



O ENSINO DO NÚMERO SOB A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ana Paula Perovano
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
ana.uesb@gmail.com

Sandra Magina
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
sandramagina@gmail.com

Apresentaremos um recorte de nossa dissertação de mestrado que teve como objetivo investigar que concepção(ões) está(ão) presente(s) quando professores se propõem trabalhar o conceito de número com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas de Jequié – BA. Fomos buscar nas recomendações dos documentos oficiais: Parâmetro Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais. o entendimento sobre o ensino e aprendizagem de número e nesta comunicação descreveremos as orientações que tais documentos apresentam para o ensino e aprendizagem de número, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreender as recomendações e sugestões contidas nos documentos oficiais nos ajuda a perceber como o ensino do número é vislumbrado em documentos que tratam da prática docente do professor que ensina Matemática.

Palavras-chave: Número, Ensino Fundamental, Documentos Oficiais.

INTRODUÇÃO

O tema que despertou nosso interesse foi investigar sobre a ideia que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sobre a construção do conceito de número pela criança. Esse interesse resulta de inquietações por nos depararmos com o fato de que, apesar de terem mais de seis anos de escolaridade, as crianças apresentam ainda dificuldades em lidar com alguns conceitos matemáticos, tais como as quatro operações. Refletindo sobre eles, percebemos que existem alguns conceitos anteriores às quatro operações como, por exemplo, o próprio conceito de número. Desse modo, voltamos nossa atenção para o início dos anos iniciais, quando a criança começa a formalizar o conceito de número.

Durante as reflexões sobre esse tema surgiu uma indagação: Como a ideia de número é apresentada nos documentos oficiais? Acreditamos ser necessário que os professores compreendam como o ensino do número é vislumbrado nos documentos oficiais que tratam da prática docente de Matemática para poder nortear sua prática pedagógica.

Como delimitamos nossa investigação para o início da escolarização obrigatória, ou seja, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, buscamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998). Iniciaremos nossas reflexões tratando sobre a inclusão da criança com seis anos no Ensino Fundamental.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006, ampliou o número de anos do Ensino Fundamental, instituindo nove anos de duração para esse nível de ensino. Nesse sentido, a matrícula para o início desse ensino foi antecipada de sete para seis anos, para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental.

Essa ampliação do número de anos do Ensino Fundamental compreende a passagem da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A inclusão da criança com seis anos no Ensino fundamental solicita uma nova maneira de pensar e realizar o processo educativo.

Para a implantação dessa inclusão, o Ministério da Educação – MEC elaborou o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade* (2006). De acordo com o documento, o objetivo dessa inclusão é assegurar um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem para a criança.

No referido documento, estão estabelecidas as orientações gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, solicitando uma preservação do trabalho realizado na Educação Infantil, tendo em vista que o 1º ano escolar da criança não é apenas a preparação dela para o próximo ano escolar.

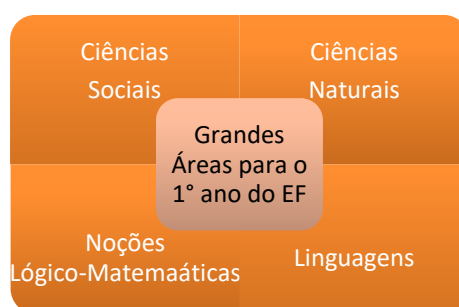
Nessa perspectiva, Corsino (2010) pondera que “não se trata de transferir para a criança de 6 anos conteúdos e atividades da 1ª série tradicional” (p. 1), isto implica uma reflexão acerca do tratamento a ser dado para essa criança, por tanto espera-se a construção de uma proposta pedagógica coerente com o perfil específico desse aluno. A autora reforça ser necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra do modo mais natural possível, “não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.” (CORSINO, 2010, p. 2)

Diante do exposto, é essencial que a escola, para receber a criança com seis anos no Ensino Fundamental, reorganize seu espaço, os materiais, os conteúdos, os objetivos, as situações de aprendizagem e a avaliação de modo que permitam ao aluno condições de se sentir inserido e acolhido num ambiente propício à aprendizagem.

