

Aprendizagem significativa: quando aprender faz sentido

Meaningful learning: when learning makes sense

Aprendizaje significativo: cuando aprender tiene sentido

DOI: 10.54901/educa.v9-501

Laise Katiane Alencar Lima¹

Omar Alves de Oliveira²

José Rubens Rodrigues de Sousa³

Elysvania Soares Lima⁴

Vanderlei Porto Pinto⁵

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar como a aprendizagem significativa foi compreendida nos referenciais selecionados, especialmente no que se referiu à relação entre conhecimento prévio, estratégias pedagógicas e mediação docente. O tema centrou-se na compreensão da aprendizagem com sentido no campo educacional, considerando a articulação entre a experiência do estudante, a organização do ensino e a atuação do professor na promoção de percursos formativos mais reflexivos. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da seleção, leitura e análise interpretativa de artigos científicos pertinentes ao recorte temático, com base em critérios de relevância, atualidade e aderência aos objetivos do estudo. A análise permitiu verificar que a aprendizagem significativa não se reduziu à incorporação de novos conteúdos, mas dependeu da relação entre saberes anteriores, realidade vivida e mediação pedagógica intencional. Também se observou que estratégias como contextualização, sequência didática, experimentação e uso de recursos organizadores do conhecimento ampliaram as possibilidades de compreensão e participação discente. Concluiu-se que a construção de aprendizagens com sentido exigiu planejamento didático, atenção à experiência do estudante e atuação docente voltada à problematização, à escuta e à criação de condições para a elaboração própria do conhecimento.

Palavras-chave: Realidade Estudantil; Protagonismo Discente; Organização do Ensino; Participação Ativa; Elaboração do Conhecimento.

¹ Mestra em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laise.k.alencar.lima@gmail.com

² Mestre em Ciências da Educação, Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Assunção, Paraguai. E-mail: omaroliveira72pessoal@gmail.com

³ Doutor em Engenharia de Telecomunicações (UFC), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: telerubens@gmail.com

⁴ Mestre em Ciências em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University, Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos. E-mail: lanurke@gmail.com

⁵ Mestre em Ciências do Movimento, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: portovanderley@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A discussão desenvolvida neste artigo voltou-se para a aprendizagem significativa, entendida como processo que ultrapassou a simples recepção de conteúdos e passou a envolver a relação entre conhecimentos prévios, experiências vividas, mediação docente e organização pedagógica do ensino. O tema foi delimitado no campo educacional a partir da compreensão de que aprender com sentido exigiu articulação entre o que o estudante já sabia, as estratégias utilizadas no processo formativo e a atuação do professor na construção de percursos de aprendizagem mais reflexivos. Esse recorte permitiu examinar a aprendizagem como prática cognitiva e pedagógica vinculada à realidade do sujeito e às condições em que o ensino se desenvolveu.

A escolha do tema justificou-se pela relevância das discussões que passaram a questionar modelos de ensino centrados apenas na exposição de conteúdos e na memorização. Os referenciais selecionados indicaram que a aprendizagem significativa dependeu de relações entre novos conhecimentos, saberes prévios e experiências concretas do estudante, o que tornou insuficiente uma prática pedagógica baseada apenas na transmissão. Além disso, a análise desse tema mostrou-se pertinente por possibilitar reflexão sobre o ensino contemporâneo, especialmente no que se refere à necessidade de promover participação, compreensão e elaboração própria do conhecimento.

Diante disso, a questão norteadora que orientou o estudo foi a seguinte: ‘De que modo a aprendizagem significativa se relacionou ao conhecimento prévio, às estratégias pedagógicas e à atuação do professor na construção de aprendizagens com sentido, criticidade e autonomia?’. Essa pergunta foi formulada com o propósito de compreender como diferentes dimensões do processo educativo se articularam na produção de aprendizagens mais consistentes. Ao mesmo tempo, buscou-se identificar em que medida o ensino precisou ser reorganizado para favorecer relações mais efetivas entre conteúdo, estudante e realidade.

O objetivo geral do artigo consistiu em analisar como a aprendizagem significativa foi compreendida nos referenciais selecionados, especialmente no que se referiu à relação entre conhecimento prévio, estratégias pedagógicas e mediação docente. Como objetivos específicos, buscaram-se compreender a importância dos saberes anteriores do estudante no processo de aprendizagem, examinar práticas pedagógicas capazes de favorecer a construção de significados e discutir a função do professor na promoção de aprendizagens mais reflexivas e autônomas. Esses objetivos orientaram a seleção dos textos e a organização argumentativa do estudo.

