

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.026

O ENSINO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ME. JÉSSICA MUNIZ BRAGA

(Doutoranda em Educação). <https://orcid.org/0000-0003-1543-6125>

DR^a MARIANGELA CAMBA

DR^o MICHEL DA COSTA

RESUMO

Pensar o ensino matemático na Educação infantil nos conduz por um caminho com duas vertentes: refletir e propor atividades concretas, nas quais as crianças tenham condições de explorar espaços, construindo assim vivências significativas que fomentem os saberes matemáticos, de modo que as partilhas sejam prazerosas, bem como organizar práticas cujas internalizações nas semioses com o uso do raciocínio lógico ocorram sem "traumas"; fora de padrões lineares ou moldes obsoletos no currículo que desconsideram as evoluções x pluralidades das aprendizagens. Este ensaio se baseia em observações das práticas docentes voltadas ao estudo do campo matemático curricular explorado na primeira infância e suas correlações com o desenvolvimento das múltiplas inteligências ao longo da formação na Ed. Básica. Para tanto, há de se considerar desde a formação inicial docente (chegando às formações continuadas em serviço...), até a estruturação física dos espaços, as possibilidades do âmbito laboral, isto é, quais as disposições para que as experiências matemáticas se consolidem com sentido real, clareza e significado para os "aprendentes".

Palavras-chave: Currículo na Educação Infantil; Ensino matemático; Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Se nos atentarmos ao entorno, notaremos que tudo ao redor envolve a matemática, algoritmos (especialmente nas funcionalidades tecnológicas contemporâneas...), até mesmo os nossos dados pessoais – data de nascimento, horários, endereços, logradouros, itinerários...

As medidas nem sempre “precisas” daquela receita de família cuja memória afetiva nos transporta a pretéritos os quais mais do que mera saudade, são capazes de despertar em cada um de nós novas possibilidades para seguir fazendo conjecturas / cálculos acerca das rotas traçadas conforme as escolhas que fazemos ao longo de nossas jornadas.

Outrossim, damos luz as mediações propostas na primeira infância como forma de refletirmos diante de tais práticas, isto é, quão preponderante se faz essas ações que precedem aprendizados os quais nos seguirão durante toda a vida, consoante ao dispositivo legal que nos revela

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB,1996).

Isso porque, doravante tais conhecimentos denotem os contextos e as inter-relações de vivências x diversidades coexistentes em certo grupo de educandos, há de se considerar também, seus níveis de desenvolvimento, seus “universos” e de quais maneiras o docente poderá realizar interventivas potentes de modo a fomentar e consolidar aprendizagens verdadeiramente significativas para o referido grupo.

Mais do que replicar orientações normativas – cito a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ou mesmo seguir dispositivos curriculares conforme as realidades que se apresentam; há de se pensar ainda nas metodologias que serão instituídas dentro desses planejamentos x didáticas...

Dentro desse núcleo de pensamento, reverberamos a relevância das chamadas ambiências, de que forma estes espaços de Educação tem sido organizados, quais as práticas estão em voga nessa faixa de ensino x aprendizagem, como as formações tem impactado, contribuído nessa tênue linha evolutiva...

Nem sempre valorada com a devida reverência a qual corrobora um futuro muitas vezes “podado” em detrimento de lacunas ou ausência de experiências partilhadas na primeira infância!

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.
(FREIRE, 1997, p. 47).

METODOLOGIA

O presente trabalho tem caráter qualitativo, de esfera etnográfica, com embasamentos teóricos e de campo acerca das práticas desenvolvidas na rede municipal de Santos –SP.

Nosso intuito visa aclarar algumas discursivas diante do nosso Currículo Santista, as formações ofertadas em serviço, as metodologias docentes aplicadas bem como as divergências observadas dentre os alinhamentos entre aspectos documentais e vivências deflagradas no cenário pós pandemia e demais vulnerabilidades que as contextualizam pois essa visão descritiva nos permite enxergar possibilidades de ajustes necessários e “[...] está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas no dia-a-dia em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.”(FLICK, 2009, p. 16).

