

ANDRÉIA CRISTINA DE SENA SANTANA ZUCCA

**REVISTA *NOVA ESCOLA* E OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, ENTRE 2000 A 2017**

**DOURADOS-MS
2024**

ANDRÉIA CRISTINA DE SENA SANTANA ZUCCA

**REVISTA *NOVA ESCOLA* E OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, ENTRE 2000 A 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação *Stricto Sensu*, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Doutora Kênia Hilda Moreira.

Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

DOURADOS-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

Z94r Zucca, Andréia Cristina De Sena Santana
REVISTA NOVA ESCOLA E OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL, ENTRE 2000 A 2017 [recurso eletrônico] / Andréia Cristina De Sena Santana Zucca. --
2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Kênia Hilda Moreira.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. História da Educação. 2. Impresses periódicos. 3. Revista Nova Escola. 4. Educação Infantil.
5. Educação Matemática. I. Moreira, Kênia Hilda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Kenia Hilda Moreira - UFGD
(Presidente/Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Eurize Caldas Pessanha – UFGD
(Membro titular interno)

Prof^ª. Dr^ª. Edvonete Souza de Alencar – UNB
(Membro titular externo)

DOURADOS-MS

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em Sua infinita misericórdia, não apenas me permitiu sonhar, mas me conduziu por caminhos que possibilitaram transformar este sonho em realidade.

À Professora Kênia Hilda Moreira, por ter me encontrado no meio do caminho e me auxiliado a continuar minha jornada. Sou grata pela competência e profissionalismo com que conduziu a orientação e a reorganização desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) pelos diálogos proporcionados.

Aos professores doutores Kênia Hilda Moreira e Thiago Donda, pela participação na banca de qualificação.

Às professoras doutoras Eurize Caldas Pessanha e Edvonete Souza de Alencar, pela participação na banca de defesa, bem como pelas sugestões e indicações para o aprimoramento deste texto de dissertação.

Ao Professor Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, meu orientador na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sou grata por mostrar a relevância do trabalho com os conhecimentos matemáticos desde a mais tenra idade, por sua disponibilidade, competência e profissionalismo ao me incentivar, indicar leituras e orientar sempre que solicitei ao longo desta pesquisa.

À Professora Dra. Larissa Wayhs Trein Montiel, pelos ensinamentos durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pelas orientações, apoio e palavras de incentivo durante os momentos em que a procurei ao longo desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Giovani Bezerra, pela orientação desta dissertação até o momento da qualificação e pelo empréstimo de exemplares da revista *Nova Escola*.

À minha amada mãe Francisca, pelo amor incondicional e incentivo aos estudos. Embora tenha anulado seus sonhos para me conduzir pela vida, foi, é, e sempre será aquela que se alegra diante de tudo o que eu consigo conquistar. Mãe, suas orações e ações me fizeram ser quem sou; minhas vitórias também são suas.

Ao meu marido, André, por ser quem é: meu amor, meu incentivador, meu motorista, meu cuidador, aquele que abastecia meu estoque de energéticos, remédios e guloseimas. Sou grata por ser meu parceiro em todas as horas. Após tantos anos, você continua sendo a minha melhor escolha.

À minha amada Luiza, por ser a luz dos meus olhos e iluminar minha jornada de estudos com sua inocência, sensibilidade e um toque de humor. As conquistas da mamãe também são suas.

Ao meu amado Pedro Lourival, o menino mais amoroso, gentil e compreensivo que conheço. Sou grata pelo amor e pela companhia durante os momentos mais difíceis desta jornada. As conquistas da mamãe também são suas.

À minha amada sobrinha Yasmin, cuja força e sensibilidade são inspiração para nossa família. Obrigada por aquecer meu coração com suas mensagens diárias.

À minha amada avó Maria e à minha tia Madalena, por me proporcionarem uma infância feliz!

À minha amada sogra Nícea, que domina a linguagem do amor de maneira única. Sou grata por cuidar de meus filhos e de mim sempre que necessitamos. Seu amor e cuidado nos fortaleceram e foram cruciais para que eu chegasse até aqui.

À minha cunhada Alexandra, ao cunhado Rogério e à sobrinha Maria Clara, pelas palavras de apoio e incentivo.

Ao meu eterno cunhado Fábio e sua esposa Roseane, pelas palavras de apoio e incentivo e, sobretudo, por proporcionarem à nossa Yasmin momentos felizes.

À minha amada amiga de vida, Gisele, cujo bom humor e alegria são um bálsamo para mim. Quando rimos juntas, a qualquer hora do dia ou da madrugada, a vida fica mais leve. Sou grata pela amizade e por buscar muitos exemplares da revista *Nova Escola* para mim.

À minha querida amiga Luci Mara, a quem Deus generosamente colocou em meu caminho. Além de companheira de viagem e parceira nas aulas do mestrado, você foi e continua sendo um grande apoio nos momentos de angústia e incerteza. Sinto-me imensamente feliz por vê-la se tornar mestre em Educação.

À querida Ivanete, companheira de viagem, parceira nas aulas do mestrado e motorista cuidadosa, sinto-me imensamente feliz por vê-la se tornar mestre em Educação.

À querida Lídia, parceira nas aulas do mestrado e confidente em mensagens via WhatsApp, cujas palavras de fé e carinho foram um alento nos momentos de incerteza. Sinto-me imensamente feliz por vê-la se tornar mestre em Educação.

À minha querida amiga e futura doutora, Marcy, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas conversas e pelas indicações de autores que discutem sobre os conhecimentos matemáticos.

Às minhas estimadas amigas de trabalho, Andreza, Mariluce, Claudete, Márcia, Lourdes e Selma, obrigada pelas trocas de horário, substituições e palavras de incentivo.

À minha querida amiga Sthefane, pelas conversas produtivas, palavras de incentivo e doações de exemplares da revista *Nova Escola*.

Às queridas diretora Natália e coordenadoras Agda e Andrea, obrigada pela compreensão, incentivo, palavras de apoio, orientação e companheirismo ao longo destes anos. Vocês são pessoas incríveis e ótimos exemplos de gestoras escolares.

Enfim, a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que minha jornada como pesquisadora fosse mais agradável, minha eterna gratidão.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha amada irmã Fernanda (*In memoriam*). Nanda, sua ausência deixou um vazio incalculável em minha vida, mas sua presença foi tão marcante que ainda ouço o som do seu riso solto.

Também dedico a você, minha mãe, Francisca, cujo empenho em nos educar com amor e respeito sempre esteve em primeiro lugar. Aqui estão os resultados dos seus esforços.

A você, meu amor, André, por me incentivar a realizar meus maiores sonhos: nossos amados filhos, Luiza e Pedro Lourival, e, agora, a conclusão desta dissertação.

Ao meu pai, Lourival (*In memoriam*), cuja ausência é sentida em todos os momentos da minha vida.

Ao meu sogro, Adélio (*In memoriam*), por me acolher como uma filha e se orgulhar das minhas conquistas.

RESUMO

ZUCCA, Andréia Cristina de Sena. **Revista Nova Escola e os conhecimentos matemáticos na educação infantil, entre 2000 a 2017**. 2024. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

Esta pesquisa refere-se a um trabalho de dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e à linha de pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que aborda a revista *Nova Escola* como fonte, segundo a orientação teórica da Nova História Cultural. Trata-se de um impresso periódico de grande circulação, criado e editado pela Fundação Victor Civita, destinado aos profissionais da educação, cujo início de seu ciclo de vida aconteceu em março de 1986, sendo publicado de forma impressa até meados de 2019, quando passou a ser veiculado na versão de plataforma digital. Investiga-se, neste trabalho, o período entre 2000 a 2017 do referido periódico, por tratar-se de um momento de avanços significativos para a Educação Infantil brasileira, haja vista que, a partir da Constituição de 1988, a implementação e a materialização das políticas criadas no âmbito da Educação Infantil avançaram visivelmente. Ao longo dos anos 2000, a revista *Nova Escola* se adequou aos avanços ocorridos nessa etapa da educação básica, ampliando o espaço destinado às discussões acerca da educação para crianças pequenas, alterando, inclusive, seu slogan de “A revista do Ensino Fundamental” para “A revista do professor”, e, depois, para “A revista de quem educa”. O recorte temporal da pesquisa foi delimitado até 2017 em função de que, nesse ano, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completou o ciclo político-pedagógico de incorporação da Educação Infantil ao conjunto da educação básica, iniciado em 1996 com a emergência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal processo foi captado e tematizado pelas páginas de *Nova Escola* tanto por meio de mudanças editoriais em seus slogans, quanto pela publicação de capas, reportagens e seções atestando a relevância da temática acerca da Educação Infantil. A problemática central da investigação indaga sobre como as representações sobre os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil foram veiculadas nesse impresso do gênero revista. A fim de responder essa e outras questões subjacentes, toma-se como objetivo geral compreender as representações sobre os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, veiculadas *no e pelo* impresso periódico *Nova Escola* durante o período considerado. Para a análise, considera-se o conceito de representação, de Chartier, e o conceito de estratégia, de Certeau. Após o mapeamento das edições da revista, realizou-se a sistematização dos dados identificados e análises para registro e escrita sobre as representações dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil veiculados pela revista *Nova Escola* durante o período entre 2000 a 2017.

Palavras-chave: História da Educação; impressos periódicos; Revista Nova Escola; Educação Infantil; Educação Matemática.

ABSTRACT

This research pertains to a dissertation project associated with the Graduate Program in Education [PPGEdu] and the research line “History of Education, Memory, and Society” at the Federal University of Grande Dourados [UFGD]. It examines the *Nova Escola* journal as a source, guided by the theoretical framework of the New Cultural History. *Nova Escola* is a widely circulated periodical, created and edited by the Victor Civita Foundation, aimed at education professionals. Its lifecycle began in March 1986, with print publication until mid-year 2019, when it transitioned to a digital platform. This study investigates the period from 2000 to 2017 of the aforementioned periodical, which marks significant advancements in Brazilian Early Childhood Education. Since the 1988 Constitution, the implementation and materialization of policies in Early Childhood Education have notably progressed. Throughout the 2000s, *Nova Escola* adapted to these advancements in basic education, expanding its coverage on early childhood education discussions and changing its slogan from “A revista do Ensino Fundamental” to “A revista do professor”, and later to “A revista de quem educa”. The temporal scope of the research extends to 2017, as this year marks the enactment of the Common National Curriculum Base [BNCC], completing the political-pedagogical cycle of incorporating Early Childhood Education into the basic education system, initiated in 1996 with the emergence of the Law of Guidelines and Bases of Education [LDB]. This process was captured and discussed in the pages of *Nova Escola* through editorial changes in its slogans and the publication of covers, reports, and sections highlighting the importance of Early Childhood Education. The central issue of this investigation questions how representations of mathematical knowledge in Early Childhood Education were conveyed in this magazine. To address this and other underlying questions, the general objective is to understand the representations of mathematical knowledge in Early Childhood Education, as conveyed *in* and *by* the *Nova Escola* journal during the considered period. For the analysis, the concepts of representation by Chartier and strategy by Certeau are considered. After mapping the editions of the magazine, the identified data will be systematized and analyzed for documentation and writing about the representations of mathematical knowledge in Early Childhood Education conveyed by *Nova Escola* from 2000 to 2017.

Keywords: History of Education; printed periodicals; *Nova Escola* journal; Early Childhood Education; Mathematics Education.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa de edição impressa de Nova Escola (n. 1, março, 1986)	41
Figura 2 – Capa de edição impressa de <i>Nova Escola</i> (n. 112, maio, 1998)	42
Figura 3 – Capa de edição impressa de <i>Nova Escola</i> (n. 129, janeiro e fevereiro, 2000)	42
Figura 4 – Capa de edição impressa de <i>Nova Escola</i> (n. 190, março, 2006)	43
Figura 5 – Primeira página da matéria, criança brincando com símbolos matemáticos	74
Figura 6 – Crianças e recursos pedagógicos do jogo de cartas	77
Figura 7 – Criança realizando a atividade de registro	80
Figura 8 – Crianças realizando as medidas com barbante e registrando a informação obtida ..	84
Figura 9 – Registro da distribuição de lápis feito pelo menino	87
Figura 10 – Etapas do trabalho realizado pela professora	91
Figura 11 – Registros das crianças participantes na pesquisa	96
Figura 12 – Menino segurando a calculadora, figura ilustrativa feita pela revista Nova Escola, e quadro com ditado dos números e produção escrita, oriundo da pesquisa de Susana Wolman	97
Figura 13 – Crianças registrando as quantidades de carrinhos.....	99
Figura 14 – Única capa publicada referente aos conhecimentos matemáticos para a Educação infantil, dentre as fontes selecionadas	104
Figura 15- Etapas do jogo Supertunfo	108
Figura 16 – Box com as informações da escola citada na matéria	115
Figura 17 – Box com o contado das profissionais participantes da matéria.....	115
Figura 18- Sugestão de coleções	123
Figura 19- Crianças e cartas utilizadas como recursos pedagógicos.....	124
Figura 20- Crianças explorando o recurso sob orientação da professora	124
Figura 21- Crianças realizando as medidas com recurso informal e fazendo registros	125
Figura 22- Meninos jogando boliche.....	125
Figura 23- Crianças registrando informações sob a orientação da professora	126
Figura 24- Criança demonstrando a reprodução dos resultados obtidos na pesquisa de Susana Wolman e registros originais da mesma pesquisa	126
Figura 25- Crianças realizando o jogo de dados e registrando as informações obtidas	127

LISTA E QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas nas bases de dados.....	25
Quadro 2 – Diferentes funções que os números assumem e situações/práticas em que a função do número aparece.....	64
Quadro 3 – Quadro com os primeiros grupos registrados no CNPq.....	67
Quadro 4 – Matérias sobre a educação Infantil e os conhecimentos matemáticos no período entre 2000 a 2017.....	71
Quadro 5 – Dados quantitativos sobre as páginas utilizadas pelo impresso para veicular texto e imagem.....	106
Quadro 6 – Autores das matérias analisadas, formação, especialização e atuação.....	109
Quadro 7 – Informações das especialistas citadas nas matérias analisadas.....	111
Quadro 8 – Informação sobre as especialistas atuante nas escolas e estados citados nas matérias.....	112
Quadro 9 – Dados sobre as escolas participantes das matérias.....	114
Quadro 10 – Dados sobre a faixa etária e etapa da educação básica indicada pela revista <i>Nova Escola</i>	117
Quadro 11 - Nome das escolas e localidade.....	122
Tabela 1 – Busca de trabalhos nas bases de dados.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	BASE Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Encontro Nacional de Educação Matemática
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
GHEMAT	Grupo de História da Educação Matemática no Brasil
GHOEM	Grupo de História Oral e Educação Matemática
GPHM	Grupo de Pesquisa de História da Matemática
HIFEM	Grupo de História, Filosofia e Educação Matemática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SNHM	Seminário Nacional de História da Matemática
TCC	Trabalho de Conclusão e Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS/CPNV	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISTA NOVA ESCOLA COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL	32
2.1 Imprensa de educação e ensino na pesquisa histórico-educacional.....	32
2.2 Trajetória e repercussão da revista <i>Nova Escola</i>	36
2.3 Slogans e definições de educação infantil em capas da revista <i>Nova Escola</i> (2000-2017).....	39
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS QUESTÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS	48
3.1 Educação Infantil: antecedentes históricos.....	48
3.2 Educação Infantil como primeira etapa da educação básica	53
3.3 Novos saberes e fazeres solicitados à Educação Infantil: o ensino de conhecimentos matemáticos	58
4 CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NAS PÁGINAS DA NOVA ESCOLA (2000-2017): REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS	66
4.1 As representações construídas/veiculadas pela revista <i>Nova Escola</i> sobre os Conhecimentos Matemáticos para o trabalho com crianças da Educação Infantil	69
4.1.1 <i>Coleções ensinam Matemática</i> , de Cristiane Marangon (2003).....	72
4.1.2 <i>Batalhas Numéricas</i> , de Bartira Betini (2006)	76
4.1.3 <i>Números grandes para os pequenos</i> , de Faoze Chibli (2006).....	79
4.1.4 <i>Atividades sob medida</i> , de Thiago Minami (2007)	83
4.1.5 <i>Os pequenos já resolvem problemas</i> , de Maria Fernanda Ziegler (2007).....	86
4.1.6 <i>O que a turma pensa a respeito de números</i> , de Anderson Moço e Fernanda Salla (2011)	90
4.1.7 <i>Elas sabem muito. Aproveite</i> , de Bruna Nicolielo (2012).....	93
4.1.8 <i>Risquinho, bolinha ou número para contar</i> , de Sophia Winkel (2014).....	98
4.2 Análise do conjunto das matérias selecionadas	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação em Educação aborda a revista *Nova Escola* como fonte de pesquisa, com o objetivo de compreender as representações sobre os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil veiculadas pelo periódico durante o período de 2000 a 2017.

O recorte temporal estabelecido (2000-2017) justifica-se pela implementação e materialização das políticas educacionais criadas a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 no âmbito da Educação Infantil. Esse período marca o início de um ciclo político-pedagógico de incorporação da Educação Infantil ao conjunto da educação básica, iniciado com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999, e concluído em 2017 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa perspectiva fica evidente ao analisarmos a revista *Nova Escola*, na qual observamos como o periódico se molda e se adapta às políticas educacionais ao longo de sua trajetória.

Foi a Constituição Federal, aprovada em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), que garantiu pela primeira vez a efetivação do dever do Estado com a Educação Infantil. A partir dessa data, o panorama das políticas sociais voltadas para as crianças começou a mudar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elaborado e sancionado em 1990, estabeleceu propostas de garantias e direitos para a infância e a adolescência (Brasil, 1990). Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil.

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a atual LDB menciona a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado pelo MEC como parte da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação (Brasil, 1998).

Em 1999, foram elaboradas as primeiras DCNEI¹, conforme a Resolução CBE nº 1, de 7 de abril, que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na estruturação das propostas pedagógicas quanto no planejamento das atividades pelos professores da Educação Infantil (Brasil, 1999).

¹ Decorridos 10 anos desde essa publicação, como resultado de pesquisas, discussões, mobilizações e modificações na legislação, como a mudança da idade de ingresso no Ensino Fundamental, o MEC decidiu estabelecer um processo de revisão das diretrizes curriculares de todos os níveis de ensino. Para isso, em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas diretrizes para a Educação Infantil, após a realização de audiências públicas e ampla participação de diferentes segmentos sociais e educadores de diversas partes do país (Brasil, 2009).

Assim, identificamos um período relevante para a consolidação da Educação Infantil como etapa da educação básica, permeado por políticas educacionais que se estenderam ao longo dos anos 2000, reafirmando o ciclo iniciado com a LDB.

No que se refere à delimitação do recorte temporal até 2017, destacamos que ele foi estabelecido em virtude da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), momento histórico em que se consolida o ciclo de integração da Educação Infantil como etapa da educação básica. Assim, “com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 36). A relevância dessa inclusão se deve ao fato de que, embora a Educação Infantil tenha sido incorporada à educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases, ela só “passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos” com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2017, p. 36)².

Destacamos que, enquanto a Educação Infantil passava por esse ciclo político-pedagógico de incorporação à educação básica, a revista *Nova Escola* também vivia um processo histórico de consolidação por meio de publicações que abordavam a temática das políticas educacionais para a Educação Infantil. Entre os temas mais recorrentes estavam o desenvolvimento integral da criança, a elaboração e organização da ação pedagógica, entre outros. Cabe ressaltar que, ao longo desse processo, ocorreram mudanças editoriais nos slogans da revista: de 1986 a 1995, “Para professores do 1º Grau”; de 1996 a 1997, “A revista do ensino de primeiro grau”; de 1998 a 1999, “A revista do ensino fundamental”; de 2000 a 2005, “A revista do professor”; e, a partir de 2006, “A revista de quem educa”.

Dessa forma, a discussão sobre a educação infantil e os conhecimentos matemáticos torna-se mais relevante a partir dos anos 2000, quando *Nova Escola* se posiciona como “a revista do professor” e, posteriormente, “de quem educa”, o que justifica o recorte temporal assinalado. Nos anos anteriores, quando a revista era voltada estritamente para o ensino de primeiro grau e, depois, para o ensino fundamental, não se esperava que houvesse atenção editorial à educação infantil. A mudança dos slogans demonstra que a revista, além de acompanhar as novas nomenclaturas e tendências do ensino brasileiro por meio da legislação, buscava diversificar e ampliar o público ao qual se destinava. Essa estratégia editorial pode ser observada nas capas da revista, que destacavam temas relevantes para o professorado de cada etapa da educação básica, de acordo com a importância que essa etapa adquiria ao ser amparada pelas políticas educacionais vigentes.

² A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa ampliação da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013 (Brasil, 2017, p. 36).

A revista *Nova Escola* como fonte da pesquisa

Tendo sua primeira edição publicada em março de 1986, a revista *Nova Escola* foi originalmente patrocinada pela Fundação Victor Civita³ e pelos convênios firmados entre essa Fundação e o poder público. Os subsídios governamentais cobriam cerca de 70% do custo da assinatura da revista, contribuindo para que ela fosse distribuída gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional (Costa, 2000).

Ao selecionar essa fonte para a pesquisa, consideramos o fato de que a revista em questão é um dos periódicos pedagógicos mais longevos e também um dos mais populares entre os docentes da educação básica, especialmente entre aqueles da educação infantil e do ensino fundamental (Bezerra, 2012; Ripa, 2010).

A imprensa de educação e ensino, comumente denominada imprensa periódica educacional, é de grande relevância para os estudos em História da Educação. De acordo com Sousa e Catani (1994), a imprensa periódica educacional é entendida como uma perspectiva de trabalho. Assim, no que se refere à definição de imprensa periódica educacional, as autoras recorrem a Pierre Caspard, para quem essa imprensa é “o conjunto de revistas que, destinadas aos professores, visam principalmente a guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da aula e a didática das disciplinas” (Sousa; Catani, 1994, p. 178).

Sobre a denominação atribuída a tais impressos, fica evidente que, em geral, não se nota uma preocupação clara entre os autores da área em distinguir esses termos, usados quase sempre para abranger toda a imprensa periódica ligada ao campo educacional. Como cita Pinto (2008, p. 113, grifo nosso), “Percebemos que, apesar das diversas abordagens e referenciais teóricos que embasam as pesquisas sobre imprensa periódica pedagógica, de ensino ou educacional, denominações que esta linha vem adotando, os trabalhos realizados têm preocupações investigativas muito semelhantes [...]”.

Apesar dessas oscilações de nomenclatura, a utilização da imprensa periódica como fonte e/ou objeto de pesquisa em análises históricas só começou a se tornar significativa após um longo processo de transformação no campo historiográfico, inicialmente no cenário

³ A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos, focada na melhoria da Educação, por meio da valorização de bons professores e incentivo ao trabalho docente. Fundada em 1985, tem como principal iniciativa o Prêmio Educador Nota 10, que reconhece professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. (FVC, 2024, [s.d])

internacional e, no Brasil, de acordo com Luca (2014), depois da década de 1970. No que se refere à História da Educação brasileira, a utilização da imprensa periódica como material para estudos historiográficos tornou-se uma realidade ao final da década de 1980. Catani (1996, p. 120) salienta que, nesse momento, “[...] o acesso às fontes que discutiam ou operavam análises sobre revistas de ensino era ainda bem restrito”. Assim, os estudos pautados na imprensa periódica educacional tornaram-se recorrentes a partir da década de 1990, momento em que essa produção se tornou expressiva no meio acadêmico. Como observam Galvão e Moreira (2021), ao escreverem sobre os “Impressos que Educam”, há pelo menos três décadas, os impressos têm sido utilizados sistematicamente como fonte e como objeto de investigação nas pesquisas em História da Educação no Brasil.

Dessa maneira, a utilização de impressos periódicos educacionais, voltados para as mais distintas áreas que veiculam informações relevantes para os profissionais da educação numa perspectiva que demonstra, por exemplo, como os professores estão trabalhando, possibilitam a compreensão do cotidiano escolar, com o intuito de

[...] estabelecer a história serial e repertórios analíticos destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos, classificando-os, registrando seu ciclo de vida, predominâncias ou recorrências temáticas e informações sobre produtores, colaboradores e leitores, entre outros dados. (Catani; Sousa, 1999, p. 11).

O interesse por esta proposta de estudo surgiu a partir de minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴. Essa experiência proporcionou-me vivências únicas na Educação Infantil e no ensino de conhecimentos matemáticos. Outro momento significativo em minha trajetória acadêmica que contribuiu para minha aproximação com a temática de Educação Infantil e conhecimentos matemáticos foi a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC)⁵ desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí (UFMS/CPNV), no ano letivo de 2016, no qual trabalhei com conhecimentos matemáticos no contexto da Educação Infantil. Naquela ocasião, tive contato direto com as professoras participantes da pesquisa e com as práticas pedagógicas por elas empregadas em sala de aula.

⁴ Atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí, no subprojeto “Experiências com a Educação Matemática nos Anos Iniciais”, no período de fevereiro de 2016 a abril de 2017.

⁵ Meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “O Abandono do Ensino de Geometria na Educação Infantil”, foi realizado sob a orientação do professor doutor Klinger Teodoro Ciriaco.

Durante as discussões sobre a relevância dos periódicos como fonte de pesquisa para os profissionais da educação, nas disciplinas do mestrado, recordei-me de que, ao atuar como professora do Ensino Fundamental, ministrando disciplinas como Química, Ciências e Matemática, devido à minha primeira graduação em Licenciatura em Química⁶, utilizei a revista *Nova Escola* como fonte de informações e sugestões para a elaboração de planejamentos que fundamentavam minha prática pedagógica em sala de aula.

Assim, a problemática central desta pesquisa indaga como os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil são representados e veiculados neste periódico, no gênero revista, no período de 2000 a 2017.

Sobre os procedimentos de localização, acesso e seleção do conjunto que forma o acervo de exemplares da revista *Nova Escola* a serem pesquisados, lembramos que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos “certos objetos distribuídos de outra maneira”, conforme Certeau (2000, p. 81). Além do acervo particular do professor Giovani Ferreira Bezerra⁷, que nos foi gentilmente disponibilizado, procuramos em sebos, no site da revista *Nova Escola*, em acervos de escolas públicas da região e em bancas de jornal situadas na cidade de Campo Grande (MS). Com essa combinação de buscas, reunimos um total de 162 edições da revista *Nova Escola* dentro do recorte temporal de 2000 a 2017.

Conhecimento matemático: algumas questões prévias

De acordo com Meneghetti e Trevisani (2013), desde a antiguidade, filósofos e matemáticos têm debatido a natureza do conhecimento matemático e o estatuto ontológico dos entes matemáticos. Essas discussões levaram ao desenvolvimento de diversas correntes filosóficas ao longo da história, cada uma oferecendo uma perspectiva única sobre o assunto. Como expõem os autores, Platão, influenciado por seu mestre Sócrates, considerava a matemática como um conhecimento fundamental, transcendente e universal. Para Platão, os objetos matemáticos, como números e formas geométricas, existiam independentemente da mente humana e eram acessíveis através da razão e da intuição. Por outro lado, Aristóteles adotava uma abordagem mais empirista, enfatizando a importância da experiência sensorial e

⁶ A autora desta dissertação cursou Licenciatura em Química na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Naviraí, no período de 2004 a 2009.

⁷ O professor Doutor Giovani Ferreira Bezerra foi orientador desta pesquisa de mestrado até o momento da qualificação, ocorrida no dia 03 de outubro de 2023.

da observação na construção do conhecimento matemático. De acordo com os autores ele via a matemática como uma ciência dedutiva, baseada em princípios lógicos e axiomáticos, mas enraizada na realidade empírica.

Ao longo dos séculos, outras correntes filosóficas surgiram e influenciaram as concepções sobre o conhecimento matemático. O empirismo, por exemplo, defendido por filósofos como John Locke⁸ (1632-1704) e David Hume⁹ (1711-1776), enfatizava a importância da experiência sensorial na formação do conhecimento, o que impactou a maneira como a matemática era vista como uma ciência baseada na observação e experimentação.

O racionalismo, por sua vez, defendido por filósofos como René Descartes¹⁰ (1596-1650) e Gottfried Wilhelm Leibniz¹¹ (1646-1716), valorizava a razão e a dedução lógica como fontes primárias de conhecimento, destacando a matemática como uma disciplina que poderia ser desenvolvida a priori, independentemente da experiência empírica. Outras correntes, como o idealismo, o pragmatismo e o construtivismo, também deixaram suas marcas nas concepções sobre o conhecimento matemático, oferecendo diferentes perspectivas sobre a natureza dos objetos matemáticos e os processos de aprendizagem e construção do conhecimento na matemática. Em resumo, as diversas correntes filosóficas ao longo da história têm contribuído para uma compreensão multifacetada do conhecimento matemático, refletindo a complexidade e a diversidade dessa disciplina fundamental.

Meneghetti e Bicudo (2003) identificaram duas posições distintas em relação ao estatuto ontológico dos entes matemáticos antes de Kant¹² (1724-1804). Essas posições

⁸ John Locke (1632-1704) foi um filósofo britânico cujas obras, incluindo *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* e *Dois Tratados sobre o Governo Civil*, influenciaram profundamente o pensamento político e filosófico moderno. Reconhecido como um dos principais expoentes do empirismo e do liberalismo, Locke é amplamente estudado por suas teorias sobre a origem do conhecimento, a natureza dos direitos naturais e a justificação do governo civil com base no consentimento dos governados (Garcia, 2012).

⁹ David Hume (1711-1776) foi um filósofo escocês conhecido por suas contribuições significativas para a filosofia empirista e o ceticismo. Suas obras, como *Tratado da Natureza Humana* e *Investigação sobre o Entendimento Humano*, exploram temas como a origem das ideias, a causalidade, a moralidade e a religião (Espírito Santo, 2020).

¹⁰ René Descartes (1596-1650) foi um filósofo e matemático francês cujas obras, incluindo *Discurso do Método* e *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento racional e da filosofia moderna. Conhecido por seu famoso princípio "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo"), Descartes também contribuiu significativamente para a geometria analítica, estabelecendo as bases para a união da álgebra e da geometria (Lelis; Mesquida; Rodrigues, 2022).

¹¹ Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) foi um filósofo, matemático e diplomata alemão cujas contribuições se estenderam por diversas áreas do conhecimento, incluindo lógica, metafísica, filosofia da mente, física e matemática. Conhecido por sua teoria das mônadas e por suas contribuições para o desenvolvimento do cálculo infinitesimal, Leibniz também desempenhou um papel crucial na criação de bibliotecas e na diplomacia europeia. Suas obras, como *Monadologia* e *Novos Ensaio sobre o Entendimento Humano*, continuam a ser influentes na filosofia e na matemática até os dias atuais (Espírito Santo, 2020).

¹² Immanuel Kant, nascido em 22 de abril de 1724, é geralmente considerado o último grande filósofo dos princípios da era moderna. Estudou filosofia, física e matemática, e produziu diversos trabalhos nessas áreas. Na epistemologia, Kant elaborou uma síntese entre o racionalismo continental, que privilegia o raciocínio dedutivo

refletem divergências fundamentais na maneira como os filósofos e matemáticos concebiam a natureza da matemática:

- a) aqueles que buscaram fundamentar o saber matemático inteiramente na razão [...] nesse grupo há prevalência do aspecto lógico do conhecimento.
- (b) aqueles que buscaram fundamentar o saber matemático exclusivamente na intuição ou experiência [...] nesse grupo é privilegiado o aspecto intuitivo do conhecimento (Meneghetti; Bicudo, 2003, p. 59).

Quando Meneghetti e Bicudo (2003) se referem ao “saber matemático”, estão se referindo ao conhecimento matemático, ou seja, ao conjunto de técnicas, métodos e resultados relacionados à matemática, conforme exposto por Abbagnano (2007, p. 865). Essa definição de “saber” como conhecimento geral é consistente com a abordagem adotada por aqueles autores e com a compreensão usual do termo no contexto acadêmico. Portanto, ao discutirem o “saber matemático”, estão tratando do conhecimento e das técnicas associadas à disciplina.

Meneghetti e Trevisani (2013) destacam que o insucesso das correntes filosóficas levou à necessidade de repensar as bases filosóficas da matemática, o que resultou no surgimento de novas propostas para compreender o conhecimento matemático. Assim, apresentar as concepções mais recentes e influentes sobre a natureza desse conhecimento é essencial para entender a evolução do pensamento na área.

Segundo Hersh (1985), a matemática não pode ser concebida como uma ciência baseada em verdades absolutas, pois nossa experiência com essa ciência revela inúmeras incertezas. A história da matemática nos mostra que o conhecimento matemático é dinâmico, sujeito a revisões e correções. As ideias matemáticas evoluem com o tempo, à medida que novas descobertas são feitas, novas abordagens são desenvolvidas e novos problemas surgem. Nessa perspectiva, Hersh sugere que devemos considerar o conhecimento matemático como qualquer outro conhecimento humano: falível, corrigível, experimental e envolvente.

A perspectiva de Lakatos (1978) sobre a natureza da matemática destaca sua relação com as ciências naturais, ao mesmo tempo em que reconhece suas diferenças fundamentais. Lakatos argumenta que a matemática não está completamente separada das ciências naturais, pois compartilha alguns aspectos com elas. Por exemplo, assim como nas ciências naturais, o conhecimento matemático pode ser revisado, corrigido e está sujeito a incertezas e limitações. No entanto, ele ressalta que a matemática não é uma ciência puramente empírica, pois se fundamenta em princípios lógicos e dedutivos. Isso significa que a validade dos resultados

(como em René Descartes e Gottfried Leibniz), e a tradição empírica inglesa, que valoriza a indução (representada por David Hume, John Locke e George Berkeley) (Rosa, 2010).

matemáticos não depende necessariamente da experiência empírica, mas sim da consistência interna e da coerência lógica dos argumentos matemáticos.

Lakatos (1978) descreve a matemática como “quase-empírica”, indicando que sua natureza pode variar entre empírica e abstrata, dependendo do contexto e da aplicação. Enquanto algumas áreas da matemática estão mais diretamente ligadas à experiência e às ciências naturais, outras se concentram em aspectos mais teóricos e abstratos, distanciando-se da empiria. Essa visão de Lakatos (1978) sublinha a complexidade e a diversidade da matemática, reconhecendo tanto suas conexões com as ciências naturais quanto suas características próprias como disciplina. Tal abordagem permite uma compreensão mais ampla do conhecimento matemático e de sua relação com outras áreas do saber.

Thom (1985 *apud* Meneghetti, 2009), ao discutir o conhecimento matemático, ressalta que as formas matemáticas não são absolutas, mas estão, de algum modo, relacionadas ao mundo externo. O autor reconhece que essas formas possuem uma existência distinta das entidades físicas, mas argumenta que tal existência está profundamente ligada ao mundo real. Essa perspectiva sugere que a matemática não é apenas uma criação puramente abstrata da mente humana, mas uma ferramenta para descrever e compreender aspectos da realidade.