No plano metodológico, a pesquisa assumiu caráter bibliográfico, com base na leitura, seleção e análise interpretativa de produções científicas relacionadas ao tema. A investigação fundamentou-se na compreensão de Narciso e Santana (2025) acerca da pesquisa bibliográfica como procedimento adequado à análise crítica de contribuições teóricas já produzidas. Para a localização dos estudos, utilizaram-se palavras-chave entre aspas curvas simples, como ‘aprendizagem significativa’, ‘conhecimento prévio’, ‘estratégias pedagógicas’, ‘mediação docente’, ‘autonomia discente’ e ‘críticidade’, além de combinações simples entre esses termos. A base escolhida foi o *Google Acadêmico*, empregado como ferramenta de busca de materiais acadêmicos pertinentes ao recorte investigado.

Os critérios de inclusão contemplaram textos com aderência direta ao tema, relevância para os objetivos do estudo e contribuição efetiva para a discussão proposta. Foram priorizados materiais recentes que tratassem da aprendizagem significativa em articulação com o conhecimento prévio, com as estratégias pedagógicas e com a atuação docente. Em contrapartida, excluíram-se produções repetidas, estudos excessivamente amplos e materiais que, embora vinculados ao campo educacional, não contribuíam de modo consistente para o foco da análise. Esse percurso permitiu reunir referenciais coerentes e compatíveis com os propósitos do artigo.

No plano teórico, o texto dialogou principalmente com Farias (2022), Ferreira, Silva e Filho (2022), Lacerda e Guerreiro (2023) e Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025). Esses autores ofereceram contribuições importantes para compreender a centralidade do conhecimento prévio, a relevância das estratégias pedagógicas e o papel da mediação docente na construção de aprendizagens com sentido. A interlocução entre esses estudos tornou possível desenvolver uma análise articulada sobre a aprendizagem significativa em diferentes enfoques, sem reduzi-la a uma única dimensão explicativa.

Ao longo do desenvolvimento, procurou-se demonstrar que a aprendizagem significativa não se limitou à incorporação de novos conteúdos, mas envolveu relações entre experiência, ensino e elaboração cognitiva. O artigo foi estruturado em três capítulos centrais, além das seções de ‘Metodologia’, ‘Resultados e Discussões’ e ‘Conclusão’. O primeiro capítulo, ‘Aprendizagem significativa e relação entre conhecimento prévio e realidade do estudante’, discutiu a importância dos saberes anteriores no processo de atribuição de sentido ao conteúdo. O segundo, ‘Estratégias pedagógicas para promover aprendizagem significativa na educação contemporânea’, examinou práticas e recursos voltados à construção de significados no ensino. O terceiro, ‘O papel do professor na construção de aprendizagens com

sentido, criticidade e autonomia’, analisou a mediação docente como elemento decisivo do processo formativo.

2 METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, escolhida por sua adequação ao objetivo de analisar a aprendizagem significativa a partir de referenciais teóricos já publicados e reconhecidos no campo educacional. Esse encaminhamento permitiu reunir, confrontar e interpretar contribuições de autores que discutem o conhecimento prévio, as estratégias pedagógicas e o papel do professor na produção de aprendizagens com sentido. Nessa direção, as ideias de Narciso e Santana (2025) fundamentaram a opção metodológica ao compreenderem a pesquisa bibliográfica como procedimento apropriado para examinar criticamente produções teóricas já consolidadas e, com base nelas, desenvolver reflexão analítica sobre determinado tema.

Do ponto de vista dos materiais utilizados, a investigação apoiou-se em artigos científicos selecionados por sua pertinência ao recorte adotado. Esses textos serviram como base para a construção da introdução, da metodologia, do desenvolvimento temático, dos resultados e discussões e da conclusão. Assim, a pesquisa bibliográfica não foi empregada apenas como levantamento de referências, mas como procedimento de análise e articulação de ideias, permitindo identificar aproximações, distinções e contribuições entre os autores estudados.

