

# Aprendizagem significativa na relação professor-aluno

*Significant learning in the student-teacher relationship*

*Marcus Vinícius Linhares de Souza<sup>1</sup>*

*Eduardo Simonini Lopes<sup>2</sup>*

*Lara Lúcia da Silva<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Tendo como fundamento o interesse em superar as dificuldades de ensino, foi feito este trabalho sobre a temática do ensinar e do aprender. Em especial, entre as várias orientações teóricas que tratam dessa temática, houve maior aproximação com a Teoria Humanista, principalmente os trabalhos do psicólogo Carl Rogers. Como objetivo geral, visou-se a perceber como seria a realização da aprendizagem significativa na relação professor-aluno pelo contato com docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais, além de compreender o processo de aprendizagem defendido pela Teoria Humanista e os desdobramentos desse processo na prática profissional do professor de inglês por meio de questionários aplicados com três professores desta língua.

**ABSTRACT:** Based on the interest in overcoming the difficulties in teaching, a research-study about the teaching-learning process was carried out. Among the many theoretical approaches that address this topic, the Humanistic Theory in particular was most closely related, especially the works of psychologist Carl Rogers. As general objective, this study aimed to analyze significant learning in the teacher-student relationship, based on the contact with English teachers of the municipality of Viçosa, MG, Brazil, besides comprehending the learning process advocated by the Humanistic Theory and the ramifications of this process in the professional practice of the English teacher through questionnaires completed by three English teachers.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Ensino. Aprendizagem significativa.

**KEYWORDS:** Education. Teaching. Significant learning.

---

1 Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Federal de Viçosa e assistente de publicação na SBZ. E-mail: marcusvlin@gmail.com

2 Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: simonini1@yahoo.com.br

3 Mestranda em Administração na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: larialucia15@hotmail.com

## **I. INTRODUÇÃO**

Entre várias orientações teóricas que tratam da temática da relação ensino-aprendizagem, notou-se que ela era discutida por diversas áreas da Educação. No entanto, a Teoria Humanista, a qual evidencia os indivíduos participantes dessa relação, foi escolhida para discussão nesta pesquisa, com base, principalmente, nos trabalhos do psicólogo Carl Rogers e do filósofo Jorge Larrosa.

Desse modo, o problema desta pesquisa consiste em notar como os princípios educacionais adotados por Carl Rogers seriam utilizados pelos docentes de Língua Inglesa como língua estrangeira de Viçosa, Minas Gerais.

Este estudo, como objetivo geral, visou a perceber como seria a realização da aprendizagem significativa na relação entre professor e aluno, pelo contato com docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais. Além disso, pretendeu-se também compreender o processo de aprendizagem defendido pela Teoria Humanista e os desdobramentos desse processo na prática profissional do professor de inglês como língua estrangeira.

Este trabalho se justifica pela importância para todos os profissionais que, de alguma forma, estão envolvidos tanto no ato de ensinar em salas de aula, quanto em mobilizar processos de aprendizagens e dinâmicas motivacionais em outras áreas como empresas, clubes, comunidades etc.

## **2. REVISÃO TEÓRICA**

### **2.1. EDUCAÇÃO: DISCIPLINA E MOTIVAÇÃO**

Um dos objetivos dos professores, no papel de educadores, é fazer com que os alunos atinjam, num nível mínimo requerido pela instituição à qual pertencem, a compreensão do assunto ensinado. Independentemente de nível ou área, aprender é um processo repleto de obstáculos – esperados ou não – que se originam de fatores internos e externos ao aprendiz, como o gosto por determinado assunto, limitações/potencialidades de natureza cognitiva e social, interferindo no acesso a informações, ou em perda de interesse, mudança de planos etc.

Muitas vezes, por razões que dialogam com as descritas acima, alunos apresentam problemas de disciplina – questão esta que vem sendo amplamente estudada por aqueles que se dedicam às áreas de Psicologia e Educação. Os debates em torno do problema da indisciplina fazem conexão direta com outra problemática – a motivação. Com isso, a partir da aproximação das considerações de alguns autores sobre as posturas (in) disciplinares, é possível visualizar o quanto o aspecto motivacional passa a se desenhar.

