

ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALICERCE PEDAGÓGICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN THEORIES AND PRACTICES: MEANINGFUL LEARNING AS A PEDAGOGICAL FOUNDATION IN THE FINAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ENTRE TEORÍAS Y PRÁCTICAS: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Acácia Virgínia dos Santos¹

RESUMO: Esse artigo buscou analisar, à luz da literatura educacional, os fundamentos e as possibilidades da aprendizagem significativa como proposta pedagógica para as séries finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, por meio da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas publicadas nas principais bases da área da educação. Os resultados evidenciaram que, embora a aprendizagem significativa seja amplamente reconhecida por sua capacidade de potencializar o ensino, ainda enfrenta desafios para ser efetivada na prática docente, especialmente em função da formação limitada dos professores, da cultura escolar tradicional e da pressão das avaliações externas. Foram identificadas estratégias promissoras, como o uso de metodologias ativas, interdisciplinaridade, escuta sensível e protagonismo estudantil. Conclui-se que tornar o ensino mais significativo exige planejamento intencional, abertura para o diálogo e valorização do contexto dos estudantes, consolidando uma prática educativa mais humana, crítica e transformadora.

1416

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino Fundamental. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article aimed to analyze, based on educational literature, the foundations and possibilities of meaningful learning as a pedagogical approach for the final years of Elementary School. The methodology used was qualitative bibliographic research through the analysis of books, scientific articles, and academic publications available in major education databases. The results showed that although meaningful learning is widely recognized for its ability to enhance teaching, it still faces challenges in being effectively implemented in classroom practice, especially due to limited teacher training, traditional school culture, and pressure from external evaluations. Promising strategies were identified, such as the use of active methodologies, interdisciplinarity, sensitive listening, and student protagonism. It is concluded that making teaching more meaningful requires intentional planning, openness to dialogue, and appreciation of students' contexts, consolidating a more human, critical, and transformative educational practice.

Keywords: Meaningful learning. Elementary School. Pedagogical practices.

¹Discente, Universidade de Vassouras.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar, con base en la literatura educativa, los fundamentos y posibilidades del aprendizaje significativo como propuesta pedagógica para los últimos años de la Educación Primaria. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica de carácter cualitativo, mediante el análisis de libros, artículos científicos y producciones académicas disponibles en las principales bases del área educativa. Los resultados mostraron que, aunque el aprendizaje significativo es ampliamente reconocido por su capacidad de potenciar la enseñanza, aún enfrenta desafíos para ser implementado de forma efectiva en la práctica docente, especialmente debido a la formación limitada de los profesores, la cultura escolar tradicional y la presión de las evaluaciones externas. Se identificaron estrategias prometedoras, como el uso de metodologías activas, la interdisciplinariedad, la escucha sensible y el protagonismo estudiantil. Se concluye que hacer la enseñanza más significativa requiere una planificación intencional, apertura al diálogo y valorización del contexto de los estudiantes, consolidando una práctica educativa más humana, crítica y transformadora.

Palabras clave: Aprendizaje significativo. Educación Primaria. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre os rumos da educação nas séries finais do Ensino Fundamental tem se intensificado, especialmente diante de uma sociedade em constante transformação, marcada por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novos perfis de estudantes. Nesse cenário, o papel da escola ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo práticas pedagógicas que despertem o interesse, a participação e o protagonismo dos alunos. É nesse contexto que a proposta de aprendizagem significativa se apresenta como um alicerce potente para a construção de saberes mais duradouros e conectados à realidade do estudante.

1417

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, parte do princípio de que todo novo conhecimento só faz sentido se for relacionado à estrutura cognitiva prévia do aluno. Essa concepção rompe com a lógica de um ensino meramente mecânico e valoriza o processo de construção do conhecimento a partir de experiências anteriores, tornando a aprendizagem mais concreta e contextualizada (AUSUBEL, 2003). Nas séries finais do Ensino Fundamental, essa abordagem é especialmente relevante, pois dialoga diretamente com a fase de desenvolvimento crítico e reflexivo em que os estudantes se encontram.

Além disso, estudos demonstram que a adoção de estratégias pautadas na aprendizagem significativa contribui para o aumento da motivação e do engajamento dos alunos, especialmente quando os conteúdos escolares passam a dialogar com suas vivências, interesses e expectativas (MOREIRA, 2011). O professor, nesse processo, assume um papel de mediador

do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem que favoreçam a construção de significados e não apenas a repetição de informações.