Quanto às etapas do processo, o trabalho foi organizado em momentos articulados. Primeiro, definiu-se o tema do artigo e a questão central da investigação. Em seguida, foram estabelecidos os três eixos do desenvolvimento, relacionados ao conhecimento prévio e à realidade do estudante, às estratégias pedagógicas e ao papel do professor na construção de aprendizagens com sentido, criticidade e autonomia. Posteriormente, realizou-se a busca dos textos, sua leitura exploratória, a seleção do material mais aderente ao objetivo proposto e, por fim, a leitura analítica e interpretativa, a partir da qual se estruturou a redação do artigo.

Os instrumentos e procedimentos adotados envolveram seleção de artigos, leitura integral dos textos, extração de conceitos centrais, identificação de citações compatíveis com cada tópico e organização temática das contribuições encontradas. Durante a formação do artigo, as orientações metodológicas mencionadas pelos autores foram aplicadas de modo concreto: o material teórico foi ordenado, comparado e distribuído conforme os objetivos da pesquisa, de maneira que cada seção do texto fosse construída com base em conteúdos

efetivamente relacionados ao tema. Desse modo, a metodologia foi aplicada não apenas na busca das fontes, mas também na forma de organizar, interpretar e redigir os resultados da análise.

Para a localização dos estudos, foram utilizadas palavras-chave objetivas, apresentadas entre aspas curvas simples, como ‘aprendizagem significativa’, ‘conhecimento prévio’, ‘estratégias pedagógicas’, ‘mediação docente’, ‘autonomia discente’ e ‘críticidade’. Também foram empregados cruzamentos simples entre esses termos, como ‘aprendizagem significativa’ e ‘conhecimento prévio’, ‘estratégias pedagógicas’ e ‘aprendizagem significativa’, além de ‘mediação docente’ e ‘autonomia discente’. Essas combinações permitiram refinar a busca e ampliar a aderência dos resultados ao foco do artigo, sem dispersão temática.

Como base de dados, utilizou-se o *Google Acadêmico*, entendido como ferramenta de busca voltada à localização de produções científicas, como artigos, dissertações, teses, livros e capítulos. Sua função, neste estudo, foi facilitar o acesso a materiais acadêmicos relacionados ao tema, reunindo textos de circulação reconhecida e compatíveis com o objetivo da investigação. A escolha dessa base ocorreu por sua abrangência e por possibilitar localizar, de forma rápida, estudos recentes e pertinentes ao recorte definido.

Os critérios de inclusão contemplaram produções com aderência direta ao tema, relevância para os objetivos do artigo, diálogo com a teoria da aprendizagem significativa e publicação em período recente, especialmente quando contribuía de forma clara para os três subtópicos do desenvolvimento. Em contrapartida, foram excluídos textos repetidos, materiais sem relação direta com o foco da pesquisa, estudos excessivamente amplos e produções que, embora tratassem de educação, não ofereciam contribuição efetiva para a análise proposta. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu construir um artigo teoricamente coerente, organizado a partir de critérios claros de seleção, leitura e interpretação do material bibliográfico.

3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PRÉVIO E REALIDADE DO ESTUDANTE

A aprendizagem significativa, no campo educacional, associa-se à compreensão de que o novo saber não é incorporado de modo isolado, mas em relação com conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do estudante. Lacerda e Guerreiro (2023) ressaltam que esse processo ocorre quando o conteúdo novo se articula ao conhecimento prévio, produzindo entendimento lógico e dotado de sentido. Nessa mesma direção, Ferreira, Silva e Filho (2022)

afirmam que a aprendizagem significativa decorre da relação não arbitrária entre conhecimentos prévios e novos. Assim, o ato de aprender deixa de se limitar ao acúmulo de informações e passa a envolver elaboração pessoal do saber.

Além disso, essa perspectiva desloca o foco do ensino para a experiência concreta do sujeito que aprende. Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) destacam que a construção do conhecimento científico precisa partir de observações cotidianas, situando o estudante diante de aspectos vivenciados por sua própria realidade. Tal entendimento aproxima-se de Farias (2022), ao afirmar que o sujeito já possui uma história, e que essa trajetória constitui a base da aprendizagem significativa. Desse modo, aprender implica relacionar conteúdo escolar, vivência social e repertório individual.

