



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

Diretor Geral

Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

Diretora Administrativa

Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

Editor de Design Gráfico e Diagramação

Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

Características do Periódico

Periodicidade:

Mensal

Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

Registro Internacional:

SSN 3085-654X

Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

publicacao@iiscientific.com

Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande
CEP 88032-005

A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.



Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

Pareceristas

Ciências da Educação

Dr. Carlos Mendonça
Dr. Marcelo Pertussatti
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

Ciência da Saúde

Dr. Daniel Laiber
Dra. Luisa Bonadiman

Ciências Jurídicas

Dr. Avelino Thiago
Dr. James Melo de Sousa
Dr. Manoel Coracy

Educação Inclusiva

Dra. Fábiana Roseana Souza Oliveira da Silva
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

Tecnologia

Dr. Flávio Lopes
Dr. Geraldo Lúcio

Editor Gerente

Rayane Priscila Santos de Souza

Editores de Seção

Karolayne Luana de Oliveira Silva
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

Equipe de Produção Editorial

Reviane Francy Silva da Silveira
Priscila de Fátima Lima Schio
Lucas Teotônio Vieira

Editor Técnico

Balbino Júnior

Administrador do Sistema OJS

Vitor Santos

O IMAGINÁRIO ESTUDANTIL NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THE STUDENT IMAGINARY IN MATHEMATICS LEARNING: THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO ELEMENTARY EDUCATION

EL IMAGINARIO ESTUDIANTIL EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o imaginário estudantil como mediação na aprendizagem matemática nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o imaginário, a aprendizagem e o ensino de matemática. A análise foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo a organização e interpretação dos principais eixos teóricos relacionados à temática. Os resultados evidenciam que o imaginário atua como uma instância mediadora na relação do estudante com o conhecimento matemático, influenciando a construção de sentidos, o engajamento e as formas de aprendizagem. Verificou-se que as representações sociais da matemática, frequentemente associadas à dificuldade e ao fracasso, contribuem para a formação de um imaginário negativo, impactando o desempenho dos estudantes. Além disso, a dimensão simbólica e afetiva mostrou-se fundamental na construção do conhecimento, indicando que a aprendizagem não se restringe a aspectos cognitivos. Por outro lado, o estudo aponta que práticas pedagógicas que mobilizam o imaginário, como o uso de narrativas, imagens e contextualização, favorecem a construção de aprendizagens mais significativas. Conclui-se que a incorporação do imaginário no ensino de matemática amplia as possibilidades pedagógicas, contribuindo para uma educação mais contextualizada, inclusiva e sensível às experiências dos estudantes..

Palavras-chave: Imaginário estudantil; aprendizagem matemática; mediação pedagógica; educação matemática; ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aims to analyze the student imaginary as a mediating element in mathematics learning in the final years of elementary education. It is a qualitative research of bibliographic nature, based on authors who discuss the imaginary, learning, and mathematics education. The analysis was conducted through content analysis, allowing the organization and interpretation of the main theoretical axes related to the theme. The results indicate that the imaginary acts as a mediating instance in the relationship between students and mathematical knowledge, influencing meaning-making, engagement, and learning processes. It was observed that social representations of mathematics, often associated with difficulty and failure, contribute to the construction of a negative imaginary, affecting students' performance. Furthermore, the symbolic and affective dimension proved to be fundamental in knowledge construction, showing that learning goes beyond cognitive aspects. On the other hand, the study highlights that pedagogical practices that mobilize the imaginary, such as narratives, images, and contextualization, promote more meaningful learning. It is concluded that incorporating the imaginary into mathematics teaching expands pedagogical possibilities, contributing to a more contextualized, inclusive, and student-centered education.

Keywords: Student imaginary; mathematics learning; pedagogical mediation; mathematics education; elementary education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el imaginario estudiantil como mediación en el aprendizaje de las matemáticas en los años finales de la educación básica. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico, fundamentada en autores que abordan el imaginario, el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. El análisis se realizó mediante la técnica de análisis de contenido, permitiendo la organización e interpretación de los principales ejes teóricos relacionados con la temática. Los resultados evidencian que el imaginario actúa como una instancia mediadora en la

relación del estudiante con el conocimiento matemático, influyendo en la construcción de significados, el compromiso y los procesos de aprendizaje. Se constató que las representaciones sociales de las matemáticas, frecuentemente asociadas a la dificultad y al fracaso, contribuyen a la formación de un imaginario negativo que afecta el desempeño de los estudiantes. Además, la dimensión simbólica y afectiva se mostró fundamental en la construcción del conocimiento, indicando que el aprendizaje no se limita a aspectos cognitivos. Por otro lado, el estudio señala que prácticas pedagógicas que movilizan el imaginario, como narrativas, imágenes y contextualización, favorecen aprendizajes más significativos. Se concluye que la incorporación del imaginario en la enseñanza de las matemáticas amplía las posibilidades pedagógicas, contribuyendo a una educación más contextualizada, inclusiva y sensible a las experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: Imaginario estudiantil; aprendizaje matemático; mediación pedagógica; educación matemática; educación básica

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática, historicamente marcada por abordagens centradas na lógica formal e na racionalidade abstrata, tem sido objeto de críticas no campo educacional, sobretudo no que se refere à dificuldade de muitos estudantes em atribuir significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse contexto, torna-se necessário repensar os processos de ensino e aprendizagem, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões simbólicas, afetivas e culturais que permeiam a construção do conhecimento (D'Ambrosio, 1996; Skovsmose, 2001).