Assim, não seriam necessariamente as punições que sustentariam as posturas disciplinadas e comprometidas, mas o cultivo de motivações.

Contudo, a motivação não é um elemento facilmente manipulável porque ela está envolvida com a produção de um sentido que se torna significativo. Nessa perspectiva, estudos recentes têm mostrado a relação entre a percepção de um ambiente motivacional e disciplina. Cervelló et al. (2004) demonstram que a percepção de um ambiente voltado a uma tarefa significativa ao grupo está positivamente interligada a um comportamento mais disciplinado. Assim, incitar o desejo de aprender em um indivíduo é o primeiro desafio da didática, do qual dependem todas as outras iniciativas.

Na concepção de Neri (1992), fazer com que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola. Os professores desejam que os alunos saibam respeitar seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e raciocínio. No entanto, isso não é sinônimo de aluno constantemente passivo e silencioso. O silêncio, tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno também aprende quando participa ativamente de uma atividade, realizando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de expor suas ideias através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa do aluno nas atividades escolares é reflexo de energia e entusiasmo, fruto do que o psicólogo Carl Rogers chamou de aprendizagem significativa (ROGERS, 1959).

Essa forma de sistematizar o processo de aprendizagem prioriza a maneira como o professor intermedeia o conhecimento com o estudante, de modo ativo por parte deste (ROSA, 2006). O entendimento de que a aprendizagem é potencializada quando se torna significativa ao aprendiz teve contribuições de autores de diferentes áreas de conhecimento, casos do psicólogo norte-americano Carl Rogers e do filósofo espanhol Jorge Larrosa. O pensamento destes autores em torno do processo de aprendizagem é sumarizado a seguir.

## **2.2. TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO**

O conceito de aprendizagem significativa emerge de maneira importante nos trabalhos do psicólogo norte-americano Carl Rogers, sendo a ele creditada a criação de uma corrente na psicologia denominada Humanismo. A abordagem humanista na psicologia se desenvolveu como uma resposta de oposição aos modelos comportamentalista e psicanalítico de explicação do comportamento. Isso porque criticou severamente a perspectiva behaviorista – caracterizada como determinista, focada no reforço do comportamento estímulo-resposta e altamente dependente da pesquisa animal – e igualmente criticou a teoria psicanalítica ou psicodinâmica, por também ser determinista, com forças irracionais e instintivas determinando o pensamento e o comportamento humano. Tanto o behaviorismo quanto

a psicanálise são tidos como “desumanizantes” por psicólogos humanistas. Assim, a teoria humanista é chamada de a “terceira força” na psicologia, depois da psicanálise e do behaviorismo (MASLOW, 1968).

A psicologia humanista expandiu sua influência a partir da década de 1960, principalmente com os estudos de Carl Rogers (ROGERS, 1951), descritos na obra intitulada *Client-centered Therapy: Its Current Practice*, como uma “abordagem centrada na pessoa” (ACP). Esta abordagem considera que a ação de aprender é individual, compete à singularidade de cada indivíduo, de modo que a experiência subjetiva seja levada em conta, pois o estudante assimila somente aquilo que lhe é relevante e/ou aquilo que está relacionado com sua realidade.

A postura positiva de Rogers (1951) diante de seus clientes era baseada em condições essenciais de facilitador – no caso da educação, de professor intermediador –, como aceitação incondicional, empatia, congruência e autenticidade. A aceitação incondicional valoriza aquele que aprende, seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. Essa atitude positiva revela que o formador deve aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta à medida que vivencia o aprendizado.

