

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO EXECUTIVO TRILÍNGUE

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências da disciplina SEC 499 – Monografia, da graduação em Secretariado Executivo Trilíngue.

Marcus Vinícius Linhares de Souza – 62.657

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL

2013

MARCUS VINÍCIUS LINHARES DE SOUZA

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências da disciplina SEC 499 – Monografia, da graduação em Secretariado Executivo Trilíngue.

APROVADO: 9 de abril de 2013.

Professor José Vicente Santos Mendes
DLA/UFV
Examinador

Professora Lara Lúcia da Silva
DLA/UFV
Examinadora

Professor Eduardo Simonini Lopes
DED/UFV
Orientador

AGRADECIMENTOS

Aqui expresso meu sincero "obrigado" àqueles que tornaram o desenvolvimento deste trabalho possível.

Primeiramente, ao meu querido orientador, Eduardo, que me aceitou e amparou nas condições que me encontrava em relação a tentativas prévias de pesquisa. Nunca poderei agradecê-lo o suficiente por ter me dado todo esse suporte até aqui.

Aos professores Vicente e Lara, que se interessaram pelo tema da minha monografia e aceitaram com prontidão meu convite para fazer parte da banca examinadora.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e vibrou com meu sucesso.

Aos participantes da minha pesquisa: muito obrigado pela sua disposição em me ajudar!

Aos meus maravilhosos amigos, que me ajudaram principalmente com incentivos e também nunca deixaram de acreditar em mim: Andrezza, Bruna, Carol, Flávia, Joana, Juliana, Léo e Renner.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADRO E FIGURAS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. OBJETIVOS	3
2.1. Objetivo Geral	3
2.2. Objetivo Específico	3
3. REVISÃO TEÓRICA	4
3.1. Educação: Disciplina e Motivação	4
3.2. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação.....	6
3.3. Considerações de Jorge Larrosa acerca de <i>experiência</i>	9
4. METODOLOGIA	12
4.1. Tipo de pesquisa.....	12
4.2. Coleta de dados	12
4.3. Amostra.....	13
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	15
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24
APÊNDICE	27

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1 – Motivos apontados por Larrosa (2004) para a crescente raridade da experiência.	10
Figura 1 – Processo de aprendizagem com o professor superior ao estudante, e, conseqüentemente, centrado no saber do professor.	20
Figura 2 – Processo de aprendizagem com representação da interação entre professor e estudante, sem superioridade e ou inferioridade na relação entre ambos.	21

RESUMO

SOUZA, Marcus Vinícius Linhares de, Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **A aprendizagem significativa na relação professor-aluno.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

A partir do contato com a Língua Inglesa como segunda língua entre professor e aluno, vivenciei os dois papéis sociais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem: o de estudante e o de professor. A partir do interesse em superar as dificuldades de ensino, realizou-se este trabalho de conclusão da graduação em Secretariado Executivo Trilíngue sobre a temática do ensinar e do aprender. Em especial, dentre várias orientações teóricas que tratam dessa temática, senti maior aproximação com a Teoria Humanista, principalmente os trabalhos do psicólogo Carl Rogers. Como objetivo geral, visou-se perceber como seria a realização da aprendizagem significativa na relação professor-aluno, a partir do 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 por meio de questionários aplicados com três professores de inglês de um curso de idiomas localizado em Viçosa, Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

SOUZA, Marcus Vinícius Linhares de, Universidade Federal de Viçosa, March 2013. **Significant learning in the teacher-student relationship.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

From my contact with English as a second language, I have lived the two social roles played in the teaching-learning process: learner and teacher. Based on my interest in overcoming the difficulties in teaching, I conducted this research for conclusion of my undergraduate degree studies in Trilingual Secretarial Science. Among the many theoretical approaches that address this topic, the Humanistic Theory in particular inspired me the most, especially the works of psychologist Carl Rogers. As main objective, I aimed to analyze the *significant learning* in the teacher-student relationship, based on my contact with English teachers of the municipality of Viçosa, MG, Brazil. In addition, the other objective of this study was to understand the learning process advocated by the Humanistic Theory and the ramifications of this process in the professional practice of English teachers through questionnaires completed by three English teachers of a language school in Viçosa.