Nessa perspectiva, buscamos respaldo no que expressa a normativa,

Considerado que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como estrutura as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, e conhecer-se, a organização da Educação Infantil na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 40).

Não se trata de mensurações ou estatísticas que nem sempre traduzem de modo fidedigno as especificidades de um determinado grupo de educandos, embora as análises sejam um objeto de estudo promotor de cernes possíveis, o docente bem como a toda a equipe gestora de uma instituição, carecem dar foco

na qualidade primária das formações ofertadas na esfera laboral, para além das obrigadoriedades, mas buscando ouvir seus profissionais, suas angústias e essencialmente, suas fragilidades e incertezas – que notadamente, irão direcionar trajetos pedagógicos mais assertivos e propulsores de equidade, muita verbalizada contudo pouco explorada efetivamente!

A ludicidade por si não opera milagres, entretanto, constrói assimilações e conexões entre os pares, e por meio das brincadeiras, os educandos vão aprendendo a conviver, partilhar, lidar com as frustraões do porvir, ampliar sua autonomia em sociedade, crescem muito mais seguros quando lhes são oportunizadas este compartilhar que mescla as inteligências, principalmente a emocional, o raciocínio lógico produz suas sinapses em velocidade acrescida, o que não ocorre quando existem “padrões” engessados, numa rotina improfícua na qual os pequenos são fadados a uma rotina pré estabelecida que não lhes permite CRIAR...

A interdisciplinaridade que se denota diz respeito as conexões entre as variáveis matemáticas, as múltiplas formas de Artes que podem e devem ser consolidadas, atrelando-se ainda os Multiletramentos, a musicalização não apenas auditiva, mas de corporeidade; Educação Infantil é movimento, é cíclico e o docente necessita estar habituado e disposto a realizar para além dos cuidados de higiene x alimentação, não entender simplesmente que o tempo dedicado ao “ócio” na rotina de atividades livres no parque ou momento recreativo seja absoluto para dar conta dessa ludicidade, mas sim enxergar esses tempos como fontes potentes para aprendizados igualmente potentes, isso porque conforme expressa Arce (2002)

Froebel percebeu também, por meio desses jogos e brincadeiras, a grande força que os símbolos possuem para a criança. Assim Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio de interiorização, como (Autoconhecimento), por meio da exteriorização. (ARCE, 2002, p.15).

Brincadeiras livres como pular, cantar, imitar, circuitos, todas envolvem elementos matemáticos – pareamentos, cores x formas, o que está posto nos chamados eixos da Educação Infantil são orientações que revelam nossa pluralidade e o quanto se pode enriquecer as práticas se estivermos de fato abertos a trabalhar com nossa realidade mitigando as questões já sistematizadas – aqui impossível não citarmos Freire (1997), que nos diz

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1997, p. 31).

Essas concepções nos induzem a discutir com maior ênfase no âmbito educacional e formativo, quais ações teremos condições de readequar visando o pleno desenvolvimento de nossas crianças, enquanto sujeitos históricos, dotados de inteligência, ávidos de curiosidade, movidos num despertar nem sempre favorável pela égide das exclusões – sobretudo, sem nos “esquecermos” de que somos responsáveis por todas as transformações ou puras reproduções geradas dentro da Educação!

Devemos viver num repensar constante sobre nossas práticas pedagógicas, fazendo sempre uma reflexão na ação e sobre a ação visando sempre à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 2000, p.46).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda a diversidade simbólica presente nos campos matemáticos, os quais devem ser explorados conforme previsto em dispositivos correlatos – entretanto, muitas vezes ignorados pelos docentes (dos recém-formados aos mais experientes, dotados de tempo em exercício), nos fazem pensar de que maneira se faz possível garantir que as gerações de nossa contemporaneidade estejam familiarizadas com os pressupostos educativos de modo lúdico, agradável, não mais mecanizado como infelizmente ainda se pode constatar em rotinas que elencam como prioridade não aspectos globais mas sim os emergentes.

