



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LÉIA DE MELO LOIOLA

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:

Forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

BRASÍLIA 2014

LÉIA DE MELO LOIOLA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:
Forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua
estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística Aplicada do
Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como
Requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Luisa Ortiz Álvarez

BRASÍLIA 2014

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LOIOLA, Léia de Melo. **Estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas: forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília (UnB), 2014, 125 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando empréstimo e reprodução desta dissertação de mestrado, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada–PPGLA. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem prévia autorização, por escrito, da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

Acervo 1015051.

Loiola, Léia de Melo.

L834e Estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas: forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira / Léia de Melo Loiola. - - 2014. xi i , 125 f . : i l . ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luisa Ortíz Alvarez.

1. Inteligências múltiplas. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino. 3. Aprendizagem. I. Ortíz Alvarez, Mar ia Luisa. II. Título.

CDU 806.0:37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:
Forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua
estrangeira**

LÉIA DE MELO LOIOLA

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a Maria Luisa Ortiz Álvarez - UnB

Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a Denise de Paula Martins de Abreu e Lima - UFSCar

Examinadora externa

Prof^a. Dr^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – UnB

Examinadora interna

Prof^a. Dr^a Maria da Glória Magalhães dos Reis – UnB

Examinadora Suplente

Brasília, 13 de março de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é Todo poder e bondade.

A minha mãe, meu porto seguro sempre.

À Professora Dr^a María Luisa Ortiz Álvarez, portadora de um carinho materno que nos conforta, nos fortalece e nos anima. Minha sincera gratidão pela orientação pontual, sábia e precisa.

Às examinadoras, prof^a Dr^a Denise Abreu e Lima, prof^a Dr^a Mariana Mastrella-de-Andrade e prof^a Dr^a Maria da Gloria Magalhães, por terem aceitado colaborar com nosso trabalho.

Aos professores do programa de LA, especialmente àqueles que prontamente nos receberam em sua sala de aula: Maria Luisa, Almeida Filho, Yuki Mukai, Augusto Luitgards e Maria da Gloria.

Aos meus filhos, Sarah e Antônio Germano, por compreenderem a minha ausência.

A Robson Germano, pelo apoio em tecnologia e multimídia.

À SEDF, pelo afastamento concedido e pela oportunidade de crescimento profissional.

Ao meu amigo Luis Carlos Ramos Nogueira, com quem tudo começou.

A Jordiane Oliveira, Simone Lima e Lucky Costa, pelo companheirismo e carinho.

Aos alunos que gentilmente concordaram em participar da pesquisa.

A César Romero, fonte inesgotável de inspiração, exemplo de determinação e garra.

À minha amiga Cristiane Rodrigues, pelo apoio e incentivo permanentes.

À minha família, aos meus amigos e a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para o sucesso desse trabalho.

“O primordial autor e motor do universo é a inteligência.”

Santo Agostinho

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e dentro do paradigma interpretativista, consiste em um estudo de caso cujo objetivo foi identificar qual o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas (IM) teria no uso das Estratégias de Aprendizagem (EA) de alunos que estudam espanhol num Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal. Inicialmente, foi feita uma leitura e análise de pesquisas que mostram o funcionamento do cérebro e daquelas que apontam para o surgimento das inteligências, a multiplicidade das inteligências e as estratégias de aprendizagem de línguas. Tomamos como base a Teoria das Inteligências Múltiplas, lançada por Gardner (2002) e a classificação das Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EAL), elaborada por Rebecca Oxford (1990). Foram selecionados sete alunos do nível básico 3 (B3) do curso de espanhol do CIL. Durante o processo de coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas e observações com notas de campo, além de inventário de inteligência e do inventário SILL, com adaptações. Os resultados revelaram que as EAL mais utilizadas pelos alunos são as diretas de memória e cognitivas. A pesquisa demonstrou também que o conhecimento das IM foi de grande valia e trouxe algumas mudanças no que diz respeito à utilização de estratégias por parte dos alunos participantes. O impacto do conhecimento das IM na aplicação das EA está principalmente no fato de terem conhecido e reconhecido quais eram as suas inteligências e terem entendido que são inteligentes não porque alcançam notas boas nas provas, mas porque desenvolvem capacidades que irão ajudá-los a aprender e a estudar de maneira eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligências Múltiplas; estratégias de aprendizagem; aprendizagem de línguas; língua espanhola.

ABSTRACT

This qualitative and interpretive research consists of a case study whose objective was to identify the possible impact that knowledge of Multiple Intelligences would have on the use of Learning Strategies of students from a language center in Distrito Federal/ Brazil. Initially, we carried out a reading and an analysis of researches that showed how the brain works, and those who pointed to the emergence of intelligence, the multiplicity of intelligences and language learning strategies. We took as a basis the Theory of Multiple Intelligences, proposed by Gardner (2002) and the classification of Language Learning Strategies compiled by Rebecca Oxford (1990). Seven students from the Spanish Course third basic level were selected. During the process of data collection were used as instruments of research questionnaires, interviews and observations with field notes, besides an intelligence test and the inventory SILL, with adaptations. The results showed that the Learning Strategies most used by the students are direct, the memory and the cognitive ones. The survey also showed that knowledge of Multiple Intelligences brought some changes to the use of strategies by the participating students. The impact of knowledge of Multiple Intelligences in the application of Learning Strategies is mainly in the fact that they have known and recognized what were their intelligences and understand that they are not smart because they achieve good test scores, but because they develop skills that will help them learn and study effectively.

KEYWORDS: Multiple intelligences, learning strategies, learning languages, Spanish.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de inteligência 1	27
Quadro 2 – Definições de inteligência 2	29
Quadro 3 – Associativo IM x localização cerebral	44
Quadro 4 – Características das EAL	52
Quadro 5 – Classificação das EAL em grupos	53
Quadro 6 – Subgrupos das EAL.....	54
Quadro 7 – Classificação completa das EAL	55
Quadro 8 – Percentual das EA utilizadas pelos participantes	70
Quadro 9 – EAL dos participantes antes do conhecimento das IM	79
Quadro 10 – EAL antes de depois do conhecimento das IM	83
Quadro 11 – EAL de cada participante	88
Quadro 12 – As EAL relacionadas às IM	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O cérebro	23
Figura 2 – O neurônio e a sinapse	25
Figura 3 – Áreas responsáveis pela produção e compreensão da fala.....	41
Figura 4 – Pacientes com lesão nas áreas de Broca e Wernick	41
Figura 5 – Localização das regiões cerebrais	45
Figura 6 – Localização cerebral das Inteligências Múltiplas	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inventário IM. Participante Alice	76
Gráfico 2 – Inventário IM. Participante Auri	76
Gráfico 3 – Inventário IM. Participante Gaby.....	76
Gráfico 4 – Inventário IM. Participante Galeguim	77
Gráfico 5 – Inventário IM. Participante Jully	77
Gráfico 6 – Inventário IM. Participante Lana	77
Gráfico 7 – Inventário IM. Participante Mellany	78

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Abordagem Comunicativa

CIL – Centro Interescolar de Línguas

CILs – Centros Interescolares de Línguas

DF – Distrito Federal

EA – Estratégias de Aprendizagem

EAL - Estratégias de Aprendizagem de Línguas

IM – Inteligências Múltiplas

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

SEDF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

CAPÍTULO I	14
TRAÇANDO O RUMO DA PESQUISA	14
1.1 Introdução – Contextualização.....	14
1.2 Justificativa.....	17
1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa	18
1.3.1 Objetivo Geral.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos	18
1.3.3 Perguntas de Pesquisa.....	19
1.4 Procedimentos	19
1.5 Organização da Dissertação	21
CAPÍTULO II	22
2 MAPEANDO O CAMINHO COM OS FUNDAMENTOS	22
2.1 Introdução	22
2.2 Os Mistérios do Cérebro e seu Funcionamento	22
2.3 A História da Inteligência.....	26
2.3.1 Definições de Inteligência.....	27
2.3.2 Inventários de Inteligência	31
2.3.3 Os Estágios de Desenvolvimento Segundo Piaget.....	33
2.4 Inteligência e Aptidão	35
2.5 A Teoria das Inteligências Múltiplas	37
2.5.1 Requisitos e Critérios para uma Inteligência	39
2.5.2 As Inteligências Múltiplas	41
2.5.2.1 A Inteligência Linguística	41

2.5.2.2	A Inteligência Lógico-matemática	42
2.5.2.3	A Inteligência Espacial	42
2.5.2.4	A Inteligência Musical	42
2.5.2.5	A Inteligência Corporal-Cinestésica	43
2.5.2.6	A Inteligência Interpessoal	43
2.5.2.7	A Inteligência Intrapessoal	43
2.5.2.8	A Inteligência Naturalista.....	44
2.5.3	Inteligências Múltiplas e sua Localização Cerebral	45
2.5.4	O que as Inteligências não são.....	46
2.6	As Estratégias de Aprendizagem	47
2.6.1	Definições de Estratégias de Aprendizagem	49
2.6.2	A Classificação de Oxford	52
CAPÍTULO III		57
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	57
3.1	Tipo da Pesquisa	57
3.2	Contexto da Pesquisa	58
3.3	Participantes da Pesquisa.....	62
3.4	Instrumentos da Pesquisa.....	65
3.4.1	Questionários e Entrevistas.....	65
3.4.2	Inventario de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (SILL).....	66
3.4.3	O Inventário das Inteligências Múltiplas	67
CAPÍTULO IV		69
4	ANALISANDO OS DADOS E PROCURANDO RESPOSTAS	69
4.1	Introdução	69
4.2	O Conhecimento das Inteligências Múltiplas.....	72
4.3	Os Inventários de Inteligências Múltiplas	75

4.4	As Estratégias dos Participantes.....	79
4.5	O Impacto do Conhecimento das Inteligências Múltiplas na Aplicação das Estratégias de Aprendizagem.....	82
4.5.1	Análise Geral das EA dos participantes.....	83
4.5.2	Análise das EA de Cada Participante	87
4.6	Conclusão Parcial da Análise.....	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXOS	109

CAPÍTULO I

TRAÇANDO O RUMO DA PESQUISA

1.1 Introdução – Contextualização

Na nossa jornada docente, já um pouco longa, sempre nos intrigamos com os comentários relacionados à inteligência humana. Não entendíamos essa classificação entre ser inteligente ou não. Durante essa caminhada docente ouvíamos comentários, tais como: Fulano é muito inteligente, Sicrano não aprende nada, Beltrano é um pouco inteligente. Mas que inteligência é essa? É um padrão classificatório? É mais um estereótipo que a criança tem que carregar para a vida inteira? É algo bom ou ruim para o aluno? Adaptando a pergunta de Shakespeare: Ser ou não ser inteligente? Eis a questão.

Nunca concordamos com essas rotulações dentre os alunos, portanto decidimos aprofundar nossos conhecimentos sobre a inteligência e sobre o funcionamento do cérebro. Descobrimos nessas pesquisas a Teoria das Inteligências Múltiplas descrita pelo psicólogo Howard Gardner (2002), que a nosso ver é a que mais se adequa à área educacional. Essa teoria está preocupada com o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem do aluno.

Nós nos arriscamos a dizer que existe um mito em torno da *inteligência humana*¹. Quando perguntamos a uma pessoa se ela se acha inteligente a resposta vem sempre acompanhada com um desempenho escolar. “Sim, eu sempre tiro notas boas”. “Não, minhas notas são apenas para passar de ano”, dentre outras, são alguns exemplos de respostas.

Dizemos isso porque fizemos perguntas sobre inteligência, de forma aleatória, a familiares e amigos, e também na rede social. O impressionante é que a maioria das respostas estava voltada para saber ou não saber fazer

¹ Optamos por usar esse termo porque algumas obras o utilizam na intenção de diferenciá-lo de outras inteligências como a artificial, emocional, etc.

alguma coisa e também direcionadas à aprendizagem, às notas nas disciplinas da escola.

A cultura ocidental, até o momento, levou em consideração definidores de capacidade e inteligência, o raciocínio lógico-matemático e o uso da linguagem. Não é de se estranhar que a estrutura dos inventários e avaliações escolares, reflitam essas duas áreas, além deles, há ainda vários modelos de testes para a medição da inteligência, como o conhecido QI (Quociente de Inteligência) e o atual Teste de Aptidão Escolar, o SAT (Scholastic Aptitude Test). Até o início dos trabalhos e dos questionamentos sobre a inteligência feitos por Gardner, não se havia dado a relevância merecida às outras capacidades desenvolvidas por um indivíduo.

O psicólogo Alfred Binet (1916), no começo do século XX, desenvolveu um tipo de medida que verificava se as crianças teriam sucesso na escola. Essa medida foi chamada de QI (Quociente de Inteligência), e obteve um modesto sucesso nos Estados Unidos até a primeira guerra mundial, onde teve grande repercussão ao testar um milhão de recrutas americanos. Nesse momento, o teste de QI parecia ser o maior objetivo da psicologia, pois se media o cognitivo do indivíduo. Somente em 1983, com a publicação de “Estruturas da Mente”, de Howard Gardner, que este conceito foi questionado.

