

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/INGLÊS

IZABELA RODRIGUES MELO SOUZA

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Biblioteca UESPI - PHB
Registro Nº M 616
CDD 370.12
CUTTER 5 729
V _____ EX. 01
Data 01 102 112
Visto. [assinatura]

PARNAÍBA
2007

IZABELA RODRIGUES MELO SOUZA

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, ministrada pelo professor Carlos Eduardo Kup Correia, como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciatura Plena em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Orientadora:

Profª. Mestranda Renata Cristina da Cunha

**PARNAÍBA
2007**

IZABELA RODRIGUES MELO SOUZA

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso,
como requisito para obtenção do grau em Licenciatura Plena em Letras/ Inglês pela
Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Aprovada em ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Mestranda Renata Cristina da Cunha
Orientadora- Uespi/ Parnaíba

Professora Mestra Waleska Maria de S. Barros
Examinadora Convidada - Uespi/ Parnaíba

Professora Especialista Francileuda Lopes
Examinadora Convidada - Uespi/ Parnaíba

Dedico à minha filha, Bárbara, e ao meu marido, Ricardo, fontes maiores de minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

À professora mestranda Renata Cristina da Cunha, pelo apoio incondicional não somente dentro da universidade, como professora, mas também fora dela, como grande amiga.

Aos grandes amigos que fiz dentro da Universidade ao longo desses quatro anos. Dividimos alegrias e tristezas, e sempre demos força uns aos outros. Tenho certeza de que a Uespi nunca terá uma turma como a nossa. Nossos trabalhos bem elaborados, nossas bagunças no pátio. Tudo é inesquecível. Tereza, Fabio, Thalitta, John... amo vocês!

Ao John, meu amigo, meu coração, meu carrasco. Obrigada pelos puxões de orelha, você me ajudou demais.

Ao Carlos Júnior, o operador de datashow, sonoplasta, guru, ouvinte e conselheiro de todas as horas. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Muita luz a todos estes indivíduos que, de alguma forma, também se tornam vencedores com a minha vitória.

Muito obrigada!
Muita POSITIVE VIBRATION!

“As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo”.

Ruben Alves

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal analisar um livro didático de Língua Inglesa das primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo como eixo norteador as Inteligências Múltiplas e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas séries mencionadas. No primeiro capítulo do trabalho são apresentados conceitos de inteligência segundo alguns pesquisadores, conceitos sobre a infância e como e quando a inteligência pode ser legitimada nessa fase. Em seguida, a pesquisadora expõe a Teoria das Inteligências Múltiplas as oito inteligências identificadas por Howard Gardner (1983). No terceiro capítulo, são apresentadas as funções do livro didático na escola, e por fim a apresentação da coleção de livros didáticos intitulada “Spaghetti Kids – New Edition” para o Ensino fundamental I e a análise de algumas atividades contidas no volume I desta coleção, ressaltando as inteligências múltiplas estimuladas em cada uma delas. Os resultados da pesquisa revelam que as Inteligências Múltiplas são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, visto que as crianças apresentam estilos diferentes de aprendizagem, ou seja, algumas têm algumas inteligências mais desenvolvidas que outras.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligências múltiplas. Livro Didático. Língua Inglesa. Processo de ensino e aprendizagem. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The present work has as main focus a didactic book of English Language of the earlier series of Elementary school, and it has as support the Multiple Intelligences Theory and its contributions for the English Language's teaching-learning process in the mentioned series. In the first chapter are presented concepts of intelligence according some researchers, concepts of childhood and how and when intelligence can be legitimate in this phase. The search exhibits the Multiple Intelligences Theory and the eight intelligences identified by Howard Gardner (1983). In the third chapter are presented the functions of the didactic book in school, and finally the presentation of the book collection titled "Spaghetti Kids – New Edition" for Elementary School and the analysis of some activities of the first volume of this collection, pointing up the multiple intelligences that are stimulated in each one. The results of the present search show that the Multiple Intelligences are very important for the English Language's teachin-learning process, considering that children have different styles of learning, that means, some of them have intelligences more developed than others.

KEYWORDS: Mutiple Intelligences. Didactic book. English language. Teaching and learning process. Primary school.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1 A INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA..... | 14 |
| 1.1 O QUE É INTELIGÊNCIA?..... | 14 |
| 1.1.1 O que se sabe sobre inteligência..... | 15 |
| 1.2 CAPACIDADE, COMPETÊNCIA E INTELIGÊNCIA..... | 16 |
| 1.3 O QUE É INFÂNCIA? | 17 |
| 1.3.1 Traços característicos da inteligência na infância..... | 18 |
| 1.3.2 Aprendizagem do pensamento na infância..... | 19 |
| 1.3.3 Como a criança aprende?..... | 20 |
| CAPÍTULO 2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO..... | 22 |
| 2.1 A INTELIGÊNCIA COMO FATOR MEÑSURÁVEL..... | 22 |
| 2.2 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA..... | 24 |
| 2.3 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS..... | 25 |
| 2.4 O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS..... | 28 |
| 2.4.1 Estágios do Desenvolvimento das Inteligências..... | 29 |
| CAPÍTULO 3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL | 31 |
| 3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 31 |
| 3.1.1 A Visão Behaviorista..... | 31 |
| 3.1.2 A Visão Cognitivista..... | 32 |
| 3.1.3 A Visão Sociointeracional..... | 33 |
| 3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs - LE..... | 33 |
| CAPÍTULO 4 OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 36 |
| 4.1 A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM..... | 36 |
| 4.2 FUNÇÕES DO LD | 37 |
| 4.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE AUTORIDADE..... | 38 |
| 4.4 O que Influencia a Seleção do Conteúdo dos LDs | 39 |
| CAPÍTULO 5 COLEÇÃO “SPAGHETTI KIDS – NEW EDITION”: ANALISANDO ATIVIDADES QUE ESTIMULAM AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS | 40 |
| 5.1 A COLEÇÃO..... | 40 |

| | |
|---|----|
| 5.1.1 Que molho tem o Spaghetti? | 41 |
| 5.2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A COLEÇÃO..... | 42 |
| 5.2.1 What's your name?(UN. 1 – L. 1) | 43 |
| 5.2.2 The Hello song(UN. 1 - L. 2) | 44 |
| 5.2.3 Look at the code and color(UN. 3 – L. 10) | 45 |
| 5.2.4 Bingo(UN. 3 – L.11) | 46 |
| 5.2.5 Tic-tac-toe(UN. 3 – L.12) | 47 |
| 5.2.6 Find and color(UN. 4 – L. 15)..... | 48 |
| 5.2.7 Snakes and ladders(UN. 1-4/ REVISÃO)..... | 49 |
| 5.2.8 Song "Head and shoulders, knees and toes(UN. 5 – L.17)..... | 50 |
| 5.2.9 Count the shapes(UN. 6 – L.22) | 51 |
| 5.2.10 A paper sculpture(PROJETO 3)..... | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 53 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 54 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-----------------|----|
| Figura 1 | 43 |
| Figura 2 | 44 |
| Figura 3 | 45 |
| Figura 4 | 46 |
| Figura 5 | 47 |
| Figura 6..... | 48 |
| Figura 7 | 49 |
| Figura 8 | 50 |
| Figura 9 | 51 |
| Figura 10 | 52 |

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre inteligência e cognição são objetos de estudo há muito tempo, e tinham como base, respectivamente, habilidade, segundo muitos pesquisadores de inteligência, e interação social, segundo Jean Piaget (1995) em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança.

