

Iana Lima de Almeida Barros

A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa:

*um estudo de caso no
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia
- IFBA - campus Paulo Afonso*


Editora
REALCONHECER

Iana Lima de Almeida Barros

A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa:

*um estudo de caso no
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia
- IFBA - campus Paulo Afonso*



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Autora

Iana Lima de Almeida Barros

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatianny Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barros, Iana Lima de Almeida
B277a A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo de caso no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – campus Paulo Afonso / Iana Lima de Almeida Barros. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 121 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-41-2
DOI: 10.5281/zenodo.7378955

1. Ensino-aprendizagem. 2. Inteligências Múltiplas. 3. Língua Inglesa. 4. Metodologias. I. Barros, Iana Lima de Almeida. II. Título.

CDD: 372.65
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/11/teoria.html>



APRESENTAÇÃO

O livro intitulado “A teoria das inteligências múltiplas e o ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso no Instituto Federal de ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – campus Paulo Afonso”, escrito por Iana Lima de Almeida Barros, egressa da Universidad de la Integración de las Américas, ressalta o ensino de Língua Inglesa, na qual é proposta uma nova forma de reconhecer o padrão de inteligência, com estudos realizados na prática da sala de aula, baseada na teoria que consolida esta ação pedagógica.

Nesse contexto, a autora procurou unir as habilidades diversas às diferentes metodologias de ensino da Língua Inglesa, para a implantação de uma prática pedagógica que respeite as Inteligências Múltiplas, cujo é o objetivo desse estudo. No desenvolvimento da pesquisa foi compreendido que Gardner acredita na pluralidade do intelecto, que as inteligências se relacionam umas com as outras interagindo entre si.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da teoria das inteligências múltiplas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a Língua Inglesa no IFBA campus Paulo Afonso, Bahia.

A autora realizou uma pesquisa bibliográfica sobre alguns conceitos de inteligência, envolvendo, sobretudo as Inteligências Múltiplas, que são a principal razão desta pesquisa, descrevendo cada uma das inteligências descobertas por Gardner e outros estudiosos do assunto. Antes disso, abordou sobre alguns aspectos da educação desde os seus primórdios até os dias atuais, depois falou sobre o início do processo de aquisição da aprendizagem e da linguagem desde a infância, e por fim, refletiu sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Portanto, na visão da autora, esse estudo privilegia a detecção das Inteligências Múltiplas como fator primordial para a escolha do melhor método ou abordagem de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sugerindo também a futuros pesquisadores sobre o tema, alguns fatores cruciais que devem ser levados em consideração para aprimorar o conhecimento nesse campo de pesquisa.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O PROBLEMA	16
1.1 - Justificativa	16
1.2 - Situação- Problema	16
1.3 - Objetivos	17
1.3.1 - Geral	17
1.3.2 - Específicos	18
1.3.3 - Questões Investigativas	18
1.4 - Organização da pesquisa	18
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 - O que é Educação?	20
2.1.1- A Educação na História	21
2.1.2 - Evolução da Educação e Paradigmas Educacionais	22
2.1.3 - As Novas Tecnologias na Educação	25
2.1.4 - Novos caminhos	27
2.1.5 - Novos Padrões Neoliberais	29
2.1.6 - A Educação não é algo neutro	29
2.1.7 - Antagonismo entre Teoria e Prática	31
2.1.8 - Aspectos Filosóficos e Antropológicos	33
2.1.9 - Perspectivas da Educação	36
2.2 -Teorias, Subjetivações, Educação, Linguagem e Ensino- aprendizagem	38
2.2.1 - O processo de aprendizagem na ótica das Neurociências.....	38
2.2.2 - Educação, Aprendizagem e Subjetivações	40
2.2.3 - Educação e Linguagem	41
2.2.4 - Alguns conceitos de Inteligência	53
2.2.5 - As Inteligências Múltiplas	53
2.2.6 - Alguns projetos educacionais envolvendo a teoria de Gardner	61
2.2.7 - As Inteligências e o aprendizado de uma segunda língua	66
2.2.8 - Os hemisférios cerebrais e o ensino de línguas estrangeiras	68

2.2.9 - As inteligências múltiplas e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras	69
2.3 - Desenvolvendo as inteligências em sala de aula	70
2.3.1- Os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	71
2.3.2 - As abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras existentes	73
2.3.3 - As metodologias de ensino de línguas e as potencialidades de cada inteligência	83
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	87
3.1- Delimitação do Estudo	87
3.2 - Tipo de Pesquisa	88
3.3 - População e Amostra	89
3.4 - Instrumentos	90
3.5 - Coleta de Dados	91
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
4.1 - Os resultados da pesquisa	94
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
ANEXOS	118

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, à vida pela oportunidade, à família pelo apoio e à Maria por estar aqui comigo e em todos os momentos.

À Profa. Dra. Marta Canese, minha orientadora pelos caminhos e descaminhos da pesquisa, pelo seu empenho, prestatividade e compreensão inclusive nos finais de semana;

Aos meus professores do curso de mestrado sempre tão inspiradores do espírito científico e incentivadores na busca do conhecimento;

Aos meus colegas de mestrado que proporcionaram discussões criativas em sala de aula e momentos de descontração dentro e fora da universidade;

Agradeço especialmente aos colegas de mestrado Jadilson, Lilian, Fátima e Carlos por toda a amizade e apoio prestados nos momentos de dificuldades e solidão longe de casa;

Ao meu chefe e amigo, Prof. Dr. Arleno de Jesus, que além de sua amizade me proporcionou todo o apoio logístico e forneceu informações importantes para a minha pesquisa;

Aos Coordenadores do IFBA, em especial ao Prof. Luís Lira, e à Diretora de ensino Esdriane Vianna, pela compreensão nos momentos de ausência e ajuda na elaboração de um horário de trabalho que permitisse a realização dessa pesquisa;

A todos os meus alunos, especialmente à turma do 1º módulo de eletromecânica 2017.1 que colaborou e se envolveu calorosamente com a coleta dos dados para a pesquisa;

Ao meu marido Rodrigo, meu companheiro de uma vida, que sempre me apoia e me incentiva a lutar pelos meus sonhos, que foi paciente e companheiro o tempo todo, demonstrando sempre interesse e entusiasmo pela minha pesquisa;

Aos meus pais Ivoncy e Ivaneide pelo seu amor e dedicação que contribuíram para eu me tornar a pessoa que sou hoje;

Ao meu irmão Iuri, meu exemplo de força e perseverança, que sempre me apoiou e torceu por mim;

À minha avó Tereza que já nos deixou há algum tempo, mas sempre estará no meu coração. Com seu jeito simples, era muito amorosa e preocupada com minha formação, estando sempre presente e contribuindo quando meus pais não podiam;

À minha sogra Tania, que sempre torceu e demonstrou admiração pelo meu trabalho e me salvou com seus almoços deliciosos nos domingos que eu estava mergulhada na pesquisa;

A todos os amigos e familiares, que me incentivaram e esperaram pacientemente, enquanto me dedicava aos estudos.

Dedico aos meus pais, meu irmão, meu esposo e aos meus alunos, pois sem a compreensão e paciência dos mesmos com os momentos de ausência e ansiedade, esse trabalho provavelmente não seria realizado.

RESUMO

A prática pedagógica utilizada nas escolas é aquela que vem se perpetuando há muitas décadas, na qual o professor, como dono do saber absoluto explica, o aluno escuta e tenta compreender. Isso é preocupante, porque limita o aluno, esquecendo-se que ele é um indivíduo dotado de singularidades, e pode ter outras potencialidades tão ou às vezes até mais importantes do que o que está sendo cobrado naquela ocasião. As Inteligências Múltiplas focam nesse princípio, valorizar aquilo em que cada um se destaca. Esses conceitos são muito presentes em diversos projetos pedagógicos, porém a prática pedagógica não respeita as habilidades individuais. Esta pesquisa procurou unir essas habilidades diversas às diferentes metodologias de ensino da Língua Inglesa, para a implantação de uma prática pedagógica que respeite as Inteligências Múltiplas, que é o objetivo dessa pesquisa. No desenvolvimento da pesquisa foi compreendido que Gardner acredita na pluralidade do intelecto, que as inteligências se relacionam umas com as outras interagindo entre si. Este trabalho é um estudo de caso com fundamentação bibliográfica, visando uma avaliação qualitativa sobre a detecção precoce das Inteligências Múltiplas. A pesquisa é focada no ensino de Língua Inglesa, na qual é proposta uma nova forma de reconhecer o padrão de inteligência, com estudos realizados na prática da sala de aula, baseada na teoria que consolida esta ação pedagógica. A pesquisa revela a aplicabilidade dessa teoria em conjunto com as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave:Ensino-aprendizagem. Inteligências Múltiplas. Língua Inglesa. Metodologias.

RESUMEN

La práctica pedagógica en las escuelas, que se perpetúa hace muchas décadas, se basa en que el profesor explica, como dueño absoluto del saber, y el alumno escucha y trata de comprender. Eso limita el aprendizaje del alumno, olvidando que es un individuo dotado de singularidades con diversas potencialidades importantes. La Teoría de las Inteligencias Múltiples se basa en ese principio, valorizando aquello que se destaca en cada alumno. Este concepto está muy presente en diversos proyectos pedagógicos, sin embargo la práctica pedagógica no respeta las habilidades cognitivas individuales. Esta investigación buscó unir esas diversas habilidades a las diferentes metodologías de enseñanza de la Lengua Inglesa, para implantar una práctica pedagógica que respete las inteligencias de cada alumno, como objetivo de esta investigación. El estudio se fundamenta en la teoría de Gardner, que cree en la pluralidad del intelecto, que las inteligencias se relacionan unas con otras y que interactúan entre sí. Este trabajo de investigación es un estudio de caso con fundamentación bibliográfica, que aporta nuevos conocimientos para la evaluación cualitativa y la detección precoz de las Inteligencias Múltiples. La investigación enfoca la enseñanza de la Lengua Inglesa, y propone una nueva forma para reconocer el padrón de inteligencia, a través de estudios realizados en aula, basada en la teoría que sustenta esta acción pedagógica. La investigación revela la aplicabilidad de esta teoría en conjunto, y sus metodologías de enseñanza-aprendizaje, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje. Inteligencias Múltiples. Lengua Inglesa. Metodologías.

LISTA DE QUADROS

Quadro

1 Questões mais fáceis de acordo com as inteligências predominantes	98
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figuras Página

1 Formação escolar dos alunos	26
2 Escolaridade do pai ou responsável	95
3 Escolaridade da mãe ou responsável	95
4 Inteligências predominantes nos alunos pesquisados	96
5 Opções do questionário sobre os estilos de aprendizagem	97

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica utilizada nas escolas é aquela que vem se perpetuando há muitas décadas, na qual o professor, como dono do saber absoluto explica, o aluno escuta e tenta compreender. Isso é preocupante, porque limita o aluno, deixa-o preso a métodos extremamente rigorosos, tradicionais e obsoletos, nos quais ele é visto como um número, uma “nota”, esquecendo-se que ele é um indivíduo dotado de singularidades. E quando não se enquadra nesses padrões pré-estabelecidos, é julgado como ruim e incapaz, esquecendo-se assim que este indivíduo pode ter outras potencialidades tão ou às vezes até mais importantes do que o que está sendo cobrado naquela ocasião.

A realidade das escolas e do país vai muito além da questão física e social, na qual vemos prédios deteriorados, menores abandonados em meio ao crime e as drogas, ou vivendo em famílias desestruturadas sem a menor perspectiva de mudança.

No cenário político são impostas diversas reformas, envolvendo também a educação. Porém, esses mesmos políticos que impõem essas reformas pouco sabem sobre estas condições de deterioração e não estão dispostos a investigar mais profundamente, uma vez que esta investigação se opõe a possibilidades de soluções rápidas. A educação passa por um momento de mudanças, na qual atitudes e discursos punitivos abundam, enquanto as escolas estão sendo castigadas.

Não basta apenas refletir sobre o contexto atual, é necessário desenvolver um processo que ajude a integrar o indivíduo no ambiente escolar, fazendo com que se sinta útil e valorizado, com a compreensão que, pelo fato de não “ser bom” nas disciplinas de exatas, por exemplo, não quer dizer que não o seja nas disciplinas de linguagens ou de humanas.

As Inteligências Múltiplas focam exatamente nesse princípio, valorizar aquilo em que cada um se destaca, aquilo que sabe fazer melhor e de maneira prazerosa, transformando isso numa forma plena de aprendizagem. Entender o sentido do que está fazendo, a importância dessa aprendizagem para a sua formação como cidadão e realmente “aprender a aprender” de modo funcional, respeitando a sua identidade individual. Todos esses conceitos são muito presentes em diversos projetos pedagógicos, cujo objetivo institucional é “a formação do cidadão consciente, crítico, criativo, autônomo, etc.” Porém, tudo isso na prática está sendo negligenciado a partir do momento que a prática pedagógica não respeita as habilidades individuais.

Para isso, nada melhor do que unir essas habilidades diversas às diferentes metodologias de ensino da Língua Inglesa, colaborando assim, para a implantação de uma prática pedagógica que respeite as Inteligências Múltiplas, que é o objetivo dessa pesquisa. Através das variadas metodologias de ensino será possível ter agilidade no processo de identificação das aptidões que cada pessoa possui.

Considerando que vivemos num país onde a população analfabeta atinge um índice elevado, fica difícil estabelecer um tempo de atendimento individualizado e profissionais suficientes para se detectar as possíveis habilidades de cada pessoa. Esse processo que atualmente é moroso e que acontece com uma pequena faixa da população de poder aquisitivo alto, pode tornar-se comum e de fácil acesso. Mas que fique bem claro que, de forma alguma está se tentando medir a capacidade intelectual do indivíduo, isto é, aplicar testes de QI. Pelo contrário, o que se quer é verificar as possíveis inteligências ou habilidades que este indivíduo possa ter, para que este possa investir cada vez mais no seu potencial e usar estas para desenvolver atividades que lhe proporcione maior prazer e satisfação na aprendizagem.

Este trabalho é um estudo de caso com fundamentação bibliográfica, visando uma avaliação qualitativa sobre a detecção precoce das Inteligências Múltiplas. A linha de pesquisa é na área de Educação, concentrando-se no ensino de Língua Inglesa, na qual será proposta uma nova forma de reconhecer o padrão de inteligência, com estudos realizados na prática da sala de aula, baseada na teoria que consolida esta ação pedagógica, para melhorar e aguçar as habilidades individuais de cada indivíduo. A pesquisa procurou buscar através da teoria das Inteligências Múltiplas aprimorar o conhecimento sobre o assunto, e analisar a aplicabilidade dessa teoria para:

- Melhorar a qualidade das avaliações escolares, inovando nos requisitos a serem avaliados.
- Identificar estratégias de ensino que valorizem o saber individual.
- Perceber as habilidades individuais e os benefícios que isso pode trazer para a aprendizagem de conteúdos programáticos.
- Mostrar aos profissionais do ensino de Língua Inglesa formas de inovar sua prática pedagógica, baseando-se nos estudos sobre as Inteligências Múltiplas.
- Integrar o conhecimento à prática para avaliar o indivíduo como um todo, percebendo seus valores e suas limitações, melhorando aprendizagem.

- Agilizar o processo de detecção das inteligências múltiplas auxiliando os profissionais da área de Língua Inglesa.
- Auxiliar a escolha de atividades ligadas às habilidades individuais.
- Intermediar um processo de autoconhecimento e valorização de potenciais.

O processo atual de detecção das Inteligências Múltiplas, de certa forma, ainda está em fase de desenvolvimento, não existe uma fórmula pronta, o que já existe são profissionais que estão em busca de inovações que possam trazer melhorias para o processo de ensino aprendizagem e com isso buscam alternativas que venham de encontro com uma maneira inovadora de avaliar o indivíduo, saindo um pouco do sistema tradicional de notas que até hoje domina as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

O desenvolvimento de uma metodologia que seja inovadora e que de alguma forma possa auxiliar na detecção precoce das Inteligências Múltiplas, pode inovar a visão das escolas sobre a avaliação tradicional. O repensar da avaliação diferenciada começa exatamente neste ponto, no qual o aluno que descobrir ter, por exemplo, uma inteligência espacial aguçada, possa ser estimulado pelos educadores a usar esta inteligência que ele domina bem, para conseguir chegar ao conhecimento não somente das ciências exatas, mas também das humanas e linguagens, sobretudo a Língua Inglesa. Então, o que se quer com esta descoberta é, estimular o aluno, da forma que ele compreende melhor, ou que tem mais capacidade, a conseguir aprender as disciplinas que este é menos favorecido intelectualmente.

Estudar uma teoria inovadora implica em assumir riscos que talvez ainda não tenham sido testados ou comprovados, mas a curiosidade sobre o assunto e o comprometimento com uma prática pedagógica desafiadora impulsiona e estimula este estudo.

Capítulo I – O problema

1.1. Justificativa

No ambiente de sala de aula encontramos indivíduos com grande facilidade para aprender a língua inglesa nas quatro habilidades comunicativas (oral, escrita, audição e leitura). Porém, a predominância é de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem em todas ou em algumas habilidades específicas como a oral e a auditiva, por exemplo. Mas sabemos que todo ser humano é dotado de diferentes potencialidades e inteligências, então cabe ao professor de língua estrangeira encontrar diferentes métodos, técnicas ou abordagens para que nossos alunos possam atingir o aprendizado.

Por isso o propósito dessa pesquisa é falar sobre a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação, principalmente no ensino de Língua Inglesa.

Reid (apud COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. 2004; pgs. 128 a 139) detectou, através de seus estudos, que é possível analisar aspectos importantes que transitam entre o nível de inteligência dos indivíduos e as formas de aprender uma língua estrangeira (LE). A importância desse estudo deve-se ao fato de mostrarmos que através do conhecimento da existência de várias inteligências e das potencialidades de cada uma, podemos como educadores elencar abordagens, técnicas e métodos que possibilitem o desenvolvimento das inteligências predominantes e facilitem a aprendizagem dos alunos.

1.2 Situação-problema

Sabemos da existência de muitas propostas pedagógicas consideradas inovadoras, mas que na realidade ainda não conseguiram se estabelecer na educação. Algumas pela inviabilidade dos altos custos, outras por não conseguirem manter um suporte técnico atualizado, e ainda as que não se baseiam em teorias realmente confiáveis.

A Teoria das Inteligências Múltiplas também pode ser vista como mais uma proposta que, pelo fato de ser inovadora, torna-se também tentadora aos que almejam para a educação uma proposta mais próxima aos dias atuais, nos quais as inovações tecnológicas estão dominando o mundo, criando também para a educação a necessidade de se renovar

em toda a sua estrutura, como por exemplo, ensinar os conteúdos de maneira criativa, com algum diferencial metodológico, uma vez que já não são tão atraentes nos dias de hoje que, com toda essa revolução tecnológica, possuem diversos estímulos considerados muito mais interessantes aos estudantes. A educação deve evoluir na escolha do que é realmente necessário aprender, pois, com todas essas mudanças continuar reproduzindo informações, que já não são tão importantes como eram a muitos anos atrás é um grande desperdício de tempo e conhecimento.

O que é proposto dessa forma, é usar das potencialidades das pessoas para desenvolver em conjunto com as mesmas, conteúdos históricos e atuais que de fato produzam um conhecimento real que possa ser levado para suas vidas, que consiga ultrapassar o limite da ignorância de quem habituou-se somente a receber conteúdos prontos que não irão acrescentar nada de novo em seu dia-a-dia.

A aplicação eficaz da teoria das Inteligências Múltiplas é aquela que esteja baseada em situações nas quais o indivíduo possa descobrir suas habilidades e usá-las, para aprender os conteúdos que não tem tanta facilidade. Desse modo, desmistifica-se, a ideia de inteligência que existe nos dias de hoje, ou as maneiras que existem de medir a inteligência das pessoas, com base somente em testes de QI, os quais buscam avaliar em pontos a capacidade intelectual humana.

A teoria das Inteligências Múltiplas surgiu para quebrar esses paradigmas nos quais o aluno é avaliado apenas como um dado numérico. Essa nova forma de avaliar enxerga o aluno como um ser humano dotado de diferentes habilidades que deve ser avaliado pelo que sabe fazer de melhor, respeitado suas potencialidades, e que estas sejam aproveitadas para estimular o aprendizado prazeroso de todas as disciplinas escolares em suas diversas áreas de conhecimento.

Nos anos 80, Gardner, através de vários estudos, afirmou que o ser humano é dotado não só de duas, mas de várias inteligências. Falaremos também sobre a localização das inteligências nos hemisférios cerebrais, as habilidades dos indivíduos que possuem predominância no hemisfério esquerdo ou direito, e como favorecer a aprendizagem por meio das inteligências, inclusive em Língua Inglesa. Em seguida, falaremos sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras, e como estes métodos podem contribuir para o ensino-aprendizagem de língua inglesa segundo a teoria de Gardner. Com base nesses conceitos, a pesquisa será guiada pela seguinte pergunta norteadora ou geral: De que forma a teoria das inteligências múltiplas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?

1.3. Objetivos da Investigação

1.3.1. Objetivo Geral

Analisar as contribuições da teoria das inteligências múltiplas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a Língua Inglesa no IFBA campus Paulo Afonso.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar os métodos de ensino de línguas estrangeiras relacionados com a teoria das inteligências múltiplas que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
- Especificar de que forma o professor de Língua Inglesa pode escolher o melhor método ou abordagem de ensino respeitando as diferentes inteligências existentes.
- Determinar as contribuições da teoria das inteligências múltiplas no ensino de Língua Inglesa.

1.3.3. Questões de Estudo ou Investigativas

- De que forma os métodos de ensino de línguas estrangeiras em conjunto com a teoria das inteligências múltiplas podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?
- Como o professor de Língua Inglesa pode escolher o melhor método ou abordagem de ensino respeitando as diferentes inteligências existentes?
- Quais as contribuições da teoria das inteligências múltiplas no ensino de Língua Inglesa?

1.4 Organização da pesquisa

Na introdução dessa dissertação e também nesse primeiro capítulo, buscou-se explicar de maneira precisa o problema que será estudado, quais os objetivos, questões investigativas, definição do tipo de pesquisa que se deseja realizar e os parâmetros que serão utilizados para a análise dos resultados almejados.

No segundo capítulo, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre alguns

conceitos de inteligência, envolvendo sobretudo as Inteligências Múltiplas, que são a principal razão desta pesquisa, descrevendo cada uma das inteligências descobertas por Gardner e outros estudiosos do assunto. Antes disso, falaremos um pouco sobre alguns aspectos da educação desde os seus primórdios até os dias atuais e o início do processo de aquisição da aprendizagem e da linguagem desde a infância, até chegarmos à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

No terceiro capítulo, evidenciaremos a metodologia utilizada e os resultados alcançados através do desenvolvimento de questionários e testes em sala de aula, os quais demonstrarão a aplicabilidade da teoria de Gardner em conjunto com as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que representam a parte prática e determinante da pesquisa.

O objetivo do quarto capítulo desta pesquisa foi elucidar os resultados analisados da coleta de dados realizada por meio de questionários e testes com a amostra escolhida, que foi uma turma de jovens e adultos da modalidade Subsequente com dificuldades de aprendizagem da língua inglesa do IFBA Campus Paulo Afonso.

No quinto e último capítulo serão apresentadas a conclusão e as considerações finais sobre a pesquisa, a qual priorizou a detecção das Inteligências Múltiplas como fator primordial para a escolha do melhor método ou abordagem de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sugerindo também a futuros pesquisadores sobre o tema, alguns fatores cruciais que devem ser levados em consideração para aprimorar o conhecimento nesse campo de pesquisa.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Toda ação educativa sustenta-se em um corpo teórico. Não adianta falarmos de aprendizagem, educação, ensino, professor, aluno sem um embasamento teórico. Todo docente deve conhecer diversas teorias e basear seu trabalho pedagógico naquelas que se adaptam ao seu meio. Este capítulo apresenta um aprofundamento nos conhecimentos sobre a educação, seus aspectos históricos e filosóficos, a educação nos dias atuais e alguns conceitos de inteligência até chegarmos à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.1 O que é Educação?

De modo geral, podemos tentar conceituar a educação como um processo sistemático e contínuo pelo qual são transmitidos aos homens ao longo da história conhecimentos, habilidades, atitudes e competências indispensáveis à sua integração social.

Na educação, de acordo com Piletti (1995:7), “ninguém consegue escapar, do nascimento à morte” deste movimento que nos segue de maneira formal ou informal. Desde o momento em que nascemos, somos impostos a um processo educacional para aprendermos a viver em sociedade mesmo quando não temos acesso à escola. Essa é a chamada educação informal. A educação formal acontece sempre de maneira sistemática. Apesar dessa divisão, a educação acontece o tempo todo e em qualquer parte mesmo quando não há exposição ao ambiente escolar.

Outros questionamentos podem surgir, no entanto podemos compreender a educação como um processo histórico localizado em um lugar pré-definido, mas ativo, que consente uma divisão momentânea e fixa de alguns dos contrastes relacionados à educação.

Piletti (1997:18) nos mostra os conceitos dicotômicos da educação:

- Educação formal x educação informal
- Educação como produto x educação como processo
- Educação certa x educação errada
- Educação como meio x educação como fim
- Educação como prática individual x educação como prática coletiva

- Educação autoritária x educação democrática
- Educação opressora x educação libertadora
- Educação reprodutivista x educação crítica

2.1.1 A Educação na História

Em uma visão histórica, é correto afirmar que o processo educacional se iniciou no próprio homem, porque diferentemente dos outros animais, este não consegue sobreviver sem algum domínio de competências e habilidades.

Em sociedades mais simplórias, ensinar e aprender não demandavam tantas estruturas estabelecidas para este fim. Transmitir e adquirir conhecimento era algo que acontecia de modo natural, no qual a criança aprendia constantemente convivendo com as pessoas a sua volta. Não havia currículo pronto, tudo era aprendido na prática.

A partir do momento que a humanidade vai se desenvolvendo e com o surgimento da necessidade de segmentação do trabalho, faz-se necessário um sistema de aprendizagem estruturado e adequado à cada nova profissão que surgia. Podemos dizer que esse seria provavelmente o princípio do papel social da escola.

2.1.2 Evolução da Educação e Paradigmas Educacionais

Desde o momento em que a educação se tornou impulsora das sociedades contemporâneas, necessitamos mais ainda repensá-la por completo. Muito mais profundamente do que nos habituamos a definir conceitos científicos, técnicos e filosóficos, baseados em teorias e modelos que resolvemos adotar, torna-se fundamental repensar a ação educativa e seus paradigmas.

Nas antigas sociedades a educação iniciava-se na família e continuava nas tarefas desenvolvidas em sociedade, segundo suas condições e habilidades intelectuais e/ou físicas. Os adultos que possuíam conhecimento em alguma área ensinavam aos mais jovens, mas sem a utilização de métodos padronizados, e sem a preocupação com cronogramas.

