

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO NA SALA DE
AULA**

**THE SIGNIFICANT LEARNING IN THE PROCESS OF TEACHING AND
LEARNING: A WAY TO TRANSFORM THE CLASSROOM**

Recebido em: 07/10/2025

Aceito em: 23/01/2026

Publicado em: 16/02/2026

Maria Aparecida Alves Oliveira¹ 
Universidade Estadual de Goiás

Zenaide Dias Teixeira² 
Universidade Estadual de Goiás

Roberto Felício de Oliveira³ 
Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Este artigo discute a aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem, destacando sua relevância como agente transformador das práticas pedagógicas em sala de aula. A proposta justifica-se pela necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino diante das transformações sociais, tecnológicas e cognitivas que impactam diretamente o contexto escolar. Fundamentada na teoria de David Ausubel, a aprendizagem significativa valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e promove a construção de relações consistentes entre o novo conteúdo e os saberes já adquiridos. Nesse sentido, o estudo busca compreender como tal concepção pode ser aplicada à prática docente, de modo a favorecer a qualidade educacional por meio de experiências mais engajadoras, reflexivas e transformadoras. A metodologia adotada contempla uma análise crítica que articula aspectos teóricos e práticos da implementação dessa abordagem. Para sustentar o referencial, recorrem-se a autores como Ausubel, Kenski e Aragão, que reforçam a centralidade do conhecimento prévio na consolidação de aprendizagens duradouras. Os resultados evidenciam que a aprendizagem significativa constitui um marco fundamental na construção do saber, ao possibilitar conexões que permanecem na memória do estudante e contribuem para práticas pedagógicas mais efetivas. Assim, sua integração ao cotidiano docente representa um caminho promissor para a melhoria contínua da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa; Ensino e Aprendizagem; Transformação Pedagógica; Prática Docente; Sala de Aula.

Abstract: This article discusses meaningful learning in the teaching and learning process, highlighting its relevance as a transformative agent of pedagogical practices in the classroom. The proposal is justified by the need to rethink traditional teaching methods in the face of social transformations, technological and cognitive that directly impact the school context directly. Based on David Ausubel's theory, the meaningful learning prior

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Letras Português-Inglês pela FAFOPA - Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde - PE (1992). Desde 2003 atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás - GO. E-mail: mariaaparecidaal@gmail.com

² Pós-Doutora pela Universidade de Brasília em Sociolinguística Educacional. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio). É docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG – Unidade Universitária de Luziânia. E-mail: zenaide.teixeira@ueg.br

³ Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professor adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG), coordenador do Núcleo de Estudos em Engenharia de Software (NEES) e membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET). E-mail: roberto.oliveira@ueg.br

knowledge and promotes the construction of consistente relationships between new content and knowledge already acquired. In this sense, the study seeks to understand how such a conception can be applied to teaching practice, in order to favor educational quality through more engaging experiences, reflective and transformative. The adopted methodology includes a critical analysis that articulates theoretical and practical aspects of the implementation of this approach. To support the reference, They resort to authors as Ausubel, Kenski and Aragão, that reinforce the centrality of prior knowledge in the consolidation of lasting learning. The results show that meaningful learning is a fundamental milestone in the construction of knowledge, by enabling connections that remain in the student's memory and contribute to more effective pedagogical practices. Thus, its integration with the teaching daily life representes a promising path to the continuous improvement of education.

Keywords: Active learning; Teaching and Learning; Pedagogical transformation; Teaching practice; Classroom.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa ancorou-se na teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, com o objetivo de refletir criticamente sobre os fundamentos desse referencial e suas implicações diretas para a prática pedagógica. Ao revisitar os conceitos centrais da teoria, em especial a centralidade dos conhecimentos prévios, a função dos conhecimentos subsunçores e a natureza ativa do processo de aprendizagem, buscou-se compreender, em profundidade, como esses elementos se articulam na dinâmica do ensino e aprendizagem, e quais significados produzem no cotidiano da escola e seu desenvolvimento na sala de aula na relação entre professor e aluno na busca do conhecimento.

Essa investigação problematiza a aplicabilidade desses pressupostos no contexto do cenário contemporâneo da educação, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas. O propósito central consistiu, portanto, em lançar luz sobre as potencialidades da aprendizagem significativa como eixo norteador e estruturante de uma prática docente mais crítica, intencional e humanizadora no ambiente escolar. Com base nesse referencial, procurou-se compreender de que forma a atuação do professor, como mediador do conhecimento, pode favorecer experiências de aprendizagem mais engajadoras e relevantes dentro deste processo educacional.

A teoria da aprendizagem significativa revela-se não apenas como um construto teórico de grande envergadura na construção do conhecimento, mas sobretudo como um paradigma formativo que pode e deve ser concretamente incorporado no dia a dia do cotidiano escolar. Sua essência reside na valorização dos saberes prévios dos estudantes, construídos a partir de suas vivências socioculturais e na articulação dialógica desses saberes com os conteúdos escolares, promovendo aprendizagens que transcendem a mera repetição mecânica e se assentam em compreensões profundas e duradouras capaz de promover no aprendiz uma consciência de valores significativos.

No cotidiano da escola, essa abordagem exige uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes marcadas por uma lógica transmissiva e verticalizada. A sala de aula

passa a configurar-se como espaço de investigação, escuta e construção compartilhada de sentidos e valores significativos para quem aprende e quem ensina. Os conteúdos ganham novas roupagens quando inseridos em contextos significativos e articulados à realidade dos estudantes, o que requer do docente a habilidade de planejar intervenções intencionais, capazes de mobilizar os subsunçores pertinentes e de promover a integração entre o novo e o já conhecido, criando um caminho mais promissor do conhecimento.

Nesse contexto, o papel do professor adquire densidade e complexidade. Mais do que transmissor de saberes consagrados, o educador assume o papel de mediador crítico do processo formativo. Cabe-lhe diagnosticar o repertório conceitual dos alunos, identificar suas zonas de desenvolvimento, criar estratégias didáticas desafiadoras e avaliar de forma contínua e formativa o avanço das aprendizagens. Essa prática docente, quando orientada pela teoria ausubeliana, constitui-se em ato ético, estético e político, que reconhece o estudante como sujeito ativo de sua formação, capaz de produzir conhecimento a partir de sua própria experiência trazida como base para novos conhecimentos.