Essa visão está alinhada com uma abordagem mais holística da relação entre matemática e mundo natural, reconhecendo o papel fundamental da matemática na modelagem e compreensão dos fenômenos naturais. O autor parece sugerir que essa relação é mais sutil e complexa, envolvendo uma interação dinâmica entre as estruturas matemáticas e os processos naturais (Thom, 1985 *apud* Meneghetti, 2009).

Wilder (1985 *apud* Meneghetti, 2009) destaca a importância de entender a matemática como um sistema cultural dinâmico, em constante evolução. Ele argumenta que muitas das questões filosóficas e perplexidades sobre a natureza da matemática podem ser esclarecidas ao estudarmos sua história e desenvolvimento. Para Wilder (1985 *apud* Meneghetti, 2009), ao analisarmos o curso da matemática desde suas origens até os dias de hoje, podemos entender melhor as influências culturais, sociais e intelectuais que moldaram seu progresso.

Essa perspectiva enfatiza que a matemática não é uma entidade estática e imutável, mas um campo de estudo sujeito a mudanças ao longo do tempo. Ao reconhecer essa dinâmica, podemos apreciar a riqueza e a complexidade da matemática como uma atividade humana enraizada em contextos históricos específicos. Isso nos permite vê-la não apenas como um conjunto de técnicas e resultados abstratos, mas como uma parte integrante da experiência humana e do desenvolvimento intelectual da humanidade.

Bishop (1988) destaca o aspecto cultural do conhecimento matemático, reconhecendo que as ideias matemáticas são moldadas por diversos contextos culturais e sociais. Ele argumenta que essas ideias não são universais ou absolutas, mas produtos da atividade humana e das interações culturais ao longo do tempo. Ao enfatizar que as ideias matemáticas são geradas por diferentes grupos culturais e desenvolvidas como resultado de variadas atividades, Bishop (1988) ressalta a diversidade e a riqueza da matemática como disciplina, e sugere que distintas culturas contribuíram de maneira única para o desenvolvimento da matemática, oferecendo perspectivas e abordagens variadas para resolver problemas e compreender o mundo.

Restivo (1993 *apud* Meneghetti; Trevisani, 2013) discute o caráter social do conhecimento matemático, enfatizando que a matemática não é uma atividade isolada, mas sim uma prática social integrada e interdependente de outras práticas. O autor argumenta que os mundos matemáticos são, essencialmente, mundos sociais e que é necessário reconhecer e valorizar essa dimensão social da matemática. Restivo (1993 *apud* Meneghetti; Trevisani, 2013) sugere que a matemática é influenciada por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, e que as ideias matemáticas não surgem em um vácuo, mas são moldadas e influenciadas pelos contextos e interações sociais em que se desenvolvem.

Ao reconhecer o caráter social da matemática, considera não apenas as ideias matemáticas em si, mas também os contextos sociais em que elas são produzidas, disseminadas e aplicadas. Isso nos ajuda a entender melhor como a matemática é uma parte integrante da vida social e cultural, permitindo-nos apreciar a diversidade de perspectivas e abordagens que enriquecem a disciplina Restivo (1993 *apud* Meneghetti; Trevisani, 2013).

Diante do exposto, é importante salientar que as correntes filosóficas surgidas após a crise fundamentalista da matemática buscaram uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento matemático, reconhecendo e valorizando aspectos como “a falibilidade, os aspectos intuitivos, experimentais, temporais, históricos, culturais e sociais” (Meneghetti; Trevisani, 2013, p. 10).

Atualmente, ao refletirmos sobre os conhecimentos matemáticos na educação infantil, nos apoiamos em estudos como os de Duhalde e Cuberes (1998), Mello (2004), Lorenzato (2006), Migueis e Azevedo (2007), Kamii e DeVries (2009), e Azevedo e Passos (2012). Para esses autores, o conhecimento matemático envolve a capacidade de compreender e aplicar conceitos, princípios e processos relacionados à matemática. Nesse sentido, o objetivo do conhecimento matemático é promover o desenvolvimento de habilidades e competências,

como a familiarização com números, formas, medidas, além da habilidade de resolver problemas, realizar cálculos, reconhecer padrões, analisar dados e interpretar gráficos.

Os conhecimentos matemáticos na educação infantil devem ser entendidos como uma construção pessoal, resultante da convivência da criança com objetos presentes em suas atividades diárias e das interações com o cotidiano. Conforme Schliemann (1995, p. 12), “A Matemática não é apenas uma ciência, é também uma forma de atividade humana”. Em outras palavras, a aprendizagem matemática na Educação Infantil vai além do simples ensino de conceitos e operações básicas; é essencial desenvolver na criança um olhar matemático sobre o mundo ao seu redor. Isso implica encorajá-la a observar atentamente e explorar ativamente o ambiente, buscando padrões, relações e fenômenos matemáticos em diversas situações.

Ao promover essa abordagem, os educadores capacitam as crianças a construir o conhecimento matemático de maneira significativa, relacionando-o com suas experiências e vivências reais, o que torna o aprendizado mais contextualizado, interessante e relevante. Nesse sentido, cabe ao professor recriar práticas significativas que conduzam as crianças a situações de problematização, já que, segundo Kamii e DeVries (2009), a criança se apropria do conhecimento ao reinventá-lo.

Kishimoto (1996) destaca que a criança se sente mais motivada por atividades que estimulam sua inteligência e raciocínio, que aguçam seu desejo de superar obstáculos, refletir sobre seu desempenho e desenvolver suas potencialidades de maneira lúdica e cognitiva. Assim, as atividades matemáticas na Educação Infantil devem ser lúdicas, significativas e contextualizadas, permitindo que as crianças explorem, manipulem, investiguem e façam descobertas matemáticas de forma prazerosa e desafiadora. Lorenzato (2008) corrobora essa afirmação ao salientar que o conhecimento matemático não se resume apenas a números e fatos a serem memorizados, mas também ao desenvolvimento de habilidades como classificação, ordenação, comparação, seriação, estimativa e resolução de problemas, que são essenciais para a construção de uma base sólida, permitindo que a criança estabeleça e compreenda a correlação entre o mundo real e os conceitos matemáticos na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, é responsabilidade do professor elaborar situações pedagógicas organizadas de tal forma que a criança, em sua interação com os outros, com o mundo que a cerca e com os objetos ao seu redor, possa entender o caminho do raciocínio lógico e a construção do conhecimento na área dos saberes matemáticos¹³. Dessa forma, sendo a

¹³ Para Nicotti (1999, p. 162), o enfoque no saber matemático, do ponto de vista didático, “[...] permite destacar algumas peculiaridades: seu caráter abstrato; a precisão dos conceitos; o rigor do raciocínio e a especificidade da linguagem”. Essas características diferenciam o saber matemático dos demais saberes. Ressaltamos que, ao

Matemática uma ciência ou a arte das relações, é direito da criança adquirir e expandir o conhecimento matemático, pois, de acordo com Tancredi (2012, p. 287), a matemática “[...] é construção da mente humana, portanto, passível de ser aprendida por todos”.

A pesquisa como parte da História da Educação do Tempo Presente

O recorte temporal desta pesquisa nos direciona especificamente para a História do Tempo Presente, um campo de estudo que ganhou destaque a partir da década de 1970 e se dedica à análise de eventos históricos recentes, frequentemente abrangendo o período desde o final do século XX até os dias atuais. Segundo Pesavento (2005), esse campo de pesquisa

[...] implica tomar esta História na qual os acontecimentos estão ainda a se desenvolver. Trata-se de uma História ainda não acabada, em que o historiador não cumpre o seu papel de reconstruir um processo já acabado, de que se conhecem o fim e as consequências. (Pesavento, 2005, p. 56).

Diferente das abordagens tradicionais da História, em que os historiadores analisam acontecimentos passados, a História do Tempo Presente busca compreender e interpretar eventos ainda em andamento. Isso faz do historiador uma testemunha ocular dos fatos que investiga, trazendo desafios e limitações específicos.

Um dos principais objetivos da História do Tempo Presente é evitar que a história seja escrita apenas pelos vencedores ou pelos que detêm o poder. Ao analisar eventos contemporâneos, os historiadores podem oferecer novas perspectivas e dar voz a grupos e indivíduos marginalizados ou ignorados em narrativas tradicionais. Além disso, essa abordagem historiográfica se interessa pelos impactos duradouros e pelas consequências de eventos recentes, permitindo que os historiadores identifiquem tendências sociais, políticas e culturais que moldam o mundo atual. Segundo Santos (2009, p. 8), “O historiador do presente trabalha sobre um passado mais próximo, com os acontecimentos indefinidos ou até mesmo no meio dele. Dessa forma, a história do presente é, primeiramente e antes de tudo, história”.

A História do Tempo Presente, no entanto, apresenta desafios metodológicos específicos. A proximidade dos eventos e a falta de perspectiva histórica podem dificultar

longo desta dissertação, utilizaremos, além do termo "conhecimento matemático", as expressões "saberes matemáticos" e "noções matemáticas". Essas expressões são entendidas aqui como sinônimos, pois, segundo Velho e Lara (2011), são relevantes para uma vivência social mais qualificada. As peculiaridades e a abrangência desses saberes matemáticos promovem um entendimento mais profundo e uma maior perspicácia na interação com a cultura circundante, proporcionando às crianças e, posteriormente, aos adultos, maior autonomia e independência social.

uma análise imparcial e objetiva. Além disso, a disponibilidade de fontes e documentos completos pode ser limitada, já que muitos registros ainda estão em processo de produção ou são inacessíveis.

Apesar desses desafios, a História do Tempo Presente tem se mostrado uma abordagem valiosa e relevante para entender as dinâmicas e os processos históricos em curso. Ao estudar o presente, os historiadores podem contribuir para o debate público, esclarecer questões contemporâneas e fornecer uma base para a compreensão do passado recente e suas implicações para o futuro. Nesse contexto, Sirinelli (1999, p. 11) considera que “por seus motivos, seus métodos, suas fontes, a história do presente não difere em nada da história do século XIX”.

Revisão da literatura sobre o tema da pesquisa

Para situar nossa pesquisa no campo de estudos da História da Educação e ampliar o conhecimento sobre os impressos periódicos do gênero revista, realizamos uma revisão de literatura estruturada nas seguintes etapas: 1) por adotarem critérios rigorosos de indexação, buscamos no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) selecionamos e coletamos materiais a partir da leitura preliminar dos resumos, seguindo os seguintes critérios: textos redigidos em língua portuguesa e com abordagem sobre o contexto brasileiro, sem delimitação temporal para não restringirmos os resultados; 3) organizamos, categorizamos e sistematizamos os dados em tabelas; 4) analisamos os dados; e 5) registramos a análise.

A Tabela 1 apresenta os descritores que utilizamos nas buscas realizadas, as bases de dados adotadas e a quantidade de trabalhos encontrados inicialmente em cada uma.

Tabela 1 – Busca de trabalhos nas bases de dados

Descritores utilizados	Base de dados	Trabalhos encontrados
“Ensino de Matemática na educação infantil”	BDTD	291
“Revista nova escola” AND “matemática”	BDTD	154
“Matemática” “Educação Infantil”	SCIELO	14
“Conhecimentos Matemáticos” AND “Educação Infantil”	SCIELO	2
Educação Infantil” “Revista Nova Escola”.	CAPES	21
“Educação Infantil” “Revista Nova Escola” “Conceitos Matemáticos”	Google Acadêmico	321

Fonte: Elaborado pela autora (2022) ¹⁴

A busca em todas as bases de dados resultou em um total de 803 estudos nacionais publicados em língua portuguesa, dos quais muitos foram excluídos por duplicidade ou por abordarem temáticas irrelevantes para a revisão sistemática.

Incluímos apenas os trabalhos que abordavam pesquisas sobre impressos periódicos do gênero revista, com foco na Educação Infantil e nos conhecimentos matemáticos nessa etapa da educação básica. Não estabelecemos um recorte temporal nas buscas, com o intuito de não limitar os resultados. Os critérios de exclusão foram aplicados a pesquisas incompletas, textos indisponíveis na internet e trabalhos que não dialogassem com as discussões propostas em nossa pesquisa.

Ressaltamos que, no momento da pesquisa (meados de setembro de 2022), tivemos dificuldade em encontrar trabalhos que dialogassem especificamente com a temática escolhida. Após a leitura dos estudos encontrados, selecionamos aqueles considerados relevantes para compreender como a revista foi criada e organizada, além de trabalhos situados na área da Educação Infantil e pesquisas que abordassem a matemática e/ou os conhecimentos matemáticos nesse contexto.

No Quadro 1, organizamos as pesquisas selecionadas, bem como o local onde estão disponíveis.

¹⁴ Levantamento realizado no mês de maio de 2022.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas nas bases de dados

AUTOR (ANO)	TÍTULO	TIPO/INSTITUIÇÃO	LOCAL DISPONÍVEL
Fernanda Romanezi da Silveira (2006)	“Um Estudo das Capas da Revista Nova Escola: 1986-2004”	Dissertação de Mestrado em Educação/UNICAMP	Google Acadêmico
Enio Muniz Evangelista (2008)	“A Educação Matemática na Revista Nova Escola”	Dissertação de Mestrado em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática/ UEM	Google Acadêmico
Cleriston Izidro dos Anjos (2008)	“A Educação Infantil Representada: Uma Análise da revista Nova Escola (2005-2007)”	Dissertação de Mestrado em Educação/USP	Google Acadêmico
Márcia Elisa Teté Ramos (2009)	“O Ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002): Cultura Midiática, Currículo e Ação Docente	Tese de Doutorado em Educação/UFPR	CAPES
Roselaine Ripa (2010)	“Nova Escola a revista de quem educa: A fabricação de modelos ideais do ser professor”	Tese de Doutorado em Educação/UFSCar	Google Acadêmico
Klinger Teodoro Ciríaco (2012)	“Conhecimentos e Práticas de Professores que Ensinam Matemática na Infância e suas Relações com a Ampliação do Ensino Fundamental”	Dissertação de mestrado em Educação/FCT/UNESP	BDTD
Priscila Domingues Azevedo (2012)	“O Conhecimento Matemático na Educação Infantil: O Movimento de um Grupo de Professoras em Processo de Formação Continuada”	Tese de Doutorado em Educação/UFSCar	BDTD
Joana D’arc dos Santos Gomes (2017)	“1, 2, feijão com arroz...”: O Conhecimento Matemático na Educação Infantil	Dissertação de mestrado em Educação/UFG	BDTD
Evandro Tortora (2019)	“O lugar da Matemática na Educação Infantil: Um Estudo Sobre as Atitudes e Crenças de Autoeficácia das Professoras no Trabalho com as Crianças”,	Tese de Doutorado em Educação ara a Ciência/UNESP	BDTD
Valdirene Moura da Silva (2021)	“As Representações Sociais da Matemática na Educação Infantil Compartilhadas pelos Docentes da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe”	Tese de Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica/UFPE	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A dissertação de Fernanda Romanezi da Silveira (2006), intitulada *Um estudo das capas da Revista Nova Escola: 1986-2004*, teve como objetivo analisar a importância das capas de revista para sua divulgação e consumo, buscando estabelecer uma comparação entre as capas dos exemplares publicados de 1986, ano da primeira edição, até 2004. A pesquisa observou continuidade, rupturas e mudanças significativas nas capas, considerando a linguagem das disposições tipográficas, a linguagem visual e a linguagem verbal.

A dissertação de Enio Muniz Evangelista (2008), intitulada *A Educação Matemática na Revista Nova Escola*, investigou a visão de Educação Matemática presente nos textos da

revista *Nova Escola* e o tipo de argumentação utilizado para conquistar a adesão dos professores do Ensino Fundamental.

A dissertação de Cleriston Izidro dos Anjos (2008), *A Educação Infantil representada: uma análise da Revista Nova Escola (2005-2007)*, analisou as representações da Educação Infantil veiculadas na revista *Nova Escola* no período de 2005 a 2007.

A tese de Márcia Elisa Teté Ramos (2009), intitulada *O ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente*, analisou como a revista *Nova Escola* elaborava seu próprio modelo curricular em uma época de transição paradigmática do ensino de história, considerando o período de 1986 a 2002, e como os professores de história se apropriaram desse currículo. A pesquisa destacou que a *Revista*, por ser um impresso produzido na cultura midiática, propunha facilitar e/ou traduzir os currículos oficiais para os professores.

A tese de Roselaine Ripa (2010), intitulada *Nova Escola, a Revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor*, mapeou, no período de 1986 a 2006, os temas predominantes na *Revista* e estabeleceu uma interface entre os temas abordados e o contexto histórico em que as publicações ocorreram. A pesquisa analisou as representações do professor da educação básica sugeridas e/ou inscritas nos projetos vencedores do Prêmio Victor Civita.

A dissertação de Klinger Teodoro Ciríaco (2012), intitulada *Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental*, teve como objetivo investigar, no processo de trabalho pedagógico de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil (pré-escola) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano), os condicionantes e as racionalidades que emergem de suas práticas pedagógicas após a ampliação do Ensino Fundamental, além da formação docente frente a essas questões.

A tese de Priscila Domingues Azevedo (2012), intitulada *O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada*, investigou quais são os conhecimentos matemáticos e metodológicos produzidos, reconhecidos e ressignificados por professoras da Educação Infantil ao se reunirem em um grupo de estudos sobre educação matemática na infância.

A dissertação de Joana D'arc dos Santos Gomes (2017), intitulada *1, 2, Feijão com Arroz...: o conhecimento matemático na Educação Infantil*, investigou como o conhecimento

matemático está presente na Educação Infantil, buscando compreender as concepções em torno desse conhecimento e as situações em que ele é abordado nas instituições.

A tese de Evandro Tortora (2019), intitulada *O lugar da Matemática na Educação Infantil: Um estudo sobre as atitudes e crenças de autoeficácia das professoras no trabalho com as crianças*, teve como objetivo identificar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia no trabalho com conhecimentos matemáticos, as atitudes em relação à matemática e a prática docente de professoras e professores da Educação Infantil.

A tese de Valdirene Moura da Silva (2021), intitulada *As representações sociais da Matemática na Educação Infantil compartilhadas pelos docentes da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe*, analisou as representações sociais dos saberes pedagógicos relacionados à matemática na Educação Infantil, compartilhados pelos docentes.

O levantamento das produções revelou que o uso crescente de revistas educacionais como fonte de pesquisa na produção acadêmica brasileira reflete o reconhecimento da importância dessas publicações como veículos de disseminação de conhecimento e práticas pedagógicas em um dado momento histórico.

A ausência de pesquisas que analisassem os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil na revista *Nova Escola* até o momento do levantamento sugere uma lacuna importante no corpo de conhecimento disponível. Explorar esse tipo de fonte pode fornecer informações valiosas sobre práticas pedagógicas, desafios e tendências na educação matemática para crianças pequenas.

Nesse sentido, a produção acadêmica que utiliza a revista *Nova Escola* como fonte de pesquisa tem sua relevância evidenciada, uma vez que, até o momento do levantamento realizado, não identificamos nenhuma pesquisa que analisasse as representações sobre o ensino de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil nesse periódico no contexto do recorte temporal selecionado (2000 a 2017).

Delimitação da pesquisa

Partindo dos resultados da revisão de literatura sobre o tema e do interesse pessoal da autora, delimitamos o objeto de pesquisa. Estabelecemos como objetivo geral compreender as representações e estratégias relacionadas aos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, veiculadas no e pelo impresso periódico *Nova Escola* durante o período de 2000 a 2017. Como objetivos específicos, definimos: caracterizar o periódico *Nova Escola* no

período analisado, considerando as inter-relações entre textualidade e materialidade do impresso; identificar e analisar as representações e estratégias veiculadas no e pelo periódico *Nova Escola* sobre os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil durante o recorte temporal estabelecido; e relacionar essas representações e estratégias sobre o ensino de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil com a sua veiculação no e pelo impresso periódico *Nova Escola*.

Destacamos que os impressos são uma fonte importante para compreender a multiplicidade dos processos educativos que constituem a História da Educação, porquanto a elaboração dos impressos, especialmente os pedagógicos, é permeada por múltiplas e distintas representações. Conforme Chartier (1990, p. 138), os impressos “cimentam as sociabilidades e prescrevem os comportamentos, atravessam o foro privado e a praça pública, levam a crer, a fazer ou a imaginar”.

Considerando os objetivos que propõem a análise da revista *Nova Escola* como fonte, nossa abordagem metodológica parte de uma pesquisa inserida no contexto da historiografia. Como ferramentas teóricas para a análise historiográfica, trabalhamos com as concepções de representação, de Roger Chartier, e o conceito de *estratégia*, de Michel de Certeau. Esses autores e seus conceitos são referências importantes para trabalhos na vertente da Nova História Cultural, pois, segundo Barros (2005, p. 130), dentre um grupo vasto de historiadores franceses que abordam o campo da História Cultural, destacam-se “[...] seus principais representantes Roger Chartier e Michel de Certeau”.

No caso desta pesquisa, utilizamos o conceito de *representação* para analisar como os conhecimentos matemáticos estavam representados nos editoriais, reportagens e artigos veiculados no impresso, uma vez que, para Chartier (1990), as representações

[...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjaram. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (Chartier, 1990, p. 17).

Nessa perspectiva, é fundamental considerar que o sentido das representações presentes nos discursos produzidos pela revista “dependem das maneiras pelas quais os textos

podem ser lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito” (Chartier, 1991, p. 179).

Reconhecendo que as representações são o meio pelo qual indivíduos ou grupos atribuem sentidos ao mundo, a articulação desse conceito pode revelar como o impresso *Nova Escola*, por meio de seus editores, se relacionou com os profissionais da educação em cada edição publicada ao longo de seus 33 anos de circulação impressa, especialmente no período abordado nesta dissertação. Com isso, buscamos identificar os discursos que permearam as páginas de *Nova Escola*, conscientes de que “em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16).

O pensamento de Certeau (1998) sobre o conceito de estratégia é relevante para a compreensão de como o impresso *Nova Escola* pôde, por meio de suas páginas, ocupar um lugar de influência na educação brasileira, direcionando suas ações ao público-alvo da revista, os profissionais da educação. Considerando que, para Certeau (1998), a estratégia consiste no

[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] toda racionalização 'estratégica' procura em primeiro lugar distinguir de um 'ambiente' um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (Certeau, 1998, p. 99).

O autor evidencia que a estratégia não se manifesta apenas por meio da ação, mas também através do discurso, que se materializa no impresso como forma de convencimento e argumentação (Certeau, 1998). Assim, podemos entender que as estratégias são utilizadas para legitimar discursos, tornando-se possíveis quando um sujeito com poder e intenção (os editores) circunscreve um espaço (um impresso periódico) como algo próprio.

A análise também se apoia nas reflexões de André Chervel (1990) sobre a História das Disciplinas Escolares, utilizadas como referencial teórico para sustentar as discussões no desenvolvimento deste trabalho, estabelecendo um diálogo com outros pesquisadores que também exploraram essa vertente.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, baseamo-nos em Le Goff (1990), que argumenta que as fontes são o guia que norteia uma pesquisa histórica. Nesse sentido,

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades

do passado [...] É preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção. (Le Goff, 1990, p. 76).

Tratamos as edições da revista *Nova Escola* na perspectiva de *documento/monumento* (Le Goff, 1990), analisando de forma minuciosa tanto a materialidade quanto a textualidade do impresso, considerando as estratégias simbólicas que determinam e influenciam as posições e relações sociais inscritas nos documentos, entendidos, sob essa ótica, como monumentais. Ao investigarmos as edições da *Revista*, estaremos atentas às questões relacionadas ao que o impresso veiculava, tanto sobre as relações de interesses sociais e políticos quanto às intenções e subjetividades próprias desse veículo.

Portanto, ao trabalhar com a *Revista Nova Escola*, empreendemos uma “arqueologia do impresso”, uma abordagem derivada da “arqueologia dos objetos em sua materialidade” proposta por Roger Chartier. Como explica Carvalho (2007, p. 120), “[...] é, assim, um procedimento que pretende discernir, na materialidade dos impressos analisados, as marcas de sua produção, circulação e usos”.

Nesse sentido, a análise do objeto pela materialidade, conforme proposta por Nunes (1992, p. 152), promove uma ruptura na “[...] cristalização das matrizes interpretativas”, permitindo novas abordagens a partir de antigos objetos. Nunes e Carvalho (1993, p. 44) ressaltam que “Esses ‘velhos objetos’ tornam-se ‘novos’, porque são capturados numa perspectiva que realça sua materialidade de dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados”.

Nessa perspectiva, a metodologia baseada na História Cultural possibilita “[...] uma arqueologia dos objetos que procura apreendê-los em sua forma, frequência, dispositivo e estrutura” (Nunes; Carvalho, 1993, p. 45).

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa, que toma a revista *Nova Escola* como fonte e adota a perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural para analisar as representações sobre os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil veiculadas nesse impresso periódico no período de 2000 a 2017, estão organizados em cinco capítulos, incluindo esta *Introdução* e as *Considerações Finais*.

No capítulo *Revista Nova Escola como fonte para a pesquisa histórico-educacional*, apresentamos a imprensa de educação e ensino como fonte para o trabalho com a pesquisa histórico-educacional. Além disso, exploramos a trajetória histórica e a repercussão da revista *Nova Escola*, com destaque para as capas e definições da Educação Infantil, considerando o recorte temporal de 2000 a 2017, selecionado para a pesquisa.

No capítulo *Educação Infantil (2000-2017): questões histórico-conceituais*, abordamos a Educação Infantil, passando pelo caráter assistencialista que inicialmente marcou a educação de crianças pequenas e destacando as legislações criadas ao longo da história no Brasil que asseguram, atualmente, os direitos a uma educação de qualidade voltada para a criança da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica.

No capítulo *Conhecimentos matemáticos nas páginas de Nova Escola entre 2000 e 2017: representações e prescrições didáticas*, analisamos as representações dos conhecimentos matemáticos veiculados pela *Revista Nova Escola* e as prescrições didáticas nela contidas em relação aos conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil.

2 REVISTA NOVA ESCOLA COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICO-EDUCACIONAL

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira parte trata da imprensa de educação e ensino como fonte para o trabalho com a pesquisa histórico-educacional. A imprensa pedagógica, compreendida como possibilidade documental e fonte de pesquisa, tem contribuído para construir, conhecer e escrever a História da Educação de um determinado lugar em um dado tempo (Certeau, 2012). A segunda parte aborda a trajetória e a repercussão da revista *Nova Escola*, o impresso periódico de maior circulação nacional em número de exemplares entre os periódicos da imprensa pedagógica. Ao longo de sua existência, a revista foi conquistando o público ao qual era destinada, sendo, em muitos momentos, a única fonte de pesquisa acessível aos profissionais da educação (Ripa, 2010). Por fim, a terceira parte discute o período de 2000 a 2017, com destaque para as capas e definições da Educação Infantil, considerando que, durante esse recorte temporal, o periódico investiu na produção de capas, reportagens e outros conteúdos que evidenciaram essa etapa da educação, contribuindo para a circulação de determinadas representações acerca dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

2.1 Imprensa de educação e ensino na pesquisa histórico-educacional

Nas últimas décadas, tem crescido o número de pesquisas no campo da História da Educação que utilizam a abordagem teórico-metodológica da Nova História Cultural, uma vertente interpretativa que “[...] vem impactando e marcando a produção historiográfica contemporânea e, de modo particular, a história da educação” (Biccas, 2008, p. 27).

Essa abordagem trouxe mudanças significativas na escrita, nos conceitos, nas metodologias e nas fontes de pesquisa, permitindo o surgimento de uma diversidade temática, com especial atenção às formas de perceber a sociedade através da cultura.

Ao longo do século XX, o movimento dos Annales, surgido na França em 1929, expandiu-se e contribuiu para o crescimento das pesquisas, tanto em qualidade quanto em diversidade de fontes de informação. Lucien Febvre e Marc Bloch iniciaram o diálogo da história com outras ciências, com o intuito de subsidiar o historiador com uma análise mais voltada para o ponto de vista social, utilizando relatos de memórias, entrevistas, fotografias, entre outros, e não apenas documentos considerados oficiais. Essa nova tendência, além de

ampliar a pesquisa historiográfica, promoveu a redefinição dos conceitos de tempo, documento e fato histórico.

Barros (2011, p. 60) afirma que “[...] a História Cultural tem se oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual”. O autor ainda destaca que a Escola dos Annales contribuiu de forma decisiva para a História Cultural, que buscava avaliar modos de vida e valores culturais (Barros, 2005).

Embora os impressos sejam hoje reconhecidos como fontes para a pesquisa histórica, foi somente com a Nova História Cultural, a partir da terceira geração dos Annales, que os impressos passaram a ser efetivamente utilizados com esse objetivo. Considerado um dos principais representantes desse movimento, Le Goff (2003) destaca que esta corrente tinha como finalidade

[...] alargar o campo e os métodos da história [...], o que podia ser verdadeiramente novo, “revolucionário,” nas novas orientações da história: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, às novas relações entre material e “espiritual,” as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas, não só do seu aspecto político. (Le Goff, 2003, p. 143).

Todavia, a expressão “Nova História Cultural” não é utilizada “para nos referirmos a esta ou àquela corrente historiográfica mais recente [...] mas sim para designar toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” (Barros, 2005, p. 2).

Segundo Chartier (2002, p. 14), a Nova História Cultural surgiu da “emergência de novos objetos no seio das questões históricas”, entre os quais se destacam “as modalidades de funcionamento escolar”. À medida que novos objetos de estudo emergem, novas fontes são exploradas. Nesse contexto, os historiadores passaram a pesquisar fontes ligadas à imprensa periódica, como revistas e jornais.

De acordo com Luca (2014), foi após 1970 que a imprensa começou a ganhar espaço no Brasil como fonte de pesquisa. Com a Nova História Cultural, os documentos assumem um novo significado: deixam de ser vistos como meros reflexos do passado e passam a ser considerados como ações simbólicas, repletas de possibilidades de significados variados, dependendo das estratégias utilizadas pelo pesquisador ou pesquisadora.

Dessa forma, as pesquisas em História da Educação que utilizam a imprensa periódica como fonte têm crescido exponencialmente e se mostram de grande relevância, como demonstram os trabalhos de Catani (1996), Catani e Bastos (2002), Pinto (2008, 2013), Rodrigues e Biccas (2015), Vidal (2008) e Ripa (2010). Além de auxiliarem na compreensão das mudanças e permanências que permeiam a realidade escolar brasileira em diferentes momentos históricos, esses estudos reforçam a importância das pesquisas em História da Educação que recorrem à imprensa especializada para a compreensão da estruturação da educação no Brasil. Como afirma Bastos (2002), a imprensa pedagógica

[...] capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e ideias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo que organiza um futuro – as possíveis consequências desses fatos no presente – e, assim, legitima, enquanto passado – memória – a leitura desses mesmos fatos no presente futuro. (Bastos, 2002, p. 49-50).

O estudo do campo da Educação e do Ensino a partir de pesquisas que utilizam a imprensa como fonte possibilita a compreensão das tendências e das opiniões favoráveis ou desfavoráveis sobre as concepções educacionais vigentes em um dado contexto histórico.

Nesse sentido, o impresso periódico é considerado um material privilegiado para a “apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional” (Catani; Bastos, 2002, p. 7), favorecendo a compreensão do cotidiano escolar, das ações e das práticas pedagógicas dos professores em diferentes períodos, ampliando, assim, o conhecimento sobre a cultura educacional brasileira.

Para Nóvoa (2002), a proximidade da imprensa com os acontecimentos faz dela o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo.

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação,... São as características próprias da imprensa (proximidades em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (Nóvoa, 2002, p. 31).

A imprensa periódica tem se consolidado como uma fonte valiosa de análise historiográfica na perspectiva da *Nova História Cultural*, pois sua atividade editorial pode assumir diferentes papéis, desde a compreensão das formas de funcionamento da educação até

o ensino das disciplinas, o trabalho pedagógico de diversos grupos, e a divulgação de programas oficiais, ideias e tendências educacionais revolucionárias. Essas ideias, ao mesmo tempo, podem estar vinculadas às concepções de uma determinada época e a contextos históricos distintos. Nesse sentido, a utilização da imprensa de educação e ensino contribui para a pesquisa histórico-educacional, oferecendo análises significativas e distintas da imprensa em geral.

A esse respeito, é importante destacar que a relevância da imprensa especializada em educação e ensino foi ampliada como possibilidade documental quando sua utilização se baseou na concepção de *representação* de Roger Chartier. Portanto, escolher um impresso periódico como fonte para a pesquisa histórico-educacional implica adotar a noção de representações, que, conforme Chartier (2002, p. 18), são “[...] matrizes de discursos e de práticas diferenciadas”. As representações dizem respeito às maneiras de perceber o mundo e às orientações das práticas sociais. As noções de representação traduzem os interesses e atitudes dos atores sociais, podendo descrever “a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse” (Chartier, 2002, p. 16-19).

No trabalho com a pesquisa histórico-educacional, é essencial compreender as representações como uma forma de evidenciar os mecanismos pelos quais um grupo se impõe e tenta dominar, uma vez que a imprensa periódica é responsável por possibilitar diálogos e enunciar discursos que destacam características de determinados momentos históricos vivenciados por indivíduos ou grupos sociais distintos.

Outro conceito relevante para a análise historiográfica é o de *estratégia*. Nesse contexto, de acordo com Certeau (1998), a escrita se revela como uma estratégia, de modo que quem controla o processo de produção cultural detém o poder. Nesse sentido, o conceito de estratégia auxilia na compreensão das intenções dos editores da revista, uma vez que a estratégia se aplica por meio do planejamento racionalizado de uma determinada ação, mas não se limita apenas à ação, manifestando-se também no discurso materializado no impresso.

Assim, os impressos operam como fontes privilegiadas para compreender o campo educacional, pois permitem ao “pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (Bastos, 2007, p. 167).

Dessa forma, a utilização do impresso *Nova Escola* como fonte para a pesquisa histórico-educacional contribui para o desenvolvimento da História da Educação, permitindo

ao historiador analisar o discurso produzido em determinado período, por meio das estratégias utilizadas e das representações veiculadas.

2.2 Trajetória e repercussão da revista *Nova Escola*

A revista *Nova Escola* foi um periódico de grande circulação destinado aos profissionais da educação escolar brasileira, criado em 1986 por iniciativa da Fundação Victor Civita e da Editora Abril. O empresário Victor Civita (1907-1990), que fundou a Editora Abril em 1950, é apontado por Ramos (2009) como responsável pelo sucesso do empreendimento, atribuível ao fato de os produtos serem concebidos de acordo com as necessidades, os anseios e a interpretação do público-leitor em determinado contexto histórico-cultural.

