

## EXPECTATIVAS DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*SILVA, Lezi Aparecida da<sup>1</sup>  
Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande/MT  
lezisilva@yahoo.com.br*

*PALMA, Rute Cristina Domingos da<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT  
rute cristinad@gmail.com*

**Resumo:** Este é um recorte de uma dissertação de mestrado que se caracteriza como um estudo exploratório. Neste artigo objetivamos apresentar as expectativas de professoras da Educação Infantil (EI) do Ensino Fundamental (EF) sobre o conhecimento matemático que a criança de 5 anos e a criança de 6 anos devem ter ao finalizar a pré-escola e iniciar o do 1º ano do EF. Para conhecer as expectativas das professoras, optamos pelo uso das narrativas, para dar voz às protagonistas que ensinam matemática na fase da infância. Os dados indicam que as expectativas das professoras convergem e parecem estar reduzidas ao trabalho com os números naturais. Entendemos que as expectativas das professoras limitam as possibilidades de ampliação dos conhecimentos matemáticos e pouco contribuem para o desenvolvimento e produção de novos conhecimentos, no sentido de possibilitar a criança à apropriação da função e uso social desse conhecimento.

**Palavras-chave:** matemática; expectativas; pré-escola; Ensino Fundamental.

### 1. Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar as narrativas de professoras, coordenadoras escolares e coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande – SME - acerca do trabalho desenvolvido com a Matemática no processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Neste trabalho nos deteremos à apresentação e discussão dos dados referentes as expectativas, apenas das professoras da EI e do 1º ano, sobre o conhecimento matemática que julgam necessário no processo de transição da criança, especificamente quando conclui a etapa pré-escolar e ingressa no 1º ano do EF, manifestadas na entrevista narrativa realizada com quatro professoras de cada uma destas etapas da Educação Básica.

Este estudo em seu referencial teórico, primeiramente apresentamos as discussões sobre o processo de transição da pré-escola para o 1º ano do EF, tendo em vista a lei que institui a obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos no 1º do EF. Em seguida tratamos da educação matemática na infância, em que as discussões versam especificamente sobre o

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFMT- Professora Pedagoga do Sistema Municipal e Estadual de Educação.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

conhecimento matemático na EI e nos anos iniciais do EF. Em um segundo momento, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, como também analisamos os dados produzidos a partir das narrativas das professoras colaboradoras. E por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **2. O processo de transição da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas de estudos e pesquisas**

Não podemos desconsiderar que a política educacional que insere a criança de seis anos no EF, de fato amplia o atendimento de um percentual maior da população brasileira à escolarização, no entanto, para além de uma prerrogativa de acesso de cunho quantitativo, veremos a seguir, alguns estudos que indicam a necessidade de se avançar qualitativamente, no sentido da efetivação das políticas educacionais.

No cenário da política educacional brasileira, atualmente, temos a legislação que institui a obrigatoriedade escolar para as crianças de 6 anos, e a que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Para garantir a efetivação da implementação do ensino de nove anos nos Estados e Municípios, o Governo Federal delimitou o ano de 2010, como último prazo para adequação de todas as unidades escolares, públicas ou privadas. Neste sentido, o processo de inserção da criança de 6 anos e a ampliação do EF para 9 anos tiveram um período de cinco anos para que fossem realizadas as devidas estruturas e adaptações, ou seja, as mudanças deveriam ser realizadas de modo gradativo no interior dos Estados e Municípios.

Assim, com a ampliação do EF para nove anos, percebemos algumas implicações no modo como a criança vem sendo concebida tanto na EI quanto nos anos iniciais do EF no contexto educativo. Por isso, consideramos relevante explicitar que a criança, em nossa pesquisa, é compreendida como sujeito social pertencente a um determinado contexto histórico e cultural.

Ao reconhecermos a criança como sujeito histórico e social no decurso de sua escolarização, estabelecemos uma relação de respeito e valorização a seus desejos, ideias, capacidade de decidir e de criar, que são manifestados desde cedo nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, na sua fala.

Temos estudos favoráveis à ampliação do EF, como o de Saveli (2008), que considera a inserção da criança de 6 anos no EF, como uma política de inclusão social, em que o Estado assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa

etária de seis anos. A autora defende que a obrigatoriedade do ensino à criança de seis anos, garante a legitimidade do direito à cidadania, ampliando o acesso deste grupo etário nas unidades de ensino.

