



A construção do conceito de paridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato de experiência

The Construction of the Concept of Parity in the Early Years of Elementary Education: An Experience Report

Ana Rita Xavier¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

Ana Lucia do Carmo Narciso²

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada no município de Lima Duarte-MG, no ano de 2025. A proposta teve como objetivo promover a construção dos conceitos de números pares e ímpares por meio do uso de materiais manipuláveis e estratégias lúdicas, favorecendo a compreensão conceitual da paridade nos anos iniciais da escolarização. Fundamentado em pressupostos da Educação Matemática e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho adotou uma abordagem que valoriza a ação, a interação e a experimentação como elementos centrais do processo de aprendizagem. O presente trabalho configura-se como um relato de experiência, com produção de dados a partir de observações sistemáticas, registros docentes e registros fotográficos das tarefas realizadas. As tarefas foram organizadas em diferentes momentos, que contemplaram exploração concreta, representação, registro e revisão dos conceitos trabalhados, utilizando objetos do cotidiano, como meias e tampinhas de garrafa. Os resultados evidenciaram que o uso intencional de materiais manipuláveis contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes e para a construção progressiva do conceito de paridade, permitindo que os alunos identificassem padrões, realizassem agrupamentos e justificassem suas escolhas. Apesar das limitações observadas, especialmente no atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas, a experiência demonstrou que práticas pedagógicas lúdicas e concretas favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais.

Palavras-chave: Educação Matemática. Paridade. Materiais Manipuláveis. Anos Iniciais.

ABSTRACT

This paper presents an experience report developed with a first-grade class of a public elementary school located in the municipality of Lima Duarte, Minas Gerais, Brazil, in 2025. The proposal aimed to promote the construction of the concepts of even and odd numbers through the use of manipulable materials and playful strategies, fostering students' conceptual understanding of parity in the early years of schooling. The work is grounded in theoretical perspectives from Mathematics Education and aligned with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), emphasizing learning through action, interaction, and concrete experiences. Methodologically, the present work is configured as an experience report, with data produced through systematic

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Ibituruna (ISEI). Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, campus universitário, São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36036-900. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0992-6080>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762942204092414>. E-mail: rafapavila2017@gmail.com.

² Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, campus universitário, São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36036-900. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0336-3574>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535829197955564>. E-mail: narcioaana@gmail.com.

observations, teaching records, and photographic documentation of the activities carried out. The pedagogical activities were organized into successive stages, including concrete exploration, representation, recording, and review, using everyday objects such as socks and bottle caps. The results indicate that the intentional use of manipulable materials enhanced student engagement and supported the progressive construction of the concept of parity, enabling children to identify patterns, form groupings, and justify their reasoning. Although some limitations were identified, particularly regarding students with specific educational needs, the experience demonstrates that playful and concrete pedagogical practices contribute to meaningful learning and to the development of mathematical thinking in the early years of elementary education.

Keywords/Palabras clave: Mathematics Education. Parity. Manipulative Materials. Early Years.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática nos anos iniciais constitui um campo desafiador e, ao mesmo tempo, repleto de possibilidades para a criação de experiências significativas. Apesar de muitos estudantes demonstrarem insegurança ou receio diante da disciplina, observa-se que atividades de caráter lúdico favorecem o envolvimento, o engajamento e a construção ativa de conhecimentos (Vilela, 2008).

Além disso, a literatura da Educação Matemática tem destacado que propostas que articulam ação, manipulação e interação contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, para a autonomia e para a compreensão de conceitos fundamentais desde os primeiros anos escolares (Nacarato, 2005; Piaget, 1975; Pinheiro, 2013; Smole; Diniz; Cândido, 2003).

Nesse contexto, o trabalho com Números nos anos iniciais desempenha papel fundamental na identificação de padrões, regularidades e relações, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A compreensão da paridade contribui para o desenvolvimento de noções de agrupamento, contagem e classificação, além de introduzir elementos do pensamento algébrico. Assim, a proposta didática apresentada torna-se pertinente ao explorar esse conceito por meio de materiais manipuláveis e atividades lúdicas, favorecendo o desenvolvimento do senso numérico e possibilitando que as crianças construam significados a partir de experiências concretas.

