ISSN: 2358-8829

ENSINO DE MATEMÁTICA EM TURMAS MULTISSERIADAS DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Valquiria Rocha Leoncio[1]
Simone Rocha Leoncio[2]

INTRODUÇÃO

Ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve acompanhar a construção de ideias sobre números, operações, grandezas, formas e relações. Esse trabalho exige reconhecer como as crianças pensam, quais conhecimentos mobilizam e que intervenções podem ajudá-las a avançar. Em turmas multisseriadas, tais exigências se articulam à presença de estudantes matriculados em diferentes anos escolares, reunidos em um mesmo espaço e acompanhados pela mesma professora. A questão não se resume, portanto, a distribuir exercícios de duas séries, mas a organizar situações de ensino que assegurem participação e continuidade às aprendizagens de todos.

O presente trabalho parte da experiência docente na Escola Municipal do Campo Professora Silvia Martins Veigant da Silva, no município de Laranjeiras do Sul, Paraná. O material inicial situa a discussão em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano composta por dez estudantes e identifica dificuldades relacionadas ao planejamento, à organização do tempo e ao atendimento simultâneo de diferentes necessidades. Também aponta a cooperação e a troca de conhecimentos como possibilidades do cotidiano escolar. Essas informações delimitam o contexto de referência, sem permitir, isoladamente, medir efeitos das estratégias sobre o desempenho das crianças.

O objetivo deste artigo é discutir desafios e possibilidades da organização do ensino de Matemática nessa configuração escolar, relacionando a reflexão sobre a prática

[1] Professora na rede municipal de ensino de Laranjeiras do Sul – PR e Mestranda em Educação Matemática – Unioeste, PR, valquirialeoncio11@gmail.com;
[2] Professora na rede municipal de ensino de Laranjeiras do Sul e Virmond – PR e Mestranda em Química – Unioeste, PR, simonee.leoncio@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

aos estudos da Educação do Campo e da Educação Matemática. Orienta a discussão a seguinte questão: como organizar o trabalho pedagógico em uma turma multisseriada dos anos iniciais, considerando as diferenças entre os estudantes e o compromisso com a aprendizagem matemática? O texto apresenta fundamentos teóricos, explicita o alcance do material disponível e desenvolve uma análise das condições e das possibilidades do trabalho docente.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ORGANIZAÇÃO MULTISSERIADA

A escola do campo precisa ser compreendida em sua relação com os sujeitos e com o território em que se insere. Caldart (2009) situa a Educação do Campo em um processo histórico de lutas protagonizadas por sujeitos coletivos, articulando educação, trabalho e direito à escolarização no próprio território. Essa perspectiva oferece uma referência para reconhecer que as comunidades não constituem apenas o endereço da escola: participam da produção de sentidos sobre sua função social e sobre a formação que se pretende assegurar às novas gerações.

No recorte deste trabalho, essa compreensão convida a examinar o currículo a partir das relações entre escolarização e vida comunitária. Não se trata de restringir as crianças aos conhecimentos de seu entorno imediato. O acesso a outras formas de pensar, a diferentes linguagens e aos conhecimentos sistematizados permanece uma responsabilidade da escola. O contexto pode funcionar como ponto de partida para formular perguntas, comparar procedimentos e ampliar interpretações, desde que não se converta em limite para aquilo que os estudantes têm direito de aprender.

A multisseriação, por sua vez, não deve ser interpretada automaticamente como sinônimo de ensino inferior. Hage (2014) analisa escolas multisseriadas do campo e evidencia a tensão entre condições de precarização e ações criativas construídas por professores e estudantes. O autor problematiza a adoção do modelo seriado urbano como referência hegemônica para essas escolas. Seu estudo ajuda a deslocar o foco da simples reunião de séries para as condições concretas de funcionamento e para as possibilidades de outra organização pedagógica.