Kramer (2006) também se posiciona de modo favorável, considerando a ampliação como uma oportunidade de incluir a criança de 6 anos no EF, tecendo que a alteração da legislação é uma importante conquista para a população infantil e suas famílias. Contudo, a autora ressalta que essa inserção deve ser planejada de maneira a propiciar o movimento de reflexão na escola, uma vez que a EI e o EF são instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira e destaca a importância da articulação entre estas etapas da Educação Básica, ou seja, entre a EI e o EF, sobretudo, quando tratam das especificidades da infância e do trabalho pedagógico.

Ronsoni e Sarture (2009), ao retomarem os antecedentes históricos e legais da educação, percebem a lei de ampliação do EF de 9 anos como um avanço para o processo de escolarização da criança, principalmente, ao recordar que o acesso da criança pequena era preterido no sistema educacional. No entanto, os autores ressaltam que o ingresso da criança mais cedo na escola, não deve ser entendido como uma solução mágica para as problemáticas educacionais.

Em uma perspectiva mais crítica que pondera algumas implicações dessa ampliação para a EI, Gorni (2007) analisa que a inclusão da criança com 6 anos ao EF ocorreu de maneira precoce, ampla e generalizada, não garantindo as condições de preparação das escolas e dos professores. A autora ressalta que a alteração acentuou a ênfase na antecipação da alfabetização na EI, suprimindo o trabalho relevante antes realizado no âmbito desta etapa de ensino.

Em decorrência da ampliação do EF, temos percebido que é urgente a necessidade de se articular as etapas de EI e o EF, e está indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), sobretudo, quando orienta o processo de transição entre as etapas. Neste sentido, o documento busca garantir um ensino contínuo no percurso escolar da criança, eximindo a EI da obrigatoriedade de antecipar conteúdos que seriam de responsabilidades do EF.

Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de maneira articulada e contínua, o documento sugere possibilidades de acompanhamento sobre os processos vivenciados pela criança na EI, estabelecendo estratégias aos diferentes momentos de transição por ela vivido. Nas DCNEB (2013), existe a orientação no sentido de que, no momento em que a criança deixa a pré-escola para ingressar no EF, se faz necessário unir

esforços e articular estratégias pedagógicas entre ambas as etapas, para que o foco seja a busca por um processo de aprendizagem contínua, de modo que sejam supridas as necessidades da criança no período da infância, aproveitando melhor o tempo e o espaço destinados a sua escolarização, sobretudo, com propostas pedagógicas consistentes e adequadas a esse grupo etário.

Concordamos com Campos (2009), no sentido de que a discussão em relação à ampliação do EF não se faz em torno da idade de ingresso da criança a esta etapa escolar, mas sim, no modo como ela é concebida no âmbito educacional, visto que a autora analisa que esteja a criança com cinco, seis ou sete anos, ela continua sendo a mesma criança, independente da etapa escolar que frequenta.

Abrão (2011) e DallEvedove (2012) destacam em seus estudos a descontinuidade dos currículos, já que o tempo do brincar sofre diminuição quando a criança deixa a EI e ingressa no EF, ou seja, há o desaparecimento da ludicidade em detrimento da antecipação dos conteúdos de responsabilidade do EF. Nessa etapa, a criança se depara com práticas docentes centradas em atividades relacionadas à alfabetização nos moldes tradicionais. Estes estudos indicaram que a passagem da EI para os anos iniciais é um período complexo, exigindo do currículo escolar o respeito ao avanço cognitivo, afetivo e social da criança.

De modo geral, vimos que a legislação ao ampliar e obrigar o ingresso da criança de 6 anos no EF, promove uma vultosa discussão que visa chamar a atenção de autoridades, professores e sociedade como um todo, no sentido de se garantir e assegurar de fato as adequações necessárias, no que se refere à estrutura física, aos mobiliários, equipando as escolas com materiais que estejam de acordo com a faixa etária de atendimento.

### **3. O conhecimento matemático na infância: considerações sobre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental**

Compreendemos que a discussão sobre a Matemática, precisa ser iniciada por sua contextualização histórica, sobretudo em relação a sua inserção na sociedade. Na sua história, a matemática se constituiu enquanto uma construção humana, sendo desenvolvida ao longo do tempo, nos permitindo compreender a origem das ideias que deram forma à cultura, como também observar os aspectos históricos de seu desenvolvimento.