A empatia está relacionada à contribuição positiva para o clima favorável ao aprendizado. A empatia pode ser compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Uma vez que o estudante percebe que sua vivência é compreendida, torna-se mais viável desenvolver uma aprendizagem mais consolidada. A congruência, por sua vez, refere-se à relação direta de uma coisa ou fato com o fim a que se destina, ou seja, a expressão de como se é e de como se sente. Uma pessoa é congruente quando as experiências simbolizadas que constituem o seu eu espelham fielmente as experiências do organismo (pessoa). Assim, tanto o estudante quanto o professor devem ser fiéis a seus sentimentos e sensações, de maneira a construir uma interação entre discente e docente que seja a mais honesta e transparente possível.

Já a autenticidade, derivada de uma proposta de congruência relacional e de empatia, diz respeito a ser verdadeiro, ou seja, o professor deve estabelecer com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a situação apenas por conveniência. Nesse sentido, posicionamentos de aprovação e inclusive de desaprovação devem se expressos do modo mais claro possível entre docente e discente, sem que tais atitudes sejam compreendidas como agressão.

Por isso, ao migrar o pensamento de Rogers (1951) do campo da psicoterapia para o campo educacional, surge a qualidade da aprendizagem, e o ato de aprender não depende exclusivamente de características fisiológicas, mas também de aspectos emocionais e relacionais nos quais se encontra envolvido o aprendiz, a exemplo de “um ambiente (clima) que seja facilitador dessa aprendizagem e crescimento” (CAPELO, 2000).

Esse ambiente potencializador pode ser obtido pelo posicionamento do docente como agente que propicia a emissão, a atividade e a expressão de sensações e sentimentos (congruência) por parte do aluno. Além desses aspectos, a postura de empatia e de aceitação incondicional por parte do professor é imprescindível para gerar um ambiente de liberdade, profícuo aos participantes. Essa situação de liberdade de espontânea manifestação da pessoa, segundo Rogers (1973, p. 218), torna a educação “uma procura excitante, uma busca, não mera acumulação de fatos logo superados e esquecidos”.

Para Rogers (1959), seres humanos têm uma tendência básica, que é a tendência à autorrealização, ou seja, alcançar o seu potencial e atingir o mais alto nível de existência, felicidade e realização possível. Da mesma maneira que uma planta se desenvolve da melhor maneira que lhe é possível quando lhe são dadas as condições ideais (adubo, iluminação, água, terra, sombra etc.), as pessoas florescerão e alcançarão seu potencial se seu ambiente lhes for favorável. Entretanto, diferentemente de uma planta, o potencial de um ser humano não é unidirecional, e os seres humanos atualizam seu potencial de diferentes maneiras de acordo com suas influências de vida. Rogers (1951; 1959) acreditava que as pessoas são animadas por um potencial ao crescimento e à criatividade, tornando-se frustradas e às vezes até mesmo destrutivas quando uma concepção inferior de si mesmas ou limitações externas impede seu processo de valorização.

Como considera que cada pessoa possui sua própria maneira de ser, seu próprio tempo e singularidade, a teoria educacional de Rogers se sustenta na perspectiva de que um educador pode apenas facilitar o aprendizado de outrem, mas nunca determiná-lo (ROGERS, 1951). Como Rogers acredita que cada pessoa reage e responde ao mundo se baseando em uma percepção e experiência, o que um aluno faz e como ele pensa é mais importante do que aquilo que o professor faz, ou seja, cada aluno se apropriará de uma maneira singular do que o professor ensina. Assim, o foco da perspectiva de ensino do Humanismo está no estudante (ROGERS, 1951), uma vez que o contexto e as experiências do discente são fundamentais na construção dos processos de aprendizagem.

Os estudos de Barcelos (1995; 2004) também ressaltam a atenção dedicada ao discente, sobretudo suas crenças, pois “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN *apud* BARCELOS, 2004, p. 126).

Para Zimring (2010), há dois tipos de aprendizagem: a intelectual e a significativa. A aprendizagem intelectual envolve apenas a mente, o raciocínio puro, sem relevância de sentimentos ou significados para a pessoa. Já a aprendizagem significativa, defendida por Carl Rogers (1959), diz respeito ao sentido vivenciado pela pessoa no processo de aprendizagem.