Uma implicação dessa discussão é que reconhecer possibilidades na multisseriação não autoriza naturalizar a sobrecarga docente. Quando uma professora

precisa planejar, acompanhar e avaliar estudantes de anos distintos, a organização do trabalho requer tempo, materiais e apoio pedagógico. A criatividade profissional pode produzir alternativas relevantes, mas não substitui a responsabilidade institucional. A análise do ensino precisa considerar tanto as decisões tomadas em sala quanto as condições que tornam essas decisões possíveis ou dificultam sua realização.

Também é necessário evitar uma leitura homogênea das crianças do campo. Elas podem compartilhar vínculos territoriais e, ao mesmo tempo, apresentar diferentes experiências familiares, interesses, modos de expressão e aproximações com a cultura escrita. Da mesma forma, estar no mesmo ano escolar não significa dominar os mesmos conhecimentos. O planejamento precisa considerar essa diversidade concreta, sem deduzir o nível de aprendizagem exclusivamente da matrícula ou presumir que todas as famílias realizam as mesmas atividades produtivas e culturais.

Nesse sentido, a pergunta pedagógica central deixa de ser como reproduzir duas salas seriadas dentro de uma só e passa a envolver a articulação entre objetivos comuns e necessidades específicas. Essa articulação não elimina as diferenças curriculares entre 1º e 2º ano. Permite, entretanto, examinar quais experiências podem ser compartilhadas e quais intervenções exigem agrupamentos menores ou acompanhamento individual. A organização multisseriada torna visível um problema presente em qualquer turma: ensinar a um coletivo sem apagar as trajetórias singulares de aprendizagem.

3 APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E MEDIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Na aprendizagem matemática, acertar uma resposta não informa, por si só, como a criança pensou. Um resultado pode decorrer da contagem de todos os elementos, do uso de uma regularidade, de um fato numérico conhecido ou da reprodução de um procedimento. Por isso, acompanhar o processo exige ouvir explicações, observar registros e propor novas perguntas. Duas crianças podem chegar ao mesmo número por caminhos diferentes, assim como um registro incorreto pode revelar uma ideia parcialmente construída que merece ser investigada antes de receber apenas uma correção.

Nacarato, Mengali e Passos (2025) relacionam o ensino de Matemática nos anos iniciais à formação docente e às interações produzidas em sala de aula. Nessa perspectiva,

o ambiente de aprendizagem envolve comunicação e negociação de significados. Essa contribuição sustenta a importância de reservar momentos em que as crianças apresentem estratégias, escutem os colegas e confrontem formas de resolver problemas. Explicar um raciocínio pode tornar visíveis conhecimentos que não apareceriam em uma atividade restrita ao preenchimento de respostas.

Em uma turma de 1º e 2º ano, a oralidade tem especial relevância porque as crianças podem encontrar-se em momentos distintos da apropriação da escrita. A professora pode propor que expressem uma solução por desenhos, objetos, marcas, números ou explicações orais. A diversidade de registros amplia as formas de participação e oferece elementos para compreender o raciocínio. Ao mesmo tempo, cabe ao ensino favorecer a passagem entre representações, evitando que cada estudante permaneça limitado ao recurso que já conhece.

O uso de materiais manipuláveis precisa estar vinculado a uma intenção matemática. Distribuir tampinhas, palitos ou blocos não garante que os estudantes compreendam uma relação numérica. É necessário definir o problema, observar o modo de utilização e discutir o que o material permite representar. Uma coleção pode apoiar a contagem ou a formação de agrupamentos, mas a aprendizagem depende das relações elaboradas e da possibilidade de explicá-las. O recurso deve ajudar a pensar, e não apenas ocupar o tempo ou tornar a aula visualmente mais atraente.

Freire (1996) oferece uma referência para pensar a docência como prática que exige respeito aos saberes dos educandos, rigor e reflexão. No ensino de Matemática, essa orientação pode fundamentar uma postura de escuta que não se confunde com ausência de intervenção. A professora reconhece os conhecimentos das crianças, mas também apresenta desafios, organiza confrontos entre estratégias e sistematiza ideias. A autonomia discente precisa ser construída em condições de acompanhamento, com tarefas compreensíveis e possibilidades reais de participação.

