al parecer, los maestros están teniendo dificultades para enseñar nociones matemáticas a los niños indígenas debido a varios factores. Entre estos, los que más llaman la atención son: el idioma, la dificultad de la interacción maestro-niño y niño-niño y la falta de tiempo para tales actividades (...) señalamos la necesidad de incentivar más estudios sobre el tema indígena, en vista de la alta demanda de discusión sobre el tema, el importante número de niños indígenas matriculados en instituciones educativas urbanas y la casi inexistencia de estudios en este campo (SANTINO; CIRÍACO, 2021, p. 130, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolló la acción extensionista, el cuestionario fue un instrumento relevante para identificar, a partir de las notas, cuál fue la concepción declarada por el grupo de docentes de Educación Infantil en relación con el niño indígena, que sirvió de lema para la organización de las dinámicas formativas y promoción del trabajo colaborativo.

Luego de identificar las dificultades relatadas, en un intento por satisfacer las necesidades formativas evidenciadas, se brindaron momentos de diálogo con investigadores de las áreas de Antropología, Etnología Indígena, Educación Matemática, Educación Escolar Indígena, Etnomatemática e Interculturalidad, respetando el orden de las sesiones descritas en la metodología.

A partir del proceso vivido por el grupo, en la última reunión nos propusimos realizar un "Seminario de Práctica", un momento en el que los miembros que buscaran implementar en sus clases alguna tarea que incorporara conceptos y/o que se inspiraran en la discusión que vivimos, pudiéramos compartir con los demás miembros los resultados, así como evaluar los puntos positivos y lo que podríamos mejorar en acciones futuras. Esta reunión tuvo lugar el 15 de diciembre de 2018 (Figura 2).

Figura 2 – "Seminario de prácticas"



Fuente: Colección fotográfica (2018)

Como se puede observar en la Figura 2, este momento fue oportuno para ampliar el repertorio didáctico-pedagógico, así como para articular los conocimientos adquiridos en las clases magistrales y talleres de capacitación en la planificación docente, precisamente porque en la actualidad se presentaron algunos juegos y juegos indígenas como alternativas al trabajo en Educación Infantil y, en el centro de estos, la incorporación de aspectos del lenguaje matemático. Dada la naturaleza de las interacciones y la negociación de significados en el grupo, consideramos que el presente diálogo proporcionó un movimiento de reflexión-acción-reflexión.

Frente a los límites y posibilidades de plantear la actividad extensionista, trajimos al diálogo un juego que hace parte de la cultura indígena y que se puede desarrollar en Educación Infantil, siendo el que las maestras seleccionaron para el trabajo en el preescolar y que socializaron en la planificación durante el "Seminario de Prácticas".

El juego en cuestión involucra aspectos similares al juego de ajedrez. Esta propuesta se llama Adugo, conocido como el "juego del jaguar". "Es un juego de mesa cuyas piezas son un jaguar y 14 perros. El jaguar tiene como objetivo capturar 5 perros como en el juego de damas y los perros tienen como objetivo inmovilizar al jaguar como en el juego de ajedrez" (SARDINHA; GASPAR; MOLINA, 2011, p. 4, nuestra traducción). Como se observa en la Figura 3, en las comunidades indígenas se desarrolla de manera diferente, "[...] Se raya en el

suelo y se utilizan piedras como piezas. Para esta obra se utiliza una bandeja y el fruto de la sucupira como pieza para representar a los animales y una semilla de una especie desconocida (Familia: sapindaceae) para representar al jaguar" (SARDINHA; GASPAR; MOLINA, 2011, p. 4, nuestra traducción).