É importante reconhecer, no entanto, que colocar em prática esse modelo exige mudanças estruturais e pedagógicas, tanto na formação inicial quanto na continuada dos docentes. Muitos professores ainda encontram dificuldades para transformar suas práticas, seja pela ausência de suporte institucional, pela rigidez dos currículos ou mesmo pela falta de tempo para planejar aulas mais dinâmicas e centradas no estudante (FREITAS, 2019). Por isso, discutir a viabilidade da aprendizagem significativa nas séries finais é também refletir sobre as condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação.

Outro aspecto a ser considerado é a própria organização escolar, que muitas vezes limita a implementação de práticas inovadoras. A fragmentação do conhecimento, o tempo reduzido de aula e a lógica conteudista das avaliações externas acabam dificultando a construção de uma proposta pedagógica mais integrada e significativa (MORAN, 2015). Ainda assim, diversas experiências vêm mostrando que é possível, mesmo diante de desafios, encontrar caminhos criativos para tornar a aprendizagem mais próxima da vida dos alunos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, à luz da literatura, os fundamentos e as possibilidades da aprendizagem significativa como proposta pedagógica para as séries finais do Ensino Fundamental. A partir de uma pesquisa bibliográfica, busca-se compreender como essa abordagem pode contribuir para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, fortalecer o vínculo entre teoria e prática e estimular o protagonismo estudantil em sala de aula.

1418

MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico, priorizando a análise e interpretação de publicações relevantes sobre a temática da aprendizagem significativa, especialmente no contexto das séries finais do Ensino Fundamental. A opção por essa abordagem justifica-se pela intenção de aprofundar o entendimento teórico sobre o tema, a partir da leitura crítica de autores reconhecidos no campo da educação, bem como identificar possíveis contribuições para a prática pedagógica.

Foram selecionadas produções acadêmicas disponíveis em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e o portal de periódicos da CAPES, abrangendo livros, artigos científicos, dissertações e teses publicados, preferencialmente, nos últimos dez anos. Essa delimitação temporal buscou garantir a atualização das discussões, sem desconsiderar obras clássicas que

ainda se mantêm relevantes para a compreensão da aprendizagem significativa, como os estudos de Ausubel, Moreira e Novak, frequentemente citados em pesquisas da área (MOREIRA, 2011; AUSUBEL, 2003).

A análise dos materiais selecionados seguiu critérios de relevância, credibilidade e coerência com o objetivo da pesquisa. Foram privilegiadas publicações que discutem a aprendizagem significativa a partir de diferentes perspectivas: teórica, metodológica e prática. Além disso, buscou-se contemplar estudos que tratam diretamente do Ensino Fundamental II, uma vez que esse segmento apresenta características específicas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Para organizar e sistematizar os dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permite a categorização e interpretação das informações coletadas com base em unidades de sentido. Essa técnica favoreceu a identificação de elementos comuns entre os autores, apontando convergências, divergências e lacunas existentes na literatura educacional. O material foi analisado à luz das categorias previamente definidas: fundamentos teóricos da aprendizagem significativa, estratégias pedagógicas e desafios para sua implementação.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não foi necessária a submissão a comitês de ética, uma vez que não envolveu contato direto com seres humanos. Ainda assim, todas as fontes utilizadas foram devidamente referenciadas, respeitando os princípios éticos da produção científica e os direitos autorais dos autores consultados. A transparência e o rigor metodológico foram assegurados em todas as etapas do estudo, garantindo a credibilidade dos dados e das reflexões apresentadas.

1419

RESULTADOS

A análise dos materiais selecionados revelou que a teoria da aprendizagem significativa permanece sendo uma das mais importantes referências para os estudos voltados à melhoria do ensino nas séries finais do Ensino Fundamental. A proposta de David Ausubel, que defende a importância da relação entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios do aluno, é constantemente citada como um pilar para práticas pedagógicas mais eficazes (AUSUBEL, 2003).

