





AS CRIANÇAS RESOLVEM PROBLEMAS?: POSSIBILIDADES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A INFÂNCIA

Do children solve problems?: practical possibilities in mathematics education for childhood

Raissa Alexandra Lopes **DUARTE**
Prefeitura Municipal de São José dos Campos
Secretaria de Educação
São Paulo, Brasil
raissa.alexandras2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0004-9237> 

Maria Teresa de Moura **RIBEIRO**
Universidade de Taubaté
Departamento de pedagogia
São Paulo, Brasil
mterib@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0558-555X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este relato do cotidiano refere-se ao trabalho que foi realizado por uma das pesquisadoras, em sua dissertação de mestrado, a partir de propostas de resolução de problemas não convencionais em sua turma de Educação Infantil, com 17 crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos. Os resultados evidenciam que a resolução de problemas e as discussões em grupo se mostraram uma excelente estratégia para as crianças avançarem em suas hipóteses de conhecimento. À medida que resolviam as situações problemas e eram confrontadas por ideias diferentes dos colegas, iam construindo e consolidando os conceitos matemáticos. Além disso, utilizaram estratégias de resolução de problemas em outros momentos de sua rotina, demonstrando a importância deste tipo de proposta. Também se destaca a importância da articulação entre os campos matemáticos relativos ao senso numérico, de medidas, percepção espacial, pensamento estatístico e probabilidade, que puderam ser desenvolvidos ao longo das atividades propostas de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento da percepção matemática das crianças envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Educação Matemática. Resolução de Problemas não Convencionais.

ABSTRACT

This age of everyday life refers to the work that one of the researchers carried out, in her master's thesis, from proposals for solving problems by five children in her early childhood education class, with 17 children aged between four years. Problem solving and how the results prove to be an excellent strategy for the group as children in their knowledge hypotheses. As they solve different problems and were confronted by colleagues' ideas, they were building and consolidating the mathematical concepts. In addition, use problem-solving strategies at other times of your routine, demonstrating the importance of this type of proposal. The mathematical importance of the articulation between the mathematical proposals elaborated throughout the activities in an integrated manner is also highlighted, contributing to the development of activities in an integrated and thought-out way for the development of actions in an integrated manner.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Math Education. Resolution of Unconventional Problems.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil percorreu um longo caminho até sua chegada à posição de primeira etapa da educação básica no Brasil, com a promulgação da LDB nº 9394, em 1996. Desde então, diretrizes, documentos e estudos vão dando sentido, voz e modificando as concepções sobre o atendimento às crianças nesta etapa educacional, sobre como devem ser as práticas educativas e a formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, promulgada em 2009, em seu Art. 4º, caracteriza a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As DCNEI (BRASIL, 2009), apresentam também uma concepção de currículo que propõe, no Art. 3º, a articulação das “[...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”, concepção esta que se articula com uma proposta pedagógica que considera, no Art. 8º, a necessidade de “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.”

Portanto, não cabe mais aqui a visão de Educação Infantil como um espaço no qual as crianças ficam até seus pais retornarem, comparando-a a um depósito. Esta etapa educacional precisa ser compreendida como espaço promotor de desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e afetivo. Considera-se também que os aspectos da rotina próprios da criança fazem parte de práticas educativas como seus momentos no parque, lanche, higiene, conversas e brincadeiras com os colegas e adultos.

Como documento nacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos nesta etapa da educação básica, que são o “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”, sendo essenciais para um planejamento

proposto pelo professor da infância. Este mesmo documento afirma que esta etapa educacional precisa promover experiências e situações que permitam às crianças:

[...] investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando **oportunidades** para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 43, grifo nosso).

Este documento, em alguns de seus trechos e conceitos, reforça o que já havia sido destacado pelas DCNEI (BRASIL, 2009), porém, principalmente no que diz respeito a Educação Matemática para a Infância, foco deste relato, várias críticas podem ser realizadas. Ao descrever o campo de experiência **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, podemos ler na BNCC (BRASIL, 2018, p.43),

[...] Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se **deparam**, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (grifo nosso)

Rebouças e Amaral (2020) analisam que a concepção de Matemática para a Educação Infantil expresso na BNCC (BRASIL, 2018) por meio da utilização do verbo **deparar**, conduz a algo que é externo ao indivíduo, que precisa ser apropriado por ele e viabilizado pela escola. Assim, as autoras apontam duas críticas, sendo a primeira:

[...] é que o documento não considera que as ideias matemáticas foram se desenvolvendo em razão da necessidade de o homem lidar com o ambiente, estando atreladas a própria sobrevivência (D'AMBROSIO, 2011), assim, determina que os conhecimentos sejam ampliados para então, serem usados no cotidiano (D'AMBROSIO, 2011 apud REBOUÇAS; AMARAL, 2020, p. 116).

Segundo as autoras, este documento não levou em consideração estudos e discussões já realizadas no âmbito da Educação Matemática em sua última versão publicada. Assim, padroniza e unifica o comportamento das crianças e reduz a Matemática aos conteúdos a serem apreendidos pelas crianças. Já a segunda crítica levantada pelas autoras diz que:

[...] a palavra oportunidade no contexto curricular educacional é ampla e ao mesmo tempo vaga, carecendo de encaminhamentos, o que não é observado, haja vista que o documento se preocupa em dizer o que fazer, mas se omite em relação ao como fazer, responsabilizando as escolas e seus profissionais (REBOUÇAS; AMARAL, 2020, p. 116).

Este ponto, levantado por Rebouças e Amaral (2020), serve também como justificativa para este relato do cotidiano, pois as propostas desenvolvidas buscam

demonstrar o quanto a Matemática emerge de um contexto social, ou seja, é uma construção social, à medida que não se limita a conteúdos prontos a serem aplicados, mas partem da necessidade diária dos seres se relacionarem e lerem o mundo.