A exemplo de uma criança que descobre o significado e o sentimento do termo “choque elétrico” ao inserir seu dedo no contato da tomada, esse modo de aprendizagem se torna mais memorável para o aprendiz porque envolveu sensações além do raciocínio. Nesse sentido, a aprendizagem significativa “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (ZIMRING, 2010, p. 38).

Portanto, as experiências pessoais e subjetivas dos discentes são fundamentais para o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Assim, há também aquilo com o qual outros autores vêm também colaborar, a partir de suas diferentes teorias, com as perspectivas instigadas por Rogers. Entre eles, podemos citar os trabalhos de Jorge Larrosa.

### **2.3. CONSIDERAÇÕES DE JORGE LARROSA ACERCA DE EXPERIÊNCIA**

Professor de filosofia da educação na Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa popularizou-se por seus conceitos e reflexões sobre a *experiência*. Em sua obra intitulada “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2004, p. 154), descreveu que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2004, p. 154).

Nessa visão, Larrosa estabelece que o viver, a experiência, não tem um mesmo significado para todos; que a experiência tem que “passar” por nós, e nos afetar, para que adquira algum sentido. A experiência é algo particular, consistindo em acontecimentos que me afetam de tal modo que podem fazer mudar meu jeito de pensar, sentir, viver etc. Tais acontecimentos não dependem da pessoa em si, não é ela quem atua, mas é o que lhe acontece, o que a atropela, o que a afoga é que pode mudá-la. Nesse sentido, a experiência envolve a perspectiva de abandonar as certezas e se permitir permeabilizar-se a imprevistas novidades.

Larrosa (2004, p. 154) considera que, na atualidade de nosso convívio cotidiano, “nunca aconteceram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, e enumera as razões sociais para tal afirmação sobre a escassez da experiência, semelhantemente a Borg (2003). A experiência, então, torna-se cada vez mais difícil, principalmente pelos fatos apresentados no Quadro 1.

Assim, em comparação à abordagem rogeriana centrada na pessoa, as considerações sobre a experiência de Larrosa (2004) ressaltam pontos semelhantes sobre a vivência do indivíduo. Assim como Rogers (1951; 1959) valoriza as características individuais do ser, de modo que transpareça seus sentimentos, Larrosa (2004) insiste que a aprendizagem efetiva ocorre na dimensão da experiência daquilo que afeta o estudante em significância.

Entre os princípios que regem a aprendizagem de Rogers (1951;

**Quadro 1 – Motivos apontados por Larrosa (2004) para a crescente raridade da experiência**

Excesso de informação	A sociedade moderna valoriza e obriga os sujeitos a ser informantes/informados. Tudo já está explicado em inúmeros processos de informação, seja em revistas, televisão, internet. As pessoas são informadas, sabem de tudo, conhecem tudo, mas são pouco afetadas pelo que sabem e conhecem. É como um viajante que, antes de empreender sua viagem, se entope de guias de viagem a ponto de estar tão informado do que verá que, quando chega ao seu destino, só consegue enxergar o que os guias de viagem informaram que era para ver.
Excesso de opinião	Devemos nos informar, e então dar nossa opinião. Tem que se ter uma opinião sobre tudo, posicionar-se sobre tudo, e isso diminui a experiência, uma vez que ela não se sustenta na garantia das certezas.
Falta de tempo	Tudo o que se passa, passa cada vez mais depressa. A velocidade com a qual recebemos, processamos e reagimos aos fatos impede a conexão significativa entre os acontecimentos e também deteriora a memória, já que os acontecimentos são imediatamente substituídos por outros que igualmente nos excitam por um momento, mas não deixam vestígios. Também é imperdoável ficar para trás, nessa obsessão por seguir o passo acelerado do tempo.
Excesso de trabalho	A ocupação constante leva à falta de tempo para a experiência. Tudo é pretexto para atividade, independentemente da motivação. Sempre estamos em ação, por não podermos parar, como se nada nos acontecesse. Somos seres automáticos, sem a possibilidade de um momento para parar, escutar, ver, atentar-se aos detalhes, demorar-nos neles, suspendermos nossas opiniões.