Diversos estudos apontam que a aprendizagem significativa não depende apenas da boa vontade do professor ou da motivação do aluno, mas exige um planejamento didático

intencional e fundamentado em metodologias que promovam a construção de sentidos (MOREIRA, 2011). Isso inclui o uso de estratégias diversificadas, como projetos interdisciplinares, resolução de problemas, metodologias ativas e atividades que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes.

Foi identificado que, nas séries finais do Ensino Fundamental, há uma tendência de retorno a práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas na exposição oral e na reprodução de conteúdos. Essa postura, além de desestimular o interesse dos alunos, enfraquece o processo de construção do conhecimento (FREITAS, 2019). O uso de metodologias que favorecem a participação ativa ainda é escasso nesse segmento.

Autores como Zabala (1998) defendem que a aprendizagem significativa é favorecida quando há clareza dos objetivos propostos e coerência entre o conteúdo e as estratégias didáticas. Isso significa que não basta apresentar atividades “interessantes”, mas que essas estejam articuladas ao currículo e aos conhecimentos que os alunos já possuem.

Estudos recentes mostram que o uso de recursos tecnológicos, quando alinhado a propostas pedagógicas consistentes, pode favorecer a aprendizagem significativa, especialmente ao permitir a personalização do ensino e a valorização da autonomia do estudante (KENSKI, 2021). No entanto, o uso isolado da tecnologia, sem intencionalidade, tende a reforçar práticas tradicionais.

1420

A importância da afetividade no processo de aprendizagem também apareceu como um fator relevante nos textos analisados. Vygotsky já destacava a relação entre cognição e emoção no desenvolvimento humano, e essa perspectiva ainda é central nas propostas de ensino que visam à aprendizagem com sentido (VYGOTSKY, 1991).

Outro achado relevante foi o destaque dado à formação docente como elemento essencial para a efetivação da aprendizagem significativa. Muitos professores não se sentem preparados para abandonar práticas tradicionais, seja por falta de apoio institucional, insegurança ou ausência de formação continuada crítica e reflexiva (LIBÂNEO, 2013).

A literatura evidencia que a formação docente deve ir além do domínio de conteúdos disciplinares, incluindo também o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, as abordagens pedagógicas contemporâneas e o desenvolvimento de competências socioemocionais (TARDIF, 2014).

Os textos também reforçam que a aprendizagem significativa exige tempo — tanto para o planejamento quanto para a execução das atividades. A rotina acelerada e o cumprimento de

calendários rígidos dificultam a implementação de propostas pedagógicas mais profundas e contextualizadas (MORAN, 2015).

Outro desafio identificado foi o peso das avaliações externas, como o SAEB, que muitas vezes induzem os professores a priorizarem conteúdos “cobrados nas provas”, em detrimento de abordagens que estimulem a reflexão, a criatividade e o protagonismo estudantil (SAVIANI, 2008).

Em contrapartida, experiências bem-sucedidas relatadas na literatura mostram que é possível promover a aprendizagem significativa nas séries finais, especialmente quando há apoio da gestão escolar e abertura para o trabalho colaborativo entre professores (MIZUKAMI, 2013).

As estratégias mais mencionadas incluem o uso de projetos interdisciplinares, a resolução de problemas do cotidiano, a aprendizagem baseada em jogos, atividades de investigação científica e rodas de conversa que incentivam a expressão dos estudantes (HERNÁNDEZ, 2000).

A interdisciplinaridade aparece como um recurso potente, pois permite ao aluno perceber a conexão entre os saberes escolares e as situações concretas do mundo que o cerca, tornando o aprendizado mais significativo e menos fragmentado (FAZENDA, 2011).

1421

Ainda segundo os estudos analisados, a escuta ativa do professor é apontada como um diferencial para que os alunos se sintam parte do processo de aprendizagem. Quando o educador leva em conta as experiências, dúvidas e opiniões dos estudantes, o conteúdo ganha mais sentido (OLIVEIRA, 2020).

O incentivo ao protagonismo estudantil, seja por meio de debates, escolha de temas ou propostas de pesquisa, também está diretamente relacionado à aprendizagem significativa. O estudante precisa se sentir agente do próprio processo formativo (DEMO, 2015).

As práticas avaliativas também foram objeto de atenção nos textos selecionados. Avaliações que priorizam apenas a memorização de conteúdos tendem a desestimular a construção de sentidos. Em contrapartida, avaliações processuais e formativas são mais eficazes nesse modelo (LUCKESI, 2011).