A primeira edição da revista *Nova Escola* foi publicada em março de 1986, sendo o principal objetivo de sua criação descrito nessa edição inaugural:

É com alegria e uma certa dose de orgulho que lhe entregamos o número 1 da Nova Escola – resultado de um velho sonho e de um longo trabalho de uma equipe de experimentados jornalistas e profissionais da Educação. Esperamos que a revista – que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica – cumpra os objetivos que inspiram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho;... integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau. (Nova Escola, ano I, nº 1, março de 1986, *apud* Ripa, 2010, p. 116).

O período histórico em que a revista foi lançada é caracterizado por transformações no âmbito da democratização da educação, conforme aponta Ripa (2010):

Nesse momento de redemocratização do país é lançado o primeiro número da revista ‘Nova Escola, com o discurso de que a ‘educação para todos’ poderia ser a solução para os problemas nacionais. Por isso, era preciso “informar”, ‘apoiar’ e ‘atualizar’ o professor brasileiro. E a revista ‘Nova Escola’ se disponibilizava a ser o suporte desta informação, veiculando seus ideais de educação, de professor, de alunos, de escola e de sociedade (Ripa, 2010, p. 106).

Desde o seu início, a revista contava com subsídios do Governo Federal, o que facilitou sua veiculação. Ela era distribuída gratuitamente em escolas públicas brasileiras, com o objetivo de divulgar temas pertinentes à educação e ao cotidiano escolar por meio de

“entrevistas com especialistas, artigos, relatos de experiências, reportagens sobre diversos assuntos temáticos, projetos que tiveram bons resultados, biografias de pensadores, indicações de eventos, etc.” (Ripa, 2010, p. 14).

Segundo Costa (2000), o MEC arcou com 70% dos custos da revista durante os primeiros cinco anos de circulação, graças a um convênio firmado entre a Fundação Victor Civita e o poder público. Esse convênio, junto ao patrocínio da Fundação Victor Civita, contribuiu para que a revista, além de ser distribuída gratuitamente às escolas públicas, fosse comercializada em bancas e pontos comerciais a um custo acessível.

Essa estratégia de veiculação tornou o periódico um dos mais populares entre os docentes da educação básica, especialmente entre aqueles da educação infantil e do ensino fundamental (Bezerra, 2012; Ripa, 2010). No entanto, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o subsídio financeiro entre o MEC e a Fundação Victor Civita não foi renovado, resultando em uma redução drástica da tiragem da revista, o que dificultou sua aquisição pelas escolas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o convênio foi restabelecido, mas, conforme Evangelista (2008), o novo acordo restringiu o envio da revista a apenas um exemplar por instituição e apenas para escolas urbanas. Mesmo assim, segundo Bezerra (2022), devido à compra de lotes de assinatura não apenas pelo governo federal, mas também pelos governos municipais e estaduais, o periódico manteve uma ampla capacidade de circulação entre os professores do país. Dessa forma, em carta publicada na edição número 218, de 2008, da revista *Nova Escola*, o diretor Gabriel Pillar Grossi destacou que:

Esse contingente de revistas chega a educadores de cidades como Diogo de Vasconcellos, a 171 quilômetros de Belo Horizonte, que compra 53 exemplares (um para cada educador da rede), até metrópoles como São Paulo, com seus 52 mil professores, que recebem a edição todo mês em casa. Da mesma forma, três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) têm assinaturas para seus docentes e o Ministério da Educação adquire um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados. (Grossi, 2008, n° 218, p. 10-11).

A versão impressa da revista foi publicada mensalmente até outubro de 2019. A partir de então, a *Nova Escola* passou a ser veiculada na perspectiva de uma plataforma de conteúdos digitais,

[...] com 33 anos de presença no mercado editorial nacional, a revista deixa de existir na versão impressa e transfere o conceito de sua marca para o

Nova Escola Box, plataforma digital que reúne dicas e aprendizados para os professores compartilharem em sala de aula. (Nova Escola, 2019, on-line).

Atualmente, a principal mantenedora da revista é a Fundação Lemann, que realiza parcerias com diversas organizações, como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, Governo Britânico, secretarias de educação e outras entidades (Nova Escola, 2022, on-line).

Ao longo de sua existência, a revista passou por transformações significativas em suas características. Inicialmente, as edições apresentavam sumário, sala dos professores, seção de humor, reportagens, propostas de projetos ou atividades metodológicas das diversas áreas do conhecimento, entrevistas com educadores de destaque ou dirigentes de órgãos educacionais, indicação de bibliografia específica para professores, mural de notícias e opinião. A partir de 1995, outras seções foram incorporadas ao projeto editorial, como a seção “Fala Mestre”.

Para Bueno (2007), a formatação da capa da revista, com chamadas atrativas e cores vibrantes, é uma característica comum a outras revistas do grupo Abril. Outro aspecto relevante em relação à revista está no modelo jornalístico de sua elaboração. As matérias, escritas ou editadas por jornalistas profissionais, aproximavam esse periódico das revistas de notícias (Gentil, 2006). Dessa forma, a divulgação dos conteúdos era realizada por meio de uma linguagem simplificada, sem discussões aprofundadas de caráter teórico-científico.

No que tange à periodicidade, observam-se algumas mudanças: desde 1986 até 1997, sua circulação era mensal, com a publicação de nove números anuais, pois não havia edições nos períodos de férias escolares (janeiro, fevereiro e julho). A primeira edição correspondente ao mês de fevereiro só foi publicada em 1998 (Grossi, 2001), e a partir de 2000, o primeiro número do ano passou a englobar também o mês de janeiro (Bezerra, 2022). Assim, as edições passaram a ser publicadas de fevereiro a junho e de agosto a setembro, sendo organizadas da seguinte maneira: os meses de janeiro e fevereiro em uma única edição e os meses de junho e julho em outra, totalizando, dessa forma, 10 números anuais. Temas educacionais como os PCNs, inclusão, entre outros, eram abordados em edições especiais.

Ao longo de mais de três décadas, a revista passou por diversas transformações. Os layouts tornaram-se mais modernos, e o uso de imagens, gráficos, mapas, quadros, entre outros elementos, passou a corroborar as reportagens que tratavam de situações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Smolka e Gentil (2004) afirmam que:

A revista traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares.

Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem. (Smolka; Gentil, 2004, p. 196).

A esse respeito, Smolka e Gentil (2004) e Ripa (2010) destacam que a revista adotava um modelo jornalístico, em que as matérias eram escritas e editadas por jornalistas profissionais que procuravam estabelecer uma interação entre o texto produzido e o leitor.

De acordo com Van Dijk (1992), essa interação ocorre porque, ao selecionar os fatos e elaborar o texto, o jornalista utiliza regras que se ajustam aos esquemas cognitivos de determinada sociedade ou de uma parcela dela.

Embora houvesse um interesse em fornecer informações de maneira compreensível e com credibilidade, não havia uma preocupação com a fundamentação teórica das atividades. O objetivo era veicular os conteúdos em uma linguagem simplificada, com o intuito de instruir os docentes, sugerindo uma precariedade em sua formação que poderia ser suprida à medida que o professor utilizasse a revista como fonte de pesquisa (Ripa, 2010).

2.3 Slogans e definições de educação infantil em capas da revista *Nova Escola* (2000-2017)

A revista *Nova Escola* tornou-se um meio importante para a divulgação das reformas educacionais a partir do final do século XX. O incentivo financeiro proveniente do poder público contribuiu para que a pauta editorial da revista alterasse tanto sua estrutura quanto o enfoque de suas publicações, com o objetivo de legitimar as propostas político-pedagógicas instituídas pelos diferentes governos.

Segundo Silva e Feitosa (2008), a revista se estabeleceu como hegemônica no campo das publicações especializadas em educação e ensino. De acordo com Bezerra (2022), *Nova Escola* foi o principal instrumento de pesquisa para professores, que, além de utilizá-la como fonte para a elaboração de seus planejamentos didáticos, também colecionavam e guardavam os exemplares do periódico.

Apresentada em alguns momentos como “[...] a maior e melhor revista de Educação do Brasil [...]” (Nova Escola, 2011, p. 104), a revista buscou influenciar a educação brasileira por meio de uma atuação voltada à formação continuada dos professores. Entretanto, o debate ou a análise das políticas pedagógicas era limitado.

As edições variavam conforme os assuntos veiculados, atendendo aos interesses editoriais da revista e, muitas vezes, aos interesses de seu público-alvo, que, por meio de cartas enviadas aos editores, sugeria temas a serem abordados. Nas capas, destacavam-se o nome da revista, o número da edição, a data de publicação e a logomarca da empresa que a editava.

Segundo Gentil (2006), a revista se alimentava de matérias que buscavam contribuir para que o professor alcançasse resultados por meio de uma pedagogia que promovesse avanços educacionais inovadores, com experiências positivas passíveis de aplicação em outras escolas. Essa perspectiva se confirma quando, ao tentar atrair e convencer seus leitores, a revista *Nova Escola* se utiliza de argumentos baseados em exemplos concretos, títulos impactantes, imagens ou ilustrações que acompanham as reportagens sobre atividades práticas realizadas por professores sorridentes e alunos felizes, além da publicidade de materiais e recursos para auxiliar a prática pedagógica em sala de aula. As capas também refletiam a repercussão e o destaque de determinados temas em diferentes momentos históricos da educação brasileira. Vale salientar que esse periódico passou por fases distintas ao longo de sua existência, tanto em termos de estrutura quanto em termos de adaptação às concepções pedagógicas e aos discursos governamentais vigentes.

O período de 1986 a 1994 foi marcado pela veiculação de matérias que abordavam, em grande parte, as dificuldades reais enfrentadas pelos professores em sala de aula, sendo esse período definido como o momento de inserção da revista *Nova Escola* no mercado editorial. Conforme Santos (2013), nessa fase inicial, a revista se intitulava “Para professores de 1º Grau”, slogan mantido até 1995, que atribuía à revista uma imagem de detentora de saberes relevantes aos profissionais que atuavam nessa etapa da educação básica.

A partir de 1996, as mudanças na revista estão relacionadas às transformações proporcionadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Nesse mesmo período, a revista alterou seu slogan para “A revista do ensino de primeiro grau”, permanecendo assim até a edição n. 108 de dezembro de 1997. Um aspecto relevante dessa época é a parceria estabelecida entre o periódico e o governo de Fernando Henrique Cardoso, que, de acordo com Evangelista (2008), assegurou a distribuição gratuita da revista através do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) durante seus dois mandatos presidenciais.

Em 1998, a revista adotou um novo slogan: “A Revista do Ensino Fundamental”. O marco para essa transição foi a aprovação de uma nova LDB, inscrita na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu a nomenclatura “ensino fundamental” para o período

correspondente ao até então denominado Ensino de Primeiro Grau, em consonância com a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971).

Em 2000, especificamente na edição número 129 de janeiro e fevereiro, a revista reafirmou sua posição de dialogar com os professores ao se intitular “A Revista do Professor”. Segundo Santos (2013), em 2006, mantendo seu alinhamento com as conjunturas políticas e educacionais desse período histórico, o periódico passou a adotar o slogan “A Revista de Quem Educa”.

Para contextualizar e demonstrar essa evolução, reproduzimos a seguir as capas de quatro edições impressas da revista, editadas entre 1986 e 2006, com o intuito de ilustrar como *Nova Escola* buscava definir seu público-alvo por meio de seus slogans. As capas atestam, portanto, a mudança dos slogans ao longo dos anos.

Figura 1 – Capa de edição impressa de Nova Escola (n. 1, março, 1986)



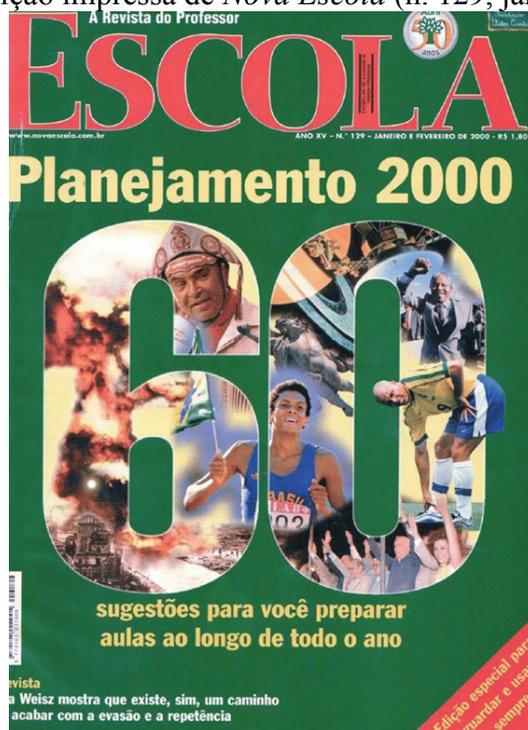
Fonte: Revista *Nova Escola* (1986)

Figura 2 – Capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 112, maio, 1998)



Fonte: Revista *Nova Escola* (1998)

Figura 3 – Capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 129, janeiro e fevereiro, 2000)



Fonte: Revista *Nova Escola* (2000)

Figura 4 – Capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 190, março, 2006)



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006)

Desde o surgimento da *Nova Escola*, as capas do impresso seguem um mesmo padrão, apresentando poucas alterações gráficas. Com relação a isso, Gomes, M. (1992) salienta que,

[...] uma vez estruturada e apresentada certa configuração de capa raramente efetuam-se transformações sobre tal configuração, pois isto significaria romper com uma espécie de pacto baseado em expectativas de unidade e serialidade das formas com as quais o leitor se empática [...] (Gomes, M., 1992, p. 32).

À medida que as edições eram publicadas, os leitores se familiarizavam com a identidade visual da revista, que preservava as características principais de seu lançamento. Nas edições nº 1 e nº 2, lançadas em 1986, o nome da revista constava na parte superior da capa. A palavra *Nova*, em sentido vertical, aparecia sobreposta à letra “E” da palavra *Escola*, que estava escrita em sentido horizontal, combinando letras maiúsculas e minúsculas. Uma alteração ocorreu a partir do nº 3, em maio de 1986, quando a palavra *Nova* passou a ser escrita na horizontal, também com letras maiúsculas e minúsculas, logo acima da letra “c” de *Escola*. A partir do exemplar nº 6, de setembro de 1986, *Nova* apareceu sobre a letra “o” de *Escola*, permanecendo dessa forma até a publicação do exemplar nº 86, em agosto de 1995.

A palavra *Escola* sempre esteve em destaque nas capas da revista, seja pelo tamanho, em comparação com a palavra *Nova* (aproximadamente 3 cm a mais de altura e 12 cm a mais de largura), seja pela cor. O fundo branco foi padrão das capas entre 1986 e 1994. A partir de

setembro de 1995, as capas passaram a ter cores distintas, sem seguir um padrão específico. A palavra *Escola* continuava a ser escrita com letras maiúsculas e minúsculas, ocupando a parte superior da página, enquanto *Nova* passou a ser escrita na mesma cor que *Escola*, mas agora posicionada antes da letra “E” dessa palavra, sempre em letras minúsculas. Para um leitor que observasse a capa à distância, a palavra *Nova* tornava-se imperceptível e pouco distinta. Esse novo layout permaneceu até a edição nº 158, de dezembro de 2002.

A partir da edição nº 159, de janeiro e fevereiro de 2003, houve uma modificação no título da revista, que passou a ganhar mais destaque. A palavra *Escola* começou a ser escrita com letras minúsculas e na cor branca, sobre uma faixa de cores distintas em cada edição. A palavra *Nova* passou a ser escrita em letras maiúsculas, em tamanho menor, e sempre na cor da faixa sobre a qual estava a palavra *Escola*. Essa mudança permaneceu até a edição nº 218, de dezembro de 2008. Em 2009, na edição nº 219 de janeiro e fevereiro, a revista mudou o layout novamente. A palavra *Escola* continuou sendo escrita da mesma forma que na última alteração, ocorrida em 2003. A faixa, criada nesse período, passou a ser sempre vermelha, independentemente da cor da capa. A palavra *Nova* permaneceu em letras maiúsculas, mas agora sempre escrita na cor branca, assim como *Escola*, com 3 centímetros de comprimento. Essa mudança continuou até a edição nº 279, de fevereiro de 2015. Em março de 2015, o título passou por nova formatação. As palavras *Nova* e *Escola* passaram a ser escritas na mesma faixa vermelha, em letras minúsculas e do mesmo tamanho, sendo mantido dessa forma até a edição nº 306, de outubro de 2017.

As transformações editoriais ocorridas na revista demonstram que ela buscava se adequar às novas demandas do mercado editorial. A integração das novas tecnologias nos centros de produção e a adaptação às linguagens contemporâneas contribuíram para as mudanças na tipografia e na disposição das chamadas. A revista foi adotando uma identidade visual mais moderna, o que resultou não apenas na mudança dos slogans, mas também na ampliação da quantidade de chamadas de capa.

Collaro (2000, p. 99) afirma que a apresentação de chamadas sobre matérias de menor importância pode aumentar o apelo da capa, pois essa estratégia “[...] aumenta o número de compradores pelo atrativo que provoca. A atração está baseada em dois estágios distintos: o primeiro olhar deve ater a isca (logo, imagem, chamadas), o segundo é o fundo, cuja importância é vital, aliado ao impacto da cor”.

A análise das capas nos permitiu identificar que, ao longo dos anos, esse periódico buscou manter uma permanente sintonia com as questões pedagógicas e político-

educacionais, visando, sobretudo, fidelizar o público ao qual era destinado. Em decorrência dessa característica, em abril de 2006, foi criada a seção “Educação Infantil”, um espaço dedicado à discussão e divulgação de práticas pedagógicas para essa etapa da educação. Esse posicionamento reflete a crescente relevância da Educação Infantil, que começou a ganhar destaque com a implementação e materialização das políticas criadas a partir da década de 1990, como a LDB de 1996, o RCNEI de 1998 e o DCNEI de 1999, citados anteriormente.

Em 2001, a Lei 10.172, de 9 de janeiro (Brasil, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 a 2010. Nessa lei, a Educação Infantil foi amplamente contemplada. Entre as metas propostas, estava a preocupação com a qualidade do atendimento às crianças da Educação Infantil, incluindo propostas de organização dos espaços, mobiliários, formação de professores e, sobretudo, o acesso à Educação Infantil.

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Brasil, 2001).

Lançada em 2006, a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, além de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, enfocava a necessidade de garantia de espaço para o atendimento da criança na Educação Infantil:

[...] é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica. (Brasil, 2006a, p. 6).

Esse aspecto tornou-se relevante devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que integrou as crianças de 6 anos a essa etapa do ensino. Ainda em 2006, em consonância com uma das metas do PNE, foram lançados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que serviram como referência para a qualidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas nessa etapa. No mesmo ano, o MEC elaborou os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil*, com o objetivo de orientar os gestores educacionais sobre a infraestrutura dos espaços destinados à educação das crianças pequenas. No âmbito

das políticas de governo, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), instituído no governo Lula, contemplava todas as etapas da educação básica.

Em 2007, entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinado ao atendimento da educação básica, desde a creche até o ensino médio. Dando continuidade à instituição de políticas para a Educação Infantil, em 2009, o lançamento dos *Indicadores de Qualidade* visou não apenas dar seguimento à política de 2006, mas também servir como instrumento para a autoavaliação da qualidade das instituições.

As novas DCNEI foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 05, em 2009. Sua redação destacou a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se articulem com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, além de definir a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, consolidando a presença das creches e pré-escolas no sistema de ensino (Brasil, 2010a). A criança foi definida 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, 2010a, p. 12).

O novo PNE, com vigência de 2011 a 2020, instituído pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010 (Brasil, 2010b), continuou a contemplar a educação de forma ampla, com a Educação Infantil sendo amparada por meio de nove estratégias específicas. Assim, a trajetória das políticas educacionais ao longo dos últimos anos contribuiu para que a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) fosse alterada em 2013 pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que preconizou:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...] 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. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 2013).

Diante do exposto, ao longo desse período de instituição das políticas voltadas para a educação, a Educação Infantil foi amplamente contemplada, ganhando visibilidade na revista *Nova Escola*. Por sua vez, a revista foi se consolidando como um espaço de discussão sobre essa etapa da escolarização, por meio de artigos, matérias, imagens e ilustrações.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS QUESTÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS

Neste capítulo, abordamos, inicialmente, questões histórico-conceituais acerca da Educação Infantil e seus antecedentes históricos, uma vez que a história da Educação Infantil no Brasil foi marcada por diferentes concepções relacionadas ao atendimento das crianças. Nesse sentido, elencamos informações sobre o cuidado de caráter assistencialista destinado às crianças nas primeiras instituições brasileiras, bem como sobre os movimentos e lutas sociais ocorridos em meados da década de 1970, que foram relevantes por buscarem o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direitos e cidadãos. Em seguida, discutimos as políticas implantadas pelos governos em torno da Educação Infantil, que a consolidaram como a primeira etapa da educação básica e determinaram, a posteriori, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos profissionais que atuam na educação de crianças. Por fim, tratamos dos novos saberes e fazeres solicitados à Educação Infantil no que diz respeito ao ensino de conhecimentos matemáticos.

3.1 Educação Infantil: antecedentes históricos

A história das mudanças e permanências da Educação Infantil brasileira foi marcada por diferentes concepções que nortearam e possivelmente ainda norteiam o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade¹⁵, as quais são vinculadas aos interesses políticos, sociais e econômicos de cada época (Barbosa, I., 1997; Alves, 2007). Para Dias (2008), as mudanças pelas quais a família passou ao longo do tempo, as transformações do papel da mulher no contexto das sociedades burguesas, assim como o desenvolvimento e a difusão do conhecimento, especialmente nas áreas da psicologia e pedagogia, estão relacionadas ao surgimento das instituições de Educação Infantil. Contudo, pesquisas como as de Castro e Sousa (2015), Kuhlmann Jr. (2015) e Paschoal e Machado (2009) destacam que as características do atendimento institucional à criança pequena no Brasil foram inicialmente permeadas pelas concepções de proteção, higiene e assistencialismo.

¹⁵ O aumento da duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, ocorrido em 2006, alterou a faixa etária relativa às crianças da Educação Infantil, que passou a ser de 0 a 5 anos (Brasil, 2006a). Posteriormente, a mudança na LDB, em 2013, instituiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2013).

As primeiras iniciativas de criação de instituições como creches, asilos e orfanatos surgiram com o intuito de auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa, viúvas desamparadas e acolher órfãos abandonados. Merisse (1997) também ressalta que as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer assistência e amparo, proporcionando às crianças necessidades alimento e um local para se abrigar.

Nessa perspectiva, segmentos da sociedade, como educadores, empresários e religiosos, começaram a pensar em um espaço alternativo onde a criança pudesse receber cuidados e assistência. Durante as primeiras décadas do século XX, a criança, que inicialmente era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor” (Rizzo, 2003, p. 37), “[...] começou a ser vista pela sociedade e, com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, passou a ser atendida fora da família” (Didonet, 2001, p. 13). Vale salientar que o atendimento às crianças começou pelas das classes menos favorecidas.

A título de exemplo, mencionamos a roda dos expostos, uma instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, instituída em 1734 na Santa Casa de Misericórdia da Bahia e posteriormente difundida em outras regiões do país, existindo por mais de um século. A roda dos expostos, também chamada de roda dos excluídos ou roda dos enjeitados, era um mecanismo similar a um cilindro fixado de forma horizontal nas casas de misericórdia, onde a criança era abandonada. De acordo com Marcílio (1997), ao girar a roda, a pessoa que estava abandonando a criança puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser deixado, preservando assim a identidade tanto de quem recebia quanto de quem entregava a criança. Segundo Marcílio (1997), foi somente em meados de 1950 que o Brasil extinguiu esse sistema, sendo o último país a aboli-lo.

Com a abolição da escravatura no Brasil (1888) e o início da República (1889), intensificou-se a migração para as grandes cidades. Nesse momento, começou a surgir no Brasil um discurso sobre creches para crianças. Tal iniciativa ocorreu por meio de organizações filantrópicas, quase exclusivamente conduzidas por entidades religiosas, especialmente pela Igreja Católica. Nessa fase inicial de implantação e funcionamento das instituições de atendimento infantil, o objetivo era garantir um atendimento voltado às necessidades básicas das crianças em situação de extrema pobreza, sem preocupação com a educação formal. Dessa maneira:

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma

clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida. (Kishimoto, 1988, p. 24).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), o atendimento dessas instituições era marcado por uma concepção preconceituosa em relação à pobreza, predominando o assistencialismo na forma de favores ou caridade às classes trabalhadoras e pobres. Consequentemente, as condições sociais, econômicas e culturais determinavam a qualidade do atendimento recebido pelas crianças: as mais favorecidas economicamente tinham acesso a um tratamento de melhor qualidade, enquanto as crianças pobres recebiam um atendimento assistencialista e impregnado de preconceito.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (Didonet, 2001, p. 13).

Assim, as primeiras creches não tinham uma função plenamente definida, sendo ora vistas como substitutas da família, ora como suas auxiliares. Dessa forma, não apresentavam uma dimensão pedagógica no trabalho desenvolvido, priorizando apenas os cuidados com a primeira infância.

Em função da alta demanda por vagas e da falta de posicionamento do Estado em assumir efetivamente a criação, ampliação e manutenção das instituições, as famílias da classe trabalhadora começaram a organizar movimentos de reivindicação por vagas em instituições infantis para seus filhos. Para Rosemberg (1984), os movimentos brasileiros que reivindicavam a creche pública como um direito das mulheres trabalhadoras, e não um favor do Estado, marcaram a década de 1970. De acordo com a autora, os movimentos desse período histórico iniciaram “[...] um novo ciclo de expansão das creches, inclusive com revisão de seu significado. Este novo ciclo tem sua origem em reivindicações e propostas de movimentos sociais urbanos, entre eles o movimento feminista” (Rosemberg, 1984, p. 74).

Cabe salientar que, ao longo da década de 1970, as reivindicações se intensificaram de tal maneira que

[...] a questão da creche teve um avanço considerável no País. A reivindicação por creches e pré-escolas como um direito à educação da criança de todas as camadas sociais passou a ser defendida por vários setores da sociedade tais como: grupos ligados aos movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, a comunidade acadêmica, bem como profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. (Haddad, 2016, p. 34).

Os movimentos sociais das mulheres, das organizações populares de bairros, dos operários e dos profissionais ligados à educação passaram a reivindicar a implementação de creches e pré-escolas como um direito não apenas das famílias, independentemente da classe social, mas também das próprias crianças. Esses movimentos foram de extrema relevância, pois, além de pleitearem a expansão das vagas em creches, demonstraram a importância e a necessidade dessas instituições para a sociedade brasileira e, sobretudo, exigiram que o Estado assumisse a responsabilidade pela criação, manutenção e qualidade dessas instituições.

Fica evidente que a trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada por distintas concepções no que se refere ao atendimento de suas especificidades, as quais se vinculavam, historicamente, às necessidades e aos interesses sociais, políticos e econômicos de cada época (Kuhlmann Jr., 2015; Oliveira *et al.*, 2011; Rosemberg, 2002; Silva, 2008).

É possível destacar que as lutas e os movimentos sociais em prol dos direitos das crianças, especialmente no que se refere a uma educação que assegure sua formação integral, ocorridos a partir da década de 1970, foram fundamentais para a consolidação da concepção de educação para crianças de até 6 anos de idade. Isso porque esses movimentos pressionaram o poder público a modificar a postura assistencialista das instituições existentes e a ampliar a oferta de vagas por meio da criação de novas e adequadas instituições.

O período que compreende o final da década de 1970 e o início da década de 1980 foi marcado por diversos movimentos em prol da infância, resultando em muitas conquistas e em mudanças políticas, econômicas e socioculturais no país. Para Barbosa, I. (1997), tais mudanças fomentaram estudos e pesquisas dos educadores brasileiros acerca da função social das instituições educativas e da educação de maneira geral. A autora ressalta que a Educação Infantil se tornou um campo de pesquisa, em defesa da formação humana nas instituições de atendimento às crianças.

Em suma, o contexto histórico e social de lutas em prol da educação para crianças, permeado por pesquisas que afirmavam os direitos destas a uma educação distinta das ações assistencialistas e compensatórias, culminou na inclusão da educação das crianças de zero a seis anos de idade na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Constituição incorporou

as reivindicações da sociedade, no sentido de efetivar os direitos da criança, entre eles o direito à educação em instituições públicas. A partir dessa normativa, a infância começou a trilhar um novo caminho, e a criança, anteriormente tratada como um sujeito sem direitos, passou a ser reconhecida pela sociedade. Assim, iniciou-se um processo de reconhecimento das necessidades, especificidades e, sobretudo, dos direitos da criança desde a mais tenra idade. A então nova Constituição estabeleceu que a criança de zero a seis anos tinha direito à educação, deixando explícito que era dever do Estado oferecê-la (Brasil, 1988).

Silva (2008, p. 59) destaca que a Constituição promoveu a cidadania infantil ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, atendendo à “[...] necessidade das famílias de contarem com lugar seguro para a guarda e cuidado das crianças em razão de sua condição de trabalhadores”. Embora a matrícula não seja obrigatória, o oferecimento de vagas se constitui em um dever do Estado. Nesse sentido, a Constituição de 1988 representa um marco na institucionalização da Educação Infantil no Brasil, ao reconhecer, pela primeira vez, a importância da creche e da pré-escola para a educação da criança, independentemente de sua classe social. A Carta Magna é, portanto, um marco na definição dos direitos da criança e do adolescente e, em especial, da primeira infância (Cury, 1998; Craidy, 1994).

No contexto de legitimação da infância por meio de políticas públicas, em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069, que reafirmou, em seu artigo 54, o dever do Estado de assegurar às crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola (Brasil, 1990).

Alves (2007, p. 55) salienta que o ECA consagra “[...] na letra da lei os direitos que tornam a criança uma cidadã com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas e não mais por ações caritativas, meramente emergenciais e paliativas”. Nesse momento, os avanços promovidos pela Constituição de 1988 são reafirmados, pois a criança, agora compreendida como cidadã, passa a ter o direito a uma educação livre do paradigma meramente assistencialista.

Os novos contornos legais da educação infantil foram definidos pela LDB/1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Outra conquista significativa obtida com essa legislação foi a exigência de formação profissional específica, uma vez que o trabalho, anteriormente realizado em caráter assistencial, não exigia qualificação. Com a nova perspectiva sobre a Educação Infantil, o trabalho pedagógico também foi redefinido. A partir da LDB/1996, a formação profissional para a Educação Infantil tornou-se fundamental para a reorganização do trabalho pedagógico.

Os avanços obtidos na Educação Infantil implicaram uma reflexão sobre o atendimento realizado pelas instituições de educação infantil e sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais, com o objetivo de cuidar e educar, garantindo o desenvolvimento integral da criança. Para Gomes, J. (2017, p. 69), foi “[...] pensando a indissociabilidade de cuidar e educar no trabalho pedagógico, a formação de professores, o planejamento, a criança, a avaliação e o currículo dessa etapa da Educação Básica” que foram elaborados documentos orientadores. Rosemberg (2002) ressalta que, nesse período, foram propostas políticas nacionais de Educação Infantil que se distanciaram cada vez mais do modelo assistencialista, prevalecendo a influência do campo educacional na educação infantil.

Diante de políticas que marcaram uma nova fase para a Educação Infantil, as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãs de direitos, o que, além de gerar mudanças significativas na forma de atendimento educacional, também ampliou o repertório legislativo que as protege. Após as lutas iniciadas na década de 1970 até os dias atuais, é possível afirmar que a Educação Infantil conquistou o status de direito para todas as crianças brasileiras.

3.2 Educação Infantil como primeira etapa da educação básica

A afirmação da criança como sujeito de direitos foi determinante para que novos contornos legais fossem estabelecidos na Educação Infantil. Conforme Craidy (1994, p. 19), “a Constituição de 1988 significa um marco histórico para a redefinição doutrinária e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância”. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 (Unicef) e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, contribuiu para que a criança ganhasse visibilidade no mundo do direito.

A construção da identidade pedagógica e social da educação infantil, portanto, está vinculada a um complexo processo de transformação, que resultou dos movimentos sociais e das mudanças na concepção de criança e infância, materializadas por meio da legislação. Com base nessas considerações, Cury (1998) destaca que a necessidade de atendimento à criança pequena foi incorporada sob a ótica do direito, estabelecendo o papel do Estado não mais sob a perspectiva do cuidado e da assistência, mas sob o dever.

Nesse contexto de reformas na educação da infância, a promulgação da LDB (Brasil, 1996) regulamentou o direito à educação infantil, distinguindo sua oferta e estabelecendo-a em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos, inovando

ao defini-la como a primeira etapa da educação básica. Essa lei teve como finalidade o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996), inaugurando uma nova institucionalidade ao propor o desafio de sua articulação com o ensino fundamental.

A partir dessa regulamentação, novas políticas de atendimento à criança, como diretrizes e pareceres do Conselho Nacional de Educação, passaram a integrar as legislações estaduais, as leis orgânicas municipais e as normas estabelecidas pelos conselhos estaduais e municipais de educação. Iniciou-se, assim, um processo de discussão sobre a organização e o funcionamento das creches e pré-escolas, sobre propostas curriculares adequadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, bem como sobre o papel da educação infantil como apoio à família no cuidado e na educação dos filhos.

Em 1998, o MEC publicou o documento *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*, que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes para a educação infantil no Brasil. No mesmo ano, o MEC publicou o RCNEI, buscando contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nos centros de Educação Infantil, abordando concepções de infância, como brincar, tempos/espacos, famílias, ações pedagógicas, formação continuada, entre outros. Visou promover o

[...] desenvolvimento integral de suas identidades [das crianças], capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 07).

Esse documento foi alvo de fortes críticas por especialistas da área. Segundo Cerisara (2005), os pesquisadores perceberam que ele poderia trazer consequências para as crianças que frequentavam instituições de educação infantil no país, uma vez que a concepção de currículo presente no documento tratava a educação de crianças pequenas como ensino sob a perspectiva pedagógica do ensino fundamental, evidenciado pela apresentação de objetivos e conteúdos por áreas de conhecimento. Além disso, o documento apresentava uma concepção idealizada de criança, distanciando-se “[...] da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados” (Palhares; Martinez, 2005, p. 10).

Contudo, para Silva, I. (2016), mesmo alvo de críticas, discussões e questionamentos, o RCNEI foi um documento relevante para o campo da educação infantil, tornando-se amplamente conhecido entre as professoras e utilizado como referência para a estruturação das propostas pedagógicas e das práticas cotidianas em sala de aula.

Intensas discussões, consultas, investigações e pesquisas voltadas à orientação do trabalho na educação infantil resultaram em documentos que regulamentam e/ou orientam as instituições de educação infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1999).

