
INFANSCIENTIA: A INFÂNCIA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Líslei Rutz Wolter¹
Lutieli Rodrigues Botelho²
Thuanne Souza Jahnke³
João Carlos Pereira de Moraes⁴

Resumo: O presente artigo tem por objetivo evidenciar algumas produções e inferências do grupo de estudo e pesquisa InfanSCientia, bem como relacionar Infância e Educação Matemática para pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, elaboramos dois debates teóricos: o conceito de Infância e os objetos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, apresentamos duas pesquisas que estão em desenvolvimento, em nível de mestrado, no interior do grupo InfanSCientia. Na primeira delas, discutimos o conceito de número no primeiro ano do Ensino Fundamental e as possibilidades do material concreto não estruturado como possibilidade metodológica. Já na segunda, suscitamos o pensamento fracionário num quarto ano do Ensino Fundamental, por meio da análise de erros. Perante tais ideias, concluímos que a infância torna-se elemento essencial para pensar a Educação Matemática nos anos iniciais, uma vez que promove a escuta da criança sobre sua cultura, processos de significação e materiais de brincadeiras.

Palavras-chave: InfanSCientia; Grupo de Pesquisa; Infância; Educação Matemática; Anos Iniciais.

INFANSCIENTIA: A RESEARCH GROUP AT PAMPA GAÚCHO TO THINK ABOUT CHILDHOOD, MATHEMATICAL EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: The present article aims to problematize some productions and inferences of the study and research group InfanSCientia, as well as to relate Childhood and Mathematical Education to think about the initial years of Elementary School. In this sense, we elaborated two theoretical debates: (1) the concept of Childhood and (2) the mathematical objects in the initial years of Elementary School at the National Common Curricular Base (BNCC). Then, we present two researches that are under development, at master's level, within the InfanSCientia group. In the first, we discussed the concept of number in the first year of elementary school and the possibilities of unstructured concrete material as a methodological possibility. In the second, we raised fractional thinking in a fourth year of elementary school, through the analysis of errors. In view of these ideas, we conclude that childhood becomes an essential element for thinking about Mathematics Education in the early years, since it promotes listening to children about their culture, signification processes and play materials.

Keywords: InfanSCientia; Search Group; Childhood; Mathematical Education; Early Years.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: lisleiwolter@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7257-6127>

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: lutieli.luna@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0600-7428>

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: thuanne.jsouzaj@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4460-0393>

⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Coordenador do Grupo de pesquisa InfanSCientia. E-mail: joaomoraes@unipampa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9513-018X>

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de 2020, em meio à pandemia da COVID-19 (abreviação de Corona Virus Disease), anunciada em 11 de março pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que tomou conta das práticas de ensino no Brasil, a nível de Educação Básica e Educação Superior, o grupo de pesquisa InfanSCientia surge como espaço de estudo e reflexão.

Tudo começou em fevereiro de 2020, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Inicialmente, nos vinculamos ao curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior. Em seguida, ao mestrado em Educação (PPGEdu). Hoje somos alguns! Estamos na graduação, no mestrado, no doutorado... Somos doutores, mestres, graduados... Localizamo-nos na Unipampa, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal do Tocantins (UFT)... Assim, vamos crescendo.

Com um nome complicado, entrelaçamento dos termos Infância e Ciência, o grupo de estudos e pesquisas enseja discutir a infância, cultura e ensino *das* Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na frase anterior, destacamos o termo “das” como intenção de gerar a compreensão de que a Infância pode nos permitir um debate sobre a Educação Científica menos disciplinar e mais globalizante. Ou seja, como ressaltamos no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes, o desejo não é focalizar estudos em campos de Ensino de Ciências já com certo cerceamento consolidado, como Educação Matemática, Ensino de Física, Ensino de Biologia, etc. A intenção é que o “das” pluralize, criando espaços mais próximos às perspectivas de ensino para crianças pequenas, algo que ocorre de maneira mais transversal.

Sendo assim, neste artigo, nós queremos evidenciar algumas produções e inferências do grupo de estudo e pesquisa InfanSCientia, bem como relacionar Infância e Educação Matemática para pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, elaboramos dois debates teóricos que nos são pertinentes: (1) o conceito de Infância e (2) os objetos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, apresentamos duas pesquisas que estão em desenvolvimento, em nível de mestrado, no interior do grupo InfanSCientia.