Com a evolução das sociedades, surge a necessidade de especialização em alguns ofícios e decorrente disso, a institucionalização de metodologias de ensino-aprendizagem individualizadas. Nessa fase da história, a divisão de classes sociais com interesses próprios e muitas vezes opostos destinou a educação como uma forma conveniente de

prolongar essa divisão social por gerações. Desse modo, podemos concluir que o sistema de ensino-aprendizado já não seria igual para todos e que sua estrutura educacional, assim como todos seus elementos, passa a ter uma influência especialmente ideológica e política. Segundo Althusser, apud Apple (1989:35), "... as escolas são agências importantes de reprodução social..." a partir da ideologia da classe dominante.

Permanecendo no comodismo, apenas alguns privilegiados tinham posse do conhecimento, necessário à manutenção do poder. Em muitas culturas, como a mesopotâmica e a egípcia, esse conceito manteve-se forte.

O desenvolvimento da escrita concretizou ainda mais o acesso ao saber como privilégio dessa minoria. Mas uma observação deve ser feita ao movimento surgido na Grécia Antiga, onde se estabeleceu um sistema educacional, do qual Sócrates fez parte. Este sistema, mesmo favorecendo a poucos, proporcionou o nascimento de um pensamento analítico e crítico.

Na Idade Média, o objetivo da educação era moldar o homem de acordo com uma cosmovisão religiosa. Nesse período, o ensino era feito quase em sua totalidade de maneira clandestina, no qual poucos tinham acesso a uma educação formal, uma vez que de fato só havia o ensino religioso.

O ensino, nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir, aprender é memorizar. O professor é insubstituível no seu papel de único portador do conhecimento. O aluno é um ser ignorante que está ali para receber um conhecimento e cumprir suas futuras obrigações. Educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens.

No início do século XI, nascem as universidades medievais, comandadas por uma ideologia rígida voltada para a religião. No período renascentista, novas correntes do pensamento, iniciadas pelos humanistas, conduziram a uma união harmônica entre a natureza e o homem.

No decorrer da história, encontra-se a Reforma Religiosa apresentada por Martinho Lutero, baseando a educação e a formação de curricular, somente os aspectos mais consideráveis, fez com que fosse reprimida em toda a Europa a liberdade para educar, surgida no Renascimento.

Um ponto relevante da Reforma Luterana na educação foi a ampliação do ensino primário, uma vez que era fundamental para a leitura das Sagradas Escrituras. Outro aspecto significativo foi a criação e propagação da imprensa.

Na Contrarreforma, os países católicos ganharam novas instituições de ensino: Os colégios. Nesse instante inicia-se a sistematização dos currículos e das práticas educativas, que permaneciam como privilégio da burguesia.

A educação, com o suporte do surgimento de novas tecnologias da época, a imprensa de Gutenberg, por exemplo, consegue o desenvolvimento necessário àquela nova sociedade que exigia um maior preparo para o mercado de trabalho. Percebe-se já nessa fase da história, uma conexão entre a educação, sua sistematização curricular, e a preparação para o mundo do trabalho.

No século XVII, a religião perde parte do seu domínio na formação ideológica. Um século posterior, surgem inúmeras ideias científicas, que tornam o pensamento religioso cada vez menos influente. O Iluminismo de Rousseau e Kant foi o grande movimento ideológico desse período, e os mesmos estiveram conscientes da necessidade de expansão da educação em todos os aspectos, para se ter um mundo com mais justiça.

No ensino, substituem-se ao didatismo conteudista e ao magistrocentrismo da educação até então tradicional a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância, bem como às estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual.

Psicologia e trabalho são os pilares da Escola Ativa e da Escola Nova, nas quais o professor é mero facilitador da aprendizagem, quase dispensável na perspectiva de “quanto menos intervir, melhor”. O ensino-aprendizagem é sistemático. Predominam os testes precisos na avaliação do desenvolvimento comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva.

A primeira proposta organizada de escolarização foi apresentada por Comenius, autor da Didática Magna, que pregou uma escola elementar para todos, porém a popularização da educação e do ensino era ainda algo muito distante.

Com a chegada da Revolução Industrial, foram exigidas mudanças na educação já que grupos de trabalhadores, principalmente os rurais, necessitavam ser preparados para as indústrias que surgiam naquele período. A educação passa a ter função primordial na preparação deste homem para essa nova economia.

Hoje vivemos na sociedade da informação, na qual as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) predominam. E novamente a educação é exigida a responder sobre seu papel neste momento histórico.

2.1.3 As Novas Tecnologias na Educação

Nos dias atuais, a sociedade vive uma grande dicotomia. Na história da humanidade, nunca antes existiu disponibilidade a tantas informações, mesmo assim muitos ainda não têm acesso a essas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs).

Em meio a essa situação, surge o questionamento de como solucionar ou até piorar esses conflitos, já que o mundo muda constantemente, sendo que o capitalismo descentralizou a produção industrial mudando o foco para o setor de serviços. Isso nos faz refletir sobre o papel da escola, que nos últimos séculos teve seu sistema completamente baseado no modelo fabril, desde sua estruturação física, os uniformes, as regras de conduta, tudo isso visando a tal preparação para o mercado de trabalho.

A escola, no seu papel de instituição social, continua sendo um meio de reprodução ideológica e concomitantemente de contra-ideologia. Nessa realidade educacional, encontramos a pedagogia como um dos seus componentes, que deve e necessita ser incessantemente refletido, analisado e elaborado, com o objetivo de responder às exigências sociais.

Esse número cada vez maior de novas informações, é o estímulo encontrado no ambiente escolar, como nos aponta Tedesco (2004:24 e 25): O problema para a educação na atualidade não é onde encontrar a informação, mas como oferecer acesso a ela sem exclusões e, ao mesmo tempo, aprender e ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la.

De acordo com Werthein, representante da Unesco no Brasil, citado por Tedesco (2004:7) “a necessidade de contrapor-se ao risco de ruptura entre uma minoria privilegiada e a maioria despreparada, com a interposição do divisor digital”, ou seja, das novas TICs. Essa situação atual e as situações futuras conduzem à incerteza na organização dos conhecimentos que estão em constante crescimento e mudança.

Além dessa falta de preparo, e principalmente por consequência do mesmo, há também uma enorme preocupação do professor em ser substituído pelas novas tecnologias em sala de aula. Vale ressaltar que esse mito surgiu em meio ao choque causado pelas novas mudanças. Os novos recursos tecnológicos surgiram não para substituir o professor, e sim para ajudá-lo através de novas ferramentas que propiciem o desenvolvimento de novos métodos de ensino-aprendizagem considerando as diversas inteligências e potencialidades dos alunos.

E entre essa gama de novas tecnologias, surge a Internet como uma das maiores revoluções das comunicações, destacada como um fenômeno social e cibernético. Com as grandes mudanças provocadas pela mesma, esta não é apenas mais um novo paradigma, mas um dos progressos tecnológicos e sociais mais importantes e significativos conquistados pela humanidade.

No entanto, a educação não pode desmerecer esse avanço tecnológico que propicia o acesso ao conhecimento em diversas áreas; sobretudo em Língua Inglesa. A Internet mostra-se uma ferramenta muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem da língua em questão, uma vez que é quase impossível em uma sala de aula não encontrarmos alunos com modernos *smart phones, tablets, laptops*, sem contar com a infinidade de aplicativos existentes para facilitar todo esse processo proporcionando ao aluno e ao professor a possibilidade de tirar dúvidas, entrar em contato com as diversas particularidades da Língua Inglesa na teoria e na prática, ampliando o seu conhecimento nas quatro habilidades comunicativas.

É inegável diante de todo esse cenário, o grande benefício da Internet ao professor de Língua Inglesa que está sempre na incessante busca por materiais autênticos de qualidade. E a Internet não é apenas uma enorme enciclopédia digital, ela proporciona também aos educadores recursos que possibilitam ampliar e renovar seus métodos de ensino-aprendizagem considerando as múltiplas inteligências dos alunos.

Porém, devemos ressaltar mais uma vez como obstáculo para a boa e correta utilização dessa tecnologia, a falta de preparo da maioria dos professores. A ausência de familiaridade com esses novos recursos, deixa o professor em uma postura defensiva, procurando apenas formas de sobrevivência, para não ficar atrás dos seus alunos, os quais em grande parte já são bastante íntimos dessas tecnologias. A falta de intimidade do professor com essa tecnologia o impede de ter um distanciamento crítico e objetivo para exigir com rigor que considerações metodológicas sejam prioritárias no ensino informatizado.

É muito mais fácil criar implicações pedagógicas negativas no uso da Internet no processo de ensino-aprendizagem, punindo o aluno com a proibição de usar o celular ou qualquer outro dispositivo na sala de aula, por exemplo, do que capacitar o professor e fazer um planejamento que integre essa tecnologia ao currículo.

Contudo, é de suma importância privilegiar a discussão metodológica em torno destes recursos. Entretanto, a literatura teórica na área de educação, discute constantemente seus assuntos de maneira muito abstrata distanciando-se do cotidiano do ensino ou ainda se

empenhando para defender determinadas ideologias ao invés de oferecer referencial adequado ao professor que necessita dele com urgência para resolver esses questionamentos na prática.

A educação se encontra em tensão com a estrutura contemporânea do trabalho e com as evoluções que o mercado de empregos experimenta. Em termos gerais, a essa altura a herança proveniente da Revolução Industrial, impõe-lhe um peso morto (Tedesco, 2004, 34).

2.1.4 Novos caminhos

O processo de produção por si próprio, no qual as relações produtivas impulsionaram a história, trará ao longo do tempo dúvidas e mudanças relacionadas à antiga forma de ensinar.

O fim da ditadura militar, a expansão e organização das forças sociais em uma sociedade matizada e bastante apartada por causa de uma distribuição de renda desigual, os novos desafios da Terceira Revolução Industrial ainda em formação, a criação de novos padrões de gestão e a reclassificação da inclusão do país no mercado internacional traz para os dias atuais necessidades diferentes e profundamente mais variadas do que aquelas nas quais se basearam o ensino no começo da industrialização na década de 40.

Atualmente vivemos em um mundo de mudanças, no qual há modificações constantes e substanciais nos conteúdos tecnológicos e científicos nos quais se apoia a organização da formação, configurando em uma autêntica revolução e causando enormes repercussões nos campos econômicos, sociais, culturais, educativos e políticos de todos os setores e países.

Em resposta a esse cenário de constantes transformações, os educadores devem refletir os avanços tecnológicos e científicos do mundo contemporâneo que trazem desafios para o seu cotidiano, como caminhos para conquistar uma sociedade melhor para todas as mulheres e homens, e não somente para alguns. Devem compreender que o processo de ensino-aprendizado precisa, cada vez mais, buscar colaborar para a formação de pessoas criativas, polivalentes e que além dessas qualidades, possuam senso crítico, conhecimento universal, conhecimento técnico e científico.

Os novos paradigmas e mitos da humanidade no mercado de trabalho, seriam a qualidade total, gestão participativa, multifuncionalidade. Novas ciências surgem, tais como a microeletrônica, a robótica, a mecatrônica, a química fina, a biogenética, etc.

Paradoxalmente a esse cenário de modernidade, vivemos em um país no qual a maior parte da população ainda vive na mais total miséria sem direito à cidadania. Em paralelo à denominada globalização econômica e a reclassificação dos mercados mundiais, observamos aumentar mais ainda a distância social entre os povos dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

2.1.5 Novos Padrões Neoliberais

A orientação neoliberal do mundo da produtividade se apodera ferozmente da educação. Para exemplificar temos, o caso do "Canal Um", uma atividade produzida em inúmeras escolas norte-americanas, definida como atividade de educação à distância. O Canal Um é um programa de notícias cotidiano de televisão veiculado nos Estados Unidos por antenas parabólicas para milhares de escolas médias e secundárias que consiste basicamente "em 10 minutos de notícias nacionais e internacionais, além de dois minutos de comerciais produzidos pelas empresas que financiam os custos do programa" (Apple, 1993).

A partir daí podemos perceber como se dá o processo de mercantilização da educação, nesta relação de "parceria" entre as escolas e as empresas produtoras do Canal Um. A contrapartida é que, "em pagamento pelo uso de uma antena parabólica (a qual pode receber apenas o Canal Um) e dois reprodutores de vídeo e monitores de televisão para cada sala de aula, as escolas assinam um contrato garantindo que num período de três a cinco anos, noventa por cento dos estudantes assistirão àquela transmissão nas escolas, durante noventa por cento do tempo" (Apple, 1993). Observa-se que o cumprimento dessa cláusula é controlado sistematicamente. "A conclusão é inquestionável: a escola passa a ser um espaço onde nós vendemos nossas crianças como audiência cativa para os anunciantes. Os próprios estudantes são posicionados como consumidores e mercantilizados e comprados como audiência cativa para as empresas" (Apple, 1993). Torna-se impossível não questionar sobre o papel da escola diante dessa situação.

A educação tecnológica precisa fazer parte desse quadro de intensas transformações, não apenas para satisfazer as exigências geradas pelos novos padrões da chamada modernidade, mas, sobretudo, para inserir a escola de maneira crítica, questionando sempre o objetivo desses padrões.

2.1.6 A Educação não é algo neutro

Ao iniciar uma análise mais rigorosa sobre a relação ensino técnico x ensino humanista e a questão teoria x prática, antes é preciso pensar em quais respostas daremos a alguns questionamentos aparentemente importantes, o objetivo da própria educação e de nossa prática docente.

Com esse propósito, nos perguntamos: O que a escola almeja? Que tipo de sociedade desejou? Que tipo de homem quis formar? Que concepção vai utilizar na prática docente? Uma concepção de manutenção do "status quo", e, no entanto, uma atitude conservadora? Ou, ao invés disso, uma atitude associada à conquista de uma sociedade qualitativamente superior e, portanto, uma ação transformadora?

O objetivo desses questionamentos, segundo Freire (1975), seria entender que "O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de quê".

A resposta para todas essas questões se resumiria na resposta a somente uma questão: Qual tem sido a função da escola durante a história? Podemos dizer que, a escola tem servido mais para manter a ordem atual, do que para mudá-la. As mudanças da sociedade estão bastante relacionadas às contradições originárias do crescimento do processo produtivo, do que da atuação da escola, isto é a ação de ensino formal propriamente dita que, subordinada à ordem vigente, tem servido mais como freio do que como algo impulsionador da conquista de uma nova sociedade.

Uma das principais metas de uma educação transformadora é o de preparar os alunos para tornarem-se cidadãos críticos. Para isso a escola deve levar em conta os recursos e vivências do cotidiano de aprendizado e ensino na sala de aula, na escolha dos conteúdos curriculares que devem ter o objetivo de construir conhecimentos, capacidades, valores e regras necessárias à formação do bom cidadão.

Dessa maneira, a educação não é algo neutro. Agir com conservadorismo significa ver a escola como um simples meio de transmissão de conteúdos "científica e tecnicamente comprovados" e, mais, implica considerar os educandos meros depositários de um saber previamente elaborado e imutável. Ao invés disso, ter uma atitude transformadora, significa reconhecê-la como agente de um processo histórico no qual o professor é mais do que um

"detentor de um determinado saber" e no qual o objetivo maior é a reconstrução do conhecimento pelos próprios alunos.

A ação educativa deve então buscar desenvolver nos professores e alunos uma postura crítica e reflexiva diante de sua realidade. É importante perceber como se relacionam educação e conhecimento nesta ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa, na hermenêutica das tradições em face dos desafios dos novos tempos e no imperativo da emancipação humana. E cabe a nós, profissionais da educação, aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos.

2.1.7 Antagonismo entre Teoria e Prática

Diante de tudo que já foi abordado até o momento sobre o desenvolvimento da educação e sua relação com o mundo do trabalho e considerando que a parte prática dessa pesquisa dar-se-á no IFBA (Instituto Federal da Bahia), que é uma instituição de ensino médio, superior e sobretudo técnico desde a sua origem como o antigo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), falaremos um pouco sobre o ensino técnico.

A atuação do ensino técnico desde o seu surgimento refletindo ainda nos os dias de hoje, relaciona-se muito com o trabalho de informação e capacitação, do que realmente aquilo que poderíamos classificar de ensino-aprendizado. De fato, essa atuação firmava-se na divisão entre ciência (teoria) e técnica (prática). Ao técnico, o principal seria a aplicação de conhecimentos já adquiridos, sem a necessidade de aprender a ter pensamento crítico, e muito menos entender as definições e objetivos da ciência, bastando somente utilizá-los, de modo pré-determinado, em prol de tecnologias específicas.

Essa é a principal visão do tecnicismo e tem como hipótese a presença de um "argumento científico" além do cotidiano da humanidade que, por si só, explicaria os progressos da ciência assim como a primorosa evolução metodológica, ou seja, de uma "adequada pedagogia" para difundi-la.

Refletindo sobre o que foi dito até agora, podemos ressaltar uma possível divisão, mas sobretudo, um antagonismo entre a teoria e a prática (Candau, 1988). Compreendemos que esta separação está claramente relacionada ao nosso contexto histórico-social. A ideia de desmembrar o trabalho intelectual do trabalho manual no mundo capitalista, é que resulta na divisão entre teoria e prática.

Essa concepção de dicotomia é a que orienta a visão positivista-tecnicista empregada no ensino técnico, que se baseia no lema: "Saber para prever, prever para prover", mostrando nitidamente a supremacia da teoria sobre a prática. Portanto, a ligação entre teoria e prática pode ser refletida sobre um ponto de vista antagônico, ou por uma visão unitária. A visão antagônica manifesta três resultados (Chauí, 1980:27): Conceitua a teoria reduzindo-a a meras organizações sistemáticas hierárquicas de ideias sem nunca utilizar a teoria para tentar explicar e interpretar os fenômenos humanos e da natureza começando de sua real origem.

O positivista vê essa indagação como metafísica ou teológica, oposta ao espírito positivo e científico; determina uma relação autoritária entre a teoria e a prática de ordem e subordinação, na qual a teoria ordena porque possui a inteligência e a prática obedece porque é inculta. Os teóricos mandam e os demais os obedecem; define a prática como mero instrumento ou técnica que executa maquinalmente fundamentos e padrões originários da teoria.

De outro modo, a concepção unitária fundamenta-se na união entre a teoria e a prática, o que não seria de fato uma identidade, porém uma relação recíproca e simultânea, que segundo Chauí (1980:29), a teoria não aceita a prática enquanto imediata, isto é, não a aceita como uma informação a ser revelada em suas mediações e como práxis social; ou seja, como produto social e produtora da essência social. A teoria contrapõe-se à prática como comportamento e ação, explicando que se trata de processos históricos, definidos pela ação dos homens que, posteriormente, passam a definir suas ações.

A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação.(Chauí, 1980:29)

Nessa segunda fala de Chauí, a teoria não mais define a prática segundo conceitos externos, e a prática deixa de ser vista unicamente como resultado da utilização de teorias concebidas por aqueles que se denominam como "donos do conhecimento".

2.1.8 Aspectos Filosóficos e Antropológicos

O termo homem recebeu ao longo da história diversos e controversos conceitos. A tarefa de responder à pergunta *o que é o homem* geralmente é destinada à antropologia filosófica.

Locke (apud Ferreira, 2005), expressa que o "homem nasce com direito à liberdade de sua pessoa". A pessoa, porém, não nasce com o homem. A qualidade de pessoa deve ser adquirida; é um status a ser alcançado. O homem desenvolve-se para pessoa; do ser humano passa ao ser inteligente, racional e responsável, que se reconhece como um *si mesmo* em diferentes tempos e lugares. Do homem chega-se à pessoa responsável por seus atos e que, como tal, se reconhece no presente e no passado e da mesma forma é reconhecida por outras pessoas (FERREIRA, 2005).

Não podemos esquecer que, queiramos ou não, o homem foi e é o eterno protagonista da história. Daí que não possamos omitir seus sucessos, sua evolução, suas conquistas em todos os campos do saber humano, suas incursões no desenvolvimento do pensamento social, suas aventuras derivadas em descobrimentos assombrosos, etc., etc., etc.

Filósofos de firme posição social baseiam suas ideias na separação de classes e, por consequência, na divisão do trabalho. Afirmam ENGELS e MARX (1989,39), que "o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer História"". Desse modo, há realidades que acompanham o homem desde a sua origem no planeta Terra como a produção dos recursos necessários para a sua sobrevivência (alimentação, vestuário, etc.); a criação de novas necessidades e dos recursos para satisfazê-las; a necessidade de perpetuar a espécie, resultando na relação homem/mulher e por conseguinte pais e filhos e família/família, lançando-se nas correntes das ligações sociais.

Desse modo, viver é relacionar-se consigo mesmo, como ser único, lutando para sobreviver e, ao mesmo tempo, em sua pluralidade, procurando respeitar a natureza para garantir a sobrevivência de sua espécie, conduzindo-o a trabalhar colaborando com os outros indivíduos da sua própria espécie. Crescer individual e socialmente é algo diretamente ligado à organização das relações sociais. E como não deveria ser diferente, elas classificam a energia de produção de qualquer sociedade humana.

É inerente à dialética a divergência entre as forças sociais, entre elas e a produção, entre o estado social e a consciência, porque, com a separação do trabalho, funções diferentes são atribuídas aos indivíduos, diferenciando ações e realizações para a matéria e o espírito; trabalho e conquista; produção e consumo.

No trabalho, desde o início, o homem adquiriu a capacidade de produzir, além de objetos materiais, a outros homens e principalmente a si mesmo, produzindo o conhecimento característico à dimensão social do trabalho sendo sempre ele, o homem, o início e o fim de todo esse processo.

Adorno e Horkheimer (1985) consideram que “a divisão social do trabalho, em que culmina o processo de dominação, serve à auto-conservação do todo”. E para concretizar essa dominação, ao longo da História, por exemplo, os homens criaram o Iluminismo ou Esclarecimento, como forma de renová-la, uma vez que os meios de dominação do padrão mitológico e medieval demonstravam claramente seu declínio.

No capitalismo, com esse conceito de divisão social do trabalho, os homens passam a perder o contato com o produto final do seu trabalho que passa a deixar de ser resultado de sua ação proveniente de todo um processo produtivo. Com esse distanciamento, o homem passa a ser alienado do seu trabalho, individualizando-se e alienando-se também da sua natureza humana e de sua vida enquanto ser humano.

Para Hegel a educação é uma forma de coação. A educação deve encarnar-se em seu tempo e sua meta é favorecer o Estado e não qualquer Estado. Nenhuma sociedade se sustenta sem a educação e passa a construir-se quando intencionalmente formaliza seu processo educacional e investe no mesmo.

Desse modo, podemos compreender no pensamento desses filósofos, que a técnica faz parte da lógica do pensamento instrumental, como soberania da indústria cultural a serviço do capital. E prolongando toda a análise feita sobre a tecnologia, sobretudo da mídia cultural, destaca-se a íntima ligação entre o domínio político, o lucro, o capitalismo e a guerra, ou seja, os meios sempre superarão os objetivos finais.

De acordo com a mesma perspectiva:

(...) atolada no determinismo técnico, a fé desmesurada das agências de segurança nacionais na onipotência da informação (inteligência), obtida por meio de sofisticados satélites espiões e sistemas planetários de escuta das comunicações, foram pegas no contrapé, quando teria sido necessário descobrir os preparativos dos apocalípticos atentados de 11 de setembro de 2001. De um lado, a opção pela tecnologia total em detrimento da informação humana (Hunint, segundo a expressão em uso nos círculos de espionagem), se revelou derrisória em face de um inimigo sem rosto, agente do novo terror global (...) Os atentados tiveram, por resultado, a criação de um novo escritório de proteção à infraestrutura de comunicação do país (...) Como já o observaram inúmeros juristas, o risco maior de toda a legislação inspirada pela lógica da segurança, é ver a definição de ‘terrorismo’, sobre

a qual já há muito tempo não há consenso internacional, estender-se ao infinito e cobrir toda a forma de dissidência (Mattelart, 2001, 148-149).

No entanto, sob um ângulo crítico e dialético, o pensamento da mídia está a serviço do poder político e serve, acima de tudo, segundo Chesnaux (1995), para gerar o conflito. Diante dessa conclusão só nos resta questionar qual é o nosso papel para mudar essa situação e de que forma podemos fazê-lo.

2.1.9 Perspectivas da Educação

De acordo com alguns dos maiores educadores do mundo como Freire, o maior de todos, a política posterior à Revolução Industrial, a Modernidade e, nos dias de hoje, na Idade Contemporânea, é assinalada pela luta de classes, demonstrada de modo objetivo pela exclusão/opressão e subjetivo pela doutrinação que modifica e falsifica realidades, fazendo com que os doutrinados entendam essa opressão como “natural”. Esta, por não ser concreta, envereda-se em todos os meios da sociedade, como a educação e a mídia.

Teóricos mais esquerdistas acreditam que, atualmente, a classe dominante, força real em qualquer sociedade, também tem seu poder no intelecto. E Gramsci complementa a definição de hegemonia, como a autorização das classes subalternas em serem subjugadas pela classe dominante, o que forma o outro lado do poder; a classe da subjugação das mentes e da reprodução de conceitos.

Essa “dominação consentida” é corroborada no ambiente escolar, que trouxe para si o papel de formar os intelectuais que manterão, reproduzirão e aperfeiçoarão o sistema de opressão. Esses são denominados intelectuais orgânicos ou quando se encontram em alto padrão, de fundadores nas ciências, filosofias, artes, etc. e, em padrão mais inferior, de administradores e de divulgadores desse patrimônio intelectual.

O conflito hegemônico acontece quando há uma divisão de classes, instigada pela existência de fenômenos endógenos e/ou exógenos, como no caso da adoção de medidas impopulares e/ou imposições externas. Dessa forma, os subjugados ganham segurança e poder. Esse descontrole faz com que os dominadores percam a sua posição dominante e passem a agir de modo repressivo.

Esse conflito, geralmente, não é causado por uma situação social isolada, mesmo ele podendo piorá-la de fato, como o que acontece com a economia, por exemplo. Ele

realmente acontece devido à perda da segurança, aumento da miséria etc., porém, é necessário que o conflito atinja todas as esferas dominantes e não somente na esfera hegemônica mais direta, que seria o Estado.

Ainda, de acordo com Gramsci, deverá haver um grande movimento de mudanças. E nessa concepção revolucionária, os teóricos terão que atuar como agentes pensantes e organizadores das classes subalternas, segundo sua capacidade técnica. Seu objetivo não seria unicamente profissional, mas, também, como agentes atuantes no desenvolvimento de uma nova cultura, com a meta de colaborar contra o processo hegemônico dominante. Segundo ele:

É no campo da consciência que as elites utilizam os seus intelectuais orgânicos para manter a dominação. Portanto, é necessário que as consciências sejam libertadas da hegemonia burguesa e criem uma nova cultura, com novos valores que dê origem a uma nova ordem social. (1995)

Considerando a busca por essa ação de conscientização, que seria possível por meio de uma filosofia da práxis, Gramsci (1995, p. 18) faz as seguintes observações: Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente).