Dessa maneira, evidencia-se que a dinâmica da sala de aula, tradicionalmente pautada na linearidade da leitura, na decodificação textual e na análise gramatical fragmentada, passa a ser ressignificada à luz de práticas orientadas pela aprendizagem significativa. Os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser mediadores de uma formação que busca desenvolver sujeitos reflexivos, sensíveis e capazes de intervir no mundo com consciência crítica. As estratégias pedagógicas ganham novos contornos, tornando-se mais criativas, flexíveis e conectadas à realidade dos alunos.

A proposição desta pesquisa é investigar de que forma a aprendizagem significativa pode influenciar a condução do ensino e a aprendizagem em sala de aula. A relevância do tema está relacionada à necessidade de compreender de que forma a aprendizagem significativa está sendo implementada na prática docente e quais são os seus impactos na rotina escolar. A partir desse panorama, emerge a seguinte questão de pesquisa: “até que ponto a aprendizagem significativa pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem para melhorar a condução do conhecimento em sala de aula?”. E, para responder a essa indagação, este estudo tem o objetivo de investigar as contribuições da aprendizagem significativa no processo educacional, buscando aprimorar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

Para alcançar o objetivo central deste estudo, foram definidos objetivos específicos que envolvem a compreensão dos fundamentos teóricos da aprendizagem significativa, a investigação de seu potencial como ferramenta facilitadora no ambiente escolar, a análise do

papel do professor na promoção dessa abordagem e a reflexão sobre sua aplicação na prática pedagógica cotidiana. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, com base na teoria de David Ausubel, principal expoente da aprendizagem significativa, e em contribuições de outros autores que discutem sua relevância no contexto educacional. Tal fundamentação teórica permitiu uma análise crítica e aprofundada sobre como essa concepção pode transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz, contextualizado e centrado no aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DA TEORIA DE DAVID AUSUBEL

A aprendizagem significativa é um procedimento pedagógico que enfatiza a construção ativa do conhecimento advindo das escolhas dos aprendizes. Com o intuito de valorizar a ideia de que a assimilação de recentes informações torna-se mais eficaz quando se relaciona de maneira significativa com o conhecimento adquirido anteriormente pelo aluno. David Ausubel, argumenta que o aprendizado é contínuo desde que os novos conceitos se liguem numa cadeia de elementos e formas coerentes com o conhecimento prévio dos alunos. Aprender com sentido, com propósito, ou seja, relacionar o que está sendo aprendido com o que já se sabe, de forma lógica e coerente.

Segundo David Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo trabalhado em sala de aula faz sentido real para o aluno. Para que a aprendizagem seja consolidada o aprendiz necessita vivenciar de forma clara e objetiva o que está sendo ensinado, relacionando os novos conhecimentos com às estruturas cognitivas trazidas de suas experiências vividas. Tudo aquilo que é considerado matéria de estudo deve estar ajustado ao nível de desenvolvimento e consciência dos alunos no nível do processo de aprendizagem. Assim, essa relação entre o novo e o já conhecido favorece uma aprendizagem duradoura e relevante, tornando o processo educativo mais eficaz. Na aprendizagem significativa, as informações devem coadunar com os conhecimentos e conceitos já adquiridos. Para David Ausubel:

a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva, entendida como: [...] conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimento (Ausubel, 1968, p. 37-38).

A Teoria de David Ausubel também tem raiz na Psicologia Educacional, que ele define de forma clara e precisa como:

[...] uma ciência aplicada que tem um valor social, interessada não em leis gerais da aprendizagem em si mesmas, mas em propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes de deliberadamente levar a mudanças na estrutura cognitiva (Ausubel, 1968, p. 8).

No entanto, a condição de ensino pode ser compreendida como um processo dinâmico que interage entre os sujeitos envolvidos com propósitos complementares: o docente, cuja intencionalidade pedagógica está voltada à mediação do conhecimento, e o discente, que se posiciona como agente ativo na construção da aprendizagem. No ato dessa interação acontece um favorecimento significativo propício à aprendizagem significativa, pautada na motivação, no engajamento e na fluidez comunicacional entre os envolvidos. Observa-se que a centralidade da teoria de David Ausubel está na identificação dos fatores que efetivam e facilitam a aprendizagem. Segundo Aragão (1976):

O problema central do trabalho e de pesquisa de David Ausubel é a identificação dos fatores que influenciam a aprendizagem e a retenção, bem como a facilitação da linguagem verbal significativa da retenção pelo uso de estratégias de organização do material de aprendizagem que modificam a estrutura cognitiva por indução de transferências positiva (Aragão, 1976, p. 7).

A teoria da Aprendizagem Significativa procura explicar como funcionam os mecanismos internos para a formação da aprendizagem na mente humana e como se estrutura esse conhecimento. Tal aprendizagem está fundamentada na premissa de que a mente humana, nos aspectos cognitivos, é uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos e está continuamente se diferenciando pela aquisição de novos conceitos, proposições e ideias. Para Moreira e Masini, David Ausubel vê:

o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos (Moreira; Masini, 2001, p. 13).

A aprendizagem significativa é o processo em que o aprendiz recebe uma informação e interage com uma outra estrutura já concebida e a junção de uma estrutura de conhecimento específico, orienta conceitos relevantes – subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que determina

novas aprendizagens e novos desafios. Moreira (1999) enfatiza que não se trata de simples associação, mas “[...] de interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva” (Moreira, 1999, p. 13).

Nessa estrutura, os conceitos subsunçores são redefinidos, tornando-se mais claros e precisos. Em consequência dessa redefinição melhoram os resultados e potencializam as aprendizagens posteriores. Fazendo um paralelo com Vygotsky (2007), quando menciona que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Assim, para aprender, para planejar, para organizar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa da convivência com seus pares e com os outros, com o meio em que vive e também com a cultura para assim ampliar e reconfigurar o ensino e aprendizagem que adquire ao longo da jornada.