De acordo com Aquino e Vasconcellos (2005), as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 01/1999) (Brasil, 1999) promoveram avanços importantes sobre a concepção de criança, evidenciando-a como sujeito histórico e de direitos. As diretrizes avançaram nas discussões em torno da identidade e das especificidades do trabalho pedagógico, além de enfatizarem a autonomia das instituições para a construção de suas propostas pedagógicas, sendo revisadas em 2009 (Resolução CNC/CEB nº 05/2009) (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Brasil, 2010, p. 11).

Em suma, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas foram preservados, com a inclusão de novas orientações, como a necessidade de que a estruturação das propostas político-pedagógicas de educação infantil considere a inclusão das populações do campo, dos indígenas e dos quilombolas, valorizando suas condições de vida e seu universo cultural (Brasil, 2009).

Em 2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 04/2000, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, com o intuito de esclarecer dúvidas geradas pelos artigos da LDB/1996 referentes à educação infantil (Brasil, 2000). O Parecer destacou aspectos normativos como: a vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, a questão das propostas pedagógicas e dos regimentos escolares, a formação de professores e demais funcionários, além dos aspectos relacionados ao espaço físico e aos recursos materiais para a educação infantil (Brasil, 2000).

Aprovado em 2001, o PNE estabeleceu objetivos e metas para um período de 10 anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos da educação infantil. A lei que instituiu o PNE determinou que estados e municípios elaborassem seus respectivos planos decenais, os quais deveriam ser construídos de forma democrática, buscando estabelecer metas e traçar objetivos para a educação infantil (Brasil, 2001).

Com a modificação introduzida na LDB pela Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b), foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos, antecipando o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade. Com isso, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos. A ampliação do Ensino Fundamental, aprovada em 2007, exigiu uma reorganização política, administrativa e pedagógica, visando garantir a qualidade de uma aprendizagem significativa, pois apenas aumentar o tempo de permanência das crianças na escola não seria suficiente.

Nesse mesmo período, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007) regulamentou o FUNDEB, que passou a incluir a Educação Infantil. Tal regulamentação foi fundamental para a melhoria da qualidade da educação nessa faixa etária, uma vez que essa etapa passou a receber recursos de manutenção e desenvolvimento, assim como as demais etapas da Educação Básica.

Nesse contexto de ascensão da Educação Infantil, ocorreu entre 28 de março e 1º de abril de 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo tema foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”. Esse evento foi considerado um espaço democrático, aberto pelo poder público, para que todos pudessem participar do desenvolvimento da educação nacional. Configurou-se ainda como uma ação do MEC para mobilizar e consultar a sociedade sobre a elaboração, discussão e aprovação de propostas de emendas que contribuíssem para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação, além de compor as diretrizes do novo PNE, que entraria em vigor em 2011, com validade até 2020.

Outro marco na trajetória normativa da Educação Infantil foi a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009). A partir dessa emenda, os municípios tiveram até 2016 para implementar políticas públicas que viabilizassem o cumprimento da legislação. Essa extensão da obrigatoriedade foi incorporada à LDB em 2013, sendo regulamentada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que consagrou a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Nesse período de reconfiguração da Educação Infantil, impulsionado pelas modificações regulatórias instituídas pela LDB/1996 (Brasil, 1996), continuaram a ocorrer mudanças legislativas, dando início a um processo de estudos para a elaboração e consolidação da BNCC.

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento. (Brasil, 2017, p. 20, grifos do autor).

Nessa direção, o documento da BNCC foi aprovado no final de 2017, ressaltando que “Como primeira etapa da Educação Básica a Educação Infantil é o início e fundamento do processo educacional [...]” (Brasil, 2017, p. 36) e legitimando os princípios já definidos nas DCNEI de 2009.

No intuito de afirmar práticas pedagógicas que contemplem a forma como a criança se apropria do conhecimento, a BNCC propõe 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se que são contemplados por meio de cinco campos de experiências:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações [...]. (Brasil, 2017, p. 40).

Considerando as DCNEI de 2009, a BNCC propõe uma organização curricular em que as práticas pedagógicas acontecem com intencionalidade. Dessa forma, os Campos de Experiência consideram o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças em diferentes faixas etárias a partir das diversas linguagens, que, por meio do currículo, podem ser promovidas pelo professor mediante o planejamento do trabalho pedagógico, abrangendo desde o desenvolvimento de habilidades até a construção da identidade da criança.

Nesse sentido, as políticas educacionais e os documentos mencionados se complementam no que se refere ao educar e cuidar como ações inerentes e indissociáveis, dialogando e corroborando a efetivação de uma educação de qualidade na qual a criança deve ser protagonista em todos os contextos de que participa.

Com base nesses elementos, fica evidente que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica a partir de 1996, percorrendo desde então uma trajetória política, histórica e pedagógica, na qual diversos aspectos contribuíram para a legitimação dessa etapa da educação. Reconhecida como direito de todas as crianças, a Educação Infantil continua avançando e demonstrando sua relevância no processo histórico de integração ao conjunto da Educação Básica brasileira.

3.3 Novos saberes e fazeres solicitados à Educação Infantil: o ensino de conhecimentos matemáticos

Durante muito tempo, a Educação Infantil não teve o devido reconhecimento no âmbito educacional, sendo-lhe atribuída apenas a função de suprir as necessidades básicas da criança. Dessa forma, as marcas culturais do assistencialismo ficaram arraigadas na história da Educação Infantil no Brasil, o que, até hoje, reflete-se na realidade das instituições que atendem crianças desde a mais tenra idade.

Ao refletir sobre o processo de constituição do campo da Educação Infantil no Brasil, é importante destacar que, atualmente, nos documentos regulatórios brasileiros, a criança é concebida como o centro do planejamento curricular. Em se tratando da Educação Infantil, é necessário refletir a respeito de quem está inserido nessa realidade, ou seja, a criança. Afinal, ela é o sujeito histórico que, a partir das interações, brincadeiras e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina e aprende, construindo significados sobre a natureza e a sociedade e produzindo cultura (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a formação da criança constitui-se num processo histórico, social e cultural, em que as relações e interações são fundamentais para sua aprendizagem, desenvolvimento e formação humana. Segundo Barbosa, M. (2006), as pedagogias da Educação Infantil são distintas das do Ensino Fundamental, pois estas últimas se baseiam principalmente no ensino, tendo como objetivo central a transmissão do conhecimento e como locus privilegiado a sala de aula, onde a criança é vista como um aluno. Já a Educação Infantil

[...] é construída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas reações culturais, sociais e familiares. (Barbosa, M., 2006, p. 25).

Dentre as produções culturais e os saberes inerentes à infância, destacam-se os saberes matemáticos. A vida cotidiana das crianças faz com que elas estabeleçam, por meio de recursos próprios e pouco convencionais, uma relação inicial com esses saberes. Ao classificar, separar e contar os brinquedos de maneira informal durante a brincadeira, as crianças “procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (Wajskop, 1995, p. 67). Portanto, os conhecimentos matemáticos precisam fazer parte da vivência da criança pequena dentro das instituições de ensino.

Diante do exposto, ao nos referirmos ao papel da Educação Infantil no ensino de conhecimentos matemáticos, é necessário pensar em práticas que visem à aprendizagem desses saberes sem ignorar as experiências anteriores que a criança já vivenciou. Nessa perspectiva, é indubitável que, mesmo antes de começar a frequentar uma instituição educacional, a criança já vivencia, de maneira informal, situações de aprendizagem nas quais, brincando e se divertindo, tem contato com números, formas geométricas, quantidades, tamanhos, pesos, alturas, entre outras noções matemáticas.

Segundo as DCNEI, as experiências pedagógicas na Educação Infantil devem garantir vivências que recriem “em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” (Brasil, 2010, p. 25). Já a BNCC aponta que “[...] as creches e pré-escolas têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2017, p. 34).

Diante do exposto, salientamos que a criança está imersa em um mundo de conhecimentos matemáticos desde o nascimento e acaba interagindo com eles cotidianamente o que gera uma experiência pessoal e única com a matemática. Nessa direção, “[...] essa bagagem, que difere de criança para criança, precisa ser identificada pelo professor e, se possível, com o auxílio dos pais; o respeito a essa experiência pessoal é fator determinante para que sejam atingidos os objetivos desejados” (Lorenzato, 2008, p. 24).

A valorização da infância e o desafio de pensar práticas pedagógicas que contemplem o ensino de conhecimentos matemáticos devem respeitar as especificidades da criança.

Ao ensinar matemática na Educação Infantil, espera-se que essa não seja uma tarefa com hora marcada, agora é hora de aprender Matemática, mas que em tudo as crianças façam para desenvolver-se e adquirir competências e habilidades os conceitos matemáticos estejam sendo explorados. Isso exige dos professores planejamento minucioso do ensino e um conhecimento bastante grande dos assuntos matemáticos a serem apresentados, discutidos, sistematizados. (Tancredi, 2004, p. 49-50).

Ao planejar sua prática pedagógica, o professor deve estar atento ao fato de que esta deve potencializar e incentivar as linguagens próprias da infância, considerando a especificidade da criança que, desde pequena, é “um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura e assim um sujeito de direitos” (Farias, 2005, p. 1027). Por essa razão, ela é capaz de observar, investigar, descobrir, conhecer e aprender por meio dos conhecimentos que advêm das diferentes experiências com objetos de tamanhos diversos, brinquedos e brincadeiras, bem como de suas produções artísticas, dentre outras. Dentro dessa concepção, os saberes solicitados a uma Educação Infantil que reconhece a criança como um sujeito de direitos e produtor de cultura são construídos à medida que os documentos oficiais orientam e discorrem sobre como se espera que a Matemática seja trabalhada com as crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, apresentaremos características conceituais e curriculares relacionadas aos novos saberes atribuídos ao ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Salientamos que tais documentos foram publicados em diferentes momentos históricos com o intuito de orientar as instituições de Educação Infantil do Brasil, sendo eles: o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2017).

O RCNEI é dividido em três volumes, sendo que o terceiro volume, intitulado “Conhecimento de Mundo”, aborda especificamente a Matemática para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Em seu texto, o documento apresentou discussões sobre objetivos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil:

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. (Brasil, 1998, p. 207).

Para o RCNEI, o ensino de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil está organizado em três grandes eixos: números e sistema de numeração; grandezas e medidas; e espaço e forma. Outra questão relevante destacada no documento é a recomendação do uso de jogos como práticas para a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. No entanto, faz-se uma ressalva sobre sua utilização: os jogos devem ser empregados com uma finalidade

pedagógica clara, pois a intencionalidade deve embasar o planejamento do professor para que as atividades pedagógicas proporcionem “[...] à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude” (Brasil, 1998, p. 211). O documento reconhece a relevância do jogo para a ampliação das diferentes linguagens da criança, uma vez que “o jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto” (Brasil, 1998, p. 211).

Dessa forma, a ressalva sobre a utilização dos jogos reside no fato de que eles não devem ser empregados sem uma finalidade ou organização do espaço. Segundo o documento, o simples ato de a criança jogar, brincar ou manipular objetos, sem que haja um planejamento, orientação ou direcionamento, não promoverá a ampliação da aprendizagem. Nessa direção, o RCNEI trouxe à tona a discussão sobre a presença da matemática nas práticas da Educação Infantil, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento dessas práticas

[...] para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil, [...] de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. (Paschoal; Machado, 2009, p. 86).

No caso das DCNEI, sua criação visava orientar a organização das instituições de ensino. Assim, esse documento, que orienta a proposta curricular e as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, não faz subdivisão de conteúdos a serem desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, pois o foco está nas experiências das crianças. Dessa forma, por meio dos eixos norteadores *interações* e *brincadeiras*, as crianças devem ter acesso garantido a experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (Brasil, 2010, p. 25-26).

Em tal concepção, as experiências mediadas pelos professores devem proporcionar momentos em que a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos assume significado mediante as relações que as crianças estabelecem ao pensar sobre o que estão vivenciando.

A proposta de trabalho visando à promoção de experiências nas quais as crianças possam ampliar esses conhecimentos e aprenderem, a partir deles, a lidar com problemas do seu cotidiano também se encontra na BNCC. No documento, a proposta de trabalho na Educação infantil é baseada em “Campos de Experiência”.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil se configuram como um local privilegiado ao favorecer, à criança, o acesso a situações de aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio de experiências vivenciadas visando à sua formação integral. A esse respeito, Smole (2003) traz sua contribuição afirmando que na Educação Infantil é importante

[...] encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. Uma proposta assim incorpora contextos do mundo real, as experiências e a linguagem da criança no desenvolvimento das noções matemáticas. (Smole, 2003, p. 62).

O trabalho com tais conceitos se caracteriza como “[...] um universo rico e complexo de relações sociais e processos de constituição humana, que exige muito conhecimento por parte das professoras e organização do trabalho pedagógico [...]” (Coutinho, 2013, p. 11), visto que a proposta envolvendo números, geometria, medidas e estatística, ou seja, o trabalho com os conhecimentos matemáticos, deve incorporar a curiosidade natural das crianças, sua linguagem e seus conhecimentos.

Tomando como base o RCNEI (1998), o professor deve trabalhar: números e sistema de numeração; grandezas e medidas; e espaço e forma. Contudo, ao se tornar uma etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passa a ser um lugar “[...] exigente com relação a que

conhecimentos ensinar e aprender [...]” (Tancredi, 2012, p. 293). Nesse cenário, estudos como o de Lopes (2003) demonstram a possibilidade de trabalhar o pensamento combinatório, probabilístico e estatístico desde a mais tenra infância. Dessa maneira, no tocante ao campo da Probabilidade, Estatística e Combinatória:

O **raciocínio combinatório** [que] se refere aos fazeres da combinatória, a qual pode ser definida como um princípio de cálculo que envolve a seleção e a disposição dos objetos em um conjunto finito. [...] O **raciocínio probabilístico** [que] está atrelado ao raciocínio combinatório, ou seja, após a enumeração das possibilidades pode-se analisar a chance e fazer previsões. Essa forma de raciocínio é essencial para que se analisem dados construídos a partir de um problema, o que direciona ao **raciocínio estatístico**; e este permite a compreensão de informações estatísticas que envolvem ligação de um conceito para outro, por exemplo, mediana e média, ou possibilita combinar ideias sobre dados e fatos. (Lopes, 2012, p. 167- 168, grifos nosso).

Nesse sentido, a exploração da estocástica na Educação Infantil desenvolve o raciocínio estatístico, que, de acordo com Estevam (2013, p. 4387), “está relacionado com compreender e explicar como, por que e em que circunstâncias um processo de investigação estatística deve/pode ser realizado, com foco particular no processo de análise de dados e tomada de decisão”.

Sobre a aprendizagem dos números, Lorenzato (2008) ressalta que este é um conhecimento construído socialmente; nesse sentido, o professor pode trabalhar com atividades que envolvam o cotidiano das crianças, para que elas percebam as diferentes funções que os números assumem.

O Quadro 2 tem o propósito de mostrar algumas das diferentes funções que os números assumem, bem como as situações em que tais funções aparecem.

Quadro 2 – Diferentes funções que os números assumem e situações/práticas em que a função do número aparece

Diferentes funções que os números assumem	Situações/práticas em que a função do número aparece
Ordenador (quando indica o andar do apartamento, posicionamento em uma fila etc).	Ordem das crianças na fila.
Identificador (quando indicam números de páginas, camisas de jogadores, etc).	Número das crianças na lista de chamada.
Quantificador (quando indica a altura de alguém, número de dias do mês, etc).	Controle de dias que faltam para o aniversário da criança.
Localizador (quando indica localização de casas, latitude e longitude, distância, etc).	Número que indica o endereço da escola, ou da casa da criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ainda sobre o trabalho com números, Pirola e Mariani (2006, p. 22) destacam que eles fazem parte do cotidiano das crianças e que “partindo desse contexto, é possível pensar em atividades em que as crianças possam contar, memorizar quantidades, identificar algo, antecipar resultados, medir, numerar, operar”.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre grandezas e medidas, Lopes e Grandó (2012, p. 6) salientam a importância do trabalho com medidas não padronizadas “para que as crianças possam perceber a necessidade real das medidas padronizadas”. Nesse sentido, o professor pode criar situações em que as crianças realizem medidas utilizando barbante, pecinhas ou até mesmo o próprio corpo, para que, posteriormente, compreendam a utilização e a função de instrumentos específicos, como régua, balança, etc.

Quanto à aprendizagem dos conhecimentos matemáticos relacionados aos conceitos geométricos e espaciais, esta “possibilita às crianças adquirir adequação espacial, expressar sensibilidade por meio das relações entre a natureza e a geometria, bem como desenvolver o senso estético” (Lopes; Grandó, 2012, p. 07). Assim, é relevante proporcionar às crianças práticas em que elas possam explorar objetos de tamanhos e formatos diversos, como bonecas, caixas, bolas, dados, entre outros. Para Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 15), “a criança vive em um contexto social que se encarrega de lhe emitir diversas informações que, em sua maioria, são geradas e percebidas pela exploração do espaço ao seu redor”.

É importante ressaltar que a criança explora naturalmente o espaço, criando relações com ele desde o momento em que nasce. À medida que cresce, as relações estabelecidas por meio do tato e da visão a auxiliam na percepção das diferenças ou semelhanças entre os objetos.

Outras perspectivas para o trabalho com as crianças são encontradas nas pesquisas de Lopes e Grando (2012). As autoras evidenciam que é possível trabalhar com conhecimentos matemáticos sobre raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico, uma vez que crianças da Educação Infantil já desenvolvem esses pensamentos. A esse respeito, Souza (2007) relata uma experiência em que foi desenvolvida a construção e posterior interpretação de gráficos elaborados a partir de uma pesquisa realizada por crianças sobre a merenda escolar.

Podemos então identificar que, ao pensar em conhecimentos matemáticos, há uma diversidade de novos saberes e práticas solicitados à Educação Infantil. Dada a importância do trabalho com conhecimentos matemáticos nessa etapa, e a partir do que foi exposto, torna-se essencial compreender as representações sobre o ensino de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, veiculadas na revista *Nova Escola* durante o período de 2000 a 2017.

O recorte temporal estabelecido é relevante para compreendermos as mudanças ocorridas na revista *Nova Escola* acerca da veiculação de reportagens direcionadas à educação de crianças em creches e pré-escolas. A revista não era publicada por pessoas ou entidades ligadas diretamente à Educação Matemática, mas por uma grande empresa editorial, onde os autores dos textos eram jornalistas não necessariamente especializados na área. Dessa maneira, buscamos compreender como o periódico operou na veiculação e construção de representações do ensino de conhecimentos matemáticos, a partir da evolução histórica amparada pela legislação que assegurou à Educação Infantil um lugar na Educação Básica.

4 CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NAS PÁGINAS DA *NOVA ESCOLA* (2000-2017): REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS

De acordo com os estudos de Valente (2014), a História da Educação Matemática pode ser compreendida sob quatro perspectivas. A primeira considera a História da Educação Matemática como um subconjunto da História da Matemática; a segunda é autodenominada História na Educação Matemática; a terceira perspectiva se afirma na relação entre História Oral e Educação Matemática; e a quarta, que é a adotada neste trabalho, considera a História da Educação Matemática uma especificidade da História da Educação. Essa escolha se justifica pelo fato de que o campo específico da História da Educação ocorre dentro do campo investigativo da História, que, por sua vez, pode abranger diferentes temáticas, sendo uma delas a História da Educação Matemática.

Um momento destacado por Valente (2010) como crucial para as reflexões sobre o distanciamento entre a matemática e a educação matemática foi a criação da Comissão Internacional do Ensino de Matemática (CIEM/IMUK), em 1908, presidida pelo matemático alemão Félix Klein. Segundo o autor, a iniciativa de fomentar esse distanciamento ocorreu por meio das ações dos “próprios matemáticos, no âmbito do IV Congresso Internacional de Matemática” (Schubring, 2004 *apud* Valente, 2010, p. 6).

Sobre as discussões internacionais, Valente (2017) salienta:

As apropriações da discussão internacional foram sistematizadas principalmente pelo educador matemático Euclides Roxo, que esteve à frente da formulação e proposição dos currículos de Matemática e da produção de livros didáticos dessa disciplina no Brasil a partir da década de 1920. (Valente, 2017, p.7)

No contexto brasileiro, Leme da Silva (2022) destaca que a constituição da História da Educação Matemática remonta ao final do século XX e início do século XXI. Esse movimento teve origem com a criação dos primeiros grupos de pesquisa registrados no CNPq, formados por pesquisadores que discutiam temas relacionados à História da Educação Matemática em seus trabalhos. No Quadro 3, organizamos exemplos desses grupos.

Quadro 3 – Quadro com os primeiros grupos registrados no CNPq

Nome do grupo	Instituição de origem	Ano de criação
Grupo de História, Filosofia e Educação Matemática (HIFEM)	UNICAMP	1996
Grupo de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT)	PUC/SP	2000
Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM)	UNESP	2002

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Leme da Silva (2022) observa que esses três grupos estavam localizados no estado de São Paulo e, apesar da restrição geográfica, contribuíram significativamente para a formação e disseminação da História da Educação Matemática no Brasil.

Estudos como os de Valente (2021) destacam que a inclusão da História da Matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 desempenhou um papel crucial no surgimento dos estudos em História da Educação Matemática no país. Essa mudança ofereceu aos educadores a oportunidade de explorar a História da Matemática como uma ferramenta pedagógica para enriquecer o ensino e a aprendizagem da disciplina. Ao conectar conceitos matemáticos com seu contexto histórico, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos princípios matemáticos e de seu significado.

Conseqüentemente, o interesse pela História da Educação Matemática cresceu no Brasil, e estudos acadêmicos começaram a emergir no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Eventos relevantes, como o I Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) em 1987 e a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, foram fundamentais para reunir pesquisadores, professores e estudantes interessados na promoção do ensino e da aprendizagem da matemática no país. A SBEM desempenhou um papel central na organização de encontros, conferências e na promoção de pesquisas na área da Educação Matemática, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento do campo. Nessa perspectiva, Valente (2021) afirma que “a história da matemática, como vertente do novo campo, enseja a possibilidade de agregar à Educação Matemática o conhecimento histórico. Para além disso, abre caminho para a caracterização de uma nova vertente: a história da educação matemática” (Valente, 2021, p. 2).

Na década de 1990, o Grupo de Pesquisa de História da Matemática (GPHM) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciou suas atividades, culminando com a realização do I Seminário Nacional de História da Matemática (SNHM) em 1995, em Recife. Logo após,

em 1999, foi fundada a Sociedade Brasileira de História da Matemática (SBHMat), refletindo o crescente interesse e reconhecimento da importância da História da Matemática como uma área de pesquisa no Brasil.

Esses marcos históricos demonstram o amadurecimento e a consolidação tanto da Educação Matemática quanto da História da Matemática como campos de pesquisa e prática acadêmica no Brasil, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados e a troca de conhecimentos entre os profissionais da área.

Sobre as primeiras pesquisas, Leme da Silva (2022) salienta que elas tiveram início na década de 1990. No entanto, os campos da Educação Matemática e da História da Educação Matemática ainda não estavam plenamente caracterizados como áreas de investigação distintas. Nesse contexto, eventos como o I Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), em 1997, foram importantes para promover a troca de conhecimentos e experiências entre estudantes e pesquisadores nesses campos emergentes. Já nessa época, alguns mestrandos e doutorandos brasileiros estavam apresentando trabalhos sobre História da Matemática em programas ou linhas de pesquisa em Educação Matemática.

O estudo realizado por Maria Laura Gomes e Arlete Brito, em 2002, foi um marco importante, pois analisou a produção acadêmica nacional da História da Matemática e identificou um número considerável de trabalhos inseridos no campo da História da Educação Matemática desde 1999. Desde o início da constituição dos grupos de pesquisa mencionados anteriormente, estabeleceu-se um vínculo entre História da Educação Matemática e História da Matemática, que, para Leme da Silva (2022), continua até os dias atuais, contribuindo para o desenvolvimento e a consolidação da História da Educação Matemática no Brasil.

Gomes e Brito (2009) observaram, ao analisar as edições do evento de 2003 a 2008, uma maior aproximação entre as abordagens dos estudos apresentados sobre História da Matemática e História da Educação. Esse crescimento e essa convergência indicam um interesse crescente por parte dos pesquisadores brasileiros em explorar as relações entre a História da Matemática e o Ensino de Matemática, bem como em investigar a História da Educação Matemática como um campo específico de estudo. As pesquisas em História da Educação Matemática no Brasil surgiram no final do século XX, paralelamente aos movimentos de criação e consolidação de outros campos, como a Educação Matemática e a História da Matemática. Nesse contexto, tanto a criação de sociedades científicas, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e a Sociedade Brasileira de História

da Matemática (SBHMat), quanto o estabelecimento de grupos de pesquisa e a realização de eventos acadêmicos específicos desempenharam um papel crucial no direcionamento e fortalecimento dos estudos em História da Educação Matemática. Essas iniciativas proporcionaram espaços para a troca de ideias, debates acadêmicos, promoção de eventos e publicações, além de estimular a formação de redes de pesquisa e colaboração entre os estudiosos da área.

Com o intuito de contribuir para a história da Educação Matemática, neste capítulo analisamos as representações sobre os conhecimentos matemáticos nas páginas da revista *Nova Escola* entre 2000 e 2017. Buscamos verificar as concepções do referido tema no periódico, considerando que, na maior parte de seu ciclo de publicação e circulação, os textos foram escritos por jornalistas, e não por profissionais da Educação. A seguir, apresentamos as representações construídas e veiculadas pela revista acerca dos conhecimentos matemáticos para o trabalho com crianças da Educação Infantil durante o recorte temporal estabelecido.

4.1 As representações construídas/veiculadas pela revista *Nova Escola* sobre os Conhecimentos Matemáticos para o trabalho com crianças da Educação Infantil

A produção e a veiculação da revista *Nova Escola* se configurou como uma importante estratégia¹⁶ utilizada por seus editores para divulgar a Educação Infantil, bem como um veículo de capacitação profissional para o trabalho com os Conhecimentos Matemáticos inerentes a essa etapa da Educação básica, pois se tinha a necessidade de alinhar esses profissionais às ideias de modernidade no sentido de modernizar a sociedade e, de certa forma, através de sua materialidade, produzir, impressionar e manter seu leitor a partir do momento em que as prescrições fossem apropriadas e praticadas nas escolas.

Para Toledo (2001, p.4), analisar um impresso a partir das perspectivas da Nova História Cultural, possibilita “a reconstrução histórica das práticas específicas desenvolvidas pelos editores, permitindo redesenhar os leitores visados por essas práticas, os leitores imaginados e construídos pela prática editorial”. Nessa perspectiva, atender às solicitações dos leitores, bem como dar voz aos mesmos, na seção de cartas do periódico¹⁷, ou através do

¹⁶ “[...] O editor representa o poder decisório e assim o constitui” (Almeida Filho, 2008, p. 10).

¹⁷ Esta seção estava destinada a publicação de trechos cartas dos leitores, onde os mesmos comentavam sobre reportagens anteriores, solicitavam ou sugeriam determinados temas a serem abordados pela revista.

Prêmio Victor Civita/ Educador Nota 10¹⁸, tornando estes parte da revista, evidencia a intenção dos editores em aproximar, influenciar e fidelizar os profissionais da educação deixando claro que “as estratégias de escrita e as intenções do autor” (Chartier, 1991, p. 182), eram fundamentais para persuadir o leitor a aderir ao posicionamento da revista.

Visando identificar as representações dos conhecimentos matemáticos para o trabalho com crianças da Educação Infantil na revista, consideramos dois principais aspectos relacionados às estratégias empregadas: a primeira é a estratégia explícita, fundamentada nos próprios discursos; a segunda é a estratégia implícita, que transforma o texto em um mecanismo que demanda uma compreensão mais acurada do leitor, para ser considerada legítima (Chartier, 1992).

Na leitura e análise das reportagens publicadas pela revista, destacamos que selecionamos apenas as que abordam os conhecimentos matemáticos voltados à Educação Infantil. Isso inclui reportagens de capa, artigos e matérias que foram destaques em seções específicas sobre Educação Infantil. Selecionamos, para este trabalho, oito reportagens publicadas entre 2000 e 2017.

Chegamos a este quantitativo utilizando como critério de escolha edições que apresentassem exclusivamente reportagens ou textos sobre os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil. O foco de nossas análises foi buscar edições que discutissem especificamente a educação matemática para crianças de creche e pré-escola, excluindo as reportagens sobre o Ensino Fundamental I e II, que, por se tratarem de outras etapas da educação básica, não forneceriam indícios de como os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil eram veiculados pela revista. Na apresentação dessas matérias, buscamos identificar, nos discursos dos editores, não apenas as pretensões de cumprir os objetivos que trouxeram esse impresso ao contexto educacional, mas também as representações dos conhecimentos matemáticos para o trabalho com crianças da Educação Infantil daqueles que produziram o impresso e o colocaram em circulação.

As análises serão realizadas considerando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998. Essa escolha se justifica pelo fato de que o documento serviu como base para o trabalho pedagógico durante a maior parte do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, representando um avanço significativo para as políticas públicas da Educação Infantil.

¹⁸ “[...], a proposta é “identificar, valorizar, disseminar e recompensar” experiências de ensino e aprendizagem de boa qualidade. Os professores eram selecionados a partir dos critérios presentes no regulamento e da concepção que a revista possuía de ensino e aprendizagem” (Ripa, 2010, p. 17).

Desde sua publicação, o referido documento subsidiou a Educação Infantil, tanto no ensino de Matemática quanto nas demais áreas do conhecimento. Dessa forma, o documento oferece orientações específicas para o trabalho pedagógico nas instituições infantis. Nele, encontram-se definições sobre a criança, o perfil do educador, propostas de atividades práticas que envolvem a ludicidade e contribuem para os aspectos motores, físicos, psíquicos e intelectuais da criança, bem como orientações para o trabalho com a Matemática.

Ao discorrer sobre o conhecimento matemático, o RCNEI afirma que:

Fazer Matemática é expor idéias próprias, escutar a dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. (Brasil, 1998, p. 2007).

Assim, a criança pequena deve ser considerada como um sujeito capaz de aprender Matemática, que por sua vez deve ser trabalhada de maneira a valorizar as vivências das crianças por meio de práticas pedagógicas e experiências que ampliem seus conhecimentos matemáticos.

No Quadro 4, organizamos as matérias publicadas que selecionamos para análise neste capítulo. Incluímos como informação a seção na qual se encontra, o mês e o ano de publicação.

Quadro 4 – Matérias sobre a educação Infantil e os conhecimentos matemáticos no período entre 2000 a 2017¹⁹

Mês/ano	Matéria	Seção
Setembro/2003	Coleções ensinam matemática.	Sala de aula
Setembro/2006	Batalhas numéricas.	Caderno Especial-Educação Infantil.
Novembro/2006	Números grandes para os pequenos.	Caderno Especial-Educação Infantil.

¹⁹ As edições referentes aos anos de 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010, 2013, 2015, 2016 e 2017 não aparecem no quadro, pois, embora tenham em algum momento veiculado matérias ou reportagens sobre a Educação Infantil, estas não eram sobre os conhecimentos matemáticos.

Janeiro-Fevereiro/2007	Matemática/Atividade sobre medidas.	Educação Infantil.
Setembro/2007	Os pequenos já resolvem problemas.	Educação Infantil/Matemática.
Abril/2011	O que a turma pensa a respeito de números.	Sala de aula/ Educação Infantil.
Dezembro/2012	Educação infantil As crianças já pensam sobre textos e números. Aproveite!	Capa.
Novembro/2014	Risquinho, bolinha ou número para contar.	Sala de aula/Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise prévia das matérias selecionadas para compreender como os conhecimentos matemáticos estavam representados nas páginas da revista *Nova Escola* revela, aparentemente, uma escassez na abordagem do tema. Considerando um período de 17 anos, em um total de 180 edições publicadas, a revista apresentou apenas oito conteúdos sobre educação matemática para a Educação Infantil, ou seja, os conhecimentos matemáticos foram abordados em apenas 4,44% dessas edições.

Os textos selecionados indicam que a revista veicula uma representação da Matemática como um conhecimento diretamente relacionado à imagem do professor. Em outras palavras, cabe exclusivamente à escola e ao docente simplificar esse conhecimento de modo que os alunos possam apropriá-lo adequadamente.

A seguir, analisamos as matérias selecionadas de forma individual, em vez de agrupá-las em categorias genéricas, pois, dessa forma, muitos detalhes poderiam se perder. Isso não implica, contudo, na ausência de interrelações entre as análises realizadas. Reiteramos que nosso objetivo é capturar essa rica totalidade, explorando as diversas perspectivas sobre a abordagem dos conhecimentos matemáticos, desde as mais básicas até as mais avançadas, e compreender como foram veiculadas.

4.1.1 Coleções ensinam Matemática, de Cristiane Marangon (2003)

A edição número 165 da revista *Nova Escola*, de setembro de 2003, apresenta uma matéria de autoria de Cristiane Marangon intitulada “Coleções ensinam Matemática”. Publicado na seção “Sala de Aula”, o texto aborda o trabalho com crianças da creche e da pré-escola. Anunciada como uma das quatro chamadas de capa, a matéria ocupa as páginas 48 a

51, com aproximadamente duas páginas dedicadas a imagens distribuídas ao longo do conteúdo e duas páginas ao texto principal. A reportagem destaca o trabalho pedagógico realizado em uma escola privada de São Paulo/SP.

As autoras e especialistas citadas como referência no texto são: Neide de Aquino Noffs, professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Vera Helena Gruenfeld, professora e orientadora pedagógica em São Paulo; Regina Sodré, orientadora pedagógica; Carla Ramos, professora; Luciana Ottoboni, professora; e a consultora Kátia Smole

O texto tem como público-alvo professoras de crianças da Educação Infantil, com idades entre três e seis anos, e discute o ato de colecionar itens e sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da Matemática, especificamente no que se refere aos conhecimentos sobre números, grandezas e quantidade. A autora enfatiza que “[...] colecionar coisas pode ser um passatempo delicioso e, ao mesmo tempo, uma ferramenta diferente para professores de Educação Infantil que introduz os pequenos em diversos conteúdos matemáticos” (Marangon, 2003, p. 49). Essa afirmação demonstra que a revista aborda a Matemática, destacando aos professores que seus saberes podem ser ensinados de forma lúdica e prazerosa.

Nesse sentido, é fundamental compreender a importância de uma abordagem lúdica no ensino da Matemática para crianças, a fim de promover um ambiente de aprendizado mais significativo e estimulante. Ao incorporar jogos e brincadeiras, os professores podem criar experiências que não apenas ensinam conhecimentos matemáticos, mas também incentivam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade das crianças.