A partir dessa perspectiva, emerge a necessidade de compreender o papel do imaginário no processo educativo. O imaginário, longe de ser compreendido como um campo da fantasia desvinculado da realidade, constitui-se como uma estrutura fundamental de interpretação do mundo, influenciando percepções, emoções e formas de significação dos sujeitos (Durand, 1997; Maffesoli, 2001). Assim, ao adentrar o espaço escolar, o estudante não se apresenta como um sujeito neutro, mas como alguém atravessado por imagens, símbolos e experiências que interferem diretamente em sua relação com o conhecimento.

No âmbito da aprendizagem matemática, essa dimensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que muitos estudantes desenvolvem representações negativas da disciplina, associando-a à dificuldade, ao fracasso e à ausência de sentido. Tais representações, construídas ao longo da trajetória escolar, revelam a presença de um imaginário que influencia a forma como o estudante se posiciona diante da matemática, impactando seu engajamento e desempenho (Pinto; Pires, 2019). Nesse sentido, a teoria histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Lev

Vygotsky, oferece um importante referencial para compreender a aprendizagem como um processo mediado socialmente, no qual a interação, a linguagem e os signos desempenham papel central na construção do conhecimento (Vygotsky, 2007). Ao considerar o imaginário como um conjunto de signos e representações simbólicas, torna-se possível articulá-lo como elemento mediador no processo de aprendizagem matemática.

Além disso, estudos contemporâneos têm destacado a importância da linguagem, da comunicação e das experiências significativas no ensino da matemática, evidenciando que a aprendizagem se fortalece quando os conteúdos são relacionados ao universo simbólico dos estudantes (Hoffman; Santos-Wagner, 2024; Oliveira; Roehrs, 2023). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com o imaginário estudantil, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar o imaginário estudantil como mediação para a aprendizagem matemática nos anos finais do ensino fundamental, buscando compreender de que forma as representações simbólicas dos estudantes influenciam seus processos de aprendizagem. Parte-se da hipótese de que o reconhecimento e a valorização do imaginário podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, significativas e eficazes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O imaginário como estrutura de significação na educação

O conceito de imaginário tem sido amplamente discutido em diferentes campos do conhecimento, sendo compreendido como um conjunto de imagens, símbolos e representações que organizam a forma como os sujeitos percebem e interpretam a realidade. Para Gilbert Durand, o imaginário não se limita à fantasia, mas constitui uma estrutura antropológica fundamental, responsável por mediar a relação entre o sujeito e o mundo (Durand, 1997). Nessa mesma direção, Michel Maffesoli afirma que o imaginário deve ser entendido como uma realidade social, presente nas práticas cotidianas e nas formas de interação humana, influenciando comportamentos, valores e modos de pensar (Maffesoli, 2001). Tal compreensão permite reconhecer o imaginário como elemento constitutivo das experiências educativas, atravessando as relações estabelecidas no espaço escolar.

No campo da educação, o imaginário assume um papel significativo na construção de sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Postic (1993), a relação pedagógica é profundamente marcada por dimensões simbólicas, nas quais professores e alunos mobilizam imagens, expectativas e representações que influenciam suas interações. Dessa forma, ensinar e aprender não são processos neutros, mas permeados por significados construídos social e culturalmente. Além disso, Wunenburger e Araújo (2006) destacam que o imaginário educacional se manifesta nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas experiências escolares, contribuindo para a formação de identidades e para a produção de sentidos no contexto educativo. Tal perspectiva reforça a ideia de que o imaginário não é um elemento acessório, mas central na compreensão dos processos educativos.

No contexto da formação docente e das práticas pedagógicas, estudos como os de Henriques (2006) e Costa (2010) evidenciam que o imaginário do professor influencia diretamente suas escolhas metodológicas, suas concepções de ensino e sua relação com os estudantes. Da mesma forma, pesquisas de Brandão (2012) e Narvaes (2012) demonstram que as experiências escolares são atravessadas por múltiplos imaginários, que se articulam na construção das identidades e das relações pedagógicas.

No que se refere aos estudantes, o imaginário também desempenha um papel fundamental na forma como estes se relacionam com o conhecimento. Neumann (2010) aponta que os vínculos afetivos estabelecidos em sala de aula estão diretamente associados às imagens e significados atribuídos às experiências educativas, influenciando o engajamento e a aprendizagem. Nesse sentido, compreender o imaginário estudantil torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos.

Ao articular essas perspectivas, torna-se possível compreender o imaginário como um elemento mediador no processo educativo, capaz de influenciar tanto a produção de sentidos quanto as formas de aprendizagem. Tal compreensão abre espaço para pensar o ensino da matemática para além da lógica formal, incorporando dimensões simbólicas que dialoguem com a experiência dos estudantes.

2.2 O imaginário estudantil e a construção de sentidos na aprendizagem

A aprendizagem, compreendida para além de um processo estritamente cognitivo, envolve dimensões simbólicas, afetivas e culturais que participam ativamente da construção de sentidos pelos sujeitos. Nesse contexto, o imaginário estudantil assume papel central, uma vez que os estudantes interpretam o mundo e os conteúdos escolares a partir de imagens, experiências e representações que constituem sua trajetória individual e social (Durand, 1997; Maffesoli, 2001).