Diante desse cenário, este relato apresenta uma experiência desenvolvida com uma turma de 21 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e sete anos, da Escola Municipal Alzira de Paula Delgado, no município de Lima Duarte, no ano de 2025. A proposta teve como objetivo promover a construção dos conceitos de números pares e ímpares por meio de atividades concretas, acessíveis e significativas, explorando materiais manipuláveis e estratégias lúdicas que favorecessem a compreensão conceitual. Nesse contexto, o trabalho

foi orientado pela seguinte questão: de que maneira o uso de materiais manipuláveis e estratégias lúdicas pode favorecer a compreensão do conceito de paridade por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

Espera-se que a socialização desta experiência contribua para o repertório de práticas de professores dos anos iniciais e amplie o diálogo sobre o ensino de conceitos matemáticos fundamentais a partir de abordagens que valorizem a ação e o protagonismo das crianças. Para tanto, organizamos as discussões da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a proposta; em seguida, descrevemos como se deu o desenvolvimento da tarefa e as atividades desenvolvidas; posteriormente, discutimos os resultados observados; e, por último, tecemos as considerações finais.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: DO CONCRETO AO SIMBÓLICO

Para iniciar nossas reflexões é pertinente definirmos qual conceito embasa nosso entendimento de aprendizagem concreta. Para tanto, acionamos o trabalho de Reys (1971), citado por Matos e Serrazina (1996, p. 193), que explora a ideia de materiais manipuláveis e os define como “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma idéia”.

Historicamente, observa-se que Pestalozzi, desde o século XIX, já destacava o uso de materiais manipuláveis como alternativa para tornar o processo de aprendizagem mais ativo, dinâmico e intuitivo. Essa premissa foi crucial para transformar o movimento de construção do conhecimento matemático, que deixou de ter um caráter meramente mnemônico e passou a lançar mão de experiências sensoriais para atuar na consolidação de aprendizagens (Nacarato, 2005; Pinheiro, 2013). Nesse sentido, o uso de materiais manipuláveis assume papel relevante ao possibilitar que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem.

Essa prática pedagógica parte do pressuposto de que a aprendizagem se constitui na articulação entre conhecimentos já construídos e novas experiências, mediadas pela ação e pela interação. Ao envolver os estudantes em situações que demandam manipulação e troca entre pares, cria-se um contexto no qual a compreensão matemática emerge de forma progressiva,

apoiada em experiências concretas que favorecem a organização dos conceitos trabalhados (Piaget, 1975).

Nessa direção, Smole, Diniz e Cândido (2003) enfatizam que o ensino da Matemática nos anos iniciais deve privilegiar situações significativas, nas quais o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, sendo desafiado a explorar jogos, materiais concretos e diferentes estratégias de resolução. Tais propostas favorecem a compreensão dos conceitos matemáticos ao articular ação, reflexão e interação, conferindo maior sentido às aprendizagens desenvolvidas nesse nível de ensino.

Todavia, embora essa metodologia apresente reconhecidas potencialidades para a aprendizagem matemática, Nacarato (2005) enfatiza que o uso de materiais manipuláveis exige intencionalidade pedagógica, devendo estar ancorado em objetivos claros e previamente definidos. Quando planejadas a partir desses princípios, propostas pedagógicas que utilizam materiais manipuláveis, como a apresentada neste relato, mostram-se especialmente relevantes por favorecerem o engajamento dos estudantes e por tornarem os conteúdos matemáticos mais acessíveis e compreensíveis.

Ao possibilitar a ação, a experimentação e a interação, tais propostas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao registro do raciocínio matemático, à comunicação de ideias e à organização do pensamento lógico-formal, aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das competências e dos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, particularmente no campo de Números (Brasil, 2017). Essa perspectiva encontra respaldo na própria constituição histórica da Matemática, uma vez que seu desenvolvimento esteve associado à necessidade humana de resolver problemas cotidianos decorrentes das relações do indivíduo com o ambiente e com seus pares (Lopes; Roos; Bathelt, 2014; Muniz; Medeiros; Dias, 2020; Narciso *et al.*, 2025; Muniz *et al.*, 2020).