Quando pensamos especificamente na Educação Matemática para essa etapa educativa, temos, segundo Tortora (2019), um cenário deficitário na formação de professores, o que se verifica em práticas que pouco privilegiam a fala, o levantamento de hipóteses e reflexões das crianças, além da escassez de pesquisas explorando esta temática no Brasil.

A partir disso, se tornam necessárias propostas que privilegiem o protagonismo infantil. Práticas que incentivem as crianças a serem autônomas, no sentido de serem participantes integrais, centrais de todo o processo, por meio de propostas significativas, contextualizadas com as características próprias de seu grupo, que não se reduzem a objetivos ou códigos a serem rastreados (FREITAS, 2017) e que estejam ancoradas no que defende as DCNEI (BRASIL, 2009) superando um olhar assistencialista ou conteudista, em busca de uma emergência da escola da infância em de fato exercer sua função social, política e pedagógica.

A experiência que iremos relatar parte desta concepção e compôs a dissertação de mestrado de uma das pesquisadoras (DUARTE, 2021), que buscou seguir a contramão desse cenário, indo além do contexto que adote a documentos sem investigação crítica, pautando-se na proposição de situações problemas não convencionais para sua turma do último ano da Educação Infantil de uma instituição pública municipal, localizada em um município do interior paulista, na qual haviam 17 crianças matriculadas.

Com este relato, pretendemos apresentar as contribuições de uma experiência de utilização de resolução de problemas não convencionais como estratégia para incentivar o protagonismo das crianças atendidas na Educação Infantil, demonstrando ações que podem privilegiar o desenvolvimento destas propostas.

Algumas considerações sobre a metodologia

O planejamento das propostas se deu a partir de situações do cotidiano observadas pela professora e que tinham como premissa o interesse das crianças e a adesão dessas em participar, utilizando ainda contações de histórias infantis, jogos e propostas adaptadas e extraídas do site www.youcubed.com, possibilitando o desenvolvimento de 16 propostas. As propostas foram realizadas presencialmente, ao

longo de três meses, e participaram, no âmbito desse trabalho, 17 crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil, de uma turma em que uma das pesquisadoras era a professora.

Foi utilizado um diário de campo para registro das ações de planejamento e das observações no momento da realização das propostas, evidenciando as falas das crianças, as hipóteses levantadas e os desfechos realizados, de forma a possibilitar a análise dessas informações.

As propostas foram realizadas no início da rotina diária, com duração de quarenta minutos, sempre coletivamente, podendo ser realizadas dentro da sala ou em área externa de acordo com os encaminhamentos necessários. A escolha deste momento específico na rotina para o desenvolvimento das propostas de resolução de problemas, justifica-se pela maior atenção, disposição e envolvimento das crianças comparados a outros momentos em que já estavam mais cansadas, menos dispostas e receptivas às problemáticas. Vale ressaltar que apesar da rotina ser uma exigência institucional da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, a forma aqui adotada entrelaça momentos de cuidados e ações pedagógicas.

Assim, no planejamento, reflexão e desenvolvimento de cada proposta, a rotina foi sendo constituída na escuta às crianças, no desdobramento de cada ação, buscando criar novas narrativas, reinventando o cotidiano, ação defendida por Barbosa (2000). Ainda, segundo Ciríaco (2012), essas ações e as escolhas de cada momento estão diretamente relacionadas às escolhas didáticas e curriculares, a valorização de um momento em detrimento de outro, algo que não desconsideramos e nem negamos. Neste sentido, a duração das propostas também levou em consideração o tempo em que uma criança nesta faixa etária se concentra em uma mesma proposta, com flexibilidade de ser estendida e retomada em um outro momento ou ser encerrada com uma duração menor, visando a qualidade da participação das crianças.

Para este relato, foram selecionadas quatro das 16 propostas desenvolvidas: "Contando ratos", "O que cabe na sacola", "Caldeirão da Bruxa" e "Brincadeiras preferidas". Essas quatro propostas foram selecionadas pelo maior envolvimento das crianças ao longo da atividade e por terem possibilitado a construção da percepção matemática nos campos do senso numérico, senso de medidas, percepção espacial e pensamento estatístico e de probabilidade.

As falas das crianças serão identificadas por um número (Criança 1, Criança 2, etc.), que representa cada uma das 17 crianças participantes das propostas.

Construção da percepção matemática e os campos: senso numérico, senso de medidas, percepção espacial e pensamento estatístico e de probabilidade

Um ponto que se destacou no decorrer das propostas foi a construção da percepção matemática pelas crianças, razão pela qual serão analisadas aqui por meio de quatro campos: senso numérico, percepção espacial e senso de medidas, destacados por Lorenzato (2008) e o pensamento estatístico e de probabilidade, trazido por Lopes (2003), considerando que cada campo tem sua importância para a construção dos conhecimentos matemáticos nas crianças.

Vale ressaltar que, embora alguns campos sejam mais explorados que outros em determinadas propostas, eles não foram pensados separadamente, uma vez que eles se relacionam e podem aparecer conjuntamente em vários momentos.

Tratando da percepção matemática na educação infantil, Lorenzato (2008) discute a aquisição e construção do conceito de número pelas crianças dessa faixa etária, se tratando de um processo complexo e longo perpassando pelas seguintes variáveis: correspondência um a um; cardinalidade de um conjunto; ordinalidade na contagem; contagem seriada um a um; contagem por agrupamentos; composição e decomposição de quantidade; reconhecimentos de símbolos numéricos; reconhecimento de símbolos operacionais; representação numérica; operacionalização numérica; percepção de semelhanças; percepção de diferenças; percepção de inclusão; e percepção de invariância. No que se refere ao desenvolvimento do **senso numérico**, ficou evidente a necessidade que as crianças demonstravam de contar, quantificar, ordenar e numerar, o que contribuiu para a construção do conceito de número.