No início do século XX, o governo francês pediu a Alfred Binet, psicólogo também francês, para elaborar testes capazes de medir a inteligência dos seres humanos, com o objetivo de classificar alunos das escolas parisienses. Antes disso, a inteligência era vista como um fator singular e unidimensional, pois os testes enfatizavam apenas a inteligência lingüística e lógico-matemática. Porém, no fim da década de 70 e início da década de 80 do mesmo século, Howard Gardner, psicólogo americano que se dedicou ao estudo da inteligência, rompeu com a concepção de que a inteligência é algo unidimensional e mensurável. A partir desse estudo, ele desenvolveu uma nova teoria, a qual chamou "Teoria das Inteligências Múltiplas", o que causou grande impacto na educação nos anos 80 e 90 do século passado.

Gardner (1994, p.17) define inteligência como "habilidade de resolver problemas, ou criar produtos que sejam valorizados num ou mais envolvimento culturais". Com essa nova definição ele pluralizou o conceito tradicional de inteligência. Além de elaborar essa concepção de inteligência, o autor identificou, até o momento, pelo menos oito tipos de inteligências: a Lingüística, a Lógico-matemática, a Cinestésico - corporal, a Musical, a Interpessoal, a Intrapessoal, a Espacial e a Naturalista.

A pesquisa proposta é de caráter bibliográfica, e tem como foco, além do desenvolvimento das inteligências múltiplas, o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa a partir de uma análise do livro didático utilizado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, portanto também explorará a infância; seu conceito, traços característicos que podem ser legitimados como inteligência e a importância do estímulo das inteligências nessa fase de maior desenvolvimento psicológico do ser humano.

Os livros didáticos (LD) de Língua Estrangeira (LE) têm sofrido várias alterações nas últimas décadas no que diz respeito ao seu conteúdo lingüístico e

sociocultural. Essas alterações são decorrentes de uma série de fatores, entre os quais as diferentes concepções de linguagem, que ganharam maior ou menor destaque nas pesquisas lingüísticas, assim como fatores econômicos, culturais e ideológicos. Estes livros se tornam importantes ou não, dependendo da atitude do professor em relação a eles. Existem professores que acham que o livro é só para quem não tem boa formação, Outros acreditam que podem preparar seu próprio material didático. Porém, há uma outra corrente que defende o uso dos livros didáticos como ferramenta fundamental para o processo ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas brasileiras.

Provavelmente por isso muitos professores de língua estrangeira têm com os livros didáticos uma relação de amor e ódio. A intensidade dessa relação se caracteriza pelo grau de legitimidade que o professor confere ao mesmo. Pode-se associar os diferentes tipos de relação que os professores mantêm com o Livro Didático com as diferentes relações estabelecidas entre leitores e textos, conforme Apple (1991) aponta:

Podemos falar de três formas através das quais as pessoas reagem a um texto: dominada, negociada e opositora. Na reação dominada frente à leitura de um texto, o indivíduo aceita o conteúdo sem questioná-lo. Na reação negociada, o leitor coloca em questão alguns pontos, mas aceita as tendências e interpretações gerais do texto. Finalmente, na reação opositora, há a rejeição das tendências e interpretações dominantes (p.14).

Nessa perspectiva, o presente estudo procura articular as contribuições das inteligências múltiplas e sua relação com os livros didáticos de língua inglesa das primeiras séries do Ensino Fundamental, especificamente os da coleção "Spaghetti Kids – New Edition", buscando analisar atividades propostas pelo volume I dessa coleção.

Espera-se que esta pesquisa, entre outras coisas, contribua para que os professores de língua inglesa das primeiras séries do Ensino Fundamental enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem dessa língua, estimulando as múltiplas inteligências de seus alunos.

CAPÍTULO 1

A INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA

“...Fica a convicção de que não existe missão mais linda, desafio mais admirável do que fazer uma criança crescer. De forma ilimitada, para desabrochar em todos os seus limites.”

Celso Antunes

Neste capítulo serão abordados os conceitos de inteligência e Infância, bem como o que se sabe sobre a inteligência humana, a relação entre capacidade, competência e inteligência, os traços de inteligência na infância, considerandô seu comportamento, a aprendizagem do pensamento na infância, e como a criança aprende a pensar.

Tais fundamentações teóricas foram embasadas principalmente em Antunes (2002), especialista brasileiro em inteligência e cognição.

1.1 O QUE É INTELIGÊNCIA?

Segundo Antunes (2002), a inteligência é a capacidade intelectual, de fácil adaptação, de absorver idéias, de compreender. Tal capacidade está relacionada à criatividade, à genialidade, à prodigiosidade, à perícia e a outras realizações mentais.

Muitos teóricos, durante a história da humanidade, atribuíram diferentes conceitos e definições à inteligência, porém nem todas a associavam à mente. Aristóteles acreditava que a inteligência emanava do coração; Da Vinci centrava-se no líquido encefalorraquidiano, e São Tomás de Aquino encerrava afirmando a inteligência como algo divino.

Segundo Antunes (2000), a inteligência é um potencial biopsicológico:

Na medida em que representa um potencial biológico, está ligada à quase infindável poeira de neurônios do cérebro humano e suas múltiplas sinapses [...] Como é também um potencial psicológico, se associa ao nosso desejo, às nossas ações conscientes e inconscientes e às estranhas fronteiras ainda indecifráveis entre sonho e realidade (pág.3).

Gardner (1994), pesquisador de Inteligência e coordenador do Project Zero¹ da Universidade de Harvard, também acredita que a inteligência é um potencial biopsicológico e ainda acrescenta que ela processa informações que podem ser ativadas num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”(p.24). Ou seja, as inteligências não são objetos que podem ser contados, mas sim fatores estimuláveis que poderão ser ou não ativados, de acordo com os valores da cultura do indivíduo (ambiente estimulador), de suas oportunidades e até mesmo de suas decisões pessoais (pessoas empenhadas), independentemente da carga genética ou da história biológica de uma pessoa.

2

1.1.1 O que se sabe sobre Inteligência Humana

Não há unicidade quanto aos conceitos de inteligência, nem limites quanto à sua mediação, porém as ciências cognitivas nos dão algumas certezas, após a visão do cérebro através de equipamentos especiais. Entre elas estão:

- ✓ A inteligência é estimulável, independentemente da carga genética de uma pessoa. O que afetam seus estímulos são: a cultura na qual o indivíduo está inserido e seu empenho quanto às respostas a estes estímulos.
- ✓ Não existe uma única inteligência. Como Gardner (1994) demonstrou, através de estudos de indivíduos prodigiosos, pacientes com danos

¹ Projeto que pesquisava o potencial humano na Universidade de Harvard na década de oitenta.

cerebrais, autistas e crianças e adultos normais, as inteligências são múltiplas, e não uma capacidade unidimensional e singular.

1.2 CAPACIDADE, COMPETÊNCIA E INTELIGÊNCIA

Capacidade remete a aptidão, algo que não pode ser ensinado, e sim despertado, como diz Antunes (2002):

Melhor seria afirmar que as capacidades são despertadas, postas em atividade, e que, nesse sentido, o trabalho docente deve levar o estudante a acumular algo que já nasce com ele. Ao estimular as capacidades de seus alunos, o professor deve levá-los a aumentar seu potencial, acumular ações, transformar-se pelo acesso (pág.51).

Esses estímulos fazem com que o aluno continue a evoluir em seu processo de aprendizagem.

As Capacidades Motoras, Emocionais e, principalmente, Cognitivas, foram estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ao elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento elaborado a fim de considerar a necessidade de referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras .

Competência, segundo o Dicionário de Aurélio (p.257), é “a qualidade de quem é capaz e apreciar e resolver certos assuntos”. Em educação, competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000). Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Isso acontece de forma natural.

Quando se reflete sobre os conceitos de capacidade e competência, pode-se dizer que uma é mais específica que a outra, e que a maior diferença entre elas está na ação do verbo que as diferencia. Antunes (2002), explica isso ao afirmar que “Capacidade a pessoa acumula, amplia, aumenta, faz crescer.