Assim, compreende-se que essa área do conhecimento mantém, ainda hoje, um papel fundamental na formação dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho com a unidade temática Números torna-se especialmente relevante, na medida em que favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à organização do cotidiano, à resolução de problemas e à compreensão de situações presentes na vida diária (Lopes; Roos; Bathelt, 2014; Muniz; Medeiros; Dias, 2020; Narciso *et al.*, 2025; Muniz *et al.*, 2020).

Além disso, a análise da BNCC (Brasil, 2017) indica que, no campo de Números, é fundamental propor atividades que favoreçam a observação de padrões e regularidades, assim como a compreensão da paridade, contribuindo para a construção do pensamento algébrico desde os anos iniciais.

De maneira mais específica, a noção de números pares e ímpares permite que os estudantes identifiquem relações, antecipem resultados e estabeleçam generalizações, ampliando sua capacidade de análise e resolução de problemas. Dessa forma, o trabalho sistemático com a paridade desde os primeiros anos escolares favorece não apenas a consolidação do senso numérico, mas também o desenvolvimento de bases conceituais necessárias para aprendizagens matemáticas mais complexas nos anos subsequentes (Serrazina; Rodrigues, 2018).

Nesse sentido, evidencia-se a convergência entre as contribuições dos autores que fundamentam este referencial teórico, as orientações da BNCC e a proposta pedagógica aqui apresentada, a qual se sustentou na intencionalidade didática, no uso de materiais manipuláveis e na construção significativa do conhecimento matemático nos anos iniciais.

À luz desse referencial, as atividades relatadas na sequência foram planejadas com o intuito de apoiar os alunos na transição do conhecimento concreto para o simbólico, ao mesmo tempo em que se buscou evidenciar a presença das ideias matemáticas no cotidiano, seja nos objetos que os cercam, seja nos processos de tomada de decisões ou na resolução de problemas. Dessa forma, a proposta procurou aproximar a matemática das experiências vividas pelas crianças, favorecendo a compreensão conceitual e o desenvolvimento do pensamento matemático.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência, fundamentado na análise e problematização, à luz de um referencial teórico, de acontecimentos vivenciados no âmbito de uma prática profissional, conforme a concepção discutida por Mussi, Flores e Almeida (2021).

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Alzira de Paula Delgado, localizada no bairro Vila Cruzeiro, na cidade de Lima Duarte – MG. Trata-se de uma escola de educação

infantil e anos iniciais, que atende turmas do Pré I, Pré II, primeiro e segundo ano, com alunos na faixa etária de 4 a 8 anos. No ano de 2025, a instituição contava com um total de 167 estudantes, provenientes tanto do próprio bairro quanto de bairros vizinhos e da zona rural. A população atendida pela escola era majoritariamente composta por estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, o que conferiu à instituição um papel relevante como espaço de acolhimento, alimentação e orientação. As turmas estavam organizadas em dois turnos, matutino e vespertino, com duas turmas por segmento.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida, especificamente, com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, composta por 21 estudantes com idades entre seis e sete anos. Nessa turma, objetivou-se promover a construção dos conceitos de números pares e ímpares por meio de atividades concretas, acessíveis e significativas, explorando materiais manipuláveis e estratégias lúdicas que favorecessem a compreensão conceitual.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros em cadernos de planejamento docente e registros fotográficos das atividades desenvolvidas pelos estudantes, os quais serviram de subsídio para uma análise descritiva das etapas da experiência pedagógica e das aprendizagens observadas. No que se refere aos registros fotográficos, não foram identificadas diretrizes institucionais explícitas relativas ao direito de imagem dos estudantes, sendo adotados cuidados éticos no uso e na divulgação desses materiais, com a preservação da identidade dos participantes.

RELATO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência pedagógica foi organizada em quatro momentos interdependentes: exploração concreta, atividade representativa, registro e revisão, com o objetivo de favorecer a construção progressiva do conceito de números pares e ímpares. A proposta foi desenvolvida considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e suas especificidades, incluindo a presença de alunos autistas.