2 O CONCEITO DE INFÂNCIA

O conceito de infância foi construído histórica e socialmente ao longo do tempo. Até o século XII, a criança era vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981). Os pequenos eram tratados como adultos desde o vestuário até os costumes diários. Nesse período, não existia um sentimento de infância, ou seja, uma consciência de infância que diferencia a criança do adulto. O

historiador aponta que somente entre os séculos XV e XVII começa a surgir um sentimento superficial pela criança, como cuidados de higiene, proteção e educação.

Nesse contexto, a creche foi criada na França em 1844 e, em 1870, expande-se internacionalmente, chegando ao Brasil com resquícios do Império. Já no período da República surgem as primeiras instituições como creches, maternais e jardins de infância brasileiros. Segundo Kuhlmann (2000), as políticas sociais para a infância nesta época tinham um caráter assistencialista, em outras palavras, as crianças eram atendidas por entidades sociais, enquanto seus pais trabalhavam.

Essa perspectiva traduz uma concepção de infância a partir do adulto. Isto é, o trabalho com a criança emerge para atender as demandas dos adultos com espaços para deixar seus filhos. Nesse sentido, para esta pesquisa, não investigamos se as crianças eram bem atendidas ou não, mas que o papel desses espaços configurava um local para deixá-los de modo seguro para seus pais.

A partir da década de 80 há uma retomada nos estudos sobre a infância, não apenas do ponto de vista filosófico e sociológico, mas agora direcionado para a Educação. Este processo de modificação pautou-se nos estudos de psicologia educacional, principalmente as abordagens piagetianas e vygostikyanas, que oportunizam pensar a criança como sujeito ativo no espaço escolar.

A proposta, apresentada acima, emerge como questionamento do modelo determinista de infância. No modelo determinista, a criança é passiva, deve ser treinada e controlada (MARCHI, 2009). Segundo Corsaro (2011), essa perspectiva divide-se em duas abordagens: a funcionalista e a reprodutivista.

[...] teorias reprodutivas e funcionalistas podem ser criticadas por sua preocupação excessiva nos resultados da socialização, pela subestimação das capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade e por sua negligência em relação à natureza histórica e contingente da ação social e da reprodução. Em suma, esses modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade (CORSARO, 2011, p. 21).

O funcionalista preparava a criança para manter a ordem e o equilíbrio social, já o reprodutivista afirmava a desigualdade social entre as crianças ao discriminar o acesso a treinamentos e a recursos culturais. Nesse sentido, a intenção consistia em manter o *status quo*, colocando a “ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança” (MARCHI, 2009, p. 228).

Contrapondo-se a tais ideias, no modelo construtivista, a criança é vista como um sujeito ativo, capaz de aprender e construir significados, apropriando-se da sociedade (CORSARO, 2011). Nessa abordagem, encontramos a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual e a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky. Embora oportunizem a criança um espaço

como sujeito produtor, Corsaro (2011) discute alguns pontos fracos do modelo construtivista, ao destacar que o objetivo principal continua sendo o desenvolvimento individual.

O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças. [...] Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente.[...] Outra limitação da psicologia do desenvolvimento construtivista é a preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta (CORSARO, 2011, p. 29).

Na concepção de Corsaro (2011), as teorias sociais da infância deram destaque ao desenvolvimento individual da criança, não considerando as relações interpessoais e culturais. Por esse ângulo, Corsaro (2011) apresenta uma abordagem interpretativa à socialização na infância, voltando o seu olhar para as atividades práticas das crianças, para a produção e a participação na cultura de pares, em um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.

Na reprodução interpretativa, as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31). Assim sendo, o autor assinala que o termo reprodução traz justamente a ideia que as crianças não limitam a imitar e internalizar o mundo a sua volta, pelo contrário, interpretam, dão sentido e produzem mudanças culturais de maneira ativa dentro da sociedade.

Perante os argumentos suscitados acima, esse estudo apoia-se numa concepção mais sociológica de infância, utilizando dos aspectos culturais de pares e práticas sociais do conceito de reprodução interpretativa para pensar a criança no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 OS OBJETOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS

Além do conceito de infância, as reflexões do grupo de pesquisa caminham para pensar os conceitos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes na BNCC. O primeiro ponto que temos discutido refere-se à necessidade de visualizar o conteúdo matemático como produção plural, considerando-o, no mínimo, em três dimensões: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998).