O imaginário, enquanto estrutura organizadora da experiência humana, não apenas reflete a realidade, mas a reconstrói simbolicamente, atribuindo-lhe significados que orientam as ações e percepções dos sujeitos. Assim, no ambiente escolar, os estudantes não chegam como sujeitos vazios, mas carregam consigo um repertório simbólico que influencia diretamente a forma como se relacionam com o conhecimento, com os professores e com os próprios processos de aprendizagem (Legros *et al.*, 2014). Nesse sentido, a construção de sentidos na aprendizagem está intrinsecamente ligada às experiências vividas pelos estudantes e às imagens que elaboram sobre o saber escolar. Conforme aponta Guttman (2011), o imaginário infantil e juvenil constitui um campo fértil de significações, no qual se articulam emoções, memórias e expectativas, influenciando a forma como os sujeitos atribuem valor às experiências educativas. Essa dimensão evidencia que aprender não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve processos de identificação, pertencimento e envolvimento simbólico.

Além disso, a relação estabelecida entre professor e aluno também é atravessada pelo imaginário, configurando-se como um espaço de produção de sentidos. Brussio (2008) destaca que imagens arquetípicas e representações simbólicas presentes nessa relação podem favorecer ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem, dependendo da forma como são mobilizadas no contexto educativo. Dessa maneira, o imaginário atua como mediador das interações pedagógicas, influenciando a qualidade dos vínculos e o engajamento dos estudantes. A dimensão afetiva, nesse contexto, assume papel relevante na construção do conhecimento. Estudos como o de Neumann (2010) evidenciam que os vínculos afetivos estabelecidos em sala de aula estão diretamente relacionados às imagens que os estudantes constroem sobre a escola, o professor e os conteúdos.

Quando essas imagens são positivas, tendem a favorecer o envolvimento e a participação; por outro lado, quando são marcadas por experiências negativas, podem gerar resistência, desinteresse e dificuldades de aprendizagem. Do mesmo modo, as representações sociais construídas pelos estudantes sobre determinadas áreas do conhecimento influenciam significativamente seus processos de aprendizagem. No caso da matemática, por exemplo, é comum a presença de um imaginário associado à dificuldade, ao erro e à incapacidade, o que contribui para a construção de barreiras simbólicas que dificultam o engajamento dos alunos com a disciplina (Pinto; Pires, 2019). Tais representações não surgem de forma isolada, mas são produzidas socialmente e reforçadas ao longo da trajetória escolar.

Dessa forma, compreender o imaginário estudantil implica reconhecer que a aprendizagem é um processo de significação, no qual os sujeitos atribuem sentidos aos conteúdos a partir de suas experiências, emoções e referências culturais. Essa perspectiva aproxima-se das concepções que entendem o conhecimento como uma construção social e subjetiva, na qual o estudante assume papel ativo na produção de significados (González, 2017). Nesse cenário, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas considerem o imaginário como elemento constitutivo da aprendizagem, valorizando as experiências dos estudantes e criando possibilidades para que estes estabeleçam conexões entre o conhecimento escolar e seu universo simbólico. Ao reconhecer e integrar o imaginário no processo educativo, amplia-se a possibilidade de construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e duradouras.

2.3 O imaginário como mediação na aprendizagem matemática

A aprendizagem matemática, tradicionalmente associada a processos lógicos, abstratos e formais, tem sido historicamente compreendida como um campo predominantemente racional, no qual a objetividade e a precisão ocupam lugar central. No entanto, essa perspectiva tem sido questionada por estudos que apontam a necessidade de considerar outras dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, como a linguagem, a cultura, a afetividade e, sobretudo, o imaginário dos estudantes (D'Ambrosio, 1996; Skovsmose, 2001). Nesse sentido, a matemática pode ser compreendida não apenas como um conjunto de regras e procedimentos, mas como uma linguagem simbólica que permite representar, interpretar e transformar a realidade. Tal compreensão amplia as possibilidades de ensino, ao reconhecer que os significados matemáticos não são dados de forma imediata, mas construídos pelos

sujeitos a partir de suas experiências e referências simbólicas (Oliveira; Roehrs, 2023).

A partir dessa perspectiva, o imaginário assume papel relevante na mediação da aprendizagem matemática, uma vez que os estudantes interpretam conceitos, símbolos e operações a partir de imagens mentais, metáforas e representações construídas ao longo de sua trajetória. Assim, o processo de aprendizagem envolve não apenas a compreensão lógica, mas também a produção de sentidos, na qual o imaginário atua como elemento organizador do pensamento (Durand, 1997).

A teoria histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Lev Vygotsky, oferece um importante referencial para compreender essa mediação. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e do uso de signos e instrumentos culturais, que possibilitam a internalização do conhecimento (Vygotsky, 2007). Nesse contexto, o imaginário pode ser entendido como um conjunto de signos simbólicos que mediam a relação do estudante com os conteúdos matemáticos. Além disso, a noção de mediação implica reconhecer o papel ativo do professor na organização das situações de aprendizagem, criando condições para que os estudantes estabeleçam relações significativas com o conhecimento. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que mobilizam o imaginário, como o uso de narrativas, analogias, imagens e contextos do cotidiano, podem favorecer a compreensão de conceitos matemáticos, tornando-os mais acessíveis e significativos (Bruner, 2001).