Competência a pessoa mobiliza, coloca em movimento, tira da inércia. Ora, acumular não é a mesma coisa que mobilizar, ainda que as diferenças sejam sutis” (pág.92).

As capacidades são inerentes aos alunos e devem ser estimuladas pela escola. As competências dizem respeito ao preparo do aluno para usar seus conhecimentos no dia-a-dia.

Um indivíduo não nasce com capacidades estimuladas e com competências definitivas, porém sua história genética traz traços de suas inteligências (Antunes, 2002). Ainda segundo o autor, duas crianças nascem iguais em capacidades e competências, porém provavelmente diferentes em seus traços de inteligência.

1.3 O QUE É INFÂNCIA?

A infância corresponde ao primeiro estágio da vida do ser humano, do nascimento até a puberdade.

Esse primeiro período diz respeito a toda formação psicológica de um indivíduo, incluindo a maturação das inteligências. Os neurobiologistas defendem que cada uma das inteligências humanas possui sua “janela” e que os estímulos são sempre mais proveitosos quando promovidos no período em que essas “janelas” estão escancaradas. Esse período seria exatamente a infância, pois o cérebro continua, após o nascimento, o processo de formação iniciado no ventre materno. Antunes (2000), sintetiza este pensamento quando afirma que “Não há como comparar o adulto que recebeu poucos estímulos na infância e aquele que durante essa fase recebeu benefícios de uma equilibrada ginástica cerebral (p.25).”

1.3.1 Traços Característicos de Inteligência na Infância

Segundo Antunes (2002), existem alguns traços na infância que são características de inteligência. Alguns deles são:

- **Curiosidade:** Uma criança curiosa, que pergunta, que se mete onde não é chamada, não é necessariamente uma criança mal educada. Quando pais e professores sabem identificá-la, essa curiosidade é legitimada como um sinal de inteligência, portanto se torna bem vinda;
- **Bom humor:** Quando a criança interage com outra(s) de mesma idade de forma espontânea, alegre, saudável, é um sinal de atividades cerebrais intensas;
- **Criatividade e Imaginação:** O poder de imaginação, de criar e viver fantasias é uma forma clara de inteligência. Essa manifestação pode acontecer de forma verbal, visuoespacial, mímica ou sonora;
- **Liderança:** Quando uma criança reúne outras em torno de uma brincadeira, é identificada a inteligência interpessoal, o que implica em uma atividade cerebral mais forte.

Estes traços são comuns em crianças, o que não acontece com frequência é sua legitimação como inteligência. O professor de língua inglesa pode criar atividades para estimular, ou até mesmo lapidar estes traços, fazendo com que a criança aprenda não só o conteúdo da disciplina, mas também para que a criança aprenda a pensar.

1.3.2 A aprendizagem do pensamento na Infância

Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas – elas entrecruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Segundo Vygotsky (1962), inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

A educação do pensamento começa com a educação da fala. Quando uma criança balbucia sons aparentemente sem sentido para indivíduos adultos, ela está aplicando um sentido lógico aos seus pensamentos para ela mesma (Antunes, 2002).

Na educação da criança, o ambiente deve ser propício ao exercício do pensamento, e este ambiente se tornará mais importante se for possível proporcionar alguns “fatores” que Antunes (2002) considera imprescindíveis, como:

- Professores flexíveis quanto ao fato de que os saberes não são definitivos;
- Pais que não só conhecem, mas consideram as necessidades emocionais e sabem como atendê-las;
- Escolas com planejamentos específicos, que conheçam os progressos do pensamento da criança;
- Ambientes onde a criança possa experimentar, exercitar e consequentemente estimular suas inteligências;
- Estímulos para que a criança sempre dialogue consigo mesma, pois esta ação traz benefícios ao pensamento;

Estes “fatores”, se realmente proporcionados, podem equilibrar o processo de aprendizagem da criança.

1.3.3 Como a Criança Aprende?

Segundo Antunes (2000), a aprendizagem pode ser conceituada como *“uma mudança relativamente permanente no comportamento e se manifesta como uma forma de adaptação ao ambiente (pág.35)”*, visto que o processo de aprendizagem se dá, em maior qualidade, quando um indivíduo está inserido dentro da sociedade, e como ele reage e aprende a conviver dentro dela.

Na infância, um importante elemento da aprendizagem é a sua maturação, ou seja, a maturação não depende da aprendizagem, mas representa uma condição necessária para que a aprendizagem aconteça. Antunes (2000) cita um exemplo: “Não existem estímulos que façam uma criança falar até que suas cordas vocais estejam prontas e seu cérebro tenha amadurecido o suficiente para atribuir significados aos sons (p. 35)”.

Há três tipos simples de aprendizagem, que ocorrem mesmo em crianças isoladas do mundo: a aprendizagem por habituação, por condicionamento clássico e por condicionamento operante. As formas mais complexas se dão através da combinação das três acima, através da aprendizagem social, ou pela aprendizagem por significação (Antunes, 2000).

A aprendizagem por habituação, segundo o autor, *“se manifesta pela exposição repetida a um estímulo específico que gera uma resposta reduzida (p.36).”* Esta aprendizagem acompanha o indivíduo pela vida toda, através de estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos ou relativos ao paladar.

A aprendizagem por condicionamento clássico ocorre de forma involuntária, automática. É por meio dela que o indivíduo jamais esquece de andar, comer, e até de falar.

A aprendizagem por condicionamento operante diz respeito a respostas voluntárias aos estímulos recebidos. Nesse caso, o estimulador espera uma resposta específica do estimulado. Essa aprendizagem está muito presente na vida social do indivíduo.

As aprendizagens por condicionamento também podem ocorrer de forma simultânea e, nesse caso, segundo Antunes (2000), levam a criança a comportamentos muito mais complexos.

A aprendizagem social remete à imitação de modelos. Segundo Antunes (2000):

De acordo com essa teoria de aprendizagem, a identificação da criança com seus pais ou outros modelos que resolve eleger é o elemento mais importante da maneira como aprendem a linguagem, lidam com a agressividade, desenvolvem o senso de justiça e moralidade e adquirem os comportamentos que a sociedade preserva como apropriados para sua idade e seu sexo (pág.39).

Finalmente, a aprendizagem por significação se manifesta pela transformação de saberes já existentes – provavelmente forjados pela adaptação ao ambiente (Antunes, 2000). Nesse tipo de aprendizagem, quem ensina jamais é quem repete uma informação, mas quem se utiliza de informações presentes no meio social para estimular novas formas de conhecimento.

Dessa maneira, a criança e, naturalmente, mais tarde, a pessoa adulta, se constitui sempre o "centro" e é, portanto, o agente de sua própria aprendizagem, construída por meio de interações entre o "velho" (saber já existente no cérebro e eventualmente adquirido por outros meios de aprendizagem) e o "novo" conhecimento trazido pelo desafio ambiental, pelos pais, amigos e professores (pág. 40).

Seria como dizer que essa aprendizagem aproveita todos os conhecimentos já adquiridos e os transforma em outros conhecimentos, mais evoluídos, mais complexos, no decorrer da vida. Isso se torna importante a partir do momento em que se torna um processo contínuo e natural de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

"A natureza arma todos os homens com alguma faculdade que lhe permite realizar facilmente alguma façanha impossível a qualquer outro".

Ralph Waldo Emerson

Este capítulo aborda a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), como e quando ela surgiu e suas implicações para a educação, bem como apresenta o conceito das oito Inteligências identificadas por ele.

2.1 A INTELIGÊNCIA COMO FATOR MENSURÁVEL

No início do século XX, para atender as solicitações das autoridades francesas, Alfred Binet (1905) criou um instrumento que podia prever que crianças teriam sucesso nos liceus parisienses.