Por meio dos estudos de D'Ambrósio (2012, p.16), consideramos que a aquisição e a elaboração do conhecimento matemático, hoje, é resultado de todo um passado, individual e

cultural, “com vistas às estratégias de ação no presente projetando-se no futuro, desde o futuro imediato até o de mais longo prazo, assim modificando a realidade e incorporando a ela novos fatos”. Ainda de acordo com o autor, de fato isto ocorre em todas as culturas e em todos os tempos, tendo em vista que a busca por resposta às situações e problemas distintos geram no indivíduo necessidades em produzir conhecimentos diversos.

Diante disso, o conhecimento matemático, ao ser proposto à criança, precisa considerar suas particularidades nos modos de aprendizagens infantil, assim como a origem desse conhecimento e sua relação com as necessidades de ser e estar na sociedade.

O conhecimento matemático, entendido enquanto conhecimento de mundo, propicia mobilidade intelectual ao indivíduo, autonomia e criticidade diante das diferentes situações da vida, sejam elas de ordem pessoal, acadêmica e/ou profissional.

Essa discussão elucida que a aprendizagem não acontece de maneira isolada, visto que o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas, efetua trocas de informações e, desta maneira, vai construindo o seu próprio conhecimento. Nesse contexto, o conhecimento a ser adquirido pelo ser humano, sobretudo os adquiridos na escola, precisam subsidiar sua relação com o meio em que está inserido.

Moura (2007) nos explica que a Educação Matemática na infância, pautada na perspectiva histórico cultural, fundamenta-se em dois aspectos importantes a serem considerados, que são: a matemática como produto cultural e ferramenta simbólica, e a infância como condição histórico-cultural de ser sujeito que aprende. Assim, podemos definir a matemática como um conhecimento organizado ao longo do desenvolvimento da humanidade e a infância enquanto uma etapa cultural e historicamente constituída.

Entretanto, há estudos que demonstram que o contexto histórico e a compreensão do ensino da matemática na escola parecem ser apresentados sob o ponto de vista reprodutivista, mecânico, destituído de seu processo histórico, humanizador e formativo.

Na etapa relativa à Educação Infantil, há um processo gradativo de envolvimento da criança com as ideias matemáticas. Inicialmente essas ideias são advindas do seu convívio familiar, que posteriormente deveriam ser ampliadas e aprofundadas em seu percurso escolar.

Duhalde e Cuberes (1998) também reconhecem que as crianças, ao chegarem à escola, já vivenciaram diferentes conhecimentos em seu meio cultural, dentre eles, as noções matemáticas. Entretanto, as autoras reiteram a necessidade da escola em integrar o conhecimento matemático do senso comum ao conhecimento formal.

Nesse sentido, Araújo (2010), ao tratar especificamente da organização do ensino de matemática na EI, destaca que assim como qualquer outra área do conhecimento, a

matemática faz parte do universo da criança, antes mesmo de seu acesso ao ambiente escolar. No entanto, a autora ressalta que o trabalho educativo precisa ampliar esses conhecimentos advindos do cotidiano, não se tratando apenas de mera transmissão de conhecimentos, mas que propicie a criança compreender o significado social do que está sendo aprendido, para que possam, também, atribuir um sentido pessoal ao conhecimento matemático trabalhado na escola.

Sobre o trabalho proposto com matemática na infância, Duhalde e Cuberes (1998) explicitam que esta prática visa apenas instruir a criança matematicamente, cuja as propostas se pautam em: atividades estéreis; recitação dos numerais, desprovido de sentido; utilização de jogos, sem reflexão e atividades pré-numéricas, como instrumento de apropriação do saber matemático. Assim, temos visto que esta prática vem se perpetuando e, infelizmente, ainda nos deparamos com tais situações pedagógicas nos dias atuais.

Sobre a antecipação dos conteúdos do EF na EI lembramos que esta é uma das implicações da ampliação do EF para a etapa pré-escolar, Azevedo (2007) sinaliza em seus estudos que na EI são priorizadas atividades que envolvam o trabalho isolado com os numerais, desconsiderando outras possibilidades de atuação com a educação matemática tais como: grandezas e medidas, espaço e formas e tratamento de informações.

Propor à criança da EI pensar matematicamente sobre determinada situação está para além de situações que envolvam apenas números, pois deveria incluir a habilidade de unir, separar, subtrair, corresponder e outros. Quando se usam estas ferramentas, provoca-se o estabelecimento de relações e a criança constrói conhecimentos matemáticos, ampliando as capacidades perceptivas e motoras necessárias para o seu desenvolvimento.