Conceitos de aprendizagem trazem-nos uma reflexão sempre contundente. Como enfatiza Pontes Neto, a aprendizagem mecânica ou “[...] um certo grau de mecanicidade não deve ser desprezado porque os conteúdos que não podem ser substantivamente modificados são necessários no dia a dia” (Pontes Neto, 2001, p. 65). Para o mesmo autor, “[...] nem sempre o que se aprende significativamente é compatível com o conhecimento especializado de uma determinada área” ou o “desejável” (Pontes Neto, 2001, p. 78). Os graus de significação ou mecanicidade numa aprendizagem definem-se quando o novo conteúdo relaciona-se com os conhecimentos prévios do estudante. Conforme discutido, percebe-se que a aprendizagem — seja ela significativa ou mecânica — pode ocorrer tanto por recepção quanto por descoberta. Nesse sentido, Moreira e Masini ressaltam que:

[...] na aprendizagem por recepção o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto que na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido é descoberto pelo aprendiz. Após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva (Moreira; Masini, 2006, p. 19).

Como afirma Moreira, não há proposições sem conceitos que lhes deem suporte. Estes são “ingredientes necessários às proposições” (Moreira, 2002, p. 2). Sob outra perspectiva, não existem conceitos sem axiomas, essas verdades nos conduzem a uma afirmação precisa. Eles permitem as reorganizações, enquanto os conceitos podem oferecer condições para representações condizentes. "Embora as proposições possam ser avaliadas em termos de verdade ou falsidade, os conceitos são julgados com base em sua relevância ou irrelevância"

(Moreira, 2002, p. 2). O mesmo autor enfatiza que é possível afirmar que os conceitos e proposições que os indivíduos carregam consigo – no processo de aprendizagem, caracterizados como conhecimento prévio – inicialmente são construídos por meio da aprendizagem por representação.

Para David Ausubel (2003, p. 88), as proposições em grande parte permanecem como pessoais e implícitas, ou seja, apresentam coerência do ponto de vista do indivíduo, mas não necessariamente do ponto de vista científico, tornando mais delicado esse alinhamento. O indivíduo constrói seu conhecimento de acordo com suas buscas, necessidades e escolhas feitas a partir daquilo que é fundamental para alcançar seus objetivos. Num paralelo com Moreira (2002) temos: “Uma proposição explícita pode ser debatida, uma proposição tida como verdadeira de maneira totalmente implícita, não. Assim, o caráter do conhecimento muda se for comunicável, debatido e compartilhado” (Moreira, 2002, p. 4).

Os conhecimentos oriundos de experiências já vivenciadas ou resultantes de novos experimentos, quando alinhados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos, promovem maior conforto e segurança ao sujeito que aprende. Esse processo se torna ainda mais eficaz quando tais saberes são incorporados de maneira significativa, respeitando a natureza e a estrutura do conhecimento a ser construído. David Ausubel (2003) não examina o conhecimento prévio isoladamente, mas examina-o em relação ao processo de ensino e aprendizagem na escola. Nesse contexto, ele destaca a importância de identificar e estudar conceitos iniciais que são relevantes — denominados conceitos âncora, subsunçores, articuladores e integradores — que compõem, segundo o autor:

a estrutura cognitiva do estudante e possibilitam a assimilação de novos conteúdos. Dessa forma, o conhecimento prévio assume um caráter dinâmico, caracterizando-se como um elemento em transição, pois estabelece uma relação entre estruturas cognitivas já existentes e novos saberes. Esse processo resulta em transformações tanto na estrutura cognitiva do aluno quanto no novo conhecimento incorporado, uma vez que ambos se influenciam reciprocamente na construção da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003, p. 166).

David Ausubel (2003) diz que, na aprendizagem por recepção significativa, a estrutura cognitiva é sempre uma variável relevante e crucial, mesmo que não seja intencionalmente influenciada ou manipulada, quer para facilitar, quer para verificar o efeito na nova aprendizagem. É sempre, no mínimo, um “companheiro silencioso” quando estão implicadas outras variáveis (exercícios, materiais de instrução, métodos de ensino, motivação), como, por exemplo, nas situações de aprendizagem a curto prazo em que apenas se apreende uma única

unidade da matéria e não se avalia a transferência para novas unidades de aprendizagem com uma propositura de conhecimento.

Becker comenta que "conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo (o processo educacional que não transforma está negando a si mesmo)" (Becker, 2001, p. 73). Uma educação que não possibilita tanto a transformação, por meio dos esquemas de pensamento, dos objetos — fonte de conhecimento — quanto das próprias formas de pensamento do aluno sobre esses objetos ou sobre a realidade, incorre num processo de ensino e aprendizagem baseado apenas na transmissão, que consiste em uma prática mecânica e descontextualizada. Tal abordagem reduz o papel do estudante a um receptor passivo de informações, impedindo a construção ativa do saber e a ressignificação do conhecimento à luz de suas experiências prévias:

[...] fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - aproxima, e aos poucos, distância. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, alunos e professores, e por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (Becker, 2001, p. 73).

Na citação acima, pode-se observar que Becker destaca que a aprendizagem dar-se-á com a transformação do propósito do aprendiz diante dos conteúdos que são apreendidos, trazendo uma mudança de percepção e condução da aprendizagem em situações de contextos variados. Contudo, percebe-se que a aprendizagem significativa apresenta várias possibilidades na construção do saber, seja ela mais ou menos complexa. Mesmo com as adversidades e dificuldades na busca do conhecimento é possível obter uma apropriação desse conhecimento, desde que seja apresentado de forma eficaz e ressignificada.

Compreender a aprendizagem significativa como instrumento pedagógico é reconhecer sua capacidade de transformar profundamente as interações e os processos que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Mais do que um referencial teórico, trata-se de uma abordagem que sustenta práticas educativas mais abertas ao diálogo, ao contexto sociocultural dos alunos e ao protagonismo discente. Ao promover a conexão entre os novos conteúdos e os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, essa perspectiva favorece uma aprendizagem ativa, crítica e com maior potencial de permanência. Diante do exposto, a seção seguinte propõe uma reflexão sobre como a aprendizagem significativa pode ser ressignificada como ferramenta para a dinâmica de sala de aula.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO FERRAMENTA PARA A DINÂMICA DE SALA DE AULA

As tecnologias aplicadas à educação refletem e acompanham uma realidade contemporânea e futura cada vez mais integrada ao cotidiano escolar. No contexto das salas de aula, observa-se que a inserção de ferramentas digitais e plataformas *online* nos processos pedagógicos tem promovido significativas transformações. Entre os principais impactos, destacam-se a ampliação do acesso à educação, a personalização das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades digitais consideradas fundamentais para a formação dos estudantes no século XXI. Nesse sentido, a incorporação consciente das tecnologias no ambiente educacional torna-se indispensável para atender às exigências de uma sociedade marcada pela constante inovação e conectividade.