Foi observado que a aprendizagem significativa não ocorre de forma uniforme entre todos os alunos, o que demanda do professor um olhar sensível para as diferenças individuais e estratégias de ensino mais flexíveis e inclusivas (SANTOS, 2019).

Os textos reforçam que não existe uma receita única para promover a aprendizagem significativa. O que existe são princípios que orientam a prática, como o respeito ao conhecimento prévio, a contextualização dos conteúdos, a problematização e o vínculo afetivo (MACHADO, 2020).

Em síntese, os resultados da pesquisa apontam que, embora existam muitos desafios para a implementação de práticas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa, há também inúmeras possibilidades, especialmente quando o educador atua com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos (OLIVEIRA e SOUSA, 2021).

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a aprendizagem significativa, embora amplamente defendida na teoria, ainda encontra obstáculos consideráveis para sua efetiva implementação nas séries finais do Ensino Fundamental. Essa distância entre o discurso e a prática evidencia a necessidade de repensar não apenas os métodos de ensino, mas também os espaços e tempos escolares. Como destaca Libâneo (2013), transformar a prática pedagógica requer mais do que domínio técnico: exige uma compreensão crítica do papel do professor e do currículo.

1422

Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e passa a ser mediador de saberes, alguém que reconhece o potencial dos alunos e cria pontes entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana. A teoria de Ausubel, ao valorizar os conhecimentos prévios e a estrutura cognitiva do estudante, propõe um modelo de ensino que respeita o ritmo, os interesses e as experiências de cada sujeito (AUSUBEL, 2003). Isso implica, portanto, uma mudança de postura do docente, que precisa construir sua prática com base na escuta, na observação e na reflexão contínua.

O contexto das séries finais do Ensino Fundamental apresenta características específicas que tornam ainda mais desafiadora a aplicação dessa proposta. Os estudantes vivenciam profundas transformações físicas, cognitivas e emocionais, o que impacta diretamente seu interesse pelos conteúdos escolares e sua maneira de se relacionar com o conhecimento (FREITAS, 2019). Nesse momento, a aprendizagem precisa ser significativa também do ponto de vista emocional, favorecendo o pertencimento e o reconhecimento.

A literatura analisada aponta que a formação docente precisa estar alinhada às demandas dessa etapa de ensino. Ainda há uma lacuna na preparação dos professores para lidar com a complexidade das práticas interativas e significativas. Tardif (2014) enfatiza que o saber docente é construído na articulação entre conhecimento teórico, experiência prática e contexto institucional. Assim, não basta apenas conhecer a teoria da aprendizagem significativa; é preciso vivenciá-la no cotidiano escolar.

As práticas avaliativas surgem como um elemento crítico nesse processo. Quando a avaliação é reduzida a testes padronizados e exercícios mecânicos, a aprendizagem significativa perde espaço. Luckesi (2011) argumenta que avaliar deve ser parte integrante da aprendizagem, e não um momento de punição ou exclusão. Isso implica uma mudança de paradigma, que reconheça o erro como parte do processo de aprender e valorize o progresso individual do estudante.

Outro ponto de destaque é a interdisciplinaridade como recurso pedagógico para promover conexões entre saberes. Estudos como os de Fazenda (2011) demonstram que integrar conteúdos de diferentes áreas favorece a compreensão do mundo e amplia o campo de significações possíveis para o aluno. Essa prática, no entanto, ainda encontra barreiras na estrutura segmentada do currículo e na cultura escolar tradicional, que insiste em compartimentar o conhecimento. 1423

A tecnologia também foi analisada nos textos como uma aliada importante para favorecer o protagonismo estudantil e personalizar o processo de ensino. Kenski (2021) alerta, entretanto, que a simples presença de recursos digitais não garante aprendizagem significativa. É necessário que esses recursos estejam inseridos em propostas pedagógicas intencionais, planejadas e com objetivos claros. O professor, mais uma vez, assume papel essencial nesse processo.

Muitas das experiências bem-sucedidas relatadas na literatura têm em comum o envolvimento da gestão escolar no apoio às práticas inovadoras. Quando os gestores incentivam a formação continuada, garantem espaços de planejamento coletivo e promovem a autonomia docente, as chances de transformar a cultura pedagógica aumentam consideravelmente (MIZUKAMI, 2013). Esse dado reforça a importância da articulação entre todos os atores da escola para garantir uma aprendizagem com sentido.