Desse modo, o autor esclarece que “ não se trata de introduzir de novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”. Vázquez (1968, p.3) e Gramsci concordam que a filosofia da práxis (marxismo) é a única filosofia (teoria) capaz de produzir sujeitos coletivos e conscientes, por intermédio de uma análise dialética e histórica da ação do ser humano sobre a realidade.

Gramsci (1995, p. 71) afirma que é por meio da filosofia da práxis que se torna possível trabalhar uma grande camada de intelectuais, dando “personalidade ao amorfo elemento de massa” e Vázquez (1968, p. 15) confirma que um significado verdadeiro dos atos e objetos só pode ser apreendido,

(...) por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se apresentem e se integrem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos.

Gramsci reforça que esta autêntica “revolução” se daria através de uma educação

transformadora, a qual teria como objetivo a união do trabalho manual e intelectual e os preceitos da autodisciplina intelectual e autonomia moral, através do estudo e aprendizagem de metodologias inovadoras na vida e na ciência, tornando também a escola um ambiente de inovação.

No entanto, escola inovadora não é escola de inventores e de descobridores; é uma etapa e uma metodologia investigativa e de conhecimento, e não um programa pré-estabelecido que obrigue a inovação e a originalidade a todo preço. Conduziria às descobertas individuais de verdades, sem interferências externas, o que mostra a posse metodológica.

Desse modo, seus exercícios seriam feitos em bibliotecas, seminários, e laboratórios experimentais, já que a meta da educação é construir o conhecimento, ou melhor, o hábito ordinário e sistemático, unindo e integrando em um único conjunto conhecimentos antigos e novos. Quando há esse pensamento crítico, a história não é um mero romance, os oradores e as publicações tornam-se falhos, a oratória não substitui o intelecto, nem as constatações destemidas ou as descrições coloridas ocupam o lugar do pensamento. Esse pensamento crítico oferece a única arma capaz de lutar contra a hegemonia, porque é proveniente do nosso interior.

Segundo Freire (1987, p 78), o Capitalismo construiu o padrão educacional do tipo “Lucro Absoluto” que representa a “perfeição” da “não-conciliação entre educador e educando”. Quando em 1986, recebeu o prêmio da UNESCO - Educação para a Paz - colocou as seguintes observações:

“No momento em que a UNESCO me desafia a homenagear-me, não posso esquecer o quanto pude crescer no desempenho da atividade docente, desafiado também e aberto ao desafio dos estudantes, às vezes jovens urbanos universitários de cidades várias do mundo, às vezes trabalhadores dos campos e de fábricas citadinas de pedaços vários do mundo.

Verifiquei, também, no meu convívio com trabalhadores e trabalhadores urbanos e rurais, que a leitura menos ingênua do mundo não significa ainda o compromisso com a luta pela transformação do mundo, muito menos a transformação mesma como parece ao pensador idealista.

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi, sobretudo, que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica em lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado

educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tente miopisar as suas vítimas.

Concluindo, me parece importante dizer que estou muito consciente da natureza de homenagens como a que acabo de receber. Elas não imobilizam, não paralisam, não arquivam o homenageado. Ao ressaltar o que fazem os desafios para que continuem fazendo cada vez melhor, estas homenagens têm uma dimensão basilar, oculta, com relação à qual os homenageados têm que estar despertos. Elas são também um ato de advertência e de cobrança. Os homenageados não podem dormir em paz só porque receberam a homenagem. Eu me sinto cobrado a continuar a receber a homenagem de hoje (FREIRE, 1987) ”.

Sendo assim, entendemos que, para Freire a educação terá que impulsionar o processo de mudança, de transformação:

O educador terá que se transformar em um libertador e para tanto tem que estar atento para o fato que o transformar não é só uma questão de método e de técnica. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria substituir algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas o problema não é esse. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema do Lucro Absoluto, que tem modelado essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica (Freire e Shor, 1993, 48).

Essa transformação para o educador, deverá ocorrer também no âmbito da consciência e da linguagem. Como afirma FREIRE: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar”. E pronunciar a palavra, não é privilégio de alguns, mas direito de todos.

Contudo, na visão transformadora e crítica de FREIRE, na qual a educação é conceituada como prática da liberdade, a superação da opressão, onde é possível que a interação e as habilidades em sala de aula ocorram mediante as relações sociais dialógicas entre professores, aprendizes e o mundo através do uso libertador da palavra, concebida pela ação e reflexão.

Por esse motivo, necessitamos de projetos político-pedagógicos que tenham essa mesma visão, nos quais a utilização da palavra seja estimulada e valorizada, desmerecendo determinados programas de treinamento para algumas categorias profissionais, nas quais o uso da palavra é limitado às suas metas de eficiência, objetivando aumentar a competitividade e obter lucros. Devido à grande relevância do argumento de Freire, ressaltamos mais alguns de seus conceitos a seguir:

A reflexão vai contra o sentido habitual da palavra. “Essa oposição, definida como “reflexo”, corresponde a uma separação entre educação normativa e contra-educação, defende que nos cenários de uma educação que tem como meta adequar uniformizando, não é possível usar o vocábulo ‘reflexão’, mas somente “reflexo”. Em oposição ao reflexo, a reflexão evidencia uma luta do sujeito contra a consequência do poder que governa a constituição da sua riqueza intelectual, sua consciência, seu conhecimento, e suas deficiências de desempenho.

A reflexão como componente da intersubjetividade humana e como processo social, não tem somente uma tarefa, mas tem também um lugar. A linguagem é o lar da reflexão. Portanto, os significados linguísticos não são ofertados e não podemos usar a linguagem para inferir a validade universal ou o sentido de “civilizadora” como disciplinadora e/ou libertadora que possuem sentidos diferenciados. A linguagem jamais poderá acolher um anseio de transparência ou pautar-se em suas normas próprias. Por conseguinte, o sujeito, que só pode se estabelecer na linguagem e por meio da utilização da linguagem, nunca deve ser unicamente independente na formação de si mesmo. Isso não significa que o sujeito se encontre em relações sociais divergentes e, desse modo, repressoras. A subjetividade formada pela educação que molda e uniformiza, e a exigência do concedido e do auto-indubitável, podem ser engrandecidos pela contra-educação, sendo esse engrandecimento algo fundamental à mesma.

E o que seria então esse engrandecimento? Na visão de Freire, que usa o termo transcendência, é o que define o ser humano, parte do que deve ser realmente humano. E a perspectiva de transcendência também é uma condição prévia para o diálogo, no qual a reflexão acontece. Os seres humanos não podem viver somente subjugados às suas necessidades, deficiências e restrições. A transcendência não é algo neutro. É o resultado de uma convocação distanciada do possível auto-incontestável que nos permite superar a vida comum.

2.2 Teorias, Subjetivações, Educação, Linguagem e Ensino-aprendizagem.

Resumindo um pouco tantos conceitos e teorias sobre o que é a aprendizagem, podemos dizer que é um processo no qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante interrelação psicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros. Agora como ocorre esse processo de aprendizagem? Falaremos um pouco mais especificamente à partir desse momento.

2.2.1 O processo de aprendizagem na ótica das Neurociências

A tarefa central da neurociência é tentar explicar como agem milhões de células nervosas individuais no cérebro para produzir o comportamento e como, por sua vez, estas células são influenciadas pelo ambiente, inclusive o comportamento de outros indivíduos (JESSEL apud BARRERA & DONOLO, 2009).

De fato, a neurociência contribui para uma maior compreensão, e às vezes para dar respostas a questões de grande interesse para os educadores; por exemplo, há evidências, segundo mostram as investigações que tanto um cérebro em desenvolvimento como um maduro são estruturalmente alterados quando ocorre a aprendizagem (BRANSFORD apud BARRERA & DONOLO, 2009).

A partir de uma perspectiva atual de integração e diálogo entre a educação e a pesquisa em neurociência cognitiva, Ansari e Coch (apud BARRERA & DONOLO, 2009) argumentam que o campo emergente do que é a educação, o cérebro e mente deve ser caracterizado por múltiplas metodologias e níveis de análise em vários contextos, tanto no ensino e na pesquisa. Eles argumentam que somente através da consciência e compreensão as diferenças e semelhanças em ambas as áreas tradicionais de pesquisa, tanto no ensino como em neurociência cognitiva, é possível conseguir uma fundação comum necessária para uma ciência integrada com a educação, o cérebro, a mente e a aprendizagem.

O processo de aprendizagem adequado e a experiência vão moldando o cérebro através de inúmeras sinapses; estes processos são responsáveis por fazer desaparecer conexões subutilizadas e fortalecer aquelas que são mais ativas. Enquanto as associações neurológicas são decididas, especialmente nos primeiros 15 anos de vida, e até essa idade

toma forma o diagrama das células nervosas, as redes neurais ainda terão alguma plasticidade. As sinapses habilitadas são reforçadas ou enfraquecidas através do desenvolvimento por meio de novos estímulos, experiências, pensamentos e ações; e isso dá lugar à aprendizagem ao longo da vida.

O ensino e a formação na infância fornecem o estímulo intelectual necessário para o cérebro e o desenvolvimento, pois permitem a implantação de habilidades cognitivas mais viáveis para o aprendiz.

Nos estudos de neurociências devemos ressaltar a importância da memória para o processo de aprendizagem, pois se a aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos, a memória é a retenção dos mesmos. E sabemos que também na memória estão armazenadas todas as experiências vividas, sejam boas ou ruins. Para que a aprendizagem aconteça é preciso que haja estímulo. Por isso o professor deve sempre proporcionar um ambiente favorável ao aumento das sinapses cerebrais, para que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência prazerosa para o aluno, conseguindo que ele retenha as informações novas atingindo assim a aprendizagem.

Sabemos também da existência dos Transtornos de Aprendizagem. É importante para o educador conhecer esses transtornos e estar atento para detectá-los em seus alunos e procurar descobrir se as causas dos mesmos relacionam-se com as metodologias de ensino utilizadas e, se for o caso, buscar melhorá-las. Caso contrário, o docente deve observar se o Transtorno de Aprendizagem está relacionado à alguma razão emocional, psicológica ou neurológica e buscar a ajuda de um profissional especializado para se obter um diagnóstico correto.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA campus Paulo Afonso - Brasil, há uma aluna diagnosticada com o Transtorno de Aprendizagem Discalculia, o qual caracteriza-se pela baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos. Anterior a isso, a mesma também foi diagnosticada com um quadro crítico de ansiedade. Até chegar ao diagnóstico de discalculia, o que levou dois anos de idas e vindas a consultórios médicos, todos os docentes do IFBA achavam que seus problemas de aprendizagem estavam relacionados apenas à sua ansiedade, uma vez que a aluna também apresentava problemas na leitura e na expressão escrita.

Após longos dois anos, com o diagnóstico da discalculia, descobriu-se que esse transtorno da aprendizagem é encontrado em combinação com o Transtorno da Leitura ou Transtorno da Expressão Escrita. Sendo assim, finalmente todo o corpo docente em conjunto com os pedagogos, psicólogos e médicos poderá buscar os melhores métodos

para incluir essa aluna no processo de ensino-aprendizagem.

Com este exemplo real, percebemos o quanto é importante para o docente ter conhecimento de Neurociências e lançar mão de diversas metodologias de ensino-aprendizagem levando em conta a singularidade de cada sujeito. Com certeza o diagnóstico dessa aluna teria sido bem mais imediato e estratégias pedagógicas teriam sido implantadas a tempo de evitar maiores prejuízos. Daí percebemos a importância da Neurociências e da educação andarem sempre de mãos dadas.

2.2.2 Educação, Aprendizagem e Subjetivações

A idade contemporânea trouxe consigo um fenômeno que atravessa todos os setores da vida e se faz presente principalmente no âmbito educacional, que é a rotulação dos diferentes tipos de comportamentos, fenômeno esse, fomentado principalmente pelo discurso médico-psiquiátrico.

Atualmente, muitas escolas na elaboração de suas metodologias de ensino e de seus projetos político-pedagógicos, não abrem espaço para a singularidade dos sujeitos, seja aluno ou professor. Os problemas de aprendizagem hoje fazem parte do vocabulário dos profissionais da educação, da saúde e até das famílias dos alunos, sendo tratados, por exemplo, em uma ótica médica sem considerar as particularidades de cada indivíduo.

É necessário perceber que os problemas de aprendizagem possuem diversas causas e em grande parte, se relacionam com a biografia de cada aluno. Refletir sobre esses problemas considerando a singularidade de cada indivíduo, possibilita considerar a importância da subjetividade da criança. Cada sujeito possui maneiras de ser e agir distintas, e isso também ocorre na sua forma de aprender. Desse modo, o planejamento pedagógico deve considerar as singularidades do aprendiz no momento de escolher um modelo pedagógico de ensino. A escola contemporânea, com seus padrões de currículo e atuando com a questão dos sujeitos de formas estereotipadas, está ignorando sua singularidade e negando-se a escutar sua história.

A singularidade do sujeito, seja ele professor ou aluno, é algo que deve ser levado em consideração para que haja um bom relacionamento entre os dois. Para isso devemos levar em conta na nossa ação educativa alguns conceitos de indivíduo, sujeito e pessoa.

Entendemos como indivíduo aquilo que não é “divisível”, ou seja, uma unidade única da espécie humana. Na escola, na maioria das vezes, o professor possui turmas lotadas ou ainda um excesso de turmas, o que o impede de dar um tratamento individualizado a

esses alunos acabando por tratá-los de forma generalizada, desrespeitando suas singularidades individuais.

Desse modo, o **sujeito** nada mais é do que um indivíduo que possui sua própria história e cria suas próprias representações no processo de interação social. Assim, segundo Moretto, “ a história de cada indivíduo é única, o que nos leva a concluir que a estrutura cognitiva de cada sujeito é também única, ou seja, cada sujeito cognoscente é único. Assim, se numa sala de aula o professor tem 40 estudantes, ele tem 40 indivíduos (unidades da espécie humana) e 40 sujeitos, cada um com sua história única e diferenciada. ” (MORETTO, 2010: 15).

E cada sujeito é também uma **pessoa**, alguém que apresenta uma determinada identidade diante de seu grupo social a qual chamamos de **personalidade**. Sendo assim, a ação educativa do docente deve voltar-se a uma **educação personalizada**, que considera os diversos aspectos que integram a personalidade do aluno: O domínio afetivo, emocional e coletivo, através da convivência e troca de experiências nas relações pessoais. Busca desenvolver o psicossocial do aluno, reconhece o homem como imperfeito, mas aperfeiçoável. Seus princípios são a liberdade, a atividade, a autonomia, a singularidade, a criatividade, a sociabilidade e a individualização. A Educação personalizada gera nos alunos a vontade de estudar, a laboriosidade, a convivência, a alegria, sinceridade, caráter, generosidade e solidariedade.

Enquanto a educação personalizada considera diversos aspectos da personalidade do aluno, a educação individualizada é voltada para a individualização de cada aluno considerando seu nível de desenvolvimento mental e aperfeiçoamento das potencialidades do aluno, assim como seus interesses e necessidades, levando em conta a realidade de cada um.

Considerando a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, se os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer um ensino uniforme tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse seu potencial individual. Desse modo, o ingrediente principal de uma escola centrada no indivíduo é a existência de um sistema de avaliação das capacidades e das tendências individuais que permita compreender, com a maior sensibilidade possível, as diversas habilidades e os interesses dos alunos.

2.2.3 Educação e Linguagem

Educar é proporcionar o desenvolvimento ético, moral, cognitivo, físico e emocional, é preparar o indivíduo para a vida. O conhecimento é um acontecimento empírico, resultado das experiências que criam e recriam o evento da própria existência. É resultado das experiências que valorizam as diferentes culturas, reconhecendo seus valores e grandiosidade assim como seus autores. “ A educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 2007, p.13).

A educação mistura-se com a vida e relaciona-se com as singularidades de diversos mundos, diferentes culturas. Como afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p.12)”. Educação é um processo contínuo de aprendizagem, um direito social, espaço para produção de conhecimento como nos mostra FREIRE (1987, p. 62):

A educação se faz uma tarefa altamente importante, uma vez que deve ajudar o homem a ajudar-se, colocando-o numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Para tanto, é absolutamente indispensável à humanização do homem [...] não poderia ser feito nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Também podemos compreender da fala de Paulo Freire, que a educação não é algo que deve ser imposto, e sim algo que deve surgir a partir de uma necessidade do homem para a sua sobrevivência em sociedade. Desde os primórdios da história, o homem busca meios de satisfazer suas necessidades de existência diante dos desafios impostos em seu meio social. Durante esse processo, ele cria uma realidade humana, transformando tanto a natureza quanto a si próprio. O homem se objetiva e cria também produtos “como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento, etc.”. (Duarte, 2000, p. 118).

Partindo desse pressuposto, a linguagem humana surgiu então “da necessidade de comunicação no processo de trabalho”. (Vigotsky, 2000, p. 10). Portanto, a linguagem seria o modelo de um sistema de ferramentas indispensáveis à comunicação, “estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências”.

Para Vigotsky (2000), a experiência é ação, é prática. A linguagem faz parte do desenvolvimento dos sujeitos, cria sua história, acompanha o seu desenvolvimento.

Pensar, falar e agir fazem parte da realidade do ser humano e jamais podem ser separados mesmo em situações de assimetria de poder e alienação.

Kramer (1993), fazendo referência ao pensamento de Benjamin, em seu texto *Educação e Linguagem*, nos ensina que o “declínio da experiência gera a degradação da arte de narrar e, mais do que isso, a transformação da linguagem em instrumento de meio, coisa, mercadoria” (p. 47).

Souza (1995), nos ensina que “a tarefa da educação é a de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente, no campo das relações sociais, afetivas, culturais e econômicas.” Para a mesma, o discurso verbal está diretamente ligado à vida e não pode ser divorciado dela sem perder a sua significação. Qualquer enunciado envolve critérios éticos, políticos, cognitivos e afetivos.

Bakhtin (apud SOUZA, 1995), afirma que a palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico. Para ele, todas as áreas de atividade do ser humano estão indissociavelmente ligadas à utilização da língua, que é concretizada por meio de enunciados orais e escritos, produzidos pelos integrantes dessas áreas. Ele afirma que a linguagem é ação e não meramente instrumento de comunicação. Desse modo, podemos compreender que a concepção de linguagem para esse autor se dá na interação verbal dos diferentes discursos. Partindo do pressuposto da interação entre linguagem, discurso e ensino, podemos tentar impedir esse processo de alienação já nos primeiros anos de alfabetização da criança.

Segundo Cagliari (2013), a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Isso pode levar a criança a duvidar das habilidades linguísticas que já possui. Dessa forma, passará a duvidar também se entende o que lhe é dito e se aprende a língua do jeito que a escola diz ser o “certo”. O professor deve entender que a adaptação das crianças à escola não acontece da noite para o dia, já que a aquisição dessas habilidades ocorre em contexto diverso daquele em que se dá a aquisição da linguagem quando a criança aprende a falar.

Geraldi (2002) aponta três concepções de linguagem: Como expressão do pensamento; instrumento de comunicação e forma de interação. Para este autor, essas concepções casam entre si no sentido que a linguagem é um processo de interação do qual participam interlocutores que, assumindo a posição de sujeitos, agem no e sobre o mundo através de interações verbais, usando a linguagem para influenciar o outro e ser por ele influenciado, em uma construção conjunta de sentido. Tendo em foco a terceira

concepção de linguagem, a educação poderá assumir uma postura diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Para Kleiman (2005), o processo de interação entre autor e leitor mediante o texto é o que concebe de fato a leitura. Entretanto, ressalta que compreender um texto escrito não é apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Podemos perceber até então, nas definições desses autores, a ideia de uso social da linguagem, que também se encontra presente no pensamento das autoras Abaurre, Fiad, Sabinson (1997, p.24):

(...) por trás do trabalho de modificações de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se frequentemente motivações, as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem (...) (ABAURRE, FIAD, SABINSON, 1997, p.24).

Para Marcuschi (apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010), os falantes de uma língua suprem suas necessidades comunicativas através de gêneros textuais dentro do contexto histórico, cultural e social no qual estão inseridos. O gênero textual seria o canal comunicativo específico para cada função de comunicação que busca cumprir. Dessa forma, é correto afirmar que não existe comunicação verbal sem a presença de um gênero textual. Essa ideia é defendida também por Bakhtin (1997, apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010), Bronckart (1999, apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010) e por grande parte dos autores que consideram as perspectivas enunciativas e discursivas da língua, sem levar em conta suas características formais.

A palavra “gênero” sempre esteve presente na tradição ocidental, principalmente referindo-se aos gêneros literários, porém já não é mais dessa forma. Segundo Swales (1990:33, apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010), “ hoje gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. ” É desse modo que usamos a noção de gênero nas diversas ciências e, logicamente, na linguística.

Para Marcuschi (apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010), o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária

oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois para o mesmo nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. E há muitos gêneros produzidos na vida diária, merecedores de nossa atenção, a exemplo dos gêneros produzidos pelas diversas mídias existentes, inclusive as mídias virtuais.

Tendo como base o “gênero textual” ou “gênero discursivo” a linguística aplicada tem se preocupado com o ensino de língua moderna, defendendo a ideia de que é necessário desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, para este fim, os textos orais e escritos devem ser instrumento de estudo (leitura, análise e produção). Sendo assim, o gênero é fundamental na escola porque de acordo com Schneuwly e Dolz (apud BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel, 2010), o gênero é a forma de articulação entre os objetos sociais e as práticas escolares, sobretudo no domínio do ensino da produção de textos escritos e orais.

Na ânsia de privilegiar o aprendizado da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas limita seus conceitos aos aspectos estruturais dos textos. E é essa despreocupação com os aspectos interacionais e comunicativos que faz com que professores e alunos se preocupem mais com a forma do que com sua função, fazendo com que o texto seja visto como um simples formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita), tornando-se assim uma simples repetição, sem reconstrução do conhecimento.

Levando-se em conta seus usos e funções numa situação comunicativa, os gêneros podem ter um resultado positivo no ensino de línguas. Desse modo, as aulas deixam de ter um caráter dogmático, pois a língua a ser estudada possui formas diferentes e específicas para cada situação possibilitando ao aluno construir seu conhecimento interagindo com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

O mesmo é válido para o ensino de língua estrangeira. O aprendizado baseado nesse conceito pode proporcionar uma ampliação da visão de mundo do aprendiz no sentido de que este passa a compreender o processo interativo do discurso constituído socialmente entre os falantes de uma determinada cultura. Assim, o uso do texto como ponto de partida para o estudo de LE, deixa de ser mero pretexto para o ensino de vocabulário e/ou gramática, etc. E o texto volta a ser tratado como uma unidade de sentido, concretizando oralmente ou por escrito, as práticas discursivas de uma comunidade comunicativa das mais diversas formas.

Isso significa que, além de permitir que os alunos compreendam as escolhas de seus interlocutores e se tornem aptos a se comunicarem com autonomia, os gêneros também oportunizam o aprendizado desses aspectos formais da língua, além de transformá-los em leitores que assumam um posicionamento crítico, capazes de compreender a intenção que está além das linhas do texto. E sem contar que o ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa, quando realizado através de diferentes gêneros textuais favorece o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos aprendizes.

2.2.4. Alguns conceitos de Inteligência

Falar sobre inteligência não é tão simples. É algo que demanda conhecimento e grande esforço, porque de alguma maneira, todo ser humano, mesmo entendendo que possui limitações, se classifica como um ser inteligente, pensante e apto para agir perante diversas situações.

Piaget (apud AQUINO, 1997) relaciona a inteligência com um dos conceitos mais conhecidos de sua teoria: A **assimilação**. Este conceito retirado por ele da biologia, significa “converter em substância própria”. Como exemplo disso, ele utiliza a metáfora do animal que come uma folha e essa “torna-se animal”, ou seja, é assimilada ao organismo do mesmo. Para este autor o conceito de assimilação deve ser utilizado para toda e qualquer forma de interação do organismo ao seu meio. E como a inteligência e os conhecimentos provenientes dela geram instrumentos de interação, podemos afirmar que através dessa inteligência, o ser dotado dela assimila elementos do meio.

Em síntese, Piaget afirma (1967, p. 14 apud AQUINO, 1997): “ Fisiologicamente, o organismo absorve substâncias e as transforma em função da sua. Ora, psicologicamente, é a mesma coisa, salvo que as modificações de que se trata não são mais de ordem substancial, mas unicamente funcional, e são determinadas pela motricidade, a percepção, ou o jogo das ações reais ou virtuais (operações conceituais etc.) ”.

Sendo assim, surge um grande fenômeno decorrente dessa visão da inteligência. Se o uso da inteligência acontece pela assimilação dos elementos do meio, esta assimilação, de alguma maneira acontece por intermédio da forma como essa inteligência se organiza. Retornando ao exemplo anterior, se a folha ingerida pelo animal “torna-se animal” concordamos que os elementos dessa folha se incorporam à organização biológica do mesmo. Caso fosse o oposto, seria certo dizer que é o animal que “se torna folha”, portanto, os componentes do meio impõem a organização dos seres que nele habitam. Isso nos

lembra a famosa frase dos médicos: “Você é o que você come”. Ou seja, com base nesse conceito, somos todos produtos do meio. Essa ideia que o animal “torna-se folha” é muito presente quando pensamos em inteligência. Acredita-se que em sua amplitude ela não é mais do que apenas o resultado das exigências do meio, em destaque as provenientes da educação. De fato, a teoria de Piaget sempre foi enfática na existência dessas pressões, porém, segundo ele, elas não moldam a inteligência. Essas exigências são realmente bastante relevantes, mas devem considerar a capacidade de assimilação da inteligência, a qual se transforma durante o desenvolvimento, porém sempre impondo limites às possibilidades cognitivas e de aprendizagem do sujeito.

Contudo, podemos afirmar que conhecer é interpretar porque conhecer é o mesmo que assimilar o objeto à organização que a inteligência possui. Os fatores externos não se impõem completamente à consciência. Esta seleciona os mesmos, segurando e compreendendo o que pode absorver para si. Resumindo, conhecer é atribuir sentido ao objeto do conhecimento que é um produto da assimilação.

Para falarmos um pouco mais da teoria de assimilação aplicada à inteligência, podemos começar pela inteligência sensório-motora, a qual é presente na criança nos seus primeiros dezoito meses de vida. Inteligência sensório-motora é a qual se expressa pelas percepções e ações materiais do sujeito. A limitação dessa inteligência deve-se ao fato de ela não utilizar a representação (a linguagem, por exemplo) e, por isso, não pode usar substitutos simbólicos para pensar o mundo.

Podemos dar o exemplo de um bebê de cinco meses, cuja mãe dá uma caixa que ele quer pegar, porém colocando um obstáculo na sua frente. O óbvio seria o bebê retirar o obstáculo e pegar a caixa, mas isso não acontece. O bebê vai direto ao seu objeto de desejo, passando por cima ou pelos lados do obstáculo, fracassando em seus intentos. Isso ocorre porque lhe falta uma maneira de organizar suas ações através de critérios de diferenciação e ordenação de “meios e fins”. Ou seja, esse bebê ainda não sabe que pode empregar algumas ações somente como meio e depois empregar outras como fim (obtenção do objeto de desejo).

