



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE NÚMEROS INTEIROS NO 7º ANO COM METODOLOGIAS ATIVAS NO PIBID**

Valcélia Oliveira da Cunha <sup>1</sup>

Sadraque Batista Leite <sup>2</sup>

André Luiz dos Santos Ferreira <sup>3</sup>

Luiz de Souza Nunes Júnior <sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este documento apresenta a vivência de um minicurso desenvolvido por bolsistas do PIBID na Escola Estadual Prof. Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, com foco no ensino de números inteiros através de metodologias ativas e atividades lúdicas. O objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem mais participativo, contextualizado e significativo, utilizando recursos como jogos, histórias e tecnologias digitais. A fundamentação teórica ressalta a relevância das metodologias ativas, que incentivam a autonomia dos alunos, o protagonismo e a reflexão sobre a prática educacional, além de destacar a história da matemática como um meio de conectar conceitos ao contexto histórico, promovendo uma compreensão mais profunda. A abordagem metodológica incluiu a aplicação de questionários, atividades práticas e lúdicas em três encontros com 30 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades iniciais, a participação dos estudantes cresceu ao longo do minicurso, especialmente após intervenções didáticas e atividades em grupo. Os questionários evidenciaram que muitos alunos ainda enfrentavam dificuldades na compreensão de números inteiros, mas a participação ativa e a utilização de jogos ajudaram a melhorar o entendimento e a motivação. As atividades lúdicas, como a reta numérica e o tapete das operações, fomentaram um maior envolvimento e facilitaram a assimilação dos conceitos matemáticos. O feedback dos alunos indicou satisfação com as metodologias aplicadas, corroborando a importância de estratégias inovadoras no ensino da matemática. As conclusões sugerem que a união de metodologias ativas e práticas contextualizadas favorece a aprendizagem, estimula o protagonismo dos alunos e enriquece a formação docente, promovendo reflexões criativas. Dessa forma, o trabalho enfatiza a importância de abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática, visando uma educação mais inclusiva, estimulante e eficaz.

**Palavras-chave:** Minicurso, História da Matemática, Tecnologias Digitais, Ludicidade, Metodologias Ativas.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Matemática do Instituto Federal do Amapá - IFAP, [valceliacunha39@gmail.com](mailto:valceliacunha39@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduado pelo Curso de Matemática do Instituto Federal do Amapá - IFAP, [leitesdraque546@gmail.com](mailto:leitesdraque546@gmail.com);

<sup>3</sup> Orientador: Mestre-profmat-UNIFAP, Instituto Federal do Amapá- IFAP, [andre.ferreira@ifap.edu.br](mailto:andre.ferreira@ifap.edu.br)

<sup>4</sup> Supervisor: Esp. Luiz de Souza Nunes Junior, Instituto Federal do Amapá- IFAP, [luiz.nunes@ifap.edu.br](mailto:luiz.nunes@ifap.edu.br)



## INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática na educação básica ainda enfrenta desafios relacionados à motivação dos estudantes e à dificuldade em compreender o sentido dos conceitos matemáticos. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado um espaço privilegiado de formação docente, ao permitir que licenciandos vivenciem práticas reais de sala de aula e reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e colaborativa. De acordo com Gatti et al. (2014), programas dessa natureza possibilitam integrar o conhecimento acadêmico à prática pedagógica, fortalecendo a formação inicial de professores.

Para Pimenta (1999, 2002), a construção da identidade profissional docente ocorre no movimento entre a formação, a prática e a reflexão sobre o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o PIBID favorece a constituição do professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática, ao criar condições para que o licenciando confronte o conhecimento teórico com as demandas reais da sala de aula. Essa articulação entre teoria e prática se revela essencial para o desenvolvimento das competências profissionais e para a compreensão crítica do papel do professor na sociedade.

Segundo a autora, a identidade profissional não é um atributo fixo, mas um processo em constante reconstrução, que envolve a apropriação crítica das práticas e saberes docentes. Como afirma Pimenta (1999, p. 19):

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

No âmbito do subprojeto de Matemática do IFAP – Campus Macapá, os bolsistas foram orientados a definir tendências da Educação Matemática a serem estudadas e desenvolvidas em propostas didáticas planejadas, validadas e aplicadas nas escolas parceiras. Nesse processo, a dupla autora deste relato optou por trabalhar com a História da Matemática, a Ludicidade e as Metodologias Ativas como eixos articuladores de sua proposta de intervenção. Essa escolha baseou-se na compreensão de que o ensino de Matemática precisa aproximar-se da realidade dos alunos, tornando o conhecimento mais significativo e estimulando a curiosidade e o raciocínio crítico.