Keywords: Education. Teaching. Significant learning.

1. INTRODUÇÃO

A partir do contato com a Língua Inglesa como segunda língua, foi possível vivenciar os dois papéis sociais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem: o de estudante e o de professor. Com dedicação ao estudo do inglês e paixão pelo idioma, obtive alguns certificados internacionais de proficiência.

Em outra fase, agora ocupando o papel de docente, tive a oportunidade de atuar como professor de língua estrangeira (inglês), uma vez que as habilidades nessa segunda língua foram bem consolidadas após anos de dedicação aos estudos. No entanto, a condição de docente perante os alunos foi desafiante, pois habilidades além das de língua precisaram ser desenvolvidas, habilidades relacionadas à forma como eu interagia com os discentes.

Movido, então, pelo interesse em se superar tais dificuldades, decidi-me por fazer minha monografia de final de curso de Secretariado Executivo Trilíngue em torno da temática do ensinar e do aprender.

Dentre várias orientações teóricas que tratam dessa temática, notou-se que a relação ensino-aprendizagem 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, principalmente os trabalhos do psicólogo Carl Rogers e do filósofo Jorge Larrosa. Um dos motivos para essa escolha foi a limitação de tempo para realização e conclusão da pesquisa.

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 que responderam ao questionário.

Este estudo, como objetivo geral, visou perceber como seria a realização da aprendizagem significativa na relação entre professor e aluno, a partir do 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.

E sendo a docência um dos campos em que o profissional de Secretariado Executivo pode atuar, o presente estudo é de importância para todos eles que, de alguma maneira, 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. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Perceber como seria a realização da aprendizagem significativa na relação professor-aluno a partir do contato com docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais.

2.2. Objetivo Específico

- Descrever o processo de aprendizagem defendido pela Teoria Humanista.
- Descrever os desdobramentos desse processo na prática profissional do professor de Língua Inglesa.

3. REVISÃO TEÓRICA

Se você quer construir um navio, não chame as pessoas para juntar madeira ou atribua-lhes tarefas e trabalho, mas sim ensine-as a desejar a infinita imensidão do oceano.

Antoine de Saint-Exupéry

3.1. Educação: Disciplina e Motivação

Como educadores, um dos objetivos dos professores é favorecer 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. Em uma reflexão acerca da indisciplina e violência em sala de aula, Guimarães (1996) declara que:

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência neste lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (GUIMARÃES, 1996, p. 78-79).

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 torne 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 à 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 alunos saibam respeitar os 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 argumentar as 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 intermedia o conhecimento para 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, como o caso do psicólogo norte-americano Carl Rogers e o filósofo espanhol Jorge Larrosa. O pensamento destes em torno do processo de aprendizagem se encontra sumarizado a seguir.

3.2. 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 que a ele é 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 psicanalíticos 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 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 sendo 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. Em suas terapias, Rogers conduzia as sessões por meio de aceitação positiva e incondicional da experiência do outro, cultivando a compreensão empática e a autenticidade de sentimentos para com os participantes das terapias.

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.

Já 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 fieis 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 de modo mais claro possível entre docente e discente, sem que tais atitudes sejam compreendidas como agressão. Em outros termos, a autenticidade poderia ser definida como a comunicação explícita por parte das experiências das pessoas envolvidas.

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 a partir de posicionamento do docente como agente que propicia a emissão, atividade, 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 flor 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, diferente de uma flor, 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 apenas quando uma concepção inferior de si mesmas ou limitações externas impeçam 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. Cada aluno processará o que aprender diferentemente, dependendo do que traz de sua vida para a sala de aula. Como sustenta Mizukami (1986, p. 38):

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. [...] O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Há, pois, uma série de métodos com que a atenção dos professores pode empregar a visão humanista na educação, incluindo:

- Permitir ao aluno a escolha na seleção de tarefas e atividades quando possível.
- Ajudar alunos a aprender a estabelecer objetivos realistas.
- Fazer alunos trabalharem em grupo, principalmente no que tange ao aprendizado cooperativo, para desenvolver habilidades sociais e afetivas.
- Ser um agente facilitador de discussões em grupo, quando apropriado.