Fonte: Os autores (2013).

1959), percebe-se que a verdadeira aprendizagem ocorre não na transmissão, mas como o que é ensinado ganha força de experiência. Assim, o aprender, assim como a abertura à experiência, ocorre no momento em que o aprendiz se “desarma” do que conhece e se permite a ignorância, o não saber. É diante desse não saber que ele se torna permeável à experiência, exposto às novas sensações, sem barrá-las por conhecimentos prévios. Dessa forma, a aprendizagem significativa conversa intimamente com a abertura à novidade, àquilo que incomoda, mas ao mesmo tempo encanta por sua novidade. Se a aprendizagem efetiva se faz na experiência, é todo o mundo afetivo do aprendiz que também entra em jogo nesse processo. Não se aprende, portanto, apenas na racionalidade, mas por efeito dos afetos que são acionados na experiência, trazendo todo um mundo de significação erigido pelo aprendiz até então.

O ambiente educacional também foi discutido por Rogers (1951; 1959) e Larrosa (2004). Segundo esses autores, a tradicional crença de que a racionalidade, por si só, poderia resolver todas as dificuldades de aprendizagem na instituição de ensino deveria ser substituída por uma escola em que o fator humano fosse considerado prioritário. Assim, a dedicação emocional deveria ser afluída em meio ao raciocínio, pois o clima facilitador do processo ensino-aprendizagem se intensifica ao unir mente e sentimentos.

Portanto, a experiência, ou a aprendizagem significativa, é mais profunda e duradoura quando a personalidade do estudante é completamente envolvida (sentimentos e intelecto), o que demonstra a convergência dos estudos realizados por Rogers e Larrosa. Quanto mais o estudante se aceita na relação com o professor, quanto mais na abertura afetiva e intelectual realizada, o aprendiz percebe que pode errar, fracassar, sem ser julgado menor por isso (aceitação incondicional), maiores são as possibilidades de ele se abrir a uma relação mais genuína com o professor e consigo mesmo.

### **3. METODOLOGIA**

Em relação à sua forma, esta pesquisa é qualitativa, pois, segundo Terence & Escrivão Filho (s/d *apud* HEYINK & TYMSTRA, 1993), é uma alternativa apropriada nos estágios iniciais da investigação, em que se busca explorar o objeto de estudo e delimitar as fronteiras do trabalho quando há especial interesse na interpretação do respondente em relação aos seus comportamentos, motivos e emoções, quando o tema da pesquisa envolve tópicos abstratos, sensíveis ou situações de forte impacto emocional para o respondente e/ou quando o universo da pesquisa é pequeno e a quantificação não é apropriada.

Diante do exposto, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi composta pela coleta de dados através de questionários enviados a dez



professores de Língua Inglesa como língua estrangeira de um curso de idiomas localizado em Viçosa, Minas Gerais. A escolha da escola de idiomas cujos docentes seriam questionados ocorreu pela aprovação dos dirigentes. A partir desse universo, obtiveram-se respostas de três professores. Nesse sentido, percebe-se que a aplicação de entrevistas semiestruturadas e/ou de questionários poderia contribuir para consolidar esta pesquisa, pois é possível “conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 278).

Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográficas, permitindo que se tome conhecimento de material relevante, tomando-se por base o que já foi publicado em relação ao tema, de modo que se possa delinear uma nova abordagem sobre ele, chegando a conclusões que possam servir de embasamento para pesquisas futuras.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o intuito de perceber os possíveis movimentos de aprendizagem significativa na relação entre professor e aluno, pelo contato com docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais, foram aplicados questionários a três professores, escolhidos aleatoriamente no que diz respeito à escola a que pertenciam. Todos os participantes atualmente ministram aulas numa escola privada de inglês em Viçosa, Minas Gerais.

