

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE (RCA) EM FOCO

Felipe da Costa Negrão ¹
Argicely Leda de Azevedo Vilaça ²
Alexandra Nascimento de Andrade ³
Manassés Alves Vilaça ⁴

RESUMO

Este artigo visa problematizar os modos de ver, dizer, analisar e refletir a Matemática na Educação Infantil a partir do Referencial Curricular Amazonense (RCA). Tal documento surge de uma suposta necessidade de se elencar os objetos do conhecimento (conteúdos) ditos corretos/adequados para serem ensinados aos estudantes, no período pós-implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em se tratando da Educação Infantil, este trabalho busca explicitar os temas matemáticos que estão imbricados nos campos de experiência. Dessa forma, a investigação apresenta considerações acerca do Referencial Curricular Amazonense que tem o objetivo de vislumbrar possibilidades de transgressão e construção de currículos advindos de uma docência cotidiana e regionalista para uma Educação Matemática interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Infantil, Exploração Matemática, Currículo.

INTRODUÇÃO

A matemática na Educação Infantil se apresenta por intermédio de práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático na primeira infância. Assim, pensar em matemática nesta etapa da Educação Básica não deve abarcar a compreensão disciplinar, uma vez que o “saber matemático” é concebido pela criança por meio de interações e brincadeiras.

A organização da Educação Infantil é determinada por documentos normativos que a compreendem enquanto primeira etapa da Educação Básica - dividida em fase creche e pré-escola - dispendo de professoras/es que direcionam as atividades pedagógicas através de diferentes experiências.

¹ Mestre em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br;

² Mestra em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM). E-mail: argicelyleda@gmail.com;

³ Mestra em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/UEA). E-mail: alexandra_deandrade@hotmail.com;

⁴ Graduando em Pedagogia no Centro Universitário Fametro. E-mail: manasses.vilaca@gmail.com;

Nos últimos anos, os estados iniciaram uma força-tarefa para a estruturação de um currículo “regionalizado”, conforme orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Amazonas, o RCA (Referencial Curricular Amazonense) da Educação Infantil foi apresentado a comunidade escolar no ano de 2019, trazendo possibilidades de trabalho pedagógico, mas também algumas contradições e o pouco apelo regional, especialmente, no que tange, a linguagem matemática.

A tímida presença de regionalismo na linguagem matemática no RCA é fruto de uma construção histórico-social que preconiza que a matemática é ciência exata, desconexa com a vida cotidiana e inacessível às crianças pequenas e bebês (NEGRÃO, 2019). Sendo assim, a superação desse estigma é um desafio para professoras/es da Educação Infantil, conforme tem-se discutido em estudos anteriores (MOTA; AZEVEDO, 2020; NEGRÃO, 2020; MOTA; AZEVEDO; NEGRÃO, 2019).

Portanto, este estudo de caráter bibliográfico (FONSECA, 2010), tem o objetivo de refletir acerca da presença/ausência de temas matemáticos no Referencial Curricular Amazonense (RCA), evidenciando os limites e possibilidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, vislumbrando uma Educação Matemática viva, regional/contextualizada e dinâmica para as crianças da fase creche e pré-escolar.

HISTORIANDO O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A NECESSIDADE DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE (RCA)

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil é marcado pelos direitos constitucionais de 1988, que nos remetem aos direitos da criança. Nesse momento social, a visão assistencialista estava explícita, ou seja, os cuidados com a saúde das crianças até os três anos de idade eram evidenciados nas ações da escola, visto que a partir dos quatro anos de idade, a criança estava oficialmente vinculada às escolas do Ensino Fundamental, nas turmas de pré-escola ou jardins de infância.

