



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LETICIA GALDINO DA SILVA
MARIA GABRIELA DA SILVA LEITE**

**O COTIDIANO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

MACEIÓ/AL

2026

LETICIA GALDINO DA SILVA
MARIA GABRIELA DA SILVA LEITE

**O COTIDIANO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção de título de Licenciatura em
Pedagogia pela Universidade Federal
de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Renata
Maynard.

MACEIÓ/AL

2026

LETÍCIA GALDINO DA SILVA
MARIA GABRIELA DA SILVA LEITE

O COTIDIANO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
relato de experiência do estágio supervisionado.

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30/06/2026.

Orientador/a: Profa. Dra. Renata da Costa Maynart (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DA COSTA MAYNART**
Data: 13/07/2026 08:45:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. _____(CEDU/UFAL)
Presidente

Documento assinado digitalmente
 **IVANILDO GOMES DOS SANTOS**
Data: 03/07/2026 10:48:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a.a. ____ (CEDU/UFAL)
2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **SUZANA MARCOLINO**
Data: 12/07/2026 17:56:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. _____(CEDU/UFAL))
3º. Membro

O COTIDIANO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Leticia Galdino da Silva
leticiagaldino16@hotmail.com

Maria Gabriela da Silva Leite
maria.gabriela@cedu.ufal.br

Renata Maynart
renata.maynart@cedu.ufal.br

RESUMO

O letramento matemático na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Posto isso, este artigo tem como objetivo analisar como o cotidiano contribui para a construção do letramento matemático na Educação Infantil, a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em relatos de experiência desenvolvidos em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Maceió-AL, com crianças de cinco anos. O estudo articula referenciais teóricos e documentos normativos que destacam a importância das interações, das brincadeiras e das experiências significativas para o desenvolvimento do pensamento matemático. Os relatos analisados envolveram propostas com materiais não estruturados e a simulação de um supermercado, possibilitando a exploração de conceitos relacionados à contagem, à comparação, à classificação, às medidas e à resolução de problemas. Os resultados evidenciam a presença da matemática no cotidiano infantil e a importância da mediação docente para a ampliação das aprendizagens. Conclui-se que o cotidiano constitui um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento do letramento matemático de forma lúdica, contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Letramento Matemático; Cotidiano; Linguagem Matemática; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

Mathematical literacy in early childhood is essential for the holistic development of children. In this regard, this article aims to analyze how everyday life contributes to the construction of mathematical literacy in Early Childhood Education, based on experiences developed during a Supervised Internship. The research is characterized as qualitative, with a descriptive and interpretative approach, grounded in experience reports developed in a municipal public Early Childhood Education institution in Maceió, Alagoas, with five-year-old children. The study articulates theoretical frameworks and normative documents that highlight the importance of interactions, play, and meaningful experiences for the development of mathematical thinking. The analyzed reports involved activities using non-structured materials and a supermarket simulation, enabling the exploration of concepts related to counting, comparison, classification, measurement, and problem solving. The results show the presence of mathematics in children's everyday life and the importance of teacher mediation in expanding learning. It is concluded that everyday life constitutes an important pedagogical resource for the development of mathematical literacy in a playful, contextualized, and meaningful way.

Keywords: Early Childhood Education; Mathematical Literacy; Everyday Life; Mathematical Language; Supervised Internship.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual diferentes linguagens se articulam na construção do conhecimento. Entre essas linguagens, destaca-se a linguagem matemática, que se evidencia por estar presente nas ações cotidianas, nas interações e nas experiências vividas pelas crianças, manifestando-se de forma natural em situações como brincar, organizar, comparar, medir e resolver pequenos problemas do dia a dia. Nesse contexto, compreender como essas vivências contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como temática a relação entre o cotidiano da Educação Infantil e a linguagem matemática, tomando como base as experiências vivenciadas durante o estágio. A investigação orienta-se pela seguinte problemática: como as experiências cotidianas contribuem para o letramento matemático na Educação Infantil? A partir dessa questão, busca-se analisar de que maneira as interações, as brincadeiras e as situações do dia a dia favorecem a construção de conhecimentos matemáticos pelas crianças.

O interesse por essa temática emerge da compreensão de que a matemática, nessa etapa da educação, não deve ser reduzida à memorização de números ou à realização de atividades mecânicas, mas sim entendida como uma ferramenta de leitura e interpretação do mundo. Assim, considera-se que as crianças constroem saberes matemáticos ao interagir com o meio, com os objetos e com os pares, mobilizando conhecimentos prévios e elaborando novas hipóteses a partir de suas experiências.