Nesse ponto, ressaltamos que não há uma crítica velada aos cuidados praticados, em absoluto, embora se observe que alguns docentes estejam muito mais concentrados em horários de banho, alimentação, dentre outros; deixando

à margem os tempos devotados para o brincar, o lúdico, por conta das idas ao parquinho, ou brinquedoteca, infelizmente apesar dos investimentos formativos – existem também as resistências e as justificativas sobre aspectos estruturais (que não serão discutidos por ora...), como implicadores para que as crianças recebam liberdade para explorar espaços exercitando sua criatividade ou mesmo fazendo novas descobertas...

Outros fatores cito a precarização de profissionais de apoio inclusivo, o quadro insuficiente de profissionais em regência (para eventuais substituições em casos de afastamentos legais), são marcadores importantes que também servem de apontamentos para reflexão sobre as práticas docentes na Educação Infantil!

As vulnerabilidades incidem ainda sobre o efetivo domínio dos profissionais diante das linguagens matemáticas, suas vertentes, práticas que sejam capazes de evocar a ludicidade nas aprendizagens, como afirma Kishimoto (2000) tratando o jogo como motriz importante para o desenvolvimento de habilidades e usos do raciocínio lógico matemático, por exemplo.

Se pensarmos ainda nos chamados eixos estruturantes dessa faixa de ensino, veremos as brincadeiras, as interações como fomentos ao aprendizado, logo, quando o docente promove em suas práticas momentos de criação, de desafios, de jogos e brincadeiras que visem à essas construções, ou seja, contribuintes para ressignificações individuais e coletivas; temos as premissas factíveis que de a Educação matemática acontece embasada em ações de concretude para equidade, respeito as diversidades discentes e buscando a inclusão de todas as crianças dentro e fora dos espaços formativos!

Estudiosos como Smole (1996), afirmam que um jogo não traz consequências capazes de gerar frustrações numa pessoa, contudo, a falta de domínio, da expertise de aplicações de usos x regras, são sim, fatores que implicam em sua convivência social futura.

Ainda nessa ótica, segundo Virgulino (2014),

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve entender, por um lado, as necessidades da própria criança construir conhecimento que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (VIRGULINO, 2014, p.78).

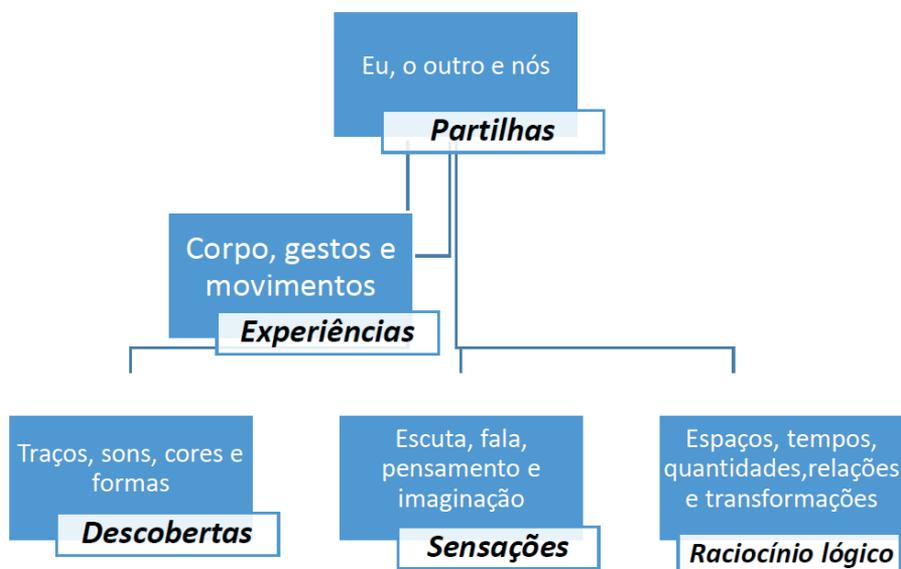
Todos os campos de experiências e seus respectivos eixos relacionam a matemática, se pensarmos nos objetivos de aprendizagens e os saberes globais, nota-se que as premissas para o desenvolvimento contemplam essa interdisciplinaridade no que diz respeito às proposituras docentes voltadas a este fim.