O vínculo com o cotidiano pode ajudar a formular problemas, mas sua presença não dispensa o trabalho conceitual. Contar objetos de uma situação familiar pode mobilizar uma habilidade importante; discutir por que uma quantidade permanece a mesma quando os objetos são reorganizados permite ampliar a reflexão. Cabe, assim, selecionar situações que sustentem perguntas matemáticas e prever como serão

ISSN: 2358-8829

retomadas. A contextualização se torna pedagogicamente relevante quando contribui para compreender relações e quando abre caminho para utilizar o conhecimento em outras situações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ALCANCE DA REFLEXÃO

O resumo que originou este artigo caracteriza o trabalho como estudo de caso qualitativo, desenvolvido a partir da prática da professora regente e apoiado em observações e registros de experiências pedagógicas. A sistematização apresentada neste artigo, contudo, concentra-se nas questões pedagógicas enunciadas na síntese inicial da experiência. Não integra um corpus de episódios de aula ou de produções dos estudantes que permita reconstituir o desenvolvimento de aprendizagens em determinado período. Essa delimitação orienta as interpretações: o trabalho discute problemas da prática e possibilidades de organização do ensino, sem estabelecer relações causais entre estratégias e resultados.

Por essa razão, a presente versão é desenvolvida como uma reflexão qualitativa sobre a prática docente, situada no contexto informado, e não como demonstração de eficácia de uma intervenção. O material inicial delimita a turma, a escola e os eixos de discussão. A fundamentação bibliográfica permite problematizar esses eixos, enquanto as situações didáticas apresentadas adiante assumem caráter propositivo. A designação de estudo de caso empírico demanda, em uma versão posterior, a explicitação do recorte temporal, das fontes efetivamente utilizadas e do caminho analítico adotado.

A organização da discussão acompanha três eixos enunciados no resumo: planejamento e atendimento às diferenças; distribuição do tempo e mediação docente; cooperação e construção de aprendizagens. Esses eixos funcionam como perguntas de leitura, e não como categorias produzidas por uma análise de dados aqui reproduzida. O movimento desenvolvido consiste em relacionar os desafios informados a questões pedagógicas, examinar tensões envolvidas e formular possibilidades coerentes com o ensino de Matemática nos anos iniciais e com as particularidades da multisseriação.

A participação da professora no contexto constitui um ponto de observação relevante, mas também exige cuidado interpretativo. Conhecer a turma não dispensa explicitar as evidências que sustentam uma afirmação. Impressões sobre participação ou autonomia precisam ser diferenciadas de registros que permitam acompanhar mudanças

ao longo do tempo. Neste artigo, não são reproduzidas falas atribuídas às crianças, percentuais de avanço ou comparações de desempenho, pois esses elementos não constam do material disponibilizado. As possibilidades examinadas não são apresentadas como resultados comprovados da turma.

O mesmo cuidado orienta a identificação do contexto. São mantidas as informações institucionais fornecidas, sem identificar estudantes ou acrescentar características pessoais. Caso a reflexão seja desenvolvida como pesquisa com utilização de produções, falas ou imagens de crianças, o percurso de autorização e os cuidados éticos efetivamente adotados deverão ser descritos conforme a natureza do estudo. Essa explicitação não é um elemento acessório: permite compreender como o material foi constituído e sob quais condições as interpretações podem ser compartilhadas.

5 DESAFIOS DO PLANEJAMENTO E DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

O planejamento diferenciado é um dos desafios destacados no resumo original. Na turma multisseriada, a professora precisa relacionar expectativas de aprendizagem de anos distintos e conhecimentos efetivamente demonstrados pelas crianças. Elaborar duas listas de exercícios pode responder a uma demanda imediata, mas não resolve necessariamente a organização da aula. Se ambas exigirem orientação constante, a professora continuará dividida entre solicitações simultâneas. A dificuldade envolve pensar a relação entre proposta, grau de autonomia e tipo de acompanhamento necessário em cada momento.