A utilização de abordagens como a modelagem matemática também contribui para a integração entre o imaginário e a aprendizagem, ao possibilitar que os estudantes relacionem os conteúdos matemáticos com situações reais e significativas. Estudos indicam que, ao trabalhar com problemas contextualizados, os alunos mobilizam suas experiências e representações simbólicas, favorecendo a construção de conhecimentos mais consistentes (Kaczmarek; Burak, 2016; Silva; Braga; Giordano, 2021). Nesse contexto, a aprendizagem significativa emerge como um elemento central na discussão, uma vez que pressupõe a relação entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas previamente existentes. Ao considerar o imaginário como parte dessas estruturas, amplia-se a compreensão sobre como os estudantes atribuem sentido aos conteúdos matemáticos, favorecendo a construção de aprendizagens duradouras e contextualizadas (Damian; Kaiber, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à comunicação em matemática, que envolve não apenas a linguagem formal, mas também formas de expressão que

incluem imagens, gestos, oralidade e escrita. A valorização dessas diferentes linguagens contribui para que os estudantes expressem seus pensamentos e construam significados, articulando o imaginário com os conteúdos matemáticos (Hoffman; Santos-Wagner, 2024). A linguagem imagética, nesse contexto, assume papel fundamental, especialmente na transposição de conceitos abstratos para formas mais concretas e compreensíveis. Estudos demonstram que o uso de representações visuais pode facilitar a compreensão de conteúdos matemáticos, ao permitir que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes formas de representação (Oliveira; Roehrs, 2023).

Além disso, o imaginário pode contribuir para a superação de bloqueios e dificuldades frequentemente associados à aprendizagem matemática. Ao possibilitar abordagens mais sensíveis e contextualizadas, o ensino pode romper com a lógica mecanicista e excludente, favorecendo a construção de uma relação mais positiva dos estudantes com a disciplina (Pinto; Pires, 2019). Sob essa perspectiva, a matemática deixa de ser percebida como um conhecimento distante e inacessível, passando a ser compreendida como uma prática social e cultural, na qual os sujeitos participam ativamente da construção de significados. Essa mudança de olhar implica reconhecer o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, suas interpretações e seu imaginário (Skovsmose, 2001).

Por fim, compreender o imaginário como mediação na aprendizagem matemática implica repensar as práticas pedagógicas, deslocando o foco de um ensino centrado na transmissão de conteúdos para uma abordagem que privilegie a construção de sentidos. Ao integrar o imaginário ao ensino, amplia-se a possibilidade de promover aprendizagens mais significativas, críticas e transformadoras, alinhadas às demandas contemporâneas da educação (D'Ambrosio, 1996).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar e discutir o papel do imaginário estudantil como mediação na aprendizagem matemática. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando dimensões simbólicas, culturais e subjetivas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem (Creswell, 2010). No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo configura-se

como uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. De acordo com Antônio Carlos Gil, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com produções já existentes, contribuindo para a construção de novos conhecimentos a partir da análise e sistematização de diferentes perspectivas teóricas (Gil, 2002).

A seleção das fontes ocorreu com base em critérios de relevância temática, atualidade e contribuição teórica para o campo da educação e da aprendizagem matemática. Foram priorizados autores que discutem o imaginário, a aprendizagem, a mediação pedagógica e o ensino de matemática, tais como Durand (1997), Maffesoli (2001), Postic (1993), Vygotsky (2007), Bruner (2001), entre outros presentes no corpus teórico deste estudo. O processo de análise do material bibliográfico foi conduzido por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin, a qual possibilita a interpretação sistemática e objetiva de dados textuais. Essa técnica foi utilizada com o intuito de identificar categorias temáticas, relações conceituais e recorrências presentes nas produções analisadas, contribuindo para a construção de uma síntese teórica consistente (Bardin, 2011).

A análise foi realizada em três etapas principais. Inicialmente, na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura exploratória dos textos selecionados, com o objetivo de identificar os principais conceitos e eixos temáticos relacionados ao imaginário e à aprendizagem matemática. Em seguida, na etapa de exploração do material, foram definidas categorias analíticas, organizadas a partir da recorrência de ideias e da articulação entre os diferentes autores.

Na etapa final, de tratamento dos resultados e interpretação, buscou-se estabelecer relações entre as categorias identificadas e o referencial teórico adotado, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre o papel do imaginário na mediação da aprendizagem matemática. Esse processo permitiu não apenas sistematizar o conhecimento existente, mas também propor novas interpretações e articulações teóricas. Além disso, a pesquisa dialoga com a perspectiva da subjetividade, conforme discutida por González (2017), ao compreender que os processos de aprendizagem envolvem dimensões simbólicas e subjetivas que não podem ser reduzidas a aspectos puramente objetivos. Dessa forma, o imaginário é analisado como uma construção dinâmica, que se manifesta nas relações entre sujeito, cultura e conhecimento.

Afinal, destaca-se que a opção por uma abordagem bibliográfica e qualitativa está alinhada ao objetivo do estudo, que consiste em aprofundar a compreensão teórica sobre o imaginário estudantil e sua relação com a aprendizagem matemática. Tal escolha metodológica permite uma análise ampla, crítica e fundamentada, contribuindo para o avanço das discussões no campo da educação.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 O imaginário como estrutura mediadora da aprendizagem

A análise das produções teóricas evidencia que o imaginário atua como uma instância organizadora da relação do sujeito com o conhecimento, configurando-se como uma mediação que antecede e acompanha os processos formais de ensino. Nesse sentido, mais do que um conjunto de imagens ou representações isoladas, o imaginário constitui um sistema estruturado que orienta a forma como os estudantes interpretam os conteúdos escolares, influenciando diretamente suas disposições para aprender (Durand, 1997; Maffesoli, 2001).