Figura 3 – Juego Adugo



Fonte: Franco (2019)

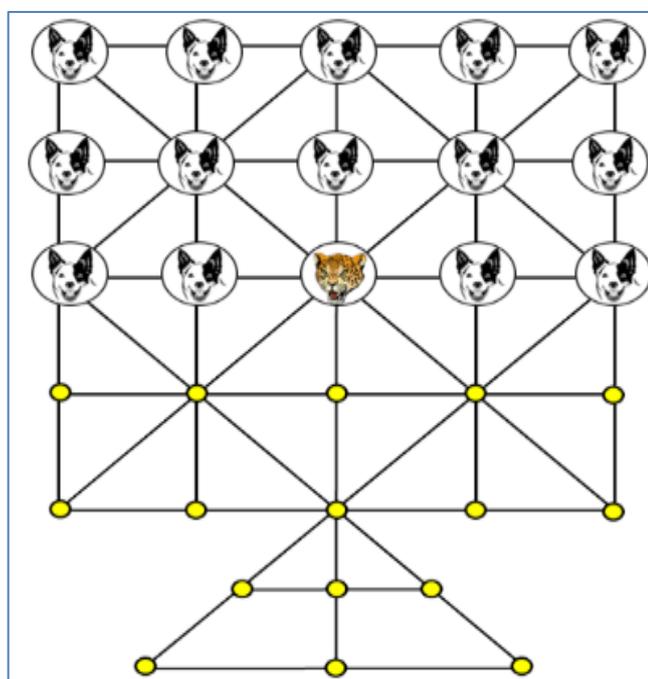
Em análise sobre a configuração desta, acreditamos ser possível sua adaptação ao contexto prático-lúdico-exploratório para ser desenvolvida com as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Em uma roda de conversa, o(a) professor(a) explica as regras: esse momento é importante porque possibilita o desenvolvimento da linguagem, de estruturas lógicas e a organização. Además, a través del juego, los niños interactúan entre sí y producen cultura. Para nosotros, la presencia de las Matemáticas se centra en la relación que se crea con la configuración visual del tablero (con líneas diagonales, horizontales y verticales, que representan formas geométricas); en la correspondencia entre las piezas (que delimitan el número de animales y/o jugadores), y también en el dominio de los conceptos que subyacen a las reglas que permiten abstracciones reflexivas con dificultades que aumentan con cada jugada.

Luego, con las reglas discutidas y/o resignificadas por los niños, se construye el tablero en el suelo y se explica cómo jugar/jugar a partir de la oralidad. En la observación de las líneas que conforman el escenario visual del juego, al hablar de cómo hacerlo, nos estamos basando en el lenguaje matemático al verbalizar, en la explicación a los niños, las posibles representaciones que forman las rectas: triángulo, columna, cuadrado, línea, etc. Según Smole (2000, p. 67, nuestra traducción), "[...] Acercar el lenguaje matemático y la lengua materna nos

permite prestar a la primera la oralidad de la segunda y, en este caso, la oralidad puede significar un canal abierto de comunicación, entendido aquí como el intercambio de significados". Además, expone que este juego pertenece a los pueblos indígenas y que los niños de algunas comunidades juegan y juegan libremente de otra manera.

Con el desarrollo, el docente podrá estimular y explorar nociones de dirección y significado; Debido a que es un juego dinámico también "[...] proporciona el desarrollo del razonamiento lógico, deductivo y la creación de estrategias" (BETTIN; PRETTO, 2016, p. 4, nuestra traducción).

Figura 4 – Diagrama de la bandeja Adugo



Fuente: Mesh (2018)

En la adaptación de la propuesta, la maestra decidirá quién será el "jaguar" y qué niños representarán a los "perros" (que suman 14). El "niño jaguar" comienza el juego moviéndose a cualquier casa vecina que esté vacía, en cualquier dirección. Luego es el turno de un "niño perro" de mudarse a una casa vecina vacía, también en cualquier dirección. El perro es capturado cuando el jaguar salta a su lado, lo abraza y lo lleva a una casa vacía en cualquier dirección. El jaguar puede hacer más de una captura en el mismo movimiento, similar al juego de la reina. El jaguar no puede ser capturado, pero puede quedar atrapado en la madriguera e inmovilizado sin poder moverse sobre el tablero. El juego solo termina cuando los perros logran

atrapar al jaguar en la madriguera o cuando el jaguar captura seis perros (o una cantidad previamente establecida). Un juego de este tipo proporciona:

La construcción de la noción de espacio, que se produce a través de la exploración del espacio geométrico y sus relaciones topológicas, depende de varias oportunidades de acceso a experiencias diversificadas de movimiento y acciones que permitan al individuo interpretar y comprender los objetos del mundo físico, clasificándolos y organizándolos según sus propiedades (PEREIRA; CALSA, 2009, p. 8, nuestra traducción).