Conforme esse autor, essa divisão caminha na intenção de ampliar o conceito de conteúdo, ultrapassando as capacidades cognitivas e atingindo tudo aquilo que se tem para aprender. Perante tal ideia e pautados em Coll *et al.* (2000), pode-se definir as dimensões de conteúdos na matemática da seguinte maneira: (1) os conteúdos conceituais são aqueles que retratam conceitos, definições e simbologias do campo da matemática; (2) os conteúdos procedimentais referem-se aos modos de

fazer matemática, elencando o campo das práticas desse conhecimento; e, por fim, (3) os conteúdos atitudinais são considerados os modos de ser possibilitados e problematizados pela matemática.

Ao voltarmos nosso olhar para a área de Matemática na BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos alguns elementos fundantes da mesma: competências específicas do componente, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018).

Primeiramente, se considerarmos a definição de Perrenoud (2015), competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15), nos deparamos com a ideia de que o fazer da Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa colocar-se disposto a enfrentar situações sociais a partir de um olhar matematizado sobre a realidade.

O segundo elemento da BNCC consiste nas Unidades Temáticas, estas seriam um arranjo/agrupamento possível para organizar os Objetos de Conhecimento do componente curricular de Matemática ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de operacionalizar tais Objetos de Conhecimento, eles são apoiados em habilidades a serem desenvolvidas pelo sujeito que estuda essa etapa de ensino.

Num processo comparativo das Unidades Temáticas da BNCC de Matemática com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997), é possível perceber que essas se assemelham aos blocos de conteúdos do documento. Como descrito na tabela a seguir:

Quadro 01: Relação PCN e BNCC

Blocos de Conteúdo (PCN)	Unidades Temáticas (BNCC)
Números e Operações	Números Álgebra
Tratamento da Informação	Probabilidade e Estatística
Grandezas e Medidas	Grandezas e Medidas
Espaço e Forma	Geometria

Fonte: autoral

Perante o Quadro 01, nota-se a divisão do Bloco de Conteúdos “Números e Operações”, emergindo, assim, na BNCC, as Unidades Temáticas “Números” e “Álgebra”. Frente a isso, coadunamos com Ferreira (2017), na perspectiva que essa construção evidencie a tentativa de valorizar o pensamento algébrico desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, algumas mudanças de nomenclatura ocorrem, como “Espaço e Forma” para “Geometria” e “Tratamento da Informação” para “Probabilidade e Estatística”. Acreditamos que essa mudança não seja mera transformação de nomenclatura, mas carregue em seu bojo a intenção de fortificar um olhar mais para os conteúdos do que para as práticas sociais que eles envolvem.

Nesse sentido, ao associarmos infância e objetos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que o pensamento matemático é plural – composto por conceitos, procedimentos, atitudes, habilidades, práticas sociais, etc. – e que o conceito de infância emerge como elemento problematizador para conhecer a criança e sua produção matemática.

4 PROPOSTAS EM ANDAMENTO

Como forma de compreender como o grupo de pesquisa tem pensado o tripé Infância, Educação Matemática e Anos Iniciais, nós apresentamos dois estudos em processo realizados no grupo, ao nível de mestrado.

4.1 O Conceito de Número no 1º ano do Ensino Fundamental

A primeira pesquisa em processo de produção no grupo denomina-se “O conceito de número em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Arroio Grande/RS”. A partir dela, o objetivo que ensejamos alcançar consiste em analisar os processos de ensino e aprendizagem do conceito de número a partir de uma intervenção com materiais manipuláveis no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola na cidade de Arroio Grande/RS.

O estudo nasce da convivência da pesquisadora com o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de uma cidade do Extremo Sul-Gaúcho do Rio Grande do Sul. Esta aproximação ocorreu devido ao estágio não-obrigatório desenvolvido ao longo do curso de Pedagogia. Por estar em um contexto socioeconômico vulnerável, a escola atende crianças que experienciam diferentes infâncias – a ruralidade, a brincadeira de rua, o não acesso a certos bens de consumo, etc.