O instrumento criado por ele testava 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. Este instrumento deu origem ao primeiro teste de inteligência, desenvolvido por Terman(1910), na Universidade de Standford, na Califórnia: o Standford-Binet Intelligence Scale.

Subseqüentes testes de inteligência e a comunidade de psicometria tiveram enorme influência, durante este século, sobre a idéia que se tem de inteligência, embora o próprio Binet(1905) 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.

Gardner (1994), nas últimas décadas do século XX, questionou esta visão da inteligência, porque a mesma enfatizava apenas as habilidades lingüística e lógico-matemática.

Segundo esse teórico, todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos oito diferentes e, até certo ponto, independentes áreas intelectuais. Ele sugere que não existem habilidades gerais, duvida da possibilidade de se medir a inteligência através de testes de papel e lápis e dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas diversas. É o que ele afirma quando diz que:

[...] Os testes de QI predizem o desempenho escolar com considerável exatidão, mas não predizem de maneira satisfatória o desempenho numa profissão depois da instrução formal. Além disso, mesmo que os testes de QI meçam somente as capacidades lógicas ou lógico-lingüísticas, nesta sociedade nós sofremos quase uma "lavagem cerebral" para restringir a noção de inteligência às capacidades utilizadas na solução de problemas lógicos e lingüísticos. É um erro pensar que o ser humano não é nada mais do que um cérebro que faz contas e se expressa lingüisticamente. Tal visão unitária da cognição humana é o motivo pelo qual muitos alunos ficam restringidos ao baixo desempenho acadêmico, pois grande parte de seu perfil de inteligências está sendo ignorado pelo sistema educacional.(p. 37)

Percebe-se uma concordância entre Gardner (1994) e Antunes (2002). Segundo Antunes (2002), "a inteligência liga-se à criatividade e à cognição e constitui um sistema de tal forma organizado da mente que computador algum, por mais avançado que seja, pode ainda medi-la com precisão ou discriminá-la com incontestável certeza "(p.113).

Às capacidades diversas de processamento da informação, Gardner (1994) chamou de "inteligências", no plural. Segundo ele, existem pelo menos oito tipos de inteligências. A teoria das inteligências múltiplas veio pluralizar o conceito tradicional de inteligência, pois mesmo sendo um conceito válido para descrever algumas capacidades de certas crianças, ele parece ignorar muitos outros talentos individuais notáveis. Por exemplo, os testes que proporcionam a evidência de um fator geral de inteligência, que envolvem apenas a linguagem e a lógica, deixam de fora outras habilidades da criança, como, o domínio das relações interpessoais, espaciais ou corporais, etc.

2.2 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) é uma alternativa para o conceito de inteligência que a define como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. A insatisfação do teórico com a idéia de quociente de inteligência (QI) e com visões unitárias de inteligência, que focalizam, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar, o levaram a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas.

Em sua pesquisa, ele estudou também:

- O desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas;
- 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;
- 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;
- Como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

Segundo Gardner (1995), uma criança pode ter um desempenho precoce em uma área e estar na média ou mesmo abaixo da média em outra. Ele descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios.

2.3 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Gardner (1994) identificou as inteligências *Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Cinestésico-corporal, Interpessoal, Intrapessoal* e *Naturalista*. Em sua teoria ele postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes e dispõem de processos cognitivos próprios.

Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner (1994) ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências.

- **Inteligência Lingüística** - Os componentes centrais da inteligência lingüística são uma 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 idéias. Gardner (1994) indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

- **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. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, freqüentemente, canta para si mesma.

- **Inteligência Lógico-matemática** - Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner (1998) como:

Uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas (p.219).

Ele, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

- **Inteligência Espacial** – O referido autor 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. 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 (p.219).

Essa inteligência é bastante acêntuada em todos que percebem formas e objetos apresentados em ângulos não usuais e percebem ou imaginam o movimento entre as partes de uma figura.

- **Inteligência Cinestésico-corporal** - Esta inteligência se refere 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 grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

- **Inteligência Interpessoal** - Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

- **Inteligência Intrapessoal** - Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências do próprio indivíduo, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações lingüísticas, musicais ou cinestésicas.

- **Inteligência Naturalista** - Esta inteligência está ligada, como o próprio nome sugere, à compreensão do ambiente e à paisagem natural. Implica na afinidade inata dos seres humanos, alguns mais que outros, por formas de vida e identificação entre diversos tipos de espécies, plantas e animais. A inteligência naturalista foi marcante em personalidades como Darwin, Humboldt e Mendel (Antunes, 2000)

Embora estejam separadas, para fins de entendimento, na realidade as inteligências funcionam em conjunto, integradas umas às outras. Ao montar um quebra-cabeça, por exemplo, várias delas entram em ação: a lógico-matemática (na classificação das peças e descoberta de semelhanças), a pictórica-espacial (para perceber a localização das peças e as diferenças de cor), cinestésico-corporal (no uso das mãos) e até a intrapessoal (para persistir até o fim). Isso confirma que, embora uma possa predominar, todas trabalham juntas.

Provavelmente, a contribuição mais importante da teoria das inteligências múltiplas seja a de alterar alguns conceitos sobre ensino, proporcionando ao aluno desenvolver diversas atividades de forma mais personalizada e de acordo com as suas reais aptidões. Neste processo mais individualizado, as crianças perceberão que suas forças pessoais estão sendo reconhecidas e valorizadas.

O importante não está em medirmos a grandeza da inteligência em números ou como um conjunto de habilidades isoladas, e sim como um processo dinâmico, múltiplo e integrado, permitindo ser observada de diferentes ângulos. Esta nova concepção de inteligência nos conduzirá à formação de cidadãos mais felizes, mais competentes, com mais capacidade de trabalhar em grupo e mais equilibrados emocionalmente.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS

Para Gardner (1994) o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as Múltiplas Inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência. Ele propõe uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno, baseada em suposições como:

- Nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira;

- Ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido;
- A tarefa dos educadores seria a de tentar compreender as capacidades e interesses dos alunos de uma escola;
- Um novo conjunto de papéis para os educadores deveria ser construído para transformar essas visões em realidade.

Essas suposições são para que o professor saiba como lidar com as diferenças entre os alunos, e para que o desenvolvimento de suas inteligências aconteçam de forma mais eficaz.

2.4.1 Estágios do Desenvolvimento das Inteligências

Segundo Gardner (1994), cada domínio ou inteligência, pode ser visto em termos de uma seqüência de estágios: enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, divididos em quatro, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado.

- **Estágio 1** - A seqüência de estágios se inicia com o que Gardner (1995) chama de habilidade de padrão cru. O aparecimento da competência simbólica é visto em bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nesta fase, os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas de símbolos, ou simbólicos.
- **Estágio 2** - O segundo estágio, de acordo com Gardner (1995), é de simbolizações básicas, ocorre aproximadamente dos dois aos cinco anos de idade. Neste estágio as inteligências se revelam através dos sistemas simbólicos. Aqui, a criança demonstra sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e uso de símbolos: a música através de sons, a linguagem através de conversas ou histórias, a inteligência espacial através de desenhos. Entre outros

- **Estágio 3** - No estágio seguinte, ainda de acordo com a pesquisa de Gardner (1995) sobre o desenvolvimento das inteligências, a criança, depois de ter adquirido alguma competência no uso das simbolizações básicas, prossegue para adquirir níveis mais altos de destreza em domínios valorizados em sua cultura. À medida que as crianças progredem na sua compreensão dos sistemas simbólicos, elas aprendem os sistemas que Gardner (1995) chama de sistemas de segunda ordem, ou seja, a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita Entre outros). Nesta fase, os vários aspectos da cultura têm impacto considerável sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprimorará os sistemas simbólicos que demonstrem ter maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural. Assim, uma cultura que valoriza a música terá um maior número de pessoas que atingirão uma produção musical de alto nível.
- **Estágio 4** - Finalmente, Gardner afirma que no estágio 4, durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências se revelam através de ocupações vocacionais ou não-vocacionais. Nesta fase, o indivíduo adota um campo específico e focalizado, e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura.