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, a qual é 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 torna-se 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 o que outros autores vêm também colaborar, a partir de suas diferentes teorias, com as perspectivas instigadas por Rogers. Dentre eles, pode-se citar os trabalhos de Jorge Larrosa.

3.3. 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), descreveu que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça (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; é o que lhe acontece, lhe atropela, lhe afoga, que pode mudar-lhe. Nesse sentido, a experiência envolve a perspectiva de abandonar as certezas e se permitir ficar permeável 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:

Excesso de informação	A sociedade moderna valoriza e obriga os sujeitos a serem informantes/informados. Tudo já está explicado em inúmeros processos de informação, sejam 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 realizar 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 os que os guias de viagem informaram que era para se 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 esta 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, e 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, suspendemos nossas opiniões.

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

Fonte: Elaboração do autor.

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; 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 como prioritário. Assim, a dedicação emocional deveria ser afluída em meio ao raciocínio, pois o clima facilitador do processo ensino-aprendizagem intensifica-se 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) e maiores são as possibilidades de ele se abrir a uma relação mais genuína com o professor e consigo mesmo.

4. METODOLOGIA

4.1. Tipo de pesquisa

Em relação à sua forma, esta pesquisa é qualitativa, pois, segundo Terence & Escrivão Filho *apud* Heyink & Tymstra, (1993), é uma alternativa apropriada nos estágios iniciais da investigação, onde 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.

4.2. Coleta de dados

Diante do exposto, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi composta pela coleta de dados através de questionários enviados para 10 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 a partir da aprovação dos dirigentes. No entanto, a fim de manter inalterada a imagem da empresa, ocultou-se sua marca.

Após a seleção da instituição e a permissão concedida pelo centro educacional, elaborou-se o questionário para a percepção do processo ensino-aprendizagem. Por meio

de correio eletrônico, encaminharam-se mensagens contendo o arquivo com o questionário a ser respondido. Nessa etapa, evidenciou-se a garantia de anonimato aos respondentes.

4.3. Amostra

A partir desse universo, obtiveram-se respostas de somente três professores. Nesse sentido, percebe-se que a aplicação de entrevistas semiestruturadas e, ou, questionários poderiam 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 o mesmo, chegando a conclusões que possam servir de embasamento para pesquisas futuras.

Os formulários utilizados constaram de seis questões sobre as vivências do processo ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

Inicialmente, foram obtidas as informações relacionadas à formação acadêmica, idade, sexo e tempo de docência em Língua Inglesa como língua estrangeira, com o intuito de identificar o perfil dos respondentes.

Posteriormente, foi solicitado aos respondentes o apontamento de como ocorreu seu desenvolvimento de aprendizagem em Língua Inglesa.

Além disso, questionou-se como surgiu o interesse em lecionar a língua estrangeira, de modo a identificar os fatos motivadores do professor. Posteriormente, como estratégia de situação-problema, elicitou-se a predisposição de um estudante para um método de aprendizagem e solicitou-se a descrição de quais seriam as estratégias utilizadas para perceber essa tendência.

Perguntou-se, ainda, de que forma seriam desenvolvidos caminhos para valorizar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que o indivíduo apreende o que tange a sua vivência.

Houve também o interesse em descobrir se, na carreira do questionado, houve alguma experiência que lhe fosse memorável no que diz respeito à compreensão das características do estudante. Além disso, reservou-se uma questão para apontamentos de outras considerações por parte do respondente.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por considerar que os seres humanos possuem um potencial natural para aprender, Rogers (1959) defendia que a aprendizagem deveria ser um compromisso pessoal de cada aprendiz, sendo o professor mais um mediador desse processo do que necessariamente o protagonista. Ao educador caberia orientar e propiciar a experiência de aprendizagem para o estudante, que, por si só, aprenderia a partir do momento em que a temática discutida o tocasse, o marcasse, o ferisse em sua experiência.