Nesse sentido, o estágio em Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado de observação e análise dessas aprendizagens, permitindo identificar como o cotidiano escolar pode favorecer o desenvolvimento do pensamento matemático, além de outras linguagens. As experiências vivenciadas evidenciam que, quando inseridas em contextos significativos, as crianças demonstram autonomia, curiosidade e capacidade investigativa, explorando conceitos como quantidade, medida, comparação e organização de forma espontânea e contextualizada.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em relatos de

experiência vivenciados durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com foco na análise das interações, das práticas pedagógicas e das manifestações do pensamento matemático no cotidiano das crianças.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar como o cotidiano das crianças impacta a construção do letramento matemático na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: identificar situações cotidianas que envolvem conceitos matemáticos; compreender o papel das brincadeiras nesse processo; analisar as interações entre as crianças; e refletir sobre a atuação docente nesse contexto.

Por fim, o estudo organiza-se a partir de uma articulação entre fundamentação teórica e relatos de experiência, buscando evidenciar como o cotidiano, aliado a práticas pedagógicas significativas, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento matemático desde a infância.

2 LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA NORMATIVA E LÚDICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e sua atualização (Lei nº 12.796/2013) torna obrigatória a matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, consolidando, assim, a Educação Infantil no ordenamento jurídico brasileiro como um espaço fundamental para a garantia de direitos e para o desenvolvimento integral do sujeito. Ao longo desse processo, o desenvolvimento do pensamento matemático não deve ser compreendido como antecipação de conteúdos formais ou como repetição exaustiva de atividades numéricas, mas como construção de ferramentas cognitivas que permitem à criança ler, interpretar e agir sobre o mundo, distanciando-se da ideia de disciplina ou área de conhecimento isolada.

Ainda conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a finalidade dessa etapa é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementaridade à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Sob essa perspectiva, o raciocínio lógico-matemático emerge como parte integrante desse desenvolvimento intelectual, devendo ser estimulado de forma orgânica e contextualizada por meio das vivências cotidianas. Essa sustentação pedagógica para uma prática matemática humanizada

e significativa encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes de toda ação docente.

As DCNEI estabelecem que a experiência matemática na infância deve ser multiforme, ocorrendo por meio de situações que possibilitem às crianças identificar e estabelecer relações entre objetos, além de aplicar conhecimentos de contagem, ordenação, quantidades, espaço, formas e medidas na resolução de problemas cotidianos. Nesse sentido, orientam também que as práticas pedagógicas “[...] recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” (Brasil, 2010, p. 25-26).

Dessa forma, a matemática passa a ser compreendida como um campo de exploração e aprendizagem contextualizada. Nesse processo, os professores desempenham um papel fundamental ao propor experiências significativas e intencionais, considerando o cotidiano das crianças nos centros de educação infantil.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

Nesse sentido, a BNCC reforça a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, com o professor atuando como mediador em práticas educativas que devem ser planejadas com intencionalidade, por meio de experiências lúdicas e significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também é um dos documentos legais que orienta o currículo da educação básica e, no que se refere à Educação Infantil, busca romper com a organização tradicional por disciplinas e instituir os Campos de Experiência como norteadores do currículo, além de estabelecer os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa mudança também sustenta a construção do conhecimento lógico-matemático no cotidiano, ao compreender que a aprendizagem ocorre de forma integrada.

No campo específico “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a BNCC preconiza que a ludicidade é o motor do pensamento científico e matemático. O foco deixa de ser a memorização de algarismos e passa a ser a percepção de padrões e relações. Ao brincar de construir, classificar elementos da natureza ou participar de jogos de regras, a criança explora semelhanças e diferenças entre objetos, reconhecendo e relacionando números ao seu contexto cotidiano. Assim, conforme destaca a BNCC:

[...] Nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (Brasil, 2017, p. 42).