Este exemplo supracitado e outros exemplos e conceitos relacionados nesse trabalho, são parte do livro de Piaget “ *A representação do mundo na criança*” escrito em 1926, durante a fase atualmente chamada do jovem Piaget. Nessa obra o autor apresenta teorias espontâneas das crianças sobre temas como a origem das nuvens, as relações entre as palavras e as coisas, a definição de vida, de consciência, etc. (AQUINO, 1997).

Uma criança de seis anos diz o seguinte sobre os sonhos: “ (O sonho) entra de noite na nossa cabeça; é quando vemos tudo preto que o sonho vem. Enquanto dormimos, ele sai, fica diante dos olhos, contra a parede. Meu pai não pode vê-lo, porque sou eu que estou dormindo. ” (Piaget, 1926/1972, p.94). Isso é chamado de *realismo*, que é tornar concreto algo irreal. (AQUINO, 1997).

E essas concepções da realidade não são delírios descompromissados, são uma fase do desenvolvimento da inteligência. No realismo o exterior invade o interior da mesma forma que as qualidades internas são utilizadas para compreender o externo. Por exemplo, os astros se movem porque desejam, ou seja, possuem intencionalidade. Assim, há o entendimento de que tudo que se move tem vida, e etc. Piaget denomina essa interpretação dos fenômenos da natureza de *animismo*.

E tanto o animismo quanto o realismo fazem parte do *egocentrismo* da inteligência infantil, sendo essa a definição da psicologia que explica essa confusão entre interno (o Eu) e externo, entre o que é objetivo e subjetivo. Sintetizando, as representações que a criança pequena tem do mundo são uma prova de que ao invés de só repetir o que ouve e enxerga, a inteligência produz sentido e assimila de acordo com o padrão de organização que possui. Desse modo, é correto afirmar que existe sim inteligência infantil, que não é mais do que uma forma única de reagir às informações trazidas pelo meio.

Piaget ainda aponta outros dois conceitos para explicar os fenômenos que ocorrem durante as fases da infância desde os primeiros anos até quando a criança vai ficando mais velha: *Observável e coordenação*. Os fatos percebidos são os observáveis, a interpretação que o sujeito faz daquilo que observa é a coordenação. Uma criança mais nova se vê engatinhando de uma maneira, mais velha verá de outra, mesmo seus movimentos continuando os mesmos de quando era menor.

Inclusive, Freud (apud AQUINO, 1997) já havia destacado esse modo de interpretação dos fatos classificando-o como distorções da maneira como as pessoas veem a si mesmas e as outras, relacionadas às questões emocionais. Essa ideia é bastante aceita atualmente, porém Piaget a complementa afirmando que as fantasias infantis não são devidamente relacionadas a problemas emocionais, e sim aos padrões de estruturação de sua inteligência. E para ele, são esses padrões que definem a qualidade da interpretação dos fatos que levam à obtenção do conhecimento.

Se existisse somente o conceito de assimilação, não compreenderíamos por completo a evolução da inteligência. Realmente a assimilação se dá com a integração dos componentes do meio às estruturas orgânicas. Se essas estruturas fossem permanentes,

a assimilação dar-se-ia por completo. Mas, no que diz respeito à inteligência, não seria possível esclarecer o desenvolvimento e a aprendizagem, a menos que aceitássemos o que afirmam as teorias inatistas, que de acordo com um cronograma genético, novas estruturas surgiriam com o passar do tempo. Porém, essa visão distingue os processos de desenvolvimento e aprendizagem, que na sequência, um seria somente a maturação contínua do sistema nervoso e o outro nada mais seria do que a assimilação das estruturas. Piaget nunca considerou essas ideias, dando preferência a uma outra que seria o *construtivismo*.

Podemos definir o construtivismo como um grupo de teorias que baseiam a evolução da inteligência como produto da interação do sujeito com o meio. Por isso, o construtivismo é contra a ideia de que o conhecimento é uma simples reprodução dos discursos ouvidos e dos objetos percebidos, negando veementemente a afirmação de que a inteligência é uma “página em branco” onde lições ou experiências diferentes apenas acumulam-se e escrevem-se ao longo da vida. O construtivismo também não aceita as ideias inatistas que veem o desenvolvimento como um mero programa genético. Em síntese, o construtivismo aceita o conceito de assimilação, pois conhecer é atribuir significado, concordando também que é na interação com o meio que os diferentes modos de assimilação são produzidos pelo sujeito. Dessa maneira, podemos então dizer que todo construtivismo é interacionista.

Segundo PINKER (1998, p.77):

(...) a inteligência não provém de um tipo especial de espírito, matéria ou energia, mas de um produto diferente, a informação. Informação é uma correlação entre duas coisas, produzida por um processo regido por lei (e não ocorrida por mero acaso). Dizemos que os anéis em um tronco de árvore fornecem informações a respeito da idade da árvore, porque o número deles tem correlação com a idade da planta (quanto mais velha a árvore, mais anéis ela tem), e a correlação não é uma coincidência, sendo causada pelo modo de como as árvores crescem.

Infelizmente, mesmo nos dias de hoje, ainda há aqueles que valorizam alguma coisa ou alguém por seu nível de inteligência medido por testes que acreditam conseguir avaliar o intelecto das pessoas, classificando-as através de números e assim, idolatrando as pessoas que obtêm altos números e desvalorizando as que não obtiveram os mesmos altos padrões definidos por esses testes.

No final do século XIX e princípios do século XX, surge nos liceus parisienses a necessidade da elaboração de um instrumento capaz de distinguir os alunos mentalmente

atrasados, que não podem aproveitar o ensino escolar, daquelas cujas dificuldades escolares se devem a outros fatores. Neste cenário surgiu Alfred Binet, em conjunto com o colega Théodore Simon, como um dos pioneiros na medição técnica da inteligência. Binet, encarregado pelo Ministério Francês de Instrução Pública, criou um instrumento para testar a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica, já que os currículos acadêmicos dos liceus enfatizavam, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem e da matemática. O resultado é a *Escala Métrica da Inteligência*, publicada por Binet e Simon em 1905. Este teste que avalia habilidades como compreensão, razão e julgamento, tornou-se base para o teste de inteligência mais comum hoje em dia, o *Stanford-Binet*, que é uma adaptação feita no ano de 1916 pelo psicólogo Lewis Terman, sendo o primeiro teste a medir as pessoas por um QI (quociente de inteligência), avaliando aritmética, memorização e vocabulário, dividindo-as em padrões distintos.

Subsequentes testes de inteligência e a comunidade de psicometria tiveram enorme influência, durante este século, sobre a ideia que se tem de inteligência, embora o próprio Binet tenha declarado que um único número, derivado da performance de uma criança em um teste, não poderia retratar uma questão tão complexa quanto a inteligência humana. (Binet & Simon, 1905 Apud Kornhaber & Gardner, 1989).

Em 1927 o inglês Charles Spearman cria o *fator de inteligência geral* (“g”), uma variável que classifica as diversas habilidades cognitivas de uma pessoa. De acordo com o mesmo, o “g” classificaria até 50% da inteligência nos testes, porém críticos afirmam que Spearman negligencia outras habilidades significativas.

O norte-americano David Wechsler, cujo havia menosprezado a ideia de “idade mental”, publica em meados da década de 50 suas *escalas de inteligência para crianças e adultos*, com exames verbais de performance nos campos de abrangência verbal e espacial, velocidade de processamento e memorização.

O *Kaufman Assessment Battery for Children* (KABC) é um teste de diagnóstico psicológico clínico desenvolvido para avaliar a cognição criado por Alan S. Kaufman e Nadeen L. Kaufman em 1983 e reformulado em 2004. O KABC possui 20 subtestes que examinam processamento simultâneo e contínuo, aprendizagem, conhecimento e planejamento. Como é fundamentado em dois padrões teóricos, sua compreensão muda segundo aspectos culturais e as aptidões verbais do avaliado. Ele considera ao mesmo tempo determinadas necessidades de testes em desenvolvimento, assim como utilização com deficientes, aplicabilidade a distúrbios de aprendizado e adaptação para minorias linguísticas e culturais . Mesmo assim, os criadores desse teste alertam que o êxito no

auxílio dessas necessidades especiais deve ser avaliado por meio da prática com o passar dos anos. Eles ressaltam ainda que o KABC não deve ser classificado como "bateria de teste completa". Como qualquer exame, ele deve ser acrescido e reforçado por outros recursos para assistir às carências dos indivíduos, como Stanford-Binet, Wechsler Adult Intelligence Scale, Wechsler Intelligence Scale for Children, McCarthy scales, ou exames neuropsicológicos .

Todos estes testes de um modo geral, submetem as pessoas a uma gama de exercícios que utilizam as habilidades linguísticas e de raciocínio lógico para executá-los em um tempo definido, não se importando em saber o que se almeja com os mesmos. O objetivo desse trabalho não é dizer que esses testes são errados em sua totalidade, somente que estes não se adequam às realidades individuais presentes nos dias atuais ou até mesmo, por não atingirem com abrangência todas as habilidades humanas. Os exames nivelados foram desenvolvidos, principalmente, para destacar grandes talentos, sua principal meta era distinguir estudantes que demonstrassem dificuldades de aprendizado, para ajudá-los a superá-las. A intenção desses testes, em sua maioria, era a de descobrir alunos "gênios", sobretudo em português e matemática. Como essas disciplinas são de linguagem e o raciocínio, as mesmas sempre tiveram grande destaque nesses testes.

A vida do homem em sociedade sempre foi norteadada por regras e padrões, sendo um desses padrões a inteligência. As famílias mais ricas desejavam que seus filhos possuíssem um nível intelectual superior à grande maioria das pessoas. E com esse objetivo, pagavam aulas particulares ou então enviavam seus filhos para colégios internos no exterior para que esses não convivessem com o baixo nível de intelecto das classes mais pobres. Os pais chegavam até mesmo a esconder seus filhos deficientes mentais ou físicos por envergonharem-se dos mesmos.

Esse pensamento tirano não é mais tão predominante atualmente, porém, ainda é possível ver pessoas satisfeitas por ter alguém da família com um alto QI, pois é vantajoso ter um gênio em casa nos tempos difíceis de hoje onde a corrupção reina, cheios de incertezas com relação ao futuro, em um cenário de reformas trabalhista e da previdência. Portanto, é cômodo ter alguém que possa dar estabilidade financeira à família e resguardá-la em meio a todo esse caos. Assim, é muito fácil continuar tratando as pessoas como números, pensando em tirar proveito delas sem importar-se com seus sentimentos e reais objetivos sociais. E com essa valorização apenas do que é real e lógico, quem se interessa por outras atividades como música, dança ou esporte, é classificada como uma pessoa que não se esforça ou que tem um nível baixo de inteligência.

Um novo e grande passo na compreensão do que é e como funciona a inteligência somente seria dado nos anos 80 pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner e sua equipe da universidade de Harvard com o livro *Frames of Mind*, no qual ele oferece pela primeira vez a Teoria das Inteligências Múltiplas. Gardner descobriu e propôs que o ser humano teria não uma ou duas, mas várias inteligências, relacionadas às habilidades específicas que iam da montagem de blocos à música, e ao autoconhecimento.

Gardner (1995 - p.78), conceitua a inteligência “como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou em mais ambientes culturais”. Com esse novo modo de interpretação da inteligência apresentado por Gardner, aceita-se a multiplicidade da mente, que realiza muito mais do que apurar e decorar dados, cria, pensa, analisa, compartilha e desmistifica modelos tradicionais, “a inteligência não é algo ‘que se tem’ ou ‘não tem’, nem é alguma coisa que uma pessoa possa ter ‘mais’ ou ‘menos’, mas sobretudo algo que se vai fazendo e desfazendo em situações individuais e sociais, sem as quais ela se resumiria a uma ‘propriedade virtual’ ” (MEC, 1999- p.8).

Mesmo com a descoberta da existência de múltiplas inteligências, segundo a teoria de Gardner, nos dias de hoje ainda existem defensores dos testes de QI. Segundo eles, exames como o Stanford-Binet e as escalas de Wechsler passaram por rigorosas pesquisas científicas que confirmam sua eficácia na psicologia. E os psicólogos não firmam seu diagnóstico unicamente nesses testes. “São instrumentos auxiliares na coleta de dados, que, juntamente com as demais informações organizadas pelo psicólogo, auxiliam a compreensão do problema estudado”, diz Ana Paula Porto Noronha, professora de pós-graduação em psicologia da Universidade São Francisco. Segundo José Aparecido da Silva, professor de psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, “A realidade é nua e crua: se você olhar ao redor, as pessoas que têm mais sucesso, em média, são as pessoas que têm QI mais elevado”. Ou seja, esses testes identificam potencialidades importantes para a sociedade. Diagnosticar crianças com problemas de aprendizado e também as que possuem um grande potencial cognitivo possibilitam a escolha da metodologia de ensino adequada à cada situação.

No entanto, segundo Gardner afirma em seu site, “Testes de QI só avaliam as inteligências linguística, lógico-matemática e, às vezes, a espacial”, “São um indicativo razoavelmente correto de quem se sairá bem em uma escola do século passado”. E alguns críticos afirmam que os exames de QI podem classificar de maneira indevida os resultados por gênero, raça, cultura e classe social. Nos Estados Unidos, há mais de dez anos, uma

comissão especial formada a pedido da Casa Branca divulgou um parecer recomendando que esses testes não fossem mais utilizados para diagnosticar problemas de aprendizagem, uma vez que eles não oferecem nenhum suporte para inevitáveis intervenções. E de qualquer modo, a melhor forma de identificar esses problemas é sempre prestar atenção ao comportamento da criança no ambiente escolar. No Brasil, esses exames não costumam ser protocolados frequentemente. E esse fato possui relevância devido ao efeito Flynn, um acontecimento que revela o aumento do QI em cada fase da vida.

2.2.5 As Inteligências Múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner surge perante uma crítica frontal à concepção unitária e unidimensional da inteligência. Diante dessa visão uniforme, que segundo Gardner, tem sua correspondência em uma concepção uniformizada da escola e, sobretudo, nas habilidades importantes para o sucesso escolar, a teoria formula uma concepção essencialmente pluralista da mente que reconhece muitas facetas distintas na cognição e que postula a existência de diferentes potenciais cognitivos nas pessoas.

De acordo com tal visão pluralista, esta teoria sustenta que a competência cognitiva dos seres humanos é mais adequadamente descrita como um conjunto de habilidades, de talentos ou de capacidades mentais, chamadas de “inteligências”. Cada uma dessas inteligências é definida como “um potencial biopsicológico para processar informação que se pode ativar em contexto cultural concreto para resolver problemas ou criar produtos que têm valor para uma cultura” (Gardner, 1999). A expressão “inteligências múltiplas” pretende ressaltar que há um número elevado de tais capacidades e que sua caracterização deve considerar e poder dar conta das habilidades muito diversas que as pessoas desenvolvem e que são relevantes para seu modo de vida nos ambientes reais em que atuam. (Gardner, 1995).

Gardner (1995) identificou essas inteligências através de um estudo avaliativo das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas para os seus problemas, trabalhando no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. Para realizar sua pesquisa, foi necessário um embasamento em diferentes fontes como:

(1) O desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas; (2) adultos com lesões cerebrais e como estes não perdem a intensidade de sua produção intelectual, mas sim uma ou algumas habilidades, sem que outras habilidades sejam sequer atingidas; (3) populações ditas excepcionais, tais como idiot-savants e autistas, e como os primeiros podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto as crianças autistas apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais; (4) como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

Partindo da aplicação desses critérios, Gardner identificou sete tipos de inteligência: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, e intrapessoal. Outros pesquisadores do tema, como Nilson José Machado, professor da Universidade de São Paulo desde 1972, acreditam ainda na existência da inteligência pictórica ou pictográfica, que de alguma maneira tem sido analisada por Gardner, como parte da inteligência cinestésico-corporal também se incorporando em todas as outras inteligências descobertas pelo mesmo. Mais recentemente, acrescentou-se à lista um oitavo tipo, a inteligência naturalista. Como os estudos prosseguem, surgiram também as inteligências emocional e espiritual.

De acordo com Gardner (1995), as pessoas são constantemente examinadas e julgadas por testes que não possuem mais nenhum significado, porque não há a necessidade de serem especialistas em tudo o que executam e mesmo assim não deixam de possuir inteligência para se destacar em campos distintos, ou seja, quem não consegue se destacar no campo linguístico pode ser um exímio esportista. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, exalta principalmente este ponto, conseguir revelar em que o indivíduo se sobressai, porque todos conseguem se destacar em algum campo específico ou em diversos da mesma maneira sem a necessidade de compreender todas as coisas.

Segundo GARDNER (1995, p.20):

Conforme o nome indica, acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de "inteligência". Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida, os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação. Acreditamos que esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente os dados do comportamento humano "inteligente". Essa teoria tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento de currículos.

Pesquisas mais recentes realizadas no ano de 2011 pela *University College London* e pelo *Centre for Educational Neuroscience*, na Inglaterra, incluindo ressonância magnética do cérebro de jovens, comprovaram que o QI pode diminuir ou aumentar no período da adolescência. Essa nova evidência elimina de vez a ideia de que a inteligência é uma barreira permanente e inerte. A Teoria das Inteligências Múltiplas afirma que todos possuímos diversos computadores autônomos, que seriam as faculdades mentais. E a performance de uma delas não depende do desempenho da outra.

Essas faculdades podem trabalhar de maneira avulsa ou simultaneamente com outras faculdades, e que as mesmas mudam de um indivíduo para outro. Nem os gêmeos idênticos possuem um mesmo perfil intelectual. Desse modo, cada indivíduo pode ter um conjunto discriminado de inteligências, que não necessariamente são constituídas pelo mesmo conjunto. Como exemplo disso, as inteligências linguística, intrapessoal e espacial estarão sempre unidas nos indivíduos portadores das mesmas, assim como as inteligências lógico-matemática, cinestésico-corporal e interpessoal sempre estarão conectadas entre si. No entanto, a linha de desenvolvimento de cada inteligência será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais.

Os indivíduos são portadores de todas as inteligências, em menor ou maior nível, porque é isso que nos faz seres humanos. Não há uma medida padronizada para detectar essas inteligências. Isso iria contra a teoria de Gardner. Ele afirma que “as inteligências devem ser mobilizadas para ajudar os indivíduos a aprender, e não como uma forma de categorizá-los”. Todas as pessoas possuem uma combinação de inteligências diferentes e cada uma delas conforme suas habilidades possui uma série de possibilidades relacionadas ao seu intelecto. E inteligência não é o mesmo que habilidade. Segundo Gardner, uma pessoa destacar-se em direito, dança ou jornalismo, por exemplo, é somente um indício de sua competência naquela área, de acordo com parâmetros muito mais provenientes de uma aceitação social do que dela própria. No entanto, a inteligência é um mecanismo que pode ser utilizado em vários campos. A inteligência linguística, por exemplo, pode ser usada tanto para escrever um livro quanto para contestar uma política governamental.

Todas as inteligências têm o seu grau de importância. Não devemos destacar nenhuma delas como mais importante do que a outra por considerá-la mais útil, principalmente pelos benefícios econômicos que essa possa trazer ao seu portador. Sendo assim, a sequência de apresentação das inteligências a seguir não é relacionada com a importância de cada uma delas.

Inteligência Lógico-matemática

Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a capacidade para resolver problemas ou gerar produtos utilizando a lógica e a matemática; a operação nuclear que a caracteriza é o raciocínio dedutivo e indutivo e codifica-se simbolicamente na notação lógica e na notação matemática; é a habilidade para resolver equações, fazer cálculos e solucionar problemas abstratos, entender medidas de altura, peso, distância, compreender gráficos e desenhos. É a inteligência considerada tradicional no ambiente escolar. Cientistas e acadêmicos, entre outros, a apresentariam em grau elevado. Piaget baseou-se nessa inteligência para descrever os diversos níveis de estruturação da inteligência humana. Alguns exemplos de pessoas que se destacam por essa inteligência são: Mark Zuckerberg, Isaac Newton, Stephen Hawkin e Albert Einstein. Alguns hobbies recomendados seriam: computadores, xadrez, videogames, criar e montar quebra-cabeça. Cientistas e acadêmicos, entre outros, por apresentarem essa inteligência em grau elevado, costumam ser bem-sucedidos nas áreas de matemática, computação, engenharia, medicina e direito.

Inteligência Verbal ou Linguística

Caracteriza-se pela sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas, advogados, escritores. Eles têm uma espécie de inteligência que permite analisar dados e produzir resultados linguísticos, como livros e discursos. É solicitada e muito bem quista no ambiente escolar, uma vez que a maior parte das avaliações é escrita. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade de solucionar jogos de palavras e outras brincadeiras verbais, contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas. Alguns hobbies indicados para essas pessoas seriam: Escrever textos, contar histórias, ler, jogar RPG, criar passatempos com palavras, declamar poesias. E os profissionais citados

acima possuem bastante êxito nas carreiras relacionadas à educação, editoração, jornalismo, tradução, literatura. Alguns gênios dessa inteligência são: William Shakespeare, Tom Wolfe, Cecília Meirelles e Gabriel García Marquez.

Inteligência Cinético – corporal

Refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. É a mais solicitada, por exemplo, nos sportistas, bailarinos, e artistas em geral. A criança especialmente dotada na inteligência cinético-corporal se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais, demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação apurada. É mais desenvolvida em mímicos, artesãos, atletas, cirurgiões, entre outros. São englobadas nessa inteligência as áreas da psicomotricidade fina, relacionada à atenção e aos sentidos humanos paladar, tato, visão e olfato; e da psicomotricidade ampla, que é relacionada ao equilíbrio e à destreza. Pessoas com inteligência cinestésico-corporal são bastante inquietas, usam a rica imaginação para transformar qualquer simples objeto em algo que faz parte de um grande cenário. Além dos esportes e da dança, são profissionais muito bem-sucedidos nas artes plásticas e artes dramáticas. Entre alguns gênios dessa inteligência temos Neymar, Lionel Messi, Marta, Michael Phelps e Meryl Streep.

Inteligência Espacial

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. São pessoas que conseguem se orientar num mapa, aferir medidas e até montar um bom *look*. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa

inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais. Alguns hobbies indicados para essas pessoas são: Fotografia, desenho, artesanato, escultura, pintura e aeromodelismo. Podemos citar como gênios dessa inteligência: Pablo Picasso, Oscar Niemeyer, Santos Dumont e Coco Chanel.

Inteligência Interpessoal

Capacidade de compreender e de interagir bem com os outros, o que significa sensibilidade para o sentido de expressões, gestos e posturas de habilidade para responder adequadamente às situações interpessoais. São pessoas que sabem entender os sentimentos das outras, sabem consolar e propor soluções para os problemas das mesmas. Ou seja, é a inteligência que identifica e lida com os humores e desejos alheios. Muito importante para líderes de grupos, políticos, terapeutas, professores, animadores de espetáculos. Essas pessoas dão-se muito bem em hobbies que envolvam conversas, esportes em grupo e trabalho voluntário. E além das carreiras citadas, são muito exitosas em carreiras como vendas, jornalismo, teologia, marketing, relações públicas e recursos humanos. Algumas personalidades dessa inteligência são: Mahatma Gandhi, Winston Churchill, Papa Francisco e Marília Gabriela.

Inteligência Intrapessoal

É a capacidade de se conhecer, ou seja, é a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. O indivíduo utiliza essa inteligência para o autoconhecimento. São pessoas extremamente autônomas, hábeis em identificar suas próprias motivações, opiniões e intenções. É também a capacidade de interagir com a fauna e a flora do ambiente, assim como cuidar deles. Esta inteligência é importante em todas as profissões, sendo mais desenvolvida em escritores, psicoterapeutas, entomologistas, botânicos, filósofos e teólogos. Um bom hobby para as pessoas que tem essa inteligência aguçada é

a meditação. Como exemplo de gênios dessa inteligência podemos citar: Machado de Assis, Friedrich Nietzsche, Simone de Beauvoir e Ernest Hemingway.

Inteligência Naturalista

É a habilidade e a sensibilidade para reconhecer e classificar plantas, animais, minerais, inclusive gramíneas e rochas e todas as espécies de fauna e flora e devido às suas contribuições para uma maior compreensão do meio ambiente e de seus componentes. Na escola é muito requisitada em disciplinas como geografia e biologia. Essa inteligência também se manifesta na capacidade de identificar artefatos culturais. São pessoas que sempre procuram estar próximas à natureza de alguma forma, participam de ONGS que protegem plantas e animais, são ecologicamente corretas. Esta inteligência foi criada e desenvolvida por Campbell e não por Gardner. É mais desenvolvida em arquitetos e paisagistas. Qualquer hobby que envolva contato com a natureza, como fazer caminhadas e cuidar de plantas, por exemplo, é bastante indicado para os indivíduos acentuados nessa inteligência. Essas pessoas têm muito sucesso em carreiras nas áreas de meteorologia, geologia, ecologia, biologia e medicina veterinária. Chico Mendes, Alexander von Humboldt, Charles Darwin e Aziz Ab'Saber são exemplos de gênios dessa inteligência.

Inteligência Musical

Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música; o sistema simbólico em que se codifica é a notação musical. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma. Compositores, músicos, e bailarinos entre outros, mostram em grau mais elevado tal inteligência. Hobbies e/ou carreiras envolvendo cantar, compor, rimar ou tocar instrumentos musicais são bastante indicados a essas pessoas. Como gênios portadores dessa inteligência, temos em grande destaque Tom Jobim, Ludwig van Beethoven e Wolfgang Amadeus Mozart.

Inteligência Emocional

Denominada por Daniel Goleman (1995), é a capacidade de interagir com o mundo levando em conta os próprios sentimentos e a habilidade de compreender as emoções próprias e alheias para as nossas decisões pessoais e profissionais.

Inteligência Espiritual

É a capacidade de aplicar, nas questões do cotidiano, princípios e valores espirituais, com o objetivo de encontrar paz e tranquilidade. Envolve a capacidade de encontrar um propósito para a própria vida e para os problemas existenciais.

De acordo com Gardner, citado por Armstrong (2001, p.162):

(...) a capacidade de situar-se com referência ao alcance máximo do cosmos – o infinito e o infinitesimal - e a capacidade relacionada de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, o significado da morte, o derradeiro destino dos mundos físico e psicológico, e àquelas experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte. (GARDNER, 1999, p.60)

Esta inteligência ainda não é considerada por Gardner que conclui que “o fenômeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências suficientemente grande para ditar prudência – pelo menos por ora” (Gardner, 2001).