CAPÍTULO 3

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

“...Precisamos de alunos ativos, que aprendem a descobrir por si mesmos, em parte através de sua própria atividade espontânea, em parte através do material que organizamos para eles.”
Jean Piaget

Este capítulo aborda as concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como sua aplicação na vida social do aluno e seus objetivos gerais do Ensino da mesma , tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) de Língua Estrangeira .

3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira tem como eixo orientador três concepções teóricas influenciadas pela psicologia. São elas: a visão behaviorista, a visão cognitivista e a visão sociointeracional, que englobam as teorias de aprendizagem indicadas por Antunes (2000) no capítulo um deste estudo.

3.1.1 A Visão Behaviorista

O Behaviorismo surgiu no início do século XX, pregando que o comportamento humano deveria ser foco da psicologia. Esta visão tem como um de seus maiores estudiosos, Watson. Segundo Watson (1994), a psicologia não devia

ter em conta nenhum tipo de preocupações introspectivas, filosóficas ou motivacionais, mas apenas e simplesmente os comportamentos objectivos, concretos e observáveis.

A aprendizagem de Língua Estrangeira, na visão behaviorista, é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira. Esse processo se dá de forma automatizada, que segue três passos: o estímulo, a resposta e o reforço. Ou seja, o professor expõe o aluno ao item léxico, à estrutura sintática ou ao que quer que deva ser aprendido, então o aluno reage, responde a essa exposição, e então o professor avalia essa resposta.

É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva. Nessa concepção, a mente do aluno é entendida como uma tabula rasa que tem de ser moldada na aprendizagem de uma nova língua (BRASIL, 1998).

3.1.2 A Visão Cognitivista

Nessa visão, o foco vai para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem (p.56)

Segundo Piaget, um dos maiores estudiosos do cognitivismo, esta perspectiva ocupa-se do desenvolvimento dos processo de aprendizagem da pessoa e distingue-se das demais por dois elementos: ensina que cada pessoa é agente, e não reagente, do seu próprio processo de aprendizagem, e destaca a mudança qualitativa do pensamento ao longo da evolução biológica.

3.1.3 A Visão Sociointeracional

Cada vez mais tende-se a explicar como um fenômeno sociointeracional. Pois ao invés de, como na visão behaviorista onde o foco é no professor e no ensino, ou como na visão cognitivista onde o foco é o aluno e a aprendizagem, a visão sociointeracional prega que a aprendizagem se dá através da interação entre o professor e o aluno (BRASIL, 1998).

O que subjaz a esta visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/ conhecimento com as quais esses participantes se deparam [...] (p.57-58).

Segundo Vigotsky (1994), “o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. A interação social é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano (p. 58)”.

Pode-se dizer que, nessa visão, o homem é um produto do meio, porém, com uma grande parcela de participação dele para que o meio se torne propício para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs – LE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas exigentes no Brasil e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com ele, pode-se criar condições, nas escolas, que permitam aos alunos ter acesso ao

conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A inclusão do Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental tem uma justificativa social. Essa justificativa, segundo os PCNs (1998), seria de que a população efetivamente utiliza a língua estrangeira para se comunicar pelo menos oralmente. Por isso a leitura é o maior foco a leitura. Os PCNs (1998) têm como justificativa para essa afirmação:

Note-se que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (p. 20).

Para que o processo de ensino e aprendizagem de língua aconteça, efetivamente, é necessário que haja interesse tanto do professor quanto do aluno, e que, se possível, haja também uma familiaridade do aluno com a língua estrangeira.

.Quanto a isso, os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que:

[...] O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações de que participa (p.54).

Enquanto ferramenta social, a linguagem deve ser trabalhada de forma prática e real, como já foi afirmado acima.

Os PCNs (BRASIL, 1998) ainda dizem mais sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira:

É fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem (p. 54).

Em relação aos objetivos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental, é necessário refletir sobre as condições encontradas na maioria das escolas, visto que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores

Como, quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas (BRASIL, 1998):

A administração e a organização do ensino de língua estrangeira são inadequadas em relação a estes aspectos. O número de horas dedicadas à língua estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis (p.66).

O importante em todas as ferramentas propostas pelos PCNs é que o professor de língua estrangeira faça seu papel de mediador do conhecimento, para que o aluno seja não somente um receptor, mas um agente interativo dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira



CAPÍTULO 4



OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

"Imagination is more important than knowledge".
Albert Einstein

Os livros didáticos (LD) de língua estrangeira (LE) têm sofrido várias alterações nas últimas décadas no que diz respeito ao seu conteúdo lingüístico e sociocultural. Essas alterações são decorrentes de uma série de fatores, entre os quais as diferentes concepções de linguagem, que ganharam maior ou menor destaques nas pesquisas tais como fatores econômicos, culturais e ideológicos.

4.1 A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

No que diz respeito à influência das concepções de linguagem, pode-se dizer que antes dos anos cinquenta do século XX a visão formalista² definiu os métodos de ensino e conteúdos no ensino de língua estrangeira (LÉ). A visão formalista distanciava o ensino de língua inglesa da realidade, correspondia a um conjunto de respostas inviáveis a perguntas irrelevantes (BEAUGRANDE, 1981).

Ao referir-se a livros didáticos de inglês no contexto europeu, Risager (1990) mostra como essas duas concepções de linguagem estão refletidas nos LD. Segundo a autora, antes dos anos 50 do século passado, os LDs tinham propósitos unicamente lingüísticos apresentando basicamente exemplos gramaticais descontextualizados. A partir Dessa época :

Os exemplos lingüísticos passaram a ser mais dramatizados, os interlocutores ganharam carne e osso através das fotos e desenhos, o

² A linha formalista, representada pelo estruturalismo de Saussure e o inatismo de Chomsky, caracteriza-se pelo interesse na língua como um sistema formalmente organizado, fechado em si e desvinculado de seus falantes, contextos sociais e situacionais. No formalismo busca-se a universalidade (homogeneidade) da linguagem através da identificação dos elementos comuns às diferentes línguas.

cotidiano, o contexto social e o ambiente dos países das aulas-alvo foram gradualmente introduzidos (p.181).

Aconteceu, na década de 70, o processo de valorização de uma visão sociológica da linguagem, intensificada pelo conceito de “competência comunicativa”³ por Hymes (1972). Para ele, a competência lingüística deve, necessariamente, envolver competência social, visto que, para interagir de maneira aceitável, é preciso que o indivíduo tenha não apenas capacidade de produzir elocuções que sejam gramaticalmente corretas, mas também elocuções apropriadas às situações e aos interlocutores. Essa competência lingüística, ou melhor, sociolingüística, na visão dele, deveria incluir:

A capacidade de realizar atos de fala, habilidade no gerenciamento de tópicos e turnos de fala, sensibilidade para a variação de registro e polidez, e a compreensão de como a linguagem varia de acordo com os diferentes papéis sociais e cenários (Ranney, 1992, p.25).

Apesar da complexidade, o conceito de competência comunicativa norteou, a partir de então, uma série de transformações no ensino de LE e, conseqüentemente, nos LDs. Essas transformações são representadas principalmente pela abordagem comunicativa.

4.2 FUNÇÕES DO LD

Não há como negar a praticidade do LD de LE no dia-a-dia do professor. O LD supre, em alguns casos, a falta de formação (lingüística, cultural e metodológica) adequada desse profissional, a falta de tempo para preparação de aulas e a falta de outros recursos didáticos. É, portanto, em muitos casos, o único ou mais importante material desse profissional.