Destarte, as crianças passam a construir o pensamento matemático, associando vivências e aprendizagens ao seu cotidiano. Essas aprendizagens podem ser desenvolvidas diariamente por meio de diferentes situações, como, por exemplo, quando professores chamam a atenção do grupo para contar quantas crianças chegaram ao Centro de Educação Infantil e quantas faltaram; quando refletem sobre o tempo; quando realizam a separação e a distribuição de materiais; ou quando brincam com blocos de montar e percebem ou comparam diferenças de tamanho, formas e outros objetos, bem como entre seus pares.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento matemático, também podem ser trabalhados aspectos como respeito às diferenças, autonomia, oralidade, escuta e comunicação, campos que se interligam ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Ao transpor essas diretrizes para a realidade local, o Referencial Curricular de Maceió (RCM, 2020) atua como elo entre a normativa nacional da Educação Infantil e os documentos orientadores dessa etapa no âmbito local. O documento defende que o acesso das crianças aos conceitos de quantidades, medidas e formas deve ser assegurado por meio de vivências com significado real, mantendo o brincar e as interações como fundamentos principais dessas experiências (Maceió, 2020).

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador, observando as curiosidades e os interesses das crianças para propor desafios significativos. Assim, como destaca o referencial, “a valorização da sensibilidade, da criatividade e da

ludicidade precisa estar presente na forma como se organiza a sala de referência, na forma como se propõe uma atividade e nos objetos para brincar, que devem apresentar variadas formas, cores, texturas e materiais” (Maceió, 2020, p. 91).

Em suma, o direito ao pensamento matemático na Educação Infantil é assegurado quando o planejamento docente respeita a natureza lúdica da infância e os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao articular a legislação federal com a realidade de Maceió, percebe-se que o papel do educador não é transmitir definições isoladas, mas sim mediar ambientes desafiadores nos quais a criança possa exercer o seu direito de comparar, classificar e quantificar. O cotidiano revela-se, portanto, o principal cenário para essa iniciação matemática e social, permitindo que o conhecimento se construa de forma sólida, ética e profundamente conectada com a vida real da criança maceioense.

3 A MATEMÁTICA COMO EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

Apoiando-se nas contribuições de Jean Piaget para a Educação Infantil, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo das crianças, ressalta-se a importância da adoção de práticas lúdicas que não se restrinjam à transmissão do conhecimento pelo conhecimento, mas que valorizem, sobretudo, as interações, as brincadeiras e a garantia dos direitos das crianças, conforme estabelecido em documentos legais. A esse respeito, Sousa e Silva (2021, p. 51) consideram que: “De acordo com Piaget (1967), o lúdico não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral.”

Dessa forma, compreende-se que, ao proporcionar experiências que envolvam a linguagem matemática na Educação Infantil, deve-se priorizar o desenvolvimento de práticas lúdicas que favoreçam a articulação com o cotidiano das crianças, valorizando os diferentes espaços por elas frequentados, como supermercados, feiras, lojas, entre outros ambientes nos quais circulam e se deparam com situações que envolvem conhecimentos matemáticos.

O papel dos centros de Educação Infantil, por sua vez, é o de oferecer possibilidades de vivências e aprendizagens que respeitem os ritmos individuais e os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças. Nesse sentido, é fundamental

que elas se sintam representadas e valorizadas em seus processos de aprendizagem, reconhecendo-se como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nessa seara, Souza e Silva (2021) afirmam que:

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas com as experiências vivenciadas, bem como relacioná-la às demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis com essa prática (Souza; Silva, 2021, p. 55).

Compreende-se que experiências que envolvam a linguagem matemática nas creches e pré-escolas podem ocorrer de forma significativa e prazerosa, sem a necessidade de antecipação de conceitos formais e, tampouco, de uma escolarização precoce da matemática, que é viva e contextualizada.

Ao abordar o desenvolvimento das habilidades matemáticas na Educação Infantil, torna-se fundamental destacar as contribuições de Vygotsky. Nesse sentido, segundo Martins (s.d.),

[...] estamos frisando que, para Vygotsky, é na interação entre as pessoas que, em primeiro lugar, se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído (Martins, s.d., p. 117).

Nesse sentido, a interação entre pares assume papel central no processo educativo, uma vez que a colaboração favorece a construção do conhecimento. Quando as crianças se envolvem em atividades coletivas, compartilhando dúvidas, hipóteses e descobertas, ampliam suas possibilidades de aprendizagem e promovem o desenvolvimento integral de forma significativa.