Essa forma de organização da atividade evidencia a intencionalidade pedagógica defendida por Nacarato (2005), ao demonstrar que o uso de materiais manipuláveis não ocorreu de forma espontânea ou desarticulada, mas integrado a objetivos claros e previamente estabelecidos de aprendizagem. Desse modo, cada momento da proposta foi planejado para

cumprir uma função específica no processo de construção conceitual, favorecendo a passagem gradual do concreto ao simbólico.

A introdução do conceito de paridade partiu do domínio prévio da turma sobre a contagem sequencial até trinta. Assim, inicialmente, foi proposta a contagem de dois em dois, utilizando os próprios alunos para a formação de duplas. Ao final dessa organização, observou-se que um estudante permaneceu sem par, o que suscitou o questionamento sobre o motivo de haver sobra. Essa situação-problema possibilitou a introdução dos conceitos de números pares e ímpares, exemplificados a partir de situações do cotidiano. O momento inicial da atividade é representado na Figura a seguir:

Figura 1 - Apresentando os pares de meia na sala de aula



Fonte: Registros da experiência (2025)

A utilização dos próprios estudantes na formação de duplas, bem como o emprego de objetos do cotidiano, reforçou a perspectiva de que a matemática é construída a partir da ação e da interação, assim como evidenciam Piaget (1975) e Smole, Diniz e Cândido (2003). Nessas situações, a aprendizagem emergiu do confronto entre hipóteses, da observação de regularidades e da resolução de problemas concretos, possibilitando que os alunos participassem ativamente do processo e assumissem papel protagonista na construção do conhecimento matemático.

A ideia de utilizar objetos e situações cotidianas como disparadoras de situações de aprendizagem matemática dialoga diretamente com o que propõem Lopes, Roos e Bathelt (2014), Muniz, Medeiros e Dias (2020), Narciso *et al.* (2025) e Muniz *et al.* (2020), ao materializar, no contexto da sala de aula, princípios teóricos que defendem a matemática como um conhecimento construído a partir da ação, da experiência e da resolução de problemas significativos. Dessa forma, a prática pedagógica aqui desenvolvida evidencia o papel que a matemática ocupa na vida dos sujeitos, bem como sua importância nos processos de tomada de decisões e na resolução de problemas reais, aproximando os conceitos matemáticos das vivências cotidianas dos estudantes.

No primeiro momento da atividade, cada aluno trouxe três meias: duas iguais, formando um par, e uma diferente. A escolha desse quantitativo considerou, entre outros aspectos, a presença de três alunos autistas na turma, permitindo uma adaptação mais clara e acessível da proposta. Inicialmente, os estudantes observaram semelhanças e diferenças entre as meias e, em seguida, realizaram a formação dos pares. Posteriormente, registrou-se no quadro a quantidade de pares formados e o total de meias utilizadas, destacando-se que os números obtidos eram pares. A meia que não formava par foi utilizada para evidenciar que um par é constituído por duas unidades e que a existência de um elemento excedente, após a formação dos pares, indica uma quantidade ímpar, conforme representado na Figura 2:

Figura 2 - Alunos reunidos no pátio para o início da atividade



Fonte: Registros da experiência (2025)

Na etapa seguinte, as meias foram misturadas no pátio da escola, e a turma foi dividida em dois grupos. Cada equipe escolheu um representante com o objetivo de formar o maior número possível de pares. Tal ação teve como finalidade tornar a atividade mais lúdica e motivadora, retomando a ideia de correspondência de dois em dois trabalhada anteriormente. Para aprofundar a aprendizagem, foram disponibilizados potes com tampinhas de garrafa, que foram utilizadas como recurso para representar as quantidades de meias espalhadas e, principalmente, para possibilitar a formação de agrupamentos de dois elementos. Assim, a finalidade didática do uso das tampinhas foi favorecer a compreensão da paridade por meio da identificação de agrupamentos completos de dois elementos e da existência ou não de uma unidade excedente.