O reconhecimento do direito educacional para todas as idades é advindo de lutas constantes por grupos sociais. Esses movimentos feministas, e de lutas por creches, resultaram em ganhos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que no art. 4º, define a educação como “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”, sendo dever dos municípios a oferta de “educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI orienta em 12 (doze) experiências e 33 (trinta e três) aspectos experienciais, sendo considerado como:

Conjunto de práticas que buscam articular 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI norteiam as políticas públicas para a elaboração do planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009). Esse panorama é necessário devido a Educação Infantil apresentar peculiaridades próprias, e, para somar com melhorias na qualidade da educação, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, consolidou à construção de uma base nacional a diferentes metas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuiu para a Educação Infantil com os cinco campos de experiências, relacionando as experiências e aspectos experienciais apontados na DCNEI, que encaminha o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil, conforme explícita o quadro 1.

Quadro 1 – BNCC e DCNEI – Campos, Experiências e Aspectos experienciais

BNCC CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DCNEI EXPERIÊNCIAS	DCNEI ASPECTOS EXPERIENCIAIS
O Eu, O Outro e O Nós	Experiência 1	Experiência corporal
		Experiência com cores, sabores e sons
		Exploração e conhecimento de mundo
		Experiências expressivas
	Experiência 5	Identidade da criança e do grupo
	Experiência 6	Cuidado com o corpo, saúde e bem estar
		Oportunidade de auto-organização
Experiência 7	Vivências éticas de respeito ao indivíduo e ao coletivo	
	Vivências estéticas da família e da comunidade	
Corpo, Gestos e Movimentos	Experiência 1	Experiência corporal
		Experiência com cores, sabores e sons
		Exploração e conhecimento de mundo
		Experiências expressivas
	Experiência 2	Expressão gestual e verbal

		Expressão dramática
		Expressão plástica
		Expressão musical
	Experiência 5	Identidade da criança e do grupo
Experiência 9	Programas culturais: Excursões, aulas-passeio e exposição na Unidade de Ensino	
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Experiência 2	Expressão gestual e verbal
		Expressão dramática
		Expressão plástica
		Expressão musical
	Experiência 3	Falada
		Escrita
		Combinação linguagens visual / falada / escrita
		Mediações críticas
	Experiência 8	Mundo físico e social
		Natureza
		Tempo
	Traços, Sons, Cores e Formas	Experiência 5
Experiência 7		Vivências éticas de respeito ao indivíduo e ao coletivo
		Vivências estéticas da família e da comunidade
Experiência 9		Programas culturais: Excursões, aulas-passeio e exposição na Unidade de Ensino.
Experiência 11		Folclore, objetos, fantasia
Experiência 12		Filmagens
		Críticas televisivas
	Convergência tecnológica	
	Sala multimeios	
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Experiência 4	Medir e quantificar
	Experiência 8	Mundo físico e social
		Natureza
		Tempo
	Experiência 10	Atividades com sucata

		Brincadeiras com água
		Exploração em espaços naturais e modificados

Fonte: Adaptado de BNCC (2017) e DCNEI (2010).

Observa-se que, os documentos norteadores da Educação Infantil conversam entre si, distribuindo noções básicas de experiências que podem ser vivenciadas pelos bebês e crianças para o desenvolvimento de suas potencialidades em busca do protagonismo infantil.

Nesse âmbito, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) para a Educação Infantil emergiu da necessidade de regionalizar culturas infantis do Amazonas, sem desvalorizar outras culturas, mas atendendo ao princípio normativo da BNCC que previa esse olhar mais apurado para cada realidade brasileira. Contudo, foi necessário um diálogo coerente com os documentos legais, em especial a BNCC, as DCNEI e os Planos Estaduais e Municipais de Educação, considerando a criança como sujeito histórico social de direitos.

DESCOMPLICANDO OS SABERES SOBRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As interações e brincadeiras devem estar imbricadas durante todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças, que segundo o RCA (AMAZONAS, 2019) favorecem o diálogo e constroem relações ricas e desafiadoras com o mundo da cultura. Vale ressaltar que, as interações vivenciadas por esse público em creche e pré-escolas, a partir das múltiplas linguagens corroboram para a construção da própria linguagem, ajudando-as a expressar seus desejos e interesses, assim como respostas prévias que criam no e sobre o mundo.