Para além das normas legais, a literatura acadêmica oferece caminhos para que a exploração do cotidiano se transforme em aprendizagem significativa. Uma dessas possibilidades é a Modelagem Matemática, que consiste em investigar temas do mundo físico e social que despertem o interesse das crianças. Segundo Belo e Burak (2020), essa prática permite que a resolução de problemas reais substitua o treino mecânico, incentivando a autonomia e a participação ativa. Ao reunir informações e observar acontecimentos do cotidiano, a criança deixa de apenas ouvir sobre matemática e passa a construir seu próprio conhecimento por meio da investigação. Ainda de acordo com os autores:

A Modelagem Matemática, sob o ponto de vista da Educação Matemática, se apresenta como uma prática pedagógica capaz de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico da criança, tornando-a mais participativa e autônoma (Belo; Burak, 2020, p. 1).

Nesse processo, a atuação do professor deve ser intencional e reflexiva. Azevedo (2014) ressalta que o uso de narrativas pedagógicas auxilia o educador a identificar os conceitos matemáticos que surgem espontaneamente durante o brincar. Através da observação atenta, o professor compreende como as crianças usam registros próprios, desenhos e jogos para organizar o pensamento. Assim, ao unir a ludicidade com a investigação sistemática, o cotidiano passa a ser um ambiente de experiências significativas, onde o conhecimento é construído de forma sólida e conectado com a realidade infantil.

Nesse sentido, Kishimoto (2010) destaca:

A entrada no mundo da matemática ocorre quando a professora tem clareza de como encaminhar a criança para brincadeiras em que, movimentando-se no espaço, ela compreende as noções de tamanho ou quantidade — medindo a sala com um cabo de vassoura, com os braços abertos ou com as palmas da mão, fazendo marcas ou números, por exemplo. A ação interativa da professora é fundamental nesse processo (Kishimoto, 2010, p. 8).

Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem matemática na Educação Infantil ocorre por meio das interações, das brincadeiras e da mediação intencional do professor. Nesse contexto, as experiências que envolvem a linguagem matemática deixam de ser uma tarefa de repetição para se tornarem uma ferramenta viva e útil no cotidiano.

Ao participar de atividades que simulam situações reais, como trocas simbólicas, organização de espaços e manuseio de materiais do cotidiano, a criança aprende de forma prática e significativa. O objetivo dessas experiências não é ensinar números de maneira isolada, mas sim estimular a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que o aprendizado esteja diretamente ligado ao que a criança observa e vivencia fora do ambiente escolar.

Dentro desse contexto de vivências reais, a inclusão da educação financeira na primeira infância ganha relevância, pois contribui para a formação de percepções e atitudes da criança em relação à vida em sociedade. Segundo Fernandes e Vilela (2022), o que a criança vivencia no ambiente escolar contribui para a construção de

hábitos e percepções que serão levados para toda a vida. Por isso, tratar de temas econômicos e sociais desde cedo não deve ser visto apenas como “realizar contas”, mas como uma oportunidade de preparar a criança para conviver e participar das decisões do mundo ao seu redor, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Independentemente da etapa educacional, o ensino da educação financeira nas escolas brasileiras segue as orientações de órgãos oficiais, como o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), que reforça a importância de preparar os cidadãos para lidar com decisões econômicas de forma consciente desde a infância. No entanto, mais do que transmitir informações técnicas, o papel da escola é contribuir para a formação de hábitos e atitudes que se desenvolvem a partir das experiências e vivências das crianças.

Ainda de acordo com Fernandes e Vilela (2022), as vivências práticas no ambiente escolar permitem que a criança incorpore novos hábitos e atitudes que serão levados para a vida adulta. Assim, ao participar de atividades que simulam a realidade, a criança não apenas aprende matemática, mas também constrói uma bagagem de comportamentos que a tornam mais preparada para os desafios da vida em sociedade.

Uma vez compreendidos os pressupostos teóricos sobre os impactos do cotidiano na constituição do pensamento matemático e sobre o desenvolvimento de práticas na Educação Infantil, cabe analisar como tais conceitos se manifestam na realidade escolar. O estágio permitiu observar que a matemática não é um conteúdo isolado, mas uma linguagem presente nas relações e descobertas diárias das crianças. Assim, os relatos a seguir buscam articular as contribuições teóricas expostas anteriormente com a prática vivenciada, evidenciando como a mediação docente potencializa a percepção de grandezas, formas e quantidades no ambiente escolar.

4 RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A descrição das experiências está organizada em tópicos distintos, com o objetivo de facilitar a compreensão das atividades desenvolvidas. Dessa forma, é

possível apresentar, de maneira mais clara, os momentos vivenciados durante o estágio e as aprendizagens construídas ao longo desse processo.