A participante R1 é do sexo feminino, tem 30 anos de idade, viveu nos Estados Unidos durante dois anos e ensina inglês há seis anos, sendo quatro na escola em questão. Graduou-se em Direito pela UFV em 2007, porém nunca atuou na área, segundo ela, por “não aceitar as implicações da profissão que apenas veio a conhecer ao entrar no mercado de trabalho”. A respondente R2 é do sexo feminino, tem 24 anos e cursa Secretariado Executivo Trilíngue na UFV. Estudou inglês nos Estados Unidos durante um ano ao mesmo tempo em que trabalhava como *baby sitter*. Ensina inglês há três anos e há um ano trabalha como professora no curso. Também dá aulas particulares para alunos em sua casa há pouco mais de um ano. A participante R3 também é do sexo feminino, 24 anos de idade, e também é aluna do curso de graduação em Secretariado Executivo Trilíngue da UFV. Não tem experiência fora do Brasil, tendo aprendido Inglês apenas em cursos particulares. É professora de inglês há aproximadamente um ano e meio na escola em questão, não havendo atuado como professora anteriormente.

Ao questionar como surgiu o interesse em lecionar língua estrangeira, os respondentes apontaram predominantemente o valor pessoal que essa ação apresentava. As respostas indicam que o interesse do professor em lecionar, apesar das necessidades financeiras, parece que encontra seu primeiro elemento motivador na significância do tema a ensinar na vida

do educador, configurando um elemento de influência contextual (BORG, 1998).

Perguntou-se, também, como seriam compreendidos os conceitos “ensinar” e “aprender” a partir da experiência docente dos respondentes. Unanimemente, as características da “aprendizagem centrada na pessoa” (ACP), postulada por Rogers (1959), puderam ser identificadas nas respostas, a exemplo de empatia, aceitação incondicional e congruência por meio de interatividade.

As respostas indicam que, além da necessidade da interação empática (uma vez que cada aluno surge como um mundo singular que não funciona como mero “receptor” das informações transmitidas pelo professor), torna-se necessário que o professor se abra a uma experiência de ignorância. Para Larrosa (2004), a aprendizagem significativa se torna possível àqueles que não estão por demais tomados de informações e conhecimentos. Ela emerge de uma vulnerabilidade e não de um confronto em que um quer afirmar sua verdade sobre o outro. Dessa forma, os professores entrevistados indicaram que, para conseguir atingir os alunos e promover uma experiência de aprendizagem, o professor igualmente deve se abrir à experiência com o estudante, abandonando a perspectiva dicotômica de que ele é aquele que tem o saber e o aluno é aquele que nada sabe. É quando o aluno é reconhecido em seu saber, em seu valor, em sua experiência, que se aumenta a possibilidade de este mesmo aluno também se abrir àquilo que o professor se dedica a ensinar.

Percebeu-se que, a partir da teoria humanista da aprendizagem e das respostas obtidas pelos questionários, por vários anos os docentes eram considerados mestres com conhecimentos inalcançáveis, com o dever de compartilhar sua sabedoria com seus súditos aprendizes. A respondente R1 apontou essa realidade e caracterizou sua modificação: “Hoje, entendo que ensinar e aprender são vias de mão dupla. Não há quem ensine sem aprender e vice-versa.”

Ainda sobre o questionamento de como seriam compreendidos os conceitos de “ensinar” e “aprender” a partir da experiência docente dos respondentes, R2 e R3 trazem à tona da discussão a importância de se promover um aprendizado que promova significância e igualmente seja produtor de experiência, principalmente dentro da perspectiva conceitual de experiência defendida por Larrosa (2004).

E o “estar aberto ao novo”, como indicado por R1, é também se autorizar à incerteza e à ausência de garantias. Estar aberto ao novo é se autorizar à experiência de uma ignorância potencializadora de uma ampliação do mundo, pois, como indicou Larrosa (2004), um homem cheio de certezas é um homem que carrega consigo um mundo terminado e, assim, é incapaz de experiência.