Ao aprofundar essa compreensão, observa-se que o contato do estudante com o conhecimento não ocorre de maneira direta, mas mediada por construções simbólicas previamente estabelecidas. Essas construções funcionam como filtros interpretativos, que podem facilitar ou dificultar a apropriação dos conteúdos. Tal dinâmica reforça a ideia de que a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas também simbólico, no qual o sujeito atribui sentidos a partir de seu repertório cultural e experiencial (Postic, 1993; Legros *et al.*, 2014). Essa mediação simbólica dialoga diretamente com a noção de mediação presente na teoria histórico-cultural, na medida em que o processo de aprendizagem envolve a internalização de signos e significados construídos socialmente. Nesse contexto, o imaginário pode ser compreendido como parte desse sistema simbólico, atuando na organização do pensamento e na forma como o estudante estabelece relações com o conhecimento (Vygotsky, 2007; Bruner, 2001).

A discussão também evidencia que o imaginário não se manifesta de forma homogênea entre os estudantes, sendo atravessado por fatores sociais, culturais e históricos. Assim, diferentes sujeitos podem construir interpretações distintas sobre um mesmo conteúdo, o que implica reconhecer a pluralidade de sentidos presentes no ambiente escolar. Essa diversidade exige práticas pedagógicas que considerem

as múltiplas formas de significação, evitando abordagens uniformizadoras (Wunenburger; Araújo, 2006; Narvaes, 2012).

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se ao caráter ambivalente do imaginário no processo de aprendizagem. Por um lado, quando associado a experiências positivas, ele pode favorecer o interesse, a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Por outro, quando vinculado a vivências negativas, tende a reforçar bloqueios, inseguranças e distanciamento em relação ao conhecimento, especialmente em áreas como a matemática (Pinto; Pires, 2019; Neumann, 2010). Nesse sentido, a mediação exercida pelo imaginário não ocorre de forma neutra, mas carrega marcas das experiências escolares anteriores dos estudantes. Essas experiências contribuem para a construção de imagens que podem consolidar relações de aproximação ou afastamento em relação ao saber. Assim, compreender o imaginário implica também analisar as trajetórias escolares e os contextos nos quais essas representações foram produzidas (Brandão, 2012; Costa, 2010).

A análise evidencia ainda que o imaginário se articula com a dimensão afetiva da aprendizagem, constituindo-se como um elemento que mobiliza emoções e influencia a disposição dos estudantes para aprender. Essa relação entre imaginário e afetividade reforça a ideia de que o processo educativo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de vínculos com o saber (Guttmann, 2011; Hoffman; Santos-Wagner, 2024). Além disso, observa-se que o reconhecimento do imaginário como mediação amplia a compreensão sobre o papel do professor no processo educativo. Nesse contexto, a mediação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os estudantes possam ressignificar suas experiências e construir novos sentidos em relação ao conhecimento (Skovsmose, 2001; D'Ambrosio, 1996).

Outro ponto importante diz respeito à necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com o universo simbólico dos estudantes. A análise indica que estratégias que mobilizam imagens, narrativas e contextos significativos tendem a favorecer a construção de aprendizagens mais consistentes, ao permitir que os alunos estabeleçam conexões entre o conhecimento escolar e suas experiências cotidianas (Kaczmarek; Burak, 2016; Oliveira; Roehrs, 2023).

A partir dessas discussões, torna-se evidente que o imaginário não pode ser tratado como um elemento periférico no processo educativo, mas deve ser

reconhecido como parte constitutiva da aprendizagem. Tal reconhecimento implica uma mudança de perspectiva, na qual o ensino passa a considerar as dimensões simbólicas como fundamentais para a construção do conhecimento (Silva; Braga; Giordano, 2021). A análise reforça que compreender o imaginário como mediação na aprendizagem permite ampliar o entendimento sobre os processos educativos, evidenciando que o conhecimento é construído na interação entre sujeito, cultura e linguagem. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas, capazes de promover aprendizagens mais significativas e transformadoras.

4.2 Representações sociais da matemática e seus impactos na aprendizagem

A análise do corpus teórico evidencia que a aprendizagem matemática é profundamente influenciada pelas representações sociais construídas em torno da disciplina, as quais se configuram como elementos estruturantes do imaginário estudantil. Essas representações não são produzidas de forma isolada, mas resultam de processos históricos, culturais e escolares que moldam a forma como a matemática é percebida pelos estudantes (Skovsmose, 2001; D’ambrosio, 1996). Nesse contexto, observa-se que a matemática é frequentemente associada a ideias de dificuldade, rigidez e inacessibilidade, o que contribui para a construção de um imaginário negativo em relação à disciplina. Tais representações acabam por influenciar diretamente o comportamento dos estudantes, gerando sentimentos de insegurança, ansiedade e, em muitos casos, rejeição ao conteúdo matemático (Pinto; Pires, 2019).

A recorrência dessas percepções no ambiente escolar indica que o problema da aprendizagem matemática não pode ser explicado apenas por fatores cognitivos, mas deve ser compreendido também a partir das dimensões simbólicas que permeiam a relação do estudante com o conhecimento. Nesse sentido, as representações sociais atuam como mediadoras da aprendizagem, orientando expectativas, atitudes e formas de engajamento (Legros *et al.*, 2014; Maffesoli, 2001).

A análise também revela que essas representações são reforçadas ao longo da trajetória escolar, especialmente por práticas pedagógicas que privilegiam a memorização e a repetição em detrimento da compreensão e da construção de sentido. Quando a matemática é apresentada de forma descontextualizada, os estudantes tendem a não reconhecer sua relevância, fortalecendo o distanciamento em relação à disciplina (Skovsmose, 2001). Além disso, as experiências vivenciadas

em sala de aula desempenham papel central na consolidação dessas representações. Situações de fracasso, exposição ao erro e ausência de apoio pedagógico podem contribuir para a formação de imagens negativas sobre a própria capacidade de aprender matemática, impactando a autoestima e a confiança dos estudantes (Neumann, 2010; Brussio, 2008).