Por outro lado, a ênfase no conhecimento prévio não significa aceitar qualquer saber anterior sem problematização. Ferreira, Silva e Filho (2022) observam que, sempre que uma nova informação é recebida, o sujeito busca relações de correspondência com algo que lhe ofereça significado e identificação. Isso indica que o processo de aprender envolve confronto, reorganização e reelaboração. Nessa linha, Lacerda e Guerreiro (2023) mostram que a valorização dos conhecimentos adquiridos anteriormente permite ressignificar o que os estudantes já trazem, evitando que apenas repitam informações sem transformá-las em compreensão.

Ademais, a relação entre aprendizagem e realidade do estudante requer considerar que o contexto social, cultural e cotidiano interfere diretamente na produção de sentido. Farias (2022) assinala que há duas condições para a aprendizagem significativa: a disposição do aluno para aprender e a potencialidade significativa do conteúdo. Já Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) evidenciam que a conexão entre ensino, saberes prévios e eventos naturais ou tecnológicos promove conhecimento sobre o ambiente e a capacidade de modificá-lo. Portanto, o conteúdo só adquire valor formativo mais amplo quando encontra ressonância na experiência concreta do aprendiz.

Nesse ponto, os autores dialogam ao reconhecer que a aprendizagem não pode ser pensada como processo uniforme para todos. Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) observam que ela ocorre de acordo com características particulares dos sujeitos, como individualidade e propensão a compreender, na relação entre quem aprende, o objeto de conhecimento e a mediação docente. Em paralelo, Farias (2022) destaca que a aprendizagem por descoberta exige que os conteúdos não sejam oferecidos em formato fechado. Com isso, torna-se possível compreender que o sentido do saber não está pronto no material, mas se constrói na interação entre sujeito, conhecimento e contexto.

Nessa perspectiva, a formulação de Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) sintetiza de modo expressivo essa articulação entre conhecimento, realidade e formação do estudante:

É importante a construção do conhecimento científico com base em observações cotidianas, situando o estudante no confronto com aspectos vivenciados pela própria realidade, rompendo com conhecimentos intuitivos. O saber está ligado à sociedade, à tecnologia e ao meio ambiente (Silveira; Vasconcelos; Nunes, 2025, p. 3).

Entretanto, embora haja forte aproximação entre os autores, também se percebe um ponto de inflexão relevante. Lacerda e Guerreiro (2023) concentram a discussão nas concepções e práticas docentes no Ensino Superior, enfatizando a necessidade de articular teoria e prática para evitar um ensino mecânico. Já Ferreira, Silva e Filho (2022) ampliam essa discussão ao defender que as informações relacionadas à realidade cotidiana produzem múltiplas compreensões justamente porque dependem do conhecimento prévio do sujeito. Assim, enquanto um estudo privilegia a mediação pedagógica no espaço universitário, o outro enfatiza a amplitude das relações entre vivência e construção de significado.

Em contrapartida, a contribuição de Santana *et al.* (2026) permite compreender que o uso da inteligência artificial no ensino só adquire valor educativo quando articulado à mediação pedagógica e à responsabilidade na condução do processo formativo. Essa ideia se aproxima da defesa da aprendizagem significativa, uma vez que aprender com sentido exige mais do que acessar respostas rápidas ou conteúdos prontos. Requer, sobretudo, a construção de relações entre o conhecimento escolar, a experiência do estudante e a atuação do professor como organizador de situações que favoreçam compreensão, reflexão e atribuição de significado ao que se aprende.

Em suma, os referenciais analisados permitem afirmar que a aprendizagem significativa depende da articulação entre conhecimento prévio, experiência vivida e intervenção pedagógica intencional. Farias (2022) reforça a importância de averiguar o que o indivíduo já sabe; Lacerda e Guerreiro (2023) destacam a necessidade de transformar novas informações em compreensão; e Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) evidenciam a força das observações cotidianas nesse percurso. Desse modo, quando o conteúdo encontra relação com a realidade do estudante, o aprendizado tende a assumir maior densidade formativa, criticidade e sentido.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa exigem mais do que variedade de recursos em sala de aula. Ferreira, Silva e Filho (2022) defendem que práticas de ensino precisam ser contextualizadas e articuladas ao conhecimento prévio do estudante, o que desloca o foco de modelos convencionais para propostas em que o aluno participa da construção do saber. Nessa direção, o planejamento pedagógico passa a depender de escolhas metodológicas capazes de relacionar conteúdos, experiências anteriores e situações concretas de aprendizagem.