Em relação ao conhecimento matemático proposto para a criança de 6 anos no EF, Castro e Rodrigues (2008) recomendam que a matemática deveria ser apresentada por meio da resolução de problemas, mesmo sabendo que ela ainda não domina a sua expressão formal, contudo, consegue através da utilização de objetos ou desenhos, encontrar soluções para problemas que envolvem as diferentes operações em contextos que lhes sejam significativos.

No entanto, essa prática não ocorrer, visto que Nakazawa (2014, p.129) revela em seu estudo que “a matemática no primeiro ano é relegada a um segundo plano no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor”. Então, destaca a pesquisadora que as professoras enfatizam, no 1º ano do EF, práticas centradas no processo de alfabetização da língua materna e com isso exploram menos os conteúdos matemáticos.

Essas limitações talvez sejam decorrentes do que vem mencionando Lorenzato (2009), em relação à dificuldade do trabalho com a matemática. O autor menciona que o professor

dos anos iniciais do EF, sobretudo os do 1º ano, parece ainda não ter clareza sobre o que ensinar, nessa etapa escolar.

Nos contextos apresentados, a criança, sobretudo da etapa pré-escolar, parece adentrar no contexto educativo sem que sejam consideradas seus conhecimentos prévios e culturais. E quando essa mesma criança ingressa no EF, em específico no 1º ano, a escola desconsidera os conhecimentos adquiridos na etapa pré-escolar, dando a impressão de que as propostas educativas não avançam no sentido de ampliar os saberes infantis.

#### 4. O percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório. Constituiu-se o contexto da investigação na rede pública de educação do município de Várzea Grande que atendem tanto a pré-escola quanto o 1º ano EF. As colaboradoras da pesquisa, neste estudo, são 4 professoras da pré-escola e 4 professoras do 1º ano do EF. As professoras da Educação Infantil estão identificadas como: PEI- Narizinho; PEI- Emília; PEI- D. Benta; PEI-Pedrinho e as professoras do Ensino Fundamental são: PEF-Narizinho; PEF-Emília; PEF- D. Benta; PEF-Pedrinho.

Com intuito de compreender o trabalho desenvolvido com a matemática no processo de transição da EI para o EF, realizamos no período de fevereiro a maio de 2015, entrevistas narrativas foram organizadas em dois eixos de análise quais sejam: *1- Da educação infantil para o ensino fundamental: narrativas de professoras e coordenadoras e 2- A matemática nas narrativas de professoras e coordenadoras da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental.*

Neste trabalho apresentamos as análises das narrativas extraídas dos excertos produzidos no segundo eixo, em que identificamos as expectativas manifestadas das professoras, em relação ao conhecimento matemático, para a criança concluir a EI e ingressar no EF. Segundo Gaskell (2004, p.65), a entrevista narrativa “é uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vistas sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. E nesse sentido, tanto o entrevistado quanto o entrevistador estão, de maneira diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

As entrevistas aconteceram individualmente nas escolas de atuação de nossas colaboradoras, com horários previamente agendados.

#### 5. Apresentação e análise dos dados

Nas narrativas de nossas colaboradoras sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas suas etapas de atuação, possibilitou-nos identificar as ações educativas que envolvam a matemática, como: conteúdos trabalhados, estratégias e materiais didáticos-pedagógicos para desenvolver esse conhecimento e as expectativas em relação a aprendizagem da matemática, quando a criança conclui a etapa pré-escolar e ingressa no 1º ano do EF. Neste subitem, apresentamos a análise sobre as expectativas de nossas colaboradoras em relação ao conhecimento matemático, que em suas perspectivas consideram importantes na fase de transição da criança da EI para o EF. Ou seja, veremos nos excertos de nossas colaboradoras professoras da EI e do EF, o que esperam que a criança tenha se apropriado em relação ao conhecimento matemático ao finalizar a etapa da EI e ao ingressar no 1º ano do EF.