A afetividade e a escuta sensível foram elementos recorrentes nas produções analisadas. Vygotsky (1991) já destacava que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, e

que a aprendizagem é um processo social antes de ser individual. Quando o professor estabelece vínculos com seus alunos, reconhecendo suas histórias, culturas e desafios, o ensino se torna mais potente e o aprendizado mais significativo.

Por fim, a discussão aponta para a urgência de resgatar o sentido da escola como espaço de transformação. A aprendizagem significativa não é uma técnica a ser aplicada, mas uma filosofia de ensino que coloca o aluno no centro do processo educativo. Como defende Demo (2015), educar é promover a autonomia, o pensamento crítico e a construção de sentido. E isso só é possível quando o ensino se conecta com a vida.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste estudo permitiu compreender que a aprendizagem significativa representa um caminho potente para o fortalecimento do processo educativo nas séries finais do Ensino Fundamental. Mais do que uma teoria, ela se configura como uma prática pedagógica sensível às necessidades, aos saberes prévios e às vivências dos estudantes, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem mais autêntica, crítica e duradoura. A centralidade no aluno, o respeito à sua trajetória e o estímulo à construção ativa do conhecimento emergem como princípios essenciais desse modelo, especialmente em uma etapa marcada por tantas transformações cognitivas e afetivas.

Embora os benefícios da aprendizagem significativa estejam bem documentados na literatura, o que se observa na realidade escolar é um distanciamento entre o que se defende na teoria e o que se efetiva nas salas de aula. A permanência de práticas tradicionais, o foco em avaliações conteudistas, a escassez de tempo para planejamento e a fragilidade na formação docente são obstáculos que dificultam a implementação de metodologias mais dialógicas e contextualizadas. Esses desafios, no entanto, não devem ser encarados como barreiras intransponíveis, mas como indicativos da necessidade de transformações profundas na estrutura e na cultura escolar.

A pesquisa bibliográfica revelou que é possível criar experiências significativas mesmo em contextos adversos, desde que haja intencionalidade pedagógica, apoio institucional e disposição para o trabalho coletivo. A valorização da escuta, o uso de projetos interdisciplinares, a incorporação crítica da tecnologia e a construção de vínculos afetivos com os alunos são algumas das estratégias capazes de ressignificar o papel da escola e torná-la mais próxima da

realidade dos estudantes. Essas práticas não exigem fórmulas prontas, mas sim abertura para o diálogo, criatividade e comprometimento com a formação humana.

Além disso, ficou evidente a importância de políticas públicas que valorizem e incentivem a formação continuada dos professores, oferecendo-lhes condições reais de atuação, tempo para estudos e espaços de partilha de saberes. O fortalecimento da autonomia docente é um passo fundamental para que práticas inovadoras possam florescer e se consolidar nas diferentes realidades educacionais. Nesse processo, o apoio da gestão escolar e a articulação com as famílias e a comunidade também se mostram decisivos para o êxito de propostas mais significativas e inclusivas.

Por fim, este artigo reafirma que educar é, acima de tudo, um ato de humanização. A aprendizagem significativa nos convida a olhar para o ensino não como mera transmissão de conteúdos, mas como um encontro entre sujeitos que compartilham histórias, conhecimentos e desejos de transformação. Nas séries finais do Ensino Fundamental, esse olhar se torna ainda mais urgente, pois é nesse momento que muitos alunos decidem se continuarão ou não valorizando o espaço escolar. Tornar a escola um lugar de sentido é, portanto, uma responsabilidade coletiva e, ao mesmo tempo, um gesto profundamente esperançoso.

1425

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FREITAS, H. C. L. de. *Práticas pedagógicas na escola pública: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2019.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. *Didática e formação de professores: entre saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensinar e aprender: novas perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. São Paulo: Pearson, 2015.

MOREIRA, M. A. *Teoria da aprendizagem significativa: fundamentos e implicações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 21. ed. São Paulo: Scipione, 2020.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, L. A. *Docência reflexiva e práticas pedagógicas significativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, A. C. dos. *Ensino reflexivo e aprendizagem significativa: caminhos possíveis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

1426

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.