Em relação a essa reorganização, Rangel (1992), fundamentada na teoria psicogenética de Piaget, reforça a necessidade de que o currículo de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja redefinido, a partir da investigação dos mecanismos empregados pela criança na construção do número e dos conceitos matemáticos subsequentes em sua atividade espontânea sobre o meio adjacente no qual interage.

Com relação à discussão curricular as recomendações do documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade*, Corsino (2006) alega que o currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos deve ser organizado em grandes áreas:

Figura 1: Organização curricular para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos



Fonte: Elaborado a partir da leitura do documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade* (2006).

Nossa atenção volta-se para as noções lógico-matemáticas. Pautando-se em Kamii (1989), Corsino (2006) explicita que o objetivo do trabalho com estas noções é o estabelecimento de relações com objetos, eventos, situações e ações por parte da criança.

Nessa perspectiva, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade* evidencia que,

Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando estes forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). [...] Especialmente nessa área, é fundamental o professor fazer perguntas as crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas. (BRASIL, 2006, p. 60).

Pela citação acima, percebemos que é sugerido ao professor o trabalho com as operações lógicas e que este considere importante a lógica das crianças, quando efetuar questionamentos e intervenções durante sua prática docente.

O ENSINO DE NÚMERO SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, descreveremos as orientações que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998) apresentam para o ensino e aprendizagem de número, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Número segundo os PCN

A ideia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, 1ª a 4ª séries¹, é a construção de referenciais com pontos em comum em relação aos princípios e metas educacionais para o país, relacionando a vida cotidiana com o conhecimento numa relação dialética.

Assim, esses documentos constituem referência para o ensino dessa disciplina, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, indicando metas para o ensino, ensino esse que deve estar voltado à formação do aluno como cidadão, que utiliza, cada vez mais, os conceitos matemáticos em suas relações do contexto social.

Os parâmetros têm como objetivo auxiliar o professor no desenvolvimento de situações de aprendizagem que requerem tratamento de conceitos matemáticos. A

¹ Quando o documento (PCN) foi elaborado o Ensino Fundamental era composto por oito anos escolares, os quais eram chamados por “séries”. Desta forma, como estamos apresentando uma visão da política pública educacional para o início da escolarização obrigatória trataremos esses anos escolares pelo mesmo termo utilizado pela PCN qual seja, SÉRIE.

organização desse documento possibilita uma perspectiva das expectativas de ensino e de aprendizagem para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o que implica uma divisão das séries desse segmento de ensino: a primeira parte corresponde à 1ª e 2ª séries, a segunda parte à 3ª e 4ª séries.

Ressaltamos que o referido documento foi publicado no ano de 1997, época em que o Ensino Fundamental era organizado em oito anos, não havendo dessa forma, um tratamento exclusivo para os anos iniciais.

O referido documento recomenda que, para uma boa abordagem dos conteúdos, o professor reflita sobre o papel do mesmo de modo a atingir os objetivos proposto.

Com relação ao número, de forma bastante simples, pode-se dizer que é um indicador de quantidade (aspecto cardinal), que permite evocá-la mentalmente sem que ela esteja fisicamente presente. É também um indicador de posição (aspecto ordinal), que possibilita guardar o lugar ocupado por um objeto, pessoa ou acontecimento numa listagem, sem ter que memorizar essa lista integralmente. Os números também são usados como código, o que não tem necessariamente ligação direta com o aspecto cardinal, nem com o aspecto ordinal (por exemplo, número de telefone, de placa de carro, etc.).

Percebemos que o referido documento trata o número em seu aspecto cardinal, ordinal e como código e recomenda como deve ser essa apresentação.

No entanto, essas distinções não precisam ser apresentadas formalmente, mas elas serão identificadas nas várias situações de uso social que os alunos vivenciam e para as quais o professor vai lhes chamar a atenção. É a partir dessas situações cotidianas que os alunos constroem hipóteses sobre o significado dos números e começam a elaborar conhecimentos sobre as escritas numéricas, de forma semelhante ao que fazem em relação à língua escrita. (BRASIL, 1997, p. 48).

Depreendemos desta citação que a distinção entre os diferentes significados de número deve ser construída pelas crianças e, para isso, cabe ao professor chamar a atenção de seus alunos para as situações cotidianas vivenciadas por eles e propor atividades em que os discentes experienciem situações que solicitem essa distinção.