4.1A Matemática das Formas e Medidas

O presente relato tem como objetivo descrever e analisar experiências vivenciadas durante o estágio em Educação Infantil, evidenciando como diferentes situações do cotidiano favorecem o desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças. As propostas foram realizadas em uma instituição pública municipal de ensino de Maceió, com um grupo de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, orientadas pelos princípios da ludicidade, da interação e da aprendizagem contextualizada.

A proposta consistiu em organizar previamente um espaço externo à sala de referência, estruturado com diferentes materiais que possibilitassem a exploração de conceitos matemáticos relacionados a medidas, tamanhos e comparações. Entre os recursos disponibilizados estavam serras, trenas, fitas métricas, réguas, pedaços de madeira de diferentes tamanhos, rolos de papelão, cartolinas e canetas hidrográficas. O ambiente foi planejado de modo a instigar a curiosidade e favorecer a autonomia das crianças na exploração da materialidade.

Ao serem convidadas a ocupar o espaço, as crianças inicialmente exploraram os materiais de forma livre, demonstrando grande interesse, especialmente pelos instrumentos de medição. Observou-se que, espontaneamente, passaram a comparar os tamanhos dos objetos disponíveis, estabelecendo relações como “maior”, “menor”, “mais comprido” e “mais curto”. Esse momento inicial evidencia a importância da exploração livre como ponto de partida para a construção do conhecimento, permitindo que as crianças mobilizem saberes prévios e levantem hipóteses.

Durante a experiência, também se destacou a conexão estabelecida pelas crianças com vivências fora do ambiente escolar. Algumas relataram já ter visto ou utilizado determinados instrumentos em casa, citando situações do cotidiano familiar, como o uso de fita métrica por familiares ou a observação de objetos sendo medidos em casa. Essas falas demonstram que as crianças não apenas reconhecem os objetos, mas também lhes atribuem significado a partir de suas experiências prévias.

No decorrer da proposta, algumas crianças passaram a utilizar as trenas e fitas métricas para medir objetos do ambiente e, posteriormente, começaram a medir umas

às outras, comparando alturas e tamanhos corporais. Esse momento foi especialmente significativo, pois articulou o conhecimento matemático com a experiência corporal, tornando a situação vivenciada permeada por descobertas. Ao realizar essas medições, as crianças utilizaram diferentes estratégias, como esticar o instrumento ao longo do corpo do colega ou comparar quem era “mais alto” ou “mais baixo”.

A mediação docente ocorreu de forma intencional, por meio de perguntas problematizadoras que instigaram as crianças a refletirem, como: “quem é mais alto?”, “como podemos ter certeza?”, “qual objeto é maior?” e “como podemos medir?”. Essas intervenções favoreceram o desenvolvimento de noções relacionadas a medidas e comparações.

Verificou-se que, ao interagir com os materiais e com os colegas, as crianças passaram a compreender melhor as grandezas e as medidas, ainda que de forma inicial, sem a preocupação com a utilização de conceitos formais. A utilização de instrumentos como trena e régua, mesmo sem domínio técnico de uso, contribuiu para aproximá-las de situações do cotidiano que envolvem medição.

Além disso, a troca entre pares foi fundamental para a aprendizagem, funcionando como potencializadora do processo de construção do conhecimento. Um fato que chamou atenção foi quando as crianças se depararam com rolos de papelão e tentaram serrá-los, mas não conseguiram segurar o rolo e a serra ao mesmo tempo. Por isso, pediram ajuda aos colegas para diminuir o tamanho dos rolos. Nesse momento, passaram a elaborar estratégias para concluir a atividade: enquanto um segurava o rolo, o outro serrava, produzindo diferentes tamanhos e criando, assim, um ambiente de aprendizagem coletiva.

É importante considerar o papel do professor e sua intencionalidade pedagógica para a ampliação das aprendizagens. Desde a organização do espaço e da materialidade que o compõe até as perguntas problematizadoras, essa intencionalidade se faz presente, assim como no acompanhamento do processo de investigação vivido pelas crianças. Verificou-se, com esta experiência, que a disponibilização de materiais favoreceu a exploração, enquanto a atuação docente foi fundamental para orientar, provocar e ampliar as investigações das crianças.