Além da inteligência, outro tema que nos intrigava muito era como os alunos estudavam, de que maneira, quais técnicas usavam para estudar. Observamos que frequentemente eles escutam de seus professores: estudem, estudem em casa... Vocês têm que estudar em casa... além do estudo aqui na sala de aula, devem fazer um reforço em casa. Porém, como estudar em casa? Como se estuda?

A falta de orientação traz um desconforto para o aluno que, às vezes, tem que valer-se das suas intuições, ou dos comentários de como seus pais, tios e amigos aprendiam, sem mesmo saber se aquela técnica lhe será útil.

Para Vilaça (2009) a aprendizagem deve ultrapassar os limites espaciais e temporais da sala de aula. Concordamos com o autor, mas parece que na prática

esse limite espacial e temporal é visto como um tempo que deve ser preenchido com exercícios, tarefas e pesquisas para fazer em casa. Seria isso uma forma de estudar?

Aprender uma língua estrangeira não é fácil, envolve vários fatores individuais. Ellis (1989) destaca que tais fatores são: os estilos de aprender, os objetivos, os motivos, metas, a motivação, a personalidade, a idade, o sexo, a aptidão e as maneiras de utilizar as estratégias de aprendizagem. Lightbown & Spada (2006) complementam esses fatores variáveis dos aprendizes de língua estrangeira incluindo a inteligência, a identidade e as crenças. No meio de tantos fatores que influenciam a aprendizagem, os alunos tentam aplicar, de maneira intuitiva, técnicas, mecanismos, estratégias que os ajudem a uma boa aprendizagem.

Oxford (1990) relata que as estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. Reitera, ainda, que as estratégias apropriadas de aprendizagem de línguas resultam em proficiência aperfeiçoada e em maior autoconfiança. Isso nos faz refletir sobre a validade do ensino de estratégias e assim poder mostrar para o aluno como, o quê e o porquê estudar em casa.

Os livros didáticos de línguas trazem algumas estratégias, que às vezes são aproveitadas pelo professor, mas outras vezes são ignoradas. Alguns professores ainda tentam trabalhar com atividades diferenciadas do livro didático, com a intenção de incentivar a prática de estratégias de aprendizagem pelos alunos.

As estratégias de aprendizagem é um tema que tem sido discutido por vários autores (RUBIN, 2001; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1993). Esses e outros pesquisadores começaram a identificar que alguns alunos aprendiam, outros não, a partir de então passaram a focar o indivíduo e as pesquisas se voltaram à verificação de como os alunos aprendem.

As estratégias de aprendizagem, assim como as inteligências, envolvem muitos aspectos, não apenas o cognitivo. As estratégias podem ser ensinadas,

as inteligências, desenvolvidas. Por outro lado, há uma diversidade na definição e classificação das estratégias de aprendizagem. Apesar de serem várias as classificações, os alunos não as conhecem e nem são orientados a usá-las de acordo com suas necessidades e afinidades.

Lembramos que além da falta de orientação, o aluno ainda conta com um fator diferencial na aprendizagem que é a inteligência, vista por muitos como a capacidade de tirar notas boas nas provas.

No próximo capítulo buscaremos essas definições e classificações, e explicitaremos um pouco mais sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. A seguir relataremos algumas razões pelas quais nos propusemos a investir nesse estudo.

1.2 Justificativa

O interesse por investigar sobre as inteligências múltiplas e as estratégias de aprendizagem veio, em primeiro lugar, pela inquietação de tentar entender como funcionava a aprendizagem dos alunos, em segundo pelo elevado número de pesquisadores da área de Linguística Aplicada que se preocupa em identificar quais as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em diferentes contextos e como elas influenciam no desenvolvimento de competências específicas. E em terceiro por notar que a Teoria das Inteligências Múltiplas é um tema pouco discutido entre professores e pesquisadores da área de línguas.

Tal preocupação nos faz refletir se, como professores, estamos orientando nossos alunos para que descubram suas capacidades e usem as técnicas mais apropriadas para uma aprendizagem eficaz. Essas técnicas podem estar relacionadas com a inteligência mais bem desenvolvida em cada aluno.

O conhecimento dessas técnicas e a aplicação de estratégias adequadas também podem levar ao desenvolvimento ou aprimoramento de outras inteligências ainda não mobilizadas, ao mesmo tempo o conhecimento de suas capacidades pode levar o aluno a usar estratégias que facilitem seu aprendizado. Tanto a inteligência como as estratégias de aprendizagem são diferenças

individuais dos aprendizes que estão, em algum momento, interligadas. Como se uma dependesse da outra.

Essas foram algumas das motivações que nos fizeram investir nessa pesquisa, com a intenção de identificar e analisar as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos participantes da pesquisa e se essas estratégias podem estar relacionadas com as inteligências múltiplas propostas por Gardner (2002).

Seguras dessa intenção, preparamos nossos objetivos e perguntas de pesquisa que descreveremos no próximo item.

1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Considerando as pesquisas e estudos sobre estratégias de aprendizagem, a proposta de Gardner de uma teoria que prevê a multiplicidade de Inteligências, e o contexto em que nossos alunos estão inseridos, nós estabelecemos nossos objetivos de pesquisa a serem alcançados no decorrer do estudo.

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar qual o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas (IM) traz na aplicação das estratégias de aprendizagem (EA) de alunos de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar e analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa.
2. Observar e analisar qual o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas (IM) traz na aplicação das estratégias de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

1.3.3 Perguntas de Pesquisa

De acordo com os objetivos apontados indicamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa?
- 2- Qual o possível impacto que o conhecimento das inteligências múltiplas tem nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa?

Delimitados os objetivos e as perguntas de pesquisa, refletimos no intuito de encontrar a melhor maneira de se atingir esses objetivos e quais os instrumentos que nos trariam melhores resultados no estudo. Relatamos no próximo tópico os procedimentos seguidos durante a investigação.

1.4 Procedimentos

Para colocar em prática a nossa pesquisa seguimos alguns passos que nos pareceram importantes para a boa organização do trabalho.

Primeiramente, obtivemos a permissão da direção da Instituição de Ensino (CIL), assim como da supervisora pedagógica, da coordenadora do curso de espanhol, da professora regente e também dos alunos da turma na qual ocorreria a pesquisa.

Como segundo passo, repassamos nosso projeto de pesquisa à professora regente e, juntas, planejamos e elaboramos um cronograma de observações, aplicações de questionários, entrevistas e aulas sobre as inteligências múltiplas, além do possível circuito de atividades (anexo XIII) na língua alvo para o desenvolvimento das inteligências.

Desenvolvemos a pesquisa no primeiro semestre de 2013, entre os meses de abril e julho. As aulas eram ministradas nas segundas e quartas feiras, com duração de 1 hora e 40 minutos cada.

No nosso primeiro contato com os alunos explicamos o objetivo da nossa pesquisa e perguntamos se estariam dispostos a participar como voluntários do estudo. Esclarecemos que não receberiam nenhuma recompensa financeira pela participação e que necessitaríamos do consentimento dos pais dos participantes para a realização da pesquisa. A resposta foi afirmativa e demos prosseguimento às atividades seguintes.

Nas primeiras aulas, somente assistimos as aulas e fizemos anotações. Em seguida, aplicamos o questionário aberto. Ainda assistindo às aulas aplicamos o inventário SILL para identificação das estratégias de aprendizagem.

Nas aulas seguintes, individualmente, aplicamos o inventário de inteligências múltiplas *on-line*. Para isso contamos com a colaboração da coordenadora do curso que nos cedeu sua sala para que os inventários fossem realizados individualmente.

Após a realização dos inventários, a professora fez, em duas aulas, uma explanação sobre as Inteligências Múltiplas elencadas por Gardner (2002), tudo no idioma estudado, o espanhol, juntamente com algumas atividades que ajudariam no desenvolvimento das inteligências e sugestões de estratégias que poderiam ser adotadas pelos alunos nos seus estudos em casa.

Seguimos com as observações até a realização de um circuito de atividades (anexo XIII) para as Inteligências Múltiplas, também na língua alvo. Após a realização dessas atividades convidamos os participantes para uma entrevista individual. Mais uma vez contamos com a colaboração da coordenadora do curso que nos cedeu sua sala.

Durante a entrevista aproveitamos para esclarecer alguns pontos que não nos pareceram claros nas respostas dos questionários.

Nas aulas seguintes às entrevistas reaplicamos, também individualmente, o inventário sobre estratégias e repetimos o inventário das inteligências múltiplas *on line*.

1.5 Organização da Dissertação

Organizamos esta pesquisa em quatro capítulos subdivididos em tópicos.

Ao primeiro capítulo demos o título de “traçando o rumo da pesquisa”. É um capítulo introdutório, no qual explicitamos nossas razões pela escolha do tema, assim como os objetivos e perguntas de pesquisa.

Mapeamos o caminho com o segundo capítulo que trata do referencial teórico adotado neste trabalho. Neste interim, aproveitamos para fazer uma incursão nas pesquisas que mostram o funcionamento do cérebro e naquelas que apontam para o surgimento da inteligência, a multiplicidade das inteligências e as estratégias de aprendizagem.

No terceiro capítulo explicitamos a metodologia de pesquisa e no quarto capítulo tratamos das dúvidas com a análise dos dados, coletados através de vários instrumentos, as descobertas realizadas pela pesquisa e por fim chegamos à meta com as considerações finais, nas quais revisitaremos as perguntas de pesquisa e confirmaremos a possibilidade de tê-las respondido, ou não, no decorrer do estudo.

No próximo capítulo apresentaremos os estudos sobre as Inteligências Múltiplas e as Estratégias de Aprendizagem.

CAPÍTULO II

2 MAPEANDO O CAMINHO COM OS FUNDAMENTOS

*“Cada cérebro é ímpar, em eterna transformação
E primorosamente sensível ao seu ambiente”.*

(Carter, 2003)

2.1 Introdução

Neste capítulo faremos uma incursão nas pesquisas que mostram o funcionamento do cérebro e naquelas que apontam para o surgimento da inteligência. Apresentaremos a definição de alguns estudiosos sobre o termo inteligência e trataremos a questão da Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner. Por fim apontaremos as definições dadas a estratégias de aprendizagem e a classificação elaborada por Rebecca Oxford.

2.2 Os Mistérios do Cérebro e seu Funcionamento

Começaremos com a aparência física do cérebro. Greenfield (2000, p.17) o descreve de maneira metafórica. A autora diz que o cérebro tem a consistência de um ovo mole. Há metades bem distintas, chamadas de hemisférios, que parecem estar dispostas em torno de uma espécie de haste grossa (o tronco encefálico). Este tronco encefálico vai ficando mais fino até a medula espinhal. Na parte de trás há uma extrusão em forma de couve-flor, um “pequeno cérebro” (cerebelo) que se projeta por trás do cérebro principal (*cerebrum*).

Na definição de Carter (2003, p.52-53), o cérebro humano tem o tamanho de um coco, o formato de uma noz, a cor de um fígado cru e a consistência de uma gelatina firme. Possui dois hemisférios cobertos com uma fina pele de tecido cinzento, profundamente pregueada, chamada de córtex cerebral.