Nesse sentido, a pesquisa que problematiza infância e anos iniciais, objetiva entender e elaborar uma prática com esse grupo, capaz de oferecer espaço para a reflexão sobre a vida que ali acontece. Por outro lado, há a demanda pelo conceito matemático que possa contribuir com esse grupo na ampliação de seu mundo. Para essa pesquisa, escolhemos o conceito de número.

O conceito de número surge a partir de estruturas específicas de conhecimento, conforme aponta Kamii (1993), perante suas leituras de Piaget, a percebem-se três formas de conhecimento como ponto de partida para pensar a aprendizagem da criança pequena: (1) conhecimento físico – advindo da compreensão primeira do objeto, o que permite entender que um peixe é vermelho, por exemplo; (2) conhecimento social – provenientes do núcleo cultural que a criança está inserida, um exemplo possível é o ato de nomear objeto; (3) conhecimento lógico-matemático – advindo das relações construídas entre objetos, a abstração do número dois pode exemplificar tal fato, ela não está no objeto quantificado, mas na relação lógica estabelecida pelo sujeito.

Por meio desta ideia, consideramos que a psicologia da educação possa ser o ponto de partida da nossa reflexão, contudo, para pensar Infância e Educação Matemática, precisamos atrelar a estes pressupostos uma compreensão cultural de número, ou seja, além dos processos cognitivos de sua formação, devemos visualizar este conceito como uma produção social. Para tanto, na pesquisa, pretendemos ressaltar as práticas sociais numéricas como eixo organizador da ação de aprendizagem e de ensino.

Assim, estaríamos em consonância com o discutido na BNCC para o primeiro ano, na unidade temática Número: “(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes **situações cotidianas** e **reconhecer situações** em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação” (BRASIL, 2018, p. 202, grifos nossos). Deste modo, as situações de infância são os espaços de discussão que permitem ressignificar e ampliar o arcabouço conceitual da matemática.

Elencamos, ainda, que tais situação serão organizadas a partir do material concreto não-estruturado. Isto é, materiais do cotidiano da criança que não foram formulados inicialmente para uma ação matemática (tampinhas, palitos, brinquedos, etc). Ou, como aponta Cavalcanti (2008):

Materiais concretos estruturados representam um conjunto de objetos construídos para auxiliarem a representação de ideias matemáticas. Como exemplo: Material Dourado, Blocos Lógicos, Tangrans entre outros;

Materiais concretos não-estruturados [refere-se] aos objetos comuns do cotidiano utilizados pelo professor na prática de sala de aula, exemplificados por grãos de feijão, palitos de picolé, folha de papel, lápis, cordão, bolas de gudes, dados, baralho entre outros (CAVALCANTI *et al.*, 2007, p.38, grifos dos autores).

Essa escolha é intencional, uma vez que acreditamos que a possibilidade inventiva da infância pode ser potencializada frente ao material que a criança já conhece. A intencionalidade docente e imaginação dos pequenos pode fazer o brinquedo um local potencial para discutir o conceito de número.

4.2 O pensamento fracionário no quarto ano do Ensino Fundamental

A segunda pesquisa do grupo está intitulada, atualmente, “Aprendizagem matemática: o estudo de frações a partir da análise de erros no quarto ano do Ensino Fundamental”, esta tem por objetivo analisar o processo de apropriação do pensamento fracionário, a partir da análise de erros, em alunos do 4º Ano de uma escola estadual de Canguçu/RS.

A pesquisa de campo será realizada em uma turma de 25 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Canguçu, no Rio Grande do Sul. A instituição está num contexto urbano central, o que acreditamos que potencializa uma infância diferente daquela do trabalho anterior. Nesse sentido, em Educação Matemática, consideramos necessário que a produção

de qualquer pesquisa com crianças deve inicialmente pensar a infância desse grupo, entendendo que as questões culturais e sociais são potenciais espaços de debate e problematização da matemática.

Os conceitos matemáticos envolvidos nessa pesquisa apoiam-se no pensamento fracionário. Nesse sentido, consideramos a palavra pensamento por acreditar que esta representa mais claramente a ideia de processo, afastando-se da ideia de conteúdo estanque. Assim, acreditamos que qualquer prática em matemática não começa e termina num ano específico da escolarização, mas se produz ao longo de um caminho. Ou seja, o pensamento fracionário está na infância desde o nascimento e pode ser ampliado a partir do que a escola oportuniza ao sujeito.