Por outro lado, a análise evidencia que as representações sociais não são estáticas, podendo ser ressignificadas a partir de novas experiências e práticas pedagógicas. Quando os estudantes têm acesso a abordagens que valorizam a compreensão, o diálogo e a contextualização, é possível transformar o imaginário associado à matemática, promovendo uma relação mais positiva com o conhecimento (D'Ambrosio, 1996; Kaczmarek; Burak, 2016). Nesse sentido, a linguagem assume papel fundamental na construção e transformação dessas representações. A forma como a matemática é comunicada, seja por meio de explicações, exemplos ou atividades, influencia diretamente a maneira como os estudantes a compreendem. Estratégias que utilizam diferentes formas de linguagem, incluindo recursos visuais e contextuais, tendem a favorecer a construção de significados mais acessíveis (Oliveira; Roehrs, 2023).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na mediação dessas representações. Ao reconhecer o imaginário dos estudantes, o docente pode atuar de forma mais intencional na desconstrução de ideias limitantes e na construção de novas possibilidades de relação com o conhecimento. Essa atuação exige sensibilidade para compreender as experiências dos alunos e promover práticas que dialoguem com suas realidades (Costa, 2010; Brandão, 2012).

A análise também aponta que a comunicação em matemática, quando integrada a dimensões afetivas e simbólicas, pode contribuir significativamente para a transformação das representações sociais. A valorização da oralidade, da escrita e da interação em sala de aula favorece a participação dos estudantes, permitindo que expressem suas ideias e reconstruam seus significados em relação à disciplina (Hoffman; Santos-Wagner, 2024). Além disso, a incorporação de contextos significativos no ensino da matemática possibilita que os estudantes reconheçam a aplicabilidade dos conteúdos em suas vidas, reduzindo a percepção de inutilidade frequentemente associada à disciplina. Essa contextualização contribui para a construção de um imaginário mais próximo da realidade dos alunos, favorecendo o engajamento e a aprendizagem (Silva *et al.*, 2026).

Essa análise reforça que a superação das dificuldades na aprendizagem matemática passa necessariamente pela transformação das representações sociais que os estudantes constroem ao longo de sua trajetória escolar. Nesse processo, o imaginário assume papel central, sendo ao mesmo tempo um reflexo dessas representações e um campo de possibilidades para sua resignificação.

4.3 A dimensão simbólica e afetiva na construção do conhecimento matemático

A análise das produções teóricas evidencia que a aprendizagem matemática não pode ser compreendida apenas a partir de estruturas cognitivas e lógicas, sendo necessário considerar a presença de dimensões simbólicas e afetivas que atravessam o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a relação do estudante com a matemática é mediada não apenas por conceitos, mas por sentimentos, experiências e significados que influenciam diretamente sua forma de aprender (Guttmann, 2011; Neumann, 2010).

Ao aprofundar essa discussão, observa-se que a dimensão afetiva atua como um elemento que orienta o envolvimento do estudante com o conhecimento, podendo favorecer ou dificultar a aprendizagem. Sentimentos como interesse, curiosidade e confiança tendem a impulsionar o processo de aprendizagem, enquanto emoções negativas, como medo e ansiedade, podem bloquear a participação e a compreensão dos conteúdos matemáticos (Pinto; Pires, 2019). Essa relação entre afetividade e aprendizagem revela que o conhecimento matemático não é assimilado de maneira neutra, mas atravessado por experiências subjetivas que atribuem sentidos às práticas escolares. Assim, o estudante constrói uma relação com a matemática que envolve tanto aspectos racionais quanto emocionais, configurando um processo complexo de significação (Maffesoli, 2001; Legros *et al.*, 2014).

A análise também indica que o imaginário desempenha um papel fundamental na articulação entre essas dimensões, funcionando como um espaço no qual se integram imagens, emoções e experiências. Nesse contexto, o imaginário contribui para a construção de significados que orientam a forma como o estudante se posiciona diante do conhecimento matemático, influenciando sua disposição para aprender (Durand, 1997).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das interações em sala de aula na construção dessa dimensão simbólica e afetiva. As relações estabelecidas entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes, constituem um ambiente

no qual são produzidos significados que impactam diretamente a aprendizagem. Interações marcadas por acolhimento e diálogo tendem a favorecer a construção de vínculos positivos com o conhecimento (Brussio, 2008; Narvaes, 2012). Nesse sentido, a comunicação em matemática assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de construção de sentidos compartilhados. A possibilidade de expressar ideias, dúvidas e interpretações contribui para que os estudantes se sintam parte do processo de aprendizagem, fortalecendo sua relação com a disciplina (Hoffman; Santos-Wagner, 2024).

A análise evidencia ainda que a ausência de consideração das dimensões afetivas no ensino da matemática pode contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação à disciplina. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente na resolução mecânica de exercícios tendem a desconsiderar o papel das emoções e do imaginário, dificultando a construção de aprendizagens significativas (Skovsmose, 2001).