Outro ponto importante é a valorização do espaço externo, reconhecendo a importância do “desemparedamento” infantil e compreendendo-o como um espaço potente de aprendizagem. Esse ambiente mostrou-se rico para atividades que

envolvem movimento, interação e experimentação, elementos fundamentais na Educação Infantil. Dessa forma, a experiência do estágio reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a exploração e a investigação no desenvolvimento do pensamento matemático das crianças.

4.2A Experiência do Supermercado

Uma outra sequência de experiências igualmente exitosa, desenvolvida com o mesmo grupo durante o Estágio em Educação Infantil, foi a simulação de um supermercado, proposta que possibilitou a articulação entre diferentes campos de experiência, especialmente aqueles relacionados ao pensamento matemático, à linguagem oral e às práticas sociais.

Inicialmente, foi organizada uma exposição com embalagens de produtos comumente encontrados em supermercados. Após um momento de observação, as crianças foram convidadas a manusear livremente os materiais e a escolher aqueles que mais despertavam seu interesse. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa, na qual puderam socializar suas escolhas e justificar suas preferências.

Nesse momento, evidenciou-se que as seleções realizadas estavam fortemente relacionadas ao cotidiano familiar das crianças. Algumas optaram por embalagens de alimentos, especialmente lanches; outras demonstraram preferência por produtos de higiene; enquanto houve aquelas que escolheram itens variados. De modo geral, observou-se que as escolhas refletiam hábitos de consumo vivenciados em seus contextos sociais, o que reforça a importância de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças.

Uma das situações que mais chamou a atenção ocorreu quando as crianças observaram que bandejas de ovos apresentavam tamanhos diferentes e, conseqüentemente, comportavam quantidades distintas. A partir dessa constatação, passaram a estabelecer comparações e levantar hipóteses, mobilizando noções iniciais de quantidade, capacidade e proporcionalidade. Ainda nesse momento, emergiram discussões relacionadas à organização dos produtos, como a ideia de que itens de higiene não deveriam ser colocados na mesma sacola que alimentos, devido ao cheiro. Tais falas revelam não apenas conhecimentos matemáticos em construção, mas também compreensões sobre práticas sociais e culturais associadas ao consumo e à organização de compras.

É importante destacar que grande parte dessas interações ocorreu de forma espontânea, com poucas intervenções diretas dos adultos, o que evidencia o potencial investigativo das crianças quando inseridas em contextos significativos. O papel dos estagiários, nesse primeiro momento, concentrou-se na observação atenta e na escuta sensível, valorizando as falas e iniciativas do grupo.

No encontro seguinte, a proposta foi retomada com uma intencionalidade pedagógica mais evidente. As crianças foram convidadas a classificar e organizar as embalagens, agrupando-as de acordo com critérios construídos coletivamente, como tipo de produto ou finalidade. Posteriormente, por meio de uma assembleia, elaboraram, com apoio dos estagiários, uma tabela de preços para os itens disponíveis. Os valores foram definidos com base nas sugestões das crianças, sendo mediados pelos adultos quando se distanciavam significativamente da realidade. Esse momento foi especialmente rico, pois possibilitou a aproximação com noções de valor, sistema monetário, comparação de preços e tomada de decisões, ao mesmo tempo em que promoveu o exercício do diálogo, da negociação e do consenso.

Para esse momento, os estagiários utilizaram cartolina e caneta hidrográfica para registrar os nomes dos itens, entre eles arroz, feijão, flocos de milho, sabonete, biscoito, ovos, pizza, entre outros, e os valores definidos na discussão. Após esse registro, as crianças puderam observar a tabela e, nesse contexto, uma delas, ao reconhecer alguns números como 3 e 5, afirmou que “5 é mais que 3”, enquanto observava os dedos da mão, demonstrando, dessa forma, conhecimentos prévios de números e contagem.

Na ocasião, também ocorreram momentos de discordância entre as crianças. Por exemplo, quando uma delas afirmou que o preço do cuscuz era dez reais, outra respondeu que “isso é caro, com dez reais dá pra comprar muito cuscuz”. Nesse momento, os adultos intervieram, provocando a reflexão sobre o valor sugerido, por meio de perguntas como: “Se dez reais está muito longe do preço, oito reais ainda está caro? Se oito reais ainda está muito caro e o valor é bem menor, quanto será que custa?”.