³ O conceito de competência comunicativa surge em oposição ao conceito de competência lingüística proposto por Chomsky. Segundo o lingüista, a competência lingüística é a capacidade de um falante-ouvinte “ideal” de produzir, interpretar e julgar orações. Engloba o conhecimento da forma e do significado. É a capacidade de formular frases sintaticamente corretas, assim como de compreendê-las, distinguindo entre o que é aceitável e o que é ambíguo.

Além de suprir as faltas mencionadas, os livros de inglês têm o potencial de orientar e enriquecer o trabalho do professor através da organização do conteúdo, da proposição de atividades que desenvolvem as quatro habilidades lingüísticas (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita), da apresentação de informações adicionais sobre esse conteúdo através do manual do professor, da orientação metodológica e do acompanhamento de material complementar para o livro (livro de atividades, fitas cassete e de vídeo, CD-ROM)

Entretanto, nem só de qualidades práticas sobrevive o LD. Ele também simboliza um conhecimento que é legitimado socialmente. Essa legitimação é dada pelo grupo de pessoas que participam do “ciclo de vida” do livro, desde a elaboração até o consumo, como os autores, editoras, revendedores, governos instituições educacionais, professores e alunos (Apple, 1991).

4.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE AUTORIDADE

Não se deve considerar o livro como autoridade máxima dentro da sala de aula, visto que professores e alunos já trazem para as salas de aula conhecimentos e experiências próprias. Precisa-se, sim, considerar que o significado de um texto é construído na interação com o leitor, estando, portanto, aberto a várias leituras. Sobre essa questão, Apple (1991) indica que:

Não devemos acreditar que de fato ensinamos o que está *dentro* [grifo do autor] de um texto. Também não devemos acreditar que o que é ensinado é de fato aprendido. Os professores têm uma longa história na mediação e transformação de textos usados em aula. Os alunos, por sua vez, trazem consigo as suas identidades definidas por sua classe social, etnia, gênero e biografias sexuais. De forma seletiva, eles também aceitam, reinterpretam e rejeitam o que é considerado conhecimento legítimo (p.14).

Quando um texto é lido, pode haver o choque de conhecimentos, e cabe aos leitores (professores e alunos) contestar ou aceitar o que está “imposto” dentro do texto.

4.4 O QUE INFLUENCIA A SELEÇÃO DO CONTEÚDO DOS LDs NO BRASIL

A publicação de um LD é um empreendimento complexo, que exige a conjugação de fatores diversos tais como questões financeiras (que padrão seguir? Quanto investir na elaboração e reformulação dos livros?) e questões políticas, ideológicas e culturais (que conteúdo incluir? Que realidade apresentar? O que omitir? O que enfatizar?).

A preocupação com a lucratividade da indústria editorial faz com que muitas vezes os livros sigam padrões já consagrados pelo público consumidor, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma de apresentação desse conteúdo. Um único livro pode ser reeditado num processo contínuo de substituição de autores para ter aparência de novidade, de lançamento. Esses livros que são estrategicamente reeditados são considerados aqueles que “funcionam”.

O ensino de língua inglesa e a consequente utilização do livro didático ocorre em escolas particulares, não como algo obrigatório, mas de certa forma como uma exigência dos pais dos alunos, visto que a aprendizagem desta língua faz com que o aluno se diferencie dentro do fenômeno da globalização, ou seja, saber inglês implica, também, em estar dentro do mundo globalizado.

CAPÍTULO 5

O LIVRO “SPAGHETTI KIDS – NEW EDITION” E AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

“Aprender, de certa forma, é descobrir com seus próprios instrumentos de pensamento. Conhecer é, portanto, agir sobre os objetos e transformá-los.”

Jean Piaget

Este capítulo apresenta a coleção “*Spaghetti Kids*”, utilizada nas primeiras séries do Ensino Fundamental e as atividades propostas por ela. Em seguida, analisa algumas atividades propostas pelo volume I, utilizado na primeira série, tendo como eixo articulador a teoria das inteligências múltiplas.

5.1 A COLEÇÃO

“*Spaghetti Kids – New Edition*” é uma coleção em quatro volumes especialmente voltada para crianças entre 7 e 10 anos de idade que estão começando a estudar inglês como língua estrangeira.

Ela segue os princípios básicos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, estabelecidos pelos PCNs, e também incorpora novos elementos para garantir um aproveitamento ainda maior dos alunos, além de oferecer novos suplementos que tornam mais fácil o trabalho do professor com o material.

Tem como autores Ana Cláudia Rodvalho, Karina Torres F. Silva e Luciana Renda B. Melo, e como editora a Macmillan.

5.1.1 Que molho tem o spaghetti?

Material do aluno

O material destinado ao aluno, dentro desta coleção, é um Student's Book⁴ de 103 páginas, composto de 8 unidades de trabalho, sendo duas unidades de revisão (uma no meio e outra no final do livro), 16 páginas de Workbook⁵, 12 páginas de projetos, alguns stickers⁶, que são destinados à prática do vocabulário, e um suplemento especial para cada volume.

O volume I apresenta o "My Workbook"⁷, que constitui um livro das palavras aprendidas durante o estudo do livro; o volume II apresenta o "My Alphabet Book"⁸, um dicionário ilustrado; o volume III apresenta o "Our Planet"⁹, que constitui um livro com informações, curiosidades e atividades sobre o nosso planeta; e, finalmente, o volume IV apresenta o "Children around the World"¹⁰, um livro que traz informações sobre diferença de países, como línguas, tipos de roupa, comida Entre outros . O aluno ainda adquire um "Let's Celebrate"¹¹, um livro composto de atividade lúdicas para celebração das principais datas comemorativas ao longo do ano.

Material do Professor

O material destinado ao professor é composto por um Teacher's Book¹², que é a reprodução exata do Student's Book acrescido de respostas das atividades e de orientações ao professor.; um Let's Celebrate também idêntico ao do aluno, um Teacher's Guide¹³, que traz orientações completas de como trabalhar com o livro e

⁴ Livro do estudante

⁵ Caderno de atividades [tradução da pesquisadora]

⁶ Adesivos [tradução da pesquisadora]

⁷ Meu caderno de palavras [tradução da pesquisadora]

⁸ Meu livro do alfabeto [tradução da pesquisadora]

⁹ Nosso planeta [tradução da pesquisadora]

¹⁰ Crianças ao redor do mundo [tradução da pesquisadora]

¹¹ Vamos celebrar [tradução da pesquisadora]

¹² Livro do professor

¹³ Guia do professor

com os cartazes, sugestões de atividades complementares e interdisciplinares, 8 modelos de testes e o script¹⁴ dos Cds; 2 Cds de áudio (um para cada dois volumes), que contêm a gravação das atividades de listening¹⁵ e as músicas apresentadas no livro; 1 fita de vídeo com 25 segmentos organizados por temas, para ser utilizado com todos os volumes da coleção; e 12 cartazes, também para serem utilizados com todos os volumes da coleção.

5.2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A COLEÇÃO

O volume I desta coleção apresenta atividades que estimulam as oito inteligências identificadas por Gardner (1994). Nesse sentido, o estudo analisará essas atividades, identificando suas finalidades para a língua inglesa, ou seja, o objetivo de cada atividade para o desenvolvimento da aprendizagem desta língua, a descrição das atividades e as inteligências envolvidas em cada uma delas.

¹⁴ roteiro

¹⁵ Compreensão oral [tradução da pesquisadora]

5.2.1 What's your name? (UN. 1 – L. 1)



Figura 1

Descrição: o professor pede aos alunos que observem a figura e ouçam a gravação. Em seguida, ele os orienta para que desenhem a si mesmos na figura que se encontra apenas contornada e ponham seu próprio nome dentro do balão. Depois o professor sugere que os alunos treinem a pergunta “what’s your name?” com o colega ao lado.