A sugestão do PCN vai ao encontro da perspectiva de Maranhão (2005), “a significação de um número vai se dar pelo seu emprego” (MARANHÃO, 2005, p. 2). Assim, é necessário que o professor ofereça oportunidades para que o aluno construa significados para o número, de acordo com os contextos apresentados, pois, “à medida que se depara com situações-problema – envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação – ele irá ampliando seu conceito de número.” (BRASIL, 1997, p. 39). Dessa forma, que cabe ao professor proporcionar um exercício de aproximação de

seus alunos com atividades que envolvam números, operações, formas, espaço e organização de informações, para que o aluno possa ampliar seu conhecimento matemático.

As operações lógicas são também consideradas nos PCN de Matemática (BRASIL, 1997). No documento, recomenda-se que o trabalho com as operações seja combinado aos demais conteúdos, desde os anos iniciais. Como exemplo, o referido documento apresenta “ao estudarem números, os alunos podem perceber e verbalizar relações de inclusão, como a de que todo número par é natural; mas observarão que a recíproca dessa afirmação não é verdadeira, pois nem todo número natural é par.” (BRASIL, 1997, p. 54).

Com o ensino objetivo de Matemática no primeiro ciclo, em relação ao ensino de número, espera-se levar o aluno a:

Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.

Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática. (BRASIL, 1997, p. 47).

Percebe-se que, para formar o aluno como cidadão consciente da realidade, espera-se que sejam apresentadas a ele propostas diferentes de atividades envolvendo resolução de situações-problema, as quais podem estar contextualizadas no mundo-vida do aluno, favorecendo a reflexão e a construção de significados dos conceitos matemáticos. Nessa perspectiva, os PCN (1997) recomendam atividades problematizadoras, que necessitam da postura mediadora do professor, no sentido de encaminhar o aluno às descobertas e à construção da aprendizagem, estimulando para que sejam utilizadas diferentes estratégias de resolução.

Em relação ao número, espera-se que o aluno possua capacidade de utilizá-lo como um “instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano”, identificando, comparando, ordenando quantidades, bem como localizá-lo numa sequência numérica.

O Número na Perspectiva dos RCNEI

Resgatamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pois, ao ser elaborado, em 1998, levou em consideração orientações para profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos. Pelo novo Ensino Fundamental, as crianças

devem completar seis anos até o final do ano letivo, por isso, acreditamos que tal documento traga direções sobre o ensino de número.

Nesse documento, é evidente o cuidado com o papel social da Matemática, ao afirmar que o trabalho com essa disciplina pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Verificamos, também, a preocupação no sentido de que a criança aprenda a comunicar ideias matemáticas, seja por meio da linguagem oral e da linguagem matemática, e que possam se comunicar e expor suas hipóteses, ideias, pensamentos e resultados (BRASIL, 1998). No entanto, embora o referido documento apresente essa preocupação, não encontramos orientação evidente sobre como se apresentará a aproximação da língua materna com a linguagem matemática e suas representações escritas.

O documento explicita que o desenvolvimento das pesquisas em Educação Matemática e estudos sobre o desenvolvimento da criança tornaram possível questionar a concepção de que a criança aprende por meio da memorização, repetição e associação. Nessa perspectiva,

Há uma idéia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma seqüência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente. Propõe-se exercícios de escrita dos algarismos em situações como: passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica. Ao mesmo tempo, é comum enfeitar os algarismos, grafando-os com figuras de bichos ou dando-lhes um aspecto humano, com olhos, bocas e cabelos, ou ainda, promovendo associação entre os algarismos e desenhos, por exemplo, o número 2 associado a dois patinhos. Acredita-se que, dessa forma, a criança estará construindo o conceito de número. (BRASIL, 1998, p. 209).

A citação apresenta uma perspectiva empirista que concebe a aprendizagem como uma construção pela associação, memorização e repetição, defendendo-se que, dessa forma, a criança construiria o conceito de número.

Apesar de questionar a memorização e a repetição como recurso para a aprendizagem, o referido documento não as descarta como possibilidade para o ensino do número.

Tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997), as operações lógicas são também consideradas no RCNEI (1998) para o ensino da Matemática e, especialmente, para o ensino de número:

o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Assim, consideram-se experiências-chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios. (BRASIL, 1998, p. 210).