Lorenzato (2018) ainda alerta que o conceito de número é confundido, por alguns profissionais, com a contagem termo a termo feita pela criança. Saber contar, ou melhor, “cantar” os números até chegar ao dez, por exemplo, não significa, necessariamente, que ela saiba que dentro do número dez existem vários termos subsequentes que podem ser decompostos. Entretanto, a noção de contagem e quantidade são essenciais para o desenvolvimento da percepção matemática e para a construção do conceito de número, tal como exemplificado pelo autor:

Assim, num primeiro estágio, a criança manipula os objetos e enuncia numerais em qualquer ordem; num segundo estágio, ela conta encostando o dedo em cada objeto e falando o numeral correspondente; evoluindo, a contagem ainda se dá um a um, apontando o dedo os objetos, mas sem tocá-los; em seguida, a contagem ocorre por meio do movimento do olhos sobre os objetos, um a um, depois a contagem é realizada à distância, pelo movimento dos olhos e por subgrupos (dois em dois, três em três...) na fase mais avançada, a contagem pode dar-se por multiplicação, principalmente se a disposição dos objetos for

retangular, porque esta evidencia a presença de parcelas iguais. (LORENZATO, 2008, p. 37).

Ciríaco e Silva (2020) ressaltam que as práticas realizadas na pré-escola devem levar em consideração alguns pontos para que a contagem e o processo de desenvolvimento da percepção matemática nas crianças não se restrinjam a propostas pouco desafiadoras, pois em uma pesquisa que realizaram com professores da Educação Infantil observaram que:

[...] prevalece, desde a pré-escola, a crença de que a exploração do número precisa, fundamentalmente, restringir-se apenas ao aspecto cardinal do mesmo, o que vai na contramão das experiências infantis e do uso social deste campo tão relevante para a formação do pensamento matemático na infância. Além disso, pela observação, vimos ainda que a apresentação dos números se restringiu também até o "10", o que nos faz questionar: o que vem depois do "10"? As experiências e vivências, características da faixa etária de crianças em idade pré-escolar, nos levam a crer que as hipóteses são inúmeras, desde que o docente consiga dar abertura à participação ativa nas tarefas que coloca em destaque com o grupo que atua. (CIRÍACO; SILVA, 2020, p. 92).

Deste modo, não se trata apenas de propor situações com números para as crianças, de forma descontextualizada. É preciso considerar a capacidade das crianças desta faixa etária em explorar e formular hipóteses.

O segundo campo, o **senso espacial**, está relacionado aos conhecimentos geométricos e evidentemente ao pensamento matemático, na perspectiva que adotamos aqui. As crianças, desde bebês, vão explorando o espaço no qual estão inseridas, pegam objetos, lançam, engatinham, caminham, e por meio dessas interações, muitos indícios do desenvolvimento da percepção espacial vão sendo evidenciados.

Para Lorenzato (2008) as crianças iniciam compreendendo o próprio corpo, em seguida compreendem o espaço, até chegarem a representar esse espaço, partindo da manipulação, em três fases: fase topológica, da geometria observada; fase projetiva, geometria percebida por meio das formas, propriedades e dimensões; e a fase euclidiana, que envolve a compreensão de ângulos, distâncias e formas conservadas.

O terceiro campo, o **senso de medidas**, relaciona-se a distância, superfície, espaço, massa, calor, movimento, duração, altura, largura, espaço, duração, movimento, entre outras variações exploradas por Lorenzato (2008).

Di Bernardo *et al* (2018) por meio de estudos sobre o senso de medidas, completa que este pode ser compreendido por três pilares: quantidade, unidade e grandeza, eixos que podem ser explorados desde a Educação Infantil.

O **pensamento estatístico e de probabilidade**, estudado por Lopes (2003) e discutido por outros pesquisadores, constitui um quarto campo com suas especificidades e possibilidades de desenvolvimento ainda na Educação Infantil. Segundo Lopes (2003, p.56) a educação estatística vai além da aprendizagem de um conjunto de técnicas, permitindo “[...] lidar com a incerteza e a variabilidade dos dados, mesmo durante a coleta, possibilitando tomadas de decisão com maior argumento”. Assim, a criança inicia com estimativas e intuições, até compreender que algumas situações são causais. Nesse sentido, perceberão que, para as atividades com dados, os números e quantidades são incertas, mas para selecionar as brincadeiras para a proposta, elas podem realizar uma pesquisa.

Acreditamos que uma maneira adequada para explorar esses campos, seria propor às crianças a resolução de problemas não convencionais, pensados a partir de situações do cotidiano ou de temas que fossem instigantes para as crianças, tal como sugere Lorenzato (2008) ao destacar que a resolução de problemas na educação infantil tem apresentado melhores resultados quando vai além de propostas escritas que mais aborrecem do que estimulam as crianças a desenvolverem uma percepção matemática. Desta forma os problemas devem ter relação com o cotidiano das crianças, permitindo-lhes manipularem objetos, testarem suas hipóteses e representarem suas ideias, num movimento que se inicia na experiência concreta e permite alcançar o pensamento abstrato.