Com o advento das tecnologias digitais, a proximidade física e geográfica perdeu relevância nas interações humanas. Essas inovações têm contribuído para diminuir fronteiras e limitações na produção de conhecimento, impulsionadas pelas novas formas de comunicação que essas tecnologias oferecem. A tecnologia tem contribuído de forma significativa para a superação de barreiras temporais, ampliando as possibilidades de acesso à informação e na construção do saber. Nesse contexto, Pierre Lévy (1999) ressalta que as tecnologias digitais constituem a infraestrutura do ciberespaço, definido como um espaço inovador de comunicação, sociabilidade, organização, transações, além de ser um mercado de informação e conhecimento (Lévy, 1999, p. 30).

É por isso que professor e aluno no seu ambiente de ensino e aprendizagem precisam estar conectados com as novas propostas de trabalho e ferramentas condizentes para sustentar de forma prazerosa a apropriação dos conteúdos explorados. A tecnologia contemporânea traz essa possibilidade de avanço nas práticas pedagógicas. Vê-se que o novo formato da aplicação das ferramentas de ensino atualmente tem impactado fortemente a produção de conhecimento em todas as áreas. Os avanços tecnológicos preconizam as mudanças que ocorrem de forma tão avassaladora que, na maioria das vezes, quase não são acompanhadas com apropriação pela comunidade educacional como um todo.

A tecnologia utilizada como instrumento de exploração e evolução agrega mais conhecimento à vida do aprendiz e seus interlocutores numa perspectiva de ampliação de seus horizontes. Kenski (2012, p. 19) acrescenta que “a tecnologia é um conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas.” Vale salientar que as ferramentas correspondem a toda e qualquer criação de produtos em diferentes momentos históricos e as técnicas correspondem às ações

realizadas para utilizar as ferramentas de forma promissora e eficaz trazendo para o educando novas propostas de aprendizagens e o professor, conquista um espaço de troca de experiência apropriando-se de novos conhecimentos.

Sabe-se que as tecnologias, por si sós, não determinam os rumos de uma sociedade, tampouco garantem transformações significativas no campo educacional, elas precisam ser compreendidas como instrumento pedagógico no avanço da aprendizagem. Pois funcionam como ferramentas que orientam e potencializam ações humanas, sendo sua eficácia diretamente relacionada às estratégias pedagógicas adotadas e ao contexto em que são inseridas. O uso isolado da tecnologia, sem articulação com objetivos educacionais claros e práticas reflexivas, pode não apenas limitar a construção do conhecimento, mas também reforçar práticas instrucionais pouco eficazes.

Assim, é fundamental que sua aplicação ocorra de forma integrada ao currículo, às metodologias ativas e aos processos de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer experiências significativas, promover a autonomia dos estudantes e desenvolver competências compatíveis com os desafios contemporâneos. A tecnologia, portanto, deve ser compreendida como um meio, e não um fim em si mesma, exigindo planejamento, funcionalidade, intencionalidade e criticidade em seu uso, pois as constantes mudanças nos sistemas e redes assustam avassaladoramente alunos e professores, pois ainda incorrem numa direção que não conseguem se conectar neste universo com a mesma linha de pensamento ou conhecimento. Sartori e Soares (2013) afirmam que:

No mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, e ainda temos que compreender a dinâmica de que Comunicação e Educação caminham juntas (Sartori; Soares, 2013, p. 12).

À proporção que a Internet é inserida no ambiente escolar, precisamente, sala de aula, propicia aos educandos e educadores construírem uma nova visão do mundo que o cerca e da construção dos seus conceitos. Essa possibilidade de construir juntos as atividades interativas abrem um leque para a construção do conhecimento de forma mais significativa. Contudo a visão de mundo amplia e encoraja a entender, apreciar e respeitar as diferenças e similaridades culturais, políticas, ambientais, geográficas e linguísticas. E, dentro do universo da *internet*, ampliam-se as possibilidades de uso da diversidade das ferramentas tecnológicas no dia a dia dos estudantes e professores.

O intento das ferramentas de aprendizagem é facilitar o desenvolvimento das habilidades dos alunos na aquisição dos conhecimentos e adquirirem novos padrões cognitivos e socioemocionais. Uma das possibilidades de aprendizagem é a adaptação para atender às necessidades de cada estudante, principalmente com auxílio da tecnologia. Tais ferramentas nos trazem conceitos variados, elas são capazes de proporcionar aulas interessantes e personalizadas, com a utilização de uma variedade diversificada, tais como: videoaulas, jogos, *e-books*, realidade virtual, entre outros. Com essas ferramentas o aprendiz otimiza seu tempo e valoriza os recursos de aprendizagem.

Compreender e conhecer os recursos mais utilizados pelos docentes é primordial para analisar as estratégias adotadas no cotidiano escolar. É primaz que os assuntos ministrados tenham uma fundamentação pautada em propostas pedagógicas que sejam sempre inovadoras, a ponto de garantir os recursos de entendimento dos educandos, devido à complexidade de certos conteúdos que estão presentes nas disciplinas. Nesse sentido, buscou-se através de pesquisa em artigos científicos e *sites* referendar quais ferramentas mais se destacam na prática pedagógica diária dos professores, evidenciando aquelas que oferecem suporte efetivo ao planejamento, à mediação e à execução das atividades de ensino e aprendizagem. As ferramentas mais conhecidas e utilizadas são:

Quadro 1 – ferramentas pedagógicas detectadas.