Conforme a abordagem de Kamii (1983), ao ensinar Matemática, os professores devem proporcionar oportunidades para que as crianças explorem e descubram por si mesmas os princípios subjacentes da Matemática. Isso significa não priorizar as respostas corretas sobre o processo de pensamento, mas criar estratégias para que as crianças possam experimentar, cometer erros e aprender com eles por meio do pensamento espontâneo.

Nesse viés, Kishimoto (2010, p. 1) ressalta a relevância do trabalho com jogos e brincadeiras, observando que “[...] sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Dessa forma, o trabalho com a Matemática de forma lúdica, com crianças da Educação Infantil, de acordo com o RCNEI, “[...] pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas” (Brasil, 1998, p. 207). A seguir, na Figura 5, vemos a imagem da primeira matéria veiculada pela revista.

Figura 5 – Primeira página da matéria, criança brincando com símbolos matemáticos



Fonte: Revista *Nova Escola* (2003, nº 165, set., p. 48 e 49)

Ao observarmos a imagem de abertura da matéria, que retrata um menino brincando em meio a objetos, números e símbolos de operações matemáticas, é evidente que a revista está destacando o bloco de conteúdos “Números e Operações”, tradicionalmente abordado no nível inicial da escolarização. Essa observação é confirmada quando o texto afirma que:

O principal objetivo é apresentar os números aos alunos, mas é provável que você não pare por aí. A cada dia surgem possibilidades de levá-los a raciocínios envolvendo operações de adição e subtração, produção e interpretação de registros numéricos, comparação e ordenação de quantidades e produção de sequências em ordem crescente decrescente. (Marangon, 2003, p. 49).

Concordamos que incorporar números em diferentes contextos desde cedo é uma abordagem pedagógica relevante para ajudar as crianças a entenderem o significado dos números e como eles são aplicados na vida cotidiana. No entanto, segundo Lorenzato (2008, p. 32), o número deve ser abordado desde a Educação Infantil sob diferentes perspectivas: “[...] como localizador, identificador, ordenador, quantificador, cardinalidade, ordinalidade, para cálculos e medidas.” Nesse sentido, qualquer tipo de relação numérica pressupõe noções elementares, como: “[...] um depois do outro, este se relaciona com aquele, isto contém aquilo, eles são parecidos, é a mesma coisa” (Lorenzato, 2008, p. 32).

Acreditamos que a matéria poderia ter abordado as vertentes mencionadas acima, pois elas enriqueceriam o repertório da turma e contribuiriam para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

A coordenadora pedagógica da escola, Regina Sodré, ressalta que o trabalho com coleções “[...] sem dúvida, é um dos mais importantes por apresentar a Matemática de forma lúdica e contextualizada já na Educação Infantil” (Marangon, 2003, p. 51).

Ao nos depararmos com a fala da coordenadora, percebemos que a experiência pedagógica apresentada parece ser a única capaz de promover ludicidade e aprendizagem relacionada ao ensino de Matemática. Não corroboramos essa visão, pois a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos está diretamente ligada às experiências pessoais das crianças, que não se restringem apenas ao ato de colecionar algo.

Reconhecemos a relevância do trabalho com coleções para a aprendizagem matemática, mas ele não deve se limitar à noção de quantidade, escrita dos números, somas e subtrações, ou à resolução de problemas direcionados à leitura, interpretação e escrita dos números. Afinal, a compreensão dos conhecimentos matemáticos vai muito além de simplesmente lidar com números e operações aritméticas.

Diante do exposto, salientamos que o foco principal da matéria é dado ao bloco de conteúdos Números e Operações, no entanto, no penúltimo parágrafo do texto, a jornalista cita, sem exemplificar ou aprofundar a discussão, a possibilidade do trabalho com outros conceitos²⁰, a saber: “[...] grandezas e espaço e forma” (Marangon, 2003, p. 50).

Cabe ressaltar que, no ano de publicação dessa matéria, 2003, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), documento norteador dessa etapa da educação, já estava em vigência e era de conhecimento dos profissionais da área. Portanto, fica evidente que a revista não veicula seu conteúdo de maneira a ressaltar todos os aspectos relacionados aos documentos oficiais, uma vez que o documento citado indica um trabalho pedagógico com a Matemática que contemple as especificidades dos conhecimentos matemáticos relacionados aos blocos: “Números e sistema de numeração”, “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”. Para o RCNEI, a organização desses três blocos de conteúdos visa oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada (Brasil, 1998, p. 219).

²⁰ O termo "conceitos", utilizado pela autora, é compreendido por nós como os blocos indicados no RCNEI: "Números e sistema de numeração", "Grandezas e medidas" e "Espaço e forma". A organização por blocos visa oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada (Brasil, 1998, p. 219).

A análise do texto revela a presença de estratégias discursivas²¹ que visam legitimar e fortalecer a credibilidade da revista diante de seus leitores. Ao apresentar o testemunho de especialistas, como o da professora Neide de Aquino Noffs, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a revista busca respaldo acadêmico e autoridade para as práticas pedagógicas sugeridas. A citação dessa professora, que endossa a atividade descrita na revista como fundamental para a formação de crianças na creche e na pré-escola, atua como um selo de aprovação, transmitindo a ideia de que as práticas sugeridas são reconhecidas pela comunidade acadêmica e eficazes para o ensino de conhecimentos matemáticos.

Essa estratégia discursiva pode influenciar os leitores a confiarem na revista como uma fonte confiável de orientação pedagógica, reforçando a ideia de que seguir as práticas sugeridas garantirá sucesso no ensino da Matemática para crianças. Contudo, é importante considerar que cada contexto educacional é único, e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades e características específicas das crianças e da comunidade escolar.

4.1.2 Batalhas Numéricas, de Bartira Betini (2006)

A edição da revista *Nova Escola* de número 195, de setembro do ano de 2006, trás a matéria de autoria de Bartira Betini intitulada “Batalhas Numéricas”.

O texto publicado no “Caderno Especial Educação Infantil”²², local destinado pela revista para a abordagem de temas relacionados à Educação Infantil, lançado em abril de 2006, aborda o trabalho com crianças da pré-escola. A matéria, que não foi anunciada na capa e ocupa apenas uma página nesta edição, a nº 72, apresenta uma imagem e um texto sobre o tema abordado.

O texto sobre o trabalho pedagógico realizado em uma escola pública de São José dos Campos/SP descreve um jogo de cartas promovido com o objetivo de facilitar a aprendizagem do valor dos números. As autoras citadas como referência no texto são Emelisa Sebastiana de Castro Monteiro, orientadora pedagógica da escola mencionada, e Maria de Fátima Piacesi,

²¹ Rosa Fischer (2002) afirma que a revista utiliza, como estratégia, a eleição de seus especialistas preferidos, e suas opiniões passam a tomar dimensão de verdades praticamente indiscutíveis.

²² Como citado no decorrer deste trabalho, o caderno “Caderno Especial Educação Infantil” foi lançado em abril de 2006, na publicação da primeira edição especial da revista *Nova Escola* sobre a Educação Infantil. A partir do lançamento dessa edição, a revista passou a ter um “Caderno especial”, voltado especificamente para a Educação Infantil, aumentando, dessa forma, as publicações sobre a temática.

professora da mesma instituição. A seguir, apresentamos a Figura 6, que ilustra a página da matéria analisada.

Figura 6 – Crianças e recursos pedagógicos do jogo de cartas



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006, nº 195, set., p. 72)

A única imagem presente na página mostra dois meninos da turma da pré-escola jogando com as cartas do jogo descrito na matéria. Essa imagem sugere que as crianças estão organizadas e felizes, o que é um recurso amplamente utilizado nas imagens da revista para validar as atividades descritas ou prescritas nos textos, incentivando o leitor, professor, a adotar tais práticas. A imagem demonstra o interesse e a atenção das crianças ao participarem da atividade proposta pela professora.

O texto, direcionado a professoras de crianças da Educação Infantil com idades entre quatro e seis anos, aborda a dificuldade observada pelas docentes quando as crianças se deparam com números de dois ou mais algarismos e comparam apenas o primeiro dígito para identificar o maior. De acordo com o texto, a solução para essa dificuldade é o jogo indicado pela professora da instituição mencionada na matéria.

Embora a revista não especifique o conteúdo trabalhado pela professora, é evidente que ele se relaciona ao bloco “Números e Sistema de Numeração”, conforme o RCNEI de 1998. Outro ponto relevante é o caráter prescritivo da matéria, cujo objetivo é claramente incentivar os professores que enfrentam dificuldades semelhantes a utilizarem esse jogo como solução para a aprendizagem da turma.

Mais do que descrever aspectos do jogo, o texto destaca questões relacionadas ao trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil, ressaltando a importância do uso de jogos em sala de aula.

Conforme o RCNEI (Brasil, 1998):

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. (Brasil, 1998, p. 210-211).

No entanto, é importante destacar, em diálogo com Alencar e Oliveira (2019):

Para se tornar uma estratégia didática, o uso de jogos e brincadeiras deve ser planejado e orientado pelo professor, tendo como finalidade a aprendizagem, proporcionando o conhecimento. É necessário ter uma intencionalidade educativa, sendo previstas as etapas do jogo pelo professor para que tais objetivos sejam alcançados (Alencar; Oliveira, 2019, p. 3).

Ou seja, utilizar jogos e brincadeiras como ferramentas de ensino na Educação Infantil pode ser uma maneira eficaz de promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa dos conhecimentos matemáticos. No entanto, o uso desses recursos metodológicos como estratégia didática requer um planejamento cuidadoso por parte do professor, com uma intencionalidade educativa clara e objetivos de aprendizagem bem definidos.

Salientamos que o professor não deve apenas adotar jogos como modelos para ensinar, mas deve considerar e definir quais são os objetivos de aprendizagem da ação a ser desenvolvida. Tal postura envolve um diagnóstico inicial da turma, que direcionará a escolha de jogos ou brincadeiras apropriados para o tipo de aprendizagem que se deseja proporcionar ou para a dificuldade que se pretende sanar em determinado momento do desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2007) afirma que a divulgação de intervenções como essa é uma estratégia para conferir legitimidade aos textos da revista aos olhos dos leitores. Ao prescrever atividades e acrescentar comentários de especialistas, reconhecidos por seus títulos, publicações ou posição relevante dentro de instituições de ensino, a revista está essencialmente endossando suas ideias como válidas e confiáveis. Isso cria uma sensação de

autoridade e credibilidade para o conteúdo publicado, o que pode aumentar a confiança dos leitores na qualidade e veracidade das informações apresentadas.

Nessa perspectiva, ao veicular experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho com jogos, a revista se utiliza de uma estratégia editorial que visa cativar um determinado tipo de leitor, ou seja, um “leitor-modelo”, que seria “o tipo ideal imaginado pelo autor, uma espécie de hipótese que orientaria a produção textual” (Galvão; Melo, 2019, p. 228).

Assim, a publicação estabelece uma interlocução entre os autores e os possíveis leitores do periódico, o que é uma estratégia editorial típica de revistas que visam um público específico. Ao estabelecer essa relação, os produtores de conteúdo buscam criar um discurso dinâmico e prescritivo. Nesse sentido, os leitores se tornam cada vez mais receptores passivos e, em grande parte, reprodutores das ações prescritas pela matéria.

4.1.3 *Números grandes para os pequenos, de Faoze Chibli (2006)*

A edição número 197 da revista *Nova Escola*, de novembro de 2006, traz uma matéria de autoria do jornalista Faoze Chibli, intitulada “Números grandes para os pequenos”. O texto, publicado no Caderno Especial Educação Infantil, na seção “Matemática”, aborda o trabalho com crianças da pré-escola.

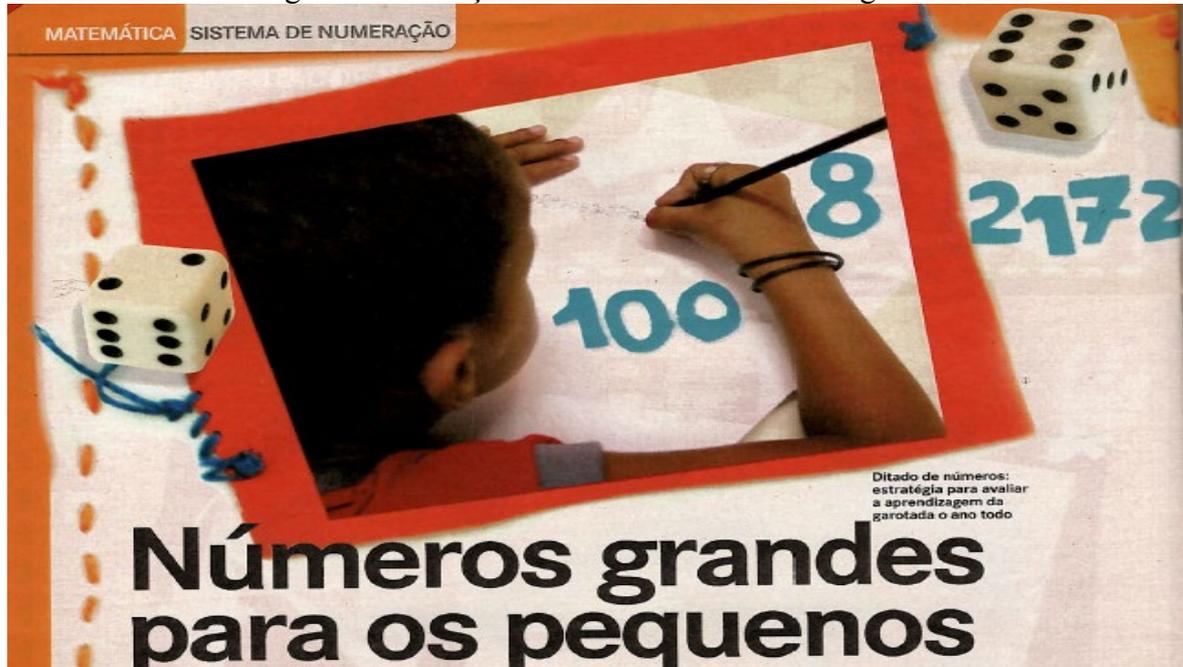
A matéria, anunciada como uma das quatro chamadas de capa, ocupa as páginas 66 e 67, apresentando imagens distribuídas ao longo do texto e aproximadamente uma página e meia de conteúdo escrito sobre o tema abordado. A matéria descreve o trabalho pedagógico realizado em uma escola pública municipal de Paragominas/PA.

As autoras e especialistas citadas como referência no texto são: Delia Lerner e Patricia Sadovsky, pesquisadoras argentinas que atuam, respectivamente, nos campos da alfabetização e letramento e da educação matemática; Gesilene Aguiar, coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação de Paragominas; Débora Costa Ferreira, professora da instituição mencionada na matéria; e Priscila Monteiro, educadora do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), em São Paulo.

O texto, direcionado a professoras de crianças da Educação Infantil com seis anos de idade, aborda o trabalho com números maiores que 10 para essa faixa etária. Logo no início, nos deparamos com a imagem de um menino realizando uma atividade relacionada ao tema proposto. A Figura 7 corrobora a observação feita anteriormente: a revista utiliza imagens de crianças e recursos didáticos para captar a atenção do leitor e atestar a efetividade das

atividades propostas. Ao nos depararmos com a imagem de uma criança em idade pré-escolar, sentada e concentrada em uma atividade de registro, temos a impressão de que ela está profundamente envolvida na aprendizagem do que está sendo proposto.

Figura 7 – Criança realizando a atividade de registro



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006, nº 197, set., p. 66)

De acordo com a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação de Paragominas/PA, “[...] lá os professores planejam suas atividades partindo do pressuposto de que a criança, mesmo antes de ingressar na escola, conhece muito a esse respeito, interpretando e produzindo escritas numéricas” (Chibli, 2006, p. 66).

Segundo a fala da coordenadora pedagógica, os professores de Paragominas estão trabalhando em consonância com os estudos de Delia Lerner²³ e Patricia Sadovsky²⁴, pesquisadoras argentinas que trabalham respectivamente no campo da alfabetização e letramento e no campo da educação matemática. Ambas fazem discussões com ênfase na promoção de abordagens mais contextualizadas e significativas para os alunos.

Sadovsky (1996) defende a importância de conectar os conceitos matemáticos ao mundo real dos alunos, incorporando contextos culturais, sociais e históricos nas atividades de

²³ Delia Lerner é uma pesquisadora argentina que já assessorou órgãos governamentais em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, e na Espanha. É professora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, na Argentina, e possui experiência em escolas de ensino fundamental (Itaú Social, 2024, [s.d.]).

²⁴ Patricia Sadovsky é uma pesquisadora argentina, doutora em Didática da Matemática pela Universidade de Buenos Aires, e atua especificamente no campo da educação matemática.

ensino e aprendizagem. A autora enfatiza a necessidade de promover uma abordagem mais crítica, desafiadora e reflexiva em relação à matemática, encorajando os alunos a questionar, explorar e resolver problemas do mundo real por meio do pensamento matemático.

Desafiar um aluno significa propor situações que ele considere complexas, mas não impossíveis. Trata-se de gerar nele uma certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar, a usar conhecimentos adquiridos e a testar sua capacidade para a tarefa que tem em mãos. Trata-se, ainda, de motivá-lo a interagir com seus colegas, a fazer perguntas que lhe permita avançar. Ao lançar o desafio, é necessário, sem dúvida, acreditar no potencial dos alunos, mas essa crença não pode ser inventada. (Sadovsky, 2005, p. 14 e 15).

Nesse sentido, desafiar as crianças em sala de aula é uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem ativa e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao apresentar desafios adequados ao nível de desenvolvimento e ao interesse das crianças, os professores podem estimular sua curiosidade, criatividade e capacidade de resolução de problemas.

“Ideias simples, como fazer coleções de tampinhas ou contar qualquer coisa, como palitos de sorvete e os dias que faltam para um passeio ou aniversário, ajudam no aprendizado da escrita numérica” (Chibli, 2006, p. 66). Ao caracterizar os exemplos de atividades acima como ideias simples, a revista adota uma visão simplista e idealizada da prática pedagógica relacionada ao ensino da matemática, onde os desafios e obstáculos são vistos como superáveis principalmente pelo esforço individual do professor. No entanto, essa perspectiva desconsidera diversos aspectos importantes relacionados ao avanço na exploração matemática pelas crianças.

Conforme Lorenzato (2008), a promoção da aprendizagem da matemática depende da forma como o professor trabalha com os sete processos mentais básicos. Esses processos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças e incluem:

- Correspondência: Capacidade de estabelecer relações de correspondência entre objetos, números ou conceitos.
- Comparação: Habilidade de identificar semelhanças e diferenças entre objetos, números ou situações matemáticas.
- Classificação: Capacidade de agrupar objetos ou elementos com base em características comuns, formando conjuntos ou categorias.

- Sequenciação: Habilidade de colocar elementos ou eventos em uma ordem específica com base em critérios como tamanho, magnitude, ordem numérica, entre outros.
- Seriação: Capacidade de organizar objetos ou elementos em uma série ordenada com base em um critério específico, como tamanho, forma, cor, entre outros.
- Inclusão: Habilidade de compreender que conjuntos menores estão incluídos em conjuntos maiores e vice-versa, entendendo relações de parte-todo.
- Conservação: Capacidade de compreender que certas propriedades dos objetos ou conjuntos, como quantidade, tamanho ou volume, permanecem inalteradas mesmo quando sua aparência física é modificada. (Lorenzato, 2008).

Ao incorporar os sete processos mentais básicos nas atividades de ensino da matemática, conforme destacado por Lorenzato (2008), o professor possibilita que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas essenciais para a compreensão e resolução de problemas matemáticos, além de contribuir para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades matemáticas.

Ao longo da reportagem, encontramos outro exemplo de prática pedagógica realizada na escola: “O ditado de números é uma estratégia valiosa, assim como o uso de materiais como cartelas numeradas, calendários e jogos de percurso” (Chibli, 2006, p. 66). De acordo com o texto, essas atividades fazem parte das práticas da professora Débora Costa Ferreira, da EMEF Dom João VI, de Paragominas, com sua turma de 6 anos.

Durante a análise, identificamos que, no contexto da revista *Nova Escola*, o argumento pelo exemplo é amplamente utilizado pelos editores. Isso ocorre quando a revista destaca e apresenta práticas de professores de diferentes regiões do país, consideradas por editores e assessores como dignas de serem seguidas pelos leitores. Essas práticas são selecionadas com base em sua eficácia percebida, ou seja, são aquelas em que os próprios professores relatam sucesso na apreensão de conhecimentos pelos alunos.

Esses exemplos são apresentados na revista como modelos a serem seguidos e replicados por outros professores, com a expectativa de que, ao adotarem essas práticas em suas próprias salas de aula, também alcancem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. A ideia subjacente é que esses exemplos representam estratégias pedagógicas bem-sucedidas que podem ser adaptadas e implementadas em diferentes contextos educacionais.

Para Bueno (2007), a utilização desses argumentos tende a promover a expropriação da competência profissional do professor, uma vez que os professores leitores podem interpretar os argumentos do impresso como prescrições ou soluções universais para todos os desafios cotidianos de uma sala de aula.

4.1.4 Atividades sob medida, de Thiago Minami (2007)

A edição número 199 da revista *Nova Escola*, de janeiro/fevereiro de 2007, traz uma matéria de autoria de Thiago Minami intitulada “Atividades sob medida”. O texto, publicado no Caderno Educação Infantil na seção “Matemática”, aborda o trabalho com crianças da pré-escola.

A matéria, que não foi anunciada como chamada de capa, ocupa as páginas 76 e 77, apresentando aproximadamente metade de uma página com imagens e uma página e meia de texto sobre o tema abordado. O artigo descreve o trabalho pedagógico realizado em uma escola pública da rede municipal de Campo Grande/MS.

As autoras e especialistas citadas como referência no texto são: Sueli Pereira Lima, professora da instituição mencionada; Priscila Monteiro, educadora do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), em São Paulo; Kátia Smole, consultora de matemática; e Luziete Amarrilha, diretora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

O texto, que tem como público-alvo professoras de crianças da Educação Infantil com cinco anos de idade, aborda o trabalho pedagógico relacionado ao cálculo do tamanho de objetos e da altura das crianças como meio para a aprendizagem de comparação de grandezas e a compreensão de como essas grandezas são utilizadas no cotidiano. A Figura 8 mostra as crianças da turma realizando as medições e anotando os registros.

Figura 8 – Crianças realizando as medidas com barbante e registrando a informação obtida



Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, nº 19, set., p. 76)

Ao abrir a página da matéria, nos deparamos com a imagem de crianças de cinco anos medindo objetos com um instrumento informal e registrando os dados em uma tabela. Embora imagens como essa possam ser interpretadas de diferentes maneiras, o professor leitor que busca uma atividade ou experiência pedagógica bem-sucedida provavelmente acreditará ter encontrado o que procurava. Não estamos sugerindo que a experiência pedagógica não tenha alcançado os resultados esperados pela professora que a planejou; a questão é como a imagem traduz a experiência, complementando o discurso apresentado na matéria.

De acordo com o autor, o trabalho com grandezas e medidas na turma de cinco anos começa a partir das observações das próprias crianças, ao ouvirem frases como: “É o que a minha mãe faz com as roupas” ou “É ver o tamanho das vigas na construção” (Minami, 2007, p. 76). A professora planejou atividades com o objetivo de trabalhar grandezas e medidas, partindo das vivências cotidianas da turma.

Foram feitas perguntas simples para que a turma pudesse responder, por exemplo, com as palavras “grande” ou “pequeno”. Ao perceber que essas respostas eram insuficientes, a professora sugeriu que a turma medisse os objetos para identificar o tamanho de forma mais precisa. A proposta era verificar quantas vezes a palma da mão cabia na superfície do objeto. Contudo, de acordo com o texto:

“Todos se viram diante de um novo problema: medir pela largura, pela altura ou pelo comprimento? A classe decidiu estabelecer como parâmetro o lado mais comprido do objeto. Usando algarismos, cada um registrou o resultado, que depois foi colocado num quadro comparativo”, conta a professora. O passo seguinte foi organizar esses dados e descobrir qual o estojo maior e o menor. O procedimento foi repetido usando lápis em vez da mão. Os números mudaram, mas a ordem na comparação permaneceu. Assim, a criança aprendeu que o instrumento varia, mas o tamanho não. “Num trabalho desse tipo, o importante é padronizar a unidade de medida e questionar qual é a mais apropriada para aquela medição, orienta Silvia Marina Guedes dos Reis, autora de livros sobre o tema”. (Minami, 2007, p. 76).

Iniciar as discussões sobre medidas utilizando conhecimentos prévios e instrumentos informais é fundamental para o aprendizado de crianças pequenas. Desde a pré-história, a humanidade demonstrou uma preocupação inerente em medir e contar suas propriedades e o mundo ao seu redor. Ramos (2009) destaca que, naquela época, as pessoas já utilizavam medidas e unidades não convencionais, como partes do corpo (mão, pé, polegar, braço) e objetos disponíveis, como varas e outros instrumentos simples. Estimular as crianças em atividades similares auxilia na percepção de que o ato de medir surgiu da necessidade humana, sendo posteriormente aperfeiçoado, com o desenvolvimento de técnicas mais formais e padronizadas de quantificação e comparação, contribuindo para o avanço do conhecimento e da civilização.

Pozebon e Lopes (2013) corroboram essa ideia, destacando que a criação de meios para realizar medições foi uma resposta direta à necessidade prática de quantificar e comparar diversas grandezas no cotidiano dessas sociedades.

Assim, ao trabalhar medidas na educação infantil, deve-se considerar que:

A ação de medir inclui: a observação e comparação social e perceptiva entre dois objetos; o reconhecimento da utilização de objetos intermediários, como fita métrica, balança, régua, etc. Inclui também efetuar comparação entre dois ou mais objetos respondendo às questões como: “quantas vezes é maior? “qual é a altura?”, “qual é a distância?”, “qual é o peso?” etc. A construção deste conhecimento decorre de experiências que vão além da educação infantil. (Brasil, 1998. p. 227).

É interessante observar como a experiência descrita na matéria nos remete ao texto de Lorenzato (2006), intitulado “O senso de medida ou diferentes interpretações da medição”, que aborda a importância do desenvolvimento de noções prévias à medição no processo de aprendizagem das crianças. Para o autor, é fundamental que as crianças construam essas noções antes de se envolverem no ato concreto de medir, pois, ao explorá-las, constroem

experiências sensoriais que lhes permitem desenvolver um “senso de medida” antes mesmo de aprenderem técnicas específicas de medição.

Ao reconhecer a importância dessas noções prévias, as professoras podem adaptar suas práticas pedagógicas para oferecer experiências significativas nas quais a criança cria um vocabulário específico para expressar questões que identifica em situações cotidianas. Palavras como “muito pesado”, “muito leve”, “bem pequeno”, “muito rápido”, “bem pertinho” ou “muito quente” auxiliam na compreensão do tema e podem ser relacionadas aos conceitos fundamentais de medida, como noções de grandeza, temperatura, comparação de quantidades, tempo e velocidade, bem como à utilização do instrumento correto para a comprovação desses dados (fita métrica, termômetro, balança, relógio etc.), para posteriormente utilizarem no registro das unidades de medida correspondentes.

Outro ponto importante sobre o texto analisado é o fato de que a experiência divulgada na reportagem serviu como referência para o trabalho de Bettoni e Bettoni (2010). As autoras desenvolveram um projeto com 15 crianças de quatro a cinco anos, que consistiu em planejar desafios relacionados a instrumentos de medida. Cada desafio começava “com uma questão problematizadora que dá início à listagem dos conhecimentos prévios, experimentos, análises, observações e registros das descobertas” (Bettoni; Bettoni, 2010, p. 1).

Nesse caso, a revista *Nova Escola* foi utilizada como fonte de pesquisa para o embasamento da ação pedagógica realizada pelas professoras Andreia B. Bettoni e Regiane B. Bettoni em 2010. Diante disso, é possível afirmar que, ao analisarmos a *Nova Escola* sob uma perspectiva retórica, fica evidente que a revista não ocupa um lugar de neutralidade em relação às informações e propostas no âmbito do ensino de conhecimentos matemáticos. De acordo com Mazola (2000) e Evangelista e Pavanello (2010), a revista é veiculadora de linguagens que produzem significados e sentidos, contribuindo, em muitos casos, para a normalização de concepções que podem moldar as percepções dos professores e professoras sobre o que é considerado aceitável e desejável, influenciando suas práticas pedagógicas.

4.1.5 *Os pequenos já resolvem problemas*, de Maria Fernanda Ziegler (2007)

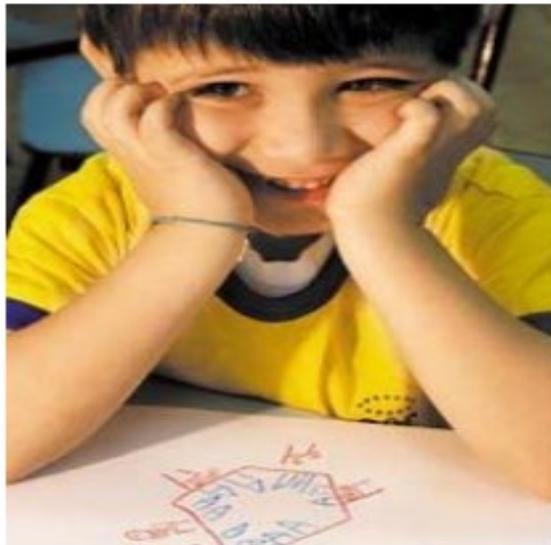
A edição número 205 da revista *Nova Escola*, de setembro de 2007, traz uma matéria de autoria de Maria Fernanda Ziegler intitulada “Os pequenos já resolvem problemas”. O texto, publicado na seção “Educação Infantil”, aborda o trabalho com crianças da pré-escola. A matéria, que não foi anunciada como chamada de capa, ocupa as páginas 86 e 87,

apresentando aproximadamente uma página com imagens distribuídas ao longo do texto e outra página dedicada ao tema abordado. A matéria descreve o trabalho pedagógico realizado em duas escolas privadas, localizadas em Brasília/DF e Campinas/SP.

As autoras/especialistas citadas como referência no texto são: Virgínia Oliveira, coordenadora pedagógica do colégio em Brasília; Maria Stella Machado, professora do colégio em Brasília; Márcia Teixeira, coordenadora pedagógica do colégio em Campinas; Célia Regina Grando²⁵, professora do curso de pós-graduação em Educação da Universidade de São Francisco, em Bragança Paulista; e Priscila Monteiro, consultora do projeto Matemática É D+, da Fundação Victor Civita.

A matéria destaca que crianças entre quatro e seis anos são capazes de responder a questões envolvendo números, mesmo antes de conhecerem os algarismos. Um exemplo dado é: “Como distribuir 53 lápis entre os 24 colegas da classe para que todos possam desenhar?” (Ziegler, 2007, p. 86). As crianças responderam à pergunta da professora por meio de desenhos. A Figura 9, apresentada a seguir, demonstra o raciocínio de uma criança.

Figura 9 – Registro da distribuição de lápis feito pelo menino



Registrar a distribuição de lápis entre os colegas: soluções matemáticas para impasses do dia-a-dia. Foto: Ricardo B. Labastier

Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, nº 205, set., p. 86)

²⁵ Célia Regina Grando é licenciada em Matemática pela UNICAMP (1990), mestre (1995) e doutora (2000) em Educação pela UNICAMP, e pós-doutora em Educação Matemática (2017) pela UNESP. Possui experiência em pesquisa e prática em Educação Matemática, com ênfase em prática pedagógica e formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas de investigação: formação de professores que ensinam matemática, desenvolvimento profissional docente, educação matemática e infância, jogo e resolução de problemas. (Texto informado pela autora na Plataforma Lattes, 2024).

O menino desenhou algumas crianças e, em seguida, representou os lápis distribuídos para cada uma delas. A figura mostra que ele ainda não possui uma noção exata de como representar os 24 alunos da turma, já que desenhou apenas seis crianças. No entanto, ele tentou resolver o problema proposto, utilizando o desenho para esboçar a distribuição igualitária dos lápis.

Vale ressaltar que a imagem é apenas um fragmento que ilustra o discurso do autor. Conforme Zanchetta Junior (2004), a fotografia pode não necessariamente cumprir o que se propõe a fazer, mas sugerir outros significados que vão além da informação que deveria transmitir originalmente. Ou seja, embora vejamos o desenho finalizado, não sabemos em que circunstâncias ele foi realizado: se foi feito individualmente, sem interferências de adultos ou outras crianças, ou se ocorreu durante uma única aula.

A matéria começa com uma citação da coordenadora pedagógica do Colégio Marista, que afirma: “[...] o papel do professor é estar atento às variadas suposições que surgem, encorajar a participação de todos e transformar as observações feitas pelas crianças em conhecimento” (Ziegler, 2007, p. 86). O discurso da coordenadora reforça a importância da ação do professor para estimular as crianças a pensar com autonomia e tomar decisões que as auxiliem na resolução de problemas.

A professora da turma propôs um questionamento durante uma atividade rotineira: na distribuição do material pedagógico, ela pediu ajuda ao grupo para garantir que todos recebessem quantidades iguais. As respostas das crianças foram variadas, e a professora mediou a discussão até que eles concluíssem que a melhor forma seria distribuir os lápis um a um. Ao final, sobraram lápis, e a turma teve contato com o conceito de resto. Sobre a ação da professora, Grando e Moreira (2012, p. 122) destacam que “[...] problematizar situações simples e do cotidiano mostra-se uma prática pedagógica interessante, pois coloca a criança no movimento de pensamento matemático”. Ficou evidente que as crianças tiveram que refletir sobre as situações até chegarem a um resultado satisfatório para elas.

Ao enfrentar desafios e resolver problemas propostos pelos professores, as crianças aprendem a pensar criticamente e a desenvolver habilidades que despertam a curiosidade, estimulam o raciocínio e favorecem o gosto pelo conhecimento matemático.

Ao longo do texto, são dadas sugestões sobre o trabalho com a resolução de problemas, como a organização das crianças na hora do lanche e a divisão dos alimentos, além de ser indicada a prática de trabalhar com receitas culinárias.

A matéria também divulga o trabalho realizado com turmas de cinco anos no Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas, no interior paulista, que consiste em atividades com o jogo de boliche. Segundo a coordenadora pedagógica da escola,

[...] a garotada precisa somar e comparar resultados. Já quando são organizados grupos para disputar o campeonato, os procedimentos envolvem contas e raciocínios mais complexos. “Sem que percebam, as crianças se envolvem em cálculos mentais, operações matemáticas e outros conteúdos da disciplina”. (Ziegler, 2007, p. 87).