Com relação a resolução de problemas, Diniz (2001) destaca que eles podem ser convencionais ou não convencionais, sendo que os problemas convencionais são objetivos e de fácil compreensão e o próprio enunciado interpretado pode dizer qual operação deve ser utilizada para resolvê-lo, assim:

As características básicas de um problema convencional são: textos na forma de frases, diagramas ou parágrafos curtos; os problemas vêm sempre após a apresentação de determinado conteúdo; todos os dados de que o resolvidor necessita aparecem explicitamente no texto, e em geral, na ordem em que devem ser utilizados; os problemas podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmo; a tarefa básica na sua resolução é transformar as informações do problema em linguagem matemática; a solução numericamente correta é um ponto fundamental. Sempre existe e é única (DINIZ, 2001, p. 99).

Já os problemas não convencionais, não necessariamente podem ser solucionados a partir das operações matemáticas, tendo várias formas e caminhos para resolvê-los “[...] desde que permitam o processo investigativo” (DINIZ, 2001, p. 90).

Diniz (2001) ainda destaca que os problemas não convencionais são “[...] toda situação que permita alguma problematização.” (DINIZ, 2001, p. 90), ou seja, toda

proposta colocada para a criança que não tenha resposta imediata, que contenha um desafio mental, que proponha o levantamento de ideias e hipóteses, que problematize conhecimentos. Quando pensamos em resolução de problemas para crianças da Educação Infantil, precisamos considerar a necessidade de que estejam contextualizados em situações de interações e brincadeiras, os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil e parte fundamental do fazer pedagógico na infância (BRASIL, 2009).

Portanto, problemas não convencionais são aqui entendidos como situações do cotidiano educacional, resolução de charadas, propostas a partir do uso de cenários ou imagens, entre outras propostas, que podem ser problematizadas, de forma que as crianças possam intervir, levantar hipóteses, problematizar, socializar, debater com os colegas, buscar estratégias, solucionando ou não o que foi proposto.

Resolvendo problemas não convencionais

Durante a realização dessa pesquisa, todas as propostas foram desenvolvidas e discutidas em grupo. Da mesma forma, os registros feitos pelas crianças eram compartilhados por meio de rodas de conversa, momento em que as crianças podiam problematizar e questionar os colegas, ter contato e se apropriar de conceitos que ainda não dominavam e relatar suas hipóteses coletivamente. Essa forma de trabalho evidenciou a maneira como as crianças organizam os seus conhecimentos e conceitos quando compartilham e discutem diferentes ideias e estratégias. Quando são confrontadas por colegas e colocadas em situações em que aquilo que pensavam é questionado, precisam reconstruir suas ideias iniciais para testar o procedimento apresentado pelo colega.

Tancredi (2012) aborda ainda, que as crianças além de aprenderem matemática por meio de brincadeiras, desenhos, coleções de objetos, jogos, representação das ideias em seus registros pela palavra oral e escrita, também aprendem através da literatura, desde que seja permitida a manifestação de seus pensamentos e a problematização de suas ideias, perspectiva adotada nesta proposta.

Desse modo, selecionamos a primeira proposta que iremos descrever que foi **“Contando ratos”**, baseada em um livro infantil (WALSH, 2014) e que foi pensada levando em consideração o interesse da turma em livros infantis que relatassem estratégias inteligentes dos personagens solucionando situações problema.

No momento da roda, logo no início da rotina diária, convidamos as crianças para ouvirem a leitura da história “Contando Ratos”, que fala sobre uma cobra faminta que encontra 10 ratos na grama e os coloca em um jarro. No entanto, o último rato, inteligentemente, induz a cobra a uma caçada inútil por um rato ainda maior, enquanto os outros ratos tombam o jarro e escapam, quando na verdade o rato maior era uma pedra.

Após a leitura cada criança recebeu um pote com 10 tampinhas, que representavam os ratos, e um palito de sorvete, que representava a cobra, para que criassem suas histórias com quantidades diferentes propondo a seguinte indagação: “Quantos ratos a sua cobra prendeu no pote?”.

Em seguida, pedimos para que cada criança escolhesse um amigo para discutir sobre quantos ratos ainda estavam soltos, tendo que registrar e explicar os resultados obtidos para sua resposta. Cada criança criou uma narrativa e respondeu a narrativa feita por um colega, buscando formas de resolver as situações problemas.

A proposta evidenciou a exploração do **senso numérico** nas crianças, que eram incentivadas a investigarem as diferentes maneiras como os dez ratos poderiam ser arranjados quando uns estavam no jarro e outros na grama e a registrar as configurações e mudanças de quantidade dos ratos de acordo com a descrição dos colegas e das novas narrativas, como nos mostra a Figura 1.

Figura 1 – Crianças no jogo contando ratos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

As crianças utilizaram canetas e papéis para registrar e utilizaram os dedos das mãos contando, uma por uma, as tampinhas que estavam fora do pote ou, ainda, criaram mentalmente suas estratégias.

Assim, a primeira criança começou: *"Eu vou prender todos, professora, aí não vai sobrar nenhum, vai sobrar zero ratos. A cobra era gulosa."* (Criança 2), então a professora pediu que ela perguntasse ao amigo para ver se ele sabia quantos ratos haviam sobrado e o colega logo respondeu: *"zero, porque dez menos dez não sobra nada"* (Criança 15), representando inicialmente os dez ratos com as duas mãos abertas e depois o zero com as mãos fechadas, ou seja, representando cada rato com um dedo e ao abaixar todos, indicou que não sobraram ratos.

Já outra criança propôs a seguinte narrativa, perguntando ao amigo: *"Eu tenho dez ratos e vou prender sete, quantos ratos vão sobrar soltos?"* (Criança 8), e o amigo respondeu alertando: *"Parece com o meu, professora, eu prendi três ratos e sobraram sete ratos soltos, ele me copiou ao contrário, não pode!"* (Criança 10).

Outra criança, antes mesmo de registrar, chamou a professora para explicar a sua solução:

Ele tinha dez ratos e prendeu cinco, então tem cinco soltos, porque cinco mais cinco é igual a dez. (Criança 5).