KAHOOT	O <i>kahoot</i> oferece jogos interativos de aprendizagem para os alunos. Com ele, você pode criar uma série de perguntas de múltipla escolha, relacionadas aos tópicos desejados. Além disso, é possível adicionar imagens ou vídeos às suas perguntas, fomentando um envolvimento mais participativo <i>diplomarbeit schreiben lassen</i> . A pergunta e as alternativas são exibidas na tela do projetor e os alunos precisam escolher a resposta correta em seus celulares e <i>tablets</i> . Os resultados serão exibidos em tempo real após cada teste.
CANVA	O Canva é um dos mais conhecidos hoje em dia, porque permite que você possa produzir peças gráficas de maneira rápida, mas sem ferramentas complexas, como <i>Photoshop</i> ou <i>Illustrator</i> . É possível criar desde infográficos com fins educacionais até <i>e-books</i> . Eles têm um banco de imagens e recursos gráficos bem potentes e de uso intuitivo. Vale a pena conferir.
JCLIC	O <i>Jclíc</i> é formado por um pacote de aplicativos <i>Java</i> para aplicar testes em turmas de quaisquer níveis de escolaridade. Após a instalação, você estará apto a criar as avaliações e os alunos poderão fazê-las através de um <i>player</i> . Como é um sistema <i>open source</i> de tecnologias gratuitas, você pode utilizar materiais preparados por outros professores também. Os exercícios são diversificados, como: palavras cruzadas, caça-palavras, preencher as lacunas, corrigir as palavras erradas, entre outras atividades.

GOOGLE CLASSROOM	O <i>Google Classroom</i> já é tradicional. Criado para auxiliar docentes e otimizar as aulas, é uma plataforma que permite ao educador comunicar-se com seus alunos e também com outros professores em tempo real facilmente, bem como criar e distribuir tarefas aos alunos. Os professores podem configurar uma turma, promover debates, além de convidar alunos e professores auxiliares. No mural da turma, eles compartilham informações, como tarefas, avisos e perguntas.
WUNDERLIST	O <i>Wunderlist</i> serve como uma maneira fácil e simples de realizar tarefas e organizar atividades. Trata-se de um aplicativo de gerenciamento, mas diferente da maioria dos <i>Apps</i> desta natureza. Por quê? Bom, ele pode te ajudar a planejar aulas, gerenciar vários projetos de trabalho simultâneos ou simplesmente compartilhar uma lista de exercícios com os alunos.
APOWERMIRROR	Há quem considere o <i>ApowerMirror</i> um dos melhores aplicativos para professores, pois ele permite exibir todo o conteúdo do celular em uma tela maior. Assim, sua sala de aula será muito mais interessante, pois você pode adicionar recursos de mídia de seu telefone em tempo real. Isso permitirá que você apresente vídeos e fotos durante a aula, o que ajuda seus alunos a aprender e relacionar a teoria com a prática de maneira mais eficiente. Disponível gratuitamente para <u>Mac OS e Windows PC</u> , telefones <u>Android</u> e <u>IPhone</u> .
TEACHERKIT	O <i>TeacherKit</i> é um ótimo aplicativo gerenciar salas de aula. Este eficiente <i>App</i> educacional facilita o gerenciamento da sala. Você pode usá-lo para controlar a frequência dos alunos, adicionar notas, verificar desempenhos individuais, criar médias e muito mais. Além disso, você pode adicionar quantas turmas quiser. Você pode tocar em cada matéria e conferir a programação, a frequência média e as notas médias. OBS: todos os seus arquivos e registros estão seguros neste aplicativo. Disponível gratuitamente para <u>Web</u> , telefones <u>Android</u> e <u>IPhone</u> .
SLACK	Outro ótimo aplicativo que pode ajudá-lo a se comunicar facilmente com seus alunos é o <i>Slack</i> . Ele permite que você crie grupos de estudos e os utilize em suas turmas. Você conversa com seus alunos sobre tarefas, cria relatórios e responde dúvidas. Além disso, arquivos também podem ser compartilhados através do programa, como documentos, arquivos PDF, fotos e muito mais. Disponível gratuitamente para <u>Windows PC</u> e telefones <u>Android</u> e <u>IPhone</u> .
EDMOD	O <i>Edmodo</i> é um programa que permite ao usuário criar <i>miniblogs</i> , armazenar e compartilhar arquivos, enviar SMS, compartilhar <i>links</i> e inserir vídeos. Este sistema também permite ao usuário elaborar um calendário de turmas e atividades. Pode-se visualizar documentos na plataforma do <i>Word</i> , <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i> , entre outros. O <i>Edmodo</i> permite aos usuários enviar recados que funcionam como <i>e-mails</i> , e até mesmo criar avatares. Disponível gratuitamente para <u>Web</u> .
CASE BETA	O <i>Case</i> é uma plataforma que organiza e auxilia o professor, pois ajuda a calcular médias de atividades dos alunos. Por meio desta ferramenta, você terá acesso ao desempenho de seus alunos através de porcentagens. As médias podem ser calculadas, indicando inclusive a aprovação ou reprovação do aluno. Disponível gratuitamente para <u>Windows PC</u> . ⁴

Fonte: elaborado pelos autores.

Vale salientar que propostas lúdicas, como estas, merecem uma atenção especial em sua condução em sala de aula, devem promover o diálogo entre os aprendizes e seus professores e também entre seus pares. Elas facilitam na transmissão do conhecimento bem como na ampliação e reconfiguração da aprendizagem, otimizando as propostas de estudo com sua

⁴ Criado pela autora com base no Nuteds. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **NUTEDS:** Núcleo de Tecnologias Estratégicas em Saúde. Fortaleza: UFC. Disponível em: <https://www.nuteds.ufc.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

vivência de mundo de forma que suas conquistas de aprendizagem possam trazer um conforto dentro do ambiente escolar e da relação professor e aluno. Nessa construção do aprender significativamente o emocional é aguçado com a promoção confortável do entendimento do desenvolvimento das suas funções de aprendiz.

Para Soffner e Barbosa (2011), as tecnologias contemporâneas tendem, através de recursos facilitadores, a utilizar, como propostas de mudanças, alguns dos recursos escolares tradicionais, num ambiente escolar com propósitos pedagógicos, proporcionando o aumento do rendimento e produção das aulas expositivas tradicionais - mesmo continuando com o caráter central desta prática; podem, ainda, proporcionar mecanismos estimulantes de ensino e aprendizagem. O processo de desenvolvimento humano e uso da criatividade, da reflexão sistemática, da solução de problemas e de atividades colaborativas elevam a autoestima e equalizam o prazer de aprender sempre mais.