Inteligência Pictórica

Por último, vamos falar sobre uma inteligência que Gardner não considerou em suas pesquisas: A inteligência pictórica. Segundo Gardner, essa inteligência já faz parte das

outras, sobretudo da cinético-corporal. Porém, nas pesquisas do professor Nilson José Machado, a inteligência pictórica se faz presente em crianças por meio de uma percepção visual diferenciada, incorporada à emoção para identificar os formatos dos objetos, reconhecer cores e desenhos. MACHADO, citado por ANTUNES (1998-p.217) afirma o seguinte:

(...) antes mesmo que a linguagem escrita lhe seja acessível, os recursos pictóricos tornam-se elementos fundamentais na comunicação e na expressão de sentimentos, funcionando como um canal muito especial, através do qual as individualidades se revelam – ou são construídas – expressando ainda, muitas vezes, características gerais da personalidade, ou mesmo sintomas dos mais variados desequilíbrios psíquicos.

Sendo assim, compreendemos que esta inteligência é bastante aguçada em cartunistas, desenhistas, pintores, especialistas na organização estética de locais, em computação gráfica, etc.

No âmbito educacional, a teoria das inteligências múltiplas gerou um grande interesse. Segundo Gardner, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer um ensino uniforme, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual. Desse modo, o ingrediente principal de uma escola centrada no indivíduo é a existência de um sistema de avaliação das capacidades e das tendências individuais que permita compreender, com a maior sensibilidade possível, as diversas habilidades e os interesses dos alunos.

Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que motivem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

E o principal objetivo desse tipo de ensino para Gardner é: “Proporcionar a base para potencializar a compreensão de nossos diversos mundos: o mundo físico, o mundo biológico, o mundo dos seres humanos, o mundo dos artefatos, e o mundo pessoal.” (1995).

2.2.6. Alguns projetos educacionais envolvendo a teoria de Gardner

Como já foi dito, a teoria das Inteligências Múltiplas, foi pesquisada pela equipe de

Gardner, na Harvard Graduate School of Education com o Harvard Project Zero, que foi fundado em 1967, pelo filósofo Nelson Goodman, que pesquisou e desenvolveu a “taxionomia dos principais sistemas simbólicos” utilizados pelos seres humanos. Nos anos setenta, este projeto direcionou-se a problemas psicológicos sob o comando de David Perkins e Howard Gardner. Na década de 80, o mesmo manifestou uma inclinação educacional com pesquisas voltadas à pluralidade da inteligência humana, surgindo assim a teoria das Inteligências Múltiplas.

Tendo como ponto de partida este projeto, muitos outros foram criados para aprofundar-se na pesquisa da cognição humana e revelar maneiras de compreender a multiplicidade da inteligência. Falaremos a partir de agora de alguns dos mais renomados ou difundidos, segundo informações adquiridas na teoria de Gardner sobre esses projetos.

Projeto Arts Propel

Projeto desenvolvido por pesquisadores, que seguiam a evolução do Project Zero, por meio de estudos e considerações simultâneas, para aproximar alunos dos últimos anos do ensino fundamental e sobretudo do ensino médio, da disciplina de educação artística. Estes estudiosos, assim como Gardner, defendiam que a arte é um suplemento para todas as inteligências e que a mesma deve estar conectada às disciplinas escolares, principalmente pela escrita imaginativa, pelas artes visuais e pela música.

Segundo Gardner e seus colaboradores na página da Universidade de Harvard, Arts PROPEL é um projeto que aborda a aprendizagem baseada em artes de três perspectivas:

- 1) Produção: os alunos são inspirados a aprender as habilidades e princípios básicos da arte, colocando suas ideias em música, palavras ou forma visual;
- 2) Percepção: Os alunos estudam obras de arte para entender os tipos de escolhas que os artistas fazem e para ver as conexões entre os seus e os outros.
- 3) Reflexão: os alunos avaliam o trabalho de acordo com os objetivos pessoais e os padrões de excelência no campo.

Os programas que combinam instrução e avaliação foram desenvolvidos para alunos do ensino médio e secundário em três formas de arte: música, artes visuais e escrita imaginativa. Os pesquisadores do Arts PROPEL também desenvolveram duas ferramentas importantes que utilizam um processo contínuo de avaliação para reforçar a instrução:

- 1) O projeto de domínio que incentiva os alunos a enfrentar problemas abertos. Os alunos escrevem poemas, compõem suas próprias músicas, pintam retratos e enfrentam

outros projetos da "vida real" como ponto de partida para explorar as obras dos artistas praticantes.

2) O portfólio (ou processfolio) traça o desenvolvimento de exemplos de trabalho do aluno através de cada etapa do processo criativo. Segundo ZIMMERMAN, apud Castro, as metas desse projeto eram as seguintes:

(...) melhorar a sua capacidade de aprendizagem por meio do uso seletivo de estratégias meta-cognitivas e motivacionais; 2. Selecionar de forma proativa, estruturada e mesmo criar ambientes de aprendizagem mais adequados e 3. Desempenhar um papel importante na escolha das formas e quantidade de instrução que necessitam. Diversos investigadores sócio cognitivos da autorregulação, têm-se preocupado em explicar como é que as alunas e os alunos se tornam gestores do seu próprio processo de aprendizagem. Para estes autores, a aprendizagem, é encarada como uma atividade que as alunas e os alunos desenvolvem para si próprios de uma forma apropriada e não como algo que lhes acontece de modo reativo a um processo de ensino, como tradicionalmente se assumia (ZIMMERMAN, 2000).

2.

[...] Assim, no âmbito desta teoria os indivíduos são considerados como capazes de exercerem controlo sobre o seu comportamento, o qual influencia quer o ambiente em que se inserem, quer os seus estados biológicos, afetivos e cognitivos através da sua capacidade de autorreflexão e da autorregulação, pelo que são percepcionados como seres ativos e não como meros "transmissores mecânicos" das influências ambientais. (CASTRO, 2007, p. 10)

O projeto ambicionava criar formas de avaliação adequadas, aos alunos das faixas etárias escolares citadas acima, por conseguinte, a maior parte do Arts Propel, foi voltada à preparação de sistemas avaliativos, vários passos foram dados para atingir esta meta, de acordo com a necessidade dos alunos.

Devido ao fato de não ter encerrado seus estudos sobre o envolvimento da avaliação através da arte e mesmo não sendo uma fórmula pronta, este projeto foi moldado por algumas escolas nos Estados Unidos da América, que também o adotaram em turmas de educação infantil e séries iniciais, devido à eficácia das ideias que respaldam o Arts Propel, atraindo também a atenção de alguns educadores, que defendem a união entre teoria e prática para a utilização na disciplina de educação artística.

Projeto Espectro

Ainda de acordo com Gardner e seus colaboradores na página da Universidade de Harvard, O Project Spectrum oferece uma abordagem alternativa para avaliação e desenvolvimento de currículo para a pré-escola e primeiros anos primários. O trabalho do Projeto Spectrum baseia-se na crença de que cada criança exibe um perfil distinto de diferentes habilidades ou espectro de inteligências. Essas inteligências não são corrigidas; Em vez disso, eles podem ser aprimorados por oportunidades educacionais, como um ambiente rico em materiais e atividades estimulantes. A abordagem do Espectro enfatiza a identificação das áreas de força das crianças e o uso dessa informação como base para um programa educacional individualizado.

O objetivo do projeto de 1984 a 1988 foi determinar se as forças intelectuais distintivas poderiam ser identificadas e avaliadas em crianças de até quatro anos de idade. Os pesquisadores do Spectrum criaram atividades de avaliação em sete domínios de conhecimento diferentes: linguagem, matemática, música, arte, compreensão social, ciência e movimento. As avaliações são incorporadas em atividades significativas e práticas, como jogar um jogo de ônibus, contar uma história com um storyboard e desmontar e montar moedores de carne.

De 1988 a 1993, pesquisadores do Spectrum trabalharam em escolas públicas em Somerville e Roxbury, Massachusetts, para atender às necessidades de crianças ligeiramente mais antigas (K-2), incluindo as que estão em risco de falha escolar. Durante esse período, o trabalho incluiu:

- 1) Desenvolver um inventário de campo modificado usando um subconjunto das atividades de avaliação originais;
- 2) Projetar atividades do centro de aprendizagem que ajudem as crianças a desenvolver habilidades-chave em oito domínios;
- 3) Adaptação da estrutura Spectrum para um museu infantil;
- 4) Criação de um programa de mentoria baseado na abordagem do Espectro em uma escola primária do centro da cidade.

A abordagem Spectrum pode ser usada de várias maneiras: como técnica de avaliação alternativa, como um conjunto de atividades curriculares envolventes ou como um componente poderoso para programas de intervenção. Em um sentido mais amplo, o Spectrum fornece um quadro teórico que pode ajudar a trazer mudanças importantes na

compreensão do crescimento das crianças, a valorização das forças das crianças e a criação de um ótimo ambiente educacional para a aprendizagem das crianças.

Escola-chave

Proposta desenvolvida por oito professores de uma escola em Indianópolis, nos Estados Unidos, fundamentada na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, com o objetivo de complementar as atividades curriculares tradicionais com atividades relacionadas às Inteligências Múltiplas.

Segundo essa proposta, as atividades extracurriculares aconteciam diariamente e consistiam na participação dos alunos em uma equipe na qual cada criança desenvolvia uma disciplina ou ofício com colegas de idades distintas e com o acompanhamento de um professor ou profissional especializado.

Esses ofícios eram atividades de música, informática e atividade corporal, com um currículo fundamentado em temas e concebido mediante três pilares. Inicialmente, os alunos participam de uma espécie de “cápsula”, ou seja, um local onde os mesmos trabalhavam no ofício que desejassem com colegas de idades diferenciadas sob a supervisão de um profissional. Os ofícios eram voltados aos temas de jardinagem, culinária, entre outros.

No segundo pilar, o objetivo era que os alunos pudessem ter um contato mais próximo com a sua comunidade. E esses laços eram construídos a partir da visita semanal de um especialista, que apresenta uma profissão ou ofício para todos os alunos. Na maioria das vezes, este especialista é um pai, ou uma mãe, e o assunto discutido quase sempre era relacionado ao contexto escolar.

Já a meta do terceiro pilar, era o desenvolvimento de projetos na escola, uma direção que, de acordo com Gardner (1995), contribui consideravelmente para o desenvolvimento dos alunos. De acordo com o mesmo, três temas diferentes são apresentados a cada dez semanas. Relacionado ao tema sugerido, cada aluno deve desenvolver um projeto, dessa forma, em um período de três anos cada um terá desenvolvido três projetos. Estes projetos são apresentados no final desse prazo e os alunos ainda podem analisar o que foi feito pelos outros colegas.

A avaliação dos projetos pelos professores da Escola - Chave considera cinco pontos distintos:

1) Aspectos Individuais: São avaliadas, as dificuldades, a cognição e a disposição do aluno para o trabalho;

2) Comando de potencialidades, fatos e ideias: A avaliação consiste na habilidade dos alunos de expor seu conhecimento dos fatos, comando de ideias e potencialidades, com a possibilidade de selecionar perante o tema sugerido pelo professor o que ele quer usar e acrescentar ao seu projeto;

3) Qualificação do projeto: Os projetos podem ser feitos por meio de linguagens distintas, como peça de teatro, murais, experiências científicas ou uma narração. De acordo com o tema selecionado, os professores avaliam a inovação e imaginação, verificando também os aspectos estéticos e técnicos, assim como a efetivação e a performance;

4) Interlocução: São avaliados sobretudo a clareza da apresentação do projeto e a habilidade precisa na apresentação de suas descobertas;

5) Reflexão: Nessa fase, os alunos podem afastar-se de seu projeto, produzindo um momento de reflexão, analisando pontos que poderiam ser aprimorados durante todo o desenvolvimento do mesmo. Considerada a etapa de maior importância na qual os objetivos e conhecimentos adquiridos são avaliados e, sobretudo, quais mudanças podem ser realizadas. Nesse momento, os alunos poderão adquirir a habilidade de avaliarem seus próprios trabalhos sem a necessidade de outros avaliadores.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), a ideia na qual baseiam-se os Projetos de Trabalho, está completamente relacionada ao ponto de vista do conhecimento globalizado e relacional. Ou seja, a articulação do conhecimento escolar não é ordenada linearmente para ser entendida. O conhecimento não depende de um currículo rigoroso, de referências disciplinares, ou da homogeneização dos alunos.

Esses mesmos autores ainda afirmam com bastante convicção que a estrutura dos Projetos de Trabalho se fundamenta numa visão globalizada, compreendida pelos mesmos como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.63).

2.2.7 As Inteligências e o aprendizado de uma segunda língua

Como educadores, sabemos que nosso maior desafio é encontrar meios para

melhorar o aprendizado dos nossos alunos. As diferenças individuais entre eles são cada vez mais evidentes, por isso, a procura de métodos que possibilitem suprir as necessidades atuais de professores e alunos é tão imprescindível.

Com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, que será o suporte de todo este trabalho, este capítulo tem como objetivo verificar a possibilidade da utilização da mesma no ensino de língua inglesa. Serão expostos aqui diversos estudos sobre a inteligência humana, as potencialidades de cada indivíduo e sua contribuição para a aprendizagem de uma segunda língua.

Os estudos sobre a inteligência trazem um novo entendimento sobre os mecanismos mentais relacionados com a aprendizagem, em especial com as línguas estrangeiras. Pesquisas revelam que, independentemente da pontuação obtida em um teste de QI (Quociente de inteligência), os alunos podem aprender uma língua provando que não é a quantidade de inteligência de um indivíduo que o possibilita desempenhar com eficácia determinada atividade, mas os mecanismos mentais envolvidos no processamento de informações. Desse modo, pensar a inteligência como múltipla em cada indivíduo, pode trazer para o professor meios para uma maior reflexão sobre a condução de suas aulas, através da observação das habilidades de cada aluno, renovando sua forma de ensinar.

Reid identificou em suas pesquisas que é possível avaliar pontos importantes entre o nível de inteligência dos indivíduos e as formas de aprender uma língua estrangeira (LE). Essas pesquisas revelam que esta habilidade apresenta diferenças na aprendizagem entre indivíduos com altos e baixos níveis de inteligência. Os alunos com altos níveis podem ser beneficiados por uma abordagem de ensino estruturada e sistemática, enquanto os que apresentam níveis baixos beneficiam-se de abordagens de ensino mais abertas, dinâmicas e menos metódicas. (REID, 1998). Lightbown e Spada, afirmam que a inteligência medida pode, ainda, estar mais relacionada ao desempenho individual nas habilidades como leitura, gramática, e vocabulário e menos conectada à habilidade de produção oral. (LIGHTBOWN e SPADA, 2003).

De acordo com esses estudos, entende-se que o nível de inteligência dos indivíduos pode estar mais relacionado à um tipo de mecanismo mental que é privilegiado pelo uso de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras mais estrutural e sistemática e, outra ao contrário, mais abstrata e holística. Segundo Kinsella e Sherak (KINSELLA e SHERAK, 1998), essa constatação nos leva à pesquisa dos hemisférios cerebrais, na qual supomos que o hemisfério esquerdo é responsável por um pensamento analítico e sequencial e o hemisfério direito por um processamento mais sintético. À medida que o primeiro armazena

as informações de modo sequencial e linear, o segundo as processa de modo espacial e visual. Podemos perceber, até então, a existência de uma relação entre mecanismos mentais e modos individuais de aprendizagem, assim como entre inteligência e padrões de aprendizagem.

2.2.8. Os hemisférios cerebrais e o ensino de línguas estrangeiras

Sabemos que os hemisférios cerebrais trabalham em conjunto na análise e síntese de informações, mas, mesmo assim, um pode de alguma forma predominar sobre o outro. Dessa forma, segundo Kinsella e Sherak (KINSELLA e SHERAK, 1998), os indivíduos cujo hemisfério esquerdo é predominante podem beneficiar-se de uma abordagem de ensino que promova a linearidade, a racionalidade e a objetividade e enquanto aqueles com predominância hemisférica direita estarão mais receptivos à uma abordagem de ensino que estimule uma aprendizagem experimental, atividades variadas e conectadas contextualmente.

Essa relação entre o aprendizado de línguas estrangeiras, os hemisférios cerebrais e as inteligências pode ser estabelecida através da aplicação de estratégias em sala de aula que explorem as diferentes especialidades de cada hemisfério, observando-se como o uso de práticas diferenciadas desenvolve e melhora o desempenho dos alunos na aquisição de uma LE. Segundo Stevick (apud BROWN, 1994, p. 109),

Os aprendizes cujo hemisfério dominante é o esquerdo parecem compreender melhor a língua estrangeira quando lidam com palavras separadas, deduzem as especificidades da linguagem e trabalham com a abstração; por outro lado, aqueles aprendizes que apresentam predominância cerebral direita parecem responder melhor às tarefas propostas, quando lidam com o todo, com a arte, imagens e metáforas.

Desse modo, o que é importante não é o grau inteligência do indivíduo, mas a forma como este processa, armazena, e usa as informações que precisa para aprender uma segunda língua ou para gerar produtos e solucionar questões culturais. Cabe então ao professor escolher a metodologia de ensino mais adequada ao perfil de aprendizagem do aluno, que por sua vez, refletirá o ensino correspondido ao potencial de inteligência que lhe é inerente.

Segundo Fernandes-Boëchat (2005), é preciso atribuir uma importância maior à inteligência emocional dos estudantes de língua estrangeira do que à inteligência na concepção psicométrica, uma vez que a inteligência emocional não é ponderada quando os aprendizes são avaliados em testes de QI.

Esse autor afirma que a capacidade de dominar mais línguas sem que haja interferência de uma língua com a outra é apresentada como um desafio para os hemisférios cerebrais e o desenvolvimento da inteligência (FERNANDES-BOËCHAT, 2000 e 2005a).

De acordo com a teoria de Gardner, a inteligência verbal-linguística, por exemplo, localiza-se no hemisfério esquerdo. A partir desses dados podemos comparar, pois, como já foi abordado, os testes de QI definem os indivíduos com altas pontuações como receptivos a um ensino sistemático e estrutural quando envolvidos com leitura, vocabulário e gramática. Sabendo que a inteligência verbal-linguística é processada no hemisfério esquerdo, e que o mesmo armazena as informações de forma sistemática e estrutural, compreendemos que os aprendizes com essa inteligência predominante terão uma performance superior em exames de QI à medida que os aprendizes cujas inteligências predominantes são a espacial ou a musical, usarão o hemisfério direito como um caminho para o aprendizado.

Desse modo, a teoria gerou enorme repercussão no ensino por valorizar os grupos individuais de inteligências e por ressaltar as potencialidades dos aprendizes através de práticas que privilegiem de alguma maneira, as inteligências de cada um dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

2..2.9 As inteligências múltiplas e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras

Como foi dito anteriormente, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner aliada também a outros estudos sobre os hemisférios cerebrais, veio contribuir para uma renovação nos métodos educacionais, inclusive no ensino de línguas estrangeiras. Agora vamos falar sobre as habilidades de cada inteligência, algumas atividades que podem ser feitas para favorecer o desenvolvimento das mesmas e as metodologias de ensino de línguas que podem ser aplicadas de acordo com a inteligência predominante em cada indivíduo.

Diversos métodos, abordagens e técnicas foram criados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ou materna. Métodos de tradução, gramática, direcionado, leitura, audição, discurso, situacional, cognitivo, afetivo, humanístico, compreensão, comunicativo e uma série de diversas outras classificações produziram momentos de debates sobre a eficácia de seus sistemas de abordagem metodológica assim como a consciência linguística. Além de métodos, abordagens e técnicas, várias correntes foram viabilizadas através da filosofia, psicologia, sociologia, educação, biologia, informática, com o objetivo de criar novos padrões na linguística aplicada ao ensino de línguas.

No contexto educacional surge Howard Gardner rompendo modelos consagrados e, também esclarecendo que os estudos relacionados ao cérebro e à inteligência desenvolvidos em laboratórios e hospitais propiciaram maior dinâmica, clareza e direção filosófica para uma nova educação.

Ao contrário dos testes de QI, a teoria das inteligências múltiplas não apresenta testes, não classifica e não rotula as pessoas. Sua base é o aprendizado em ritmo amplo e democratizado. Gardner abomina em sua teoria todos e quaisquer sistemas de aferição e classificação de inteligências ou processos mentais. Todo o seu alicerce metodológico parte de experiências, observações e vivências de situações em diversos planos.

2.3. Desenvolvendo as inteligências em sala de aula

Antes de colocarmos em prática as inteligências em sala de aula, devemos nos preocupar com duas questões: Primeiro, com as técnicas apropriadas para identificar as inteligências predominantes dos alunos; segundo, com o planejamento das atividades adequadas. De acordo com Armstrong (2001), Campbell (2000), Richards e Rodgers (2001), não existe um currículo pré-definido para guiar essa preparação prévia. Um planejamento por meio das IM é bastante flexível e dependerá da forma como o professor pretende observar seus alunos nas suas diferentes inteligências. De acordo com Christison (1999):

Rather than functioning as a prescribed teaching method, curriculum, or technique, MI theory provides a way of understanding intelligence, which teachers can use as a guide for developing classroom activities that address multiple ways of learning and knowing¹.

¹ “Antes de funcionar como um método de ensino prescrito, currículo ou técnica, a teoria das IM fornece

Para a utilização da teoria das IM em sala de aula, Christison (1996), Armstrong (2001) e Campbell (2000) sugerem que o professor, primeiramente, observe os aspectos mais relevantes de um planejamento direcionado às inteligências dos alunos. Em seguida, introduza o conceito de IM através de um exercício simples que desperte o interesse dos alunos, como por exemplo, percorrer a sala de aula realizando ações como cantar canções, inventar histórias entre outras, objetivando descobrir habilidades que não são percebidas no cotidiano de sala de aula.

Posteriormente, o professor constrói, através de uma lista de checagem, seu perfil de inteligências, solicitando também aos alunos que construam o seu próprio. Ainda é sugerido ao professor, antes de iniciar a aplicação prática pelas atividades, que identifique e categorize as atividades por ele usadas com mais frequência nas aulas de língua inglesa, pois isso tornaria mais fácil escolher as atividades e classificar as inteligências envolvidas em cada uma delas. (Armstrong, 2001).

Depois de classificar os exercícios, o professor pode fazer uma análise pessoalmente em sala de aula através dos mesmos, aplicando-os, conforme as inteligências identificadas em cada um deles, para então criar maneiras distintas de avaliar de acordo com as inteligências dos aprendizes.

Diversas técnicas e dinâmicas de trabalho com a teoria das IM foram experimentadas e alcançaram resultados satisfatórios ao longo de anos de experimentação, inclusive no meio acadêmico. A teoria de Gardner proporcionou novas aberturas para a resolução de problemas de individualidades diversas nas salas de aula.

2.3.1. Os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Os brasileiros são sumariamente criticados por copiar e incorporar as culturas de outros países ferindo sua própria identidade. Isso faz com que o ensino de línguas estrangeiras se torne uma questão delicada e complexa, uma vez que não sabemos se estamos servindo aos nossos interesses ou aos interesses alheios.

um meio de entender a inteligência, a qual os professores podem usar como um guia para desenvolver atividades em sala de aula relacionadas aos diversos modos de aprender e conhecer". (CHRISTISON, 1999).

Do ponto de vista histórico, o ensino de línguas no Brasil tem sido um reflexo do que aconteceu em outros países, com uma grande demora na escolha das línguas e da metodologia de ensino. Um exemplo disso é o método direto, que chegou ao Brasil em 1931, com um atraso de 30 anos em relação à França.

Os maiores problemas no ensino de línguas modernas no período do Império eram administrativos e metodológicos. A única metodologia aplicada tanto para o ensino de línguas vivas e mortas era o estudo da gramática aliado à tradução textual. Os colégios não tinham competência suficiente para administrar o desenvolvimento do ensino de línguas. De acordo com Chagas (1979), "subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas" (p.88). Começava então, o declínio do ensino de línguas acompanhado da falta de prestígio das escolas secundárias. Nesse período, os alunos estudavam de cinco a seis línguas com uma carga horária de duas a três horas por semana, sendo que essa carga horária foi diminuída drasticamente pela metade do fim do Império para o início da República.

No período da República aconteceram algumas reformas políticas que também influenciaram o ensino de línguas. Além da carga horária, a quantidade de línguas ensinadas também foi reduzida, das cinco ou seis línguas só restaram duas, o inglês e o alemão e o aluno só podia cursar uma delas em caráter facultativo. Desse modo, muitos chegavam ao ensino superior sem nunca ter cursado uma língua estrangeira moderna. Chagas (1979), critica severamente o ensino nessa época:

Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque o anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas (p. 89).

Essa situação de desoficialização do ensino de línguas só veio mudar no dia 20 de dezembro de 1996, com a criação da nova LDB (lei nº 9.394), que deixa bem clara a necessidade do ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). Quanto ao ensino médio, a lei delibera que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). A visão de uma única metodologia correta é

completamente abolida uma vez que o ensino será conferido fundamentado na perspectiva do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III).

Em acréscimo à nova LDB, são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. Os Parâmetros têm o preceito da transversalidade, colocando o ensino de línguas estrangeiras em um contexto sociocultural, propondo uma abordagem interacional com ênfase na leitura, o que tem sido muito criticado entre os professores. O argumento é que enquanto a lei é fundamentada no "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros limitam o campo de atuação dos docentes.

A proposta de um ensino de línguas baseado na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner em conjunto com as diversas metodologias existentes, é justamente de descentralizar esse ensino focado na leitura e fazer com que os alunos desenvolvam as quatro habilidades comunicativas (oral, auditiva, escrita e leitura) com base nas inteligências predominantes nos mesmos. O professor deve procurar identificar essas inteligências e aplicar os métodos de ensino adequados às mesmas.

2.3.2. As Abordagens e Métodos de ensino de línguas estrangeiras existentes

Encontrar um método perfeito foi uma obsessão durante um longo período. (BROWN, 2001). Segundo Nunan (1995), pensava-se na possibilidade de criar ou descobrir um método que pudesse ter sucesso em todas as esferas e com todos os aprendizes.

Esta procura incessante pelo método perfeito de ensino de língua estrangeira foi comparada por vários autores, entre eles, Prator (1979), ao movimento de um pêndulo, porque o objetivo do método novo, é de alguma maneira, superar completamente o antigo. E esse novo método de ensino era legitimado como uma grande transformação que iria reparar todas as falhas dos antigos. De acordo com Prator (1979:05), os protetores e entusiastas de um novo método "negavam a validade" dos métodos progressos.

Quando falamos sobre as metodologias de ensino de línguas existentes, devemos estar atentos à terminologia. Os termos utilizados são "método" e "abordagem". Segundo Rampazzo (2002:13), nos dias de hoje o termo método refere-se a "um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim". É importante ressaltar que o autor salienta que um método deve seguir passos ordenados. Ou seja, para Rampazzo (2002) o método é

uma linha reta que deve ser seguida para atingir um objetivo pré-determinado.

Na perspectiva de Edward Anthony (1963), o método é o estágio hierárquico intermediário entre a abordagem e as técnicas. Já para Richards e Rodgers (2001), um método é o resultado da soma de três elementos simultâneos (abordagem, desenho e procedimentos).

Segundo Vilson Leffa (1988, p.211-236), os conceitos de método e abordagem mudam conforme a mudança de determinadas hipóteses. Por exemplo, a hipótese de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem acontece nesse processo de automatização, criará um tipo abordagem para o ensino de línguas que será distinta da abordagem criada pela perspectiva de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se concretiza com a internalização das regras que essa atividade criou.