Está certo? (Professora).

Sim, ele acertou. (Criança 1).

E qual foi a história que você criou? (Professora).

Prendi seis ratos. (Criança 1).

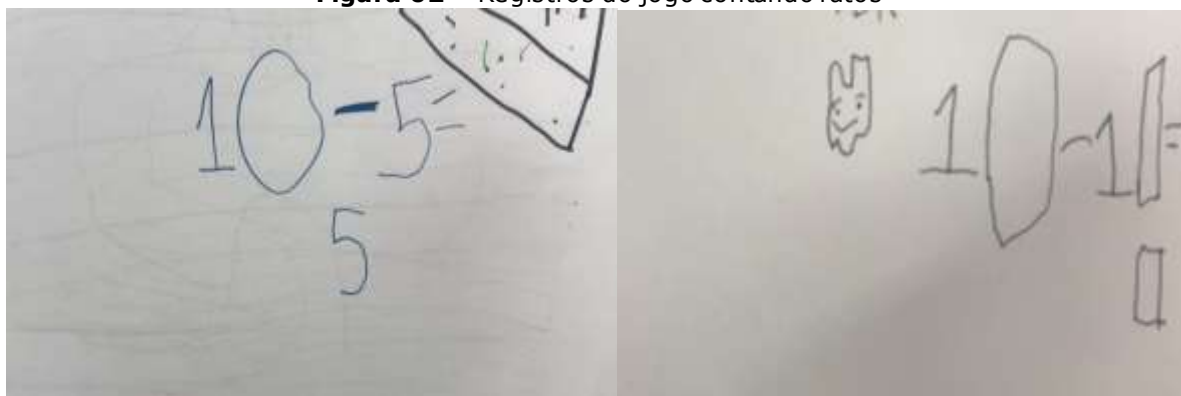
Então sobraram quatro ratos, professora. (Criança 5).

Isso, acertou. (Criança 1).

Ao registrarem, as crianças colocaram os sinais para armar suas contas, como podemos ver na Figura 2, em que a criança registra os sinais de subtração e de igual para apontar o seu resultado, explicando: *"Ele tinha dez ratos e prendeu três, então vou fazer menos três, sobrando sete ratos"* (Criança 10), vendo isso, o amigo completa: *"E você prendeu sete ratos, então vai ser dez menos sete, igual a três, no seu faltou esse negócio de igual, para colocar os ratos que sobraram"* (Criança 8).

Mesmo não sendo uma exigência da professora, a criança trouxe um conhecimento que logo conseguiu identificar como necessário para utilizar em seu registro, ou seja, mobilizou saberes e ainda contextualizou ao seu colega, que julgou pertinente naquele momento, naquela proposição.

Figura 02 – Registros do jogo contando ratos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Não foi exigido pela professora uma forma única de registrar, no entanto, as crianças após compartilharem suas resoluções foram registrando suas hipóteses com números, não utilizando os tracinhos para contar e chegando até a colocar os sinais da operação que estavam utilizando, como podemos ver na Figura 2.

Ao final, as crianças foram experimentando novas possibilidades, repetindo sequências que já conheciam para responder cada vez mais rápido e pegando outras folhas para realizar registros com os novos sinais aprendidos com os colegas.

A segunda proposta, denominada "**Caldeirão da Bruxa**", também foi planejada pensando no interesse da turma em livros infantis e na relevância da utilização do mesmo na Educação Matemática na infância.

Iniciamos com a leitura do livro "A Bruxa do Batom Borrado" (NOVELLO, 2017) que conta a história de uma bruxa que gosta de tomar chá e passar batom e as crianças, todos os dias ao sair da escola, passavam em sua janela e a assustavam. Em seguida, realizamos uma brincadeira na qual uma criança seria escolhida para esconder o caldeirão da bruxa, representado por um caldeirão de plástico preto. As outras crianças deveriam encontrar o caldeirão seguindo as descrições feitas pela criança que o escondeu. Eram incentivadas a realizar descrições do local onde foi escondido o caldeirão e levantar hipóteses de possíveis locais onde pudesse estar escondido a partir dessa descrição espacial, a considerar as descrições dadas para localizar o objeto escondido no espaço e explicar e justificar a sua escolha, como podemos observar na Figura 3.

Figura 03 – Registros e locais do caldeirão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

As crianças, de um modo geral, descartaram locais que eram menores que o objeto escondido e focaram principalmente em locais maiores que se encaixassem com as descrições e dicas oferecidas. Começaram com poucas descrições: *"O caldeirão está escondido perto dos armários"* (Criança 10), e quando o colega encontrou, outra logo fez uma ressalva: *"Professora, ele falou que estava perto dos armários, mas estava dentro, ele errou, tem que falar direito."* (Criança 7).

Aos poucos as descrições foram sendo aperfeiçoadas: *"O caldeirão está escondido debaixo de uma mochila, perto de papéis amarelos"* (Criança 12), ou *"O caldeirão está escondido do lado direito da professora, perto de muitas coisas azuis."* (Criança 9), *"Escondi atrás de uma coisa de madeira laranja"* (Criança 10), e se as descrições não batiam com o local onde o caldeirão estava escondido, logo eles se manifestavam, orientando o colega a realizar descrições adequadas.

Desde o início, as crianças já demonstraram ter um senso de tamanhos e medidas e utilizaram descrições como: em cima, embaixo, direita, esquerda, dois passos, quatro passos, móveis próximos, cores. que as ajudou a ir direto aos locais onde caberia o caldeirão, descartando locais pequenos e, ao serem questionadas, elas explicavam o motivo: *"Ali é pequeno, não vai caber o caldeirão, professora"* (Criança 1).