Durante a realização da tarefa, as crianças elaboraram estratégias diversas: algumas organizaram as tampinhas por cor, outras formaram agrupamentos de dez e outras realizaram a contagem direta. Essas estratégias foram acolhidas e discutidas coletivamente, mas, posteriormente, a professora retomou a formação de agrupamentos de dois em dois, relacionando-a à atividade anterior com as meias. Desse modo, os agrupamentos de dez constituíram estratégias espontaneamente mobilizadas pelas crianças, não correspondendo ao objetivo central da atividade. A ênfase pedagógica esteve na formação de pares e na identificação da sobra, procedimento que permitiu explorar a relação entre agrupamento de dois em dois e a classificação dos números em pares e ímpares. A Figura 3 mostra os objetos utilizados na atividade:

Figura 3 - Meias levadas pelos alunos



Fonte: Registros da experiência (2025)

Após a discussão coletiva, a professora retomou a formação de agrupamentos de dois em dois, relacionando esse procedimento à atividade realizada anteriormente com as meias. Essa retomada possibilitou explorar a contagem, a sequência numérica, os agrupamentos e, sobretudo, a noção de paridade, novamente evidenciada pela existência ou não de tampinhas excedentes. A Figura 4 mostra as equipes formadas pelas crianças:

Figura 4 - Equipes formadas para a atividade



Fonte: Registros da experiência (2025)

As estratégias mobilizadas pelas crianças durante as atividades com tampinhas evidenciaram diferentes formas de pensar e resolver problemas, aspecto valorizado no ensino de Matemática nos anos iniciais. Esse movimento dialoga com as proposições de Smole, Diniz e Cândido (2003), ao indicar que situações abertas, desafiadoras e lúdicas podem favorecer a reflexão, a argumentação e a socialização de ideias matemáticas, contribuindo para a consolidação do raciocínio lógico.

No momento seguinte, já em sala de aula, as tampinhas foram distribuídas individualmente, e os alunos foram orientados a utilizá-las para representar diferentes quantidades, formando agrupamentos de dois em dois e verificando a existência ou não de elementos excedentes. Em seguida, contaram a quantidade total e registraram os resultados, identificando se os números obtidos eram pares ou ímpares. Os registros foram realizados de forma individual, permitindo que cada criança optasse pela escrita ou pelo desenho, de acordo com sua forma de organização. Por fim, com o objetivo de revisar e consolidar a aprendizagem, os números de 0 a 30 foram apresentados no quadro, e cada aluno foi convidado a identificar aqueles que eram pares ou ímpares. Diante de equívocos, retomava-se o uso do material concreto, favorecendo a compreensão progressiva dos conceitos. Na Figura abaixo, são apresentados registros desta etapa:

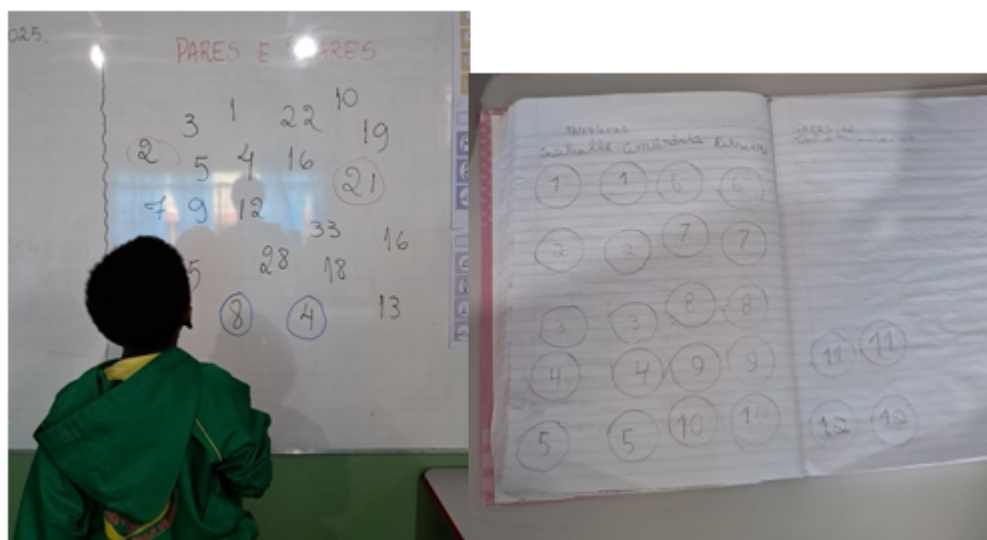
Figura 5 - Atividade com as tampinhas



Fonte: Registros da experiência (2025)