Ainda segundo Leffa (1988), o método possui uma atuação mais restrita e pode estar presente em uma abordagem. O método relaciona-se com as regras de aplicação dos conceitos teóricos do aprendizado de línguas e não com as teorias em si. Por exemplo, o método abrange normas para selecionar, ordenar e apresentar os elementos linguísticos, assim como regras avaliativas para a preparação de algum curso específico. Na perspectiva de Vilson Leffa (1988), os métodos e abordagens apresentam-se da seguinte forma:

Abordagem da gramática e da tradução (AGT)

É uma abordagem fundamentada no ensino da segunda língua pela primeira. A explicação dos conhecimentos necessários na construção de frases, compreensão textual, é toda realizada na língua materna do estudante. A aprendizagem da língua segue três procedimentos básicos:

- Decorar previamente uma lista de palavras;
- Conhecer normas essenciais para unir essas palavras em frases;
- Executar atividades de tradução e versão (tema).

É uma abordagem baseada na dedução, na qual a regra é ponto de partida para o exemplo. A forma escrita da língua é privilegiada em relação à pronúncia e entonação. Os exercícios estão em um livro texto, o professor não precisa saber a parte oral da língua, mas deve dominar a gramática e todas as normas do idioma com suas respectivas peculiaridades.

O principal objetivo da AGT é aprimorar o conhecimento do aluno no idioma através da literatura e dos aspectos culturais da língua, potencializando suas habilidades cognitivas.

Abordagem direta (AD) ou Método Direto

Diferente da AGT, a AD se baseia no princípio de que a língua estrangeira (L2) se aprende por meio da própria L2; jamais utilizando-se a língua materna no ambiente de aprendizagem. A tradução é abolida, o significado é transmitido através de figuras e gestos. O objetivo é aprender a pensar na L2.

A escrita pode ser apresentada nas aulas iniciais, porém a ênfase deve ser dada à língua oral. É a primeira vez no ensino de línguas que há a união das quatro habilidades seguindo a ordem de ouvir, falar, ler e escrever. A aprendizagem dá-se através de diálogos envolvendo situações cotidianas e pequenas leituras que são a base dos exercícios orais, que envolvem compreensão auditiva, conversação e pronúncia. As atividades escritas são quase sempre de perguntas e respostas.

A gramática e a cultura da L2, surgem indutivamente. As situações da língua são primeiro apresentadas ao aluno e posteriormente sistematizadas. A prática oral deve vir antes da escrita. Exercícios de repetição são utilizados para a automatização da língua. Os diálogos em sala de aula sobre temas cotidianos trazem realidade para a língua. Atividades de ditado são proibidas nessa abordagem.

A AD surgiu no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, com a intenção de promover uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.) (Leffa, 1988).

Essa abordagem teve dificuldades em sua expansão devido a falhas metodológicas que acabavam fazendo o professor regredir ao uso da AGT, que na prática docente sabemos ser a mais usada. Mesmo assim, há defensores recentes da AD como GATENBY:

A recusa de gerações de professores e administradores escolares em se beneficiar dos experimentos bem-sucedidos e das teorias comprovadas do passado é em parte um exemplo da perversidade humana: as pessoas negam-se a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando isso lhes é mostrado (GATENBY, 1972:45).

Abordagem para a leitura ou Método da Leitura

Essa abordagem surgiu com a rejeição ao método por alguns países, inclusive os Estados Unidos da América. Este último, desenvolveu uma pesquisa comparativa entre a AGT e a AD publicando seus resultados em dezessete volumes entre os anos de 1927 e 1932. Segundo Valnir Chagas:

Tudo como se vê, foi feito pacientemente, objetivamente, estatisticamente. Cientificamente, em suma. Nada, até onde possível, se deixou à mercê do acaso ou das soluções improvisadas, não raro personalíssimas, que haviam caracterizado a renovação didática dos idiomas estrangeiros nos últimos cinquenta anos (CHAGAS, 1979:75).

A pesquisa chegou à conclusão que a aprendizagem de línguas deveria ser uma combinação da AGT com a AD adotando alguns princípios de cada uma, como da primeira, a ênfase na escrita com as regras gramaticais reformuladas com base no que era mais importante para a compreensão; e da AD o princípio de que o aluno deveria ser exposto à língua. O argumento era que as escolas secundárias não tinham condições de desenvolver um aprendizado de línguas baseado nas quatro habilidades linguísticas. A ideia defendida era que aprender a língua oral não era necessário para a maior parte dos alunos.

Sendo assim, o desenvolvimento da leitura era, logicamente, a principal meta da Abordagem para Leitura (AL). Desse modo, tanto em sala de aula quanto fora dela, eram criadas condições que levassem à leitura. Era primordial ampliar o vocabulário em pouco tempo. O mesmo era controlado meticulosamente nas aulas iniciais, com um aprendizado médio de seis novas palavras por página, fundamentadas em estatísticas de frequência. A ênfase na pronúncia era mínima mesmo com a preocupação de ensinar a gerar e identificar os sons da língua. Prevalciam as atividades escritas, sobretudo as baseadas em questionários de compreensão textual.

Aprendia-se da gramática somente o imprescindível para a compreensão da leitura, dando destaque às particularidades morfo-fonológicas e sintáticas mais simples. As atividades mais utilizadas eram as de modificação de frases. Exercícios de tradução também eram utilizados eventualmente.

Como não podia deixar de acontecer, a AL também foi alvo de críticas de diversos teóricos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma única habilidade. De acordo com Gatenby:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972:43).

Na visão do Professor Valnir Chagas:

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1979: 420).

Abordagem Áudio-lingual

A abordagem Áudio-lingual (AAL) surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou produzir falantes em várias línguas estrangeiras. Sendo uma reedição da *Abordagem Direta*, seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Em seguida, as escolas secundárias adotaram o método, provocando um numeroso aumento no número de matrículas. Com a existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria o status de ciência. Com o tempo o método do exército foi refinado e se transformou no que atualmente é conhecido como método áudio-lingual.

Segundo Leffa (1988, p. 219), as premissas dessa abordagem são as seguintes:

- Língua é fala, não escrita, a ênfase deve ser dada na língua oral.
- Ensinar a leitura não é ensinar a língua. Esta deve ser aprendida na prática para depois se ensinar as regras.
- A língua é um conjunto de hábitos. O ensino deve ser feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que devem ser apresentadas uma a uma.

- Ensine a língua não sobre a língua. A língua se aprende pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras.
- A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer.

Seus pressupostos teóricos são (CHAGAS, 1979; pgs. 219 a 221):

- Em primeiro lugar surge a linguagem oral, depois a escrita do idioma.
- Não se deve fazer treinamentos isolados e exaustivos; a aprendizagem resulta da pronúncia de vocábulos inteiros contidos em frases de sentido completo.
- O ponto de partida é própria língua estrangeira que deve ser vista desde o primeiro momento.
- A unidade de linguagem é a frase, e nunca um termo isolado, para ensinar o significado dos vocábulos.
- O idioma se ensina a si mesmo, por isso a descoberta do sentido das palavras deve ser feita através do contexto.
- A tradução só é tolerada como exceção, pois o professor dispõe de diversos recursos mais eficazes como gestos, ações, imagens, cartões, definições apoiadas no vocabulário conhecido, sinônimos, antônimos e outros.
- Só é admitida a tradução em períodos mais avançados do curso como verificação da aprendizagem, quando os alunos já estiverem capazes de sentir o idioma estrangeiro e vertê-lo livremente à sua língua materna.

Vietor (apud CHAGAS, 1979) condena o exercício de verter o idioma materno para o estrangeiro porque isso torna-se mais prejudicial que proveitoso para o fim, que se tem em vista, de levar o educando a pensar e exprimir-se na língua que estuda quase tão bem como o faz na sua própria língua.

A gramática deve surgir indutivamente e não por regras abstratas e classificações antecipadas. Esta deve associar-se naturalmente à conversação e à leitura. A revisão dos vocábulos se faz por meio de uma releitura inteligente dos tópicos estudados, evitando-se a inconveniente memorização de listas de palavras.

A língua deve ser ensinada pela língua, não pode ser apenas um recurso ocasional de motivação ou exemplificação em aula. Este sistema é tão atual como os que mais o sejam no momento, tanto que alguns cursos de idiomas renomados o utilizam. Seu sucesso é tanto porque elimina tudo o que é artificial e rotineiro contido no antigo sistema de tradução e de gramática antecipadas para a transmissão de um idioma unicamente escrito.

Porém, voltando ao período de surgimento e aplicação da AAL, essa abordagem também sofreu severas críticas. E isso desencadeou numa séria crise no ensino de línguas. E até onde vimos, uma abordagem era rejeitada porque supostamente surgia uma outra melhor. Mas com a AAL foi diferente, os linguistas dessa escola não conseguiram apresentar uma solução nova para o ensino de línguas.

Métodos de transição

Nesse momento de crise, surgem diversos métodos, alguns até um pouco místicos, geralmente ligados a algum nome e com concepções que fogem de algum modo do que é considerado tradicional para o ensino de línguas. É uma fase de grande ecletismo.

Seguem abaixo alguns desses métodos que se destacaram:

Sugestologia de Lozanov

Evidencia os elementos psicológicos do aprendizado, que devem ser privilegiados inclusive pelo ambiente físico. A sala deve ser confortável com poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave – na intenção de oferecer o ambiente mais agradável possível. Para diminuir a timidez e a ansiedade, os alunos podem utilizar heterônimos e assumir uma personalidade diferente.

O item linguístico de maior destaque é a evolução concreta do vocabulário. As quatro habilidades são trabalhadas no mesmo momento, sobretudo por meio de diálogos extensos lidos pelo professor com mudanças de entonação incessantes.

Método de Curran -Aprendizagem por Aconselhamento.

Consiste na utilização de procedimentos terapêuticos de grupo para o ensino de línguas no qual o aluno é o foco principal do aprendizado. Os alunos são dispostos em círculos de frente uns para os outros, enquanto que o professor circula pelo lado externo. Quando alguém quer dizer algo, o professor se acerca e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, utilizando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. Ao final da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é

apresentada e citada para esclarecimentos e ressalvas, inclusive de reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizado da língua. Com o passar do tempo, os alunos conseguem desenvolver frases diretamente na língua estrangeira, e podem apropriarem-se da função do professor do lado externo do círculo.

Método silencioso de Gattegno

O ensino da língua é feito por intermédio de pequenos bastões coloridos, que o professor utiliza para desenvolver situações de aprendizagem distintas, utilizando também gráficos coloridos, para ensinar a pronúncia. A segunda língua é assimilada enquanto o aluno manuseia os bastões e examina o gráfico. O professor fica calado quase o tempo todo.

Método de Asher - Resposta física Total

O ensino da L2 dá-se por meio de ordens dadas pelo professor e obedecidas pelo aluno. Inicialmente, essas ordens são simples (exemplo: "levante-se", "sente-se"), mas ficam mais difíceis à medida que o curso progride (exemplo: "Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho").

O princípio essencial desse método é de que uma língua é melhor aprendida depois de ouvida e compreendida. Assim, o aluno só inicia a parte oral posteriormente, quando ele tiver interesse.

Abordagem Natural

Abordagem baseada na teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Tem por objetivo aprimorar a obtenção da língua (uso inconsciente da gramática) ao invés da aprendizagem (uso consciente). Seu princípio fundamental é que o aluno deve adquirir um input linguístico de compreensão quase completa, na intenção de aumentar sua compreensão da língua. A parte oral precisa

acontecer sem pressão do professor, ou seja, de maneira natural.

Abordagem Comunicativa

Essa abordagem preocupa-se com a utilização da linguagem correta, apropriada à situação em que acontece a fala e a função executada pelos elementos integrantes desse processo. São abolidos os considerados diálogos artificiais, desenvolvidos para demonstrarem regras de gramática. A comunicação destaca-se na aprendizagem em detrimento à forma linguística.

As formas linguísticas serão ensinadas somente quando necessárias para aprimorar a habilidade comunicativa e não serão tão importantes quanto outras peculiaridades da comunicação. O crescimento de uma habilidade estratégica para saber se comunicar através da língua, pode ter uma importância maior do que o conhecimento de gramática.

O instrumento utilizado para aprender da língua deve ser legítimo. Os diálogos devem mostrar personagens em situações reais de utilização da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.).

Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas englobar os mais diversos gêneros textuais impressos como: Jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, ou seja, tudo que faz parte do cotidiano do falante nativo. A utilização de textos simplificados deve ser evitada, porque prejudicaria a legitimidade do material; simplificar a atividade, se for preciso, mas não simplificar a língua.

Não há uma ordem preferencial para apresentar as quatro habilidades linguísticas nem grandes restrições quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as quatro habilidades são exibidas de maneira integrada, porém de acordo com as metas, pode haver concentração em uma só. É defendido o desenvolvimento do vocabulário passivo. Permite-se a utilização da língua materna, sobretudo no começo do curso ou quando se quer gerar um contexto para a utilização e aprendizagem da segunda língua.

Um dos pontos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de metas específicas no ensino de línguas. A hipótese, anteriormente defendida de que, independente da meta final, existe sempre um núcleo

comum, inicial, a ser aprendido por todos é contestado pela AC. Os cursos devem ser preparados conforme as necessidades e interesses dos alunos. Um curso de L2 preparado para um bancário pode não servir para um comerciário e vice-versa. Os diversos cursos que existem nos dias atuais para os mais diferentes objetivos confirmam a importância do que em inglês se acordou classificar de ESP (English for Specific Purposes).

A Abordagem Comunicativa favorece a aprendizagem com foco no aluno não somente em relação ao conteúdo, mas também de técnicas utilizadas em sala de aula. O professor não assume mais uma postura autoritária, de fornecedor de conhecimentos, assumindo a função de orientador. A afetividade é considerada uma variável importante e o professor deve ser sensível aos interesses dos alunos, incentivando a participação e aceitando sugestões. São adotados métodos de trabalho em grupo.

A abordagem Comunicativa gerou grande entusiasmo entre os metodólogos na teoria e na prática do ensino de línguas, criando uma enorme gama de manuais nocionais funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, originárias de uma abordagem estruturalista eram abolidas ou transformadas em um modelo comunicativo. A concepção generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha chegado para ficar; o entusiasmo de início se estabeleceria definitivamente.

Porém, segundo Vilson Leffa (1988), essa abordagem também não é “perfeita”. Um grande obstáculo nessa teoria é definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente. Leffa (apud Dobson, 1979), dá como exemplo o verbo "solicitar" como uma categoria maior que abrange, entre outras, as seguintes subcategorias: perguntar, indagar, solicitar e interrogar (em inglês: to ask, to inquire, to request, to question). O problema, para este autor, está em como distinguir o verbo "solicitar", que aparece em duas categorias de níveis diferentes e também como estabelecer os limites de abrangência dos verbos perguntar, indagar e interrogar, que aparecem na mesma categoria.

Para Leffa (1988), na prática torna-se impossível aplicar as taxionomias geradas nessa teoria de maneira que as partes de uma unidade de ensino integrem um todo. Outro problema apontado por ele é com os materiais comunicativos, que tornam difícil a identificação do conteúdo de cada unidade, geralmente apresentado por meio de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem nenhuma ligação entre si. A língua fica compactada em funções e conseqüentemente, a aprendizagem corre o risco de ser fragmentada.

O ciclo da Abordagem Comunicativa na história do ensino de línguas começou, mas não foi concluído, o que dificulta a avaliação dessa abordagem. Até agora a AC acompanhou o mesmo princípio das abordagens prévias: Reação à abordagem que estava em vigor, no caso a abordagem áudio-lingual, propagação do conceito de ter encontrado a solução definitiva, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é "nocional", "funcional", "nocional-funcional", "comunicativa"?), falta de evidência baseada em fatos. (Leffa, 1988).

Na verdade, ainda não há uma precisão do quanto a metodologia é o diferencial na aquisição da segunda língua durante o processo de ensino-aprendizado. Por isso, não devemos privilegiar essa ou aquela metodologia, porque o aluno poderá aprender ou não, independente da abordagem utilizada. Sabemos que o processo de ensino é afetado por diversos fatores internos e externos, portanto, a abordagem que favorece a aprendizagem de um aluno pode não favorecer a de outro.

E é nesse último ponto que entra a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, o foco principal dessa pesquisa. Já explicamos anteriormente que o ser humano possui diferentes inteligências, sendo algumas delas em maior grau do que as outras. Portanto, o perfil de aprendizado de um indivíduo varia de acordo com suas inteligências predominantes. No que diz respeito ao ensino de línguas, podemos escolher o método ou abordagem mais adequado às inteligências predominantes nos nossos alunos. E é isso que pretendemos comprovar nessa pesquisa. Falaremos um pouco mais sobre isso a seguir.

2.3.3. As metodologias de ensino de línguas e as potencialidades de cada inteligência

Como sabemos, todos os indivíduos possuem, como parte da bagagem genética, habilidades básicas de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Porém, o desenvolvimento de cada inteligência é determinado por fatores genéticos, neurobiológicos e condições ambientais. E é através dessas condições e dos estímulos que o indivíduo recebe ao longo da vida, que algumas dessas inteligências tornam-se predominantes.

Para obter sucesso no ensino-aprendizado de língua inglesa, assim como nas demais disciplinas, é preciso perceber aquilo que os alunos gostam de fazer e suas habilidades mais aguçadas de acordo com as inteligências predominantes. Os professores têm fundamental importância no desenvolvimento das inteligências, por isso, eles precisam

saber o que podem fazer para ajudar os alunos (ANTUNES, 2006).

Aqueles com aguçada inteligência *visual-espacial* gostam de rabiscar, pintar, desenhar, ou criar representações tridimensionais, olhar mapas, trabalhar com quebra-cabeça e completar labirintos, montar e desmontar as coisas. Em relação ao aprendizado de línguas, eles são muito bem estimulados quando a aula apresenta motivações visuais. “Audio-Visual Methods” proporcionam um maior sucesso no aprendizado dos indivíduos classificados como visual-espacial em suas inteligências.

Já os aprendizes com inteligência *linguística* acentuada gostam de contar piadas, fazer trocadilhos, adivinhações, ler, escrever e contar histórias, usando sons e imagens das palavras. Aprendem mais falando, ouvindo e debatendo do que pelo meditar.

“São pessoas capazes de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos. Dominam o discurso, são bons argumentadores e convincentes em suas teses.”(ANTUNES, 2006, vol.5, p. 20).

Os alunos caracterizados pela *inteligência lógico-matemática* gostam de trabalhar com números, adivinhar coisas e analisar situações, saber como as coisas funcionam, perguntar, exibir precisão em resolver problemas, trabalhar com situações claras. São indivíduos que sempre buscam uma lógica como caminho para o seu aprendizado. No aprendizado de uma língua estrangeira, esses indivíduos procuram tabelar os casos encontrados em estruturas frasais, e aprendem melhor com exercícios de “substitution tables”. Possuem forte pensamento crítico e têm grande facilidade em aprender por diversos métodos, técnicas e abordagens contanto que encontrem alguma lógica, coerência e racionalidade na metodologia de ensino.

Aqueles caracterizados por *inteligência musical* acentuada, apreciam escutar e tocar música, relacionar sentimentos com música e ritmo, cantar, lembrar e trabalhar com diferentes formas de música criar e recriar tons. Pessoas “musicais” aprendem melhor línguas estrangeiras através da música. Aulas de estruturas gramaticais e regras de colocação de pronominal, por exemplo, podem ser todas trabalhadas em uma única letra de música. Sua aprendizagem é rápida e profunda quando o conteúdo é ensinado através da música.

Pessoas dotadas de *inteligência corporal-cinestésica* são fisicamente ativas, gostam de praticar esportes, usar linguagem corporal, fazer arte, danças, representar e fazer mímicas. Aprendem melhor praticando do que ouvindo, meditando, calculando ou através de outras formas de aprender em que haja a necessidade de utilizar expressão corporal como correr, gesticular ou dramatizar. Na aprendizagem de línguas estrangeiras, esses

indivíduos aprendem com eficácia através de métodos como “Total Physical Response Method”, “Suggestopedia”, “Hands-on-learning”, preparando e dramatizando discursos ou montando jogos e peças.

Indivíduos com acentuada *inteligência interpessoal*, segundo Celso Antunes, revelam extrema capacidade em compreender a natureza humana em outras pessoas. Gostam de curtir os amigos, liderar, meditar, dividir, entrar em consenso. São pessoas de fácil comunicação e argumentação e polarizadoras de atenção do público. É um grupo com natural facilidade para o aprendizado de línguas, principalmente por meio de métodos comunicativos. “Direct Method” ou “Audio-Lingual Method” não são os métodos mais apropriados para esses alunos porque os mesmos precisam de grupos de pessoas para compartilhar ideias e debater situações de forma crítica.

Já as pessoas portadoras de *inteligência intrapessoal*, de acordo com Antunes (2006), expressam grande facilidade para estabelecer relações afetivas com o próprio eu, construir uma percepção apurada de si mesmo, fazer despontar a autoestima e aprofundar o autoconhecimento de sentimentos, temperamentos e intenções. Gostam de ocupar-se com assuntos pessoais e estabelecer metas individuais, aprender por meio da observação e escuta. Quanto ao aprendizado de línguas, apresentam ótimos resultados por meio de “Suggestopedia”, “Direct Method”, “Áudio-Visual Method”, “Silent Way”, rejeitando o aprendizado através de métodos comunicativos ou voltados ao excessivo movimento como “Total Physical Response Method”.

Os portadores de *inteligência naturalista* gostam de passar o tempo ao ar livre, observar plantas, escutar sons criados no mundo natural, categorizar e classificar flora e fauna. Aprendem melhor a língua estrangeira quando esta está relacionada à natureza. Atividades envolvendo viagens ou passeios, onde há a possibilidade de vivenciar a língua no contato com a natureza, possibilitam uma total identificação e uma maior eficácia no aprendizado.

A partir do momento que o professor trabalha através de planos de aula com atividades voltadas às inteligências dos alunos, possibilitando a eles demonstrar seus conhecimentos através de suas inteligências predominantes, é possível perceber a conscientização do aprendiz sobre suas capacidades por meio da compreensão de seus potenciais e preferências de aprendizagem.

Por isso, entende-se que as IM são um meio de motivação que ajuda o aluno na compreensão de seus potenciais e preferências de aprendizagem e o professor na compreensão das inteligências de seus alunos. A teoria das IM não é apenas uma receita,

um método, currículo ou técnica, é sobretudo, uma nova concepção de entender a inteligência e de como ela pode ser trabalhada e desenvolvida em sala de aula, inclusive nas aulas de língua inglesa.

Capítulo III - METODOLOGIA

3.1 Delimitação do Estudo

O estudo realizado foi do tipo observacional, não-experimental. Segundo Alvarenga, esse é o tipo de estudo realizado em ambientes naturais onde se encontra o problema a investigar, sem manipular variáveis e sem técnicas experimentais. A técnica de estudo preferentemente utilizada é a *observação no contexto natural sobre fenômenos reais*: Fatos, fenômenos, entidades em geral. O investigador observa o fenômeno, motivo de seu estudo. O fenômeno já existia, é um estudo *post facto*, examina e analisa as relações que se dão entre as variáveis. A observação se realiza em forma *direta*, porque os fenômenos observados estão presentes diante dos olhos do observador. O investigador observa a realidade para interpretar e compreender como acontecem os fenômenos e que sentido têm esses acontecimentos. *A observação se realiza de maneira programada de acordo a objetivos previstos*. Para registrar as informações se pode fazer uso de instrumentos como: Caderno de registro, gravadora, filmadora, câmera fotográfica, etc. (ALVARENGA, 2014, vol. 2, pgs. 49-50).

Quando a investigação se realiza dentro *do campo da conduta humana*, se examina e se descreve de forma sistemática os fenômenos dos meios sociais. Os ambientes naturais podem ser constituídos por: Instituições educativas, hospitais, bairros, fábricas, comunidades diversas. Se pode realizar investigações *qualitativas como quantitativas*. (ALVARENGA, 2014, vol. 2, pgs. 49-50).

O ambiente natural escolhido para esse estudo foi o IFBA Campus Paulo Afonso–Bahia. O estudo foi realizado durante o período letivo de 2016 a 2017, nos noventa minutos da aula semanal de Inglês, com uma turma de primeiro semestre do curso técnico em eletromecânica da modalidade Subsequente. A turma é composta por jovens e adultos na faixa etária de 18 a 43 anos de idade.

O tempo da pesquisa foi de corte transversal. De acordo com Alvarenga, esse tipo de investigação estuda as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo. Em muitos estudos do comportamento humano, pode-se tomar os dados de um só grupo, ou de diferentes grupos, simultaneamente em um dado momento. O tempo não intervém no comportamento das variáveis (ALVARENGA, 2014, vol. 2, p. 60).

3.2 - Tipo de Pesquisa

A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa ou mista, pois de acordo com Alvarenga (2014, p.11) ocorrerá “uma união de informações qualitativas com informações quantitativas.” E os dados obtidos serão analisados de maneira subjetiva com uma compreensão holística e uma visão construtiva e, posteriormente, transcritos de forma objetiva em dados estatísticos comprovando os resultados alcançados.

É uma pesquisa bibliográfica, pois foi executado um levantamento dos temas já trabalhados por outros estudiosos, assimilando-se os conceitos e explorando-se os aspectos já publicados e já catalogados em bibliotecas, editoras, na internet, entre outras fontes. E é pesquisa de campo, devido ao uso de questionários, por meio dos quais ocorreu a coleta dos dados, investigando os participantes em seus próprios meios. (ALVARENGA, 2014, p.61)

É um Estudo de Caso, que é um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade que se possa analisar de forma mais aprofundada. Seu objetivo é examinar detalhadamente um ambiente, um local, uma situação, um determinado objeto, ou um sujeito. Desse modo, pode ser classificada como uma forma de coletar informação específica e detalhada, frequentemente de natureza pessoal, envolvendo o pesquisador, sobre o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um período dado de tempo. (Yin, 2005).

De acordo com Yin (2005), é um modo de realização de pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas.

Segundo Gil (1991), o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo exaustivo e aprofundado de poucos objetos, de modo a proporcionar conhecimento amplo e específico do mesmo; algo quase que é praticamente inviável em outros delineamentos.

O autor complementa que “o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (GIL, 1991, p. 79). No entanto, para ele a dificuldade de generalização dos resultados obtidos é a limitação mais séria do estudo de caso. Sendo assim ele afirma:

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2002, p. 140).

Porém, de um modo geral, o Estudo de Caso objetiva oferecer alguma vivência da realidade, fundamentado na discussão, na análise e na busca de solução de um determinado problema extraído da vida real. É uma metodologia de uso amplo, quando há a intenção de responder às questões 'como' e 'por que' em determinadas situações ou fenômenos ocorridos, principalmente quando há poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

A pesquisa origina-se de um modelo determinado previamente, ou seja, busca, na teoria, meios necessários para a realização da análise; como diz Yin apud Roesch (1999, p. 155): “no que se refere ao conceito de estudo de caso: é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”.