Para darmos continuidade com o nosso diálogo sobre interações e brincadeiras, consideramos relevante reforçarmos que a Educação Infantil está organizada em duas fases, sendo a creche e pré-escola, e a partir de então compreendermos que o meio pelo qual a/o professora/professor irá se comunicar com o bebê e criança precisa atender seu processo de compreensão.

Dessa forma, com os bebês a comunicação dar-se-á por meio de sons, gestos e palavras simples (desmistificando o diálogo científico e técnico), por isso o olhar

minucioso e atencioso poderá valorizar seu desenvolvimento ao longo do tempo. Na pré-escola, a linguagem pode ser ampliada pela valorização das vozes das crianças, logo as rodas de conversas e momentos de escuta assumem centralidade e importância.

Segundo o RCA (AMAZONAS, 2019, p. 38), “estimular a criança a se comunicar deve ser uma preocupação constante da/do professora/professor, que precisa garantir tempo para que a criança se expresse”. Nesse viés, a escolha dos materiais pedagógicos diversificados, podem contribuir para a ampliação do repertório infantil.

A interação na Educação Infantil, vai além de uma escuta superficial pois requer uma compreensão e sensibilidade das funções psíquicas dos bebês e crianças. Nessa constância, não podemos ignorar a ausência da fala dos bebês, mas procurar entendê-los durante às vivências propostas pelas brincadeiras, constituindo o eixo norteador da Educação Infantil, conforme nos afirma o RCA (AMAZONAS, 2019, p. 39) que “o brincar é o elemento que constitui a cultura infantil”, seja individual ou coletiva, orientado ou livre, o bebê ou criança vai explorando e ampliando aspectos cognitivos, motores, emocionais e exercitando suas múltiplas linguagens.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA

A construção do conhecimento, as vivências e experiências que as crianças constroem ao longo de sua trajetória na Educação Básica, devem ser ampliadas a partir das possibilidades que os educadores propiciam, pois, elas trazem em sua história as múltiplas linguagens que precisam ser potencializadas, “contudo, não são raras as ocasiões em que encontram resistências às suas manifestações expressivas, nem sempre compreendidas pelas instituições de creche ou pré-escola que frequentam” (AMAZONAS, 2019, p. 47).

Nessa perspectiva, é necessário que o corpo docente seja sensível as experiências das crianças, de modo a ter a sala de referência como um verdadeiro campo para o desenvolvimento das múltiplas linguagens. As crianças pequenas e bem pequenas ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo, por isso o desenho e a pintura podem possibilitar o emergir no mundo criativo e diversificado que elas mesmas constroem. Sobre isso, a BNCC, (BRASIL, 2017, p. 41) nos diz que:

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações,

canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Nesse viés, o desenho e a pintura ajudam as crianças a se expressarem, a serem mais criativas, e protagonistas de suas ações (ANDRADE, 2020). O docente deve ter um olhar diferenciado, podendo identificar e conhecer melhor suas crianças, seu mundo cultural, artístico, dentre outros, pois “quando a criança desenha sobre aquilo que ela conhece, ela está imprimindo suas percepções, dizendo o que sabe sobre as experiências reais as quais tem acesso” (AMAZONAS, 2017, p. 47).

A fotografia e o cinema são linguagens que possibilitam as crianças conhecerem com mais proficiência sua própria história através dos registros fotográficos dos lugares, dos momentos de socialização individual e coletiva, uma vez que “a educação do olhar é tão importante quanto a leitura das palavras. A linguagem visual está nos diferentes espaços que a criança convive” (AMAZONAS, 2019, p. 49). E esse contato com o mundo fotográfico favorece o reconhecimento da própria identidade da criança do seu meio cultural, trazendo ao seu contexto conhecimentos que podem contribuir para o seu desenvolvimento socioafetivo.

O contato das crianças com a televisão desde a fase creche, com desenhos educativos, dentre outros, possibilita construir um repertório emancipador, pois as experiências são ampliadas e novas formas de olhar o mundo são adicionadas ao universo da criança. Sobre isso, o RCA (AMAZONAS, 2019), nos diz que é necessário promover ambientes em que se faça uso de vídeos de desenhos animados, músicas e filmes de animação infantil, entretanto devemos oferecer, além disso, trazendo a dicotomia entre fotografia e cinema, como um grande aporte de curtas, documentários e filmes que não são apenas animação, mas que podem favorecer a ampliação de repertórios da criança.