A figura 1, abaixo, representa o cérebro e sua composição vistos por cima, por trás, de lado e dividido ao meio:

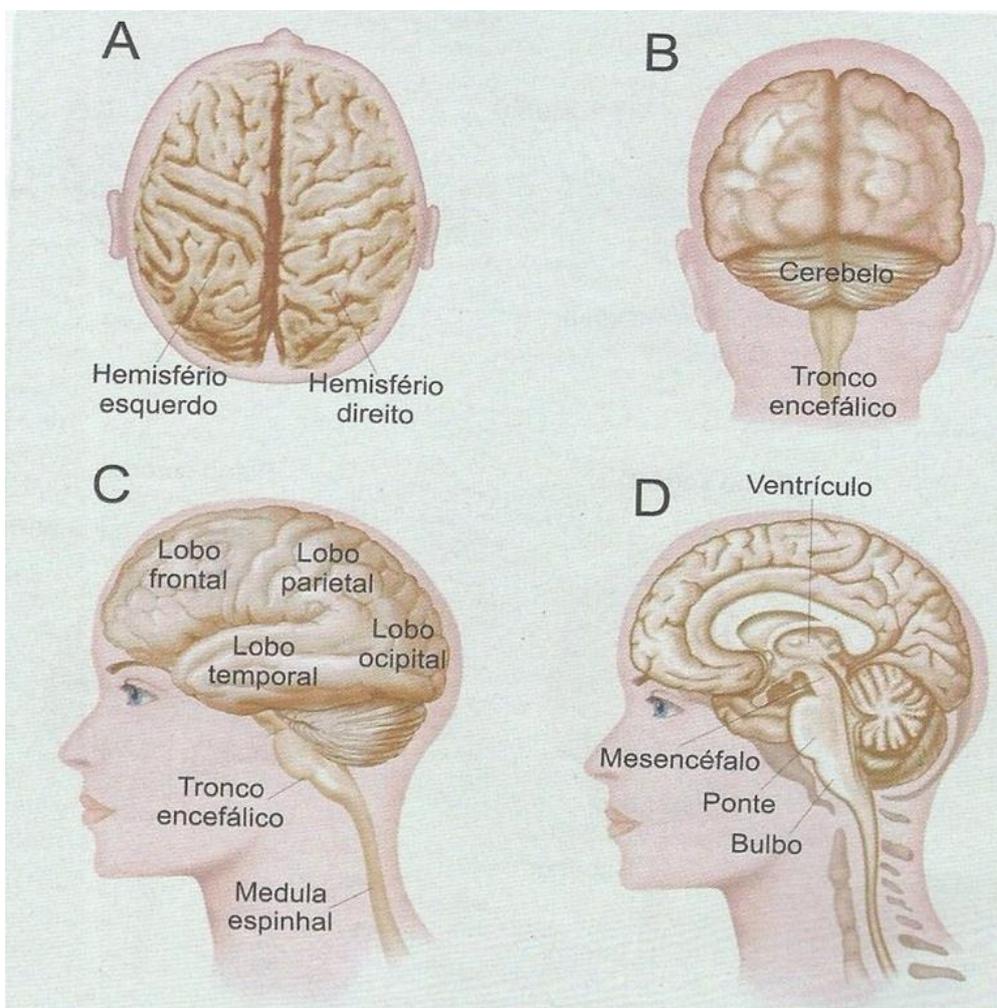


Figura 1. O cérebro. Fonte: (LENT, 2010, p.12)

O cérebro é composto de regiões extremamente especializadas que podem ser distinguidas pela forma e pelas operações que realizam na função cerebral global. Ele está dividido em dois hemisférios, que podem ser vistos de cima (A) ou de trás (B). Cada hemisfério possui funções diferenciadas. O hemisfério *direito* é responsável pela percepção espacial, atividades artísticas, musicais e criatividade, sendo considerado o lado emocional e intuitivo do cérebro. Já o hemisfério *esquerdo* é o lado racional e analítico, responsável pelo domínio da linguagem, da matemática e do pensamento lógico.

A figura 1 apresenta também o cerebelo, visualizado por trás (B) ou de lado (C). Ele é importante na coordenação dos movimentos e dos sentidos.

Cada metade do cérebro está dividida em quatro lobos: frontal, parietal, occipital e temporal; na figura, vide (C). Cada lobo processa seu próprio quinhão de coisas: *o lobo frontal* se ocupa das funções cerebrais mais integradas; pensamento e planejamento, desempenhando também um papel importante na apreciação consciente da emoção. *O lobo parietal* lida principalmente com funções ligadas ao movimento, orientação, cálculo e certos tipos de reconhecimento. *O lobo occipital* é constituído quase inteiramente de áreas de processamento visual e *o lobo temporal* se ocupa do som, compreensão da fala (geralmente, somente no esquerdo) e alguns aspectos da memória.

Abordaremos esses conceitos no tópico reservado à questão da Teoria das Inteligências Múltiplas.

O tronco encefálico ou tronco cerebral (B) e (C) está formado por nervos que sobem pelo corpo através da coluna vertebral e conduzem informações do corpo para o cérebro.

Na figura1 (D) podemos ver algumas estruturas internas do encéfalo dividido ao meio no plano sagital. São os ventrículos, o mesencéfalo, a ponte, o bulbo e a face medial dos hemisférios cerebrais. Essas estruturas são parcialmente encobertas pelos hemisférios e o cerebelo.

O cérebro humano se desenvolve parte dentro do útero e parte fora dele. Para sua sobrevivência, depende de modo absoluto, de oxigênio e de glicose, substancias vitais transportadas pelo sangue.

O cérebro também recebe influências do mundo externo, sensações de frio e calor, estímulos visuais, satisfação palatal, dentre outras. Além dessa influência externa, ele recebe informações do próprio corpo, embora não nos demos conta disso. Esses sinais internos bombardeiam incessantemente o cérebro, é o caso do controle dos batimentos cardíacos, da respiração ou da pressão sanguínea, que independem da nossa vontade. Nosso cérebro controla isso por nós, justamente para que tenhamos tempo para outras atividades.

A unidade fundamental do cérebro é uma célula nervosa chamada *neurônio*, com suas funções de controle e de comunicação.

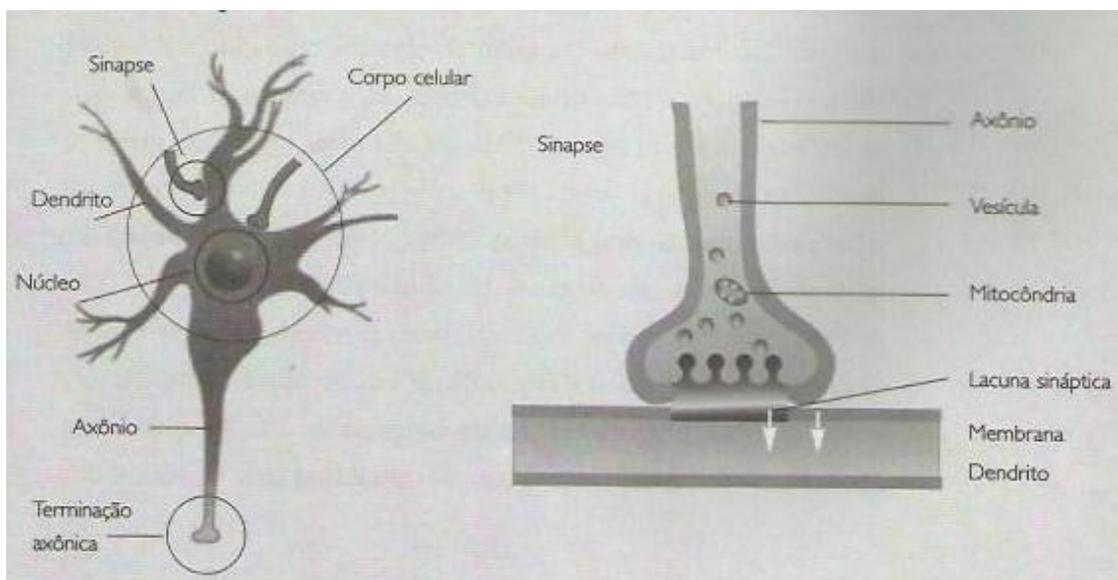


Figura 2. O neurônio e a sinapse. Fonte: (CARTER, 2003, p.51)

Os neurônios se juntam por suas ramificações: os axônios, que conduzem sinais elétricos do núcleo celular para fora, e também pelos dendritos, que recebem informações que chegam de fora. Quando um axônio se encontra com um dendrito formam uma sinapse.

A sinapse é uma região fundamental para o processamento da informação pelo sistema nervoso. Na sinapse, os sinais elétricos que chegam a um neurônio são muitas vezes bloqueados ou multiplicados; isso significa que esse é um local de decisão no sistema nervoso. (LENT, 2010, p.17)

Quando um neurônio morre não é substituído por outro. O neurônio adulto não tem a faculdade de se dividir gerando duas células novas. O indivíduo recém-nascido já tem praticamente o seu patrimônio completo de neurônios (na verdade, o número de neurônios continua a aumentar lentamente durante cerca de dezoito meses depois do nascimento). Durante a vida adulta, o número de neurônios diminui constantemente. Greenfield (2000, p.104) acredita que os circuitos nos quais esses neurônios atuam são em parte genéticos, mas em grande medida influenciados pelo meio ambiente. A autora reitera que “o desafio

crítico para o cérebro humano jovem adaptável e influenciável é desenvolver-se e amadurecer sob o estímulo particular e coercivo do meio ambiente no qual ele terá de sobreviver, sejam as selvas ou os computadores... nossos cérebros têm uma capacidade extraordinária de adaptação ao meio ambiente no qual somos colocados”. A autora enfatiza a importância de um ambiente enriquecido para o desenvolvimento do cérebro, onde haja possibilidades de estimulação dele. Ela diz que:

“Para um ser humano, um ambiente enriquecido não seria simplesmente um ambiente com acesso a mais posses materiais ou atividade física aumentada, como a dança repetitiva, de acordo com um ritmo. Você não precisa ser rico para estimular seu cérebro com um meio ambiente enriquecido. A estimulação humana pode ser obtida informalmente, fora da sala de aula, por meio de conversas animadas, relações importantes, palavras cruzadas ou leitura incessante, não importa se tais eventos ocorrem nas partes mais pobres da cidade ou em uma praia do Caribe”. (GREENFIELD, 2000, p.111).

Até aqui foi descrita uma noção básica do funcionamento do cérebro e alguns dos termos que serão utilizados ao longo da dissertação. A seguir falaremos do surgimento da inteligência, fazendo um percurso da sua história.

2.3 A História da Inteligência

A inteligência humana tem sido tema de estudo há muitos anos. Alguns filósofos argumentaram sobre a questão da inteligência:

- Platão – 427-347 a.C. – foi o primeiro a acreditar que a inteligência vinha da cabeça por ter forma aproximada de uma esfera que considerava o símbolo da perfeição.

- Aristóteles – 384-322 a.C. – acreditava que a mente se encontrava no coração, pelo fato de ser um órgão quente e pulsante. Para ele, a cabeça servia para refrigeração do corpo.

- Leonardo da Vinci – 1452 – 1519 – fez desenhos detalhados da fisiologia humana, acreditava que o pensamento vinha do cérebro, mas não se sabia como.

- René Descartes - 1596- 1650 - filósofo francês que cunhou a frase “penso, logo existo”, consagrou a tese de que o pensamento podia viver dentro da cabeça, mas era algo imaterial, como a alma, que na sua concepção estava na glândula pineal, único componente cerebral que não está duplicado em cada hemisfério do cérebro.

Muitas tentativas foram feitas antes do século XIX na intenção de relacionar o cérebro à atividade mental. A chegada do século XIX trouxe proposições específicas sobre o perfil das capacidades mentais humanas e muitos esforços foram fundamentados para relacionar áreas do cérebro com funções cognitivas.

No século XX, Jean Piaget (1965), psicólogo suíço, relata que todo o estudo do pensamento humano deve começar postulando um indivíduo que está tentando entender o mundo. Ele está construindo hipóteses e automaticamente gerando conhecimento. Piaget produziu um brilhante retrato da forma de crescimento intelectual humano que é altamente valorizada pelas tradições científicas filosóficas ocidentais.

Antes de chegar aos comentários do século XXI, descreveremos algumas definições para o conceito de inteligência ao longo dos tempos.

2.3.1 Definições de Inteligência

Na sua tese de doutoramento DI DIO (1972) fez um levantamento das definições de inteligência dadas pelos psicólogos do começo do século XX, que transferimos no quadro a seguir. Essa lista de definições foi publicada no periódico: “Jornal of Educational Psychology”, em 1921.

Psicólogos	Definições
Thorndike	“O poder de boas respostas sob o ponto de vista da verdade e dos fatos.”

Terman	“Habilidade de pensar em termos de ideias abstratas.”
Colvin, da Brown University	“Um indivíduo possui inteligência na medida em que aprendeu ou pode aprender ajustar-se ao meio.”
Rudolf Pintner, Ohio State University	“Habilidade do indivíduo de adaptar-se de modo adequado a situações relativamente novas.”
V.A.C. Henmon, da Universidade de Wisconsin,	“A inteligência possui dois fatores – a capacidade de conhecimento e o conhecimento adquirido.”
Peterson, do George Peabody College of Teachers	“A inteligência é o mecanismo biológico pelo qual os efeitos de uma complexidade de estímulos são reunidos de modo a causar um efeito unificado no comportamento.”
L.L. Thurstone, do Carnegie Institute of Technology	“Inteligência é a capacidade de inibir o comportamento instintivo num estágio inacabado de sua formação e de modificar esse comportamento, em tal estágio, por meio de um estímulo ideal (marginal), que é relativamente remoto em relação ao imediato e perceptualmente presente”.
Herbert Woodrow	“A capacidade de adquirir capacidade”.
W.F Dearborn, da Harvard University	“A capacidade de aprender ou de tirar proveito da experiência”.
B.R. Buckingham	“Inteligência é habilidade de aprender e pode ser avaliada na medida em que o aprendizado ocorreu ou pode ocorrer”.

Quadro 1- Definições de Inteligência 1. Fonte (DI DIO 1972, p. 16-20).

Das definições dos psicólogos acima relacionadas, observamos que algumas estão ligadas à *aquisição de conhecimento e aprendizagem*: (Thorndike, V.A.C. Henmon, Herbert Woodrow, W.F Dearborn, B.R. Buckingham), outras trazem relação com o *comportamento*: (Peterson e L.L.

Thurstone). As definições de Terman e B.R. Buckingham evidenciam a importância de uma *habilidade*. E as de Colvin e Rudolf Pintner dão importância ao *meio* em que o indivíduo vive.