A partir disso, as crianças foram indicando valores menores até chegarem à conclusão de que dois reais seria um valor adequado para um pacote de flocos de milho no “Supermercado das Crianças”, nome escolhido anteriormente pela maioria do grupo. Nesse processo, também foi considerado o valor real do produto, já que algumas crianças relataram acompanhar suas famílias nas compras.

Ainda durante esse momento, algumas crianças solicitaram escrever os valores na tabela, o que foi realizado. A maioria das crianças que se dispôs a escrever não apresentou grandes dificuldades, embora algumas escrevessem os números invertidos. Ainda assim, demonstravam compreender a representação numérica e seu uso no contexto da atividade.

No terceiro e último encontro, as crianças participaram da organização do espaço para a montagem do supermercado. Inicialmente, escolheram coletivamente o nome do estabelecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento à proposta. Em seguida, organizaram os produtos em seções, como higiene, alimentos e limpeza, demonstrando compreensão sobre a categorização e a disposição dos itens em ambientes comerciais. Também elegeram, por meio de votação, uma criança para exercer a função de caixa, a qual prontamente assumiu o papel e reconheceu objetos já presentes na sala de referência, como a calculadora e a maquineta, incorporando-os à brincadeira.

Durante a atividade, foram distribuídas cédulas de dinheiro fictício para que as crianças realizassem suas compras. No entanto, de forma bastante significativa, algumas delas optaram por não utilizar o dinheiro, afirmando que realizariam o pagamento por meio de Pix, utilizando celulares disponíveis no ambiente, enquanto outra mencionou que faria uso de cartão de crédito.

Essas falas evidenciam a forte presença das tecnologias digitais e das novas formas de pagamento na sociedade contemporânea, demonstrando como as crianças incorporam tais referências e as ressignificam em suas brincadeiras simbólicas.

Após a definição dos combinados, as crianças se organizaram em fila e realizaram suas compras de acordo com seus interesses, vivenciando diferentes papéis sociais, como clientes e atendentes. Ao longo dessa experiência, foram mobilizadas diversas aprendizagens, incluindo contagem, comparação de quantidades, reconhecimento de números, noções de valor e resolução de situações-problema, ainda que de forma inicial e contextualizada.

No momento da simulação, as crianças demonstraram entusiasmo. Pegaram as bolsas e sacolas disponibilizadas; algumas se juntaram aos pares, realizando brincadeiras de faz de conta em que assumiam papéis de família, como mãe, pai e filhos. Durante as compras, as crianças afirmavam estar escolhendo os produtos de que mais gostavam, como pizza, biscoitos e bolachas.

A experiência mostrou-se significativa, o que pôde ser constatado à medida que realizavam pagamentos, solicitavam troco, simulavam o uso de cartão e o envio de Pix pelo celular. A criança nomeada caixa do supermercado assumiu seu posto com segurança, ao mesmo tempo em que solicitava a organização de uma fila. Nesse contexto, o faz de conta aproximava-se da realidade vivida pelas crianças, e, naquele momento, parecia não haver adultos observando o espaço, enquanto meninos e meninas brincavam de “gente grande”, revelando um envolvimento intenso e genuíno na experiência, o que se mostrou igualmente significativo para crianças e adultos, em um processo compartilhado de aprendizagem sobre a vida.

Cabe destacar que toda a proposta foi planejada de forma intencional, porém não engessada, respeitando a dinâmica própria da Educação Infantil. O protagonismo das crianças foi constantemente incentivado, permitindo que suas ideias, hipóteses e experiências orientassem o desenvolvimento da atividade. Assim, a prática reafirma a importância de propostas pedagógicas que integrem o brincar, a imaginação e a realidade social, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

Dessa forma, a simulação do supermercado mostrou-se uma estratégia potente para o desenvolvimento do pensamento matemático, ao mesmo tempo em que promoveu a interação, a autonomia e a ampliação das experiências sociais das crianças, consolidando-se como uma prática coerente com os princípios da Educação Infantil que valoriza a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Diante de todo o exposto, o Estágio em Educação Infantil constituiu-se como um espaço privilegiado para constatar que teoria e prática são dimensões indissociáveis do fazer docente. Essa vivência confirmou a perspectiva de Paulo Freire, para quem a educação verdadeira é inseparável da prática, uma vez que “a teoria sem a prática torna-se verbalismo vazio, enquanto a prática sem teoria é ativismo cego” (Freire, 1987). No cotidiano da pré-escola, essa unidade dialética manifestou-se na necessidade de fundamentar cada intervenção pedagógica, transformando o olhar ingênuo sobre o cuidar e o educar em uma ação intencional e reflexiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com as reflexões de Davoli (2017), percebeu-se que documentar processos e recolher indícios é o que permite ao professor traduzir as

ações das crianças em conhecimento pedagógico. Durante o estágio, ficou evidente que as crianças se expressam continuamente por meio de suas interações e representações, construindo teorias próprias sobre quantidades, formas e relações espaciais. Assim, conclui-se que o impacto do cotidiano na linguagem matemática é profundo quando o docente alia a teoria à escuta sensível das crianças.