Com o intuito de perceber os possíveis movimentos de aprendizagem significativa na relação entre professor e aluno, a partir do 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. Para todos foi concedido o termo de livre consentimento, pelo qual os participantes declaravam estar cientes da finalidade desta pesquisa e ressaltavam a voluntariedade em participar deste estudo.

No sentido de manter a privacidade dos professores pesquisados, optou-se por denominar os respondentes de acordo com a letra R, em alusão a respondente, e a numeração de 1 a 3, a exemplo de R1 (respondente 1).

A participante R1 é do sexo feminino, tem 30 anos de idade, viveu nos Estados Unidos durante 2 anos e ensina inglês há 6 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 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 3 anos, e há um ano trabalha como professora no curso. Também dá aulas particulares para alunos em sua casa há pouco mais de 1 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 possui experiência fora do Brasil; aprendeu inglês em cursos particulares, apenas. 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 possuía.

O interesse adveio do gosto pelo idioma, além da facilidade em lidar com público. Havia, também, a necessidade financeira, mas, esta, no final das contas, foi muito pouco satisfeita, haja vista o salário irrisório que pagam (R1).

Quando surgiu a oportunidade de lecionar, vi uma chance de ensinar uma coisa que sempre me deu prazer e que sempre tive facilidade em entender e explicar (R3).

Essas primeiras respostas indicam uma perspectiva interessante. O interesse do professor em lecionar, apesar de conversar com as necessidades financeiras, parece que encontra seu primeiro elemento motivador na significância do tema a ensinar na vida do educador, configurando com um elemento de influência contextual (BORG, 1998). A aproximação com a língua inglesa e, principalmente, o encanto que se tem com tal língua parece funcionar como um gatilho motivacional que mobiliza o educador a investir na profissão.

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, conforme demonstram os extratos a seguir.

Hoje, entendo que ensinar e aprender são vias de mão dupla. Não há quem ensine sem aprender e vice-versa. Durante muitos episódios, os alunos me serviram de professores, mostrando caminhos, apontando as direções que seriam mais satisfatórias para que o conteúdo fosse mais bem assimilado, demonstrando, por exemplo, necessidade de maior utilização do quadro, ou de recursos visuais, além de auditivos e lúdicos (R1).

Ensinar, primeiramente, é aprender a cada dia. É saber enxergar as dificuldades e limites de cada aluno, é saber ser flexível, é ser criativo e saber estimular o aluno, visto que, muitas vezes, a língua estrangeira não é prioridade na vida dos alunos (R2).

Há que se executar uma compreensão extrema, de forma que a se colocar no lugar do aluno para que a pressão não exista, já que se trata de alguém que realmente sabe do que está falando e de alguém que, provavelmente, está vendo o conteúdo pela primeira vez (R3).

As respostas acima 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 onde um quer afirmar sua verdade sobre o outro. Dessa forma, os professores entrevistados indicaram que, para se 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. É diante dessa necessidade de que o professor seja antes de tudo uma pessoa “desarmada” e que não se esconda por trás de sua autoridade de saber, que o escritor Guimarães Rosa anunciou que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2006, p. 283).

Percebeu-se que, a partir da leitura de bibliografia relacionada à 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. 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 cena 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). Nesse sentido, os professores acima mencionados destacaram que, para eles:

Aprender é dedicar-se, é buscar outras alternativas que auxiliem no aprendizado, é estar aberto ao novo (R2).

Considero o ensinamento e o aprendizado uma troca de experiências. Você vivencia o aprendizado do aluno diariamente e ele vivencia seu ensinamento (R3).

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

O humor é uma excelente ferramenta para nos aproximar de nosso público, além de fazer mais fácil, fluido o aprendizado de algo que, talvez, em suas mentes, seja de difícil compreensão (R1).

Tento sempre utilizar exemplos do dia a dia dos alunos, tendo fazer a aula mais divertida, fazendo piadas, coisas para quebrar o gelo (R2).

Procuro deixar os alunos em um ambiente descontraído, porém, conscientes da seriedade que implica o aprendizado. Isso os ajuda a aliviar a tensão de serem cobrados diariamente pelos métodos avaliativos (R3).