A partir de 1922 surgiram outras definições. Essas também foram compiladas na tese de doutoramento de DI DIO (1972).

Ano	Psicólogo	Definição
1922	Ballard	“Habilidade mental inata – como a relativa eficiência geral da mente”.
1924	Delacroix	“A inteligência é a conscientização do problema e a solução da dificuldade”.
1927	Spearman	“A inteligência se tornara mero som vocal, uma palavra com tantos sentidos que finalmente ficara sem nenhum.”
1928	Edwards	“Capacidade de variabilidade ou versatilidade de resposta”.
1935	Boynton	“Capacidade herdada do indivíduo que se manifesta através de sua habilidade de adaptar-se a reconstruir os fatores de seu ambiente de acordo com as necessidades mais fundamentais suas e de seu grupo.”
1936	Piaget	“A inteligência é constituída pelas grandes funções biológicas de organização e de adaptação sob a forma dupla de assimilação dos objetos ao sujeito e de acomodação do sujeito aos objetos.”
1944	Stoddard	“Inteligência é a habilidade de levar a cabo atividades caracterizadas por: (1) dificuldade; (2) complexidade; (3) abstração; (4) economia; (5) adaptabilidade a um objetivo; (6) valor social e; (7) emergência de originalidade e de manter tais atividades sob condições que exigem concentração de energia e resistência a forças emocionais.”

1946	Zazzo	“É a aptidão diferenciada que emerge da infância e da adolescência como uma qualidade nova, original – aptidão pessoal para resolver problemas e safar-se das dificuldades encontradas fora dos processos aprendidos”.
------	-------	--

Quadro 2. Definições de inteligência 2. Fonte: (DI DIO1972, p. 20-23).

Cada uma das definições relacionadas acima traz um matiz diferente de entendimento, algumas dão importância à habilidade, outras ao comportamento. Boynton relaciona inteligência com a hereditariedade e Piaget com as funções biológicas cujos estudos trouxeram contribuições para a psicologia. Sendo biólogo, Piaget (1965) formulou uma teoria do desenvolvimento psicológico humano em relação ao seu desenvolvimento biológico. Nessa teoria Piaget revela que o desenvolvimento psicológico se dá por estágios, que descreveremos no tópico **2.3.1**. Nos inventários de inteligência que o autor realizava com crianças, ele acreditava que o importante não era a precisão da resposta da criança, mas as linhas de raciocínio que ela invocava.

O conceito de inteligência mudou sob vários aspectos entre os quais se poderia salientar o pragmático e o lógico. No século XXI encontramos a definição de Gardner (2002, p.x): “*uma inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais*”. E também a de Silva (2003, p. 83), “*inteligência é nossa habilidade singular para agir e reagir a um mundo em contínua mudança*”. Essas definições tratam de capacidade e habilidade, além de dar uma sensível importância ao ambiente e à cultura em que o indivíduo está inserido.

Dentre tantas definições evidenciadas nos séculos XIX e XX, começaram também as preocupações com a mensuração da inteligência, surgindo dessa maneira os inventários de inteligência. A seguir analisaremos alguns desses inventários.

2.3.2 Inventários de Inteligência

Os primeiros inventários sistematizados e padronizados tiveram seu início a partir das contribuições de Francis Galton, em Londres, Emil Kraepelin, na Alemanha, e Alfred Binet (1916), em Paris, no fim do século XIX.

Francis Galton, biólogo inglês (1822-1911) aplicou os primeiros inventários para medir o tempo de reação, a memória e a acuidade sensorial. Entre os inventários simples, que Galton construiu podemos citar: “régua de Galton”, destinado à discriminação visual de comprimento; o “apito de Galton” para a determinação da maior altura audível, inventários de força, de velocidade, dentre outros.

Já Emil Kraepelin preparou uma série de inventários que visavam medir os fatores básicos indispensáveis para caracterizar o indivíduo, usava operações aritméticas simples, propunha-se a medir nas pessoas os efeitos do exercício: habilidades de memória, suscetibilidade à fadiga, profundidade do sono, concentração de atenção e distração.

Alfred Binet (1965) propõe, em 1896, uma série de testes com o objetivo de medir a capacidade intelectual das crianças. Pressupondo que uma medida de inteligência deveria cobrir uma variedade de comportamentos inteligentes. A inteligência da criança seria representada pela soma dos escores de uma tarefa.

Em 1905, a pedido do Ministro Francês de Instrução Pública, Alfred Binet e Théodore Simon preparam sua primeira Escala de Medida da Inteligência, aplicável a crianças dos três aos treze anos. Essa escala era composta por trinta *situações*², apresentadas em ordem crescente de dificuldade. Tais situações buscavam medir, principalmente, a capacidade de compreensão, invenção, persistência e análise crítica. Para Binet (op. Cit.), esses eram os quatro componentes essenciais da inteligência.

² A lista com 30 situações encontra-se descrita no anexo X.

A proposta de Binet foi o pontapé inicial para os testes de QI (quociente de inteligência). Muitas revisões e alterações foram feitas ao que propunha Binet. Na revisão de 1908, os itens aparecem agrupados por faixa etária, introduzindo, assim, o conceito de Idade Mental ou Nível de Desenvolvimento Mental. Nos Estados Unidos o implemento da escala de Binet-Simon ficou a cargo da Universidade de Stanford, conhecida por “escala Stanford-Binet”.

Em 1912, William Stern (1914), psicólogo alemão, sugeriu o termo “quociente de inteligência – QI” para representar o nível mental; e propôs que o QI fosse determinado pela divisão entre a Idade Mental e a cronológica do indivíduo, expressa através de um número multiplicado por 100.

Os dois testes mais amplamente utilizados para a avaliação da inteligência geral continuam sendo aqueles que dominaram a testagem da inteligência durante a maior parte do século XX: o Inventário de Weschsler e o Inventário de Standford-Binet. Ambos avaliam a capacidade cognitiva.

Segundo Gardner (2002, p.14) o teste de QI fundamenta-se em testes com algum poder preditivo sobre o sucesso escolar, apenas marginalmente, numa teoria de como a mente funciona. Não há nenhuma visão de processo, de como se procede para resolver um problema; há simplesmente a questão de a pessoa chegar a uma resposta correta.

Em muitos casos as tarefas são distantes da vida cotidiana. Estão fundamentadas na linguagem e na habilidade para definir palavras, conhecer fatos sobre o mundo, encontrar conexões. Refletem conhecimento adquirido pela vivência num determinado meio social e educacional. Raramente avaliam a habilidade de assimilar informações novas ou resolver problemas novos e falham em produzir qualquer indicio da “Zona de Desenvolvimento Proximal” do indivíduo, pois não revelam o que um indivíduo é capaz de fazer quando é orientado por outros ou colabora com eles.

A “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), método proposto pelo russo Lev Vigostky (2008, p.97) “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas,

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, ou seja, é a zona entre o nível de resolução de problemas que o indivíduo apresenta quando está isolado e o nível de solução de problemas que ele pode atingir em situações sociais que envolvem outras pessoas que sabem mais do que ele (GARDNER, 1998, p. 212).

Segundo Vigostsky (2008), a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação, portanto, esse conceito pode aumentar a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental para problemas educacionais.

Voltando aos inventários de Inteligência, observamos que alguns *sites* oferecem exercícios para melhorar as funções cognitivas como memória, atenção e raciocínio. É o caso do www.cerebromelhor.com.br e www.lumosity.com (Revista Veja, 2012). São sites pagos porque têm o acompanhamento de neurocientistas e psicólogos. Outros sites oferecem inventários que geralmente são baseados no Inventário de Weschsler, no Inventário de Stanford-Binet ou na Teoria das Inteligências Múltiplas. Listamos o endereço eletrônico de alguns desses sites no anexo XI.

A seguir descreveremos os quatro estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget.

2.3.3 Os Estágios de Desenvolvimento Segundo Piaget

Piaget (1965) formulou uma teoria do desenvolvimento psicológico humano em relação ao seu desenvolvimento biológico, chamada de teoria do desenvolvimento cognitivo.

Nessa teoria o desenvolvimento psicológico ocorre por estágios a partir de reflexos simples, utilizados e modificados pela interação com o ambiente.

Piaget identificou quatro estágios, desde o nascimento à adolescência do indivíduo.

No primeiro estágio, denominado *sensório motor*, a criança não fala, mas utiliza seus reflexos inatos para explorar o mundo utilizando partes do corpo geralmente, mãos e boca, recebendo informações sensoriais. Os objetos são agarrados ou empurrados. O sistema nervoso do bebê possibilita informações sobre o ambiente. A criança permanece nesse estágio até os dois anos de idade quando aparecem os primeiros elementos do pensamento juntamente com a fala – linguagem. É o período da diferenciação entre os objetos e o próprio corpo.

O segundo estágio é o *pré-operacional* que vai dos dois aos seis anos de idade, coincide com a fase pré-escolar. Nesse estágio, a capacidade da criança de interagir com o ambiente aumenta a cada dia, tornando-a capaz de fazer associações. O pensamento da criança está centrado nela mesma, sendo expresso através da linguagem.

O terceiro estágio, chamado de *operacional concreto*, engloba a idade dos seis aos doze anos. Nesse estágio, a criança já consegue raciocinar mentalmente, mas somente em situações em que vivencia. Ela tem capacidade de classificação, agrupamento, reversibilidade e consegue realizar atividades concretas que não exigem abstração.

No quarto estágio, denominado *operacional formal* a criança é capaz de estabelecer relações sobre fenômenos imaginados. Essa fase compreende as idades a partir dos doze anos, a adolescência. O indivíduo já consegue raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas. A linguagem tem um papel fundamental, porque serve de suporte conceitual.

Dentro dessa teoria de Piaget nossos participantes se enquadrariam no quarto estágio, pois eles têm entre 13 e 14 anos, portanto já conseguem realizar operações formais e pensar de maneira lógica e abstrata.

O próximo tópico tratará da inteligência e aptidão como fatores individuais na aprendizagem de línguas.

2.4 Inteligência e Aptidão

Nos estudos de Aquisição de Segunda Língua, inteligência e aptidão são apresentados como diferenças individuais na aprendizagem de segunda língua, porém o termo inteligência é usado, comumente, para referir-se ao sucesso escolar do aluno medido através de testes de QI, que estão ligados mais ao conhecimento metalinguístico do que à habilidade comunicativa (Lightbown & Spada, 2006).

O teste de QI (Quociente de Inteligência) desenvolvido pelo psicólogo Alfred Binet, no começo do século XX, tinha por objetivo verificar se as crianças parisienses teriam sucesso na escola. Essa medida obteve um modesto sucesso nos Estados Unidos até a primeira guerra mundial, onde teve grande repercussão ao testar um milhão de recrutas americanos. Nesse momento, o teste de QI parecia ser a maior descoberta da psicologia, pois se media o cognitivo do indivíduo.

Segundo Skehan (1998) as pesquisas sobre aptidão tentaram descobrir se existia um talento específico para a aprendizagem de línguas e qual a estrutura de tal talento.

John B. Carroll (1993) caracterizou o termo aptidão como a habilidade de aprender rapidamente e com facilidade. O autor argumenta que embora possa haver sobreposição entre inteligência e aptidão, elas não são idênticas. Ressalta que as medidas de aptidão em língua estrangeira se relacionam com a aquisição de língua estrangeira de forma diferente do que a inteligência faz.

Carroll (1993) sugere que a aptidão em língua estrangeira consiste em quatro habilidades independentes:

1. *Capacidade de codificação fonética*: é a capacidade de identificar e associar sons distintos aos seus símbolos;
2. *Sensibilidade gramatical* - é a capacidade de reconhecer as funções gramaticais das palavras nas estruturas sentenciais;

3. *Capacidade de memorizar* – é a capacidade de aprender associações entre sons e significados de forma rápida e eficiente;
4. *Capacidade indutiva na aprendizagem de línguas* - é a capacidade de inferir ou induzir as regras que regem um conjunto de materiais de linguagem.

Com base nesses componentes acima relacionados foram criados testes para medir a aptidão, dentre eles o *Language Aptitude Test* (MLAT) elaborado pelo próprio John Carroll em 1991 e o *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB) criado por Paul Pimsleur (1966), ambos com o intuito de avaliar a aptidão para a aprendizagem de línguas, ou seja, o sucesso do aluno na aprendizagem de línguas estrangeiras. O MLAT estava destinado à avaliação dos alunos das séries iniciais, enquanto que o PLAB tinha como público alvo os alunos das séries finais.