Adugo brinda a los niños indígenas y no indígenas experiencias para comprender los objetos [y las matemáticas] del mundo físico que los rodea, porque utilizan términos propios de su cultura y son cercanos y/o parte de esa realidad local, como el hecho de que es más didáctico/significativo enseñar a los niños indígenas, desde temprana edad, jugando a Adugo que al ajedrez.

[...] Estas experiencias serán el punto de partida, ya que la enseñanza por sí sola no posibilita el aprendizaje y el desarrollo, sin embargo, cuando se planifica y sistematiza, resulta en un desarrollo mental que mueve varios otros procesos de desarrollo, lo que no sucedería de otra manera (ANDRIOLI; OLIVEIRA, 2020, p. 634, nuestra traducción).

El juego de apreciación requerirá mucho movimiento por parte del niño, lo que significa que aporta al profesor la posibilidad de trabajar el espacio y la forma "[...] desde la perspectiva del esquema corporal, la percepción del espacio, además de las propias nociones geométricas" (ARAUJO, 2010, p. 165, nuestra traducción). Desde esta perspectiva, el trabajo con el desarrollo "[...] del pensamiento geométrico comienza a partir de experiencias objetivas y perceptivas desencadenadas en la relación con el espacio, y esta relación impregna el propio desarrollo del niño" (SILVA; PALMA, 2015, p. 20, nuestra traducción).

Dada la naturaleza de las acciones involucradas en el juego en Adugo, es importante tener en cuenta que, durante el desarrollo del juego, el profesor también puede plantear preguntas como: "¿Cuántos niños están representando al perro?", "¿Cuántos jaguares tenemos en nuestro tablero?", "¿Vamos a contar cuántos niños hay en el juego?", "¿Quién está detrás del primero?". Estas preguntas son esenciales, porque "[...] Desarrollar momentos en los que las exploraciones del conteo están presentes permite al estudiante construir relaciones entre diferentes formas de contar y comprender el significado de las palabras antes, después y entre" (NACARATO; CUSTÓDIO, 2018, p. 168, nuestra traducción).

En síntesis, acercar los juegos y juegos autóctonos a la Educación Infantil en un enfoque intercultural vinculado a la Educación Matemática, desde la perspectiva de la Etnomatemática,

puede aportar aportes promisorios para el desarrollo, aprendizaje e inclusión de los niños. Este proceso valora y respeta las culturas socialmente subalternizadas, deconstruyendo visiones erróneas sobre los pueblos indígenas. Es lo menos que se puede lograr por y con las personas que sobreviven y siguen luchando por su derecho a la educación.

Reflexiones finales

El encanto natural de los niños de todas las edades y realidades sociales por el juego nos hizo pensar en el uso de juegos en las clases de Matemáticas. (...) Mientras juega, el alumno expande su capacidad corporal, su conciencia del otro, la percepción de sí mismo como ser social, la percepción del espacio que le rodea y cómo puede explorarlo (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 13, nuestra traducción).

El fragmento referenciado se toma como un presagio de las consideraciones finales precisamente porque, como señalan los autores, encontramos en los juegos infantiles posibilidades de experimentar el mundo a través de una lectura matemática en la que al interactuar con el otro (ya sea adulto o niño), tenemos una invitación a la abstracción, a pensar reflexivamente sobre cómo actuar. Cuando correlacionamos el juego con el contexto indígena, dada la tradición de algunos juegos y juegos característicos de la cultura de diferentes etnias, estamos produciendo y valorando saberes no hegemónicos, dando paso al significado atribuido por los niños en sus "infancias" conviviendo en una misma clase.