Além disso, Lacerda e Guerreiro (2023) assinalam que a aprendizagem não se efetiva apenas pela exposição do conteúdo, mas pela mediação feita com materiais e procedimentos adequados. As autoras destacam que a ação docente precisa selecionar recursos com potencial significativo, evitando que o ensino se limite à transmissão. Em diálogo com essa compreensão, Farias (2022) observa que os organizadores prévios auxiliam a nova aprendizagem ao estabelecer pontes entre o que o estudante já sabe e aquilo que precisa aprender.

Nessa perspectiva, o planejamento metodológico adquire centralidade, pois envolve a organização dos conceitos, a sequência do conteúdo e os instrumentos usados pelo professor. Farias (2022, p. 10) afirma: “Ao planejar instrumentos que facilitem a aprendizagem significativa, é indispensável uma compreensão de dois aspectos”. Essa formulação reforça que a estratégia pedagógica não pode ser improvisada, uma vez que depende de coerência entre objetivos, conteúdos e modos de apresentação. Assim, a aprendizagem com sentido requer intencionalidade didática e conhecimento das condições de quem aprende.

Por sua vez, Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) mostram que propostas como sequência didática, experimentação e uso de mapas conceituais favorecem maior participação estudantil. Para os autores, integrar teoria e prática amplia a compreensão dos conteúdos e estimula a curiosidade, a reflexão e o envolvimento discente. Nessa mesma linha, Ferreira, Silva e Filho (2022) propõem um modelo não linear de ensino, em que diferentes temáticas e contextos ajudam o estudante a estabelecer relações próprias entre novos conhecimentos e saberes anteriores.

Do mesmo modo, as práticas colaborativas aparecem como recurso relevante para a aprendizagem significativa. Lacerda e Guerreiro (2023, p. 14) registram: “A primeira estratégia seria trabalho em equipe. Outra estratégia é trabalhos com estudos de casos”. Esse posicionamento aproxima-se de Ferreira, Silva e Filho (2022), ao defenderem atividades

coletivas e formas de avaliação menos restritas à lógica certo ou errado. Em ambos os casos, a ênfase recai sobre a participação ativa do estudante, que deixa de apenas reproduzir respostas para analisar, discutir e elaborar possibilidades de compreensão.

Entretanto, os autores também sugerem cautela quanto ao uso mecânico de técnicas e recursos. Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) observam que a adoção de materiais variados favorece a aprendizagem, mas não se deve substituir a centralidade pedagógica do professor por uma confiança excessiva em instrumentos. Nessa direção, Farias (2022, p. 9) destaca que “Os mapas conceituais são representações de relação entre conceitos”. O valor desse recurso, portanto, não está apenas em sua forma visual, mas na capacidade de organizar ideias e favorecer conexões significativas entre os conteúdos.

Em síntese, promover aprendizagem significativa na educação contemporânea requer planejamento, mediação e diversidade metodológica articulada ao contexto do estudante. Ferreira, Silva e Filho (2022) enfatizam a contextualização das práticas; Lacerda e Guerreiro (2023) destacam a escolha consciente de estratégias; Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) evidenciam a força da experimentação e da sequência didática; e Farias (2022) reforça a importância de instrumentos organizadores do conhecimento. Desse modo, a estratégia pedagógica ganha valor quando transforma o conteúdo em experiência compreensível, reflexiva e intelectualmente mobilizadora.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS COM SENTIDO, CRITICIDADE E AUTONOMIA

O papel do professor, no âmbito da aprendizagem significativa, ultrapassa a função de expor conteúdos e alcança a mediação entre o conhecimento escolar e a experiência do estudante. Lacerda e Guerreiro (2023) destacam que a aprendizagem requer interação entre professor, estudante e saber, o que impede reduzir o ensino à simples transmissão. Nessa mesma direção, Farias (2022) observa que o docente precisa compreender os processos de aquisição do conhecimento para organizar intervenções capazes de favorecer a aprendizagem. Assim, a ação docente ganha centralidade precisamente porque cria condições para que o estudante atribua sentido ao que aprende.