3.3 - População e Amostra

O IFBA é uma instituição de ensino técnico com as modalidades Integrada (ensino médio integrado ao técnico), Subsequente (turmas que já possuem o ensino médio e fazem somente o curso técnico) e superior. A população escolhida para o estudo foi composta pelas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado e pelas turmas de 1º e 2º módulos dos cursos de Eletromecânica e Biocombustíveis da modalidade Subsequente.

Após um longo período de observação da população anteriormente mencionada, foi selecionada uma amostra não probabilística, composta por uma turma de 30 alunos do 1º módulo do curso de Eletromecânica da modalidade Subsequente.

O que foi primordial na escolha dessa amostra, foi o perfil dos alunos que se matriculam nesses cursos técnicos. Como são cursos da modalidade Subsequente, todos

os matriculados obrigatoriamente já possuem o ensino médio completo.

Desse modo, as turmas são bem mistas com jovens de diversas faixas etárias, como acontece com a amostra desse estudo composta por alunos com idade mínima de 18 anos e o máximo de 43 anos. Com idades e históricos tão diferentes, são indivíduos que acabaram de concluir o ensino médio ou passaram vários anos longe da sala de aula. Sendo assim, esses alunos apresentam diversas dificuldades de aprendizado em várias disciplinas assim como em Língua Inglesa. Dificuldades essas que se devem a diversos fatores, advindos lá da formação básica, na sua maioria em escolas públicas com metodologias de ensino engessadas que não consideram as diferentes inteligências e potencialidades dos alunos. Dessa maneira, muitos desses alunos acabam por desistir no início ou no meio do curso alegando não se adaptarem ao ritmo de ensino da instituição. Por esse motivo, da amostra inicialmente composta por 30 alunos, somente 21 participaram do estudo.

3.4 - Instrumentos

No primeiro momento procurou-se observar a viabilidade de realização desse estudo que envolve a aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas em sala de aula, em conjunto com as metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, unindo assim, teoria e prática na vida escolar. A proposta metodológica de Gardner, permite a utilização de várias técnicas de ensino e aprendizado para integrar o aluno ao conteúdo respeitando suas inteligências, de forma que este descubra seus talentos e habilidades, podendo usá-los para aprender outros conteúdos considerados mais complexos por razões intelectuais que não compõem sua estrutura cognitiva.

No segundo momento da pesquisa, buscou-se desenvolver questionários e testes para fazer um breve levantamento do perfil de cada aluno, identificar as inteligências predominantes e os estilos de aprendizagem dos mesmos e exercícios utilizando diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

O terceiro e último momento do estudo foi o da aplicação desses questionários e testes em três etapas de três aulas de noventa minutos cada e as atividades realizadas tiveram duração variável de aula para aula, uma vez que houve necessidade de cumprir o conteúdo programático.

Conforme a metodologia mencionada anteriormente, foram desenvolvidas atividades interativas que permitiram aos alunos rever conhecimentos anteriores, contatar com novos

conteúdos, praticar, sistematizar e aplicar em novas situações os componentes curriculares planejados para o período letivo.

3.5 - Coleta de Dados

Na modalidade de pesquisa Estudo de Caso, o pesquisador usa geralmente como técnicas primordiais de pesquisa a observação, a entrevista, o questionário e dados documentais. A técnica da observação tem um papel essencial e, frequentemente, é combinada com a entrevista ou o questionário. Procura-se, de modo geral, organizar e analisar todo o material obtido, com o objetivo de compreender uma determinada realidade e sugerir a sua reprodução ou fazer ajustes.

O principal objetivo da coleta de dados executada nesta investigação foi registrar tudo o que aconteceu em cada uma das etapas para que fosse possível a avaliação e reflexão sobre as mesmas. Para este fim, foram desenvolvidos três questionários e exercícios com as diferentes metodologias de ensino de Língua Inglesa.

Os questionários foram divididos em três e aplicados na primeira etapa. O primeiro, tinha o objetivo de coletar informações gerais acerca da escolaridade dos alunos e de seus pais ou responsáveis com a intenção de traçar um perfil da turma; o segundo, foi um questionário-teste elaborado para identificar as inteligências predominantes nos alunos; e o terceiro questionário era para o aluno descrever o seu estilo de aprendizagem de acordo com suas inteligências.

Nas duas etapas seguintes, foram aplicados os exercícios das diferentes metodologias de ensino de Língua Inglesa. Os exercícios foram divididos em 8 questões: As duas primeiras foram exercícios de *listening* cujas abordagens eram *áudio-lingual/visual* e *comunicativa*. Consistia em exercícios nos quais o aluno ouvia as palavras no plural que ele visualizava por escrito e identificava os sons de *s*, *z* e *iz*. Estes exercícios focaram as inteligências *linguística* e *musical*.

A terceira questão foi a realização de *drills* que tem por objetivo memorizar estruturas gramaticais. O professor ou o CD de áudio repete um modelo e o aluno em seguida repete estruturas com base nesse modelo. É um exercício típico da abordagem *áudio-lingual* e foca nas inteligências *lógico-matemática* e *intrapessoal*.

A quarta questão foi de compreensão textual utilizando a estratégia de leitura *scanning* através de um diagrama. O aluno lê o texto e tabela as informações específicas solicitadas no diagrama. A compreensão de textos através de estratégias de leitura é algo

típico da *abordagem comunicativa*. É um exercício que trabalha as inteligências *espacial, linguística e lógico-matemática*.

As questões cinco e seis envolveram em parte a *abordagem da gramática*, devido a apresentação inicial de uma tabela com estruturas gramaticais para consulta e mais precisamente as *abordagens áudio-lingual e comunicativa*. A questão cinco consistia em preencher uma tabela com os dias da semana em inglês, que foram previamente apresentados na forma escrita na lousa, com a posterior prática de repetição dos mesmos pelos alunos (abordagem áudio-lingual). Em seguida, os alunos preenchem a tabela com suas atividades semanais baseados nas informações fornecidas pela tabela e tendo a liberdade de acrescentar outras informações (abordagem comunicativa). O objetivo era formar estruturas do tipo “*I go to school*”, usando o tempo verbal *Simple Present*.

Em seguida o aluno responderia às perguntas da sexta questão com o vocabulário e as estruturas que ele aprendeu na quinta. Feito isso, os alunos formaram duplas e fizeram essas questões uns aos outros oralmente, iniciando um momento de conversação mediado pelo professor-pesquisador. Na execução desses exercícios, os alunos praticaram as quatro habilidades linguísticas: Ouvir, falar, ler e escrever, utilizando três abordagens de ensino-aprendizagem diferentes, sendo algumas delas não consideradas “construtivistas”. As inteligências trabalhadas nessas questões foram: *Linguística, lógico-matemática, interpessoal, corporal-cinestésica e espacial*. Considerando as inteligências predominantes nos alunos sempre podemos trabalhar com métodos e abordagens diferentes em conjunto, “construtivistas” ou não e mesmo assim propiciarmos a construção do conhecimento.

A questão 7 expôs o aluno diretamente à língua, objetivo da *abordagem direta*. O exercício consistia em observar uma figura e responder perguntas relacionadas às atividades que estavam sendo realizadas nas mesmas. Essas perguntas foram feitas pelo professor-pesquisador oralmente, com o acompanhamento da forma escrita pelos alunos, nas quais o professor gesticulava as ações sem usar a língua materna, que é também uma premissa da abordagem *áudio-lingual*. As perguntas e respostas reforçavam estruturas gramaticais nos momentos de repetição, o que também é típico dessa abordagem. Os portadores das inteligências *linguística e intrapessoal* se identificam bem com esse tipo de questão.

A oitava e última consistia em um questionário de três itens com o objetivo de fazer um relatório de autoavaliação final, no qual os alunos falaram sobre o que consideravam mais importante aprender de acordo com suas necessidades, as questões que consideraram mais fáceis e as que tiveram mais dificuldades.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação foi realizada de maneira formativa com o objetivo de promover melhorias na qualidade de ensino. Teve como base a observação executada na sala de aula, as respostas dos questionários e dos exercícios metodológicos desenvolvidos pelos estudantes participantes da pesquisa e os resultados alcançados pelos mesmos com o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Os questionários e exercícios foram realizados respeitando o ritmo individual de cada aluno, pois em uma turma mista, composta por jovens e adultos, os ritmos de aprendizado e de execução das atividades são bastante distintos. Sendo assim, apesar do nível dos exercícios ser igual para todos, o processo de ensino-aprendizagem foi feito de maneira diferenciada, com relação ao tempo de execução dos mesmos e respeitando as múltiplas inteligências dos alunos.

Esse ambiente de ensino-aprendizagem diferenciado foi um ponto de grande valia para a receptividade dos alunos com a proposta apresentada e com a evolução dos mesmos durante todo o processo, incentivando também uma autorreflexão sobre seu aprendizado. Ainda durante o momento de observação, foi constatado que a proposta de utilizar diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa de acordo com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, proporciona um significativo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, despertando também um maior interesse pelas aulas.

Observou-se também que os alunos se sentiram muito confiantes e seguros na realização das atividades, apresentando uma evolução individual no domínio da língua inglesa, já que os exercícios englobavam diferentes metodologias e inteligências. Houve uma grande interação entre eles nesse momento, que até mesmo os mais tímidos nas primeiras etapas melhoraram muito o desempenho nas próximas.

A utilização de diferentes metodologias nos exercícios respeitou as diversas inteligências detectadas permitindo aos alunos o contato com a língua inglesa de diferentes formas, utilizando as quatro habilidades linguísticas e dando a eles a liberdade e autonomia de escolher a metodologia que lhes proporciona uma aprendizagem maior de acordo com suas inteligências predominantes, seja essa metodologia ou abordagem comunicativa ou não.

Trabalhando com essa flexibilidade em sala de aula, criamos um ambiente colaborativo no qual todos os alunos são incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a ênfase é sempre colocada nos mesmos, que conseguem assim construir seus conhecimentos, buscar soluções para os problemas que surgem, tirando melhor proveito dos conteúdos e reforçando a sua autonomia e aprendizagem.

Desse modo, os questionários e exercícios foram apresentados aos alunos de maneira dinâmica e criativa, fazendo com que as aulas ficassem mais estimulantes. A resolução dos exercícios deu-se de modo colaborativo, uma vez que, os alunos ajudaram-se mutuamente nas atividades, proporcionando assim a inclusão de todos. As atividades possibilitaram também a prática de estratégias de leitura e interpretação textual, assim como o treino da escrita e a compreensão oral e auditiva dos alunos.

4.1. Os resultados da pesquisa

Antes de iniciar a aplicação dos questionários e exercícios, primeiro foi feita uma breve apresentação aos alunos sobre a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, uma vez que a grande maioria deles nunca tinha ouvido falar nada a respeito ou possuíam um conhecimento bastante superficial da mesma.

O primeiro questionário foi sobre informações gerais acerca da formação escolar dos alunos e do nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O primeiro resultado pode ser visualizado no gráfico abaixo:

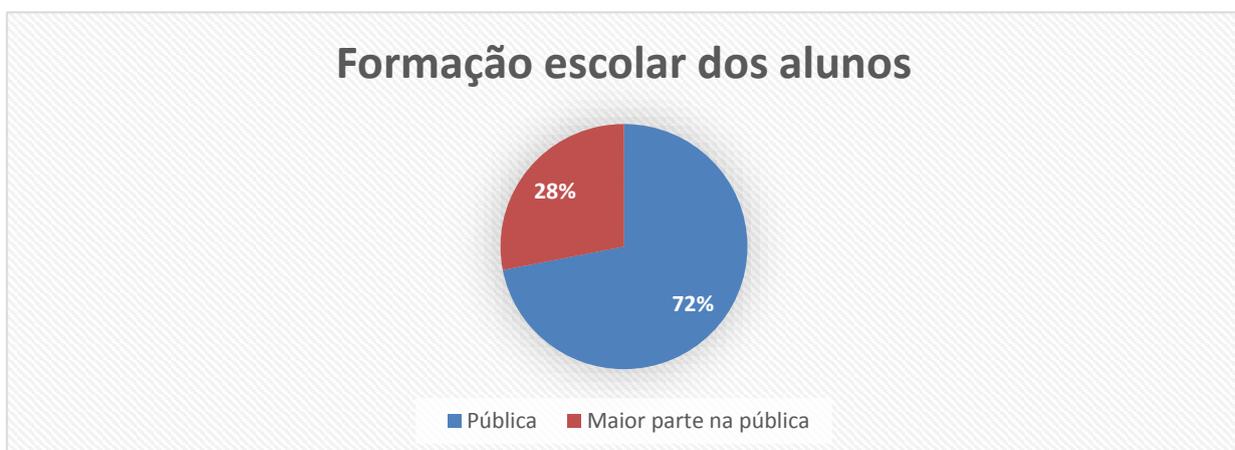


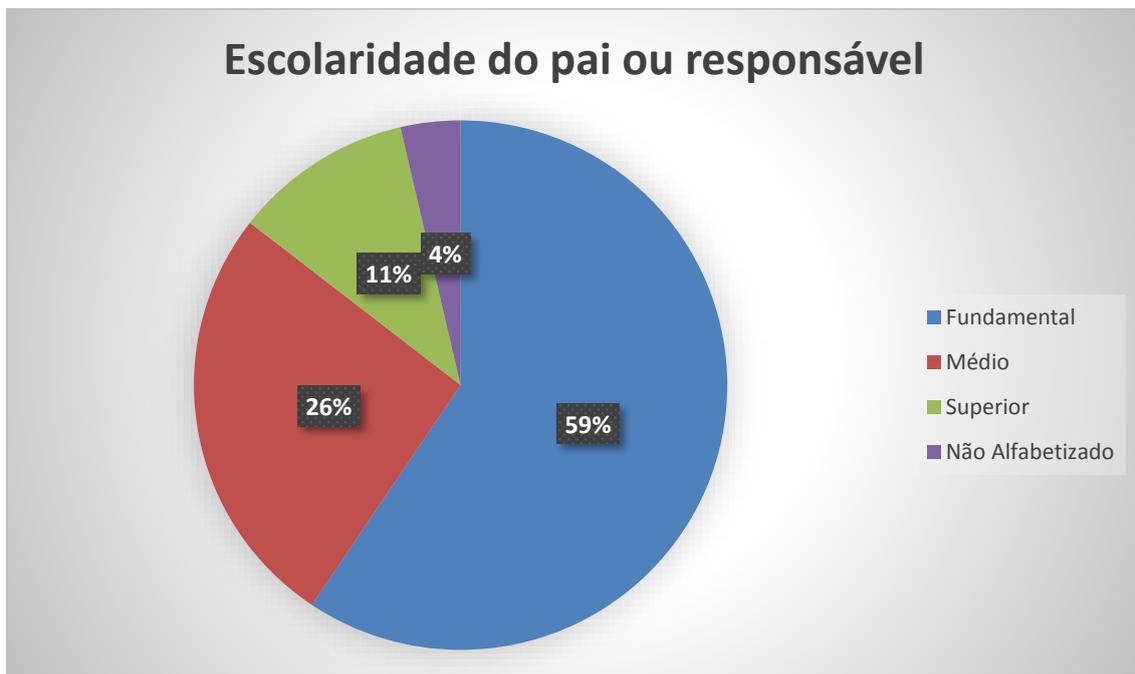
Figura 1: Formação escolar dos alunos

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar no gráfico, a formação escolar da maioria dos alunos pesquisados foi realizada em escola pública, com um total de 72%. Os outros 28% tiveram poucas passagens em escolas privadas, sendo que a maior parte da sua formação escolar também foi em escola pública.

Os gráficos seguintes mostram o nível de escolaridade dos pais/ responsáveis:

Figura 2: Escolaridade do pai ou responsável



Fonte: Elaboração própria

Figura 3: Escolaridade da mãe ou responsável



Fonte: Elaboração própria

Nos dois gráficos acima, notamos algumas diferenças no nível de escolaridade do pai ou responsável e da mãe ou responsável: O grau de instrução do pai ou responsável predominou no nível fundamental com 59%; o nível médio apresentou 26% e os níveis superior e não alfabetizado apresentaram uma pontuação de 11% e 4% respectivamente. Quanto ao nível de escolaridade da mãe ou responsável, a pontuação maior foi no nível médio com 58%, enquanto o nível fundamental pontuou em 24%, o superior em 4% e o não alfabetizado em 14%. O nível pós-graduação não apareceu em nenhum momento na pesquisa.

Esse levantamento é muito importante para a pesquisa porque, como já foi dito aqui, segundo a teoria de Gardner, o desenvolvimento da inteligência de cada ser humano é determinado não somente por condições ambientais, mas também por fatores genéticos e neurobiológicos.

O segundo questionário foi para detectar as inteligências predominantes nos alunos. Nele os alunos concordaram ou discordaram de afirmações relacionadas às inteligências múltiplas e colocaram suas pontuações em uma tabela com as oito inteligências reconhecidas por Gardner. As tabelas que apresentaram maior pontuação eram referentes às suas inteligências predominantes.

Segue o gráfico com as inteligências dos alunos participantes da pesquisa:

Figura 4: Inteligências predominantes nos alunos pesquisados

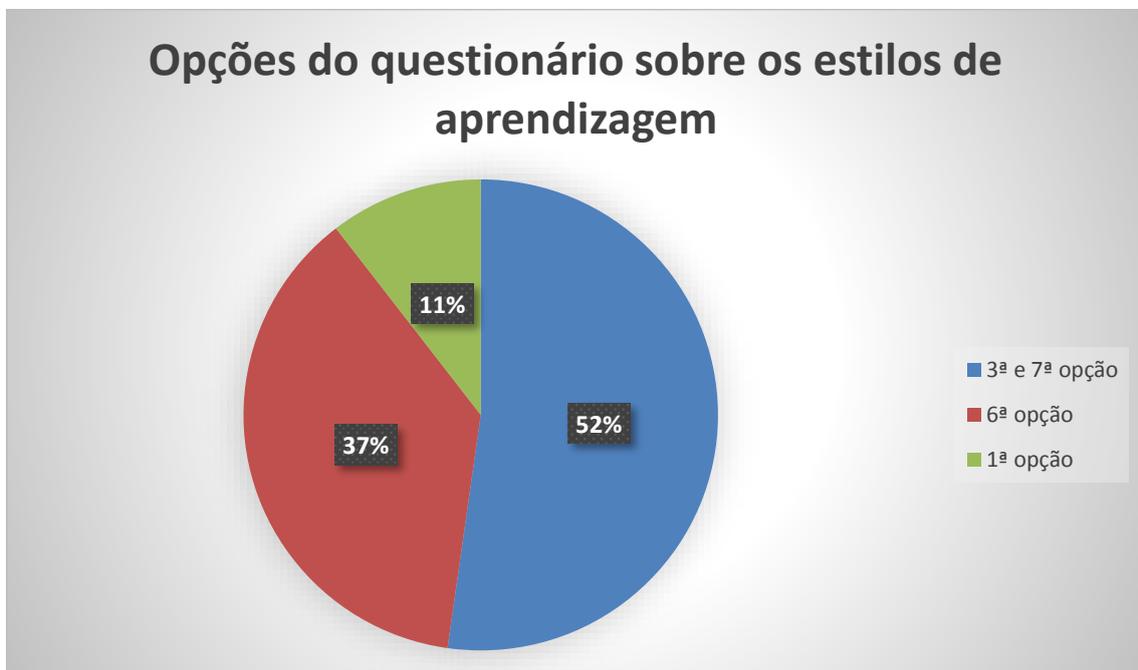


Fonte: Elaboração própria

É possível visualizar nesse gráfico que a inteligência predominante nos alunos pesquisados foi a intrapessoal com um percentual de 23%, seguida pelas inteligências corporal-sinestésica, lógico-matemática e interpessoal com percentuais bem próximos de 19%, 17% e 15% respectivamente. Os menores índices apontados são das inteligências linguística com 11%, naturalista com 7% e musical com 8%. Essa pontuação é bem condizente com a teoria de Gardner, uma vez que estamos falando de uma turma bem heterogênea formada por jovens e adultos. A inteligência espacial não foi detectada na pesquisa talvez por uma mera coincidência ou pelo fato dos alunos pesquisados não terem se identificado com os itens referentes à essa inteligência, pois sabemos que Gardner afirma que todos possuem todas as inteligências em algum grau, por menor que seja.

Quanto à segunda parte do questionário, que era para escolher a opção que melhor descreve o estilo de aprendizagem de cada um, as respostas estão no gráfico seguinte:

Figura 5: Opções do questionário sobre os estilos de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

O gráfico acima mostra as opções mais escolhidas no questionário sobre os estilos de aprendizagem. Os alunos com as inteligências lógico-matemática, intrapessoal e

linguística predominantes escolheram as opções 3ª e 7ª do questionário. A terceira opção diz o seguinte: “Aprendo melhor trabalhando com números, adivinhando coisas e analisando situações, sabendo como as coisas funcionam, perguntando, exibindo precisão em resolver problemas, trabalhando com situações claras. No aprendizado de uma língua estrangeira, aprendo procurando tabelar os casos encontrados em estruturas frasais, e com exercícios de *“substitution tables”* (tabelas de substituição)”. E a sétima opção diz: “Gosto de ocupar-me com assuntos pessoais e estabelecer metas individuais. Aprendo melhor línguas estrangeiras por meio da observação e escuta”.

Já os alunos com inteligências naturalista, interpessoal, linguística e corporal-sinestésica acentuadas escolheram a 6ª opção que é expressa da seguinte forma: “Gosto de curtir os amigos, liderar, meditar, dividir, entrar em consenso. Sou pessoa de fácil comunicação e argumentação e polarizadora de atenção do público. Aprendo melhor línguas compartilhando ideias e debatendo situações de forma crítica”.

E os alunos com inteligências interpessoal, corporal e musical predominantes, escolheram a 1ª opção que fala o seguinte: “Aprendo melhor contando piadas, fazendo trocadilhos, adivinhações, lendo, escrevendo e contando histórias, usando sons e imagens das palavras. Aprendo línguas estrangeiras mais falando, ouvindo e debatendo”.

Podemos observar que há uma repetição das inteligências interpessoal e corporal-sinestésica entre os alunos que escolheram a primeira e a sexta opção; e a inteligência linguística se repete entre os alunos que marcaram a terceira, a sexta e a sétima opção. Podemos depreender desse resultado que as pessoas não aprendem de uma única forma, mas de formas diversas de acordo com as inteligências predominantes em cada uma. E isso comprova mais uma vez a teoria de Gardner e responde aos objetivos dessa pesquisa.

A última etapa da coleta dos dados foi a realização de um exercício com oito questões que englobaram diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Na tabela abaixo serão exibidas as questões do exercício consideradas mais fáceis de acordo com as inteligências predominantes:

Quadro 1: Questões mais fáceis de acordo com as inteligências predominantes

Lógico-matemática, intrapessoal e linguística	Interpessoal, corporal-sinestésica, naturalista	corporal-musical,
1, 2, 4 e 5	1, 2 e 4	

Fonte: Elaboração própria

Podemos notar nesses dados que todas as inteligências detectadas possuem as questões 1, 2 e 4 em comum consideradas como mais fáceis. Apenas os alunos com inteligências lógico-matemática, intrapessoal e linguística consideraram mais fácil a questões 5. A pergunta feita aos alunos foi a seguinte:

“Quais exercícios você teve mais facilidade em responder? Você acha que aprendeu mais inglês com eles? Justifique sua resposta”. Seguem algumas respostas dos alunos que comprovam o que está sendo relatado:

“A questão 1, pois é mais fácil responder ao ouvir o som”.

“As questões 1 e 2, pois aprendo melhor ouvindo as pronúncias”.

“Exercícios 1 e 2, por ter o áudio auxiliando”.

“Os exercícios 1, 2 e 4. Sim, pois utilizei de técnicas aprendidas em aula.”.

“O 4, porque tive mais facilidade devido a compreensão de textos. ”

“ O 5 compreendi bem”.

“Questão 5, sim. Pois é necessário saber os dias da semana e suas atividades cotidianas”.

Essas questões, como já foi explicado anteriormente, foram exercícios de *listening* (questões 1 e 2) cujas abordagens eram *áudio-lingual/visual e comunicativa*. Estes exercícios focaram as inteligências *linguística e musical*

A quarta questão, como também já foi explicado no capítulo anterior, foi de compreensão textual utilizando a estratégia de leitura *scanning* através de um diagrama. O aluno lê o texto e tabela as informações específicas solicitadas no diagrama. A compreensão de textos através de estratégias de leitura é algo típico da *abordagem comunicativa*. É um exercício que trabalha as inteligências *espacial, linguística e lógico-matemática*. Como a abordagem é comunicativa, há também uma identificação dos portadores de inteligência *interpessoal*. A inteligência espacial não foi detectada durante a pesquisa por motivos já explicados.

A questão cinco utilizou em parte a *abordagem da gramática*, devido a apresentação inicial de uma tabela com estruturas gramaticais para consulta e mais precisamente as *abordagens áudio-lingual e comunicativa*. A questão cinco consistia em preencher uma tabela com os dias da semana em inglês, que foram previamente apresentados na forma escrita na lousa, com a posterior prática de repetição dos mesmos pelos alunos (abordagem áudio-lingual). Em seguida, os alunos preenchem a tabela com suas atividades semanais baseados nas informações fornecidas pela tabela e tendo a liberdade de acrescentar outras informações (abordagem comunicativa). O objetivo era formar estruturas do tipo “*I go to school*”, usando o tempo verbal *Simple Present*.

A utilização de tabela para organizar as informações, a formação de estruturas e a prática de repetição, explicam a identificação das inteligências *intrapessoal, linguística e lógico-matemática*. Como o momento de resolução dessa questão em sala de aula também foi de muita interação entre os alunos, facilmente houve identificação entre os portadores das inteligências *interpessoal e corporal-sinestésica*.

As questões 3, 6 e 7, mesmo englobando todas as inteligências, foram as consideradas mais difíceis por falta de formação básica dos alunos no conhecimento da língua inglesa desde o ensino fundamental ao médio. Os motivos mais alegados para a dificuldade foram a falta de domínio do vocabulário e das regras gramaticais. Uma realidade muito comum aos alunos provenientes de um ensino básico deficiente de práticas pedagógicas que respeitem as suas diferentes inteligências. A pergunta realizada para chegar a essas conclusões foi a seguinte: “Quais exercícios você teve mais dificuldade em responder? Justifique sua resposta”. Eis alguns depoimentos dos alunos:

“*Questão 3. Achei mais difícil em responder pois ainda não domino a pronúncia muito bem.*”

“*O terceiro, por ter algumas regrinhas que não recordei.*”

“*A sexta questão, por dificuldades de não conhecer todas as palavras em inglês.*”

“*Os exercícios 6 e 7, pois não tenho domínio do assunto.*”

“*As perguntas em inglês e ter que responder conforme a gramática.*” (Questão 7).