Vale ressaltar que, não é apenas deixar a criança em contato com o mundo midiático, mas através da mediação do professor, é possível instigar as crianças a terem um olhar de criticidade e autonomia nesse processo de construção.

Na linguagem de poesia e literatura, os pequenos têm a oportunidade de explorar os diversos gêneros literários, impulsionando-os a vivenciar trocas de expressões e sentimentos próprios e coletivos. A contação de histórias, as expressões das crianças ao contar algo que vivenciou, os questionamentos, rompem com a concepção apenas do cuidar, constrói a ideia de aprender a aprender.

Diante disso, as narrativas literárias potencializam o repertório das crianças, propiciando elucidar a imaginação que, por sua vez, instiga-os para a criação emancipadora. A contação de história também contribui para a formação metacognitiva, porque oferece à criança a possibilidade de vivenciar situações de medo, conflitos, dores, perdas, separação, aprendendo a lidar com esses sentimentos no campo da imaginação (AMAZONAS, 2019). Diante disso, temos um acervo de possibilidades para desenvolver nas crianças o fascínio pelas múltiplas linguagens, que despertam-nas para um aprendizado significativo.

O RCA E AS VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) foi elaborado no início da implementação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, seguindo a uma lógica neoliberal de imposições de “cima para baixo”, mediante as determinações legais para a educação no Brasil (SOUZA; COSTA, 2021).

A estrutura do RCA orienta-se a partir da BNCC, que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades que devem articular os conhecimentos teóricos e cotidianos das crianças. Todavia, ao mesmo tempo em que são apresentados diversos autores que se contrapõem ao modelo tecnicista e reprodutivista, com um discurso de formação continuada, o que documento demonstra nas entrelinhas é a incongruência entre a política proposta e a política de fato.

No que se refere a Matemática, o RCA ressalta o que preconiza as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) quanto às interações e brincadeiras, englobando os eixos estruturantes de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, assegurando a elas, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

De acordo com o RCA, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que propicia o acolhimento de situações e experiências concretas da vida cotidiana, entretanto no que envolve a matemática, pouco observa-se a articulação das propostas com o regionalismo amazônico.

O Referencial Curricular Amazonense está estruturado horizontal e verticalmente, o que deveria possibilitar a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Contudo, ao analisar o documento percebe-se fragilidade nas orientações de como o

educar deverá desenvolver essa proposta, deixando lacunas principalmente no que envolve a linguagem matemática e as atividades a serem desenvolvidas no contexto regional.

Em relação ao cuidar e educar, ambos necessitam perpassar todas as vivências das crianças, constituindo-se na organização dos espaços nesta etapa do educar - uma ação pedagógica na criação de significados aos pequenos, o que deveria ser explícito em todos os campos de experiências, em especial, a linguagem matemática que figura exponencialmente apenas no campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

No campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” a matemática destaca-se no que objetiva identificar relações espaciais - dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado (AMAZONAS, 2019), todavia sem trazer quaisquer orientações de brincadeiras e/ou experiências no contexto amazônico.

Outra orientação a ser desenvolvida com as crianças da educação infantil é a observação e interpretação de diferentes medidas contidas em embalagens, em que as crianças possam participar de situações do cotidiano resolvendo problemas de medidas, usando o corpo e os objetos para medir e comparar as grandezas, utilizando também fita métrica, régua e trena (AMAZONAS, 2019).

A temática de semelhanças e diferenças é inserida a partir de uma indicação do RCA (AMAZONAS, 2019) que afirma que os professores necessitam trabalhar a exploração e descrição de semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos diferentes objetos e texturas (textura, massa, tamanho).

O RCA (AMAZONAS, 2019) destaca também a importância de as salas de referência disporem de calendário e relógio para que as crianças possam utilizá-los na identificação e na passagem do tempo. Assim como orienta que as crianças possam relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes e depois.