Objetivos:

- Praticar a pronúncia de expressões idiomáticas da língua inglesa;
- Aprender a relacionar-se socialmente com as pessoas.

Inteligências envolvidas:

- Interpessoal (ao interagir com os colegas);
- Lingüística;
- Cinestésico-corporal (ao desenhar);
- Espacial (ao desenhar)
- Intrapessoal (ao fazer a imagem de si mesmo).

5.2.2 The Hello Song (UN. 1 - L. 2)



Figura 2

Descrição: o professor toca a faixa 4 do CD uma vez para os alunos se familiarizarem com a música. Em seguida ele pode propor uma brincadeira: sentados, os alunos ouvem a música, e toda vez que ouvirem a palavra “Hello” todos se levantam e sentam novamente. Finalmente, o professor pede que todos cantem a música e substituam o nome William (nome que está na gravação) pelos nomes dos colegas da sala.

Objetivos:

- Aprender a relacionar-se socialmente com as pessoas;
- Estimular a atividade corporal;
- Compreender o significado da música.

Inteligências envolvidas:

- Interpessoal (ao interagir com os colegas);
- Cinestésico-corporal (ao fazer os movimentos pedidos pelo professor);
- Musical (ao compreender a música);
- Linguística.

4.2.3 Look at the Code and Color. (UN. 3 – L. 10)

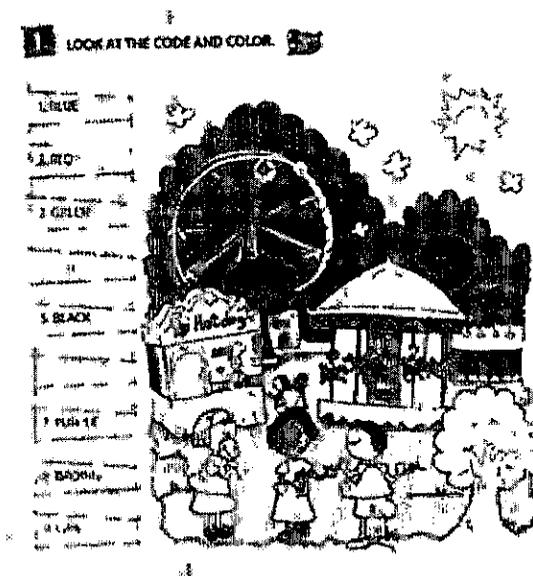


Figura 3

Descrição: há um desenho que não está completamente colorido. Ao lado do desenho há uma lista de cores numeradas. As partes que não estão coloridas no desenho possuem um número. O aluno deve colorir as partes em branco com a cor correspondente ao número.

Objetivos:

- Aprender as cores;

Inteligências envolvidas:

- Linguística;
- Lógico-matemática (ao relacionar os números às cores);
- Cinestésico-corporal (ao pintar o desenho);
- Naturalista (ao observar a paisagem do desenho).

- Interpessoal (ao interagir com os colegas);
- Lingüística;
- Lógico-matemática (ao compreender regras);
- Cinstésico-corporal (o aluno terá de utilizar sua coordenação motora fina ao cortar as figuras).
- Espacial (ao identificar os itens sorteados).

4.2.5 Tic-tac-toe (UN. 3 – L.12)

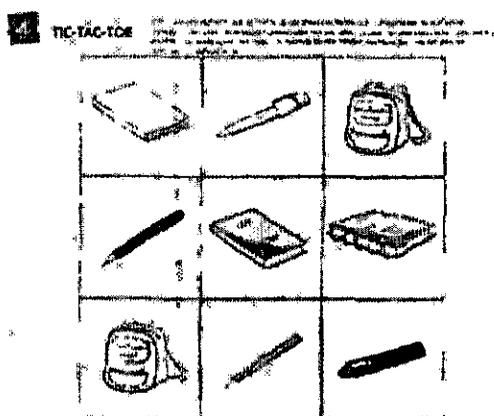


Figura 5

Descrição: se trata de um jogo da velha, mas ao invés de estar em branco, os espaços possuem figuras de objetos escolares. Deve ser jogado em dupla, como no jogo da velha comum. Um aluno de cada vez deve marca um "x" ou um "o" em um espaço, tentando formar uma fileira de símbolos iguais. Ao fazer isso, ele deve dizer o nome do objeto ilustrado em voz alta.

Objetivos:

- Fixação de vocabulário;

Inteligências envolvidas:

- Lingüística;
- Interpessoal (ao interagir);
- Intrapessoal (ao se sentir confiante de que vai ganhar);
- Lógico-matemática (ao envolver símbolos e compreender regras);

4.2.6 Find and Color (UN. 4 – L. 15)

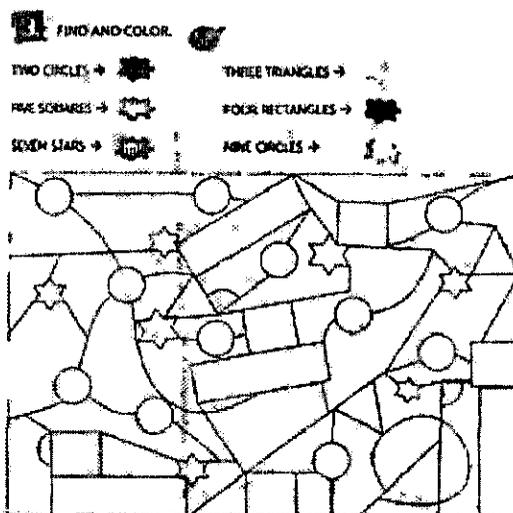


Figura 6

Descrição: há um quadro cheio de formas geométricas misturadas. Em cima desse quadro há algumas “requisições”. Por exemplo: uma “mancha” colorida de marrom e ao lado “two circles”. O aluno terá que achar dois círculos e pintá-los de marrom, e assim por diante.

Objetivos:

- Aprender as cores;
- Aprender as formas geométricas em inglês.

Inteligências envolvidas:

- Lingüística;
- Lógico-matemática (ao lidar com formas geométricas);
- Espacial (ao identificar visualmente as formas pedidas);
- Cinestésico-corporal (ao pintar).