Ponderamos ser indissociável nas práticas docentes, o possibilitar cotidiano devidamente pensado, articulado com a finalidade de promover o protagonismo e a criticidade dos educandos desde a primeiríssima infância!

A prioridade dessas concepções pedagógicas trata da visão de mundo de nossas crianças enquanto sujeito histórico, suas vivências, interações sociais, suas construções identitárias individuais e também coletivas, por meio das brincadeiras, do imaginário criativo, daquilo que é experimentado e partilhado; das narrativas que reverberam a produção cultural de uma determinada comunidade...

Ilustramos, a seguir, as composições necessárias em consonância com a BNCC para que o professor possa garantir em sua proposta curricular, o favorecer desses eixos estruturantes de modo a validar tais direitos de aprendizagem, a saber:

Figura 1



Fonte: elaborada pela autora com base nos eixos expressos pela BNCC

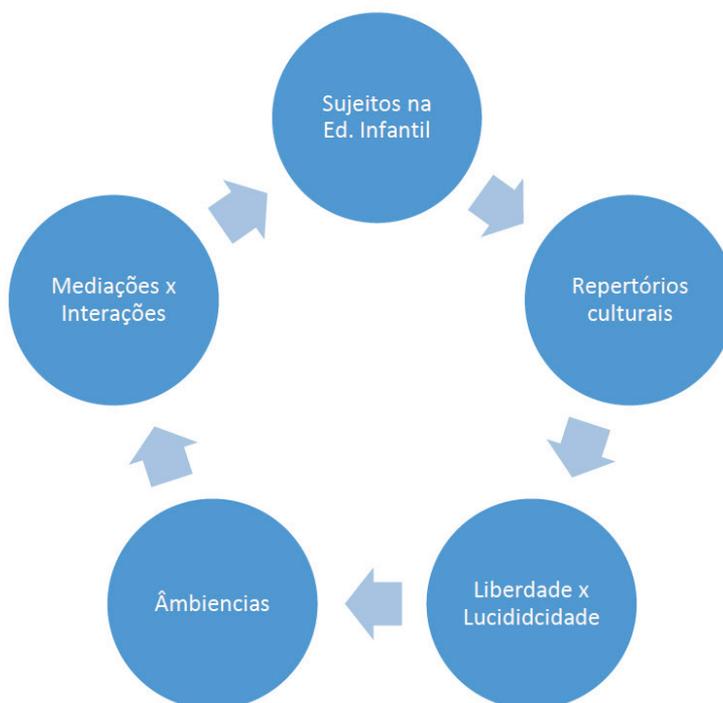
O fazer pedagógico prediz que o docente seja um mediador na construção dos saberes, especialmente, na primeira infância, o cérebro humano está em constante

alerta aos estímulos x conexões que serão validados ou não, a medida em que haja oportunidade de estabelecimento dessas conexões.

Afinal, tudo que acontece afeta a forma como o cérebro se desenvolve, as crianças devem ser expostas as problematizações, desde decidirem conjuntamente, por exemplo, entre uma determinada atividade coletiva (trabalhando assim resolução de conflitos, interesses comuns, pequenas argumentações, o refutar de hipóteses...), são habilidades matemáticas que muitos ‘adultos’ apresentam dificuldades em exercer quando é preciso haver tomadas de decisões!

Criar ciclos investigativos, com princípios estatísticos, pois sim, a montagem de blocos, empilhamento (maior/menor), comparações, observações de cores utilizadas (quantidade!), são vertentes estatísticas do letramento matemático que muito embora não sejam parte desse eixo formativo explicitamente, já estão presentes e devem ser analisadas conjuntamente com as crianças, visando justamente este “despertar” ...

Figura 2



Fonte: elaborada pela autora

Rodas de conversa com o grupo para descobrir predileções, idas ao parque com a observação temporal, as sensações de calor/frio, são maneiras de trabalhar a matemática na inferência lúdica de previsões, ações que são parte do pensamento estatístico e auxilia a criança em sua tomada de decisões, na manipulação deste ou daquele objeto, em qual espaço decidirá brincar sozinho ou junto aos pares.