O MLAT é composto por cinco testes:

1. *Memorizando número* – os candidatos ao exame são convidados a memorizar nomes para determinados números em uma língua inventada. Depois eles têm que escrever os números com as novas combinações que ouvem;
2. *Escrita fonética* – os examinandos devem associar símbolos gráficos aos sons da fala, na língua estrangeira;
3. *Indicação de ortografia* _ os candidatos devem detectar uma palavra na língua estrangeira quando é dada sua interpretação fonética.
4. *Palavras em sentenças* – os examinandos devem identificar a palavra ou frase que funcionem da mesma forma em sentenças diferentes.
5. *Pares associados* – os candidatos estudam traduções de palavras da língua estrangeira para a língua nativa por um curto período de tempo e, em seguida, fazem um teste de múltipla escolha em que devem reconhecer as traduções.

O PLAB é composto por seis partes:

1. Média de pontos;

2. Interesse;
3. Vocabulário;
4. Análise da linguagem;
5. Discriminação de som;
6. Símbolo com correspondência.

Tanto os estudos do MLAT como os do PLAB foram conduzidos numa época em que o ensino de segunda língua estava voltado para o método de gramática-tradução ou áudio-lingual. Dentro do ensino comunicativo alguns professores e pesquisadores acreditam que as habilidades apontadas pelos inventários de aptidão são irrelevantes no processo de aquisição de línguas.

Oller and Perkins (1978) alegam que há um fator geral “g” que representa a maior parte da variação de medidas de proficiência linguística e que este fator é igual ao fator geral de inteligência.

O próximo tópico tratará da Teoria das Inteligências Múltiplas.

2.5 A Teoria das Inteligências Múltiplas

Em 1983, Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, em estudos realizados com pessoas com lesões cerebrais, percebeu que “*as pessoas tem um leque de capacidades*”. A capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas, ao longo de suas pesquisas definiu inteligência como “*a habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais*” (Gardner, 2000, p.43 -46).

Juntamente com vários assistentes e colaboradores Gardner fez o levantamento de uma ampla literatura sobre **cognição**, incluindo estudos em

genética, neurociência, psicologia, educação, antropologia e outras disciplinas, chegando à conclusão de que a cognição não era monolítica. Gardner (2002) acreditava que para abarcar adequadamente o campo da cognição humana era necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou. Propôs, então, a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Essa teoria sugere que cada indivíduo possui formas distintas de inteligência em graus que variam. De acordo com Gardner, a implicação da teoria é que o aprendizado/ensino deve ser focalizado sobre as inteligências particulares de cada pessoa. Por exemplo, se um indivíduo tem forte inteligência espacial ou musical, deve aproveitar essas capacidades para o auxílio de potencialidades ainda não despertadas. O autor chama atenção para o fato de que inteligências diferentes representam não somente domínios diferentes de conteúdo, mas também modalidades de aprendizado.

O grupo de pesquisadores dirigido por Gardner na condução do Projeto Zero³, independentemente, e em colaboração com outros, tem indicado alguns princípios norteadores que podem ser utilizados na avaliação das inteligências sustentada na Teoria das Inteligências Múltiplas.

As inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados, elas são potenciais– neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, do seus professores e outros. (GARDNER, 2000, p.47).

Para chegar à lista das inteligências que fariam parte da Teoria das Inteligências Múltiplas, foi necessário estabelecer alguns pré-requisitos e alguns critérios que veremos no próximo tópico.

³ Projeto Zero é um grupo de pesquisa educacional na Escola de Educação de Harvard composto de vários projetos de pesquisa que estão voltados para a natureza da inteligência, compreensão, pensamento, criatividade, ética, e outros aspectos essenciais da aprendizagem humana por meio das artes.

2.5.1 Requisitos e Critérios para uma Inteligência

Para embasar a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (2002) estabeleceu requisitos e critérios para que uma competência intelectual entrasse no rol das inteligências. O autor define competência como *“uma capacidade emergente, que tende a manifestar-se na intersecção de três constituintes diferentes: o “indivíduo”, com suas habilidades, conhecimentos e objetivos; a estrutura de um domínio de conhecimento, na qual essas habilidades podem ser despertadas; e um conjunto de instituições e papéis - um “campo” circundante- que julga quando um determinado desempenho é aceitável e quando ele não satisfaz as especificações”*.

Na sua concepção, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o seu potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. (GARDNER, 2002, p. 46).

Os requisitos constituem um meio de assegurar que uma inteligência humana seja genuinamente útil e importante, pelo menos em determinados cenários culturais.

Gardner (2000 p. 49) perguntou a si mesmo se uma possível faculdade preencheria razoavelmente o conjunto de critérios. Se preenchesse, ele a chamava de uma inteligência humana; se não ou ele pesquisava uma nova maneira de conceituar essa habilidade ou a deixava de lado. Esses critérios são consequências das várias disciplinas que Gardner vinha pesquisando. São oito critérios dispostos em blocos que atendem às ciências biológicas, à análise lógica, à psicologia do desenvolvimento e à pesquisa em psicologia tradicional:

a) Das ciências biológicas

1. O potencial de isolamento da lesão cerebral;
2. Uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária;

b) Da análise lógica

3. Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificáveis;
4. Suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos;

c) Da psicologia do desenvolvimento

5. Uma história do desenvolvimento distintiva juntamente com um conjunto definível de desempenhos “acabados”;
6. A existência de sábios, idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais;

d) Da pesquisa em psicologia tradicional

7. Apoio de tarefas psicológicas experimentais
8. Apoio de descobertas psicométricas

Segundo Gardner (2000, p.60) as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa dada cultura e era.

Além dos requisitos e dos critérios acima citados, para chegar a essas inteligências, Gardner usou dois tipos de evidências psicológicas:

1) Correlações entre inventários psicológicos do tipo, produzidos por uma cuidadosa análise estatística de uma bateria de inventários e os resultados das tentativas de treinamento das capacidades (por exemplo, o treinamento em Matemática aumenta as capacidades musicais de alguém ou vice-versa?);

2) Análise fatorial estatística – técnica utilizada para determinar, mediante a análise estatística de uma série de correlações entre um certo número de inventários se alguns elementos estão contidos como fatores comuns em todos os inventários.

Após analisar os inventários, Gardner chegou à conclusão de que as sete inteligências mais recorrentes nessa pesquisa foram: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal.

2.5.2 As Inteligências Múltiplas

2.5.2.1 A Inteligência Linguística

A Inteligência Linguística é a capacidade de seguir regras gramaticais e uma especial sensibilidade para os sons, ritmos, e significados das palavras. É a facilidade de usar a linguagem (seja ela escrita, oral ou através de outro meio) para transmitir ideias, convencer, agradar, estimular. As crianças demonstram essa inteligência na potencialidade para contar histórias originais ou relatar suas experiências com detalhes e precisão. A inteligência linguística pode ser bem desenvolvida em poetas, escritores, romancistas, teatrólogos, oradores e comediantes. Localiza-se, no hemisfério esquerdo cerebral, nas chamadas “*Área de Broca*” (responsável pelo processamento da linguagem, motricidade / produção da fala e compreensão) e “*Área de Wernicke*” (responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações).

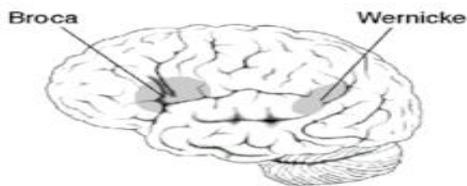


Figura 3. Áreas responsáveis pela produção e compreensão da fala.

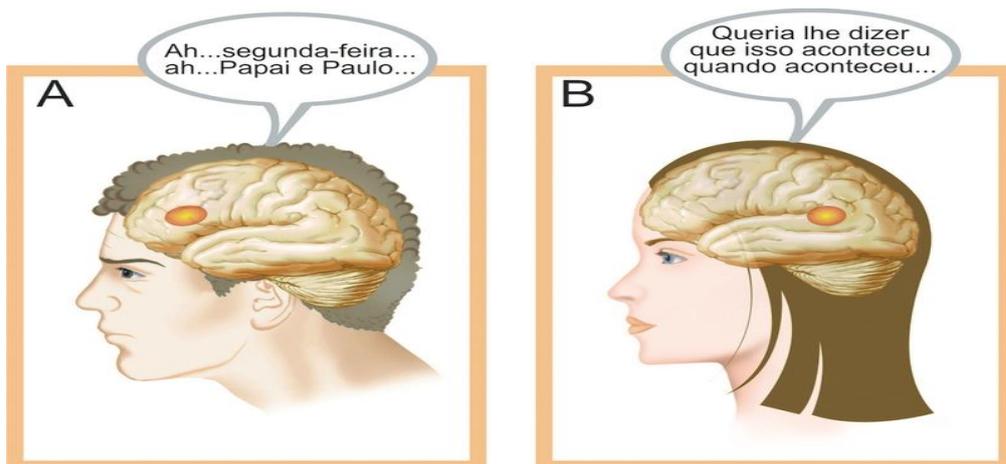


Figura 4. Os pacientes com lesão de área de Broca (A) apresentam distúrbios de expressão da fala, enquanto aqueles com lesão da área de Wernick (B) exibem distúrbios de compreensão. Fonte: (LENT, 2010).

2.5.2.2 A Inteligência Lógico-matemática

No caso da Inteligência lógico-matemática é a capacidade de reconhecer padrões, de trabalhar com símbolos abstratos (como números e formas geométricas), assim como discernir relacionamentos ou, então, ver conexões entre peças separadas ou distintas e reconhecer padrões. É a capacidade de lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. A criança demonstra esta inteligência na facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos. Juntamente com a linguagem, é a principal base para os inventários de QI. O desenvolvimento de tal inteligência foi o grande objeto de estudo de Jean Piaget. A inteligência lógico-matemática está bem desenvolvida nos cientistas, matemáticos, programadores de computadores, advogados, contadores e banqueiros. Localiza-se no *córtex cerebral*, mais especificadamente na região *têmporo-parieto-occipital do hemisfério esquerdo*.

2.5.2.3 A Inteligência Espacial

A Inteligência espacial refere-se à capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. É a facilidade de manipular formas ou objetos mentalmente. Esta inteligência lida com atividades como as artes visuais, a navegação, a criação de mapas e a arquitetura. 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. Marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores têm a inteligência espacial bem desenvolvida. *Localiza-se na região têmporo – parieto- occipital do cérebro.*

2.5.2.4 A Inteligência Musical

A Inteligência Musical é concebida como a capacidade de perceber temas musicais, a sensibilidade para ritmos, para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, além de facilidade no manuseio de instrumentos musicais. Na criança, a inteligência musical começa a ser desenvolvida quando ela percebe diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma. Localiza-se no *hemisfério direito* do cérebro, mais precisamente no *lobo temporal*.

2.5.2.5 A Inteligência Corporal-Cinestésica

Este tipo de inteligência mostra a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo, a facilidade de 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, expressando uma emoção. A inteligência corporal-cinestésica pode ser observada em atores, atletas, mímicos, artistas circenses e dançarinos profissionais, cirurgiões e artistas. Nos destros, localiza-se no *hemisfério esquerdo cerebral*, mais precisamente no *córtex pré-motor*. Essa área é responsável pela aprendizagem motora e pelos movimentos de precisão.

2.5.2.6 A Inteligência Interpessoal

A Inteligência Interpessoal é catalogada como a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas, entendendo e respondendo a seus humores, temperamentos, motivações e desejos. Crianças especialmente dotadas dessa inteligência demonstram muito cedo uma facilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e aos sentimentos alheios. Em sua forma mais avançada, a pessoa consegue ler, mesmo que os outros tentem esconder, os desejos e intenções, podendo ter empatia por suas sensações, medos e crenças. Essa inteligência está presente em vendedores, políticos, professores e líderes religiosos. Localiza-se na região dos *lobos frontais*.

2.5.2.7 A Inteligência Intrapessoal

Esta inteligência é voltada para dentro, é a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida, ou seja, é o acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio. É a auto-reflexão. Pode ser observada em filósofos, conselheiros espirituais, psicólogos e pesquisadores de padrões de cognição. Localiza-se na região dos *lobos frontais*.

Tanto a inteligência **interpessoal** quanto a **intrapessoal** se localizam nos lobos frontais. O lobo frontal, que inclui o córtex motor e pré-motor e o córtex pré-frontal, está envolvido no planejamento de ações e movimento, assim como no pensamento abstrato. A atividade no lobo frontal aumenta somente quando temos que executar uma tarefa difícil em que temos que descobrir uma sequência de ações que minimize o número de manipulações necessárias. A parte da frente do lobo frontal, o córtex pré-frontal, está relacionada à questão das estratégias: decidir e ativar que sequências de movimento e em que ordem executar esse movimento e avaliar o seu resultado. As suas funções parecem incluir o pensamento abstrato e criativo, a fluência do pensamento e da linguagem, respostas afetivas e capacidade para ligações emocionais, julgamento social, vontade e determinação para ação e atenção seletiva. Traumas no córtex pré-frontal fazem com que uma pessoa fique presa obstinadamente a estratégias que não funcionam ou que não consigam desenvolver uma sequência correta de ações.