A presença do termo “humor” ressaltou que as pessoas interrelacionadas no processo ensino-aprendizagem precisam estar sentimentalmente engajadas. Assim, esse processo poderia ser otimizado a partir da união entre intelecto e sentimento (ROGERS, 1959). Além disso, apresenta-se destacada nas respostas a necessidade de se 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 realidade dos mesmos. 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 do 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 comprometerimentos, 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 a vida cotidiana dos mesmos 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, a saber:

Existem muitas pessoas que se apresentam a nós com bloqueios à língua estrangeira, em virtude de situações desagradáveis que já vivenciaram. Suponho que levar o conteúdo com humor, de forma leve e não rotulada (como difícil, ou fácil) é interessante para que haja maior interesse e, conseqüentemente, maior assimilação (R1).

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. Esse princípio foi notado nas frases de R1 e R3.

Com a utilização de uma postura profissional, porém, mais próxima ao aluno, é possível maior conhecimento acerca de suas dificuldades e, desta maneira, trabalhá-las, alcançando a confiança do mesmo, alcançando, assim, maior êxito na compreensão dos tópicos abordados (R1).

Os alunos tímidos precisam ter muita confiança no professor, para que tenham coragem de se expressar numa aula de idiomas (R3).

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).

Acho que o professor tem sempre que procurar materiais de suporte para a aula. Algumas escolas não permitem que isso aconteça. Por isso, às vezes, prefiro dar aulas particulares, porque assim, também posso identificar a deficiência do aluno e, juntos, buscarmos o melhor “método” para que o ensino e aprendizado fluam (R2).

Diante das respostas obtidas, formulou-se a representação de um modelo de aprendizagem pelo qual somente professor é dotado de conhecimento – o modelo atual. Assim, caberia ao estudante, em posição inferior diante da magnitude do sábio, contemplar a exposição de sabedoria realizada pelo docente, conforme ilustra a Figura 1.

Ressaltam-se o tamanho e a posição do retângulo atribuído ao professor, de modo a expressar a superioridade do docente em relação ao discente.

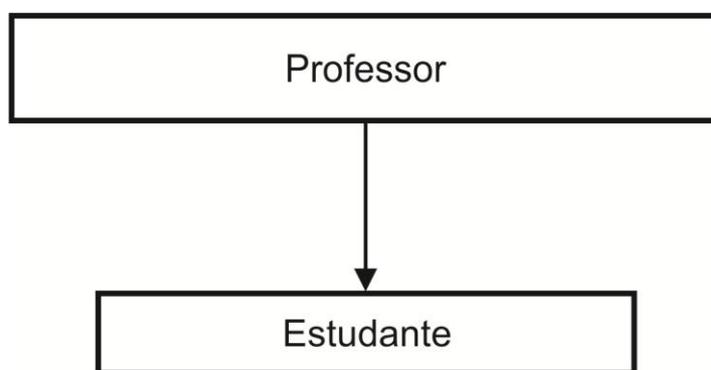


Figura 1 – Processo de aprendizagem com o professor superior ao estudante, e, conseqüentemente, centrado no saber do professor.

Fonte: Elaboração do autor.