As relações são instrumentos essenciais nesse processo, ambientes em que as interações, o espaço de criatividade, os diálogos e as trocas de ideias sejam efetivados, assim como nos esclarecem Cerquetti-Alberkane e Berdonneau (2011) de que modo se trabalha a Matemática com as crianças,

Lidar com Matemática, é antes de tudo, oferecer à criança a oportunidade de agir, e, posteriormente, levá-la a refletir acerca de suas ações: reviver em pensamento os acontecimentos que acabaram de se desenvolver, antecipar o que poderia vir a acontecer, procurar prever... Desta forma, ela não somente poderá ser confrontada com uma quantidade razoável de fatos com os quais progressivamente se familiarizará (principalmente através de repetidos contatos), como também, e mais do que isso, irá elaborar imagens mentais relativas a eles, e, ao vinculá-los e dar-lhes sentido, estruturar pouco a pouco seus conhecimentos. (CERQUETTI-ALBERKANE E BERDONNEAU 2011, p. 4).

Todas essas expressões nos conduzem ao trabalho cooperativo, mediado por práticas docentes reflexivas e adequadas não simplesmente a faixa de ensino x aprendizagens mas também aos sujeitos que delas são partícipes, isso porque precisamos ainda dar voz e protagonismo a estes pequenos educandos que são extremamente competentes em seus desenvolvimentos desde que lhes sejam oportunizados caminhos lúdicos nessa jornada de formação e crescimento!

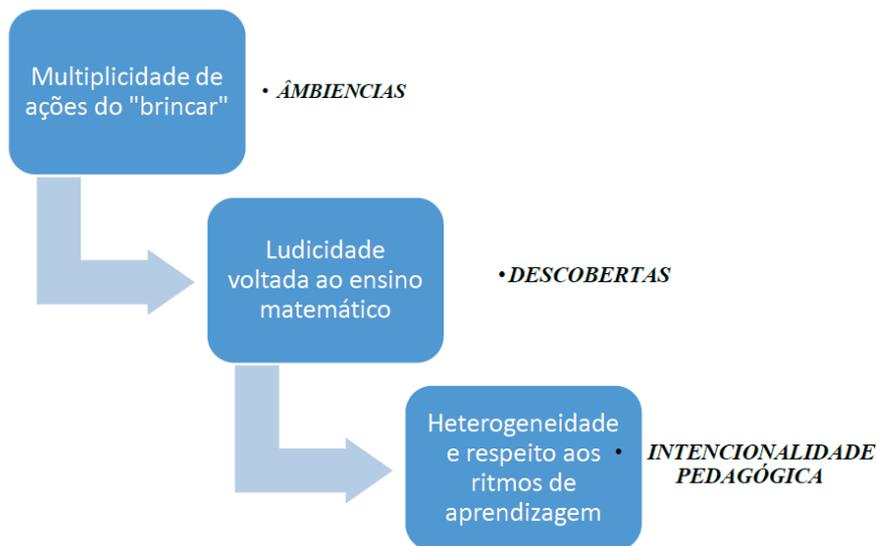
Isso implica em criar ambiências cooperativas nas quais as crianças tenham um papel ativo, com desafios, “provocações” que instiguem as descobertas nessas explorações de espaços e interações, afinal, “(...) o essencial não é obedecer à uma lógica científica de fenômenos, e sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e interações sociais.” (KISHIMOTO,2000, p.16).

Nesse núcleo de pensamento, enxergamos como imprescindível que os educandos tenham condições para ampliar suas habilidades e conhecimentos permeando os diversos campos de saberes, de forma a respeitar sempre os ritmos de cada sujeito e suas potencialidades de aprendizagem!

Para tanto, se faz necessário repensar um currículo vivo, capaz de mapear as práticas efetivas ao contemplar da interdisciplinaridade !

Compreendemos tal análise de acordo com a figura abaixo:

Figura 3



(Fonte:Elaborada pela autora).