Discutir o papel da aprendizagem significativa na prática docente é lançar luz sobre os fundamentos que orientam a ação pedagógica e os sentidos que ela adquire no contexto da formação humana. A prática educativa, longe de ser neutra ou puramente técnica, é atravessada por concepções teóricas, valores, experiências e escolhas metodológicas que definem o modo como se ensina e como se aprende. Trata-se de reconhecer que o professor, ao compreender e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, torna-se mediador de processos de construção de sentido, integrando saberes formais e experiências vividas, articulando conteúdos escolares à realidade sociocultural dos alunos. Assim, a próxima seção propõe uma reflexão sobre como as concepções de ensino e aprendizagem moldam a prática docente e como a aprendizagem significativa pode ser catalisadora de um ensino mais crítico, colaborativo e transformador.

O PAPEL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Com advento das tecnologias digitais, as práticas sociais intensificam as comunicações, possibilitando novas formas de expressão, facilitando a criação e o uso de sons, imagens, permitindo a circulação de informações com uma velocidade ímpar. Tudo isso transforma a maneira de acessar e construir conhecimento, facilitando a aprendizagem bem como o ensino. Moran (2013) ressalta que a era digital exige e propicia uma aprendizagem mais cooperativa, exigindo mais participação quanto às metodologias e às adaptações de cada aluno primando suas especificidades; uma aprendizagem que seja capaz de criar laços do pensar com o viver; uma aprendizagem que possibilite ao aprendiz refletir e estabelecer canais de ligação entre o que se aprende com o que se vive.

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (Brasil, 1997, p. 30).

Cosenza e Guerra (2011) afirmam que o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os processos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribuem para o cotidiano do educador na escola. Nesse ambiente escolar, as funções cognitivas são objeto de adorno na aquisição de conhecimento, faz-se necessário preparar o ambiente de sala de aula bem como a mente do aprendiz para receber novos conhecimentos.

A mediação do significado lógico dos conteúdos escolares é uma responsabilidade que recai, essencialmente, sobre o professor e sobre o currículo escolar. O docente atua como agente articulador entre os saberes sistematizados e a realidade dos alunos, cabendo-lhe estabelecer parâmetros claros e coerentes que orientem a construção do conhecimento. É ele quem seleciona, organiza e caracteriza os conceitos, os procedimentos, os valores e as atitudes a serem desenvolvidos, tendo em vista os objetivos educacionais propostos. Essa mediação não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve uma intencionalidade pedagógica que exige sensibilidade, conhecimento didático e domínio sobre os conteúdos curriculares.

Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem acontece na inter-relação do sujeito com outros indivíduos, ou seja, no contexto cooperativo e coletivo. Já na teoria de Piaget, esses indivíduos interagem entre si estimulando o processo de aquisição do conhecimento. Essa teoria certifica que os sujeitos são ativos na construção do conhecimento, de maneira que, trabalhando com seus pares, criam suas próprias contribuições, podem refletir sobre questões diferentes e ainda produzir significados embasados no entendimento entre eles. Vale salientar que Piaget e

Vygotsky não propuseram teorias de ensino e aprendizagem, porém seus estudos acerca da construção do conhecimento fundamentam discussões e concepções de aprendizagem. Moran acrescenta que:

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (Moran, 2013, p. 28).

Para que isso torne-se realidade, Moran destaca que o educador, independentemente do nível de ensino em que atua, precisa identificar as informações que são significativas para o aluno e orientá-lo na compreensão desses conteúdos, de modo que eles se integrem, de fato, ao seu referencial de conhecimento. Para esse propósito, o professor precisa ser conhecedor das necessidades dos alunos, sua vivência de mundo e sua cultura dentro e fora da escola.

O autor ainda destaca que é primaz que o educador se desprenda das velhas práticas de repassar os conteúdos, aquelas práticas em que o professor é detentor das verdades absolutas, senso comum, aquelas práticas em que o conhecimento é do professor e o aluno é aprendiz daquilo que lhe é transmitido. “Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses, é fruto de descobertas” (Moran, 2013, p. 34). Todas essas práticas viabilizadas e exigidas têm desafiado as instituições de ensino tradicional, pois o educando tem outro perfil, ele tem acesso à informação fora da escola, participa de atividades diversas, sejam elas colaborativas ou não, comunica-se em diversas modalidades, produz e divulga textos diversificados não somente escolares. Nessa perspectiva, Behrens (2013) diz que o professor consciente deve e precisa:

Conscientizar-se de que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para seus alunos. Um dos maiores impasses sofridos pelos docentes é justamente a dificuldade de ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes. O universo da informação ampliou-se de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para enfocar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender (Behrens, 2013, p. 76).

Não é de hoje que os recursos tecnológicos têm se tornado meios importantes para ampliar a aprendizagem em sala de aula, abrindo possibilidades incríveis, tanto para os professores quanto para os alunos, ampliando o universo de possibilidades de ensino e aprendizagem. Segundo De Freitas (2006), os *games* são compreendidos como mundos imersos em percepções de aprendizagens variadas, levando o aprendiz a experiências nas quais

é possível construir, investigar e interrogar situações hipotéticas, facilitam o dia a dia de quem ensina e de quem aprende com uma primazia de construção coletiva.

Assim sendo, a aprendizagem significativa ganha uma aliada na comunicação: a tecnologia digital, que oferece a oportunidade de explorar diferentes maneiras de vivenciar a prática do dia a dia, tais como: vídeos, áudios, *podcasts*, *e-books*, *WhatsApp*, *Email* etc. Assim, tornando as aulas mais atrativas e dinamizadas, proporcionando ao aprendiz e seu professor, um ambiente de aprendizagem mais reflexivo e transformador, no entanto, exigem um olhar atento e crítico, tanto por parte dos educadores quanto das instituições de ensino. Com isso, o estudo torna-se mais agradável criando um ambiente de prazer em aprender a aprender.

A APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Da educação infantil ao nível superior, a aplicação da aprendizagem significativa propicia métodos pedagógicos que favorecem o processo educacional, potencializando a capacidade dos alunos no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas que perpassam a simples memorização. Fornece, nos primórdios da aprendizagem, anos iniciais, uma abordagem da aprendizagem significativa que ajuda a construir bases sólidas do pensar criticamente e amplia a compreensão contextual. Com isso, a criança, nesse estágio crucial, desenvolve a observação crítica e aprende a apreciar os significados e significantes do mundo que a cerca.

Em seu método, David Ausubel nos apresenta que a aprendizagem significativa realça a importância de ancorar novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes na mente do aprendiz (Ausubel, 1963). Esse princípio sustenta-se na ideia de que, quanto mais o educando consegue relacionar os conteúdos escolares com sua bagagem de experiências e saberes anteriores, maior será a compreensão, a retenção e a aplicabilidade desses conhecimentos. Nesse contexto, a aprendizagem significativa emerge como um modelo eficaz para a promoção de práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e humanizadoras, capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço de produção de sentido e desenvolvimento integral do estudante. Miras (1998) argumenta:

[...] podemos falar de conhecimentos prévios em diferentes níveis, na medida em que as unidades organizativas dos processos de ensino e aprendizagem podem ser de magnitudes diferentes (...) as unidades organizativas dentro de um mesmo nível podem abranger do planejamento geral (...) até o planejamento de unidades didáticas concretas e das lições específicas dessas unidades. (...) em cada um dos níveis tem sentido falar de conhecimentos prévios dos alunos, conhecimentos que, embora

logicamente relacionados, podem ser diferentes em função do grau de generalidade ou especificidade com que são contemplados os novos conteúdos em cada uma dessas unidades organizativas (Miras, 1998, p. 71).

Diante do que diz Miras, entende-se então, que é fundamental revisar os currículos de formação profissional tendo em vista as demandas da sociedade e da educação da atualidade, seus desafios e propostas de ensino e aprendizagem dentro de uma realidade que precisa ser reconhecida e fundamentada por todos os envolvidos. Ao reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, essa abordagem valoriza a mediação do professor, que deve identificar os chamados “conceitos subsunçores” — elementos presentes na estrutura cognitiva do aluno capazes de integrar novos significados — e, a partir deles, orientar o ensino. Nesse sentido, Oliveira 2006, assinala ser fundamental:

[...] valorização da orientação para estudos que discutem a prática reflexiva dos docentes “em ação”, privilegiando os “saberes oriundos dessa prática” como essenciais para a construção da profissão docente, em uma crítica explícita ao papel emancipador do saber elaborado, conforme postulado pela modernidade “iluminista” e que teria resultado em um superdimensionamento dos conhecimentos teóricos sobre aqueles originados no senso comum (Oliveira, 2006, p. 1).

À medida que os alunos avançam, observa-se o amadurecimento de suas capacidades cognitivas e a ampliação de suas experiências educacionais, favorecendo a aplicação da aprendizagem. Nesse estágio, discentes demonstram maior aptidão para relacionar os conteúdos escolares com suas vivências, interesses e conhecimentos prévios, facilitam o processo de contextualização e aprofundamento conceitual. David Ausubel ressalta:

Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (Ausubel, 2003, p. 21).

Na educação, os desafios convergem para a busca de solucionar os problemas e a aplicação dessa abordagem, aprendizagem significativa, desafia os estudantes a se tornarem condutores da construção do conhecimento de forma autônoma. Sendo ela, a base para uma aprendizagem sólida e continuada. É daí que ela dá subsídio para que o aprendiz solidifique e desenvolva suas habilidades numa perspectiva crescente de pensamento crítico, tornando-o um cidadão mais bem informado e capacitado para contribuir com a sociedade. Assim, a internalização dos saberes ocorre de maneira consciente, contribuindo para a retenção duradoura das informações e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Jerome Bruner, em sua obra *The Culture of Education* (1996), enfatiza que a aprendizagem significativa pode e deve ser adaptada a diferentes contextos educacionais. Para o autor, "a educação não é apenas uma preparação para a vida, mas é a própria vida" (Bruner, 1996, p. 11). Destaca o papel formativo da educação como processo contínuo, dinâmico e integrado às experiências cotidianas dos indivíduos. Essa perspectiva amplia a compreensão da aprendizagem significativa, situando-a não apenas como uma metodologia aplicável ao ambiente escolar tradicional, mas como uma abordagem que transcende os limites formais da dinâmica da escola.

Nesse sentido ampliado, a aprendizagem significativa ultrapassa os limites da sala de aula convencional e se revela como um princípio orientador para múltiplos contextos formativos, desde programas de educação continuada e capacitação profissional até a aprendizagem informal que ocorre ao longo da vida. Em tempos marcados pela velocidade das transformações sociais, científicas e tecnológicas, torna-se imprescindível que os sujeitos estejam preparados para aprender de forma contínua, autônoma e crítica. A aprendizagem significativa, ao integrar conhecimentos novos a estruturas cognitivas previamente consolidadas, oferece uma metodologia compatível com os desafios da educação permanente, promovendo um saber mais duradouro, mais aplicável e transferível para diferentes situações da vida cotidiana e profissional do aprendiz.

No contexto da formação técnica e do mundo do trabalho, por exemplo, essa abordagem potencializa o desenvolvimento de competências, pois promove não apenas a assimilação conceitual, mas também a internalização de procedimentos, atitudes e valores alinhados às exigências do mercado e da cidadania ativa. Assim, na educação de jovens e adultos e na educação não formal, ela possibilita a valorização dos saberes prévios dos sujeitos da aprendizagem, muitos dos quais foram construídos fora dos espaços escolares, mas são fundamentais para o engajamento, a autoestima e a apropriação crítica do conhecimento. Portanto, a aprendizagem significativa torna-se uma estratégia pedagógica fundamental para formar indivíduos capazes de compreender, transformar e atuar de maneira ética e consciente na realidade em que estão inseridos com intuito de mudar.