Além disso, esse papel mediador exige considerar o contexto social, cultural e econômico no qual o sujeito está inserido. Farias (2022) assinala que a aprendizagem não pode ser pensada fora das condições concretas em que o indivíduo vive, pois os significados são construídos na relação entre novas informações e estruturas cognitivas já existentes. Em

aproximação com essa ideia, Lacerda e Guerreiro (2023) afirmam que a aprendizagem significativa precisa envolver a pessoa como um todo, incluindo ideias, sentimentos, cultura e profissão. Desse modo, o professor não atua apenas sobre conteúdos, mas sobre relações formativas mais amplas.

A mediação docente deve ser vista como uma prática que atribui valor e propósito ao que é ensinado. Ao refletir sobre a docência sob a ótica sociointeracionista, Fernandes *et al.* (2026) destacam que,

A práxis docente, entendida como a ação reflexiva e intencional do educador, assume papel central nesse processo. Ser professor [...] implica compreender que a mediação [...] envolve sensibilidade, empatia e intencionalidade pedagógica. A mediação é o que confere sentido à aprendizagem, pois é nela que se estabelece o diálogo entre o conhecimento científico, as experiências dos estudantes e os objetivos formativos do processo educativo (Fernandes *et al.*, 2026, p. 2).

Por sua vez, Ferreira, Silva e Filho (2022) reforçam que o professor deve favorecer processos de ensino que despertem autonomia e protagonismo, especialmente em uma concepção de conhecimento aberto e inacabado. Sob essa ótica, a docência não se resume a apresentar respostas prontas, mas a provocar deslocamentos intelectuais que levem o estudante a interpretar, questionar e reorganizar ideias. Já Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) mostram que o professor tem papel decisivo ao relacionar saberes prévios, fenômenos observáveis e conhecimentos científicos. Portanto, a construção de aprendizagens com sentido depende de uma mediação que articule experiência, conceito e reflexão. Nessa perspectiva, a formulação de Ferreira, Silva e Filho (2022) explicita com clareza a densidade dessa função docente:

O desafio do professor de aproximar o ensino de conteúdos às psicologias de aprendizagens, pela elaboração/aplicação de atividades que despertem autonomia e protagonismo na formação do aprendiz, em uma concepção epistemologicamente contemporânea, aplicada à ciência, que é aberta e inacabada, pode ser o princípio por meio do qual se constroem novas diretrizes no ensino, capazes de desenvolver relações entre a aprendizagem e a postura docente (Ferreira; Silva; Filho, 2022, p. 7).

Essa compreensão aproxima-se do que Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) defendem ao atribuir ao professor a tarefa de atuar como articulador da interdisciplinaridade e facilitador do processo. Para esses autores, a docência precisa organizar situações em que o estudante participe ativamente, formule hipóteses, confronte explicações e produza interpretações próprias. Em sentido semelhante, Farias (2022) ressalta que os elementos subsunçores também podem ser mobilizados pelo docente para auxiliar na organização do conhecimento. Com isso,

a mediação pedagógica passa a ser entendida como ação planejada e intelectualmente orientadora.

Entretanto, os autores também permitem um contraponto relevante. Lacerda e Guerreiro (2023) mostram que a aprendizagem significativa no ensino superior enfrenta limites concretos, como fragilidades formativas anteriores, dificuldades de leitura e pouca disposição de parte dos estudantes para participar mais intensamente do processo. Isso indica que a atuação do professor é fundamental, mas não suficiente por si só. Ferreira, Silva e Filho (2022) contribuem para essa leitura ao sugerirem que a produção de autonomia depende de estratégias, contextos e condições didáticas que favoreçam a participação, e não apenas da vontade do docente.

Ainda assim, a docência assume função decisiva na formação da criticidade. Lacerda e Guerreiro (2023, p. 9) observam que “a aprendizagem significativa crítica” amplia a proposta de Ausubel ao incluir dimensões sociais, culturais, afetivas e políticas. Já Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) entendem que a aprendizagem crítica permite ao estudante compreender conteúdos e, ao mesmo tempo, analisar questões sociais e ambientais relacionadas ao saber estudado. Nessa linha, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos especializados e passa a atuar como mediador de uma formação que articula conhecimento, reflexão e responsabilidade.