2.5.2.8 A Inteligência Naturalista

A inteligência naturalista compreende as habilidades das pessoas em discernir os diferentes padrões da natureza. Nessa inteligência, o indivíduo demonstra capacidade de se relacionar com o ambiente e entender o papel que cada parte do nosso ambiente desempenha; é a sensibilidade às diferenças climáticas e temporais; é a capacidade relacionada ao reconhecimento, apreciação e entendimento do mundo natural ao nosso redor. Também demonstra a capacidade de catalogar e categorizar.

Inteligências Múltiplas (IM)	Localização cerebral
Lógico - matemática	Região têmporo- parieto - occipital
Espacial	Região têmporo- parieto - occipital
Linguística	Área de Wernicke, área de Broca, (hemisfério esquerdo).

Musical	Lobo temporal (hemisfério direito)
Corporal - Cinestésica	Giro pós-central, Córtex pré – motor.
Interpessoal	Lobos frontais
Intrapessoal	Lobos frontais

Quadro 3. Quadro associativo Inteligências Múltiplas (IM) x Localização Cerebral.

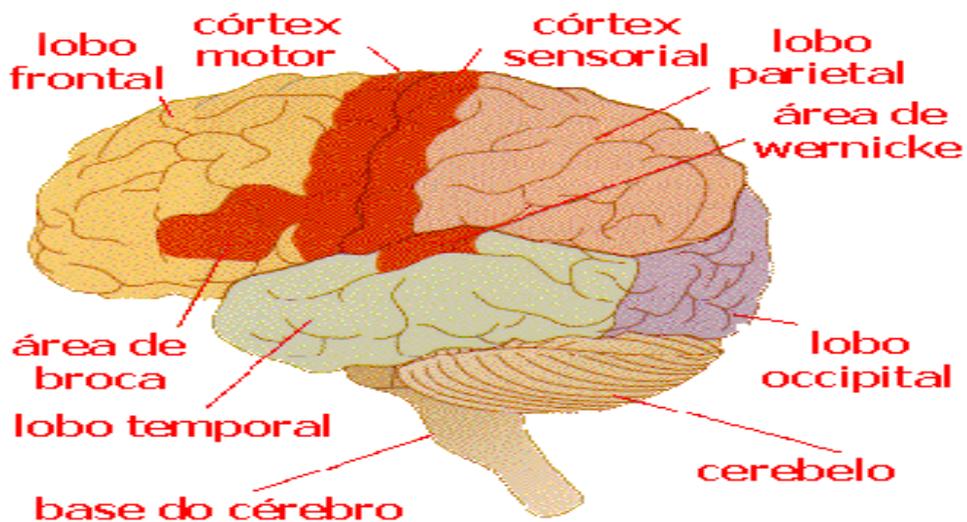


Figura 5. A localização das regiões cerebrais responsáveis pelas funções mentais descritas no quadro 3.

Fonte: http://psiconeuropedagogia.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html

2.5.3 Inteligências Múltiplas e sua Localização Cerebral

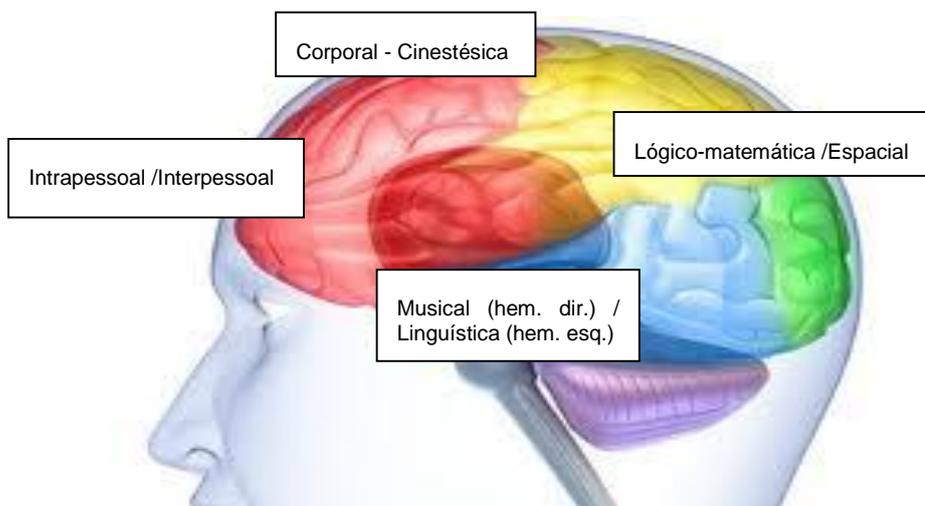


Figura 6. Localização cerebral das Inteligências Múltiplas. Fonte: Medeiros & Loiola, 2011.

Uma das fontes para a escolha das inteligências foi o estudo de como tais capacidades falham sob condições de lesão cerebral. Isto pressupõe que cada inteligência possui uma localização cerebral, mais especificamente cortical. Podemos perceber através do **quadro 3 e figuras 5 e 6** que diversas inteligências são regidas pela mesma área do córtex cerebral. A região têmporo-parieto-ocipital é responsável ao mesmo tempo pelas inteligências lógico-matemática e espacial. As inteligências pessoais também são comandadas por uma única área: os lobos frontais.

Gardner, (2000, p.59) reafirma que “graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais (inteligências), que podemos mobilizar e conectar, segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura.” O autor defende que cada papel cultural, seja qual for o seu grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligências. Cada cultura tende a enfatizar inteligências particulares. Além da influência cultural, existe um vínculo biológico que determina a inteligência predominante no indivíduo.

2.5.4 O que as Inteligências não são

Gardner (2010, p.20 -21) alerta para alguns mal-entendidos em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas:

- Uma inteligência não é o mesmo que um sistema sensorial. Não existe inteligência “visual” ou “auditiva”.
- Uma inteligência não é um estilo de aprendizagem. Os estilos são modos como os indivíduos abordam uma ampla gama de tarefas. Uma inteligência é uma capacidade, cuja força varia entre indivíduos.
- Uma inteligência não é o mesmo que um domínio ou uma disciplina. Um domínio ou uma disciplina é um construto social. Refere-se a uma profissão, uma disciplina acadêmica, um passatempo, um jogo ou uma atividade que é valorizada em uma sociedade e apresenta níveis de especialização. A habilidade em um domínio pode ser realizada usando diferentes combinações de inteligências. Ser hábil em uma determinada inteligência não informa em que domínios ela será aplicada.

- As pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante.
- Um indivíduo não deveria ser descrito, a não ser em linguagem informal, por exemplo, como uma pessoa “espacial” ou “musical”, ou, ainda como uma pessoa que não tem “inteligência interpessoal”. Todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas.
- Não existem escolas de IM. Muitos princípios, objetivos e métodos são coerentes com as principais afirmações da teoria das IM.

Além do vasto tema que é a inteligência e, em especial, a Teoria das Inteligências Múltiplas, neste estudo ainda trataremos da teoria relativa às estratégias de aprendizagem, que será apresentada no próximo tópico.

2.6 As Estratégias de Aprendizagem

Etimologicamente, o termo estratégia provém do grego *stratégós*, “general”, “chefe”, composto de *stratós*, exército, e *ágein*, “conduzir”, ou seja, se limitava a ambientes militares e de guerra, era a “arte do general”, que com seus estratagemas enganava o inimigo.

Atualmente, a palavra estratégia não está somente relacionada à guerra ou ao militarismo. É um termo usado em diversas áreas, na política, na economia além da publicidade e outras, porém nesse estudo nos atentaremos ao seu uso no âmbito educacional, especificamente dentro da Linguística Aplicada, enfocando a aprendizagem de língua estrangeira.

O dicionário Larousse (2007, p.429) define estratégia como “*a arte de bem aplicar planos para atingir os resultados previstos*”. Vemos que esta definição não está longe da área de educação porque, de certa forma, os alunos planejam

sua aprendizagem, aplicam formas ou táticas (para usar o termo militar) que melhor lhes convêm para um aprendizado eficiente, que é o objetivo principal, o resultado previsto. Às vezes essas táticas são usadas de maneira intuitiva, mas geralmente são conscientes. Sabemos que não é comum dizer que o estudante “planeja sua aprendizagem” porque ainda se sobrepõe a ideia de que o aluno não tem condições de comandar, ordenar ou estruturar seu próprio aprendizado.

Não faz parte, por hora, discorrer sobre autonomia na aprendizagem, porém Oxford (1990) relata que as estratégias de aprendizagem de línguas aplicadas de forma apropriada resultam em proficiência aperfeiçoada e em maior autoconfiança. Voltando à metáfora, o aluno seria “general de seu próprio conhecimento” (grifo nosso), planejando, organizando e descobrindo técnicas que lhe proporcionariam ganhar a guerra, nesse caso, o aprendizado.

Além da inteligência, vista anteriormente, as estratégias de aprendizagem também são um fator individual de aprendizagem (Ellis, 1994) e também um tema que vem chamando a atenção de diversos autores (RUBIN, 2001; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1993) além de muitos pesquisadores dentro da área de Linguística Aplicada no âmbito nacional e internacional.

Lopes (2007) apresenta, em sua dissertação de mestrado, uma vasta tabela de cinco páginas com artigos, resenhas, teses de doutorado e dissertações de mestrados realizados por pesquisadores brasileiros e cujo tema principal eram questionamentos sobre as estratégias de aprendizagem de línguas. Apesar das várias pesquisas, as estratégias de aprendizagem é um tema que ainda traz desafios. Buscamos uma vez mais tratar desse assunto, porém com foco na Teoria das Inteligências Múltiplas, lembrando que nosso objetivo é identificar qual o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas (IM) traz para aplicação das estratégias de aprendizagem (EA) de alunos de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal.

Descreveremos algumas definições de autores que se destacaram nos estudos das estratégias de aprendizagem bem como a sua tipologia, mas

daremos ênfase, apenas, à definição e classificação feita por Rebecca Oxford (1990), por acreditarmos que é a mais bem detalhada e a mais citada na literatura.

O estudo das estratégias de aprendizagem adquire maior importância a partir dos anos 60. Segundo Brown (2007), professores e pesquisadores começaram a investigar maneiras de se ensinar línguas estrangeiras e perceberam que havia variações individuais na aprendizagem. Essas observações levaram Rubin (2001) e Stern (1975) a descreverem o “bom aprendiz” de línguas enumerando 14 características desses estudantes. Essa lista incentivou outros pesquisadores e colaboradores a realizarem um estudo sobre aquelas que fariam com que estudantes de língua estrangeira se tornassem melhores aprendizes.

Relembramos que nesse estudo não procuramos fazer tal distinção. Pretendemos, apenas, identificar as estratégias de aprendizagem usadas por esses aprendizes.

A seguir descreveremos algumas definições sobre estratégias de aprendizagem

2.6.1 Definições de Estratégias de Aprendizagem

Para Brown (2007) as “*estratégias são os “ataques” específicos que fazemos sobre um determinado problema, e que variam consideravelmente dentro de cada indivíduo*”⁴. Consideremos “ataques” como comportamentos ou maneiras específicas de se tratar um problema.

Rubin (2001) afirma que as estratégias são “*técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento.*”

Fernández (2005, p. 412) relaciona as palavras estratégias, mecanismos, truques, etc. com as atividades que ajudam a resolver um problema e conseguir

⁴ “Strategies are those “attacks” that we make on a given problem, and that vary considerably within each individual.” (BROWN, 2007, p. 132)

um novo objetivo e define estratégias como “*operações mentais, mecanismos, técnicas, procedimentos, planos, ações concretas que se realizam de forma potencialmente consciente e que mobilizam os recursos para maximizar a eficácia tanto na aprendizagem como na comunicação.*”⁵

Para Wenden (1991, p. 18), as estratégias de aprendizagem são “*passos ou operações mentais que os alunos utilizam para aprender um novo idioma e de regular os seus esforços para isto*”.⁶

Tanto Fernández como Wenden acreditam que as estratégias são operações mentais, então, observando as definições das autoras podemos supor que a estratégia utilizada pelo aluno pode estar relacionada com a inteligência mais bem desenvolvida nele, coadunando com a visão de Brown (op.cit) de que as estratégias variam dentro de cada indivíduo, que no nosso entender, o mesmo ocorre com as inteligências múltiplas.

Para O’Malley & Chamot (1993, p.1) as estratégias são “*modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem ou retenção de informações*”⁷. Oxford (1990, p. 1) considera que estratégias de aprendizagem “*são medidas tomadas pelos alunos para melhorar a sua própria aprendizagem*”.⁸

Na compreensão de Vilaça (2009, p. 35) as estratégias são “*processos e comportamentos interpessoais e intrapessoais empregados consciente ou inconscientemente para a aprendizagem e o uso da língua*”. Elas são utilizadas

⁵ “Operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.” (FERNÁNDEZ, 2005, p 412).

⁶ “Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so”. (WENDEN, 1991, p. 18).

⁷ “Special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information.” (O’MALLEY & CHAMOT, 1993, p.1).