Uma alternativa de planejamento consiste em partir de um objeto comum e definir diferentes níveis de exploração. Em uma atividade sobre quantidades, um grupo pode trabalhar a correspondência entre elementos e numerais, enquanto outro compara coleções e registra formas de encontrar uma diferença. Essa diferenciação não deve tornar-se uma separação permanente entre crianças consideradas capazes e incapazes. Os agrupamentos precisam ser revistos de acordo com a tarefa e com o que cada estudante demonstra, permitindo novas parcerias e circulação entre formas de participação.

O atendimento simultâneo exige ainda antecipar dificuldades. Uma instrução longa, dependente de leitura autônoma, pode impedir o início da atividade para parte da turma. Nessa situação, a espera passa a ocupar o tempo destinado à aprendizagem.

Apresentar a tarefa oralmente, exemplificar sua organização e verificar a compreensão das regras pode reduzir barreiras de acesso. Isso não significa resolver antecipadamente o problema matemático: a professora esclarece o que deve ser feito e preserva o desafio sobre como encontrar e justificar uma solução.

A gestão do tempo envolve decisões sobre abertura coletiva, trabalho em grupos, acompanhamento focalizado e socialização. Enquanto a professora observa um pequeno grupo, os demais precisam dispor de uma tarefa que consigam iniciar e sustentar. Atividades repetitivas e sem objetivo apenas mantêm as crianças ocupadas. É mais produtivo planejar um percurso com possibilidades de aprofundamento, prevendo perguntas complementares para quem conclui antes. O tempo compartilhado pode ser retomado para comparar procedimentos, de modo que o trabalho de cada grupo contribua para a reflexão coletiva.

Outro desafio consiste em evitar a associação automática entre ano escolar e domínio matemático. Uma criança do 1º ano pode apresentar familiaridade com determinadas contagens e ainda necessitar de apoio para registrar; outra, do 2º ano, pode escrever numerais e ter dificuldade para relacioná-los às quantidades. São situações hipotéticas que ilustram a necessidade de observar diferentes dimensões de um conhecimento. O diagnóstico deve orientar intervenções e ser revisto ao longo do processo, em vez de funcionar como classificação fixa dos estudantes.

Passos e Nacarato (2018) discutem tensões entre políticas curriculares e protagonismo docente no ensino de Matemática dos anos iniciais. Esse debate contribui para situar o planejamento além da execução de prescrições. No contexto aqui examinado, seguir uma sequência de materiais sem considerar a turma pode fragmentar o trabalho. É necessário articular as expectativas curriculares às evidências de aprendizagem e justificar escolhas pedagógicas. Para isso, a escola precisa assegurar espaços de estudo e planejamento, reconhecendo a especificidade do trabalho com mais de um ano escolar.

6 COOPERAÇÃO DIFERENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO

O resumo inicial aponta a cooperação entre estudantes como uma possibilidade da turma multisseriada. Essa indicação permite discutir o valor pedagógico das interações, mas não comprova que toda parceria produza aprendizagem. Trabalhar junto pode significar negociar uma estratégia ou apenas copiar a resposta de quem termina

primeiro. Para diferenciar essas situações, a professora precisa observar quem participa das decisões, como os argumentos circulam e se cada criança consegue explicar o que foi realizado. A qualidade da interação importa mais que a simples disposição física em duplas.

A formação de parcerias entre estudantes de anos diferentes pode favorecer a circulação de estratégias, desde que não atribua permanentemente aos mais avançados a responsabilidade de ensinar os demais. A criança que explica também precisa encontrar desafios compatíveis com seu percurso. Do mesmo modo, quem recebe ajuda deve conservar espaço para pensar, perguntar e realizar tentativas. A cooperação precisa ser organizada como experiência de aprendizagem de todos, sob responsabilidade docente, evitando relações fixas de dependência ou a substituição do acompanhamento da professora por uma tutoria informal obrigatória.

A diferenciação pode ocorrer na complexidade dos números, na quantidade de informações do problema, no tipo de registro ou no grau de apoio oferecido. Não se reduz, portanto, a oferecer mais exercícios a um grupo e menos a outro. Uma mesma situação pode solicitar que algumas crianças representem quantidades com objetos e que outras comparem dois procedimentos de cálculo. O critério precisa ser o conhecimento em construção. A professora pode aproximar os percursos na discussão final, explicitando relações entre representações sem exigir que todos utilizem imediatamente a mesma estratégia.