Outra experiência divulgada nessa reportagem é a diversidade de soluções encontradas pela turma de cinco e seis anos do Colégio Salesiano para registrar os resultados. De acordo com a professora, “alguns desenham bolas ou traços e há quem já use algarismos, às vezes isoladamente — com o número total (por exemplo, 5) — ou em sequência (1 2 3 4 5) para chegar ao resultado” (Ziegler, 2007, p. 87).

É inegável que o lúdico e a intervenção do professor, ao criar situações de aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, Lorenzato (2008) salienta que o processo de aquisição e construção do conceito de número é realmente complexo e envolve uma série de variáveis importantes, tais como: correspondência um a um; cardinalidade de um conjunto; ordinalidade na contagem; contagem seriada um a um; contagem por agrupamentos; composição e decomposição de quantidade; reconhecimento de símbolos numéricos; reconhecimento de símbolos operacionais; representação numérica; operacionalização numérica; percepção de semelhanças; percepção de diferenças; percepção de inclusão; e percepção de invariância.

Ao nos pautarmos na pesquisa de Lorenzato (2008), afirmamos que as experiências compartilhadas nessa reportagem não devem ser seguidas como “modelos” e/ou “receitas prontas” pelos professores, sem que antes haja um estudo aprofundado sobre o tema em questão.

Evangelista (2010) considera que tais relatos estão apoiados em um discurso informativo, ou seja, um discurso mais sucinto e voltado para a divulgação de fatos ou conceitos de forma geral, muitas vezes sem a mesma profundidade lógica ou rigor que seria esperado em um contexto educacional formal.

Para que o posicionamento adotado em relação aos fatos relatados ganhe credibilidade e valide a aprendizagem junto ao público leitor, a revista utiliza os discursos pedagógicos de Célia Regina Grando, professora do curso de pós-graduação em Educação da Universidade de

São Francisco, em Bragança Paulista, e de Priscila Monteiro, consultora do projeto Matemática É D+ da Fundação Victor Civita.

No entanto, ao mesmo tempo em que o discurso pedagógico visa à compreensão e ao desenvolvimento intelectual das crianças, ele também é permeado pelo discurso informativo, que tem a intenção de tornar o conhecimento acessível a uma ampla audiência por meio de explicações claras e simplificadas. Isso ocorre muitas vezes sem discussões mais aprofundadas sobre aspectos relevantes, como um diagnóstico da turma para saber em que nível de aprendizagem as crianças se encontram e quais são as reais dificuldades da turma em relação aos Algarismos que permeiam seu cotidiano.

3.1.6 O que a turma pensa a respeito de números, de Anderson Moço e Fernanda Salla (2011)

A edição número 241 da revista *Nova Escola*, de abril de 2011, traz uma matéria de autoria de Anderson Moço e Fernanda Salla intitulada “O que a turma pensa a respeito de números”. O texto, publicado na seção “Sala de aula”, aborda o trabalho com crianças da pré-escola. A matéria, que não foi anunciada como chamada de capa, ocupa as páginas 58 a 61, com uma página inteira dedicada a imagens e três páginas contendo o texto sobre o tema abordado. A reportagem apresenta o trabalho pedagógico realizado em uma escola privada de Ijuí/RS.

As autoras/especialistas citadas como referência no texto são: Leika Watabe, assessora técnica educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Lisiane Hermann Oster, professora da instituição citada na matéria; Beatriz Gouvêa²⁶, formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo; Delia Lerner, pesquisadora argentina; Patricia Sadovsky, pesquisadora argentina; Susana Wolman²⁷, pesquisadora argentina.

O texto aborda o trabalho pedagógico com os Algarismos encontrados no dia a dia das crianças em atividades que desafiem a comparação entre as grandezas como uma ótima estratégia para ensinar os números.

²⁶ Beatriz Gouvêa ocupou o cargo de selecionadora da área de Alfabetização do Prêmio Educador Nota 10, da revista *Nova Escola/Abril* e Fundação Victor Civita, nos anos entre 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 a 2014.

²⁷ Susana Wolman é graduada em Ciências da Educação e Psicologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e mestre em Didática pela mesma instituição. É docente de Psicologia e Epistemologia Genética na Faculdade de Psicologia da UBA e codiretora do Projeto UBACyT "O sistema de numeração: conceitualizações infantis sobre a notação numérica para números naturais e decimais". Além disso, é coordenadora da área de Educação Primária da Direção de Currículo da Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires (*Nova Escola*, 2024, [s.d.]).

Leika Watabe inicia o texto tratando sobre a relevância do trabalho com sistema de numeração com crianças pequenas, pois, mesmo sem compreender completamente o nome ou o significado dos números, o contato com os mesmos em situações do cotidiano, favorece a construção de uma base sólida para a compreensão futura. A partir de então, o tema da matéria é discutido em torno da prática pedagógica realizada pela professora do Sesquinho - Escola de Educação Infantil do Sesc, em Ijuí/RS, Lisiane Hermann Oster, ganhadora do Prêmio Victor Civita²⁸ de 2010, recebendo o título de Educadora Nota 10.

A Figura 10 sintetiza o trabalho realizado pela professora junto aos alunos.

Figura 10 – Etapas do trabalho realizado pela professora

A PROFESSORA NOTA 10

LISIANE HERMANN OSTER
Professora da pré-escola do Sesquinho – Escola de Educação Infantil do Sesc, em Ijuí, RS.

Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Organização Escolar e Tutoria em Educação a Distância. Atualmente leciona para turmas do 1º ano do Colégio Sagrado Coração de Jesus, no mesmo município.

1 INVESTIGAÇÃO
Os calçados foram o ponto de partida para investigar o funcionamento dos números em diferentes contextos

2 COLETA DE DADOS
Devidas como quem era o mais alto da turma fizeram a garotada buscar, registrar e comparar informações

3 REGISTRO
Ao escrever os dados coletados nas cartas do jogo, a criançada exercitou a escrita e a leitura dos números

Fonte: Revista *Nova Escola* (2011, nº 241, abr., p. 59)

Ao observarmos a Figura 1, identificamos que ela foi adicionada estrategicamente na segunda página da matéria para demonstrar ao professor leitor que as crianças foram envolvidas em todas as etapas do desenvolvimento da atividade. Nela, podemos ver as crianças investigando e discutindo sobre o tema proposto. No segundo momento, subentende-se que as crianças já adquiriram autonomia para realizar a coleta de dados de forma adequada.

²⁸ Embora a primeira menção ao prêmio pela revista tenha sido publicada em 1998, na edição número 116, foi somente a partir da edição de 2001 que se permitiu o envio do registro de experiências dos professores da Educação Infantil (Ripa, 2010, p. 183).

Ao fim, temos o terceiro momento, que ilustra o registro, ocasião em que a professora orienta e mediatiza o exercício de registrar e ler os números.

A análise da imagem sugere que a revista a utiliza como uma estratégia para complementar o texto, transmitindo a mensagem de que o trabalho da professora foi bem-sucedido. Essa imagem, em específico, atesta um conjunto de acontecimentos que contribuíram para que a professora fosse eleita uma “Educadora Nota 10”: alunos autônomos, que compreenderam como operar com os instrumentos de medida e, posteriormente, conseguiram elaborar o registro das informações sob a orientação da professora.

Nesse sentido, para o professor que busca alternativas para trabalhar o sistema de numeração na Educação Infantil, a imagem revela uma experiência de sucesso, construída por aqueles que a veiculam.

“[...] Não é porque as crianças são pequenas que têm de lidar só com números de um a dez” (Oster *apud* Moço; Salla, 2011, p. 58). Partindo desta premissa e levando em consideração a importância do trabalho com propostas adequadas que apresentem diferentes números e valores para as crianças em idade pré-escolar, a professora desenvolveu uma proposta pedagógica envolvendo um jogo do tipo Supertrunfo²⁹ e a temática Medidas, utilizando as medidas do corpo das próprias crianças como referência para o desenvolvimento da atividade (altura, peso e número do sapato).

Para Beatriz Gouvêa, formadora do Instituto Avisa Lá em São Paulo e responsável pela seleção do prêmio na área de Educação Infantil, “[...] com foco claro e etapas bem encadeadas, que envolveram a formulação de hipóteses, leitura, escrita, pesquisa e comparações numéricas, Lisiane provocou a interação com números de grande magnitude” (Gouvêa *apud* Moço; Salla, 2011, p. 58).

Aparentemente, a professora Lisiane seguiu uma abordagem metodológica bem estruturada para explorar a interação com números de grande magnitude. Estimular a criança na formulação de hipóteses é crucial para orientar a pesquisa e direcionar a análise. A leitura e a pesquisa fornecem o embasamento teórico necessário, enquanto a escrita ajuda a organizar e comunicar os resultados. Certamente, ao realizar comparações numéricas, as crianças conseguiram contextualizar e compreender melhor os números que representavam as medidas de seu próprio corpo.

²⁹ Trata-se de um tipo de baralho com um tema definido (carros, por exemplo), no qual cada carta exibe informações numéricas sobre um modelo (como velocidade e aceleração). As cartas são divididas entre dois ou mais jogadores. O primeiro jogador deve escolher uma carta, selecionar um dos dados (como a velocidade) e compará-lo com o do cartão dos adversários. Quem tiver o menor valor deve entregar a carta ao oponente que venceu a rodada. Ganha quem tiver mais cartas ao fim da partida (Moço; Salla, 2011, p. 58).

Destacamos, nesse projeto, a importância da intervenção e mediação da professora durante a realização das atividades. Quando as crianças são verdadeiramente vistas como “sujeitos históricos e de direitos” (Brasil, 2010), momentos de observação e questionamento por parte do professor contribuem para que elas reflitam sobre o que estão fazendo e construam novas possibilidades (Smole, 2003).

Com o intuito de validar o trabalho desenvolvido pela professora, os jornalistas que assinam o texto citam o trabalho³⁰ das pesquisadoras argentinas Delia Lerner e Patricia Sadovsky sobre o desenvolvimento do conhecimento matemático nas crianças. Para as autoras, mesmo antes de compreenderem conceitos como centenas, dezenas e unidades, as crianças estabelecem relações entre a posição dos algarismos e o valor que eles representam.

Outra pesquisadora que fundamenta a discussão da reportagem é a argentina Susana Wolman. Em seu estudo com crianças entre três e cinco anos, intitulado “O que sabem as crianças”, a autora identificou que, ao estabelecerem uma relação entre a oralidade e a escrita dos números, as crianças demonstram uma compreensão intuitiva de que os números podem ser representados tanto por palavras faladas quanto por símbolos escritos. É por meio da interação contínua com a escrita numérica que as crianças gradualmente descobrem que ela é regida por regras posicionais, onde o valor de cada dígito depende da posição que ele ocupa.

A matéria enfatiza vários aspectos positivos do projeto da professora, sugerindo ao leitor que trabalhar dessa forma é a melhor maneira de ensinar o sistema de numeração para crianças. Ripa (2010, p. 179) corrobora essa ideia ao afirmar que “os projetos premiados passam a ser comercializados em diversas páginas da revista para que os professores/leitores continuem consumindo as indicações ali presentes”.

3.1.7 *Elas sabem muito. Aproveite*, de Bruna Nicolielo (2012)

A edição número 258 da revista *Nova Escola*, de dezembro de 2012, traz uma reportagem de autoria de Bruna Nicolielo intitulada “Elas sabem muito. Aproveite”. O texto, identificado como reportagem no editorial da revista, é a primeira e única capa que aborda os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil; entretanto, a chamada principal também destaca a linguagem escrita.

A reportagem completa, que discute questões relacionadas aos textos na educação de crianças pequenas, ocupa as páginas 32 a 39, mas apenas as páginas 32 a 36 versam sobre

³⁰ A pesquisa está no livro *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas*, publicado em 1996.

conhecimentos matemáticos. Aproximadamente duas páginas e meia são dedicadas a imagens distribuídas ao longo do texto, enquanto outras duas páginas e meia contêm o conteúdo escrito sobre o tema abordado.

Assim, entre as fontes selecionadas para análise, temos essa reportagem de capa que aborda pesquisas apontando a capacidade de crianças, a partir dos três anos de idade, de pensarem em números e textos.

As autoras/ especialistas citadas como referência no texto são: Eliana Borges Correia de Albuquerque, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Susana Wolman, professora da Universidade de Buenos Aires, na Argentina; Claudia Molinari³¹, docente da Universidade de La Plata, na Argentina e Maria Emilia Quaranta³², integrante da equipe de Matemática da Direção de Currículo da Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires.

O texto, direcionado a professoras de crianças da Educação Infantil a partir de três anos de idade, não apresenta experiências de trabalho pedagógico em escolas, mas discute informações sobre pesquisas de autoras argentinas. A autora inicia a reportagem com um preâmbulo sobre o contato informal que as crianças têm com números e textos acessíveis em diversos meios, como calculadoras e placas, entre outros. Segundo a autora, esse contato favorece a formulação de ideias sobre esses temas.

Cabe à Educação Infantil explorar esses conhecimentos e os questionamentos dos pequenos por meio de situações didáticas em que esse saber possa ser aprofundado. Na prática, isso significa planejar momentos de uso dos números e dos textos sempre que eles fizerem parte da rotina. (Nicolielo, 2012, p. 32).

³¹Claudia Molinari é mestre em Ciências, com especialização em Investigação Educacional pelo DIE-CINVESTAV, na Cidade do México. É professora titular de Didática da Leitura e Escrita no curso de Ciências da Educação, professora de pós-graduação e diretora de projetos de extensão e pesquisa na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Coordena a área de práticas da linguagem no Nível Inicial da UNLP. Especializou-se em temas relacionados à construção do sistema de escrita em crianças sob uma perspectiva construtivista psicogenética, à didática da leitura e escrita na alfabetização inicial e à formação de formadores na área. É autora de diversas publicações em sua especialidade.

³² Maria Emilia Quaranta é graduada em Psicopedagogia pela CAECE. É membro da equipe de investigação do Projeto UBACyT "O sistema de numeração: conceitualizações infantis sobre a notação numérica para números naturais e decimais", dirigido por Flavia Terigi. Além disso, é docente do curso de pós-graduação "Especialização superior para o ensino da matemática do 1º e 2º ciclo", dirigido por Patricia Sadovsky e Carmen Sessa. Também integra a equipe de Matemática da Direção de Currículo da Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires (Nova Escola, 2024, [s.d.]).

Nicocielo (2012, p. 32) cita exemplos de trabalho com números, recomendando “usá-los e problematizá-los nas situações em que aparecem: por exemplo, o controle e a comparação de quantidades dos materiais de sala”. Contudo, ressalta que essas práticas têm caído em desuso devido ao receio de escolarizar a creche e a pré-escola. No entanto, ao citar as DCNEI, reforça a importância do trabalho com a escrita e o sistema de numeração, conforme descrito no documento.

Eliana Borges Correia de Albuquerque, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), destaca que o documento não oferece orientações claras sobre os conteúdos e a forma de trabalhar a escrita, o que, segundo ela, contribuiu para o fato de muitas crianças chegarem ao 1º ano sem terem tido oportunidade de interagir com a língua escrita e, em alguns casos, sem saber escrever o próprio nome.

Os estudos de Susana Wolman, professora da Universidade de Buenos Aires, na Argentina, e autora da pesquisa *Conhecimentos Infantis Acerca do Sistema de Numeração*, e de Claudia Molinari, docente da Universidade de La Plata, também na Argentina, e autora de estudos como *Situações de Escrita para Saber Mais sobre um Tema em Momentos da Alfabetização Inicial*, são descritos na reportagem e sugeridos aos professores leitores.

“As atividades que serviram de base para os estudos podem fazer parte da sua rotina. Experimente e veja do que sua turma é capaz” (Nicolielo, 2012, p. 32).

A citação acima demonstra como a estratégia discursiva era utilizada para influenciar os leitores. Ao sugerir que os professores leitores da revista *Nova Escola* utilizem recursos produzidos por pesquisadoras ao longo de um período específico de estudos, a revista sugere que, em poucas aulas, esses professores poderiam alcançar o sucesso almejado em relação à aprendizagem de suas turmas. A Figura 11, a seguir, apresenta os registros resultantes dos estudos de Susana Wolman.

Figura 11 – Registros das crianças participantes na pesquisa



Fonte: Revista Nova Escola (2012, nº 258, dez., p. 34)

Ao explorarmos as páginas dessa reportagem, nos deparamos com imagens que sintetizam os principais resultados obtidos pela pesquisadora Susana Wolman. Fica evidente que a revista *Nova Escola* utiliza esse recurso para reforçar a ideia de que, ao colocar em prática a experiência descrita na reportagem, o professor alcançará bons resultados. Nesse contexto, as imagens desempenham a função de adicionar camadas de significado ao texto, complementando e até mesmo ampliando as mensagens transmitidas pelas palavras. Como destaca Zanchetta Junior (2004), a imagem pode evocar emoções, provocar reflexões e até transmitir mensagens subliminares que vão além do conteúdo explícito do texto.

Para concluir, o texto apresenta o exemplo do Ditado de Números, uma atividade utilizada nos estudos de Wolman para explorar como essa prática contribui para que a turma estabeleça relações entre a contagem e a notação numérica, além de refletir sobre as regularidades do sistema. Para Wolman,

“[...] o ditado pode levar à reflexão sobre as regularidades do sistema (como o fato de toda dezena ter dois dígitos) e sobre o valor posicional dos números (em que um mesmo algarismo tem valores diferentes dependendo de sua posição). Nessa atividade, a calculadora funciona como um apoio para quem

não tem habilidade motriz e como material de consulta, pois os algarismos estão disponíveis nas teclas”. (Wolman *apud* Nicolielo, 2012, p. 36).

O excerto anterior nos remete às considerações de Ripa (2010, p. 209), que destaca o empenho da revista em direcionar seus textos para divulgar “experiências educacionais propagadas como bem-sucedidas”, utilizando “uma linguagem impositiva” e enfatizando “prescrições de como ensinar”.

A seguir, apresentamos a Figura 12. Do lado esquerdo, vemos uma ilustração de um menino segurando uma calculadora, e, à direita, um quadro com alguns dados da pesquisa de Susana Wolman.

Figura 12 – Menino segurando a calculadora, figura ilustrativa feita pela revista Nova Escola, e quadro com ditado dos números e produção escrita, oriundo da pesquisa de Susana Wolman



Fonte: Revista *Nova Escola* (2012, nº 258, dez., p. 36)

Para corroborar as prescrições do texto, a equipe editorial da revista traz a imagem de uma criança feliz segurando o recurso considerado importante para a realização da atividade. Embora em menor proporção de tamanho, a imagem, que ilustra o resultado positivo da pesquisa citada ao longo da reportagem, tem o caráter de legitimar as afirmações do texto. Ao lermos o editorial desta edição, identificamos que a diretora de arte, Manuela Novais, se reuniu com a equipe da revista para organizar uma sessão de fotos que ilustrasse a temática discutida na reportagem. Percebemos, assim, que tanto a imagem quanto o texto têm a mesma importância, estando integrados de forma a complementar o que foi exposto.

Considerando as contribuições de Chartier (1990, 2015), entendemos que as manifestações iconográficas também desempenham um papel crucial na transmissão de significados. As imagens, símbolos e representações visuais frequentemente comunicam

mensagens poderosas que complementam o texto escrito, influenciando os leitores a replicarem as práticas divulgadas.

A partir das páginas 37 a 39, a temática do texto se volta para a inserção de práticas de escrita. Isso ocorre porque, como mencionado no início desta análise, a reportagem de capa não aborda apenas os conhecimentos matemáticos, mas também os textos.

No entanto, embora tenhamos lido a reportagem na íntegra, não analisaremos essas páginas, pois o foco é tratar das questões matemáticas. Diante disso, afirmamos que os assuntos referentes aos conhecimentos matemáticos, mesmo quando abordados em uma reportagem de capa, são apresentados de maneira superficial, sem um espaço dedicado ao aprofundamento das discussões que poderiam contribuir para uma reflexão mais significativa.

3.1.8 *Risquinho, bolinha ou número para contar, de Sophia Winkel (2014)*

A edição número 277 da revista *Nova Escola*, de novembro de 2014, traz uma matéria de autoria da jornalista Sophia Winkel, editada por Denise Pellegrini, intitulada “Risquinho, bolinha ou número para contar”. O texto, publicado na seção “Sala de Aula/Educação Infantil”, aborda o trabalho com crianças da pré-escola. A matéria, anunciada como chamada de capa juntamente com outras reportagens da seção “Sala de Aula”, ocupa as páginas 62 a 64, apresentando aproximadamente uma página e meia de imagens distribuídas ao longo do texto e outra página e meia dedicada ao tema abordado. A matéria descreve o trabalho pedagógico realizado em uma escola privada de Santo Ângelo/RS e em uma escola pública municipal de São José dos Campos/SP.

As autoras e especialistas citadas como referência no texto são: Aline Dezengrini, professora da instituição de Santo Ângelo; Susana Wolman, pesquisadora argentina; Priscila Monteiro, consultora pedagógica da Fundação Victor Civita (FVC); Camilla Schiavo Ritzmann, formadora do Instituto Avisa Lá; e Andreia Amorim dos Santos, professora da instituição de São José dos Campos.

O texto, direcionado a professoras de crianças da Educação Infantil, com idades entre quatro e seis anos, aborda as hipóteses levantadas pelas crianças ao debaterem formas de registro escrito e a aprendizagem sobre o sistema numérico.

A autora inicia o texto utilizando o principal argumento recorrente nas reportagens da revista: o elogio a uma proposta de ensino considerada bem-sucedida.

Um bom trabalho didático sobre o sistema de numeração e registros escritos deve prever situações em que as crianças possam explorar as diversas formas de notação, refletir sobre a adequação de cada uma delas em relação às necessidades e discutir sobre o significado da representação por meio dos números. Foi esse o caminho que Aline Dezengrini de Souza propôs para a sala. (Winkel; Pellegrini, 2014, p. 62).

Ao considerar o trabalho exposto como exemplar, a revista limita a discussão sobre os conhecimentos matemáticos do sistema de numeração a uma única experiência educacional. Isso pode levar o leitor a acreditar que este é o modelo ideal a ser seguido, desconsiderando, em muitos momentos, a realidade específica de cada turma em favor do discurso promovido. Como Ripa (2010, p. 167) aponta, esse discurso “em grande parte impõe prescrições sobre como o professor deve proceder junto aos alunos, levando a uma adesão 'cega' a uma concepção pedagógica divulgada como inovadora de forma fragmentada e impositiva”.

A proposta pedagógica consistia em pedir à turma que registrasse a quantidade de carrinhos que a professora havia levado para a sala.

A Figura 13 ilustra a diversidade de formas que as crianças encontraram para executar a tarefa solicitada.

Figura 13 – Crianças registrando as quantidades de carrinhos



Fonte: Revista *Nova Escola* (2014, nº 277, nov., p. 62 e 63)

Vários tipos de registro surgiram: representações dos carrinhos, bolinhas, pauzinhos e algarismos. Alguns perceberam que os colegas estavam anotando de formas diferentes e ficaram desconfortáveis com a situação, dizendo: “Ele está fazendo errado!” e “Pode ser do jeito que ele fez?”. Começaram, então, a apagar o que haviam escrito e Aline interveio: “Por que você está apagando? Acha que o jeito que o colega anotou é melhor do que o seu?”. Uma garota justificou ter desistido de desenhar bolinhas porque carrinhos eram uma forma mais bonita de registrar. Outra, que tinha anotado com pauzinhos, disse que demorava mais para desenhar. (Winkel; Pellegrini, 2014, p. 62).

O excerto reproduz a fala das crianças, seus questionamentos e a preocupação sobre como representar as quantidades. Nesse sentido, Lorenzato (2008) destaca a importância de utilizar elementos atrativos para os estudantes no contexto das propostas pedagógicas.

Em outras palavras, é essencial recorrer a situações e objetos que façam parte da vivência, do conhecimento e da preferência das crianças, para que os problemas apresentados despertem nelas curiosidade e interesse. A professora organizou as crianças em duplas para que pudessem comparar seus registros, ao mesmo tempo em que fazia questionamentos com o objetivo de problematizar as quantidades.

Assim como em outras matérias analisadas, a autora Susana Wolman foi citada para validar a discussão sobre o registro dos algarismos na representação dos objetos. Priscila Monteiro, consultora pedagógica da Fundação Victor Civita (FVC), e Camilla Schiavo Ritzmann, formadora do Instituto Avisa Lá, também contribuíram para dar credibilidade às experiências educativas dessa edição.

A matéria abordou ainda o trabalho pedagógico da professora Andreia Amorim dos Santos, que propôs a atividade “guerra dos dados”. Durante o jogo, as crianças, organizadas em dois grupos, deveriam anotar a pontuação obtida no quadro. Ao término, a turma percebeu que cada grupo registrou os pontos de maneira diferente. Iniciaram-se discussões, pois as crianças não conseguiam determinar, pelas anotações, qual grupo havia vencido.

A professora propôs uma análise coletiva das anotações e sugeriu que realizassem a contagem dos pontos individualmente. Como alguns registros foram feitos com algarismos, as crianças tiveram dificuldade para somar. Foi então que uma criança sugeriu transformar os algarismos em pauzinhos, facilitando a contagem. Todos concordaram e assim procederam.

Após mais algumas discussões e questionamentos da professora, as crianças foram conduzidas a fazer o caminho inverso, ou seja, transformar os pauzinhos de volta em algarismos.

“Que tipo de registro podemos usar para não ter de contar todos os pauzinhos cada vez que quisermos saber a pontuação das equipes?”. “Em número, para saber quem ganhou sem demorar”, sugeriu Isaac Pace dos Santos, 5 anos. “Senão tem de contar de um em um tudo de novo e demora”, completou Thainá de Oliveira Alvarenga, 4 anos. Era o que Andreia precisava para propor que a turma pensasse sobre os registros mais úteis para cada necessidade. Como não sabiam somar, pauzinhos eram bons para contabilizar os pontos. Para o resultado total, números eram mais úteis” (Winkel; Pellegrini, 2014, p. 62).

Para finalizar, a turma foi levada a refletir sobre as quantidades utilizando uma reta numérica de 1 a 50. Como um grupo havia feito 36 pontos e o outro 39, ao visualizarem o número 36 antes do número 39 na reta, as crianças inicialmente pensaram que a equipe com 36 pontos era a vencedora. Somente após a professora questionar se os números maiores ficam no começo ou no fim da reta é que a turma concluiu que o grupo vencedor era o que tinha atingido 39 pontos.

As duas situações didáticas apresentadas tinham como objetivo a contagem e o registro das quantidades pelas crianças. Nesse sentido, é importante salientar que, para Piaget (1976), ensinar matemática na Educação Infantil vai além de ensinar as crianças a contar.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências (...) A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada. (Piaget, 1976, p. 73).

Nessa perspectiva, percebemos a relevância da estimulação da criança nas atividades diárias em sala de aula, para que sejam proporcionadas as condições necessárias para a construção do conceito de número. Baseada na teoria de Piaget, Kamii explica que “[...] o número é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos” (Kamii, 1990, p. 13).

Dessa maneira, embora as atividades propostas na reportagem tenham sido planejadas de acordo com as necessidades daquelas turmas específicas, tomá-las como modelos únicos para o trabalho com outras crianças não é suficiente.

A noção de ordem é uma habilidade fundamental no desenvolvimento matemático das crianças, e seu entendimento vai além da simples contagem de objetos. É importante que as crianças sejam capazes de contar os objetos de maneira sequencial, sem pular ou repetir números, demonstrando uma compreensão precisa da ordem numérica. Além disso, a capacidade de organizar mentalmente os objetos, independentemente de sua disposição física, é um marco significativo no desenvolvimento cognitivo. Isso demonstra que a criança está começando a internalizar a estrutura numérica e a entender que a ordem dos números é uma característica abstrata e independente da configuração física dos objetos.

Kamii (1990, p. 20) salienta que “para quantificar os objetos como um grupo, a criança tem que colocá-los numa relação de inclusão hierárquica. Isso significa que a criança inclui mentalmente um em dois, dois em três, três em quatro, etc.”

Lorenzato (2008) afirma que a construção do conceito de número é um processo demorado e complexo, diferente da crença de que o ensino de números se limitava à identificação dos numerais.

A perspectiva de Piaget, conforme citada por Kamii (1990), destaca o papel fundamental da abstração na construção do conhecimento infantil, especialmente no domínio físico e lógico-matemático. Segundo Piaget, existem dois tipos de abstração necessários para que a criança compreenda o número: a abstração empírica ou simples e a abstração reflexiva.

A abstração empírica envolve a observação e a identificação de algumas propriedades específicas de um objeto, sem considerar o objeto como um todo. Nesse sentido, a criança começa a generalizar características comuns entre diferentes objetos ou situações, baseando-se em sua experiência sensorial direta.

Por outro lado, a abstração reflexiva vai além da simples observação de propriedades isoladas e envolve a capacidade de pensar no objeto como um todo e relacioná-lo com outros objetos ou conceitos. Isso implica uma compreensão mais profunda e complexa, onde a criança é capaz de perceber padrões, relações e interconexões entre diferentes elementos.

Essas abstrações não ocorrem de forma isolada, mas estão inter-relacionadas. Segundo Piaget (apud Kamii, 1990), o desenvolvimento do conhecimento físico e lógico-matemático ocorre por meio da interação entre a abstração empírica e a abstração reflexiva, permitindo que ela construa uma compreensão cada vez mais sofisticada do mundo ao seu redor.

Lorenzato (2008) reforça a ideia de que a compreensão do número é um processo abstrato e individual, que ocorre na mente da criança. O número não está inerentemente presente nos objetos físicos, ao contrário de características como cor, forma, dimensões ou posição, que podem ser observadas diretamente. Assim, a criança poderá “consegui-lo, realizá-lo, adquiri-lo, percebê-lo ou construí-lo” (Lorenzato, 2008, p. 35). Ainda conforme o autor, esse processo de construção da noção de número é complexo e ainda não totalmente compreendido, é importante proporcionar situações que favoreçam essa construção.

Essas situações podem incluir atividades práticas, jogos, manipulativos e desafios que permitam à criança explorar e experimentar conceitos numéricos de forma concreta. Ao interagir com essas situações, as crianças têm a oportunidade de desenvolver gradualmente

sua compreensão do número e suas relações, construindo assim uma base sólida para o desenvolvimento matemático futuro.

Portanto, ressaltamos que o papel do educador é criar um ambiente propício para que as crianças possam explorar, questionar e construir ativamente seu entendimento dos números, reconhecendo que esse processo é único para cada indivíduo e requer tempo, prática e apoio adequado.

4.2 Análise do conjunto das matérias selecionadas

A análise do conjunto selecionado nos permitiu identificar questões relevantes para a compreensão de como a revista veiculou os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil entre 2000 e 2017. De modo geral, podemos afirmar que as matérias selecionadas apresentam em comum: uma metodologia focada especificamente na utilização de jogos; a necessidade de recorrer a discursos de autoridades, como coordenadores, orientadores, pesquisadoras e outros especialistas; o uso constante de imagens que retratam uma aprendizagem tranquila, feliz e participativa; a priorização de determinados temas em detrimento de outros; e a veiculação de experiências que, em sua maioria, foram realizadas em instituições privadas.

Durante o recorte temporal estabelecido entre 2000 e 2017, ficou evidente que os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil apareceram como matéria de capa apenas uma vez, na edição nº 258 de 2012, intitulada *Educação Infantil – As crianças já pensam sobre textos e números – Aproveite!* Como pode ser visto na Figura 14, essa capa abordava tanto conhecimentos de português/alfabetização quanto de matemática.

Figura 14 – Única capa publicada referente aos conhecimentos matemáticos para a Educação infantil, dentre as fontes selecionadas



Fonte: Revista *Nova Escola* (2012, nº 258, dez., p. 1)

De acordo com o editorial desta edição:

O ponto de partida para o tema foram as palestras de duas especialistas em investigações didáticas na infância, as argentinas Susana Wolman e Claudia Molinari. Ambas estiveram em São Paulo, em outubro, para mostrar os resultados de pesquisa com crianças de 3 a 5 anos, a convite da coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita (FVC), Regina Scarpa. (Krause, 2012, p. 8).

De um total de oito edições que abordam os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil, apenas uma edição foi dedicada ao tema na capa, o que representa 12,5%³³ das capas destinadas a esse assunto. Em outras palavras, das oito edições da revista que trataram do trabalho com matemática na Educação Infantil, apenas uma foi publicada como matéria de capa.

³³ Se considerarmos as 162 edições, ou seja, as capas de 2000 a 2017 que analisamos, chegamos a um total de apenas 0,6% dedicado aos conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil.

Embora o tema tenha sido apresentado como matéria de capa, ele não foi abordado de maneira exclusiva. A reportagem também incluiu discussões sobre escrita, comparação e reflexão sobre textos. Das oito páginas dedicadas à reportagem de capa, apenas quatro foram reservadas para a apresentação dos conhecimentos matemáticos. Vale lembrar que o texto dividia espaço com imagens, o que limitava o espaço para uma discussão mais aprofundada.

Diferente dos outros textos que abordam os conhecimentos matemáticos, este não apresentava uma prática pedagógica específica. O objetivo era discutir a temática a partir dos estudos das pesquisadoras argentinas Susana Wolman e Claudia Molinari, que, como mencionado anteriormente, pesquisam, respectivamente, “Conhecimentos Infantis acerca do Sistema de Numeração” e “Situações de Escrita para Saber Mais sobre um Tema em Momentos da Alfabetização Inicial”. O que diferencia essa reportagem das outras é a ausência do relato de práticas pedagógicas. Contudo, características como a prescrição e o incentivo à reprodução de atividades permanecem presentes no texto.

Embora, como mencionado anteriormente, em abril de 2006 a revista tenha destinado um espaço à Educação Infantil, intitulado *Caderno Especial – Educação Infantil*, observa-se que o espaço para discussão continuava tão limitado quanto a própria discussão em si, considerando que as reportagens consistiam em apresentar experiências educacionais “como se fossem prescrições imperativas” (Ripa, 2010, p. 9).

Dessa forma, ao observarmos o espaço utilizado para expor os relatos sobre as experiências consideradas de “sucesso”, identificamos que, de um total de 162 edições que compõem nosso recorte temporal, o tema dos conhecimentos matemáticos aparece em apenas 8 edições. Ou seja, ao longo de 17 anos, a revista destinou 5% de suas edições para tratar de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil.

É importante destacar que, ao prescrever modelos de práticas pedagógicas e apresentar “fórmulas” ou “receitas” para alcançar um ensino considerado de qualidade, a revista está promovendo, de acordo com Ripa (2010), um modelo ideal de “ser professor”.

No entanto, é essencial considerar que essa abordagem pode simplificar demais a complexidade do ensino e da aprendizagem. O fato de que apenas 24 páginas, distribuídas em 8 edições, abordaram os conhecimentos matemáticos na Educação Infantil indica que o espaço dedicado a esse assunto foi limitado em comparação com outras áreas do conhecimento.