Figura 04 – Crianças brincando com o caldeirão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Fica evidente o desenvolvimento do **senso espacial** nesta proposta, pois como define Lorenzato (2008), baseado nos estudos de Piaget (1937), as crianças começam a perceber os objetos por meio da imagem visual, de forma concreta, por meio daquilo que tem contato em seu entorno. Em seguida, pegam este objeto e seu espaço é ampliado, deslocam-se entre os objetos e ampliam seus conhecimentos e percepções, chegando, finalmente, a perceber-se como um objeto a mais no espaço, se tornando capazes de refletir sobre eles.

Interagindo assim com múltiplos fatores como tamanhos, localizações, deslocamentos, entre outros, podem construir a noção espacial, apresentada pelas crianças ao esconder o caldeirão da bruxa, evidenciando uma série de conhecimentos que já dominam e conhecimentos que estão se apropriando, como a noção de perto e longe, conforme podemos observar em suas falas. Mesmo termos e nomenclaturas mais complexos, puderam ser explorados e validados quando fizeram uso de seus conhecimentos prévios durante a realização da proposta.

Destacamos ainda nessa proposta, a utilização da literatura infantil para o trabalho com a Educação Matemática, que é, segundo Smole (2000), uma possibilidade para as crianças estabelecerem relações entre a linguagem materna e a linguagem matemática a partir de situações literárias, assim, além de desenvolverem noções e conceitos matemáticos, desenvolvem habilidades de formulação e resolução de problemas. Ciríaco e Santos (2020, p. 93) em análise das possibilidades do trabalho com a literatura infantil, complementam dizendo que tal ação permite que o “[...] conhecimento seja elaborado em um ambiente que pode parecer mágico, de modo que

os discursos que perpassam as histórias auxiliam na inserção da Matemática, constituindo-se momentos de exploração e conjecturas”.

A terceira proposta que iremos destacar, foi denominada **“O que cabe no pote?”**. Quando as crianças chegavam, encontravam duas caixas de brinquedos selecionadas pela professora e dispostas no centro da sala, de modo que, enquanto explorassem esses brinquedos e jogos, fosse possível atender alguma família ou alguma demanda própria desse momento da rotina.

Cada criança recebia um pote plástico no qual tinha que colocar o máximo de brinquedos que conseguisse das duas caixas (Figura 5), para brincar até o final do dia, pois não podia compartilhar com os colegas os brinquedos higienizados, por conta das medidas de prevenção da COVID 19¹.

As crianças ficavam ansiosas para mostrar seus brinquedos e começavam a questionar a quantidade que outros colegas haviam pegado, relatando ter menos brinquedos do que os outros. Assim, começamos a criar regras para que as crianças mostrassem os brinquedos escolhidos e problematizassem sobre as quantidades obtidas, relacionassem com os tamanhos e diferentes estruturas, organizassem os brinquedos seguindo diferentes categorias e criassem regras para a brincadeira de acordo com as hipóteses levantadas.

Figura 05 – Organização dos brinquedos dentro do pote



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

¹ No ano de 2021 enfrentamos uma pandemia da COVID-19 e para o combater o contágio do vírus que poderia levar as pessoas a óbito, medidas de segurança e protocolos sanitários (BRASIL, 2020) foram emitidos pelo Ministério da Saúde - MS e pela Organização Mundial de Saúde - OMS, e por conseguinte, adotados pelas escolas. Algumas das medidas adotadas foram o fechamento de todos os estabelecimentos, tais como comércio e instituições escolares públicas e municipais, utilização de máscaras, distanciamento social, utilização de álcool em gel, ensino remoto emergencial, entre outros. Após um longo período com escolas fechadas, alguns municípios foram retomando suas atividades, de modo não obrigatório e escalonado para atender as exigências vigentes e de acordo com o controle do contágio do vírus em cada município.

Iniciamos a atividade com alguns questionamentos para as crianças: Se os brinquedos forem menores, caberão mais no seu pote? O tamanho do pote interfere na quantidade dos brinquedos que vão caber? Quantos brinquedos cabem no seu pote? Coube mais brinquedos no seu pote ou do seu colega? Qual a diferença da quantidade de brinquedos que coube no seu pote com a do colega? Quantos brinquedos temos no total?

O primeiro critério adotado pelas crianças foi que os brinquedos selecionados não podiam passar da linha do pote, pois como explicou uma delas: *"Os brinquedos não podem ficar caindo do pote, senão não vale. Tem que ficar na beirada certinha do pote."* (Criança 15).

Quando começaram a comparar as quantidades e os tamanhos, perceberam que os brinquedos maiores cabiam em menor quantidade e os menores cabiam em maior quantidade: *"Ele colocou brinquedos pequenos, aí cabe mais. Vamos jogar mais uma vez para eu colocar um monte de brinquedos pequenos e ganhar."* (Criança 5). Em seguida, foi proposto às crianças que organizassem brinquedos dos maiores para os menores para a contagem, então começaram a comparar os tamanhos dos seus brinquedos entre si: *"Tenho brinquedos maiores do que você, por isso tenho menos."* (Criança 6). A Figura 6 ilustra a atividade.

Figura 06 – Organização dos brinquedos por tamanho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Esse desdobramento da atividade permitiu que explorassem e comparassem as características de cada item, suas relações e explorassem o **senso de medidas**, indo além da compreensão da ideia de número.

No decorrer da proposta, as crianças foram propondo novas regras e novos critérios para dar continuidade ao jogo, testando novas e diferentes hipóteses para obterem os brinquedos: compararam brinquedo por brinquedo, enfileiraram de acordo

com o tamanho, verificaram o peso de cada um, a partir de uma situação do cotidiano, conforme destacam Di Bernardo *et al* (2018, p. 101):

O desenvolvimento do sentido de medição implica um processo complexo, que tem como elementos centrais a percepção e a comparação de quantidades mensuráveis e é integrado com o uso de técnicas de medição e estratégias de estimativa em situações contextualizadas e significativas (para os alunos).