Por outro lado, quando o ensino incorpora elementos que mobilizam o imaginário e a afetividade, cria-se um ambiente mais propício à aprendizagem. Estratégias que valorizam a participação, a contextualização e a construção coletiva do conhecimento favorecem o envolvimento dos estudantes e ampliam as possibilidades de compreensão dos conteúdos matemáticos (D'Ambrosio, 1996; Kaczmarek; Burak, 2016). Além disso, a análise aponta que a dimensão simbólica da aprendizagem permite que os estudantes atribuam significados pessoais aos conteúdos, relacionando-os com suas experiências e referências culturais. Esse processo de significação contribui para a consolidação do conhecimento, tornando-o mais duradouro e relevante para o sujeito (Oliveira; Roehrs, 2023).

Outro ponto importante refere-se à necessidade de reconhecer o estudante como um sujeito integral, cuja aprendizagem envolve múltiplas dimensões interdependentes. Ao considerar a articulação entre cognição, emoção e imaginário, amplia-se a compreensão sobre os processos educativos, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes (González, 2017). A análise reforça que a construção do conhecimento matemático está profundamente relacionada às experiências simbólicas e afetivas vivenciadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, reconhecer e valorizar essas dimensões não apenas contribui para a melhoria da aprendizagem, mas

também para a construção de uma relação mais significativa e positiva com a matemática.

4.4 Estratégias pedagógicas que mobilizam o imaginário no ensino de matemática

A análise das produções teóricas evidencia que a mobilização do imaginário no ensino de matemática não se configura como um recurso complementar, mas como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar a construção de sentidos e favorecer a aprendizagem. Nesse contexto, práticas que articulam linguagem, contexto e experiência contribuem para aproximar os conteúdos matemáticos do universo simbólico dos estudantes, ampliando suas possibilidades de compreensão (D'Ambrosio, 1996; Skovsmose, 2001).

Ao examinar as abordagens pedagógicas contemporâneas, observa-se que estratégias que rompem com a lógica tradicional do ensino, centrada na repetição e na memorização, tendem a favorecer uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, a incorporação de narrativas, situações-problema e contextos do cotidiano permite que os estudantes atribuam sentido aos conteúdos matemáticos, estabelecendo conexões com suas experiências (Bruner, 2001).

A utilização de narrativas no ensino de matemática, por exemplo, possibilita a construção de cenários nos quais os conceitos deixam de ser apresentados de forma abstrata e passam a ser inseridos em contextos significativos. Essa abordagem favorece a compreensão, ao mobilizar imagens mentais e estimular a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Bruner, 2001; Oliveira; Roehrs, 2023). Além disso, a modelagem matemática emerge como uma estratégia potente para a mobilização do imaginário, uma vez que permite a articulação entre conceitos matemáticos e situações reais. Ao trabalhar com problemas contextualizados, os estudantes são convidados a interpretar, representar e resolver situações que fazem sentido em seu cotidiano, mobilizando suas experiências e referências simbólicas (Kaczmarek; Burak, 2016; Silva; Braga; Giordano, 2021).

A análise também evidencia que o uso de recursos visuais e imagéticos contribui significativamente para a compreensão de conceitos matemáticos, especialmente aqueles considerados mais abstratos. A representação gráfica, diagramas e imagens funcionam como mediadores simbólicos que auxiliam na construção de significados, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre

diferentes formas de representação (Oliveira; Roehrs, 2023). Outro aspecto relevante refere-se à importância da comunicação em matemática como estratégia pedagógica. A valorização da oralidade, da escrita e da argumentação possibilita que os estudantes expressem suas ideias, compartilhem interpretações e reconstruam significados coletivamente. Esse processo favorece a aprendizagem ao integrar dimensões cognitivas, simbólicas e sociais (Hoffman; Santos-Wagner, 2024).

A análise indica ainda que práticas pedagógicas que consideram o imaginário tendem a promover maior engajamento dos estudantes, uma vez que dialogam com suas experiências e interesses. Ao reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o ensino passa a valorizar suas interpretações e formas de significação, contribuindo para a construção de uma relação mais positiva com a matemática (D'Ambrosio, 1996). Nesse contexto, o papel do professor assume uma dimensão ampliada, na medida em que sua atuação envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a mediação de processos de significação. O docente torna-se responsável por criar situações que estimulem a imaginação, a reflexão e a construção de sentidos, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa (Costa, 2010; Brandão, 2012).

A análise também revela que a contextualização dos conteúdos matemáticos constitui uma estratégia fundamental para a mobilização do imaginário. Ao relacionar os conceitos com situações do cotidiano, o ensino torna-se mais próximo da realidade dos estudantes, reduzindo a percepção de distanciamento e inutilidade frequentemente associada à disciplina (Silva *et al.*, 2026).

Outro ponto importante refere-se à necessidade de integrar diferentes linguagens no ensino de matemática, incluindo elementos visuais, simbólicos e narrativos. Essa diversidade de abordagens permite atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, ampliando as possibilidades de compreensão e participação (Legros *et al.*, 2014). A análise reforça que a incorporação de estratégias pedagógicas que mobilizam o imaginário contribui para a transformação do ensino de matemática, tornando-o mais dinâmico, significativo e inclusivo. Ao considerar as dimensões simbólicas e afetivas da aprendizagem, abre-se espaço para práticas que valorizam o estudante em sua integralidade, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o imaginário estudantil como mediação na aprendizagem matemática nos anos finais do ensino fundamental, a partir de uma abordagem teórica fundamentada em diferentes campos do conhecimento. Ao longo da análise, evidenciou-se que a aprendizagem matemática não pode ser compreendida de forma restrita aos aspectos cognitivos e operacionais, sendo necessário considerar as dimensões simbólicas, afetivas e culturais que atravessam o processo educativo.