Dessa forma, as frações deveriam ser compreendidas de forma gradual pelo aluno, tendo em vista que está em xeque uma forma de pensamento diferenciada, em que se subdivide a unidade em partes menores. Contudo, isso não quer dizer que essa compreensão se afaste de situações cotidianas dos alunos, um exemplo muito utilizado no contexto de sala de aula são as fatias de pizza e bolos, as ideias em receitas, etc.

Para Nunes e Bryant (1997, p.191):

Com as frações, as aparências enganam. Às vezes, as crianças parecem ter uma compreensão completa delas e ainda não a têm. Elas usam os termos corretos, falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas, mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. De fato, as aparências podem ser tão enganosas que é possível que alguns alunos passem pela escola sem superar dificuldades relativas às frações sem que ninguém perceba (NUNES; BRYANT, 1997, p. 191).

Nesse sentido, defendemos a perspectiva que a fração aconteça num contexto de situações-problema, associando-as com questões cotidianas das crianças. Deste modo, entender a infância e as significações culturais sobre o pensamento fracionário consistem no ponto de partida para propor intervenções capazes de produzir o conhecimento matemático.

Se observarmos o trabalho de Nunes e Bryant (1997), pelo menos cinco significados podem ser levantados sobre esse conceito: relação parte-todo, operador multiplicativo, quociente/número, probabilidade e taxa de variação. Em nossa perspectiva, tais significados devem ser prioridade no quarto ano do Ensino Fundamental e não, necessariamente, a antecipação da simbologia das frações. Assim, corroboramos a Santos (1997, p.103), “é complicado para um aluno compreender [de imediato] que um número racional é representado por dois símbolos numéricos (a/b , onde a e b são isoladamente números) e que este símbolo representa uma nova quantidade – um novo número”.

Considerando essas dificuldades, entendemos que, para priorizar o pensamento infantil fracionário, necessitamos elencar o erro como uma manifestação do processo de conhecimento. Ou seja, como um momento que, além de ser superado ou corrigido, deve ser um ponto para discussão com aluno, avaliação processual do trabalho docente e estratégia de raciocínio da criança.

Por fim, visualizamos o pensamento fracionário como um modo de permitir que a infância se apresente e apresente suas hipóteses e entendimentos da realidade que a cerca. Acreditamos que essa perspectiva trará valorização da infância e da sua compreensão de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo evidenciar algumas produções e inferências do grupo de estudo e pesquisa InfanSCientia, bem como relacionar Infância e Educação Matemática para pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresentamos duas pesquisas que estão em desenvolvimento, em nível de mestrado, no interior do grupo InfanSCientia.

Ao desenvolver o texto, percebemos que as relações entre os objetos de ensino da matemática e o conceito de infância devem ser pensadas de modo colaborativo. Ou seja, ambos podem servir de perspectiva nutriz para o outro. Para a infância, potencializam-se as práticas sociais e rotinas culturais que podem ter uma leitura matemática de mundo. Para a Educação Matemática, elaboram-se novos modos de pensar o sujeito criança e suas hipóteses e estratégias sobre a matemática.

Nesse sentido, enquanto grupo que nasce, esperamos que novas discussões a partir da infância e Educação Matemática possam ser criadas ao longo da sua vida acadêmica. Esperamos, ainda, que novos estudos em outros lugares surjam e reflitam tal temática.

6 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Federal do Pampa pelo apoio e espaço para a constituição do grupo de estudos e pesquisas mesmo no período de pandemia.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAVALCANTI, L. B. **O uso de material Concreto com representações retangulares na construção do conceito de decomposição multiplicativa**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco. 2006.
- COLL, Cesar *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Miriam Criez Nobrega. Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise dos documentos Curriculares Nacionais. **REnCIMA**, v.8, n.5, p.16-34, 2017.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1993.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, 34(1), p.227-246, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015.

SANTOS, V. M. P. **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em Matemática: métodos alternativos – Projeto Fundão**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em: 05 de março de 2021.

Aprovado em: 11 de junho de 2021.

Publicado em: 30 de junho de 2021.