⁸ “Steps taken by students to enhance their own learning.”(OXFORD, 1990, p. 1).

de forma a possibilitar, facilitar ou acelerar a aquisição, a construção e o uso de conhecimentos, bem como colaborar para a comunicação.

Modos, maneiras, medidas, passos, técnicas, procedimentos, planos, operações, são palavras que até o momento acompanham as estratégias de aprendizagem. Gostaríamos de apresentar a nossa visão de estratégias, baseada nas definições dos autores acima citados. Assim, consideramos as estratégias de aprendizagem como “atitudes tomadas pelo aluno, de forma consciente ou inconsciente, com o objetivo de melhorar a sua aprendizagem. São ações concretas que permitem maior eficácia para receber e processar insumos a serem utilizados adequadamente para e na comunicação”.

Vistas algumas definições de estratégias de aprendizagem passaremos agora a abordar a questão das classificações de estratégias. Nos reportaremos a Fernández (2005, p. 422-426) que em seu artigo intitulado “estrategias de aprendizaje” relata a maneira como Oxford (1990) e J.M.O’Malley & A. Chamot (1990) classificam as estratégias.

Oxford (1990) divide as estratégias em **diretas** (de memória, cognitivas, de compensação) e **indiretas** (metacognitivas, afetivas, sociais). Fernández (2005) destaca a importância que a classificação de Oxford (op.cit) tem para os professores, pois a autora explica e exemplifica como aplicar cada uma das estratégias no processo de ensino-aprendizagem. No próximo tópico detalharemos essa classificação.

Fernández (2005) também se refere à tipologia usada por O’Malley & Chamot (1990) que classificam as estratégias em três categorias: **metacognitivas, cognitivas e socioafetivas**. As estratégias metacognitivas implicam numa reflexão do processo de aprendizagem, as cognitivas operam diretamente sobre os dados recebidos, e as socioafetivas estão relacionadas à interação e cooperação.

Antes de classificar as estratégias, Oxford (1990) destaca características das estratégias de aprendizagem de línguas que visualizaremos no quadro a seguir:

1. Contribuem para o desenvolvimento da Competência Comunicativa.
2. Permitem que os alunos se tornem mais autônomos.
3. Expandem o papel dos professores.
4. Estão orientadas para o problema.
5. São ações específicas feitas pelo aluno.
6. Envolvem vários aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo.
7. Apoiam a aprendizagem direta e indiretamente.
8. Nem sempre são observáveis.
9. São muitas vezes conscientes.

Quadro 4. Características das estratégias de aprendizagem de línguas. Fonte: (OXFORD, 1990, p.9).

Das características elencadas por Oxford (op.cit.), algumas chamam a nossa atenção por acreditarmos que têm semelhança com as inteligências múltiplas vistas anteriormente neste capítulo.

Na característica nº 4, a autora destaca que as estratégias estão orientadas para o problema. Na visão de Gardner (2000) a inteligência é uma capacidade para solucionar problemas. Ou seja, as duas estão voltadas para alcançar o mesmo objetivo – um problema.

Outra característica que merece destaque é a nº 6, as estratégias envolvem vários aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo. A Teoria das Inteligências Múltiplas defende que a inteligência também envolve vários aspectos do indivíduo, sem desmerecer nenhum deles. Daí a proposta de serem várias as inteligências.

2.6.2 A Classificação de Oxford

Oxford (1990) organiza as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: **diretas e indiretas**. As *diretas* são aquelas que tem um envolvimento

direto com a língua alvo, no nosso caso, a língua espanhola. As *indiretas* são as que dão suporte à aprendizagem sem envolver diretamente a língua alvo.

Esses dois grupos são subdivididos em três categorias. Dentro das estratégias diretas encontramos as estratégias de memória, as cognitivas e as de compensação. Dentro das indiretas temos as estratégias metacognitivas, as afetivas e as sociais.

DIRETAS	INDIRETAS
<ul style="list-style-type: none">• Memória• Cognitivas• Compensação	<ul style="list-style-type: none">• Metacognitivas• Afetivas• Sociais

Quadro 5. Classificação das estratégias de aprendizagem em dois grupos. Oxford (1990, p. 16)

Embora estejam classificadas em diretas e indiretas, cada subgrupo tem uma função diferenciada.

As **estratégias de memória** ajudam o estudante a recuperar e armazenar novas informações.

As **cognitivas** permitem ao aluno compreender e produzir uma nova língua através de diferentes meios.

As **estratégias de compensação** permitem que os alunos possam se comunicar, superando os entraves da língua com a utilização de sinônimos.

As **metacognitivas** colaboram para que os alunos controlem seu processo de aprendizagem com organização, planejamento e avaliação.

As **estratégias afetivas** ajudam a controlar as emoções, motivações e atitudes.

As **sociais** colaboram para a interação com outros colegas.

A classificação de Oxford (1990) inclui outro aspecto. Esses subgrupos que descrevemos anteriormente são preenchidos por conjuntos, que por sua vez, são devidamente detalhados. Com esse desmembramento, Oxford conseguiu estruturar o SILL (Strategy Inventory for Language Learning), usado para identificação das estratégias mais utilizadas pelos alunos. No quadro a seguir acrescentamos alguns dados:

DIRETAS	INDIRETAS
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de ligações mentais ▪ Aplicação de imagens e sons ▪ Boa análise ▪ Emprego de ação • Cognitivas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática ▪ Recepção e envio de mensagens ▪ Análise e raciocínio ▪ Criação de estrutura para recepção e produção • Compensação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adivinhação de forma inteligente ▪ Superação de limitações na fala e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognitivas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralização da aprendizagem ▪ Organização e planejamento ▪ Avaliação da aprendizagem • Afetivas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diminuição da ansiedade ▪ Auto-encorajamento ▪ Controle da temperatura emocional • Sociais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionamento ▪ Cooperação com outros ▪ Empatia com outros

Quadro 6. Subgrupos das Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Oxford, 1990, p.17.

Oxford (1990) desmembra esses conjuntos de estratégias, abrindo um leque de possibilidades que podem ser aplicadas pelo aluno. Apesar de cada estratégia ter uma função específica, a autora ressalta que elas não são totalmente independentes entre si. Uma pode depender das outras, por exemplo para uma estratégia de memória ser eficaz é necessário o uso simultâneo de estratégias metacognitivas como, por exemplo, atenção na aprendizagem e estratégia afetiva de diminuição da ansiedade.

No quadro a seguir demonstraremos, de forma completa, as estratégias organizadas por Oxford.

DIRETAS	INDIRETAS
<p>Memoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Criação de ligações mentais</i> ✓ Agrupamento ✓ Associação/elaboração ✓ Colocação de novas palavras em um contexto • <i>Aplicação de imagens e sons</i> ✓ Uso de imagens ✓ Mapeamento semântico ✓ Uso de palavra-chave ✓ Representação de sons na memória • <i>Boa análise</i> ✓ Revisão estruturada • <i>Emprego de ação</i> ✓ Utilização de respostas físicas ✓ Uso de técnicas mecânicas <p>Cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prática</i> ✓ Repetição ✓ Uso formal do som e sistema escrito ✓ Reconhecimento e uso de padrões ✓ Recombinação ✓ Prática natural • <i>Recepção e envio de mensagens</i> ✓ Recepção da ideia rapidamente ✓ Uso de meios para receber e enviar informações • <i>Análise e raciocínio</i> ✓ Raciocínio dedutivo ✓ Análise de expressões ✓ Análise contrastiva (entre línguas) ✓ Tradução ✓ Transferência • <i>Criação de estrutura para recepção e produção</i> ✓ Anotações ✓ Resumos ✓ Destaques <p>Compensação</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adivinhação de forma inteligente</i> ✓ Uso de dicas linguísticas ✓ Uso de outras dica 	<p>Metacognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Centralização da aprendizagem</i> ✓ Revisão e relação com material conhecido ✓ Atenção ✓ Priorização da compreensão oral à produção oral • <i>Organização e planejamento</i> ✓ Descoberta da aprendizagem de línguas ✓ Organização ✓ Consolidação de metas e objetivos ✓ Identificação do propósito da tarefa ✓ Planejamento para tarefa linguística ✓ Procura de oportunidades para prática • <i>Avaliação da aprendizagem</i> ✓ Auto-monitorização ✓ Autoavaliação <p>Afetiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Diminuição da ansiedade</i> ✓ Relaxamento ✓ Uso de músicas ✓ Descontração • <i>Incentivo a si mesmo</i> ✓ Pensamento positivo ✓ Aceitação de riscos ✓ Recompensas a si mesmo • <i>Controle da temperatura emocional</i> ✓ Escutar as próprias mensagens corporais ✓ Observação dos próprios sentimentos ✓ Redação de diário ✓ Discussão dos próprios sentimentos com alguém <p>Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Questionamento</i> ✓ Perguntas para clarificação ou verificação ✓ Solicitação de correção • <i>Cooperação com outros</i> ✓ Cooperação com pares ✓ Cooperação com usuários da língua

<ul style="list-style-type: none"> • Superação de limitações na fala e escrita ✓ Troca para a língua materna ✓ Obtenção de ajuda ✓ Uso de mímicas ou gestos ✓ Evitar a comunicação ✓ Seleção de tópicos ✓ Ajuste da mensagem ✓ Modelação das palavras ✓ Uso de sinônimos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Empatia com outros</i> ✓ Compreensão cultural ✓ Conscientização dos sentimentos dos outros.
---	--

Quadro 7. Classificação completa das Estratégias de Aprendizagem de Línguas. Oxford, 1990, p. 16-21.

O detalhamento que Oxford faz das EAL foi um dos motivos que nos levou a escolher essa tipologia como base de nosso estudo. Acreditamos que tal classificação nos facilitará na identificação das estratégias utilizadas pelos estudantes de espanhol.

Outrossim, em relação às pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, a teoria de Oxford é a mais bem detalhada e a mais mencionada na literatura de Linguística Aplicada.

O próximo capítulo tratará da metodologia utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Tipo da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa, dentro da modalidade de estudo de caso. Primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e sobre as inteligências múltiplas. Em seguida, foram escolhidos os instrumentos de pesquisa e coleta de registros. Os participantes foram alunos de espanhol do nível básico 3 (B3) de um Centro de Línguas do Distrito Federal.

Optamos por uma pesquisa qualitativa porque o termo **qualitativo** implica uma partilha intensa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes (CHIZZOTI, 2006 p.28).

Ainda segundo Chizzoti (2006), a pesquisa qualitativa “recobre um campo transdisciplinar, adota multimeios de investigação, procura encontrar o sentido do fenômeno de estudo e interpretar o significado atribuído a esse fenômeno”. Por ter a característica de interpretar, a pesquisa qualitativa traz uma subjetividade que proporciona uma relação maior entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Outras características da pesquisa qualitativa são o entusiasmo, a criatividade, a efervescência intelectual e a ação, além da abertura de espaço para a crítica social e para o ativismo político (GERGEN & GERGEN, 2006).

Para Denzin & Lincoln (2006, p17) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativista que dão visibilidade ao mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. Ainda citando Denzin & Lincoln (2006, p17), a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de

materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Dentro da pesquisa qualitativa elegemos o estudo de caso como metodologia adequada por se tratar de uma pesquisa educacional, por ter um número reduzido de participantes e também porque o estudo de caso chama a atenção especificamente ao que se pode aprender de um caso particular, específico. (STAKE, 1994, p.236)

O **estudo de caso** é legitimado pela necessidade de se ilustrar como se configura a utilização das estratégias de aprendizagem dos alunos de espanhol em relação à língua estrangeira e o impacto da Teoria das Inteligências Múltiplas na utilização de tais estratégias.

A pesquisa qualitativa, vista como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma prática metodológica em detrimento de outras, (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 20). Essa característica dá liberdade ao pesquisador de utilizar um vasto número de procedimentos e instrumentos adequado aos objetivos propostos na investigação.

Apresentaremos a seguir o contexto em que ocorreu a pesquisa com o intuito de que o leitor, fazendo uso de sua inteligência espacial, construa mentalmente o espaço onde se deu o estudo.

3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola da Secretaria do Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEDF) denominada Centro Interescolar de Línguas (CIL). Essas escolas oferecem cursos gratuitos de língua estrangeira, geralmente, Espanhol, Francês e Inglês, porém alguns CILs já oferecem aulas de Japonês, alemão e italiano. Os cursos oferecidos pelos CILs atendem unicamente alunos matriculados na SEDF.

Os CILs possuem características diferenciadas dos colégios de ensino regular. Entenda-se por ensino regular as aulas da Educação Básica. As aulas nos CILs são ministradas duas vezes por semana com carga horária de 1h e 40min cada uma. As salas de aula possuem equipamentos de multimídia, projetor (datashow), aparelhos de som, além de dicionários e acesso à internet. A quantidade de alunos por sala é reduzida, máximo 20 por turma.