Nesse sentido, a observação assume um papel central no processo educativo na Educação Infantil. Conforme Micarello (2010), observar a criança exige do professor uma postura acolhedora e sensível às formas singulares pelas quais ela se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências. Esse olhar atento deve estar presente em todos os momentos do cotidiano, como nas brincadeiras, nas interações e nas explorações do ambiente, possibilitando um conhecimento mais aprofundado de cada criança e de suas formas de aprender.

À luz dessas considerações, as vivências de estágio evidenciaram que o letramento matemático na Educação Infantil não se resume à memorização de números, mas sim ao uso social dessa linguagem. No cenário do supermercado montado em sala, foi possível vivenciar como as crianças constroem e aplicam conceitos de contagem, comparação de preços e classificação de produtos. Nesse contexto, a matemática se configurou como um meio de troca e organização social. Percebeu-se que, ao “brincar de comprar”, a criança está, na verdade, lendo o mundo por meio de grandezas e valores, o que caracteriza a base do letramento funcional.

Outro momento marcante da prática foi a oferta de materiais não estruturados, como madeira, rolos de papelão, trena e régua. A matemática surgiu de forma espontânea quando as crianças utilizaram a serra para cortar os rolos de papelão; ao perceberem que não conseguiriam realizar a tarefa sozinhas, organizaram-se em grupos para que umas segurassem o material enquanto outras cortavam. Durante o estágio, observou-se que essa cooperação foi fundamental para a resolução do problema, transformando o desafio em um aprendizado coletivo.

Além disso, o uso da trena e da régua foi essencial, pois as crianças os utilizaram não apenas para construir casinhas, mas também para medir diversos objetos espalhados pelo espaço educativo, comparando tamanhos e proporções de maneira concreta. A exploração continuou com o uso de réguas e rolos de fita para criar desenhos livres em cartolinas, nos quais formas e círculos ganharam expressão e significado.

Por fim, retomando a problemática que orientou este estudo, foi possível confirmar que o cotidiano é um fator determinante na construção do pensamento matemático na Educação Infantil, uma vez que permite que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma contextualizada e significativa.

A partir das experiências vivenciadas durante o estágio em Educação Infantil, foi possível compreender que a matemática está presente nas brincadeiras, nas relações e no cotidiano, contribuindo para a construção de conceitos relacionados à contagem, comparação, medidas, classificação e resolução de problemas. Além disso, foi possível refletir sobre a relevância da mediação docente intencional, da organização de ambientes investigativos e da valorização das experiências infantis.

Dessa forma, conclui-se que as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento matemático devem valorizar as experiências cotidianas das crianças. Ao reconhecer essas vivências como oportunidades de aprendizagem, o professor contribui para a construção de conhecimentos contextualizados e para o fortalecimento do protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Domingues de. Narrativas de práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 857-874, 2014.

BELO, Cibelli Batista; BURAK, Dionísio. A modelagem matemática na Educação Infantil: uma experiência vivida. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-22, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

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

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

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 27-42.

FERNANDES, Luzia de Fátima Barbosa; VILELA, Denise Silva. Educação financeira na matemática dos anos iniciais: uma discussão a partir da sociologia de Pierre Bourdieu. *In*: CIRIACO, Klinger Teodoro; OLIVEIRA, Carloney Alves de (orgs.). **Tendências em Educação Matemática na Infância**. Brasília: SBEM, 2022. p. 107-124.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-20. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 11 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Maceió: Viva Editora, 2020.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. [s.d.], [s.l.]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/Akiko/46-Vygotsky.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOUSA, Maria do Bonfim Soares de; SILVA, José Nivaldo da. **O lúdico como ferramenta no ensino da matemática**. Avanços & Olhares, Barra do Garças, n. 6, mar. 2021.