O docente que explora os recursos concretos (palpáveis) em seu planejamento didático, certamente colherá excelentes registros evolutivos por parte de suas crianças, outrossim, criando um ambiente no qual os educandos tenham condições para se “divertir” enquanto fazem suas assimilações x percepções no campo matemático, os estigmas que observamos no ensino fundamental tem menores impactos nas associativas futuras, isto é, de acordo com Smole e Diniz (2007, p.12)

Um fato importante a destacar é que o caráter dinâmico e refletido esperado com o uso do material pelo aluno não vem de uma única vez, mas é construído e modificado no decorrer das atividades de aprendizagem. Além disso, toda complexa rede comunicativa que se estabelece entre os participantes, alunos e professor, intervém no sentido que os alunos conseguem atribuir à tarefa proposta com um material didático.

Na ludicidade proposta pelo docente, com atividades planejadas de forma a desafiar as acomodações já estabelecidas no aspecto cognitivo do sujeito, são

desenvolvidas inúmeras habilidades tais como o pensamento dedutivo, a lógica de processos, algoritmos e concepções resultantes da curiosidade e desejo em transpor barreiras para então alcançar o objetivo de resolução de uma determinada tarefa, sobre isso Vygotsky (1989) nos fala que

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY,1989, p.109-110).

E sendo, portanto, o docente um mediador dessas construções de aprendizagens, o ensino de matemática na Educação Infantil deve estar voltado a essas sensibilidades desde a ambiência x espaços favoráveis a descobertas e percepções, chegando as atividades em que as crianças exerçam com liberdade a acomodação e o desequilíbrio necessários para suas formações globais ...

Para isso, os jogos são potentes ao desenvolvimento de aptidões bem como as modulações comportamentais, as conotações de caráter afetivo, social e cognitivo de nossas crianças, colocando em voga as problematizações capazes de fomentar e reorganizar novos saberes, como exemplifica a orientação da BNCC (2018, p.3) quando

Orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

As intencionalidades docentes pensadas para a “quebra” de paradigmas e de atividades tidas como sem função didático- pedagógica em nossa contemporaneidade - cito exemplo repetições aleatórias de algarismos, ou mesmo o contorno de um determinado número sem finalidade prévia, ou seja, sem que a criança tenha

demonstrado a maturidade dessa compreensão, são algumas reflexões das quais inegavelmente ainda estamos partícipes, isso porque nas rotinas observadas; muitos professores seguem em reproduções obsoletas sem agregação de sentidos...

Damos ênfase, nesse ponto, as sábias considerações de Smole (2007) quando reforça a importância e a eficácia de boas proposituras pedagógicas com uso de jogos de modo previamente organizado em um currículo (plano didático) que esteja aberto a atender as especificidades de um grupo e não apenas formatado para cumprir um calendário desconexo da realidade, desconsiderando avanços diários e toda a diversidade a qual somos apresentados em nossas dinâmicas educativas cotidianamente!

O trabalho com os jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico. (SMOLE, 2007, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve ensaio teve por objetivo contribuir para novas reflexivas diante do ensino de Matemática na Educação Infantil, seus métodos, práticas e caminhos para as desconstruções possíveis.

Obviamente, essa contribuição não tem premissa em esgotar estudos ou discussões sobre essa temática, visando, sobretudo, ampliar olhares para o viés matemático praticado nos currículos (especialmente, em nossa rede municipal), a fim de que sejam cada vez maiores as partilhas formativas, que as práticas docentes reverberem ações de liberdade x movimento para nossas crianças – já tão açotadas socialmente, dentre diversas vulnerabilidades sociais as que estão inseridas e expostas em suas próprias comunidades!

A formação docente continuada em serviço é fator crucial para que tais objetivos sejam alcançados e ampliados em nossa rede municipal, somados aos esforços individuais e coletivos de nossa categoria laboral, uníssonos nessa frente de possibilidades!