Por meio de uma situação-problema, aos questionados foi pro-

posta a indicação de uso de estratégia para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nas respostas, encontrou-se tendência em gerar um clima favorável entre professor e estudante, de forma que a interação entre os indivíduos fosse profícua.

A presença do termo “humor” ressaltou que as pessoas inter-relacionadas no processo ensino-aprendizagem precisam estar sentimentalmente engajadas. Assim, esse processo poderia ser otimizado pela união entre intelecto e sentimento (ROGERS, 1959). Além disso, apresenta-se destacada nas respostas a necessidade de trazer a vida e os sentimentos dos alunos para a sala de aula, enfim, “utilizar exemplos do dia a dia dos alunos”, fazendo com que o conteúdo da aula perca seu distanciamento do universo cotidiano dos aprendizes e passe a fazer parte das significações de sua realidade. Para isso, é necessário que o professor cultive uma perspectiva de aceitação do outro, tal como proposta por Rogers, já que será ele o legitimador da relação do universo de significância entre o aluno e a matéria ensinada. No momento em que o professor faz a ligação entre a matéria em sala e o universo do dia a dia do educando, autorizando também que o aluno fale de si, de sua história, de suas crenças e comprometer-se, ele está valorizando como significativas as experiências de seus alunos. Tal postura nos aproxima da perspectiva da aprendizagem centrada no aluno. Mesmo os professores entrevistados não indicando que cultivam a postura de autogestão na educação, como defendida por Rogers (1959), a perspectiva de autorizar que sua vida cotidiana se apresente e se legitime na sala de aula conversa com as preocupações de produção de uma aprendizagem que seja significativa ao educando.

Outra visão dessa situação-problema foi mostrada por R1, que evidenciou, semelhantemente à valorização da experiência do sujeito por Larrosa (2004), a necessidade de considerar a vivência do discente. O estabelecimento de uma relação de confiança, de acordo com Rogers (1994), é imprescindível para aquele que aprende, seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. Isso contribui positivamente para a interação entre o formador e o aprendiz.

A abertura à confiança por parte do aluno diz respeito à produção de um ambiente educativo que produza a sensação de que cada um será aceito em sua singularidade, poderá ser ele mesmo, sem ser oprimido por julgamentos que exigem dele posturas ideais. Dessa forma, a aprendizagem significativa está intimamente relacionada com a abertura à novidade, àquilo que incomoda, mas ao mesmo tempo encanta por sua novidade (LARROSA, 2004). Por sua vez, um ambiente que favoreça a abertura à novidade é também aquele que permita que as pessoas arrisquem, coloquem em cena seus pensamentos, suas ideias, suas incertezas, sem o medo de serem ridicularizadas ou julgadas. Não se aprende, portanto, apenas pelo uso de racionalidade, mas também por efeito dos afetos que são acionados na

experiência, trazendo todo um mundo de significação erigido pelo aprendiz até então (ROGERS, 1959).

A partir da comparação entre o exposto pelos respondentes e os estudos teóricos, foi possível perceber as principais variáveis presentes na relação ensino-aprendizagem, no caso de Língua Inglesa como língua estrangeira.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho pretendeu descrever a temática do ensinar e do aprender em torno da Teoria Humanista, com prioridade para os trabalhos do psicólogo Carl Rogers. Notou-se, pelos questionários aplicados a três docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais, que eles, mesmo sem conhecimento teórico, se utilizam de propostas de ensino e interação com seus alunos, que os aproximam dos princípios da aprendizagem significativa na relação entre professor e estudante, postulados tanto por Carl Rogers quanto por Jorge Larrosa.

Os dados obtidos propiciaram estas questões: até que ponto é favorecedor de uma aprendizagem significativa aquele professor que ensina o que lhe é, por sua vez, também significativo? Como fazer um aluno sentir paixão por uma matéria se o próprio professor não doa essa paixão?