As Metodologias Ativas, segundo Bacich e Moran (2018), promovem a aprendizagem ao colocar o estudante como protagonista do processo, favorecendo a interação, a colaboração e a autonomia intelectual. Já o uso da História da Matemática, conforme Mendes (2023), permite compreender a disciplina como uma construção humana, cultural e histórica, resgatando o sentido e o contexto de surgimento dos conceitos matemáticos. A Ludicidade, por sua vez, representa um caminho pedagógico para a aprendizagem prazerosa e significativa, como destacam Kishimoto (2011) e Chateau (1997), ao evidenciarem o papel do jogo e das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Dessa forma, a proposta desenvolvida no PIBID teve como objetivo investigar e aplicar uma sequência didática sobre o ensino de números inteiros no 7º ano do ensino fundamental, articulando História da Matemática, Ludicidade e Metodologias Ativas, com vistas a promover um ensino mais dinâmico e contextualizado. A vivência foi acompanhada pelo orientador do subprojeto, professor André Ferreira, e pelo supervisor da escola campo, professor Luiz Nunes, que contribuíram no planejamento, validação e análise das práticas implementadas. O relato que se segue apresenta o percurso formativo vivido pelos bolsistas, descrevendo a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as reflexões sobre a prática docente a partir dessa experiência no PIBID.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste relato fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, conforme Gil (2002), por buscar compreender os significados e as experiências vivenciadas pelos participantes naturalmente, sem manipulação de variáveis. Para o autor, “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42). Tal perspectiva metodológica foi escolhida por favorecer o registro e a análise das experiências educativas de forma contextualizada e interpretativa, característica essencial dos estudos realizados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).



O trabalho foi desenvolvido no subprojeto de Matemática do Instituto Federal do Amapá (IFAP) – Campus Macapá, em parceria com a Escola Estadual Professora Maria

Cavalcante de Azevedo Picanço, localizada no município de Macapá/AP. A experiência teve como foco o ensino de números inteiros a partir da integração entre História da Matemática, Ludicidade e Metodologias Ativas, buscando promover um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo.

O planejamento das atividades ocorreu sob a orientação do professor André Ferreira e supervisão do professor Luiz Nunes, durante encontros formativos do subprojeto. Nesses encontros, os bolsistas participaram de leituras e reflexões que culminaram na escolha das tendências da Educação Matemática a serem exploradas, optando pela História da Matemática, a Ludicidade e as Metodologias Ativas como eixos articuladores das práticas pedagógicas. Essa definição foi validada coletivamente e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial às habilidades voltadas ao desenvolvimento do pensamento algébrico e da compreensão das operações com números inteiros. Para respaldo ético, os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação nas atividades e o uso dos registros para fins acadêmicos.

As ações pedagógicas foram realizadas ao longo de três encontros presenciais, no turno da manhã, totalizando sete horas de duração e envolvendo 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 13 anos. No início do primeiro encontro, foi aplicado um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos números inteiros e suas operações. As respostas iniciais revelaram diferentes níveis de compreensão sobre a representação e o uso dos números negativos, o que permitiu adequar a mediação docente e as estratégias didáticas aos desafios identificados.

Em seguida, realizou-se a atividade intitulada “Cápsula do Tempo”, uma caixa lúdica confeccionada com materiais recicláveis que simbolizava uma televisão antiga, utilizada para narrar a origem e a evolução histórica dos números inteiros. Essa dinâmica buscou contextualizar o conteúdo, relacionando-o a diferentes momentos da história humana e aproximando os alunos da dimensão cultural da Matemática. Nesse sentido, Mendes (2023, p. 3) discute que a exploração da historiografia da Matemática pode ser potencializada em ambientes digitais e interconectados, pois “esses meios podem ser interconectados para

representar o desenvolvimento histórico-conceitual da Matemática.” Tal perspectiva reforça a importância de relacionar História e Ensino de Matemática por meio de diferentes linguagens

e recursos, promovendo uma aprendizagem que valoriza os aspectos históricos e culturais da construção do conhecimento matemático.