Desse modo, as *professoras da EI* manifestaram suas expectativas em relação aos conhecimentos necessários para esse ingresso, e com isso lançamos o nosso olhar para as narrativas que expressaram o conhecimento matemático, vejamos:

*[...] que todos saibam escrever o nome e reconhecer, que tenham um conhecimento das letras do alfabeto e os números de 0 a 10 isso já me deixaria bastante feliz (PEI-PEDRINHO).*

*[...]a grande maioria já sai copiando do quadro, conhecendo o alfabeto, já conhece a relação de quantidade e numerais, soma e subtração. [...], então eles já saem preparados para o primeiro ano (PEI-D. BENTA).*

*[...] no meu ponto de vista, a criança de 5 anos precisa saber no sentido de ter noção, noção de números, figuras geométricas, conjunto, adição, subtração (PEI-EMÍLIA).*

*[...] ela já precisa ter um conhecimento sobre os numerais, dias da semana, mês, esses conhecimentos prévios da educação infantil, essas coisas básicas[...] (PEI-NARIZINHO).*

Percebemos nas falas das professoras da EI, que na verdade, elas nos revelam os conteúdos matemáticos como: os números naturais, as operações, timidamente, a geometria e a noção de tempo. Acreditam que esses conhecimentos precisam ser aprendidos pelas crianças da EI. Nesse sentido, observamos a predominância na expectativa em relação ao domínio dos números naturais em detrimento do desenvolvimento da matemática a partir da oralidade, da socialização, das relações espaciais e outros.

Do nosso ponto de vista, a narrativa de nossas colaboradoras da EI destitui o conhecimento matemático de sua significação histórica e social, esperando que a criança manifeste esse conhecimento sem vida, movimento e dinamicidade. Esta ideia precisa



urgentemente ser superada, no sentido de se lançar um novo olhar para a criança e a matemática na etapa pré-escolar.

Desse modo, corroboramos com Ciríaco (2012) ao dizer que o conhecimento matemático auxilia no desenvolvimento da criança pequena, desde que as práticas educativas desencadeiem ações desafiadoras, mobilizando a criatividade, a iniciativa, os trabalhos em grupos. No entanto, as narrativas de nossas colaboradoras infelizmente não evidenciam esse entendimento.

As expectativas das *professoras do EF* são similares as apresentadas pelas professoras da EI, destacando sempre a necessidade de a criança conhecer os numerais, como identificamos nas falas a seguir:

*Principalmente interpretação, interpretar o que ele está vendo, associar número à quantidade, e ver onde os números são usados (PEF- NARIZINHO).*

*[...] noção do que é número, assim tem criança que chega no 1º ano e não sabe os números ainda (PEF- D.BENTA).*

*Conhecer e separar os números, eu espero que eles conheçam os números pelo menos até o 10 e saber relacionar o número a quantidade, por que a maioria não sabe (PEF-PEDRINHO).*

Nas narrativas das *PEF- Narizinho, D. Benta e Pedrinho*, conhecer os números parece ser o um pré-requisito para ingressar no 1º ano. Nas expectativas das professoras do 1º ano do EF, o conhecimento matemático é entendido enquanto caráter utilitarista, no entanto, os estudos de Araújo (2010), nos mostra uma outra perspectiva. A autora discute que o conhecimento matemático deve ser ensinado de modo que a criança compreenda a necessidade social presente em seus conteúdos, pois assim possibilita que a criança se aproprie, igualmente, da experiência social da humanidade. Acreditamos que esta perspectiva de compreensão do ensino da matemática busca superar a ideia reducionista da apropriação do conhecimento numérico.

A *PEF-Emília* amplia suas expectativas em relação a este conhecimento, no sentido de nos apresentar quase que todos os blocos de conteúdos da matemática. A professora também expressa considerações em relação as experiências advindas da EI, dizendo:

*[...] que eles venham da educação infantil com noções de quantidade, noções de tamanho, as crianças chegam da educação infantil conhecendo as figuras geométricas, cores primárias, noções de quantidade, divisão, agrupar, contando na oralidade as vezes até mais que cinquenta, noções de tempo, se o tempo hoje está ensolarado, a criança já vem com um conhecimento muito grande de matemática da educação infantil (PEF- EMÍLIA).*

Ao apresentar os blocos de conteúdos, a *PEF-Emília*, nos remete a ideia de um conhecimento pronto e acabado. Araújo (2010) nos explica que de fato os conteúdos estão instituídos na cultura escolar, todavia, a criança precisa se apropriar do significado social desses conhecimentos, de modo que atribuam um sentido pessoal, tornando o conteúdo, um conhecimento dinâmico, que se constitui num movimento que perpassa pelo que está feito, e pelo que irá ser construído a partir do processo de ensino e aprendizagem. Isto excede a permanência de reforçar apenas os conhecimentos prévios, bem como desmistifica o caráter utilitarista da matemática.