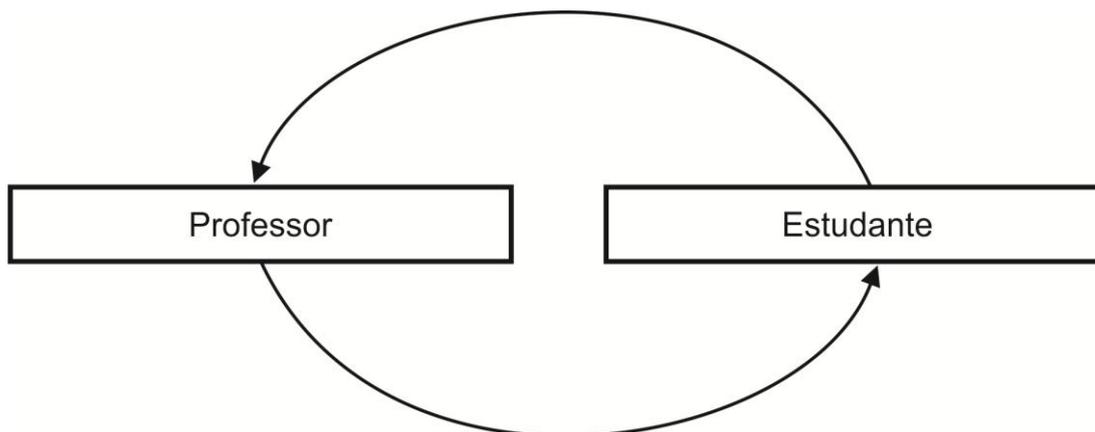


Figura 2 – Processo de aprendizagem com representação da interação entre professor e estudante, sem superioridade e ou inferioridade na relação entre ambos.

Fonte: Elaboração do autor.

O modelo de aprendizagem exposto pela Figura 1 deveria ser substituído por um método que valorizasse a participação do estudante, segundo os princípios da aprendizagem centrada na pessoa, pela qual o discente interagiria com o educador. A Figura 2 retrata a interatividade entre educador e aprendiz, desconsiderando-se a superioridade ou inferioridade das posições adotadas por cada indivíduo.

Assim, a representação gráfica demonstrada na Figura 2 explicita a relação ensino-aprendizagem proposta por Rogers (1959), trazendo também à tona do processo que aprender, mais do que um processo de acúmulo de informações, é um processo interacional, de trocas não apenas de informações, mas de aberturas a experiências com o outro.

A partir da comparação entre 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de graduação em Secretariado Executivo Trilíngue descreveu a temática do ensinar e do aprender em torno da Teoria Humanista, com prioridade para os trabalhos do psicólogo Carl Rogers.

Notou-se, a partir de questionários aplicados a três docentes de Língua Inglesa do município de Viçosa, Minas Gerais, que estes, mesmo sem conhecimento teórico, utilizam-se 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 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?

Devido à limitação de tempo para conclusão desta pesquisa monográfica, não foi possível obter mais questionários respondidos, além de recortar os estudos sobre Educação à luz da Teoria Humanista. Apesar disso, percebeu-se que este trabalho poderia ser um estímulo para projetos maiores, bem como servir de aprimoramento para a relação professor-aluno e até mesmo o rendimento em sala.

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 promoveriam 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 como 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 em 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 anulação da experiência do outro, mas a multiplicação da mesma, 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. E sendo a docência um dos campos em que o profissional de Secretariado Executivo pode atuar, o presente estudo contribui 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.

7. 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 Quartely**, 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.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Revista eletrônica nas Redes da Educação**, UNICAMP, art. 02. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

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.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Entrevistas com os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO EXECUTIVO TRILÍNGUE

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Tel.: 31-3885-1689 – Correio eletrônico: marcusvlin@gmail.com

Formação acadêmica: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Tempo de docência em Língua Inglesa como língua estrangeira: _____

a) Aponte como ocorreu seu desenvolvimento de aprendizagem em Língua Inglesa.

b) Como surgiu seu interesse em lecionar língua estrangeira?

c) Ao considerar a predisposição de um estudante para um método de aprendizagem, descreva quais seriam as estratégias utilizadas para perceber essa tendência.

d) O indivíduo apreende o que tange a sua vivência. Assim, de que forma seriam desenvolvidos caminhos para valorizar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula?

e) Desde o início de sua carreira, houve alguma experiência que lhe é memorável no que diz respeito à compreensão das características do estudante? Em caso afirmativo, descreva essa experiência.

f) Caso deseje apontar outra consideração não contemplada nas questões a-e, utilize este espaço.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO EXECUTIVO TRILÍNGUE

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Tel.: 31-3885-1689 – Correio eletrônico: marcusvlin@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, CPF _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido sobre a pesquisa monográfica relacionada à Educação de Língua Estrangeira, desenvolvida pelo discente Marcus Vinícius Linhares de Souza, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
- b) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia.
- c) Liberdade de me recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao meu cuidado.
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.
- e) Participação voluntária na pesquisa, sem ressarcimento das despesas da participação na mesma.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto ser voluntário desta pesquisa.

Viçosa, ____ de fevereiro de 2013.

Assinatura do Declarante