Dicho esto, a lo largo de este artículo, se problematizó el lugar (o no lugar) de la infancia indígena en la Educación Inicial. Un lugar que necesita tener un tratamiento diferenciado en el sentido de la inclusión social de los niños en su socialización primaria, que defendemos que tenga en juego un camino posible. Además de este aspecto, también fue nuestra intención correlacionar el papel que parece jugar el juego en la lectura del mundo matemático en las experiencias planificadas y promovidas por los profesores en sus clases, o, mejor dicho, lo que está por venir después de un período de educación continua en relación con el tema indígena, con énfasis en la infancia.

Al finalizar la acción extensionista de la cual formamos parte del equipo ejecutor, podemos concluir que existieron algunos límites que no fueron obstáculos para el desarrollo de la propuesta, por el contrario, estos representan indicadores de acción futura, como fue el caso del análisis de las posibilidades de los juegos infantiles indígenas en correlación con el conocimiento matemático.

En síntesis, podemos inferir que los docentes aún necesitan profundizar sus reflexiones teóricas y metodológicas sobre el tema de las relaciones étnico-raciales, más precisamente en este caso sobre las prácticas interculturales y etnomatemáticas (objeto del trabajo que idealizamos con la extensión). Sin embargo, a pesar de las limitaciones, la búsqueda de formas metodológicas de problematizar el lenguaje matemático en la infancia indígena movilizó al grupo a presentar propuestas que involucraban el juego, como Adugo, un juego presentado por los propios maestros en un movimiento de autonomía y criticidad necesario para una Educación Infantil que quiere ser intercultural.

AGRADECIMIENTOS: Agradecemos al Rector de Extensión, Cultura y Deporte (PROECE), en alianza con la Fundación de Apoyo a la Investigación, la Docencia y la Cultura (FAPEC), por el apoyo y financiamiento de la acción que brindó la experiencia aquí descrita y analizada.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 12 enero 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. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58427/30371>. Acceso: 13 feb. 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. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646696/13598>. Acceso: 16 feb. 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: 16 mayo 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: 16 mayo 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: 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: 24 enero 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>. Acceso: 23 agosto 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. Disponible en: <https://escolaeducacao.com.br/10-brincadeiras-indigenas/adugo-ou-jogo-da-onca/>. Acceso: 10 dic. 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. Disponible en: <https://jogodaonca.home.blog/2018/12/22/primeiro-post-do-blog/>. Acceso: 10 dic. 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. Disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43470/751375149357>. Acceso: 15 jun. 2022.

MESH, Gren. **Porcos vs Onças: Jogo da Onça**. dez. 2018. Disponible en: <https://jogodaonca.home.blog/2018/12/22/primeiro-post-do-blog/>. Accedido: 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. Disponible en: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/3487cdce-5bcd-47ec-a418-71f2776e7a83/content>. Acceso: 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. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/26141/18771>. Acceso: 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: 12 mayo 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>. Fecha de acceso: 15 feb. Año 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 Schindwein; 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: 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: 9 agosto 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. Disponible en:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/?format=pdf&lang=pt>.
Acceso: 13 enero 2022.

TOURNEAU, François-Michel Le. O governo Bolsonaro contra os Povos Indígenas: as garantias constitucionais postas à prova. **Confins [En ligne]**, 2019. Disponible en:
<https://journals.openedition.org/confins/22413#text>. Acceso: 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. Disponible en:
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2937/2033>. Acceso: 18 feb. 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. Disponible en:
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/167>. Acceso: 10 mayo 2022.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Gerencia Municipal de Educación y Cultura de Naviraí – GEMED – por la alianza con la Universidad.

Financiamiento: Prorectoría de Extensión, Cultura y Deporte (PROECE) en alianza con la Fundación de Apoyo a la Investigación, la Docencia y la Cultura (FAPEC).

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

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

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