Essa perspectiva permitiu que os alunos percebessem a Matemática como uma ciência viva, vinculada às transformações históricas e culturais da humanidade, despertando o interesse e a curiosidade pela disciplina, nos encontros seguintes, as práticas foram organizadas em torno da resolução de problemas e do uso de jogos matemáticos.

Figura 1: Apresentação da história dos números.



Fonte: Acervo da dupla, 2025

No segundo encontro, exploraram-se as quatro operações com números inteiros por meio de atividades colaborativas e investigativas, com o apoio de uma apostila elaborada pelos bolsistas. As discussões coletivas e o trabalho em grupo buscaram valorizar a participação ativa dos alunos, em consonância com o que defendem Bacich e Moran (2018, p. 38), ao afirmarem que “as metodologias ativas incentivam o protagonismo do aluno, ampliando sua autonomia e seu envolvimento no processo de aprendizagem.”

Essa abordagem possibilitou uma aprendizagem mais significativa e participativa, rompendo com o modelo de ensino centrado na exposição do conteúdo.

O terceiro encontro correspondeu à etapa lúdica, na qual foram aplicados dois jogos elaborados pelos bolsistas: o Jogo da Reta Numérica e o Tapete das Operações. O primeiro

estimulou a ordenação e comparação de números positivos e negativos, enquanto o segundo promoveu a resolução de expressões por meio de jogadas com dados e peças coloridas. Essas experiências dialogam com Kishimoto (2011) e Chateau (1997), que reconhecem o potencial

pedagógico do brincar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Conforme Kishimoto (2011, p. 45), “o jogo educativo oferece oportunidades para que a criança construa conceitos, explore regras e desenvolva o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que experimenta prazer e desafio.” O uso de estratégias lúdicas, portanto, fortaleceu o vínculo entre o conhecimento matemático e as experiências concretas dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e colaborativo.

Figura 2: Jogo Tapete das Operações



Fonte: Acervo da dupla, 2025

Durante todo o processo, o acompanhamento do orientador e do supervisor foi fundamental para o registro e a análise das práticas. As observações sistemáticas, os registros em diário de campo e as devolutivas realizadas ao final de cada encontro configuraram momentos de reflexão formativa e de aprimoramento pedagógico. Esse movimento constante entre planejamento, ação e reflexão reflete o que Pimenta (1999) define como processo de construção da identidade docente.

Essa compreensão reafirma o caráter formativo do PIBID, que se constitui como um espaço de experimentação e consolidação de saberes docentes, ao permitir que o licenciando aprenda com a própria prática e com o diálogo entre pares.

Ao final do terceiro encontro, foi aplicado um questionário avaliativo destinado a verificar a compreensão dos conteúdos abordados e a recolher feedbacks dos alunos sobre as



metodologias utilizadas. As respostas evidenciaram percepções positivas quanto ao uso da História da Matemática e das atividades lúdicas, além de indicarem maior envolvimento com o estudo dos números inteiros. As observações em sala e as devolutivas dos estudantes foram analisadas de forma interpretativa, considerando que, segundo Gil (2002, P. 41), “a pesquisa qualitativa permite captar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações e às experiências vividas”

A seguir, a tabela 1 sintetiza os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, sustentando a abordagem qualitativa e descritiva deste estudo.

Tabela 1: Instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

<b>Instrumento / Procedimento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Momento</b>	<b>Tipo de dado produzido</b>
Questionário diagnóstico	Identificar conhecimentos prévios e dificuldades conceituais sobre números inteiros.	Início do primeiro encontro	Dados quanti-qualitativos sobre percepções iniciais e compreensão conceitual.
Registros e observações em diário de campo	Registrar falas, atitudes e interações dos estudantes durante as atividades.	Durante os três encontros	Dados descritivos sobre engajamento e estratégias de resolução.
Devolutivas e reuniões formativas	Discutir as observações com orientador e supervisor para análise reflexiva da prática.	Após cada encontro	Registros reflexivos e avaliativos da equipe PIBID.
Questionário avaliativo (feedback)	Avaliar a aprendizagem percebida e a opinião dos alunos sobre as metodologias utilizadas.	Final do terceiro encontro	Dados qualitativos sobre percepção, interesse e compreensão dos conceitos.