Ao sintetizarmos as narrativas de nossas colaboradoras, verificamos que a expectativa do conteúdo dos números naturais é predominante tanto entre as professoras da EI, quanto pelas professoras do 1º ano. Entendemos que essa expectativa limita as possibilidades de ampliação dos conhecimentos matemáticos e pouco contribui para o desenvolvimento e produção de novos conhecimentos, de forma a possibilitar para a criança a apropriação da função e uso social desse conhecimento.

De maneira geral, compreendemos que as expectativas dos saberes matemáticos tanto para EI quanto para o 1º ano, devem estar situados nas oportunidades de elaboração das noções matemáticas a partir da brincadeira, por meio de atividades lúdicas que contemplem a participação ativa da criança, despertando sua curiosidade, de modo que sejam valorizadas suas potencialidades.

## 6. Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada foi possível compreender que o processo de transição da EI para o EF se defronta com situações que consideramos um tanto quanto arbitrárias, principalmente, quando não são consideradas as especificidades da infância no contexto escolar em que a criança se faz inserida.

As narrativas das professoras indicaram alguns conteúdos matemáticos, entretanto, identificamos tanto nas narrativas das professoras da EI quanto do 1º ano do EF, que a expectativa predominante se faz em relação ao domínio dos números naturais, em detrimento das demais relações que envolvem a geometria, medidas e grandezas por exemplo. Nesse contexto, verificamos que não há ênfase em um trabalho pedagógico que possibilite a criança compreender e vivenciar a função social da matemática.

Diante disso, inferimos que tais fragilidades, em relação as expectativas do conhecimento matemático, não se deve apenas à prática do professor. Na verdade, as

fragilidades, são consequências da soma de diferentes fatores relacionados à formação inicial e continuada, assim como, das políticas públicas para a Educação Básica.

Contudo, indicamos que a superação dessa situação deva ser fortalecida por meio de estudos teóricos e metodológicos, no sentido de levar o professor a compreender que na escola a intervenção pedagógica precisa ser intencional, de modo que se valorize e amplie os conhecimentos da criança. O trabalho a ser desenvolvido com a matemática, sobretudo na infância, deve possibilitar que a criança pense matematicamente, que resolva situações problemas, aproximando-a paulatinamente da linguagem e dos símbolos matemáticos.

## 7. Referências

- ABRÃO, R. K. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Pelotas: UFPel : ESEF, 2011.
- ARAUJO, E. S. **Matemática e Infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, Campinas, v. 18, n. 33, jan-jun. 2010. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 06 set. 2015.
- AZEVEDO, P. D. de. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil Municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2007.
- BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB)** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.
- CAMPOS, M. M. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006: Por Uma Prática Educativa Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Que Respeite Os Direitos Da Criança À Aprendizagem**. In: Salto para o Futuro. Brasília: Ministério de Educação. Ano XIX – nº12 Setembro/2009.
- CASTRO, J. & RODRIGUES, M. O sentido de número no início da aprendizagem. In J. Brocardo, M. L. Serrazina, & , I. ROCHA (Coords). **Sentido do Número: Reflexões que entrecruzam Teoria e Prática**. (pp.117-133). Lisboa: Escolar Editora. 2008
- CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP- Presidente Prudente/SP, 2012.

DALL EVEDOVE, E. M. **A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP.** 2012. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUHALDE, M. E. e CUBERES, M. T. G. **Encontros iniciais com a Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GORNI, D. A. P. **Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo?** Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 15, 2007.

GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAMER, S. **As Crianças de 0 a 6 anos na Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil Ensino Fundamental.** Educ. Soc. , Campinas, Vol. 27, n. 96 – Especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> - Acesso em: 22/11/2014.

LORENZATO, S. **Que Matemática ensinar no primeiro dos nove anos do Ensino Fundamental?** In: Congresso de leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas, anais. ALB. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem07/COLE\\_2698.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem07/COLE_2698.pdf). Acesso: 20/10/2015.

MOURA, M. O. **Matemática na infância.** In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios.** Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

NAKAZAWA, A. H. M. **Práticas escolares de matemática no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT- Cuiabá/2014.

RONSONI, M.L, R. C. SARTURI. **Uma Análise dos Antecedentes Históricos e Legais do Ensino Obrigatório no País e de sua Ampliação para Nove Anos.** 2009. UNICAMP. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html) Acesso em 19/06/2014

SAVELI, E. L. **Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 3, n. 1. 2008.