No Quadro 5, explicitamos os números de páginas atribuídos a cada edição, bem como o número de páginas destinadas aos conhecimentos matemáticos.

Quadro 5 – Dados quantitativos sobre as páginas utilizadas pelo impresso para veicular texto e imagem

Ano/edição	Total de Páginas da Edição	Total de Páginas sobre o assunto	Página somente com imagens	Páginas com texto
2003 (n° 165)	68	4 (5,88%)	1 (1,47%)	3 (4,41%)
2006 (n° 195) ³⁴	80	1 (1,25%)	-	1 (1,25%)
2006 (n° 197)	79	3 (3,79%)	1 (1,26%)	2 (2,5%)
2007 (n° 199)	80	2 (2,5%)	-	2 (2,5%)
2007 (n° 205)	92	2 (2,17%)	-	2 (2,17%)
2011 (n° 241)	100	4 (4,0%)	1(1%)	3 (3,0%)
2012 (n° 258)	84	5 (5,95%)	1 (1,19%)	4 (4,67%)
2014 (n° 277)	92	3 (3,26%)	-	3 (3,26%)
Total	675	24 (3,55%)	4 (0,59%)	20 (2,96%)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Considerando o total de páginas que compõem as oito edições selecionadas, observamos que, de um total de 675 páginas, apenas 3,55% foram dedicadas aos conhecimentos matemáticos (incluindo as páginas com imagens). Ao analisar separadamente texto e imagem, e levando em conta a existência de reportagens com páginas inteiras de imagens, verificamos que a quantidade de textos sobre conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil não alcança 3%.

Nos textos das matérias analisadas, o tema dos conhecimentos matemáticos é tratado a partir do relato de uma prática pedagógica em sete edições: n° 165, n° 195, n° 197, n° 199, n° 205, n° 241 e n° 277. É importante destacar que analisamos oito textos, sendo que um deles, a “Capa”, consiste em uma reportagem que aborda o trabalho das pesquisadoras argentinas Susana Wolman e Claudia Molinari.

Notamos que os autores dos textos relatam as experiências pedagógicas das professoras sob a seguinte perspectiva: eles não emitem suas opiniões; os textos referem-se exclusivamente à prática da professora; e os autores sempre utilizam o nome da profissional ou o termo “professora” para se referir a ela.

“A professora Carla Ramos escreveu de 1 a 10 no quadro”. Negro (Nova Escola, 2003, p. 51).

“Aumentamos as possibilidades de agrupamento [...], conta a professora”. (Nova Escola, 2006, p. 72).

“Trabalhamos muito com o material que temos em sala de aula, como o calendário [...]”, afirma a professora Débora. (Nova Escola, 2006, p. 67).

³⁴ Esta edição foi a única encontrada onde a revista abordou a temática em apenas 1 página, relatando uma prática pedagógica exclusivamente por meio de um jogo intitulado “Batalhas numéricas”.

“E isso é fácil de fazer com instrumentos como fita métrica, trena e régua. Descrevo as partes, a função e conto um pouco da história. Quase todos já viram alguém usando”, diz Sueli. (Nova Escola, 2007, p. 76).

“Foi o que aconteceu na sala de Maria Stella”. (Nova Escola, 2007, p. 86).

“Não é porque as crianças são pequenas que têm de lidar só com números de um a dez”, diz ela. (Nova Escola, 2011, p. 58).

“Aline levou uma coleção de carrinhos para sala e pediu que cada um escrevesse em uma fola quantos havia”. (Nova Escola, 2014, p. 62).

Os textos descrevem o que a professora executou durante sua prática pedagógica, mas não especificam o tempo necessário, ou seja, quantas aulas foram necessárias para a organização da ação pedagógica ou qual foi o ponto de partida para a elaboração da mesma. A única exceção encontrada é na edição nº 241, onde, na página 61, o jogo “Supertrunfo” é mencionado, e além de indicar o objetivo, conteúdo, faixa etária, material e desenvolvimento, traz uma estimativa de duração de 10 aulas.

Entretanto, no relato da prática realizada pela professora, não há uma indicação clara da duração do tempo estimado. Embora a matéria relate que a professora utilizou o jogo em sua prática, o jogo prescrito na página mencionada é indicado por outras professoras, de uma escola em São Paulo.

A Figura 15, a seguir, ilustra como o jogo foi exposto pela revista.

Figura 15 – Etapas do jogo Supertunfo

Projeto didático **Jogo de cartas do tipo Supertrunfo**

Objetivo
 ■ Ler, comparar e ordenar números de até três algarismos.

Conteúdos
 ■ Leitura numérica.
 ■ Regras do sistema de numeração.

Anos Pré-escola.

Tempo estimado Dez aulas.

Material necessário
 Jogo Supertrunfo de vários temas, diferentes portadores numéricos, como fita métrica. Canetas coloridas, cartolinas e folhas de sulfite.

Flexibilização
 Para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, acesse www.novaescola.org.br e digite na busca "jogos de cartas do tipo Supertrunfo".

Desenvolvimento
 ■ 1ª etapa
 Pergunte às crianças se conhecem o jogo Supertrunfo. Em caso afirmativo, sistematize o que foi falado e socialize as informações. Se não, apresente-o e organize alguns dias de jogo.

■ 2ª etapa
 Proponha situações-problema para que as crianças reflitam e elaborem critérios de comparação entre dois números apresentados nas cartas do jogo (como força 314 e força 324. Quem ganhou?). Dessa forma, todas terão repertório para construir critérios comuns a fim de comprar números altos.

■ 3ª etapa
 Proponha ao grupo criar um jogo do tipo Supertrunfo. Primeiramente, decidam o tema (como animais) e as grandezas (altura e número de filhotes). Questione os pequenos a respeito do intervalo numérico em que se encontram as informações – é interessante para o jogo? Depois, organize a pesquisa das informações.

■ 4ª etapa
 Distribua papel e caneta para elaborar a primeira versão das cartas. Lembre à criança que recorra aos portadores numéricos em caso de dúvida. Durante o preparo, não interfira. Os conflitos e os problemas que surgirem devem ser analisados coletivamente depois.

■ 5ª etapa
 Com o jogo pronto, é hora de problematizar a produção. Convide os alunos a jogar. Peça que a turma averigue se o jogo apresenta problemas e quais soluções possíveis. Sistematize as falas e proponha a construção de um novo jogo ou a reformulação do que foi feito.

■ 6ª etapa
 Peça que a turma confeccione a versão final das cartas, criando ilustrações para cada uma delas.

Produto final Jogo tipo Supertrunfo.

Avaliação
 Observe se, ao longo da proposta, as crianças avançam nas questões relacionadas à leitura e à comparação numérica, utilizam a tabela numérica e portadores numéricos como fonte de pesquisa. É importante que empreguem alguns critérios para determinar qual número é maior quando fazem a comparação das cartas.

Consultoria **ANDREA MIGUEL, ELAINE LAVADA, JULIANA CODOGNATO** e **NANCI DAS NEVES**, professoras da Escola Projeto Vida, em São Paulo.

Fonte: Revista *Nova Escola* (2011, nº 241, abr., p. 61)

Uma observação relevante sobre a imagem do jogo é que, embora a revista destaque a prática da professora de Ijuí/RS, ganhadora do prêmio Educador Nota 10, o jogo utilizado como referência é indicado por professoras de São Paulo.

Em todos os textos, o nome do autor ou autora geralmente aparece no início ou no final da matéria; no entanto, em nenhum deles identificamos a formação ou a especialização dos autores. Em sua pesquisa, Lagôa (1998, p. 19) afirma que “eles [os autores] traziam suas próprias memórias de escola, suas lembranças de professora, reforçadas ao longo de suas vidas pela própria mídia e pela experiência educativa dos filhos”. Ripa (2010, p. 119) corrobora essa afirmação ao salientar que “[...] a equipe inicial de Nova Escola era composta por profissionais de diferentes áreas do jornalismo, e a concepção de educação que possuíam estava relacionada às experiências pessoais, considerando que a princípio não precisariam saber de pedagogia para escrever sobre educação escolar”.

No caso de nossa pesquisa, identificamos pequenas mudanças em relação à formação dos jornalistas, em comparação às observações feitas por Lagôa (1998) e Ripa (2010). O corpo de jornalistas que redigiram os textos de nossas fontes é formado por 10 profissionais,

embora tenhamos analisado apenas oito edições, já que as edições n° 241 e n° 258 foram redigidas por mais de um autor.

Ao realizarmos um levantamento para identificar quais desses jornalistas possuíam formação em áreas relacionadas à educação, seja licenciatura ou pós-graduação, criamos o Quadro 6, com informações sobre a formação dos autores e autoras das matérias analisadas.

Destacamos que Denise Pellegrini e Fernanda Salla são as únicas profissionais com currículos na Plataforma Lattes. As informações sobre os outros autores foram encontradas em sites diversos, como LinkedIn, Facebook e Escavador. Embora os sites mencionados não tenham a mesma credibilidade que plataformas oficiais como a Lattes, eles forneceram algumas das informações que buscávamos sobre a formação, especialização e atuações dos autores dos textos analisados.

Quadro 6 – Autores das matérias analisadas, formação, especialização e atuação³⁵

Nome do (a) autor (a)	Formação	Especialização	Experiência/atuação
Cristiane Marangon	Jornalismo e rádio e TV	Psicopedagogia	Repórter, Revista <i>Nova Escola</i>
Bartira Betini	Comunicação social com habilitação em jornalismo	Pós-graduação em jornalismo Político e Econômico	Não consta
Faoze Chibli	Jornalismo	Não consta	Colaborador freelancer, Revista <i>Nova Escola</i>
Thiago Minami	Bacharel em Jornalismo	Mestre em Jornalismo	Repórter freelancer, Revista <i>Nova Escola</i>
Maria Fernanda Ziegler	Jornalismo	Curso de jornalismo Editora Abril	Repórter
Anderson Moço	Jornalismo	Curso de jornalismo Editora Abril	Repórter e editor, Revista <i>Nova Escola</i>
Fernanda Salla	Jornalista	Não consta	Repórter
Bruna Nicolielo	Jornalista	Não consta	Jornalista, editora Abril.
Sophia Winkel	Jornalista	Não consta	Jornalista
Denise Pellegrini	Comunicação social/Jornalismo	Jornalismo, Educação e Ciência e Jornalismo de Educação em revista	Redatora-chefe, Fundação Victor Civita

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Verificamos que, entre os 10 profissionais, apenas Cristiane Marangoni afirmou ter especialização na área de educação, enquanto Denise Pellegrini possui especialização em Jornalismo, Educação e Ciência. Todos os autores dos textos analisados eram formados em

³⁵ As informações sobre o currículo dos autores e autoras das matérias analisadas foram pesquisadas em 2024. Observamos, dessa forma, a ausência de detalhes específicos sobre a formação acadêmica e constatamos que muitos currículos estão desatualizados, especialmente no que se refere à área de atuação.

Jornalismo; desses, 20% tinham especialização na área de educação, 40% tinham especialização em jornalismo, e 40% não informaram o tipo de especialização que possuíam.

A análise das fontes evidencia que o conteúdo das matérias selecionadas confirma a afirmação de Lagôa (1998), ao enfatizar que a equipe de jornalistas da revista realizava pesquisas e visitas às instituições de ensino e, por meio de entrevistas com professores da educação básica, profissionais e especialistas em educação, compreendia o assunto em pauta para posteriormente redigir seus textos, que em sua maioria eram relatos de experiências.

Para Ripa (2010, p. 118), a revista deveria “trazer experiências educacionais e atividades diversificadas que, na concepção da equipe de 'Nova Escola', contribuíam para o trabalho do professor”. A autora afirma que a função da equipe se restringia a “simplificar os conteúdos, evitar os textos densos, 'mastigar' e 'dar pronto' os conceitos. A preocupação não era com a fundamentação teórica das atividades, com a divulgação de artigos de especialistas ou promover a reflexão sobre a educação brasileira” (Ripa, 2010, p. 118, grifos da autora).

Segundo Victor Civita, a intenção da revista “não era e nem desejava ser uma publicação pedagógica”, mas veicular experiências consideradas vitoriosas, bem como atividades diversas, para contribuir com a prática pedagógica dos professores sem dificultar sua rotina cotidiana, uma vez que, para ele, os profissionais da educação já lidavam com conflitos em seu dia a dia.

Durante as análises realizadas, é perceptível a participação de especialistas brasileiros e estrangeiros nas matérias. Denotamos que os textos das experiências eram construídos a partir do relato das professoras³⁶, de dados retirados de pesquisas, levantamentos e opiniões de especialistas, que poderiam estar sintetizadas em pesquisas divulgadas em livros ou feitas por professores de instituições consideradas bem conceituadas na área da educação. Esse *modus operandi* de escrita das matérias analisadas está relacionado ao fato de que a revista *Nova Escola* visava um leitor específico: o professor da Educação Infantil.

Os textos eram veiculados com o objetivo de popularizar o ensino dos conhecimentos matemáticos entre os professores leitores, que buscavam nesse periódico informações e atualizações sobre a prática pedagógica na educação infantil. Para consolidar sua imagem e dar credibilidade à revista, de modo a continuar alcançando um público diversificado, a publicação se baseava no discurso de especialistas, que em alguns trechos das matérias faziam inferências sobre o tema tratado.

³⁶ Importa explicitar que todas as edições analisadas apresentavam experiências pedagógicas de professoras, ou seja, todas as participantes eram mulheres, incluindo as coordenadoras pedagógicas, orientadoras pedagógicas, especialistas e pesquisadoras.

Para ilustrar o exposto, apresentamos no Quadro 7 algumas informações sobre as especialistas que participaram das matérias analisadas.

Quadro 7 – Informações das especialistas citadas nas matérias analisadas

Nome da especialista	Formação	Cargo	Instituição em que atuava na época da matéria
Neide de Aquino Noffs	Graduação em Pedagogia	Professora	Faculdade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Kátia Smole	Doutora em Educação, Ensino de Ciências e matemática	Consultora	Revista <i>Nova Escola</i>
Delia Lerner	Graduação em Pedagogia	Professora	Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires
Patricia Sadovsky	Doutora em Didática da Matemática pela Universidade de Buenos Aires, na Argentina, atuando especificamente no âmbito da educação matemática.	Professora e Pesquisadora	Universidade de Buenos Aires, na Argentina, atuando especificamente no âmbito da educação matemática.
Priscila Monteiro ³⁷	Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação Matemática	Educadora e consultora pedagógica	Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac) e Fundação Victor Civita (FVC)
Silvia Marina Guedes Reis	Graduação em Pedagogia Psiciopedagogia	Escritora	Não foi encontrado
Célia Regina Grando	Doutorado em Educação	Professora	Universidade São Francisco
Leika Watabe	Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação matemática	Assessora Técnica Educacional	Secretaria municipal de São Paulo
Beatriz Gouvêa	Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação: Psicologia da Educação	Consultora e coordenadora	Instituto Avisa Lá
Susana Wolman	Graduação em Ciências da Educação e Psicologia	Professora	Universidade de Buenos Aires
Cláudia Molinari	Mestrado em Ciências com especialização em Investigação Educacional	Professora	Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (UNLP)
Maria Emilia Quarantana	Psicopedagogia	Não foi encontrado	Membro da equipe de Matemática da Direção de Currículo da Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires.
Camila Schiavo Ritzmann	Mestrado em Educação, Formação de professores e Didática da Matemática	Formadora	Instituto Avisa Lá

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

³⁷ Priscila Monteiro aparece em 3 reportagens diferentes e em cada uma delas lhe é atribuída uma função (Educadora do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac), Consultora do projeto Matemática É D+, da Fundação Victor Civita e Consultora pedagógica da Fundação Victor Civita).

A seguir, apresentamos as professoras³⁸, coordenadoras ou orientadoras pedagógicas, ou seja, as especialistas que atuaram diretamente no planejamento e execução das práticas ilustradas nas matérias.

Quadro 8 – Informação sobre as especialistas atuante nas escolas e estados citados nas matérias

Nome	Cargo	Instituição em que atuavam/localidade
Vera Elena Guenfeld	Professora e orientadora pedagógica	Escola Miguilim, SP
Regina Sodré	Orientadora pedagógica	Escola Miguilim, SP
Carla Ramos	Professora	Escola Miguilim, SP
Karyn Cervera	Professora	Escola Miguilim, SP
Luciana Ottoboni	Professora	Escola Miguilim, SP
Emelise Sebastiana	Orientadora pedagógica	EMEI Luiz Sundfeld, SP
Maria de Fátima Silva	Professora	EMEI Luiz Sundfeld, SP
Gesilene Aguiar	Coordenadora pedagógica	Secretaria de Educação, PA
Débora Costa	Professora	EMEF Dom João VI, PA
Sueli Pereira	Professora	EM Prof. Ivone C. G. Igydio, MS
Luziete Amarilha	Diretora de Educação Infantil	Secretaria Municipal de educação, MS
Virgínia Oliveira	Coordenadora pedagógica	Colégio Marista, DF
Maria Stella Machado	Professora	Colégio Marista, DF
Lilian Rosária de Freitas	Professora	Colégio Salesiano, SP
Lesiane Herman Oster	Professora	Sesquinho EEI do Sesc, RS
Aline Desengrini de Souza	Professora	EEI do Sesc, RS
Andréia Amorim dos Santos	Professora	EMEI Maria Alice Pasquarelli, SP

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao analisarmos as matérias e elaborarmos o Quadro 8, constatamos que, assim como as especialistas do Quadro 7, todas as profissionais que atuavam nas escolas — sejam elas professoras, coordenadoras ou orientadoras — são mulheres. A predominância de mulheres na educação básica pode ser atribuída a uma combinação de fatores históricos, sociais e culturais. Historicamente, o ensino foi uma das poucas profissões “aceitáveis” para as mulheres.

Para Faria Filho e Vidal (2000), no Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início no século XIX, quando as primeiras iniciativas educacionais eram frequentemente realizadas por mulheres em contextos de escolas improvisadas. Essas escolas, muitas vezes sem vínculos formais com o Estado, eram mantidas por iniciativas locais, religiosas ou filantrópicas. Mulheres

³⁸ Salientamos que em nenhuma das matérias analisadas a formação das professoras executoras das práticas pedagógicas é citada.

desempenhavam um papel central nessas iniciativas, refletindo o acesso limitado das mulheres à educação formal em outras áreas.

Com a Proclamação da República em 1889, houve um movimento para institucionalizar e expandir o sistema educacional no Brasil. A criação de escolas seriadas, que se tornaram mais organizadas e estruturadas, proporcionou mais oportunidades de emprego para mulheres como professoras. A ênfase no ensino primário como base fundamental para a educação nacional aumentou a demanda por professores, e as mulheres frequentemente ocuparam essas vagas.

Questões históricas, aliadas a características socialmente atribuídas às mulheres, como empatia, cuidado e paciência, contribuíram para a prevalência de mulheres na educação infantil e na educação básica.

Lagôa (1998) identificou que os autores viajavam pelo país em busca de experiências e práticas que pudessem ser divulgadas na revista. O conjunto de fontes de nossa pesquisa também evidenciou essa questão, ao constatarmos que os autores dos textos analisados se deslocavam pelo território brasileiro procurando experiências pedagógicas a serem compartilhadas.

Embora 50% das experiências identificadas em nossa pesquisa sejam de escolas situadas no estado de São Paulo — nas edições n° 165, n° 195, n° 205 e n° 277 —, também constam relatos de experiências em outros estados. No Pará, na região Norte, temos a edição n° 197; em Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, temos a edição n° 199; no Distrito Federal, temos a edição n° 205³⁹, ambos na região Centro-Oeste; e no Rio Grande do Sul, na região Sul, temos as edições n° 241 e n° 277⁴⁰.

No Quadro 9, apresentamos o local (cidade e estado) e a especificação da instituição (pública ou privada) onde as experiências educacionais foram realizadas.

³⁹ Nesta edição são citadas experiências de uma professora de São Paulo e do Distrito Federal.

⁴⁰ Esta edição também apresenta um relato de experiência realizado em São Paulo.

Quadro 9 – Dados sobre as escolas participantes das matérias

Edição	Localidade/cidade e estado	Tipo de instituição
Nº 165	São Paulo/SP	Privada
Nº 195	São José dos Campos/SP	<u>Pública</u>
Nº197	Paragominas/PA	<u>Pública</u>
Nº 199	Campo Grande/MS	<u>Pública</u>
Nº 205	Brasília/DF	Privada
Nº 205	Campinas/SP	Privada
Nº241	Ijuí/RS	Privada
Nº 277	Santo Ângelo/RS	Privada
Nº 277	São José dos Campos/SP	<u>Pública</u>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

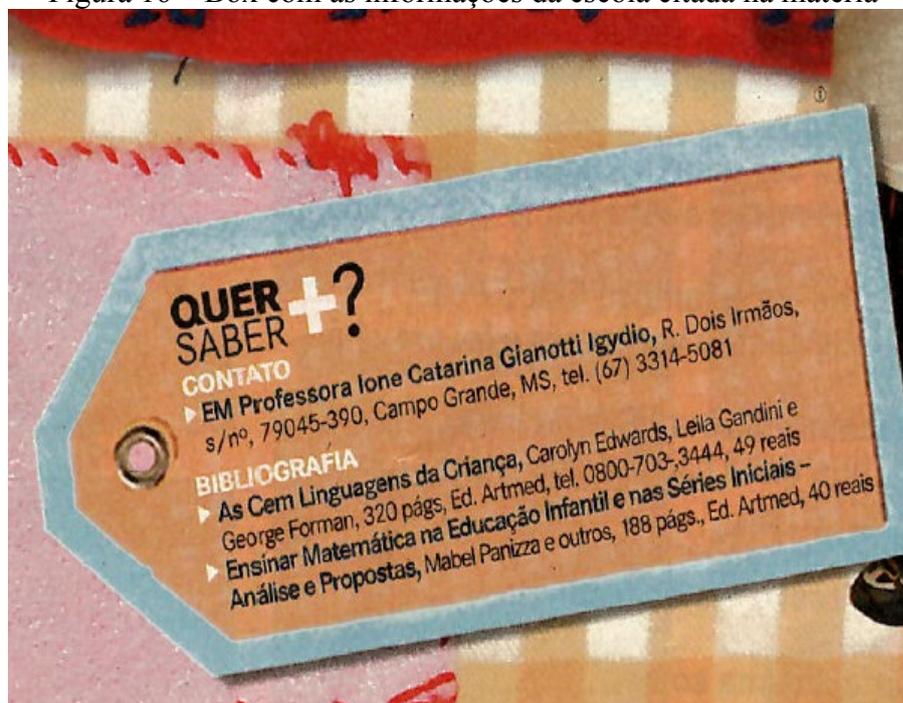
Na pesquisa realizada por Ripa em 2010, a autora constatou que 46% das reportagens publicadas na revista eram sobre experiências pedagógicas realizadas em diferentes níveis de educação e em distintas instituições. Em nossa análise, identificamos que pouco mais da metade das matérias publicadas representam experiências pedagógicas realizadas em escolas particulares. Das nove escolas mencionadas nas sete matérias sobre experiências pedagógicas, apenas as do Pará, Mato Grosso do Sul e duas de São Paulo eram escolas públicas municipais. Ou seja, 55,5% das matérias sobre conhecimentos matemáticos em nossas fontes foram de escolas privadas, evidenciando que, embora a revista buscasse práticas pedagógicas de sucesso em diferentes instituições, acabava encontrando essas práticas mais frequentemente em instituições particulares do que em públicas.

Esses dados nos levam a refletir sobre a visão do professor veiculada pela revista, especialmente aquele que ensina matemática para crianças pequenas. Se a revista é conhecida por publicar experiências consideradas de sucesso, a predominância de experiências em escolas particulares pode sugerir que é necessário investir mais nos professores da escola pública. Isso pode colaborar com a ideia de que esses docentes precisam de mais apoio, reforçando o discurso de que a escola privada está à frente da escola pública, contribuindo para a naturalização da crença de que escolas particulares são melhores por possuírem mais recursos e, conseqüentemente, executarem práticas pedagógicas mais eficientes. Nesse sentido, Carvalho (2019, p. 24) salienta que “apesar da boa intenção, a revista, de certa forma, colabora para o entendimento de que algo vai mal na educação e que precisa ser melhorado.”

Outra característica identificada em todos os textos analisados é a presença de um box intitulado “Quer saber mais?” ao final da matéria, onde constam o endereço da escola, o

contato da professora ou de outros profissionais mencionados no texto. As Figuras 16 e 17, dispostas a seguir, ilustram como a imagem e as informações eram veiculadas nesse box.

Figura 16 – Box com as informações da escola citada na matéria



Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, nº 199, jan./fev., p. 77)

Figura 17 – Box com o contato das profissionais participantes da matéria



Fonte: Revista *Nova Escola* (2011, nº 241, abr., p. 61)

Neste box, também está a bibliografia utilizada no texto. Assim, entendemos que o autor se vale dessas publicações em educação para validar e atribuir coerência à prática pedagógica apresentada.

Após a leitura das seções “Cartas” e “Caixa Postal”, que são espaços destinados ao diálogo entre os leitores e a revista, não identifiquei nenhum tipo de crítica, sugestão ou opinião sobre esse box. Portanto, não é possível atestar sua funcionalidade.

Apesar de não ser possível identificar se a professora idealizadora das práticas estabeleceu um diálogo teórico com as referências listadas ao final de cada matéria, o autor do texto faz esse diálogo por meio das citações que inclui, buscando embasar a experiência apresentada.

Ao adotar essa abordagem, a revista *Nova Escola* busca estabelecer uma conexão mais próxima com seu público-alvo, demonstrando que está atenta às diversas perspectivas e vozes na área da educação. Com a transcrição de depoimentos, argumentos de autoridade intelectual e relatos de experiências bem-sucedidas, os discursos orientavam e prescreviam ações didáticas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

No âmbito pedagógico, 100% das matérias analisadas são direcionadas ao atendimento de crianças da pré-escola. Dentre elas, 85,7% foram exclusivamente direcionadas ao atendimento de crianças dessa faixa etária, enquanto 14,2% (apenas uma edição) mencionam o trabalho com crianças de 3 e 4 anos. Vale destacar que a edição nº 258 apresenta a reportagem de “Capa” e menciona que os estudos realizados pelas pesquisadoras foram feitos com crianças a partir de 3 anos e 1 mês de idade.

No Quadro 10, sintetizamos as informações sobre a faixa etária e a etapa da educação básica indicada pela revista.

Quadro 10 – Dados sobre a faixa etária e etapa da educação básica indicada pela revista *Nova Escola*

Edição	Faixa etária indicada pela revista	Etapa da educação básica indicada pela revista
Nº 165	3 a 6 anos	Creche e pré-escola
Nº 195	4 a 6 anos	Pré-escola
Nº 197	6 anos	Pré-escola
Nº 199	5 anos	Pré-escola
Nº 205	4 a 6 anos	Pré-escola
Nº 241	6 anos	Pré-escola
Nº 258 ⁴¹	3 a 5 anos	-
Nº 277	5 a 6 anos	Pré-escola

Fontes: Elaborado pela autora, 2024

Com os dados apresentados, fica evidente que a revista *Nova Escola* enfatizava o trabalho pedagógico com conhecimentos matemáticos para crianças em idade pré-escolar. Atribuímos essa ênfase principalmente às orientações do RCNEI (Brasil, 1998). Após a inclusão da Educação Infantil como parte integrante da educação básica, esse documento orientou as práticas que estavam sendo consolidadas em uma recente mudança na legislação.

De acordo com o RCNEI, os conteúdos matemáticos são divididos em duas faixas etárias: de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Ao introduzir o campo matemático, o documento salienta que:

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc. (Brasil, 1998, p. 213).

Para as crianças da primeira faixa etária, a orientação é realizar aproximações com a Matemática presente no cotidiano, contemplando a contagem, relações espaciais, entre outras. Quanto à pré-escola, o RCNEI (1998) propõe o reconhecimento de numerais, contagens orais, noções espaciais e operações numéricas como ferramentas essenciais no cotidiano das crianças, enfatizando a importância desses conhecimentos para que elas possam se comunicar, criar hipóteses e resolver problemas de forma autônoma. Na elaboração do documento, foi proposta a criação de blocos de conteúdo para organizar e dar visibilidade às especificidades

⁴¹ A referida edição apresenta a reportagem de capa, que destaca o trabalho da pesquisadora argentina Susana Wolman. Segundo a revista, a pesquisa aborda as produções de crianças de 3 anos e 1 mês a 5 anos e 6 meses (Nova Escola, 2012).

dos conteúdos matemáticos. Esses blocos foram divididos em três categorias principais: Números e Sistema de Numeração, Grandezas e Medidas, e Espaço e Forma. Cada bloco tem uma introdução com orientações didáticas e definições dos conteúdos a serem abordados.

Ao analisarmos o RCNEI (1998), é perceptível que o bloco de Números e Sistema de Numeração possui mais conteúdos e orientações em comparação com os blocos de Espaço e Forma, e Grandezas e Medidas. A ênfase dada ao bloco de Números e Sistema de Numeração reflete-se na forma como a revista aborda a temática. Das oito edições analisadas, seis edições abordam o bloco de Números e Sistema de Numeração, enquanto a edição nº 199 de 2007 trata especificamente do bloco Grandezas e Medidas, e a edição nº 241 de 2011 aborda a comparação entre as grandezas para que as crianças compreendam o sistema de numeração.

Identificamos uma certa recorrência na abordagem do trabalho com Grandezas e Medidas e inferimos que essa característica se deve ao fato de as professoras encontrarem nessa abordagem uma maneira de associar os números ao cotidiano infantil. Afinal, durante as brincadeiras, é comum que as crianças façam comparações entre seus tamanhos, por exemplo, para determinar quem comandará a brincadeira, quem corre mais rápido, quem consegue pegar objetos mais pesados ou mais altos, entre outros.

No entanto, sobre o ensino de Grandezas e Medidas, é importante destacar que a professora pode ir além, ou seja, não é necessário se restringir à apresentação das unidades de medida convencionais, mas também incentivar a observação e a compreensão das regularidades presentes no trabalho com as medidas. O trabalho com receitas culinárias, por exemplo, oferece uma oportunidade prática e envolvente para explorar grandezas e medidas de forma significativa. Durante uma atividade como essa, as crianças têm a oportunidade de medir ingredientes usando diferentes unidades (como xícaras, colheres, gramas, etc.), o que as ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda das relações entre as diferentes unidades de medida. Além disso, ao monitorar o tempo de cozimento da receita, elas podem explorar conceitos como tempo, temperatura e mudanças físicas da matéria.

A partir dessas observações, salientamos que a revista não estava preocupada em questionar ou fomentar reflexões sobre a educação infantil, mas buscava alinhar seus temas e abordagens com as diretrizes educacionais vigentes para demonstrar aos professores que suas práticas estavam em consonância com a política educacional.

Nesse sentido, pesquisas relevantes para o trabalho com diversos conhecimentos matemáticos, como as de Pavanello (1993), Moura (1995), Smole, Diniz e Cândido (2000),

Smole (2003), Tancredi (2004) e Lorenzato (2006, 2008), não foram consideradas como referências para discussão teórica em nenhuma das reportagens selecionadas.

Regina Maria Pavanello (1993) aborda o abandono do ensino da geometria no Brasil, com o objetivo de analisar suas causas e consequências. Anna Regina Lanner de Moura (1995) estuda as ações de medir de crianças pré-escolares em situações interativas de ensino, onde são submetidas a situações-problema que envolvem a necessidade de medir o espaço unidimensional.

Kátia Stocco Smole, Maria Igenes Diniz e Patrícia Cândido (2000) discutem a matemática com base na ideia de que é necessário criar um ambiente em sala de aula caracterizado pela proposição, investigação e exploração de diferentes situações-problema pelos alunos, promovidas por meio de jogos e brincadeiras durante as aulas.

Kátia Stocco Smole (2003) discute a relevância de se pensar em uma proposta que contemple a organização do sistema corporal, a orientação e percepção espacial, e o desenvolvimento de noções geométricas, evitando restringir o ensino de geometria à nomenclatura das figuras apenas.

Tancredi (2004) aborda o trabalho com o conhecimento espacial para crianças a partir de três relações: as relações topológicas, que envolvem noções como “dentro, fora, ao lado”, entre outras; as relações projetivas, que envolvem noções como “direita, esquerda, em cima, embaixo, no meio, em torno de”; e as relações euclidianas, que envolvem medidas para realizar localizações no espaço.

Sérgio Lorenzato (2008, 2009) discute as relações que as crianças estabelecem com conceitos como formas, grandezas, quantidades, tabelas, gráficos, representações, símbolos, regularidades e regras, que são adquiridas antes de entrarem na escola. Assim, o professor pode relacionar esses conhecimentos e habilidades já adquiridos com situações que desenvolvam os processos mentais básicos para a aprendizagem de outros conceitos matemáticos.

Dessa forma, os professores leitores da revista ficavam à mercê das experiências propostas nos textos, que, por sua vez, abordavam os conhecimentos matemáticos limitando-os, em sua grande maioria, ao trabalho com números e sistema de numeração. De acordo com Curi (2004), ações como essas estão associadas ao fato de que, nos programas de formação de professores polivalentes:

O conhecimento “de e sobre” Matemática é muito pouco enfatizado, mesmo no que se refere aos conteúdos previstos para serem ensinados aos alunos

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os relacionados a blocos como Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação. (Curi, 2004, p. 76).

Nessa perspectiva, torna-se evidente por que o ensino de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil divulgado pela revista se restringe quase sempre a números e ao sistema de numeração. Os professores executam suas práticas diárias com base no que aprenderam durante sua formação, e, ao realizarem as experiências que foram posteriormente captadas e veiculadas pela revista, estão reproduzindo ações pedagógicas que consideraram ser a melhor forma de trabalhar com as crianças.

O problema, a nosso ver, não está na ênfase dada ao trabalho com números e ao sistema de numeração, mas na abordagem simplificada de como esses conteúdos são apresentados às crianças. Nas matérias analisadas, percebemos a ausência de exploração dos diferentes usos do número, o que contribui para as dificuldades relacionadas ao ensino dos conhecimentos matemáticos.

Outra característica predominante nos textos é a indicação do jogo como recurso privilegiado para facilitar a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. A revista dá uma ênfase excessiva na utilização de jogos como recurso metodológico na prática docente de Matemática, em detrimento de outros métodos.

Consideramos essa abordagem reducionista, pois simplifica a complexidade dos conhecimentos matemáticos, sugerindo ao professor que basta introduzir um jogo para garantir a aprendizagem. Entendemos que os jogos podem ser uma ferramenta valiosa no ensino dos conhecimentos matemáticos, tornando o aprendizado mais envolvente, motivador e prático. No entanto, concordamos que a aprendizagem não deve se limitar apenas aos jogos. De acordo com Evangelista (2008), a ênfase na introdução de jogos pode resultar em uma abordagem padronizada e mecânica, sem realmente modificar o conservadorismo da escola.