Fonte: Produzida pelos autores.

Esses instrumentos orientaram a análise dos resultados sob uma perspectiva qualitativa e formativa, valorizando a participação, a evolução conceitual e o engajamento dos alunos como indicadores de aprendizagem. Dessa forma, a metodologia traduz o caráter investigativo

e colaborativo do PIBID, que articula teoria, prática e reflexão como dimensões indissociáveis da formação docente.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta desenvolvida neste trabalho buscou integrar diferentes tendências da Educação Matemática que, embora possuam enfoques distintos, convergem na valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprender. Essa integração entre História da Matemática, Ludicidade e Metodologias Ativas permitiu construir um percurso didático pautado na reflexão, na ação e na reconstrução do conhecimento.

A abordagem de Bacich e Moran (2018) enfatiza que as metodologias ativas se fundamentam na participação efetiva do estudante e na criação de ambientes que promovem o diálogo e a autonomia. Essa concepção se articula à ideia de uma prática docente mediadora, em que o professor assume o papel de orientador, instigando a curiosidade e a investigação em lugar da simples transmissão de conteúdo. Sagagoff (2019) acrescenta que o uso dessas metodologias responde aos desafios contemporâneos da educação, pois favorece o engajamento e o protagonismo dos alunos ao colocá-los em situações de aprendizagem mais colaborativas e criativas.

No campo da ludicidade, as contribuições de Chateau (1997) e Kishimoto (2011) indicam que o jogo e o brincar constituem dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e cognitivo, proporcionando experiências que envolvem prazer, desafio e reflexão. Essa compreensão amplia o sentido da atividade lúdica na escola, que deixa de ser apenas recreativa para tornar-se formativa, favorecendo a socialização, a criatividade e a autonomia intelectual. Quando o lúdico é inserido em contextos planejados, ele transforma a sala de aula em um espaço de experimentação e descoberta, aproximando o estudante do saber matemático por meio de vivências significativas.

Em relação à História da Matemática, Mendes (2023) argumenta que a integração entre o conhecimento histórico e o tecnológico pode potencializar o ensino ao oferecer novas formas de representação do pensamento matemático. Ao defender que os meios digitais podem ser interconectados para expressar o desenvolvimento histórico-conceitual da Matemática, o autor destaca a importância de valorizar os processos de produção do conhecimento e as condições socioculturais que os originaram. Essa perspectiva legitima o





uso de narrativas e recursos criativos, como a atividade “Cápsula do Tempo”, que buscou aproximar os estudantes da dimensão humana e evolutiva da Matemática.

A articulação desses referenciais sustenta a ideia de que o ensino deve promover uma aprendizagem ativa, prazerosa e historicamente situada. A reflexão docente, por sua vez, emerge como elemento essencial para que essas práticas se consolidem como experiências de formação e transformação. Sob essa ótica, as análises apresentadas a seguir buscam evidenciar como essas concepções se materializaram durante a execução do minicurso, revelando aprendizagens, desafios e possibilidades observadas no contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados deste estudo foram constituídos a partir da análise qualitativa dos registros e instrumentos apresentados na Tabela 1, que possibilitaram compreender o alcance pedagógico da proposta, o envolvimento dos alunos e as aprendizagens dos bolsistas durante o desenvolvimento do minicurso. As informações oriundas dos questionários, observações de campo e devolutivas formativas compuseram o eixo central de interpretação dos dados, evidenciando avanços conceituais e atitudinais decorrentes das práticas implementadas.

O questionário diagnóstico inicial indicou que grande parte dos estudantes apresentava dificuldades em representar e operar com números negativos, além de revelar pouca familiaridade com situações cotidianas envolvendo valores inteiros. A partir dessa constatação, o planejamento do minicurso priorizou uma abordagem histórica e contextualizada, na qual a Matemática foi apresentada como uma produção humana e cultural. Essa perspectiva favoreceu a compreensão dos alunos sobre os conceitos de ganho, perda e oposição, estabelecendo relações com situações práticas, como variação de temperatura e pontuação em jogos, o que se alinhou à defesa de Mendes (2023) de que o ensino se torna mais acessível quando o estudante compreende o sentido social dos conceitos matemáticos.