Diante de tais análises percebe-se a necessidade de formações contínuas para os professores da educação infantil desenvolverem a linguagem matemática com as crianças de maneira que envolvam os eixos de interações e brincadeiras regionais, mas que não vulgarize o saber matemático.

Por isso, é importante que o ato de ser professor pesquisador perpasse por toda docência, para a transposição dos conteúdos matemáticos, que conforme defende Smole (2014, p. 20):

Na educação infantil a aprendizagem matemática se dá a partir da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce em função do tipo de experiências vivenciadas nas aulas. Experiências desafiadoras incentivam a explorar ideias, levantar e testar hipóteses, construir argumentos de maneira cada vez mais sofisticados.

Os professores precisam considerar diferentes modos de apresentação, utilização e aplicação da matemática junto às crianças, valorizando diversas formas de apreensão desta linguagem pelos pequenos. Esta postura do educador contribui para dar maior significação aos conceitos matemáticos que serão apropriados pelos educandos e necessários a sua aprendizagem na vida cotidiana, o que certamente necessita ser mais destacado no RCA.

Sendo assim, ensinar matemática na Educação Infantil se apresenta como uma questão a ser pesquisada, como campo de conhecimento promotor do desenvolvimento da criança. A concepção de criança como sujeito social pleno, produtor de cultura, aliada ao reconhecimento da pouca produção dos saberes e fazeres dos professores no que diz respeito ao trabalho com a educação matemática, bem como o que se reflete no RCA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade do conhecimento lógico-matemático enquanto caminho de/para a formação da cidadania das crianças, aliado as vivências significativas no campo da educação infantil contribuirão para uma melhor compreensão da formação e do trabalho dos docentes nesta área, colaborando também para ações pedagógicas dialógicas no ensino de matemática na Educação Infantil - conhecimento este que acreditamos ser um desafio à prática docente.

A partir das premissas observadas, consideramos que podemos problematizar a Matemática na Educação Infantil diante do que orienta o RCA, analisando continuidades e discontinuidades no que envolvem as discussões referentes a Matemática e a criança.

O RCA destaca-se como norte para que as instituições de ensino municipais, estaduais e privadas se adequem às mudanças presentes na BNCC, desenvolvendo assim as especificidades, mudanças de estrutura curricular e novos projetos pedagógicos, sendo um documento norteador que considera a diversidade amazônica. Todavia, isso não foi percebido no que tange a linguagem matemática no documento, apresentando-se distante

ainda da docência cotidiana e regionalista para uma Educação Matemática interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

ANDRADE, A. N. **Desenho infantil: Uma experiência com, por e para os curumins e cunhatãs**. Curitiba: Apris, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mai 2021.

FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Editora Valer, 2010.

MOTA, K. N.; AZEVEDO, A. L.; NEGRÃO, F. C. O conhecimento do mundo matemático na Educação Infantil: dos documentos legais a prática pedagógica. *In: 18.º Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*, 2019, Manaus. **Anais do 18.º Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. Manaus: EDUA, 2019. p. 118-129.

MOTA, K. N.; AZEVEDO, A. L.; Percepção dos processos mentais básicos da matemática: interações e brincadeiras na fase creche. *In: NEGRÃO, F. C. (Org.). Desafios e perspectivas da Educação Matemática*. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 21-32.

NEGRÃO, F. C. Ressignificando o ensino de matemática: uma experiência com professores em formação. *In: BARBOZA, P. L. (Org.). Pesquisas em Educação Matemática*. Jundiá: Paco Editorial, 2019.



NEGRÃO, F. C. Reflexões e apontamentos acerca da disciplina “A criança e a linguagem matemática” no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. *In:* NEGRÃO, F. C. (Org.). **Desafios e perspectivas da Educação Matemática**. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 11-20.

SMOLE, K. C. S. Matemática na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, p. 20- 24, jan, 2014.

SOUZA, R. B. A. de.; COSTA, M. de. O. Referencial Curricular Amazonense: apontamentos sobre educação ambiental e possíveis transgressões. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e21017, 2021.