O documento adverte, no entanto, para que o professor não converta as operações lógicas em conteúdos de ensino, pois as mesmas já são utilizadas no cotidiano da criança, como, por exemplo, quando guarda determinado jogo em caixa, ela seleciona as peças que fazem parte daquele jogo das peças que não fazem e, dessa forma, ela classifica as peças incluindo-as numa relação de pertinência a determinado jogo.

A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso. (BRASIL, 1998, p. 210).

A sugestão de RCNEI (1998) vai ao encontro das ideias de Lorenzato (2006) que ressalta a importância de o professor conhecer as operações lógicas porque as mesmas são relevantes na construção do conhecimento, principalmente do conhecimento matemático.

O RCNEI (1998) sugere que a abordagem da Matemática para a faixa etária de quatro a seis anos seja o aprofundamento e a ampliação das aproximações com as noções matemáticas presentes no cotidiano das crianças, garantindo a oportunidade para que sejam capazes de

reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios. (BRASIL, 1998, p. 215)

Depreendemos a existência de uma preocupação com a comunicação das ideias matemáticas, pelas crianças, por meio da linguagem oral e matemática, referente à sua utilização para expressar hipóteses, procedimentos e resultados.

A escolha e a disposição dos conteúdos necessitam a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e as possibilidades de desenvolvimento de seu processo cognitivo. Nesse sentido, a aprendizagem de Matemática, para o referido documento, é um processo sucessivo de abstração, em que os significados e relações são estabelecidos com base no que as crianças observam, experimentam e agem, sobre os elementos do ambiente físico e sociocultural (BRASIL, 1998).

A competência matemática, segundo o documento, é construída paralelamente ao desenvolvimento de outras competências, tais como comunicar-se por meio da fala, efetuar leituras e escritas, cantar, etc. Os conteúdos estão organizados em três blocos: Números e Sistema de Numeração, Grandezas e Medidas e Espaço e Forma. É afirmado, no referido documento, que os alunos vivenciam esses conteúdos de forma integrada e que a disposição dos conteúdos apresentada proporciona a visibilidade dos conhecimentos matemáticos que serão trabalhados. Buscaremos o entendimento do RCNEI em relação ao ensino e aprendizagem do número no bloco *Números e Sistema de Numeração*.

Esse bloco abrange contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas e, assim, prevê a

Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.

Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.

Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.

Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.

Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.

Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades. (BRASIL, 1998, p. 217).

Para os Referenciais Curriculares, convivemos diariamente com os números, e eles servem para “memorizar quantidades, para identificar algo, antecipar resultados, contar, numerar, medir e operar.” (BRASIL, 1998, p. 220). De acordo com o referido documento, a contagem é uma tática vital para que seja estabelecida a quantidade de objetos de um determinado conjunto e

Isso fica evidenciado, quando se busca a propriedade numérica dos conjuntos ou coleções em resposta à pergunta “quantos?” (cinco, seis, dez etc.). É aplicada também quando se busca a propriedade numérica dos objetos, respondendo à pergunta “qual?”. Nesse caso está também em questão o valor ordinal de um número (quinto, sexto, décimo etc.). (BRASIL, 1998, p. 220).

A ideia de contagem apresentada pelo RCNEI vai ao encontro do entendimento apresentado por Fayol (1996): “a contagem [...] repousa sobre um conhecimento abstrato que diz respeito à ordem e à cardinalidade.” (p. 60).

Quando a criança se depara com os números em contextos diversificados, ela constrói hipóteses a partir do uso que faz deles em sua vivência. É quando cabe ao professor convidar seus alunos a refletirem que

Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Por exemplo, o número dois pode estar representando duas unidades, mas, dependendo da sua posição, pode representar vinte ou duzentas unidades; pode representar uma ordem, segundo, ou ainda representar um código (como nos números de telefone ou no código de endereçamento postal). Compreender o atual sistema numérico envolve uma série de perguntas, como: “quais os algarismos que o compõem?”, “como se chamam?”, “como são escritos?”, “como podem ser combinados?”, “o que muda a cada combinação?”. Para responder essas questões é preciso que as crianças possam trabalhar desde pequenas com o sistema de numeração tal como ele se apresenta. [...] Há diversos usos de números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, no código de endereçamento postal, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc., para diferenciar e nomear classes ou ordenar elementos e com os quais as crianças entram em contato, interpretando e atribuindo significados. (BRASIL, 1998, p. 220).