A avaliação contínua é uma condição para que essas escolhas não se apoiem apenas em expectativas gerais sobre cada ano. Observar como a criança conta, organiza uma coleção, interpreta uma pergunta ou verifica uma resposta oferece informações para o planejamento seguinte. Um instrumento simples pode reunir data, tarefa, procedimento observado e intervenção prevista. Esse registro tem função pedagógica quando permite tomar decisões, como retomar uma noção em pequeno grupo ou propor uma nova situação para verificar se determinada compreensão se mantém em outro contexto.

Erros e hesitações precisam ser examinados dentro da atividade. Se a criança conta um mesmo objeto duas vezes, por exemplo, a intervenção pode envolver a organização da coleção ou a explicitação do que já foi contado. Se interpreta uma comparação como pedido de soma, a questão pode estar na compreensão da relação proposta. Esses

exemplos são possibilidades de análise, sem correspondência atribuída à turma estudada. Seu propósito é mostrar que a correção do resultado não substitui a investigação do procedimento e que intervenções diferentes podem ser necessárias diante de respostas aparentemente semelhantes.

O acompanhamento individual deve coexistir com momentos de sistematização coletiva. Após a exploração, a professora pode retomar estratégias, registrar relações no quadro e nomear conceitos pertinentes. A diversidade de caminhos não elimina a necessidade de organizar o conhecimento. Ao contrário, oferece material para comparar o que se conserva e o que muda entre soluções. Uma aula compartilhada ganha consistência quando as crianças conseguem reconhecer o problema enfrentado, algumas formas de resolvê-lo e as relações matemáticas que podem ser utilizadas em novas tarefas.

7 POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES MATEMÁTICAS

As propostas desta seção são exemplos de planejamento e não relatos de atividades comprovadamente realizadas na escola. A primeira possibilidade é trabalhar com uma coleção de objetos disponíveis, como sementes de uso seguro ou tampinhas. A professora pode propor a contagem e a organização da coleção, solicitando que as crianças expliquem como evitaram contar um objeto mais de uma vez. Para estudantes que já realizam essa contagem com segurança, o desafio pode envolver agrupamentos, comparação entre coleções ou diferentes formas de registrar a mesma quantidade.

A exploração pode começar com uma pergunta coletiva e prosseguir em pequenos grupos. A professora observa os procedimentos e seleciona alguns para a socialização. Nessa etapa, pode discutir por que reorganizar os objetos não altera o total ou como os agrupamentos ajudam a conferir uma contagem. O foco precisa permanecer explícito: não basta classificar materiais ou produzir um registro visual. É a relação entre a ação, a quantidade e a explicação que permite avaliar o alcance matemático da proposta e decidir seu desdobramento.

Uma segunda possibilidade envolve situações de medida. Comparar o comprimento de objetos da sala ou de espaços autorizados da escola permite discutir o que significa medir e por que uma unidade precisa ser repetida sem intervalos ou sobreposições. Parte da turma pode iniciar com comparações diretas e unidades não

convencionais; outra pode registrar resultados, analisar diferenças ou utilizar instrumentos apropriados. A escolha depende do diagnóstico e dos objetivos de ensino, e não deve ser estabelecida rigidamente apenas pelo ano de matrícula.

A conexão com o território pode aparecer em perguntas sobre organização de espaços, distribuição de objetos ou quantidades presentes em situações conhecidas pelas crianças. É necessário verificar se o contexto faz sentido para elas e se as informações apresentadas são compreensíveis. Uma referência à produção agrícola, por exemplo, não é suficiente para caracterizar uma proposta de Educação do Campo. Seu valor depende da relação com os sujeitos e da abertura para problematizar situações, evitando uma imagem única e idealizada da comunidade.