Compartilhamos da preocupação de Evangelista (2008) quanto à utilização de jogos na prática educacional com crianças pequenas sem uma reflexão crítica, o que pode resultar em uma abordagem superficial e pouco eficaz. Assim, os jogos devem ser integrados à prática pedagógica de forma significativa e contextualizada, sempre levando em consideração os objetivos de aprendizagem específicos e as necessidades da turma.

A ênfase na utilização de jogos e a ampla prescrição dos mesmos pode estar associada ao fato de que,

[...] para o jornalista, esta aproximação com o jogo é inevitável, porque a estrutura de sua proposta é, de certa forma, similar àquela que, consciente ou inconscientemente, domina a dos textos jornalísticos: introdução (que, no jogo, é o conhecimento das regras), desenvolvimento (o jogar propriamente dito) e conclusão (a decisão sobre quem ganhou e porque). (Evangelista, 2008, p. 52).

A analogia entre a estrutura dos jogos e a dos textos jornalísticos apresentada pelo autor é interessante. É preciso reconhecer que, embora possam compartilhar semelhanças estruturais, os propósitos dos textos jornalísticos e o conteúdo dos jogos são distintos.

Para atender às características do gênero periódico, a revista *Nova Escola* utiliza uma linguagem simplificada, coloquial e informal, adotando essa forma para se aproximar de seu público-alvo: os professores da educação básica. Ao referir-se aos alunos como “pequenos” ou “garotada”, a revista busca estreitar o vínculo de seu discurso com o cotidiano escolar. A informalidade também se manifesta ao expor, com frequência, a posição de professores, coordenadores, orientadores pedagógicos ou pesquisadores como vozes de autoridade para abordar os temas tratados e validar as práticas apresentadas.

A análise dos textos revela, nesse sentido, a real preocupação da revista: incentivar o professor a adotar uma abordagem experimental dos conhecimentos matemáticos, buscando sanar dúvidas e inquietações sobre o trabalho com a matemática na educação infantil. Entretanto, a abordagem simplificada das discussões teóricas, que privilegia, em grande parte, uma metodologia pautada no jogo ou em outras ações que remetem a “ensinar como fazer” ou “modos de fazer”, nem sempre oferece ao leitor informações completas sobre o tema abordado, o que dificulta discussões e reflexões mais profundas sobre a teoria e, conseqüentemente, a utilização de práticas que permeiam as escolhas metodológicas.

Dessa forma, a revista realiza sua “contribuição” (Ripa, 2010) à educação básica, publicando exemplos de atividades, práticas e experiências de professores que, segundo os editores da revista, são bem-sucedidos e devem ser divulgados para que outros docentes possam reproduzi-los.

A revista adota, assim, um modelo que “acaba contribuindo para que o professor seja visto apenas como um consumidor de receitas” (Evangelista, 2008, p. 55), levando ao que Bueno descreve como “[...] apenas o consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia com uma totalidade que assim permanece imune à crítica” (Bueno, 2007, p. 5).

Percebemos, portanto, que a revista utiliza argumentos para convencer os professores leitores a aderirem às opiniões veiculadas sobre os conhecimentos matemáticos pertinentes à educação infantil. Fica evidente que a autoridade conferida aos especialistas convidados a

participar das reportagens é de extrema relevância para legitimar a revista perante seus leitores. Embora o jornalista responsável pelo texto e o editor possam simplificar o discurso desses especialistas para facilitar a compreensão e aceitação por parte do leitor, a titulação, experiência, cargo e profissão do especialista conferem às suas ideias um caráter de verdade.

Para Evangelista (2008) outra estratégia de convencimento utilizada pela revista é o argumento pelo exemplo, que

[...] consiste em apresentar práticas de professores de vários cantos do país consideradas pelos autores dos textos como exemplos dignos de serem seguidos pelos leitores da revista. Ou seja, práticas que, testemunham os docentes que as desenvolveram, obtiveram o resultado esperado: a apreensão do conceito ou procedimento pelos alunos. Receitas que, “copiadas” pelos leitores da revista, também atingirão esse objetivo. (Evangelista, 2008, p.56).

O Quadro 11 corrobora a afirmação de Evangelista (2008) sobre a revista *Nova Escola* veicular práticas em distintos estados e cidades.

Quadro 11 – Nome das escolas e localidade

Escola	Cidade/Estado
Escola Miguilim	São Paulo, SP
EMEI Luiz Sundfeld	São José dos Campos, SP
EMEF Dom João VI	Paragominas, PA
EM Prof. Ivone C. G. Igydio	Campo Grande, MS
Colégio Marista	Brasília, DF
Colégio Salesiano	Campinas, SP
Sesquinho Escola de Educação Infantil do Sesc	Ijuí, RS
EEI do Sesc	Santo Ângelo, RS
EMEI Maria Alice Pasquarelli	São José dos Campos, SP

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

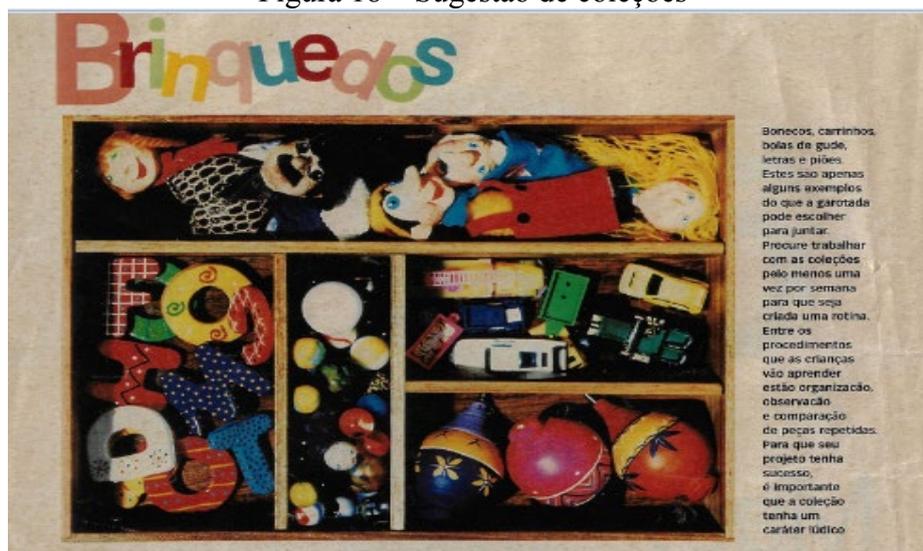
De acordo com Rodrigues e Biccás (2015, p. 153), “os impressos pedagógicos institucionalizam-se como lugar de poder, de estratégias editoriais articuladas [...]”. Nessa perspectiva, outra estratégia utilizada pela revista é o emprego de fotos, imagens e ilustrações na composição dos textos. Esses recursos editoriais são importantes aliados, pois atestam a

veracidade do sucesso das atividades propostas. Ao mostrar professores felizes orientando crianças concentradas em desenvolver atividades com recursos estruturados ou materiais manipuláveis, a revista induz o leitor a acreditar que a reprodução de atividades, como as mostradas nas fotos, garantirá o sucesso da aprendizagem.

Ainda em relação às regiões onde as experiências pedagógicas foram documentadas, é importante destacar que, embora a revista tenha selecionado instituições escolares de diferentes estados e cidades, a análise das imagens evidenciou que essas instituições não representavam toda a diversidade étnico-racial da população brasileira. Em outras palavras, o contexto das escolas fotografadas demonstrou a predominância de determinados grupos étnicos, o que revela a ausência de crianças afrodescendentes e indígenas.

A título de ilustração, as Figuras 18 a 25, registram alguns momentos captados pelo impresso e veiculados ao longo das oito edições.

Figura 18 – Sugestão de coleções



Fonte: Revista *Nova Escola* (2003, nº 165, set., p. 50)

Figura 19 – Crianças e cartas utilizadas como recursos pedagógicos



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006, nº 195, set., p. 72)

Figura 20 – Crianças explorando o recurso sob orientação da professora



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006, nº 197, nov., p. 67)

Figura 21 – Crianças realizando as medidas com recurso informal e fazendo registros



Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, n° 199, jan./fev., p. 76)

Figura 22 – Meninos jogando boliche



Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, n° 105, set., p. 87)

Figura 23 – Crianças registrando informações sob a orientação da professora



Fonte: Revista *Nova Escola* (2011, n° 241, abr., p. 69)

Figura 24 – Criança demonstrando a reprodução dos resultados obtidos na pesquisa de Susana Wolman e registros originais da mesma pesquisa



Fonte: Revista *Nova Escola* (2012, n° 258, dez., p. 35)

Figura 25 – Crianças realizando o jogo de dados e registrando as informações obtidas



Fonte: Revista *Nova Escola* (2006, n° 277, nov., p. 64)

Com base nas oito imagens apresentadas, podemos afirmar que a revista *Nova Escola* buscou mostrar ao seu público, os professores da educação básica, seu poder de disseminação e circulação, uma vez que as imagens corroboram o que foi explicitado nos textos das matérias.

Finalizamos esta dissertação, convictos de que tanto a análise individualizada das matérias quanto a interrelação entre elas foram capazes de demonstrar que os conhecimentos matemáticos para a educação infantil, conforme veiculados pela revista *Nova Escola*, foram apresentados com o intuito de afirmar que as experiências pedagógicas planejadas para crianças de escolas privadas podem ser prescritas para qualquer outra instituição do país, sem considerar as especificidades de cada contexto educacional.

Embora algumas práticas pedagógicas apresentadas tenham sido realizadas em escolas públicas, a especificidade da região ou localidade onde ocorreram, e, sobretudo, a das crianças, também não é considerada. A revista sugere que os professores, especialmente os da pré-escola, necessitam de atividades prontas, com prescrições detalhadas para alcançar o sucesso nas aulas, e que precisam de especialistas para atestar as metodologias a serem utilizadas em suas práticas docentes.

Além disso, a *Nova Escola* aborda as fragilidades da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à recente criação de políticas públicas que subsidiam o trabalho docente, sugerindo que os problemas dessa etapa da educação básica podem ser resolvidos por meio das pesquisas e metodologias apresentadas pela revista. Para tanto, basta que o professor seja um leitor assíduo e acompanhe todas as novidades publicadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, analisamos, como fonte, o periódico impresso *Nova Escola* com o objetivo de compreender como os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil foram veiculados pela revista. Para isso, exploramos sistematicamente as páginas desse periódico no período compreendido entre os anos de 2000 e 2017, sob a perspectiva da Nova História Cultural.

Foi possível verificar que, com o passar dos anos, o periódico investiu na produção de capas e reportagens destinadas à Educação Infantil, evidenciando essa etapa da educação e, conseqüentemente, produzindo e disseminando determinadas representações. Essas incluíam uma metodologia centrada na utilização de jogos, a ênfase em discursos de autoridades como coordenadores, orientadores, pesquisadores e demais especialistas, o uso constante de imagens que ilustravam uma aprendizagem tranquila, feliz e participativa, a priorização de determinados temas em detrimento de outros e a veiculação de experiências realizadas majoritariamente em instituições privadas.

As análises das edições publicadas no recorte temporal estabelecido revelaram que as mudanças ocorridas na legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017, trouxeram conseqüências para a Educação Infantil e foram utilizadas pela revista, que se constituiu como um dispositivo de divulgação das políticas públicas brasileiras.

A partir de 2003, os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil começaram a ser veiculados pela revista; contudo, a abordagem esporádica do tema era realizada de forma reducionista, tanto em relação à Matemática quanto ao conceito de lúdico para o ensino e a aprendizagem desses conhecimentos. Outro aspecto observado foi a maneira simplificadora de veicular informações sobre o tema, seguindo uma linha editorial que enfatizava a prescrição de procedimentos a serem executados, ou seja, a ampla veiculação de práticas pedagógicas e/ou experiências educacionais a serem adotadas para garantir a aprendizagem.

Com o passar do tempo, a implementação de políticas públicas no âmbito da Educação Infantil influenciou a *Nova Escola* a ampliar as discussões sobre essa etapa da educação. Percebemos que a partir de 2005 houve um aumento no número de reportagens sobre a Educação Infantil, e uma maior quantidade de discussões sobre os conhecimentos matemáticos foi identificada a partir de 2006, ano em que a revista criou uma seção específica para abordar temas relacionados à Educação Infantil.

A legislação brasileira vigente contribuiu para dar visibilidade à educação de crianças pequenas. O interesse dos profissionais que atuavam na educação dessas crianças por formação e informação também contribuiu para que a revista visse a possibilidade de ampliar seu público leitor, ou seja, aumentar o número de profissionais que consumiam suas publicações. A mudança dos slogans ao longo da trajetória do periódico corrobora essa afirmação: “Para professores do 1º Grau”, de 1986 a 1995; “A revista do ensino de primeiro grau”, de 1996 a 1997; “A revista do ensino fundamental”, de 1998 a 1999; “A revista do professor”, de 2000 a 2005; e “A revista de quem educa”, de 2006 até a edição nº 259 de janeiro/fevereiro de 2013.

Nesse sentido, Silva, G. (2013, p. 69) salienta que “[...] os ditos veiculados pela revista [*Nova Escola*] constituem-se em verdades que produzem o campo educacional, dada sua legitimidade e ampla circulação entre os profissionais da educação em nosso país”.

Os discursos a partir dos quais a revista se autodefinia também contribuíram para aumentar seu público-alvo e, sobretudo, para manter a fidelidade dos leitores: a “[...] revista que você se acostumou a ler (e reler, e guardar, e pesquisar, e usar em sala de aula)” (Grossi, 2000, p. 4); “[...] a maior e melhor revista de Educação do Brasil, [...] sempre ao lado do professor” (Nova Escola, 2011, p. 104).

O capítulo *Educação infantil e ensino de conhecimentos matemáticos questões histórico-conceituais* abordou questões histórico-conceituais que demonstraram os antecedentes históricos da Educação Infantil, bem como as diferentes concepções relacionadas ao atendimento das crianças, que ao longo da história resultaram na implementação de políticas governamentais que consolidaram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determinaram, a posteriori, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos profissionais que atuavam na educação de crianças. Esse momento foi captado pela revista *Nova Escola* e utilizado como subsídio para a elaboração de reportagens, capas e veiculação de conteúdo sobre essa etapa da Educação Básica. Nesse capítulo, também discutimos os novos saberes e práticas solicitados à Educação Infantil em relação ao ensino de conhecimentos matemáticos, a partir da elaboração dos documentos oficiais e da implementação das políticas voltadas para essa etapa da educação.

O capítulo *Conhecimentos matemáticos nas páginas da Nova Escola (2000-2017): representações e prescrições didáticas* se concentrou especificamente em como a revista *Nova Escola* veiculou os conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil ao longo de suas edições. Nesse aspecto, as páginas analisadas revelaram que as reportagens tendiam a

ênfatizar o jogo como recurso principal na prática pedagógica. No entanto, a revista muitas vezes negligenciava a discussão sobre como fazer a transição do jogo para o conteúdo sistematizado, limitando-se a reduzir o ensino de conhecimentos matemáticos à execução de jogos ou brincadeiras, sem incorporar discussões mais aprofundadas sobre como integrar o jogo de forma eficaz ao currículo. É importante destacar que, embora o jogo seja uma ferramenta valiosa para o aprendizado na primeira infância, é essencial que haja uma intencionalidade pedagógica por trás de sua utilização.

A frequência com que os textos abordam os jogos como recurso e metodologia privilegiada, em detrimento de outras abordagens, indica que os conhecimentos matemáticos eram tratados de maneira reducionista. Essa característica impediu uma discussão mais ampla e a ampliação de práticas pedagógicas que poderiam contribuir para uma aprendizagem significativa das crianças na Educação Infantil.

A estratégia da revista *Nova Escola* de recorrer ao argumento de autoridade em seus textos foi uma prática comum para persuadir os leitores a aderirem às suas perspectivas. Ao citar especialistas da área, autores de livros didáticos, coordenadores de escolas e professores de instituições renomadas, a revista buscava validar e apoiar seus pontos de vista, conferindo aos textos veiculados credibilidade e respaldo acadêmico.

Ao apresentar exemplos de atividades práticas e experiências de trabalho de professores, a revista procurava persuadir os leitores a considerarem tais práticas como eficazes e aplicáveis. No entanto, a apresentação dos temas desconsiderava tanto o contexto em que os professores leitores atuavam quanto a realidade das crianças dos diversos estados brasileiros. Os conhecimentos matemáticos eram veiculados em reportagens por meio de uma linguagem imperativa, que prometia “sucesso” e “aprendizagem” desde que as etapas divulgadas nos textos fossem seguidas. Ou seja, a partir do momento em que os professores executassem as atividades prescritas, a assimilação dos conceitos seria garantida pela turma.

Nessas condições, concluímos que a revista *Nova Escola* se utilizava de estratégias para se instituir como um “[...] lugar do poder e do querer próprios” (Certeau, 1994, p. 99). Além dos aspectos já mencionados, os títulos, as imagens de professores felizes ensinando crianças contentes e participativas, bem como os textos com prescrições de “sucesso”, eram veiculados com o objetivo de fidelizar os leitores e persuadir novos leitores a adquirirem seus exemplares e utilizarem as reportagens como referência para a elaboração de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, a estratégia de *Nova Escola* foi veicular uma representação dos conhecimentos matemáticos para a Educação Infantil baseada na publicação de reportagens que apresentavam experiências educacionais e/ou práticas pedagógicas, que, em sua maioria, eram advindas de professores atuantes em instituições privadas de ensino infantil, apresentadas de forma descontextualizada da realidade dos professores leitores da revista, que, em sua maioria, atuavam em escolas da rede pública. Isso é particularmente relevante, uma vez que o periódico era distribuído de forma gratuita para as escolas públicas, devido ao expressivo financiamento público.

Nesse sentido, escolhemos a edição nº 303 de junho e julho de 2017 como marco final do recorte temporal estabelecido para esta dissertação. A edição, intitulada “O castelo de cartas da Base”, traz como matéria de capa e reportagem principal discussões sobre a conturbada elaboração do documento da BNCC, evidenciando que a revista segue fiel à sua missão de “entregar para você conteúdos de qualidade, bem explicados e ilustrados” (Krause, 2019, online).

Essa afirmação é corroborada pelo fato de que, na matéria citada, a revista faz questão de manter sua característica de divulgar as políticas públicas educacionais. Mesmo antes de a BNCC ter sido homologada no mês desta publicação, a revista já iniciava a veiculação de reportagens sobre o documento. Vale ressaltar que a Fundação Lemann, mantenedora de *Nova Escola*, estava entre as fundações que integravam o movimento das organizações para a construção da BNCC, estando, portanto, a par de várias discussões que permeavam a elaboração do documento, que foi homologado apenas em dezembro de 2017.

Por fim, constatamos que a revista *Nova Escola* se manteve como o mais conhecido periódico brasileiro destinado aos professores, pois estabeleceu em suas páginas estratégias que buscavam conduzir os leitores a consumir as prescrições, experiências e práticas amplamente veiculadas, promovendo a ideia de que os problemas de aprendizagem poderiam ser resolvidos caso os professores seguissem os modelos prescritos.

Assim, finalizamos a escrita desta dissertação na esperança de que, embora ao longo de sua existência a revista tenha modelado muitas práticas escolares, uma parte significativa dos professores leitores desse periódico tenha conseguido desenvolver suas práticas pedagógicas para além da mera reprodução de “modelos prontos” ou “receitas de sucesso”, garantindo que as crianças da Educação Básica tenham tido acesso ao ensino de conhecimentos matemáticos que realmente contribuam para o seu desenvolvimento.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa forneça subsídios para futuras investigações que contribuam para o campo da História da Educação, mais precisamente para os estudos sobre a história da Educação Matemática na Educação Infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes

BETINI, Bartira. Batalhas numéricas. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXI, n. 195, p. 72, set. 2006.

CHIBLI, Faozi. Números grandes para os pequenos. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXI, n. 197, p. 65-67, nov. 2006.

GROSSI, G. P. Acelera, Nova Escola! **Nova Escola: a revista do professor**, São Paulo, ano XV, n. 132, p. 4, maio 2000.

KRAUSE, M. A revista do professor está em transformação. **Nova Escola**, n. 326, out. 2019 (revista digital). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18425/a-revista-do-professor-esta-em-transformacao>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARANGON, Cristiane. Coleções ensinam Matemática. **Nova Escola: A revista do professor**, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 48-51, set. 2003.

MINAMI, Thiago. Atividade sob medida. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXII, n. 199, p. 32-36, jan./fev. 2007.

MOÇO, Anderson; SALLA, Fernanda. O que a turma pensa a respeito dos números. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXVI, n. 241, p. 58-61, abr. 2011.

NICOLIELO, Bruna. Elas sabem muito. Aproveite! **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXVII, n. 258, p. 32-36, dez. 2012.

NOVA ESCOLA. A viagem da leitura na terra do faz-de-conta. **Nova Escola: A revista do ensino fundamental**, São Paulo, ano XIII, n. 112, p. 1, maio 1998.

NOVA ESCOLA. Alfabetização. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXI, n. 190, p. 1, mar. 2006.

NOVA ESCOLA. Há 25 anos, a revista de quem educa. **Nova Escola: a revista de quem educa**, São Paulo, ano XXVI, n. 239, jan./fev. 2011.

NOVA ESCOLA. O milagre da multiplicação de vagas. **Nova Escola: Para professores do 1º Grau**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 1, mar. 1986.

NOVA ESCOLA. Planejamento 2000. **Nova Escola: A revista do professor**, São Paulo, ano XV, n. 129, p. 1, jan./fev. 2000.

WINKEL, Sophia; PELLEGRINI, Denise. Risquinho, bolinha ou número para contar. **Nova Escola**, São Paulo, ano 29, n. 277, p. 62-64, nov. 2014.

ZIEGLER, Fernanda Maria. Os pequenos já resolvem problemas. **Nova Escola: A revista de quem Educa**, São Paulo, ano XXII, n. 205, p. 86-87, set. 2007.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALENCAR, Edvonete Souza de; OLIVEIRA, Mariane dos Santos de. Matemática nos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil em Pesquisas Brasileiras. **Areté**, Manaus, v. 12, n. 25, p. 21-39, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1536>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções Theobaldo Miranda Santos (1945-1971)**. 2008. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2007. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1171>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A Educação Infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-163833/pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2022.

AQUINO, Lúcia Maria Lins de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 165-186.

AZEVEDO, Priscila Domingues. **O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

AZEVEDO, Priscila Domingues; PASSOS, Claudia Lúcia Braga. Professoras da Educação Infantil discutindo a Educação Matemática na infância: o processo de constituição de um grupo. In: CARVALHO, Marlene (org.). **Matemática e Educação Infantil: Investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 53-81. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BARBOSA, Ivone Gonçalves. **Pré-Escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética**. 1997. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000939307>. Acesso em: jun. 2023.

BARBOSA, Maria Cármen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n16p38/2958>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsXCw6GLmszpP5GsZXWhRhd/?format=pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-75.

BETINI, Bartira. LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/bartira-betini/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BETTONI, Andreia Bartira; BETTONI, Regiane Bartira. Projeto meias. In: MOSTRA E TRABALHOS “ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – MÃO NA MASSA”, 7., 2010, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: USP, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico Nova Escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 757-806, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62888>. Acesso em: 29 set. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 41, p. 166-184, 7 nov. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5081>. Acesso em: 29 set. 2022.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BISHOP, Alan John. Mathematics education in its culture context. **Educational Studies in Mathematics**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 179-191, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=1690930>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Planalto, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/infra.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024. (c).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/param_qualit.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024. (b).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação PNE (2011/2020). Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 2023.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jyLBnNpGzLMcCBGQfnZr9gk/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 52, p. 114-135, jan./jun. 2007. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/4136/413635246007.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>. Acesso em: 11 out. 2022.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Educação em Revista: a Imprensa Pedagógica e a História da Educação**. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade; FINEP, 1999.

CERISSARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 2005. p. 19-50.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papius, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire. **Le Français Aujour D'Hui**, [S.l.], v. 191, n. 4, p. 97-112, 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujour-hui-2015-4-page-97.htm>. Acesso em: 15 maio. 2024.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e 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 de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6c17aa87-6876-466d-8c29-959250eb312b>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CIVITA, F. V. **Fundação Victor Civita: Nossa História**. Disponível em: <https://fvc.org.br/nossa-historia>. Acesso em: 01 jun. 2024

COLLARO, Antonio Celso. **Projeto Gráfico: teoria e prática da diagramação**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Pátio**, Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais[...]**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 18-21.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CURY, Carlos R. J. **A Educação Infantil como direito**. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. p. 9-15.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DUHALDE, M. E.; CUBERES, M. T. G. **Encontros Iniciais com a Matemática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

EVANGELISTA, Enio Muniz. **A educação matemática na revista Nova Escola**. 2008. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4384/1/000182192.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. esp., p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, esp., p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jul.2023

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. *In*: GREIVE VEIGA, Cynthia; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. **Historiografia da educação**. abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-260.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363-377, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640057>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luiza Aparecia de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 386 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5460433f-99a0-4358-8b45-73a061a88f97>. Acesso em: 13 fev 2024.

GENTIL, Mônica Salles. **Revistas da área da educação e professores – interlocuções**. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GOMES, Joana D’Arc dos Santos. **“1, 2, feijão com arroz...”**: o conhecimento matemático na Educação Infantil. 2017. 177f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GOMES, Maria Laura Magalhães; BRITO, Arlete de Jesus. Vertentes da produção acadêmica em história da educação matemática: as indicações do EBRAEM. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 34, p. 105-130, 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3301/2788>.

Acesso em: 9 ago. 2024.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Um texto icônico-verbal por semana: vendo/lendo capas de *Veja***. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

GROSSI, Gabriel. Pillar. 1 milhão de exemplares. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano XXIII, n. 218, p. 10-11, dez. 2008.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. revisada. Curitiba: Editora CRV, 2016.

ITAÚ SOCIAL. **A criança na comunidade de leitores e escritores**. Itáú Social, [s.d.]. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/a-crianca-na-comunidade-de-leitores-e-escreitores>. Acesso em: 2 jun. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em: 20 abr e 2024

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre, RS: Aritmed, 2009.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KAMMI, Constance. **A criança e o número**. 38. ed. São Paulo: Papyrus, 1983. p. 112.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 18-35.

LAGOA, Ana Maria. **A representação da professora na revista Nova Escola**. 1998. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LAKATOS, Imre. **Provas e Refutações: a lógica do descobrimento matemático**. Zahar, 1978.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 1. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. 476p.

LELIS, Diego Andrade de Jesus; MESQUIDA, Peri; RODRIGUES DE OLIVEIRA JÚNIOR, Abdias. René Descartes: sua contribuição para a ciência moderna e o impacto das suas ideias na educação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 69, p. 341–353, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61803>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LEME DA SILVA, M. C. Um breve panorama sobre a história da educação matemática no Brasil. **Revista de História da Educação Matemática**, São Paulo, v. 8, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/536>. Acesso em: 13 maio 2024.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. *In*: PARRA, Cecília *et al.* (org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.

LOPES, Celi A. Espasandin. A Educação Estocástica na infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 160-174, maio 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/396/179>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LOPES, Celi Ap. Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, Celi. A. Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na educação matemática para a infância. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

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

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 111-153.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5530966/mod_resource/content/1/Texto%2013.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

MARZOLA, Norma Regina. Os sentidos da alfabetização na Revista Nova Escola. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 94-95.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRAR, Kester. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo, SP: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel; BICUDO, Irineu. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 16, n. 19, p. 58-72, 2003. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10555>. Acesso em: 13 jun. 2024

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel. Intuitivo e o Lógico no Conhecimento Matemático: análise de uma proposta pedagógica em relação a abordagens filosóficas atuais e ao contexto educacional da matemática. **Bolema**, Rio Claro, n. 32, p. 161-188. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2077>. Acesso em: 13 fev. 2024

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel; TREVISANI, Fernando de Mello. Futuros matemáticos e suas concepções sobre o conhecimento matemático e seu ensino e aprendizagem. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 147-178, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/7058/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MERISSE, A. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MIGUÉIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Entre) cruzando saberes. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (orgs.). **Educação Matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo - Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro, 2007. p. 15-24.

MINAMI, Thiago. Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4860751/thiago-amaral-minami>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MOÇO, Anderson. LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/andersonmoco/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MOREIRA, Kênia Hilda; GALVÃO, Ana Maria de O. **Impressos que educam**. Volume 1. 1. Coleção Histórias de Leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2021.

MOURA, Anna Regina Lanner de. **A medida e a criança pré-escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83957>. Acesso em: 12 abr e 2024.

NICOLIELO, Bruna. LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/bruna-nicolielo-225196a/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 02 jun. 2024.

NICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 153-167.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português. *In*: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. 1. reimp. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos Anped. [S.l.: s.n.], 1993. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, [S.l.] n. 6, 1992. p. 151-182. Disponível em: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/historia.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Cláudio José de. Discursos sobre a matemática escolar: um estudo a partir da Revista Nova Escola. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT19-3117--Res.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de M. *et. al.* A organização do tempo e do espaço de atividades. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et. al.* **Creches: crianças faz de conta e Cia**. 16. ed. atualizada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002251849>.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-18.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. **Zetetiké**, Campinas, v.1, n. 1, p. 7-17, jan./dez. 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646822>. Acesso em: 12 abr e 2024

PELLEGRINI, Denise. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0005693072473978>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

PINTO, Adriana Aparecida. Contribuições da imprensa periódica especializada para os estudos em história da educação: a revista A Eschola Pública e as disputas pela hegemonia do campo educacional paulista (1893-1897). **Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 18, p. 95–118, 2008. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/139>. Acesso em: 23 out. 2022.

PINTO, Adriana Aparecida. **Nas páginas da imprensa: a instrução/educação nos jornais em Mato Grosso (1880-1910)**. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101505/pinto_aa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 out. 2022.

PIROLA, Nelson Antonio; MARIANI, Janeti Marmontel. A Educação Infantil e a matemática: uma Análise do Referencial Curricular Nacional. *In*: CALDEIRA, Ana Maria de Albuquerque; MORAES, Maria Selma Santos; PIROLA, Nelson Antonio; NARDI, Roberto (org.). **Coletânea de Textos do CECEMCA**. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2006, v. 1, p. 15-40. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/505878906/Ed-Matema-tica-e-Ed-Infantil-v1-2>. Acesso em: 30 jun. 2023.

POZEBON, Sônia; LOPES, Andressa Rachele Lopes Vieira. Grandezas e medidas: surgimento histórico e contextualização curricular. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 6., 2013, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: [s.n.], 2013.

RAMOS, Maria Elisa Tete. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>. Acesso em: 9 ago. 2024.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola – “A revista de quem educa”**: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2237/2903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2022.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, abr./jun. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22666/pdf_38. Acesso em: 11 out. 2022.

ROSA, Leonardo de Ross. Disciplina, o princípio da educação em Kant. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010. ISSN 2177-644X. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Discipli na%20o%20principio%20da%20educacao%20em%20Kant.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. (1984). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos De Pesquisa*, (51), 73–79. Disponível: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em 01 jul 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SADOVSKY, Patricia. **O ensino de matemática hoje**: enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2005.

SALLA, Fernanda. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2786379367598220>. Acesso em: 02 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. Ensino e conhecimento: relações a partir da teoria de conhecimento de John Locke. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1663-1682, set./dez. 2020. ISSN 1984-9605. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655535>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Atualidade da história do tempo presente. **Revista Historiar**, [S.l.], ano 1, n. 1, p. 7-13, 2009. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/1/pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

SCHLIEMANN. A. L. D. Na vida dez, na escola zero. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SILVA, Gisele Ruiz. **Inclusão escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4796/Gisele%20Ruiz%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, Isabel de O. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan./mar. 2016. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso: 09 jun. 2023.

SILVA, Marcos; FEITOSA, Lucinéia dos Santos. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 31. p. 183-198, set. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/5081/art14_31.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVA, Valdirene Moura da. **As representações sociais da matemática na educação infantil compartilhadas pelos docentes da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe**. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40241>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVEIRA, Fernanda Romanazzi da. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (org.). **Questões para a História do Presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. Acesso em: 27 abr. 2024.

SMOLE, Kátia Stocco. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática de 0 a 6: Resolução de Problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLE, Katia. Currículo Lattes. Plataforma Lattes, [atualizado em 13 mar. 2021]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9985397425835603>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GENTIL, Monica Salles. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 24, n. 63, p. 193-213, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SWPh3scJvvKmXjnr7TJ8ZYr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p177-183>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, Antonio Carlos. **A Educação Estatística na infância**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2007.

STEVAM, Everton José Goldoni. Educação estatística na educação infantil: estruturando e discutindo tarefas num curso de pedagogia. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7., 2013, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo, Uruguay: SEMUR, 2013. p. 4385-4394. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/18149/1/Goldoni2013Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A matemática na educação infantil: algumas ideias. In: PIROLA, Nelson Antonio; AMARO, Fernanda de Oliveira S.T. (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: educação matemática**. UNESP: Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 284-298.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 284-298, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/316>. Acesso em: 9 ago. 2024.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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. 222 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.) **Euclides Roxo e a modernização do ensino da Matemática no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2004.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A internacionalização da pesquisa em História da Educação Matemática: movimentos de criação de um novo campo disciplinar. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 610-618, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/40890>. Acesso em: 08 mar. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Diálogos pertinentes da história da educação matemática no Brasil. In: VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.). **História da Educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 97-116.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 41, n. 115, set-dez, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WqGFqF5P5BxGJ9TMtC4Jnpy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar de 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 207-222, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189150155011.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Trends of the history of mathematics education in Brazil. **ZDM Mathematics Education**, [S.l.], 2010.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VELHO, Eliane Maria Hoffman e LARA, Isabel Cristina Machado de. O saber Matemático na Vida cotidiana: Um enfoque etnomatemático. **ALEXANDRIA Revista de Educação e Ciências e tecnologia**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 3-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37558/28850>. Acesso em: 09 de mar 2024.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. Uso dos impressos como fonte e objeto de investigação para estudos em História da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais [...]**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. p. 1-12. Disponível em:

<https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/669/c55aab4c30533c26d87780850486b9b0.pdf>.

Acesso em: 10 out. 2022.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 13 maio 2024.

WINKEL, Sophia. Facebook. Disponível em:

https://www.facebook.com/sophia.winkel/?locale=pt_BR. Acesso em: 02 jun. 2024.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ZIEGLER, Fernanda Maria. LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/maria-fernanda-ziegler-ba8a32ab/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 02 jun. 2024.