Os resultados indicam que o imaginário desempenha um papel estruturante na relação do estudante com o conhecimento, atuando como uma instância mediadora que influencia a forma como os conteúdos matemáticos são percebidos, interpretados e apropriados. Nesse sentido, o imaginário não se configura como um elemento secundário, mas como parte constitutiva da aprendizagem, orientando atitudes, expectativas e formas de engajamento dos estudantes.

A análise também evidenciou que as representações sociais da matemática, muitas vezes associadas à dificuldade, ao erro e à incapacidade, contribuem para a construção de um imaginário negativo que impacta diretamente o processo de aprendizagem. Essas representações, construídas ao longo da trajetória escolar, reforçam práticas de exclusão simbólica e dificultam a construção de uma relação significativa com a disciplina. Além disso, constatou-se que a dimensão simbólica e afetiva exerce influência significativa na aprendizagem matemática, uma vez que emoções, experiências e vínculos estabelecidos no contexto escolar interferem na forma como os estudantes se posicionam diante do conhecimento. A ausência de práticas pedagógicas que considerem essas dimensões tende a limitar as possibilidades de aprendizagem, reforçando abordagens reducionistas centradas exclusivamente na lógica formal.

Por outro lado, o estudo aponta que a incorporação do imaginário nas práticas pedagógicas pode contribuir para a construção de aprendizagens mais significativas, ao possibilitar a articulação entre os conteúdos matemáticos e o universo simbólico dos estudantes. Estratégias como o uso de narrativas, imagens, modelagem matemática e contextualização mostram-se relevantes para promover maior envolvimento e compreensão dos conteúdos. Nesse contexto, destaca-se a importância do papel do professor como mediador dos processos de significação,

sendo responsável por criar condições que favoreçam a construção de sentidos pelos estudantes. Tal atuação exige uma postura sensível e reflexiva, capaz de reconhecer o imaginário como parte integrante do processo educativo e de mobilizá-lo de forma intencional no ensino da matemática.

Dessa forma, o estudo contribui para ampliar as discussões no campo da educação matemática, ao evidenciar a necessidade de superar abordagens tradicionais que desconsideram as dimensões simbólicas da aprendizagem. Ao reconhecer o imaginário como elemento central na mediação do conhecimento, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, contextualizadas e inclusivas. Desse modo, destaca-se que, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, o estudo apresenta limitações relacionadas à ausência de dados empíricos, o que aponta para a necessidade de investigações futuras que explorem, no contexto escolar, como o imaginário estudantil se manifesta e influencia a aprendizagem matemática. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que aprofundem essa temática, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às experiências e necessidades dos estudantes.

6 REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. M. M. Entre photos, graphias, imaginários e memórias: a (re) invenção do ser professor. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.
- BRUNER, J. S. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUSSIO, J.C. Imagens Arquetípicas na Relação Professor-Aluno na Escola: em busca de um encantamento no processo ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- COSTA, S. T. G. O imaginário do professor sobre o uso das tecnologias educativas: pressupostos para o desenvolvimento de uma proposta de formação. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2010. 255p.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

- DAMIAN, P. V. da S.; KAIBER, C. T. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas no Ensino de Matemática: Contribuições da Aprendizagem Significativa. *PARADIGMA*, p. e2025013, 2025.
- DURAND, G. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONZÁLEZ R. F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- GUTTMANN, M. O imaginário da criança dentro de nós. São Paulo: Paulus, 2011.
- HOFFMAN, B. V. S.; SANTOS-WAGNER, V. M. P. dos. Comunicação em matemática no ensino fundamental: Afetividade, Leitura, Escrita e Oralidade. Editora CRV, 2024.
- KACZMAREK, D.; BURAK, D. Modelagem no ensino da Matemática e a teoria vygotkyana: um olhar sobre as ações e interações no processo de ensino e aprendizagem. In: BRANDT, C. F., BURAK, D., and KLÜBER, T. E., orgs. Modelagem matemática: perspectivas, experiências, reflexões e teorizações [online]. 2nd ed. rev. and enl. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 213- 224.
- LEGROS, P.; MONNEYRON, F.; RENARD, J. B.; TACUSSEL, P. Sociologia do imaginário. 2ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2014.
- MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos*, Porto Alegre, nº 15, agosto de 2001, p. 74 - 81.
- NARVAES, A. B. A relação professor-aluno: entre e imaginários, identificações e negociações. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Pelotas, 2012. 172p.
- NEUMANN, M. K. Os vínculos afetivos na sala de aula do Ensino Fundamental: leituras de uma professora com as lentes do Imaginário. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2010. 110p
- OLIVEIRA, L. de; ROEHRS, R. Linguagem imagética na transposição da linguagem algébrica no ensino e aprendizagem da Matemática. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 29, p. e23006, 2023.
- PINTO, D. M. R.; PIRES, M. A. L. M. O ensino da matemática e sua função na formação do indivíduo e de sua cidadania na educação. *REMATEC*, v. 14, n. 32, p. 118-130, 2019.
- POSTIC, M. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

SILVA, A. M. R.; ENCARNAÇÃO, E. C. da.; SILVA, M. V. R. Modelagem Matemática E Ensino-Aprendizagem: Caminhos Para Uma Inovação Pedagógica. Periódicos Brasil. Pesquisa Científica, v. 5, n. 1, p. 2174-2200, 2026.

SILVA, A. W. J.; BRAGA, R. M.; GIORDANO, C. C. Contribuições do pensamento vygotskiano para a modelagem matemática. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 3, p. 1681-1693, 2021.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15305>

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WUNENBURGER, J-J; ARAÚJO, A. F. Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