Os autores ainda defendem que não tem como desvincular o senso de medidas da noção de número, visto que estão relacionados. Em propostas nas quais as crianças comparam valores e quantidades, estão juntamente estabelecendo uma comparação de grandezas, estão inferindo o que tem menos e o que tem mais, menos e maior, entre outros conhecimentos que se articulam quando estão solucionando as problemáticas.

A quarta proposta que iremos relatar, denominada **“Brincadeiras preferidas”**, permitiu discutir e sistematizar regras das brincadeiras preferidas das crianças; levantar hipóteses com seus pares sobre formas de jogar e agir nessas brincadeiras; confeccionar os materiais necessários e discutir sobre as estruturas dessas brincadeiras.

A proposta teve início em uma roda de conversa com o seguinte questionamento: Qual sua brincadeira preferida?

As crianças começaram falando sobre as brincadeiras preferidas, as brincadeiras que mais gostavam de brincar em casa e na pré-escola, suas regras, justificando suas escolhas. Então, as crianças começaram a perceber que haviam semelhanças em suas preferências e escolhas e queriam saber das brincadeiras mencionadas, qual era a mais recorrente da turma.

A professora aproveitando o entusiasmo das crianças sugeriu que confeccionassem uma lista com suas brincadeiras preferidas, assim poderiam ver qual seria a mais votada e mais recorrente. O desenho de uma das crianças, revela como foi o registro (Figura 7).

Figura 07 – Quadro de levantamento de brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Após montarmos a lista com as brincadeiras que gostavam, as crianças votaram e escolheram as duas preferidas, o Jogo da Velha e a Amarelinha, para confeccionarmos, brincarmos e discutirmos sobre elas. Em cada grupo foi discutido se seriam estes mesmos os jogos escolhidos, quais eram as regras, o que eles conheciam sobre cada jogo, quais materiais poderiam utilizar para a sua confecção. As crianças ajudaram a construir os diagramas e depois, todos puderam jogar.

Para brincarmos, separamos as crianças em dois grupos, enquanto um brincava na Amarelinha, o outro grupo brincava no Jogo da Velha. Depois de um tempo, trocamos os grupos para que todos experimentassem as duas brincadeiras.

Figura 08 – Crianças no jogo da velha e na amarelinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Essa proposta favoreceu o desenvolvimento do **pensamento estatístico e de probabilidade**, como aborda Lopes (2003), ao envolver coleta de dados, organização e escolha de como representá-los, análise, interpretação das descobertas e, por fim, discussão das possíveis conclusões e implicações, envolvendo a resolução de situações-problema. Diferentemente dos jogos com dados ou que dependem de fatos intuitivos, a proposta partiu da análise e investigação de dados concretos. A escolha das brincadeiras não ocorreu de forma aleatória, mas se baseou em uma construção lógica coletiva, sendo que cada criança foi demarcando sua preferência e desenvolvendo seu pensamento estatístico.

Lira *et al* (2020) abordando o letramento estatístico na Educação Infantil, destacam que está relacionado à capacidade de compreender e analisar criticamente

dados estatísticos do cotidiano, por meio de contextos investigativos, sendo fundamental que o protagonismo infantil seja exercido pelas crianças, pois:

Somos expostos constantemente a dados estatísticos difundidos por diferentes mídias, os quais são apresentados sob o formato de tabelas, gráficos ou textos. Essa constante exposição demanda o desenvolvimento de um olhar crítico para tomarmos decisões baseadas em análises mais abrangentes. (LIRA *et al*, 2020, p. 484).

Nesse sentido, quando construíram uma tabela para acompanhar qual brincadeira iriam confeccionar, as crianças puderam perceber que a preferência do coletivo iria interferir diretamente no que fariam, os dados coletados direcionaram o que todos fizeram.

Destacamos a seguir algumas considerações finais a respeito deste relato, baseadas nos resultados apresentados e no aporte teórico selecionado, dando abertura para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resolução de problemas, explorada por meio dos jogos e brincadeiras, se mostrou muito atrativa e teve uma grande participação das crianças. Ao chegarem na pré-escola, perguntavam se teria alguma proposta naquele dia, mencionando as atividades já realizadas com bastante empolgação. Além disso, alguns pais relataram que seus filhos comentavam sobre as propostas realizadas na sala quando chegavam em casa, relatando o que havia sido significativo para eles no desenvolvimento das atividades.

Desenvolver as propostas de forma coletiva, dando espaço para que cada criança verbalizasse suas hipóteses e comentasse, no grupo, a resolução dos colegas, instaurou um espaço de construção de conhecimentos e de avanços em sua percepção matemática. Isso ficou evidente na atividade "Contando Ratos", quando uma criança compartilhou os sinais matemáticos que conhecia e as demais crianças quiseram utilizá-los em suas representações. Provavelmente, se a proposta fosse individual, as crianças não teriam compartilhado esses conhecimentos.

Nas propostas desenvolvidas ao longo deste trabalho, ficou evidente o protagonismo das crianças em todos os momentos, pois tiveram a oportunidade de testar novas regras e hipóteses em cada proposta que foi realizada. As mediações da professora favoreciam a participação de todas, que podiam conduzir suas estratégias de resolução sem serem reprimidas ou silenciadas.