A questão 8 foi composta por três outras questões que tinham o objetivo de promover

um momento de reflexão e autoavaliação e fazer o levantamento dos últimos dados que comprovam os objetivos desse estudo. A primeira questão perguntou o seguinte: “Considerando as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), você acha importante desenvolver alguma (s) habilidade (s) específica (s) ou todas as habilidades na aprendizagem de Língua Inglesa? Justifique sua resposta”. Os alunos foram unânimes em responder que consideram o desenvolvimento de todas as quatro habilidades importante para o aprendizado de língua inglesa por motivos bastante semelhantes. Eis alguns depoimentos dos alunos sobre essa questão:

“Sim, todas as habilidades. Pois é fundamental saber o que está ouvindo e falando e também é necessário saber o que está lendo e saber escrever corretamente”.

“Todas as habilidades, pois cria uma dinâmica no aprendizado”.

“Sim acho muito importante pois é realmente necessário ter pelo menos um pouco do conhecimento da língua inglesa”.

“Todas, pois todas elas fazem parte de um meio de comunicação”.

“Todas as habilidades são importantes para uma aprendizagem de qualidade”.

“Todas as habilidades, pois uma complementa a outra”.

As outras duas perguntas da oitava questão eram sobre os exercícios que eles tiveram mais facilidade ou mais dificuldade em responder. Essas questões já foram respondidas nos parágrafos anteriores e responderam também aos objetivos dessa pesquisa, comprovando mais uma vez que é possível ao professor trabalhar com diversas metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua inglesa em sala de aula em conjunto com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, respeitando assim, as inteligências predominantes nos alunos e escolhendo metodologias adequadas aos seus estilos de aprendizagem.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Para Howard Gardner (1998), o professor deve sempre exercer a função de investigador, que busca o melhor de cada aluno e o ajuda a solucionar seus problemas cognitivos. Na sua prática docente, o professor deve sempre lembrar de dois princípios fundamentais da teoria de Gardner: Primeiro, todos os seres humanos apresentam todas as inteligências, exceto em situações de danos cerebrais. Desse modo, todos são capazes de aprender, basta o professor motivar esse aluno trabalhando os conteúdos em sala de aula por meio de diversos caminhos; segundo, não existem dois indivíduos, muito menos gêmeos idênticos, com as mesmas inteligências, com os mesmos perfis cognitivos.

No desenvolvimento da pesquisa foi compreendido que Gardner acredita na pluralidade do intelecto, que as inteligências se relacionam umas com as outras interagindo entre si, sem seguir nenhum padrão determinado. Todos os indivíduos podem desenvolver todas as inteligências com uma alta performance, desde que sejam estimulados. Dessa maneira, as instituições de ensino que ainda seguem modelos de ensino uniformizados, com currículos engessados, desrespeitando a pluralidade do intelecto humano, trarão um prejuízo irremediável para a aprendizagem dos seus alunos.

A verificação das inteligências deve ser feita de forma adequada. E para que isso aconteça, devem ser considerados todos os itens relevantes para a obtenção de bons resultados, porque todos os indivíduos são únicos biologicamente, mas possuem suas questões pessoais, culturais e históricas.

Toda ideia revolucionária necessita de muita pesquisa e às vezes de algumas mudanças, mas é importante ressaltar os benefícios desse estudo para as pessoas. Com a identificação das inteligências múltiplas, muitos indivíduos se beneficiam com a descoberta de suas potencialidades predominantes, estimulando suas habilidades cognitivas para atingir suas metas escolares, profissionais e pessoais.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, foram comprovados todos esses princípios a partir do momento em que foram alcançados os objetivos específicos dessa pesquisa. Vale então lembrá-los:

- Identificar os métodos de ensino de línguas estrangeiras relacionados com a teoria das inteligências múltiplas que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
- Especificar de que forma o professor de Língua Inglesa pode escolher o melhor método ou abordagem de ensino respeitando as diferentes inteligências existentes.
- Determinar as contribuições da teoria das inteligências múltiplas no ensino de Língua Inglesa.

Respondendo ao primeiro objetivo, os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de língua inglesa foram apresentados no capítulo 2, na revisão de literatura. Respondendo ainda ao primeiro objetivo e também ao segundo, foi comprovado nos capítulos 3 e 4 relacionados à metodologia e a análise e discussão dos resultados respectivamente, que o professor estudioso e conhecedor da teoria de Gardner pode através de questionários, testes e exercícios, identificar as inteligências predominantes em seus alunos para somente então escolher os métodos e abordagens mais adequados aos mesmos. E tudo isso foi comprovado na prática com o estudo feito na amostra escolhida para essa pesquisa, sendo que também já foi respondido e comprovado exhaustivamente durante o estudo realizado, o terceiro objetivo, desde a parte teórica até a apresentação dos resultados da parte prática.

Não há a menor dúvida quanto às contribuições da teoria de Gardner para o ensino-aprendizado de um modo geral, sobretudo para o de língua inglesa. Sem contar, que o trabalho com as múltiplas inteligências, abre caminhos inclusive para os portadores de algum tipo de deficiência física ou psíquica trazendo avanços não somente na educação, mas também na área de saúde.

Para desenvolver um trabalho pedagógico que respeite as inteligências múltiplas dos alunos com um retorno positivo, as instituições devem reformular seus modelos avaliativos criando métodos de avaliação próprios, que fujam desse tradicionalismo quantitativo das avaliações somatórias ou divisórias. É cada vez mais imprescindível o trabalho com metodologias qualitativas em sala de aula.

É inconcebível nos dias de hoje, instituições de ensino aceitarem uma concepção uniforme de inteligência que possa ser medida ou avaliada. Na nossa era pós-moderna, o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo e de qualidade, levando em conta o desenvolvimento tecnológico.

E isso afeta diretamente o ensino de línguas estrangeiras, considerando que há uma necessidade cada vez maior de se aprender uma segunda língua, principalmente a língua inglesa. E esse aprendizado deve ser o mais rápido possível e em um curto período de tempo, devido a urgência do mercado de trabalho.

Dessa forma, da mesma maneira que as escolas não devem aceitar uma concepção uniforme de inteligência, estas devem entender que não dá para ensinar a língua inglesa com base em um único método ou abordagem. O processo de ensino-aprendizagem é afetado por diversas variáveis, portanto, a metodologia que funciona para um indivíduo não funciona para o outro.

Para solucionar esse problema, alguns estudiosos como Vilson Leffa, (1988) propõem fazer um ecletismo inteligente, com base na experiência do professor em sala de aula. E nesse estudo foi proposto exatamente esse ecletismo de métodos e abordagens em conjunto com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Porém, trabalhar com um ecletismo tecnológico não é uma tarefa tão simples. É algo que exige uma formação crítica do professor e um maior compromisso com a sua prática docente. O professor deixa de ser um mero executor de um método e passa a ter uma maior responsabilidade na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O professor passa a ter o papel de pesquisador no seu contexto escolar, seja esse o do ecletismo ou o da imposição de um único método ou abordagem. Este deve ter uma postura crítica e um conhecimento aprofundado baseado em conceitos teóricos e metodológicos adequados ao contexto social em que ele está inserido.

E uma prática docente fundamentada na teoria das inteligências múltiplas, conseguirá bastante êxito durante todo esse processo. Com o conhecimento da teoria de Gardner, o professor de qualquer área, sobretudo o de língua inglesa, poderá utilizar estratégias e metodologias coerentes com o seu contexto de ensino-aprendizagem e com as inteligências predominantes em seus alunos.

Sabemos que assim como não existe um único método ou abordagem correta de ensino de língua estrangeira, a teoria de Gardner também não é uma fórmula única e definitiva, que futuramente não necessite de mudanças. Afinal os estudos prosseguem, mas de qualquer maneira, acredita-se ter sido atingido o principal objetivo dessa pesquisa, que é mostrar o quanto a união dessas ideias traz enormes benefícios para a aprendizagem dos nossos alunos enquanto indivíduos refletindo positivamente na sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.Ed.,1985.
- ALVARENGA, Estelbina M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Tradução: Cesar Amarilhas. 2. ed. Assunção, PY: A4 Diseños, 2014.
- ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 6. ed. Campinas: Papairus, 1998.**
- _____. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas. 4.fasc. Petrópolis: Vozes, 2001.**
- _____. **Inteligências Múltiplas e seus Jogos: Inteligência linguística. Vol. 5 – Petrópolis: Vozes, 2006.**
- _____. **Inteligências Múltiplas e seus Jogos: Inteligências pessoais e Inteligência existencial. Vol. 7 – Petrópolis: Vozes, 2006.**
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. ELT Journal, 17(2), 1963.**
- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (capítulo 1: Reprodução, contestação e currículo, p19-54).**
- AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. Vários autores. São Paulo: Summus, 1997.
- ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.**
- BARRERA, María Laura de la. & DONOLO, Danilo. **Neurociencias y su importancia em contextos de aprendizaje**. Disponível em: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Paiva Angela; & MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.**
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 20).
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching. 3.ed. New**

Jersey. USA: Prentice Hall, 1994.

_____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 2nd ed. – White Plains: Longman, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 11 ed. São Paulo: Scipione, 2013.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce & DICKISON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas.** 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CANDAU, V. (coord.). **Novos rumos da licenciatura.** In: Estudos e Debates 1- Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988, 93p.

CASTRO. M.S.N. **Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais.** 2007, 177f. [on-line] Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga. Portugal.

CHAGAS, R. Valnir. **Didática especial de línguas modernas.** 3.ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e Educação.** Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

CHESNEAUX, Je. **Modernidade-mundo.** 1995.

CHOMSKY, Noam Avram. **Current issues in linguistic theory.** Paris: Mouton, 1970.

CHRISTISON, Mary Ann. **Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adults.** Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2001-1/multiple.html>. Acesso em: 21 de maio de 2008.

_____. **Multiple intelligences: teaching the whole student.** ESL Magazine, v.2, n.5, p.10-13, 1999.

_____. **Teaching and learning languages through multiple intelligences.** TESOL Journal, 6 (1), 10-14, 1996.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; & PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e Educação.** Tradução de Fátima Murad. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** 9. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIAS R.; JUCÁ L.; FARIA R. High up: **Língua Estrangeira Moderna – Inglês Ensino Médio.** São Paulo: Macmillan, 2013.

DOBSON, Júlia M. **"The notional syllabus: theory and practice".** English Teaching Forum. Washington, 17(2):2-10, abril, 1979.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Ed. Autores associados,

2003. 106p.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 3. Ed. Campinas (SP): Ed. Autores associados, 2001. 115p.

_____. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2000. 296 p.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H. **The Cognitive Chain Reaction Theory in Foreign Language Learning**: In: 12th AILA Proceedings (CD Rom) Tóquio, Japão. 2000.

_____. **O Inconsciente na Aprendizagem de mais de uma Língua Estrangeira**. Revista Horizontes UnB, 2005a.

_____. **Além dos testes de QI: a inteligência intuitiva**. (No prelo) 2005b.

FERREIRA, Sandro de Souza. **O Conceito de Pessoa e sua extensão a animais não humanos**. Revista Controvérsia. V.1 n° 2, jul-dez 2005. Disponível em <http://www.controversia.unisinos.br/index.php?a=49&e=2&s=9>. Acessado em 12/07/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 12ª. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Antônio Elias Lima. **Trabalhando com Projetos em Inteligências Múltiplas: Língua materna e Línguas estrangeiras**. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 16 de abril de 2008.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Projects with Multiple Intelligences**. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>. Accessed on Aug. 13, 2017.

_____. KORNHABER, Mindy; WAKE, Warrem K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATENBY, E.V. **Conditions for success in language learning**. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N.(Orgs.) Teaching English as a second language: a book of readings. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

GERALDI, João W. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GESTIPOLIS, A. **Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Maria Elisabeth Pereira Kraemer, Gestipolis.com, 17 abril. 2005. Disponível em: < <http://www.gestipolis.com/Canais4/rrhh/aprendizagem.htm>> acesso em: 10 de julho de 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 28. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1995. 341 p.

HERNÁNDEZ, F.; MONTESERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KINSELLA, K.; SHERAK, K. **Designing ESL classroom collaboration to accommodative diverse work styles**. In: REID, J. **Understanding learning styles in the second language acquisition**. New Jersey: REID J., 1998.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura**. 9ª edição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras. Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LUCKESI, C. (2003), **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, Salvador, Malabares Comunicação e Eventos.

MACEDO, R. S. A. (1988), **Etnopesquisa Crítica e Multi-referencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 297 pp.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Edição e tradução de domínio público. 1989.

Material Modular Positivo – Gráfica e Editora Posigraf S. A.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. 2001.

MERTENS, D.M. (2005). **Research and Evolution in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**, 2. ed., Thousand Oaks: Sage.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC, 1999.

MOIÓLI, JULIA. **Como o teste de QI foi criado? Ele ainda faz sentido hoje em dia?** Disponível em: < <http://mundoestranho.abril.com.br/ciencia/o-que-e-a-teoria-das-multiplas-inteligencias/> > Acesso em: 10 jun. 2017.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 5. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Phoenix ELT, 1995.

PILETTI, Claudinho. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PRATOR, Clifford H. **The Cornerstones of method**. In MURCIA, M.C., McINTOSH, L. Teaching English as a Second or Foreign Language. Newbury House Publishers, 1979. p.5-16.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

REID, J. **Understanding learning styles in the second language acquisition**. United States of America: REID Joy, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de casos**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, J. J. R. dos. (2003). **Pedagogia Emancipatória: Uma Experiência em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**. Passo Fundo: UPF.

SOUZA, Solange Jobim. **Linguagem, consciência e ideologia**. In: OLIVEIRA Zilma de M. Ramos de (org.) **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995, p.11-30.

TEDESCO, J.C. Introdução. In: TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas**. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1968. 454 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A transformação socialista do homem**. Marxists Internet Archive, Secção em Português, jul. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>. Acesso em 10 mar. 2016.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000. 496 p. (Psicologia e Pedagogia).

YIN, R.K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Pedido à Instituição para Realização do Questionário

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do Gestor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA Campus Paulo Afonso, autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação da mestranda Iana Lima de Almeida Barros em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA - Assunção-PY, orientada pela Profa. Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia tendo como título preliminar: A Teoria das Inteligências Múltiplas e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.

Comprometo-me a seguir todas as diretrizes éticas que norteiam a atividade de pesquisa científica. Entre elas estão:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que as informações coletadas não serão utilizadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

A coleta de dados será feita através da aplicação de questionários, conforme modelo anexo.

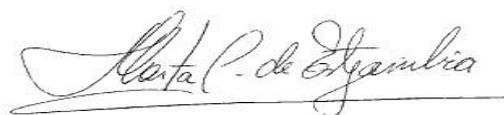
Mestranda: Iana Lima de Almeida Barros
 Profa. Dra. Orientadora: _____

Paulo Afonso-BA, 08 / 12 / 16

Deferido () Indeferido ()

Assinatura e carimbo do Diretor Geral do IFBA campus Paulo Afonso

 Ariene José de Jesus
 Diretor Geral
 IFBA - Campus de Paulo Afonso
 SLADE 0268392



Questionário de Pesquisa

Este questionário visa auxiliar a análise de dados para dissertação da mestranda Liana Lima de Almeida Barros. Todas as informações aqui expostas serão tratadas anonimamente e com todas as diretrizes éticas contidas na legislação vigente.

Marque apenas uma opção por pergunta.

Escola: _____

Nome: _____

Idade: _____

Parte I – Informações gerais.

1. No ensino fundamental 1 e 2 você estudou em escola:

- pública
- Privada
- Maior parte na pública
- Maior parte na Privada

2. Qual o grau de instrução de seus Pais/Responsáveis:

Pai/Responsável

- Fundamental
- Médio
- Superior
- Pós-graduação

Mãe/Responsável:

- Fundamental
- Médio
- Superior
- Pós-graduação

Parte II – Quanto às inteligências predominantes.

3. Responda ao questionário abaixo para descobrir suas inteligências predominantes. Escreva 1 ao lado das sentenças que você concorda e 0 ao lado das que você discorda.

- A___ Sou muito sociável e eu gosto de estar com os meus amigos e família o tempo todo.
- B___ Arquitetura, designer de web, editoração eletrônica são cursos que me interessam.
- C___ Prefiro ler e/ou fazer anotações para me ajudar a lembrar de informações.
- D___ Sou um pensador independente. Conheço minha mente e meus desejos.
- E___ Prefiro usar rimas e/ou música para me ajudar a lembrar de informações.
- F___ Me preocupo muito com animais ameaçados de extinção.
- G___ Me interesso pelas áreas de Engenharia e Física.
- H___ Eu definitivamente me conheço bem.
- I___ Posso realmente entender as motivações e intenções das outras pessoas.
- J___ Gosto de descobrir as conexões entre conceitos.
- K___ Posso lembrar de vocabulário novo facilmente.
- L___ Participo de projetos para ajudar a salvar o planeta.
- M___ Sou um aprendiz visual-orientado. Desenhar tabelas e diagramas é uma ótima estratégia de aprendizagem.
- N___ Sou muito coordenado. Esportes, dança, ou produzir coisas são alguns dos meus hobbies favoritos.
- O___ Toco instrumentos musicais diferentes. Gosto de compor e cantar canções.
- P___ Gosto de pensar nos meus problemas enquanto caminho ou corro.

3.1. Na tabela abaixo, adicione os pontos que você marcou no questionário anterior. As categorias com 2 pontos expressam suas inteligências predominantes.

Interpessoal	Intrapessoal	Linguística	Corporal-sinestésica
A.	D.	C.	N.
I.	H.	K.	P.
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:
Naturalística	Lógico-matemática	Musical	Espacial
F.	G.	E.	B.
L.	J.	O.	M.
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

Parte II – Quanto ao seu estilo de aprendizagem.

Escolha a alternativa que melhor descreve o seu estilo de aprendizagem:

() Aprendo melhor contando piadas, fazendo trocadilhos, adivinhações, lendo, escrevendo e contando histórias, usando sons e imagens das palavras. Aprendo línguas estrangeiras mais falando, ouvindo e debatendo.

() Aprendo melhor rabiscando, pintando, desenhando, ou criando representações tridimensionais, olhando mapas, trabalhando com quebra-cabeça e completando labirintos, montando e desmontando as coisas. Para o aprendizado de línguas estrangeiras necessito de estímulos visuais.

() Aprendo melhor trabalhando com números, adivinhando coisas e analisando situações, sabendo como as coisas funcionam, perguntando, exibindo precisão em resolver problemas, trabalhando com situações claras. No aprendizado de uma língua estrangeira, aprendo procurando tabelar os casos encontrados em estruturas frasais, e com exercícios de “substitution tables”.

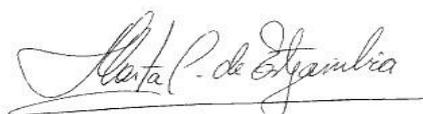
() Aprendo melhor escutando e tocando música, relacionando sentimentos com música e ritmo, cantando, lembrando e trabalhando com diferentes formas de música, criando e recriando tons. Compreendo os conteúdos gramaticais e estruturais de uma língua estrangeira quando são ensinados através da música.

() Aprendo melhor praticando do que ouvindo, meditando, calculando ou através de outras formas de aprender em que haja a necessidade de utilizar expressão corporal como correr, gesticular ou dramatizar. Na aprendizagem de línguas estrangeiras, aprendo preparando e dramatizando discursos ou montando jogos e peças.

() Gosto de curtir os amigos, liderar, meditar, dividir, entrar em consenso. Sou pessoa de fácil comunicação e argumentação e polarizadora de atenção do público. Aprendo melhor línguas compartilhando ideias e debatendo situações de forma crítica.

() Gosto de ocupar-me com assuntos pessoais e estabelecer metas individuais. Aprendo melhor línguas estrangeiras por meio da observação e escuta.

() Aprendo melhor a língua estrangeira quando esta está relacionada com atividades envolvendo viagens ou passeios, onde há a possibilidade de vivenciar a língua no contato com a natureza.



Profª. Drª. Orientadora:

Após a análise feita do questionário, considero válidos os instrumentos a mim apresentados pela mestrandia em Ciências da Educação Iana Lima de Almeida Barros para esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Marta Isabel Canese de Estigarribia.

Doutor: Ricardo Estigarribia Velázquez

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ricardo Estigarribia Velázquez', with a large, stylized flourish at the end.

Assunção, 8 de dezembro de 2016.

Após a análise feita do questionário, considero válidos os instrumentos a mim apresentados pela mestrandia em Ciências da Educação Iana Lima de Almeida Barros para esta pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Marta Isabel Canese de Estigarribia.

Assunção, 12 de Diciembre de 2016.

Doutor: _____

Doutor: _____

Doutor: _____

Pesquisadora: _____

Profª Drª Orientadora: _____

Doutor: _____

ANEXOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – PAULO AFONSO-BA

STUDENT: _____

GROUP: _____

SESSION: In the evening

TEACHER: IANA LIMA

TESTING DIFERENT METHODS

- 1- Listen to the pronunciation of the plural words below and check /s/ or /z/ according to the final sounds you hear.

c. groups	/s/	/z/
k. groups	/s/	/z/
c. diagrams	/s/	/z/
d. colors	/s/	/z/
e. teachers	/s/	/z/
f. books	/s/	/z/
g. maps	/s/	/z/
h. parties	/s/	/z/
i. articles	/s/	/z/



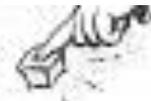
- 2- Pay attention to the pronunciation of the following plural words. What sound do you hear?

buses	planes	walks	kisses	rocks	leaves	oranges
		/s/	/z/		/z/	

- 3- Now let's practice some drills. Follow the model:

I drink coffee.	I don't drink tea.
I drink tea.	_____
I drink milk.	_____
She drinks wine.	She doesn't drink beer.
She drinks coffee.	_____
She drinks tea.	_____

9- Saigya saamanyatha sha shreyo sha palatya cognata. It is a _____ unit.



- 3 The function of the input unit is to accept both the data and the programs needed for processing and to present them to the processor unit. The processor unit stores and processes the data, and the output units display the results obtained from processing.
- 19 The most common input units are the keyboard and the mouse. These devices enable data to go into the computer's memory.
- 20 The processor unit is divided into two main parts: the Central Processing Unit (the CPU) and the main storage unit (the main memory). The Central Processing Unit is considered the most important component of the computer system. In other words, the CPU is the brain of the computer. It carries out program instructions and coordinates all the activities of the other units. The main memory holds the instructions and the data which are currently being processed by the CPU.
- 21 All computers have a type of auxiliary, or extra, storage device: floppy or hard disks. These devices provide permanent storage of both data and programs. Disk drives are used to handle one or more floppy disks (a.k.a. diskettes).
- 22 Output units enable us to extract the finished product from the system. The computer either shows the output on the monitor screen or prints the results onto paper by means of a printer.
- 23 The peripherals are the physical units connected to the computer. They include both input and output devices as well as storage devices. Peripherals such as a mouse, modem, scanner, optical drives, printers, tape drives, keyboards, etc., are plugged into the ports on the rear panel of the computer.
- 24 The peripheral set of a computer system is also known as the configuration. Regardless of appearance, cost, or size, all computers have the same basic parts, are made up of the same basic parts, and perform the same types of operations.

Agree complete a diagram with as following conditions in words.

THE COMPUTER SYSTEM



Apăre, scripele sa forma de
Simplu Present si de Present
Continuuat.

Forma de Simple Present	Forma de Present Continuuat
<p>Afirmativ</p> <p>I drink tea every day.</p>	<p>Afirmativ</p> <p>I am drinking tea.</p>
<p>Negativ</p> <p>I don't drink tea every day.</p>	<p>Negativ</p> <p>I am not drinking tea.</p>
<p>Interrogativ</p> <p>Do you drink tea every day?</p>	<p>Interrogativ</p> <p>Are you drinking tea?</p>

5- Complete a quadro a seguir com os dias da semana e suas atividades semanais mais frequentes. As palavras do quadro poderão auxiliá-lo.

study - go to school - do the housework - watch TV - read books - play the guitar - play the musical instruments - visit relatives - etc.

M _____ T _____ W _____ Th _____ F _____ S _____ Su _____

6- Responda as perguntas com suas próprias interrogações

1- What do you do on Monday evenings?

2- What do you do on Tuesday evenings?

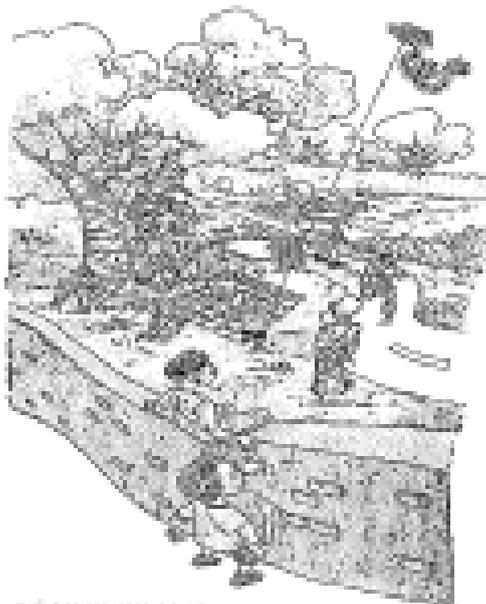
3- What do you do on Friday evenings?

4- What do you do on Wednesday afternoons?

5- What do you do on Saturday mornings?

6- What do you do on Sunday afternoons?

7- (LITSC) - Look carefully at the picture and answer questions.



Responda as perguntas seguindo o modelo:

What is the policeman doing?

We *is walking*.

What are they doing?

They are *having a picnic*.

What is the man doing in the river?

_____ his boat.

Is the woman sitting or standing?

_____.

Is the boy riding a motorbike or a bike?

_____.

Are the children studying or playing?

_____.

 Agora responda ao questionário:

1- Considerando as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), você acha importante desenvolver alguma (s) habilidade (s) específica (s) ou todas as habilidades na aprendizagem de língua inglesa? Justifique sua resposta.

2- Quais exercícios você teve mais facilidade em responder? Você acha que aprendeu mais inglês com eles? Justifique sua resposta.

3- Quais exercícios você teve mais dificuldade em responder? Justifique sua resposta.

IANA LIMA DE ALMEIDA BARROS

É graduada em Letras com ênfase em Línguas Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Sete de Setembro - FASETE em Paulo Afonso-BA. Possui pós-graduação em Língua Inglesa pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM e é Mestre em Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Americas - UNIDA em Assunção - Paraguai. Tem experiência na área de Língua Inglesa nos setores público e privado, atuando como professora efetiva de Língua Inglesa nos cursos de nível médio, técnico e superior, é a aplicadora responsável pelos testes de proficiência TOEFL e TOEIC BRIDGE e é coordenadora do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Bahia - IFBA, campus Paulo Afonso.

The logo for Editora REALCONNECTOR features a stylized green letter 'R' inside a square, with the word 'Editora' in a smaller font above 'REALCONNECTOR' in a larger, bold font. To the right of the text is a decorative pattern of small, colorful diamonds in shades of blue, orange, pink, and white.

Editora
REALCONNECTOR

ISBN 978-658452541-2



9

786584

525412