A realização de registros individuais, por meio de escrita ou desenho, constituiu um momento importante de transição do conhecimento concreto para o simbólico, pois permitiu que cada estudante organizasse suas ideias de acordo com suas possibilidades. Essa etapa reforçou a compreensão de que o registro não se limita à formalização numérica, usualmente vista na matemática, mas representa uma forma de expressão do raciocínio matemático em construção, assim como apontam Matos e Serrazina (1996). Ao respeitar diferentes formas de registro, a proposta favoreceu a inclusão e ampliou as possibilidades de compreensão conceitual. Na Figura 6 é possível observar alguns desses registros:

Figura 6 - Registros escritos



Fonte: Registros da experiência (2025)

O uso de meias e tampinhas como materiais manipuláveis possibilitou que os alunos construíssem a noção de números pares e ímpares de maneira concreta, ativa e significativa, em consonância com a definição de materiais manipuláveis apresentada por Reis (1971, *apud* Matos; Serrazina, 1996). As interações entre alunos e materiais reforçaram a compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio da ação e da troca social, favorecendo o protagonismo estudantil e a construção de conhecimentos matemáticos relevantes (Piaget, 1975; Smole; Diniz; Cândido, 2003). Além disso, a proposta dialogou com a BNCC (Brasil, 2017), ao

promover a observação de padrões e regularidades e articular o conhecimento concreto ao simbólico, aproximando a matemática do cotidiano dos estudantes.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações foram identificadas ao longo do desenvolvimento da atividade. Observou-se que a sequência numérica envolvendo números pares e ímpares poderia ter sido explorada de forma mais sistemática, especialmente no que se refere às regularidades presentes na terminação dos números pares e às transformações geradas pela adição de uma unidade, característica dos números ímpares.

Além disso, constatou-se que alguns alunos não conseguiram acompanhar plenamente a proposta, mesmo após a repetição das atividades, sendo necessário recorrer a estratégias complementares, como atividades dirigidas no papel e o uso do próprio corpo, formando pares com os dedos e realizando a contagem simultaneamente. Esse procedimento passou a ser retomado cotidianamente durante o trabalho com a turma. Ainda assim, ao final do ano letivo, dois alunos não haviam consolidado a compreensão esperada sobre o conceito de paridade.

No que se refere à participação dos estudantes autistas, aqueles classificados nos níveis de suporte 1 e 2 conseguiram acompanhar. Contudo, o aluno autista não verbal apresentou maiores dificuldades, não conseguindo acompanhar nem mesmo as atividades adaptadas. Nesses casos, as intervenções ocorreram de forma contínua e foram comunicadas à equipe multidisciplinar responsável por seu acompanhamento.

De modo geral, o uso de materiais manipuláveis mostrou-se bem aceito pelas crianças, embora não tenha favorecido todos os alunos da mesma forma, o que tornou necessárias intervenções pedagógicas diferenciadas e retomadas constantes. Ainda assim, a atividade favoreceu a compreensão conceitual, e não apenas a memorização, uma vez que os estudantes demonstraram capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes contextos, como brincadeiras de formação de duplas e situações do cotidiano escolar. Nessas ocasiões, os alunos foram capazes de justificar e explicar os critérios utilizados para classificar os números como pares ou ímpares, indicando a construção de um entendimento conceitual significativo.

Por fim, as adaptações realizadas ao longo da experiência, especialmente no atendimento aos alunos com diferentes necessidades educacionais, evidenciam que a aprendizagem matemática não ocorre de forma homogênea. A necessidade de retomadas, intervenções diferenciadas e uso de múltiplas estratégias reforça a ideia de que o ensino com

materiais manipuláveis, embora apresente potencial para a aprendizagem de conceitos diversos, não garante, por si só, a aprendizagem, exigindo constante mediação docente, observação sensível, reflexão crítica sobre a prática e replanejamento das ações pedagógicas. Ainda assim, os avanços observados indicam que propostas fundamentadas na ação, na interação e na intencionalidade didática contribuem significativamente para a construção de conceitos matemáticos nos anos iniciais.