Percebemos que o referido documento recomenda que o professor trabalhe com os números, não só explorando que ele representa uma quantidade, mas que, dependendo do contexto, o número pode representar ordem ou um código. Esse aprendizado será significativo para as crianças se esses números forem os que fazem parte do cotidiano e repertório delas e para isso é necessário “pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem” (BRASIL, 1998, p. 222).

O Referencial Curricular apresenta como possibilidades para que a criança possa investigar as regularidades do sistema numérico, leitura do índice e da numeração das páginas de um livro, colecionar em grupo álbum de figurinhas, tipos de calendários, informações numéricas da turma (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.), jogos de baralho, de adivinhação, fichas que indicam a ordinalidade – primeiro, segundo, terceiro. Ao trabalhar com essas sugestões, o professor permite que as crianças busquem a confirmação de suas ideias e ampliem o repertório de seus conhecimentos.

O documento, RCNEI (1998), indica que as crianças, ao comparar quantidades, podem se fundamentar na contagem, na utilização dos dedos para efetuar uma correspondência termo a termo,

Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas, o que contribui para que possam descobrir estratégias e procedimentos próprios e originais. As soluções encontradas podem ser comunicadas pela linguagem informal ou por desenhos (representações não convencionais). Comparar os seus resultados com os dos outros, descobrir o melhor procedimento para cada caso e reformular o que for necessário permite que as crianças tenham maior confiança em suas próprias capacidades. (BRASIL, 1998. p. 225).

Entendemos que o referido documento recomenda para não ser dada à criança contas isoladas como um treinamento do algoritmo formal mas que sejam apresentadas situações-problema que estimulem a busca de soluções, em que os alunos possam trocar opiniões e possam argumentar, pois, dessa forma, eles irão relacionar eventos, objetos e situações e essa relação os auxiliará na construção do conceito de número.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos o número sob a perspectiva das políticas públicas, aqui traduzidas por seus documentos oficiais, PCN, RCNEI, ao efetuar uma comparação, percebemos ser evidente, uma preocupação com a capacidade de o aluno descrever e interpretar a sua realidade, utilizando conhecimentos matemáticos.

Em relação ao número, O PCN (1997) e o RCNEI (1998) fazem menção de sua utilização como quantidade e ordem e como nome/rótulo; As operações lógicas são consideradas como relevantes na construção do conceito de número, nos dois documentos analisados, no PCN (1997) é recomendado o trabalho dessas operações conjugadas às conteúdos trabalhados desde os anos iniciais, já o RCNEI (1998) adverte que o professor não transforme essas operações em conteúdos de ensino.

Diante do que aqui foi exposto, entendemos que para que professor possa direcionar sua prática docente é necessário entender como a criança constrói o conceito de número e, a partir das informações trazidas pela criança, possa oferecer situações que envolvam e estimulem a busca de soluções; encorajar a troca de opiniões e argumentos; estabelecer relações com os mais diversos eventos, objetos e situações; tudo isso, com o objetivo de possibilitar que a criança construa tal conceito.

Em relação aos documentos oficiais, a compreensão de suas recomendações e sugestões nos ajuda a perceber como o ensino do número é vislumbrado em documentos que tratam da prática docente de Matemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações metodológicas para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº.9.394/96*. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORSINO, Patrícia. *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, in BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. FNDE, Estação Gráfica, Brasília, 2006, pp. 59-61.

_____, Patrícia. *O ensino fundamental de nove anos*. Disponível em <http://www.projetopresente.com.br/revista/rev_presentementopedag.pdf> Acesso em: 02 out 2010.

FAYOL, Michel. *A criança e o número: da contagem à resolução de problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 10^o. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LORENZATO, Sérgio. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – Coleção formação de professores.

MARANHÃO. Maria Cristina. *Visões sobre aulas de numeração na Educação Infantil*. In: ROMANOWSKI, Joana et al (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: Editora Champagnat, 2005.

RANGEL, Ana Cristina Souza. *Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.