Além disso, conseguimos evidenciar como os campos da percepção matemática estão entrelaçados e são possíveis de serem explorados ainda na Educação Infantil, partindo dos contextos de aprendizagem que as próprias crianças vão construindo ou daquelas propostas pelo professor. A matemática está presente no espaço da educação infantil e deve ser explorada e investigada pelo professor e pelas crianças. O uso de problemas não convencionais que tem como ponto de partida propostas lúdicas e situações da rotina, podem ser um ótimo ponto de partida para esse trabalho.

Por fim, não podemos deixar de citar um aspecto muito importante, basilar nas propostas desenvolvidas, que foi o papel da professora como mediadora nas propostas desenvolvidas com as crianças. Mediar requer planejamento, intervenções pontuais, propostas contextualizadas que tenham significado para o grupo e que permitam trocas. Além disso, é necessário que as atividades propostas favoreçam o desenvolvimento das crianças, promovendo o seu avanço em relação aos conhecimentos e a percepção matemática.

As crianças demonstraram que a linguagem Matemática tem lugar e importância nesta etapa educacional, sendo estas capazes de apreender conceitos e avançar em conhecimentos próprios desta área, de forma contextualizada e não perdendo os eixos estruturantes da Educação Infantil que são as brincadeiras e interações (BRASIL, 2009).

Deixamos aqui um convite aos professores e professoras desta etapa educacional para que promovam investigações em sala, problematizem a realidade e planejem propostas que favoreçam o desenvolvimento da percepção matemática das crianças. Aos gestores e construtores dos currículos da educação básica e ensino superior, convidamos a refletirem sobre o espaço da Matemática nestes documentos, no currículo do curso de Pedagogia e na formação continuada destes profissionais. Aos pesquisadores, convidamos a aprofundar os estudos sobre o tema, que continua necessitando de novos olhares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força:** rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos & práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

CIRÍACO, Klinger Teodoro.; SILVA, Maiara da Rocha. O que as professoras da educação infantil ensinam sobre números?. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 71-93, jan/jun., 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. SANTOS, Franciele Aparecida Prates dos. Acervo paradidático do PNAIC e as possibilidades da literatura infantil em aulas de matemática nos primeiros anos. **Interacções**, NO. 5, PP. 72-96, 2020.

DI BERNARDO, Rosa. *et al.* Conhecimento matemático especializado de professores da educação infantil e anos iniciais: conexões em medidas. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 8, n. 1, ago. 2018. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/391> >. Acesso em: 16 out. 2021.

DINIZ, Maria Ignez. Resolução de problemas e Comunicação. In: SMOLE, Kátia Stocco. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Raissa Alexandra Lopes. **A resolução de problemas não convencionais: a criança como protagonista.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2021

FREITAS, Luiz de Carlos. **BNCC:** como os objetivos serão rastreados? 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>

LIRA. Flávia Luiza de. *et al.* Letramento estatístico na Educação Infantil: formação continuada e vivências. **JIEEM**, v. 13, n., esp, 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LOPES, Celi Espasandin. **O conhecimento profissional de professores da educação infantil e suas relações com a estatística e a probabilidade.** 2003. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

NOVELLO, Anderson. **A bruxa do batom borrado.** Editora Pensa mais, 2ª edição, 2017.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Editora Ática, 2008. (Original publicado em 1937).

REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio; AMARAL, Natarsia Camila Luso. A BNCC e as implicações para o currículo do Ensino Matemática. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 25, n. 2, p.107-123. Jul./Dez. 2020.

SMOLE, Kária Stocco. **A matemática na Educação Infantil**: inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Que matemática é preciso saber para ensinar na Educação Infantil? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v.6, n.1, mai. 2012.

TORTORA, Evandro. **O lugar da matemática na educação infantil**: Um estudo sobre as atitudes e crenças de autoeficácia das professoras no trabalho com as crianças. 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência – Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_81bba3e29bb44e70801aa9a0a7d51059>. Acesso em: 15 jun. 2020.

WALSH, Ellen Stoll. **Mouse count (contando ratos)**. Voyager Paperbacks, 2014.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

AS CRIANÇAS RESOLVEM PROBLEMAS?: POSSIBILIDADES PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A INFÂNCIA

Do children solve problems?: practical possibilities in mathematics education for childhood

Raissa Alexandra Lopes Duarte

Mestra em Educação
Prefeitura Municipal de São José dos Campos
Secretaria de Educação
São Paulo, Brasil
raissa.alexandras2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0004-9237>

Maria Teresa de Moura Ribeiro

Doutora
Universidade de Taubaté
Departamento de pedagogia
São Paulo, Brasil
mterib@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0558-555X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Penedo, 270, Jardim Veneza, 12237-070, São José dos Campos, SP, Brasil

AGRADECIMENTOS

Aos professores, mestres e doutores do Programa de Mestrado em Educação – MPE, por toda dedicação, inspiração e incentivo a uma pesquisa de qualidade. Especialmente o Grupo de Estudos em Pesquisas Colaborativas em Educação – GEPCEd - coordenado pela professora Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nos/dos Anos Iniciais da UNICAMP – GEPEMAI – coordenado pelo professor Dr. Sérgio Lorenzato, pela oportunidade de participação e de reflexões tão profundas.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: R. A. L, Duarte

Coleta de dados: R. A. L, Duarte

Análise de dados: R. A. L, Duarte, M.T. M. Ribeiro

Discussão dos resultados: R. A. L, Duarte, M.T. M. Ribeiro

Revisão e aprovação: R. A. L, Duarte, M.T. M. Ribeiro

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no artigo e na seção "Materiais suplementares".

FINANCIAMENTO

Prefeitura Municipal de São José dos Campos – São Paulo, através do Programa para Desenvolvimento do Servidor Municipal – PRODESEM.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Foi obtido o consentimento escrito dos participantes.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) sob o parecer nº4.463.121

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 02-03-2022 – Aprovado em: 11-09-2022