Entendemos que a liberdade do sujeitos em ressignificar suas percepções na construção do conhecimento precede do trabalho pedagógico estabelecido nos espaços educativos, sobremaneira, das confluências em que este fazer didático remonte o aprimoramento dos profissionais de Educação (aqui, incluímos as equipes gestoras e demais atores escolares...), por meio da formação continuada destes, compondo todo o universo infantil, sua ludicidade, suas emoções, toda a beleza dessa faixa de evolução humana na qual se fomenta a base social e moral de um sujeito.

Felizmente, algumas abordagens (como a Pikler) tem buscado a discussão desses fatores para culminar em processos mais significativos aos pequenos cidadãos, ampliando os constitutivos de uma Educação não linear, sem ritos de obrigatoriedade, oferecendo mais liberdade de ações e movimentos, com foco na corporeidade, nas Artes, na musicalização, em preceitos que se alinham aos campos matemáticos, ao coletivo, despertando assim desde a chamada tenra infância pesquisadores, cuja curiosidade seja motriz para saberes reais consolidados sem sofrimentos ou angústias, mas sim com felicidade!

Dos registros analisados, dos preceitos revisitados (em normas, projetos políticos pedagógicos...), tivemos condições para subsidiar mais que este texto em si, evocando para tanto, aspectos de uma verdadeira Educação embasada por Freire, com suas relações dialógicas, nossos processos inconclusos, as consciências díspares sobre nosso mundo ao redor, os saberes de experiência, a não acomodação diante de nossas ações didáticas, com uma postura de educador problematizador sempre, atento as necessidades e especificidades do grupo assistido (heterogeneidade!), a amorosidade tão intrínseca, construções, reconstruções...

Trabalhar com os interesses de nossos discentes, valorando suas culturas, suas diferenças, as limitações que coexistem e não devem ser expostas ou depreciadas, senão vistas como um ponto de partida para que o docente seja capaz de ampliar os interesses de cada criança, e por conseguinte, acolher qualitativamente resultados gradativos de evolução.

Nesse sentido, pensar em currículos que sejam organizados em razão das especificidades dos educandos, e não meramente um cumprir de atividades descoladas do viés hermenêutico necessário ao lidarmos com o outro, ainda mais no cerne da Ed. Infantil.

Um olhar que saiba atuar em desconstrução de capacitismos, como define Duarte (2021) quando expressa

[...] Um sentimento desfavorável, que vem antes da experiência, como uma opinião motivada por hábitos de julgamento ou generalizações apressadas. Ele vem acompanhado de vieses inconscientes, como conceitos antecipados que adquirimos devidos às influências culturais. [...] (DUARTE, 2021, p. 29).

Nessa conjuntura, evoca-se a interdisciplinaridade, que não se traduz na “mescla” disciplinar, mas sim na compreensão das correlações que se pode estabelecer por meio da pesquisa, reflexão e experiência ... É criar o novo...o que seria criar este novo?!

O novo representa as aprendizagens que internalizamos ao longo da vida, o entrelaçar contínuo das vivências – que podem ser assimiladas ou ignoradas pelo sujeito a medida em que lhe conferem sentido ou interesse em dado momento.

Que saibamos em tempo *respeitar os tempos de cada educando*, a começar pelo currículo praticado, por meio das ações articuladas e principalmente, sem esquecer que ainda parafraseado nosso sempre presente mestre Freire, “a educação é um ato político”; que possamos ter a disposição cabível as rupturas, a quebra de molduras que impedem o pleno exercício das dignidades – a começar pela Educação com equidade e repleta de ludicidade para nossos educandos!

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2000, p.77).

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**: uma prática possível. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CERQUETTI-ALBERKANE, F.; BERDONNEAU, K. **O ensino da matemática na educação infantil**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Alex. **Capacitista em desconstrução**. Um guia para transformar seus preconceitos em oportunidades de inclusão. Porto Alegre: Champion, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (Acesso em 08 de julho de 2023).

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil**. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Coleção cadernos do matem.:** jogos de matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDOS, Anna. **Autonomia e/ ou dependência**. In: FALK. Judit (org) Abordagem Pikler. Educação Infantil. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

VIRGULINO, Carina Silvana. **O ensino da matemática na educação infantil**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953> (Acesso em 10 de julho de 2023).

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.