4.2.7 Snakes and Ladders (UN. 1-4/ REVISÃO)

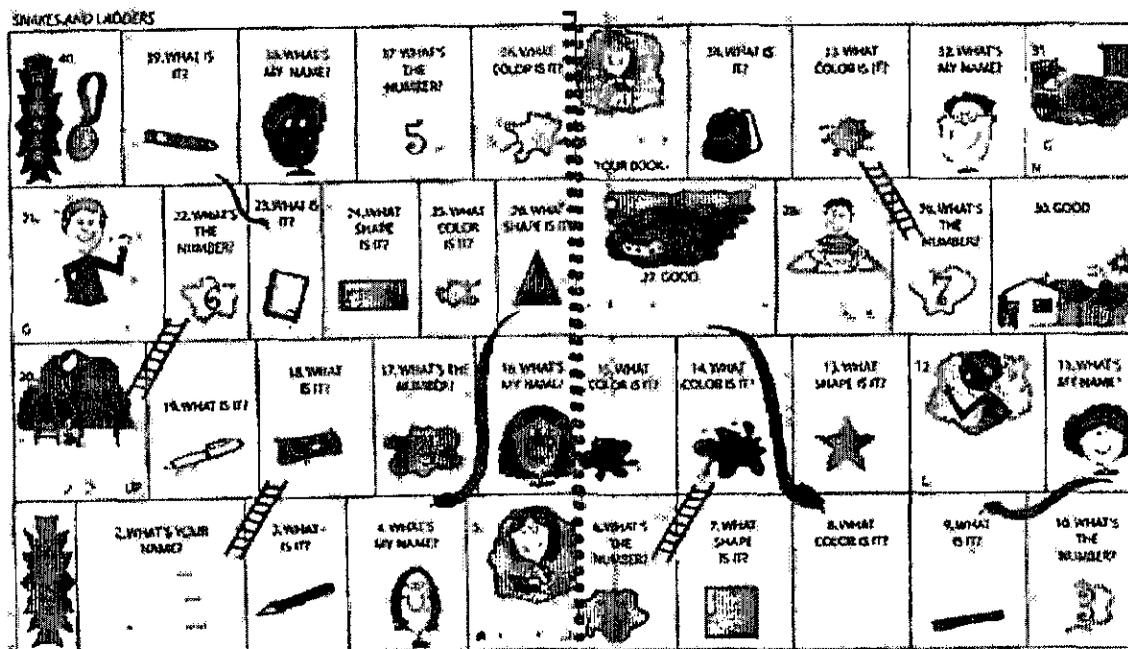


Figura 7

Descrição: é um tabuleiro, no qual estão escritas algumas perguntas em inglês. Ao longo desse tabuleiro, há algumas regras e escadas. O professor divide os alunos em grupos e fornece dados para o jogo. Tampas de caneta ou cliques podem servir de marcadores. Os alunos movem de acordo com o valor indicado pelo dado e respondem às perguntas. Se pararem em um quadrado no qual haja uma cobra, deve descer até o fim dela; se pararem em um quadrado no qual haja uma escada, devem subir até o final dela. Ganha o grupo que chegar ao fim primeiro.

Objetivos:

- Fixar vocabulário;
- Treinar oralmente expressões, idiomáticas;
- Interagir socialmente com os colegas.

Inteligências envolvidas:

- Interpessoal (ao interagir com os colegas);
- Lingüística;
- Espacial (ao identificar visualmente os itens e coordenadas);

4.2.8 Song “Head and shoulders, knees and toes” (UN. 5 – L.17)

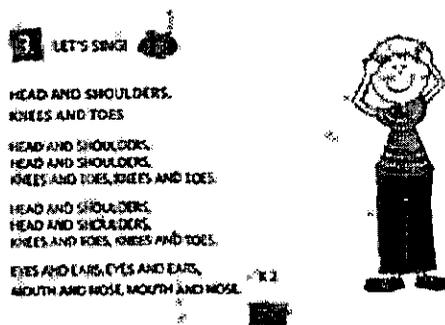


Figura 8

Descrição: o professor toca a faixa 24 do CD para os alunos se familiarizarem. Depois propõe que os alunos sigam as instruções dadas pela música. Por exemplo: quando na música disser shoulder, tocar no ombro, quando disser head, tocar na cabeça; e assim por diante.

Objetivos:

- Reconhecer as partes do corpo;
- Interagir socialmente com os colegas.

Inteligências envolvidas:

- Linguística;
- Musical (ao compreender a música);
- Interpessoal (ao interagir com o colega);
- Lógico-matemática (ao compreender regras)
- Espacial (ao identificar visualmente o que está sendo pedido);
- Intrapessoal (a atividade faz com que o aluno lide consigo mesmo);
- Cinestésico-corporal (ao fazer os movimentos).

4.2.10 A Paper Sculpture (PROJETO 3)

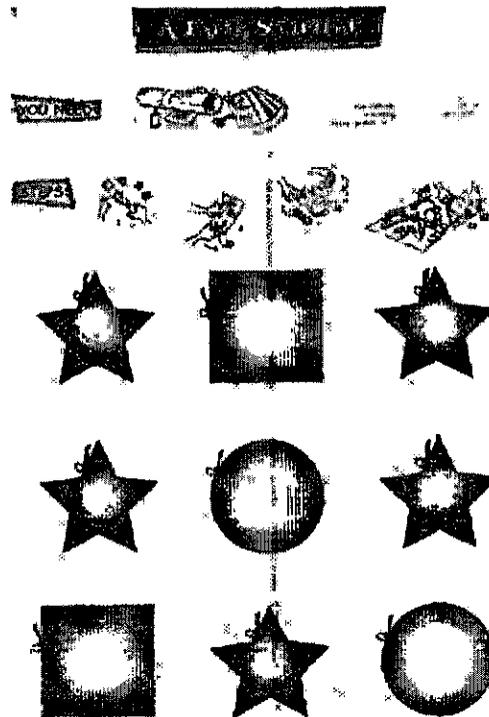


Figura 10

Descrição: os alunos acharão essa atividade muito divertida, pois envolve muita criatividade. Eles precisarão de papel colorido, cola, tesoura e as figuras geométricas que se encontram no livro. O que eles devem fazer é uma escultura de papel utilizando esse material.

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade do aluno;
- Reconhecer cores, números e formas geométricas em inglês.

Inteligências envolvidas:

- Lingüística;
- Lógico-matemática (ao envolver números e símbolos);
- Espacial (ao lidar com a função isual);
- Cinestésico-corporal (ao lidar com as mãos);
- Intrapessoal (de alguma forma o aluno representa o que sente na atividade);

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a teoria das inteligências múltiplas, pode-se afirmar que é possível pensar em uma educação diferente da presente nas escolas. Essa visão pluralista admite que cada criança aprende de forma diferente, e essa é uma grande vantagem ao se adotar o modelo das inteligências múltiplas como orientador do trabalho docente. Essa teoria permite ao professor olhar o aluno por inteiro, não apenas como uma cabeça que guarda informações transmitidas a ela.

Este trabalho objetivou demonstrar que a TIM pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, ao analisar atividades propostas por um livro da língua. Contudo, deve-se considerar o ambiente, os pais e professores como agentes tão importantes quanto o uso da TIM tanto na sala de aula quanto na formação moral da criança.

Principalmente na infância deve-se considerar de extrema importância os estímulos que vêm de dentro e de fora de casa, visto que esta fase é a de maior importância no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e psicológico, é onde as janelas do conhecimento estão abertas e os resultados são mais interessantes.

Mesmo através de um “simples livro” ou mesmo através de atividades que não o envolvam, o professor pode estar fazendo o papel de estimulador das inteligências de seus alunos, bem como ajudando-os a identificar e aproveitar suas inteligências mais aguçadas.

Esta pesquisa, mais do que importante, é de extrema utilidade àqueles que queiram ajudar neste processo de ensino e aprendizagem, não só de língua inglesa, mas de todas as disciplinas do currículo escolar, bem como no processo natural de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. **As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos**. 7ª edição, Campinas: Papirus, 1998)
- ANTUNES, C. **A Construção do Afeto**: Como Estimular as Múltiplas Inteligências dos seus Filhos. 3ª Ed. São Paulo: Augustus, 2000.
- ANTUNES, C. **A Alfabetização Moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Fascículo 6. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEAUGRANDE, R. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente**. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, H. **A Criança pré-escolar**: Como Pensa e como a Escola pode Ensiná-la. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GARDNER, H. **Inteligência**: Múltiplas Competências. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARDNER, H. **Projeto Spectrum**: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Vol. 2 – Atividades Iniciais da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HEAD AND SHOULDERS, KNEES AND TOES. **Spaghetti Kids – New Edition Audio CD**. Faixa 24. Macmillan, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAJET, J. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIAJET, J. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RODOVALHO, A.; SILVA, K. T. F.; MELO, L. R. B. **Spaghetti Kids** - New Edition. Vol. 1. 3ª Ed. São Paulo: Macmillan, 2004.

THE HELLO SONG. **Spaghetti Kids – New Edition Audio CD**. Faixa 4. Macmillan, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.