Por fim, os referenciais analisados indicam que o professor exerce função decisiva na construção de aprendizagens com sentido, criticidade e autonomia, desde que sua prática esteja orientada pela mediação, pela escuta e pela problematização. Nesse processo, torna-se fundamental considerar a estrutura cognitiva do estudante, fortalecer a interação entre ensino e aprendizagem, promover o protagonismo discente e articular teoria, prática e participação. Nessa perspectiva, a docência deixa de se caracterizar pela centralidade da fala e passa a se afirmar pela capacidade de criar condições para que o estudante compreenda, questione e reelabore o conhecimento de forma própria.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise indicaram que a aprendizagem significativa foi compreendida, nos estudos selecionados, como processo dependente da articulação entre conhecimento prévio, mediação docente e estratégias pedagógicas coerentes com a realidade do estudante. Em vez de tratar o conteúdo como informação isolada, os autores analisados mostraram que o aprender com sentido exige relação entre aquilo que o sujeito já sabe e os novos conceitos trabalhados

em sala. Esse achado permitiu concluir que o significado do conhecimento não está apenas no conteúdo em si, mas na forma como ele é pedagogicamente mobilizado.

Esse resultado assume relevância porque desloca a discussão do simples ensino de conteúdos para a qualidade das relações que tornam o aprendizado intelectualmente produtivo. Farias (2022) reforça que a estrutura cognitiva do estudante precisa ser considerada no planejamento do ensino, enquanto Ferreira, Silva e Filho (2022) mostram que novas informações só produzem significado quando encontram pontos de apoio em saberes anteriores. Com isso, verificou-se que a aprendizagem significativa não se reduz à exposição de temas relevantes, mas depende de condições didáticas que favoreçam conexão, interpretação e reelaboração.

Além disso, o estudo evidenciou que as estratégias pedagógicas assumem papel decisivo nesse processo. Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) destacam a sequência didática, a experimentação e a contextualização como recursos capazes de aproximar teoria e prática, ao passo que Lacerda e Guerreiro (2023) ressaltam a importância da escolha de materiais e metodologias adequadas. Esses resultados dialogam com outras pesquisas que defendem o planejamento intencional do ensino, sobretudo quando o objetivo não é apenas transmitir informação, mas favorecer compreensão mais estável e reflexiva.

Outro dado relevante foi a centralidade atribuída ao professor como mediador da aprendizagem. Os referenciais analisados mostraram que sua função não se limita a organizar conteúdos, mas envolve escuta, problematização, escolha de estratégias e condução de situações em que o estudante possa participar ativamente. Nesse ponto, os estudos se aproximam ao afirmar que a docência ganha maior força quando abandona uma lógica excessivamente expositiva e passa a criar condições para o protagonismo discente. Assim, os achados reforçam que a qualidade da mediação interfere diretamente na produção de aprendizagens com sentido.

Entretanto, as próprias fontes analisadas também apontaram limites importantes. Lacerda e Guerreiro (2023) mencionam dificuldades relacionadas à formação anterior dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura, à interpretação e à participação mais ativa. Silveira, Vasconcelos e Nunes (2025) indicam que atividades investigativas e contextualizadas exigem planejamento cuidadoso, domínio conceitual e adequação ao grupo. Tais limitações mostram que os resultados favoráveis associados à aprendizagem significativa não podem ser generalizados de maneira automática, pois dependem de condições pedagógicas, institucionais e formativas específicas.

Alguns achados que poderiam parecer parciais ou inconclusivos podem ser compreendidos justamente à luz dessas limitações. Quando propostas participativas não alcançam o envolvimento esperado, isso não invalida a perspectiva da aprendizagem significativa, mas sugere que muitos estudantes ainda chegam à educação superior marcados por experiências formativas mais passivas. Nessa direção, os dados discutidos por Lacerda e Guerreiro (2023) ajudam a explicar por que metodologias mais interativas nem sempre produzem adesão imediata. Do mesmo modo, Farias (2022) lembra que o conteúdo também precisa apresentar potencial significativo, o que relativiza a ideia de que qualquer estratégia, por si só, garantiria bons resultados.