Assim, ao ser compreendida como um princípio pedagógico abrangente e flexível, a aprendizagem significativa contribui para a construção de práticas educativas mais inclusivas, emancipadoras e coerentes com os contextos plurais da contemporaneidade. Ela favorece o protagonismo do sujeito na sua própria trajetória formativa, fortalece o vínculo entre conhecimento e realidade, e posiciona a escola – e demais espaços educativos – como territórios

vivos de produção de sentido. Dessa maneira, reafirma-se que o compromisso com a aprendizagem significativa não é apenas didático, mas ético, social e político, pois diz respeito ao direito de cada indivíduo a uma educação que faça sentido em sua vida e que amplie suas possibilidades de participação ativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel revela-se não apenas como um construto teórico de grande envergadura, mas sobretudo como um paradigma formativo que pode e deve ser aplicado de forma concreta e intencional no cotidiano escolar. Sua essência reside na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, seus saberes experienciados concretamente, construídos em contextos socioculturais diversos e na articulação dialógica desses saberes com os novos conteúdos escolares, promovendo um aprendizado que transcende a mera memorização e se enraíza na compreensão profunda e duradoura.

No cotidiano escolar, essa perspectiva exige o redesenho das práticas pedagógicas tradicionais. A sala de aula, em vez de configurar-se como espaço de transmissão verticalizada do conhecimento, transforma-se em ambiente de investigação, diálogo e construção conjunta de significados. A aprendizagem significativa, nesse contexto, demanda que os conteúdos escolares estejam intrinsecamente conectados à realidade vivida pelos alunos, respeitando suas trajetórias, interesses e modos próprios de pensar e aprender. Tal abordagem não se limita à organização didática do conteúdo, mas implica uma reconfiguração da própria cultura escolar, em que o aprender ganha sentido a partir da experiência, da reflexão e da problematização crítica da realidade.

Nesse cenário, o papel do docente adquire contornos ainda mais complexos e desafiadores. O professor deixa de ser apenas o transmissor do conhecimento consagrado e assume o papel de mediador, facilitador e provocador de aprendizagens. Cabe-lhe diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes, identificar os subsunçores relevantes, propor estratégias didáticas significativas e avaliar continuamente o processo, promovendo intervenções que fortaleçam a compreensão conceitual e estimulem a autonomia intelectual. A prática docente, quando alicerçada na aprendizagem significativa, torna-se ato de escuta, diálogo e criação conjunta de sentidos, exigindo do educador não apenas domínio teórico-metodológico, mas também sensibilidade humana, ética e estética.

Ademais, a presença das tecnologias digitais no ambiente educacional, quando orientada pelos princípios da aprendizagem significativa, amplia consideravelmente as possibilidades de construção de sentidos no processo educativo. Tais tecnologias, longe de serem meros suportes técnicos, devem ser compreendidas como mediadoras do conhecimento, capazes de proporcionar experiências didáticas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Elas devem ser mobilizadas como meios para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo múltiplas linguagens, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem e estimulando a autonomia do estudante por meio da personalização do ensino.

Dessa maneira, evidencia-se que a dinâmica da sala de aula, tradicionalmente pautada na linearidade da leitura, na decodificação textual e na análise gramatical fragmentada, passa a ser ressignificada à luz de práticas pedagógicas que se orientam pela aprendizagem significativa. Os conteúdos deixam de ser tratados como fins em si mesmos e passam a ser concebidos como meios de promover o pensamento autônomo, crítico e criativo. Nesse processo, as rotinas escolares ganham novos contornos: as estratégias didáticas tornam-se mais flexíveis, dialógicas e sensíveis às necessidades e singularidades dos estudantes, promovendo uma reconfiguração substancial do espaço-tempo educativo.

A introdução consciente e planejada das tecnologias digitais nesse contexto não apenas favorece a mediação dos conteúdos de forma mais acessível e envolvente, como também potencializa a construção ativa do conhecimento. Longe de substituir o professor ou desumanizar o processo educativo, os recursos tecnológicos, quando integrados com intencionalidade pedagógica, tornam-se aliados na tarefa de tornar o conhecimento mais próximo da realidade dos alunos. Com isso, as aulas ganham não apenas em praticidade e dinamismo, mas sobretudo em relevância formativa para toda a comunidade escolar, favorecendo a interação, o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Nesse cenário ampliado, a escola deixa de ser um espaço de reprodução e passa a assumir sua função emancipatória, em que o saber se constrói na interlocução entre sujeitos históricos, mediados por uma práxis pedagógica crítica, reflexiva, dialógica e intencionalmente significativa. A aprendizagem torna-se, então, um processo integrado ao cotidiano escolar e à vida dos seus usuários, um caminho de descobertas contínuas que articula conhecimentos, valores e sentidos, um verdadeiro exercício de humanidade e cidadania na construção do saber. E Ausubel em suas reflexões deixa bem claro que a aprendizagem é do aluno, com o aluno e para o aluno.

Por fim, a tríade entre aprendizagem significativa, prática docente crítica e uso consciente das tecnologias constitui uma arquitetura promissora para uma educação mais humanizadora e transformadora. A prática educativa, orientada por essa concepção, reconhece os sujeitos aprendentes em sua integralidade, respeita seus saberes, estimula sua autonomia e promove aprendizagens que os habilitem a agir reflexivamente no mundo. Trata-se, pois, de um compromisso ético e político com a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente, sentir responsabilmente e agir com consciência diante dos desafios complexos do século XXI que nos trazem uma nova reflexão contundente sobre a forma de aprender.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**. 1976. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1968.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, [s.d.]. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/marcaocampos/becker-fernando-educao-e-construcao-do-conhecimento>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, J. S. **The Culture of Education**. [S. l.]: Harvard University Press, 1996.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE FREITAS, S. **Learning in immersive worlds**: a review of game-based learning. JISC e-Learning Programme, [s. l.], v. 3, p. 1-73, 2006. Disponível em: https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/35774/1/gamingreport_v3.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. *et al.* (ed.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. A Teoria de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UnB, 1999.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/capa.htm>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, M. B. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006.

PONTES, N. J. A. S. **Diferentes faces da educação**. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTIC**: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da USP, 2013.

SOFFNER, R. K.; BARBOSA, A. L. Tecnologia educacional e o enfoque sócio comunitário. **Revista de Ciências da Educação UNISAL**, Americana, ano 13, n. 25, p. 333-341, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.