Durante os encontros, as observações registradas em diário de campo evidenciaram maior engajamento e interação entre os estudantes. O uso de recursos visuais e da atividade “Cápsula do Tempo” estimulou a curiosidade e favoreceu conexões entre passado e presente, o que contribuiu para a construção coletiva do conhecimento. O envolvimento crescente da turma confirmou o potencial das metodologias participativas destacadas por Bacich e Moran

(2018), segundo os quais o aprendizado se consolida quando o aluno assume papel ativo na investigação e na reflexão.



As práticas lúdicas, como o Jogo da Reta Numérica e o Tapete das Operações, configuraram-se como momentos de socialização e desenvolvimento do raciocínio lógico. Os registros mostraram que os alunos interagiam de forma espontânea, compartilhando estratégias e refletindo sobre os resultados obtidos. Essa experiência dialoga com Kishimoto (2011) e Chateau (1997), ao compreenderem o jogo como espaço de experimentação e aprendizagem autônoma, que estimula o prazer de aprender e fortalece o trabalho cooperativo, favorecendo o avanço na compreensão das operações com números inteiros e ampliando a motivação dos estudantes.

As respostas ao questionário avaliativo final indicaram avanços na aprendizagem conceitual e na percepção dos alunos sobre o ensino de Matemática. A maioria destacou que as atividades lúdicas e a contextualização histórica facilitaram a compreensão dos conteúdos e tornaram as aulas mais dinâmicas. Esses resultados confirmam as ideias de Sagagoff (2019), ao demonstrar que o protagonismo estudantil se fortalece em contextos que despertam curiosidade e engajamento. Observou-se ainda uma mudança na postura dos alunos, marcada por maior participação e segurança na resolução de problemas.

As reuniões formativas posteriores evidenciaram o amadurecimento profissional dos licenciandos, que refletiram sobre o processo de ensino e reconheceram a importância da observação e da escuta como dimensões formativas. As devolutivas do orientador e do supervisor contribuíram para o aperfeiçoamento das estratégias didáticas e o fortalecimento da autonomia dos bolsistas, confirmando que o aprendizado docente se constrói no movimento entre ação e reflexão sobre a prática.

De modo geral, os resultados mostram que a articulação entre História da Matemática, Ludicidade e Metodologias Ativas promoveu um ambiente de aprendizagem participativo e significativo. A experiência reafirma o PIBID como espaço formativo que potencializa a criatividade, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre o ensino de Matemática na educação básica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID demonstrou que a integração entre História da Matemática, Ludicidade e Metodologias Ativas constitui um caminho promissor para o ensino de conteúdos abstratos, como os números inteiros. As atividades realizadas favoreceram a participação dos estudantes e a construção de significados, ao mesmo tempo em que proporcionaram aos bolsistas a vivência da docência.

Foi possível observar avanços na compreensão de conceitos e uma mudança na postura dos alunos diante da Matemática, que se tornou mais acessível e próxima da realidade. Paralelamente, os bolsistas ampliaram suas competências didático-pedagógicas, desenvolvendo sensibilidade para observar, escutar e refletir sobre suas práticas. Essa dimensão reflexiva reforça a formação docente gerando continuidade no processo.

Constatou-se que a mediação entre orientador, supervisor e bolsistas foi decisiva para o aprimoramento das estratégias de ensino, evidenciando o papel do PIBID como espaço formativo, colaborativo e inovador. O projeto contribuiu não apenas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, mas também para a consolidação de práticas educativas críticas e criativas, alinhadas às necessidades da escola pública.

Conclui-se, portanto, que experiências como esta fortalecem a formação inicial docente ao promover a articulação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica e a produção científica, reafirmando o compromisso do professor com uma educação matemática significativa, contextualizada e transformadora.



## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2020.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Natacha L.; FERRAGUT, Luciana. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil: brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Iran Abreu. História como um agente cognitivo de aprendizagem matemática compreensiva. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 329–355, 2023.
- MENDES, Iran Abreu. Sobre escritas ideográficas dinâmicas da História da Matemática. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – REMATEC, v. 44, n. 44, p. 1–10, 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAGAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. In: ANDRADE JUNIOR, Jacks de Mello; SOUZA, Liliane Pereira de; SILVA, Neide Liziane Coppeti da (org.). Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 140–152.