Diante disso, novas pesquisas poderão ampliar a compreensão sobre como a aprendizagem significativa se desenvolve em diferentes níveis de ensino, áreas do conhecimento e contextos institucionais. Mostram-se especialmente relevantes estudos voltados à formação docente para o uso de estratégias contextualizadas, bem como investigações sobre os limites objetivos que interferem na participação discente. Também se revelam pertinentes análises que examinem de forma mais detalhada a relação entre conhecimento prévio, mediação pedagógica e autonomia intelectual. Assim, os resultados aqui discutidos apontam não para um modelo fechado de ensino, mas para um campo de investigação ainda aberto e necessário.

7 CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta ao evidenciar que a aprendizagem significativa não depende apenas da apresentação de conteúdos, mas da articulação entre conhecimento prévio, mediação docente e estratégias pedagógicas capazes de aproximar o ensino da realidade do estudante. A análise realizada mostrou que aprender com sentido envolve relacionar novas informações a saberes já existentes, o que favorece compreensão mais consistente, participação ativa e elaboração própria do conhecimento. Dessa forma, a investigação confirmou que a produção de significado no processo educativo resulta de relações cognitivas, didáticas e contextuais que não podem ser dissociadas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que foi possível examinar, de forma articulada, três eixos centrais do tema. O primeiro permitiu compreender que a aprendizagem significativa se fortalece quando o conteúdo dialoga com o conhecimento prévio e com a experiência concreta do estudante. O segundo mostrou que estratégias pedagógicas como contextualização, experimentação, sequência didática, trabalho colaborativo e uso de

recursos organizadores do conhecimento ampliam as possibilidades de compreensão. O terceiro evidenciou que o professor exerce papel decisivo quando atua como mediador, organizando situações de aprendizagem que favoreçam participação, criticidade e autonomia intelectual.

Além disso, o percurso analítico permitiu identificar que o sentido do aprender não está contido apenas no conteúdo, mas nas condições pedagógicas que tornam possível sua apropriação. Ficou evidente que a aprendizagem significativa exige intencionalidade didática, planejamento coerente e atenção às características cognitivas e formativas dos estudantes. Também se verificou que a atuação docente não se reduz à exposição verbal, mas envolve escuta, problematização, escolha de estratégias e criação de percursos que levem o estudante a compreender, questionar e reelaborar o saber de modo mais autônomo.

Ao mesmo tempo, o estudo também revelou que a efetivação dessa perspectiva encontra limites importantes. Entre eles, destacam-se dificuldades relacionadas à formação anterior dos estudantes, à participação em propostas mais ativas, às condições institucionais de ensino e à própria necessidade de maior preparo docente para o uso de estratégias diversificadas. Essas lacunas mostram que a defesa da aprendizagem significativa não pode ser tratada como solução imediata e uniforme, mas como orientação teórico-pedagógica que depende de mediações concretas para produzir efeitos mais consistentes.

Diante disso, futuras pesquisas poderão ampliar a compreensão sobre como a aprendizagem significativa se desenvolve em diferentes etapas de ensino, áreas do conhecimento e contextos institucionais. Mostram-se relevantes estudos voltados à formação docente para o planejamento de práticas contextualizadas, bem como investigações sobre os fatores que interferem na participação discente e na construção da autonomia intelectual. Também se revelam pertinentes análises que aprofundem a relação entre conhecimento prévio, mediação pedagógica e estratégias didáticas, a fim de oferecer bases mais amplas para qualificar o ensino e fortalecer processos formativos com maior sentido, reflexão e participação.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Gabriela Belmont de. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. 58-76, 2022.

FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* A construção do saber à luz do sociointeracionismo: reflexões sobre a práxis docente na educação a distância. **Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, v. 9, n. 1, p. e171, 2026.

FERREIRA, Marcello; SILVA, André Luís Silva da; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da. Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e Ensino de Ciências Pela Pesquisa (ECP): interfaces a partir de uma revisão narrativa de literatura. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 22, p. 1-28, 2022.

LACERDA, Cecília Rosa; GUERREIRO, Marlene Gomes. Aprendizagem significativa: estudo acerca das concepções e práticas dos professores no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1-25, 2023.

NARCISO, Rodi; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. 1-17, 2026.

SILVEIRA, Felipe Alves; VASCONCELOS, Ana Karine Portela; NUNES, Albino Oliveira. Uma sequência didática na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica sob a investigação de ácidos e bases: análise dessa vertente epistemológica. **Ciência & Educação**, v. 31, p. 1-18, 2025.