Assim como Rogers valorizou as características individuais do aprendiz, de modo que transpareçam seus sentimentos, a investigação bibliográfica permitiu descobrir os estudos de Larrosa (2004), que insistiu que a aprendizagem efetiva ocorre na dimensão da experiência daquilo que afeta o estudante em sua significância. Para esses estudiosos, a imersão na experiência e na aprendizagem significativa promoveria processos de aprendizagens mais duradouros, uma vez que o material a ser aprendido conversaria com o próprio mundo de significância do aprendiz, envolvendo tanto seu intelecto quanto também seus sentimentos.

Os estudos de Rogers (1951; 1959) e Larrosa (2004) demonstraram que o ambiente educacional também deve ser favorável à aprendizagem. Contudo, quando se fala aqui em “ambiente educacional”, deve-se estar claro que tal ambiente diz respeito não apenas às condições físicas adequadas para a aprendizagem, mas, principalmente, às condições emocionais e relacionais para tal fim. Segundo esses autores, a tradicional crença de que a racionalidade, por si só, poderia resolver todas as dificuldades de aprendizagem na instituição de ensino deveria ser substituída por uma escola em que o fator humano fosse considerado prioritário. Isso porque, como propõe Rogers, o principal motor humano não é a busca por dinheiro ou sucesso, mas sim a busca por amor e significância. Dinheiro e sucesso são ferramentas para tal fim, porém não necessariamente promovem a sensação de significância necessária ao sujeito. Dessa forma, o ambiente de uma sala de aula deve ser favorecedor dessa experiência de amor, no

sentido de que o aluno se sinta respeitado em sua diferença, em sua alteridade e em seus valores. Apenas sendo respeitado em seu mundo e não se sentindo agredido, é que ele poderá se aventurar a se abrir à experiência que o professor traz, promovendo um encontro em que o principal não é a anulação da experiência do outro, mas sua multiplicação, ampliando, assim, o pensar sobre o mundo.

Este trabalho também foi um estímulo para projetos maiores, como aprimorar a relação professor-aluno e até mesmo o rendimento em sala. O presente estudo contribuiu positivamente para os profissionais envolvidos tanto no ato de ensinar em salas de aula, quanto na mobilização de processos de aprendizagens e dinâmicas motivacionais em outras áreas como empresas, clubes, comunidades etc.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas - RS, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.
- \_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.
- CAPELO, F.M. Aprendizagem Centrada na Pessoa. *Revista de Estudos Rogerianos – A pessoa como centro*, n. 5, primavera-verão 2000. Disponível em: <<http://souzamilena.blogspot.com.br/2011/05/texto-de-apoio-aprendizagem-centrada.html>>. Acesso em: 5 fev. 2013.
- CERVELLÓ, E. M.; JIMÉNEZ, R.; DEL VILLAR, F.; RAMOS, L.; SANTOS-ROSA F. J. Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, v. 99, p. 271-283. 2004.
- HEYINK, J. W.; TYMSTRA, T. J. The function of qualitative research. *Social Indicators Research*, v. 29, p. 291-305. 1993.
- LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360p.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASLOW, A. H. *Toward a Psychology of Being*. 2. ed. New York: D. Van Nostrand. 1968.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: Editora EPU, 1986.

- NERI, A. L. A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, M. (Org.). *Tendências contemporâneas em psicologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROGERS, C. *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Londres: Constable, 1951.
- \_\_\_\_\_. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In: KOCH, S. (ed.). *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context*, v. 3. New York: McGraw Hill, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Freedom to learn*. New York: Macmillan/Merrill, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- ROGERS, C.; FREIBERG, H. J. *Freedom to learn*. 3. ed. New York: Macmillan/Merrill, 1994.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- WINTERSTEIN, P. J. Motivação, educação física e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-61, 1992.
- ZIMRING, F. *Carl Rogers*. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

*Recebido em: 19/08/2013*

*Aceito em: 09/10/2013*