REFLEXÕES FINAIS

Neste relato, buscou-se apresentar e analisar uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alzira de Paula Delgado, em Lima Duarte, cujo objetivo foi promover a construção dos conceitos de números pares e ímpares por meio de atividades concretas, acessíveis e significativas, com o uso de materiais manipuláveis e estratégias lúdicas. A experiência foi orientada pelo propósito de compreender de que maneira essas estratégias poderiam favorecer a compreensão do conceito de paridade pelos estudantes dos anos iniciais.

A experiência evidenciou que o ensino da paridade pode ser conduzido de forma dinâmica e efetiva quando fundamentado no uso intencional de materiais concretos e em situações que promovem a ação, a interação e a reflexão dos estudantes. Os resultados observados indicaram que a compreensão dos conceitos emergiu, predominantemente, a partir das experiências concretas, sendo posteriormente sistematizada por meio de registros diversos, respeitando as formas individuais de organização do pensamento matemático.

Além disso, a abordagem lúdica favoreceu o engajamento dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e de estratégias de resolução de problemas, ainda que tenha sido necessário recorrer a intervenções diferenciadas para atender às especificidades de alguns estudantes.

Dessa forma, reforça-se a importância de que a introdução dos conteúdos matemáticos nos anos iniciais seja pautada em práticas pedagógicas que articulem o lúdico ao concreto, com intencionalidade didática, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento progressivo do pensamento matemático.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; ROOS, Liane Teresinha Wendling; BATHELT, Regina Ehlers. **Sobre a construção do número**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: quantificação, registros e agrupamentos. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 1-88. Organizado por: Carlos Roberto Vianna e Emerson Rolkouski. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-4.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- MATOS, José M.; SERRAZINA, Maria de Lurdes. **Didáctica da Matemática**. Lisboa: Matemática Universidade Aberta, 1996. 304p.
- MUNIZ, Débora Renata Marques; LIMA, Amanda Gabriela Costa; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; DIAS, Paulo Henrique Fernandes de Souza. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: proposições sobre a unidade temática números e ações pedagógicas para o ensino**. In: ANAIS DO VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu---edicao-online>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- MUNIZ, Débora Renata Marques; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; DIAS, Paulo Henrique Fernandes de Souza. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: proposições sobre a unidade temática números e ações pedagógicas para o ensino desses saberes. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 378-390, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/370/178>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, v. 9, n. 9-10, 2005, p. 1-6. Disponível em: <http://sbempaulista.org.br/RevEdMatVol9.pdf>.
- NARCISO, Ana Lucia do Carmo; NARCISO, Luciana do Carmo; JESUS, Izaías Paula de; NARCISO, Ana Luiza Vieira. Ensino de Contagem nos Anos Iniciais: um diálogo entre Educação Matemática e Educação Patrimonial. **Revista Formação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e016,

2025. DOI: 10.71098/revfor.upe.e016. Disponível em:
<https://periodicos.upe.br/index.php/revfor/article/view/e016>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima. Dos materiais concretos aos estruturados: as transformações na abordagem do conceito de número na escola primária. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-7. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/3241_1145_ID.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

SERRAZINA, Lurdes; RODRIGUES, Margarida. Formação de professores e desenvolvimento do sentido do número. In: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; SOUZA, Antonio Carlos de; BERTINI, Luciane de Fatima (orgs.). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 138-162. (Coleção SBEM; 11). Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/ebook_matematica_iniciais.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CÂNDIDO, P. **Matemática de 0 a 6: brincadeiras e jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILELA, Vera Lúcia Maria Luciano. **O lúdico como instrumento de aprendizagem no ensino da matemática**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-%20Vera.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 27 de janeiro de 2026.

Aprovado: 07 de agosto de 2026.

Publicado: 10 de agosto de 2026.