Jogos de percurso, dados e cartas numéricas constituem outra possibilidade, desde que selecionados conforme o objetivo. A professora pode observar a correspondência entre o número obtido e o deslocamento, as antecipações sobre quantas casas faltam ou os registros de uma pontuação. Variar regras e condições permite ampliar o desafio sem descaracterizar a experiência comum. É importante prever uma conversa após o jogo, pois o envolvimento com a disputa não assegura que as relações matemáticas mobilizadas sejam percebidas e discutidas pelos participantes.

Também é possível explorar a produção de problemas. A partir de uma imagem, de uma coleção ou de uma situação narrada, as crianças podem formular perguntas oralmente e buscar informações necessárias à resolução. Quem ainda não escreve com autonomia pode ditar sua pergunta à professora ou representá-la por desenhos. Os demais podem registrar e revisar o enunciado. A comparação entre perguntas permite discutir se há informações suficientes e se a resposta encontrada corresponde ao que se perguntou, articulando linguagem e raciocínio matemático.

Em todas essas possibilidades, o planejamento pode registrar o objetivo comum, as variações previstas, os materiais, as perguntas de intervenção e os indícios a observar. Essa organização favorece a coerência entre a tarefa e a avaliação. Também permite rever o percurso quando a proposta se mostra excessivamente simples ou difícil. O interesse de uma atividade para a turma multisseriada não reside em sua novidade, mas na possibilidade de produzir aprendizagens identificáveis e de garantir participação com desafios adequados aos diferentes estudantes.

ISSN: 2358-8829

8 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida permite retomar a questão inicial destacando que o ensino de Matemática em uma turma multisseriada requer articulação entre trabalho coletivo e acompanhamento das diferenças. O planejamento precisa evitar tanto a duplicação permanente de aulas independentes quanto uma proposta indiferenciada para todos. Há situações que podem ser compartilhadas e outras que exigem atenção focalizada. A decisão depende do objeto de conhecimento, dos procedimentos observados e da possibilidade de oferecer apoios sem reduzir o desafio intelectual das crianças.

Os desafios informados no resumo não podem ser atribuídos exclusivamente à presença de dois anos escolares. Planejamento, tempo e atendimento às necessidades dependem também da formação, dos materiais e do apoio disponível. Reconhecer essa relação impede que as dificuldades sejam tratadas como falhas individuais da professora ou como incapacidade dos estudantes. A discussão sobre possibilidades pedagógicas precisa acompanhar a defesa de condições de trabalho que permitam estudar, registrar, analisar e reorganizar o ensino com continuidade.

No que se refere à cooperação, o argumento central é que a interação precisa ser intencionalmente acompanhada. Crianças de diferentes percursos podem compartilhar procedimentos e perguntas, mas isso não elimina a responsabilidade docente de ensinar. A organização de parcerias, a circulação da palavra e a retomada coletiva dos conhecimentos exigem decisões pedagógicas. A aprendizagem de cada estudante não deve depender de conseguir ajuda espontânea de um colega nem de permanecer aguardando enquanto a professora atende outro grupo.

A contribuição deste trabalho está na sistematização de questões que podem orientar o planejamento e a reflexão em uma escola do campo, articulando a heterogeneidade às exigências do ensino de Matemática. Seu alcance permanece delimitado pelo material de origem. Não se demonstrou evolução de desempenho nem se compararam métodos. Para aprofundar a dimensão empírica, será necessário incorporar episódios efetivamente registrados, explicitar o período e os critérios de análise e relacionar as interpretações às produções das crianças, preservando os cuidados éticos pertinentes.

Conclui-se que a multisseriação pode comportar experiências de cooperação, diversidade de estratégias e construção compartilhada de conhecimentos, desde que haja objetivos claros, mediação e avaliação contínua. Essas possibilidades não decorrem automaticamente da reunião de estudantes de anos distintos. São construídas no trabalho pedagógico e dependem de condições institucionais. O compromisso da escola do campo é assegurar que o vínculo com o território e a valorização das experiências dos estudantes se articulem ao acesso a conhecimentos matemáticos cada vez mais amplos e sistematizados.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; NACARATO, Adair Mendes. **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119–135, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010