O CIL se diferencia das demais escolas por ser uma instituição voltada especificamente para o ensino de línguas e por ter um regime semestral de níveis. Cada semestre estudado corresponde a um nível e está organizado da seguinte forma: a parte Juvenil corresponde a dois semestres (níveis J1 e J2). O Básico a cinco semestres (B1, B2, B3, B4 e B5). O nível Intermediário possui quatro semestres (I1, I2, I3, e I4). O avançado com mais três semestres (A1, A2 e A3). Além desses níveis existe, ainda, o curso Específico, criado com o intuito de atender aos alunos que estão cursando o ensino médio na escola regular. O curso específico possui um total de seis semestres (E1, E2, E3, E4, E5 e E6). Para receber a certificação, o aluno necessita concluir o nível A3 ou E6, respectivamente.

Para estudar no Centro de Línguas é necessário que o aluno esteja matriculado na rede pública de ensino, entre o sexto ano do nível fundamental e o terceiro ano do nível médio. Essa informação se faz necessária para identificar em que nível o aluno começará seus estudos no Centro de Línguas. Por exemplo: se ele está no sexto ou sétimo ano do fundamental, entrará numa turma do nível Juvenil 1. Se estuda o oitavo ou nono ano do fundamental será encaixado em turma do nível Básico1. Se é aluno do nível médio, começará a estudar no curso Específico 1.

O Distrito Federal conta com 8 (oito) CILs. A instituição onde ocorreu a pesquisa está localizada numa cidade do Distrito Federal de grande extensão, porém seus moradores possuem renda baixa. Nesse CIL são ministradas aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ele possui um total de 20 salas, sendo 4 para francês, 2 para o espanhol e 14 para as aulas de inglês. Essa instituição conta com uma biblioteca comum a todos os alunos, professores e servidores.

Essa biblioteca está equipada com CDs, um acervo de livros didáticos e literários, revistas e dicionários. Dentro dela há um espaço chamado “laboratório de informática” com computadores conectados à Internet para realização de pesquisas e atividades sob a orientação do professor.

O espaço físico da sala onde observamos as aulas consta de aproximadamente 40m². As janelas são como portas que abrem para os dois lados, o ventilador ajuda a refrescar a sala, embora seu ruído incomode um pouco. Não possui quadros ou qualquer outro adorno, apenas um mural com boletins informativos; o quadro-negro é branco para que possam usar pincéis. Na porta de entrada há um cartaz em espanhol com a seguinte frase: *Permiso, ¿puedo entrar?* A sala de aula é usada por professores diferentes nos três turnos, mas todos de espanhol. Na sala ainda encontramos um armário com dicionários à disposição dos alunos, um aparelho de som com entrada para CD e USB e também um projetor (datashow), mas para o uso do projetor a professora tem que trazer seu computador portátil pessoal.

As carteiras estão dispostas em semicírculo, dessa maneira todos se veem e a professora tem maior facilidade para se aproximar de cada um e solucionar possíveis dúvidas, individualmente. A acústica da sala de aula não é boa, ressoam ecos e pode-se ouvir o que as pessoas falam na sala ao lado.

O livro didático adotado é o *Compañeros 2*⁹. Embora a professora não se prenda muito ao livro, os alunos gostam de praticar os diálogos e as atividades propostas por ele.

O livro *Compañeros 2* faz parte da série “Compañeros” que está composta por quatro livros e compreende os níveis A1, A2 e B1 do Marco Comum Europeu. Está direcionado ao público adolescente.

⁹ CASTRO, Francisca; RODERO, Díez Ignacio; SARDINERO, Franco Carmen. **Compañeros - Curso de Español. Nivel 2.** SGEL, Madrid, España, 2008.

A proposta do livro é oferecer ao estudante mostras da língua alvo (espanhol) e oportunizar o uso para avançar de forma segura e gradual no desenvolvimento da competência comunicativa e no conhecimento de aspectos linguísticos que ajudam a consolidá-la.

Para o aluno, a coleção oferece o livro do aluno e o caderno de exercícios. Para o professor, um guia didático, um caderno de avaliações e um tabuleiro para atividades na sala de aula.

O “Compañeros 2” prevê que ao final do nível, os alunos possam descrever e narrar, em termos simples, aspectos de seu passado; descrever alguns sentimentos e estado de ânimo, falar de planos, e expressar opiniões sobre temas variados e da atualidade.

O livro do aluno está composto por nove unidades e também por uma unidade de revisão do livro anterior chamada “punto de partida”. Cada unidade do livro possui 10 páginas divididas da seguinte forma:

- Duas páginas de *vocabulário* – o léxico da unidade;
- Três páginas de *gramática* - uma ou duas estruturas gramaticais em frases e pequenos textos;
- Uma página de *comunicação* – diálogos contextualizados;
- Duas páginas de *destrezas* – exercícios escritos e orais;
- Uma página de *cultura* – pequenos textos de amostra cultural de Espanha ou Latinoamérica;
- Uma página de *reflexão e auto avaliação* para revisão do conteúdo gramatical e léxico estudados na unidade.

A cada três unidades, o livro sugere a preparação de um projeto, com o objetivo de fazer uma revisão e integração de todo o conteúdo estudado nas unidades anteriores. Na turma observada, a professora não realizou o projeto proposto pelo LD. Ela preferiu elaborar e aplicar outros projetos.

O livro didático está acompanhado por um CD que inclui os áudios das atividades tanto do livro do aluno como do caderno de exercícios.

O caderno de exercícios tem como objetivo consolidar os aspectos tratados no livro do aluno. Está organizado da mesma forma que o livro do aluno, porém com menos quantidade de páginas e inclui vocabulário, gramática, comunicação e destrezas, dando mais ênfase à parte gramatical.

Basicamente, as estratégias apresentadas no LD são cognitivas, principalmente na repetição e na prática de sons e sistemas escritos. Raramente, o LD sugere uma estratégia social, como por exemplo, a elaboração de diálogos.

O livro didático “Compañeros 2” não sugere nenhum título de música ou filmes, simplesmente destaca em pequenos textos a biografia de alguns cantores e atores.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos do curso de espanhol do nível B3, com faixa etária entre 13 e 14 anos. Eles estão cursando o oitavo ou nono ano do ensino regular. Tiveram o primeiro contato com a língua estrangeira em ambiente formal de aprendizagem a partir do sexto ano de ensino regular, mas somente com a língua inglesa. Com a língua espanhola o primeiro contato foi no Centro de Línguas.

Os participantes estão estudando espanhol desde o nível J1, portanto este é o quinto semestre que cursam o idioma.

A seleção dos participantes foi feita partindo do nosso interesse em verificar as estratégias de aprendizagem de estudantes de língua espanhola e o possível impacto que a Teoria das Inteligências Múltiplas pode ter no uso de tais estratégias.

A faixa etária foi outro ponto característico na escolha dos participantes. Segundo Piaget (1983) os adolescentes estão no estágio final do desenvolvimento, momento em que são capazes de realizar operações formais e empregar uma forma de pensamento lógico.

Para resguardar a identidade de nossos participantes de pesquisa faremos uso de pseudônimos (anexo V).

ALICE - 13 anos de idade. Estuda no 8º ano. Considera o espanhol uma língua bonita, porém difícil. Estuda em casa fazendo as tarefas que a professora pede. Acredita que aprende melhor quando o conteúdo é novo. Ela se considera inteligente porque tira notas boas.

AURI - 13 anos de idade. Estuda no 8º ano. Sempre quis estudar espanhol e o considera fácil. Estuda em casa refazendo as atividades de sala de aula, escutando músicas e lendo textos em espanhol. Ela acredita que aprende mais com aulas divertidas e atividades escritas em que pode consultar dicionários e livros. Ela se considera inteligente porque tira notas boas.

GABY - 13 anos de idade. Estuda no 8º ano. Considera o espanhol uma língua interessante e fácil. Estuda em casa com bastante leitura. Acredita que aprende melhor com atividades orais e escritas em que pode consultar dicionários. Ela se considera inteligente porque tira notas boas.

GALEGUIM – 14 anos de idade. Estuda no 8º ano. Considera o espanhol uma língua fácil. Estuda frequentemente em casa. Ele se considera inteligente porque acredita que ninguém é “burro”.

JULLY - 14 anos de idade. Estuda no 9º ano. Considera o espanhol fácil, desde que se preste atenção às regras. Quase não estuda em casa. Ela acredita que aprende melhor com atividades auditivas “*aparelho de som*” e dinâmicas, “*brincadeiras*” em sala de aula. Ela se considera meio inteligente porque às vezes, aprende, outras não.

LANA – 13 anos de idade. Estuda no 8º ano. Considera a língua espanhola fácil. Consulta a internet. Acredita que aprende mais através de filmes e atividades orais. Ela se acha pouco inteligente, prefere dizer que é esforçada.

MELLANY - 13 anos de idade. Estuda no 9º ano. Considera o espanhol uma língua interessante. Consulta a internet. Lê vários textos e tenta traduzi-los

em espanhol. Ela se considera inteligente porque estuda bastante e entende as coisas rapidamente.

Nenhum dos participantes tinha conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas.

A professora regente atua como educadora há 14 anos em jornada semanal de 40 horas. Ela possui especialização em metodologia do português e do espanhol. Já viajou para o Uruguai, Argentina e Chile, porém aprendeu a língua espanhola no mesmo CIL em que hoje trabalha como docente. Enquanto aluna, usava algumas estratégias para aprender melhor o idioma, tais como, leitura, pesquisas, uso de dicionários, filmes e músicas. Ela reconhece que recebeu muitos incentivos de seus professores para que continuasse o curso e se tornasse professora de espanhol, embora já tivesse concluído o curso de inglês.

Ela participou da escolha do livro didático “Compañeros 2”, gosta do LD, porém não o segue à risca, pula algumas atividades e não segue as unidades na sequência que aparecem no livro didático. Ela sempre quis trabalhar com atividades voltadas para as inteligências múltiplas, mas não sabia como fazê-lo. Nas observações das aulas notamos que a professora já aplicava atividades que envolviam as IM, porém sem a explicitação do que era uma inteligência.

Para essa turma, a professora planejou tarefas que deveriam ser concluídas ao longo do semestre. Ela as chamou de mini-projetos; um deles intitulado “diario del bichito”. Cada dia um aluno levava o bichinho de pelúcia para casa juntamente com o diário e tinham que escrever como foi o dia do bichinho. Na aula seguinte devolviam o bichinho e o diário para as devidas correções, que eram feitas individualmente. Para escrever no diário os alunos recebiam um lápis da professora e se cuidassem bem do bichinho ganhavam um chocolate. O outro mini-projeto era “la historia”. Os alunos levavam para casa um caderno com o começo de uma história, e em casa tinham que continuar parte dessa história, observando a sequência dos fatos e desenhando, se

possível. Na aula seguinte devolviam o caderno para as correções, feitas também individualmente, e assim continuavam o ciclo até o final do semestre.

Os alunos demonstraram interesse nessas atividades, inclusive no “diário do bichinho” tinha sorteio para saber quem ia levar o bichinho para casa.

3.4 Instrumentos da Pesquisa

Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. (GIL, 2010, p.119).

Diante dessa afirmação e também tendo como referência o proposto por Ludke & André (1986, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, fizemos uso de vários instrumentos de pesquisa como questionários e entrevistas semiestruturadas e observações com notas de campo.

Começamos nossa pesquisa com as notas de campo baseadas nas observações das aulas. Richardson (1994, p. 526) classifica as notas de campo em: notas de observação, notas metodológicas, notas teóricas e notas pessoais. Nesta pesquisa preferimos usar, especialmente, as notas de observação e notas pessoais. Ainda, segundo Richardson (*ibidem*), as notas de observação são aquelas que representam com certa exatidão tudo o que o pesquisador observa inclusive o que experimenta. Já as notas pessoais se referem às impressões do pesquisador sobre a investigação e diante das pessoas com quem ele mantém contato. Estas notas representam, ainda, as ansiedades, tristezas e alegrias do pesquisador, tendo, portanto, um processo de elaboração livre.

3.4.1 Questionários e Entrevistas

Após alguns dias de observação das aulas aplicamos um questionário aberto, com o intuito de conhecer um pouco os participantes e selecioná-los para

uma entrevista individual. O questionário aberto envolvia perguntas relacionadas a idade, escolaridade, escolha do idioma, opinião sobre inteligência, conhecimento das inteligências múltiplas, entre outras.

Segundo Lüdke & André (1986) o questionário aberto é um instrumento que evita a indução de respostas, pois o participante reflete sobre as questões propostas e as responde dentro do tempo que lhe convém.

Para Rosa & Arnoldi (2006, p.29), as entrevistas qualitativas podem ser estruturadas, semiestruturadas e livres (anexos VII e VIII). Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada porque as questões foram formuladas de forma a permitir que o participante da pesquisa pudesse discorrer e verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. É um questionamento mais subjetivo.

A entrevista, gravada em áudio, foi aplicada após a realização do *circuito de atividades*¹⁰ sobre as inteligências múltiplas. Os participantes puderam dar suas opiniões acerca do tema proposto e explicitar o que mudou na sua maneira de estudar.

Além da entrevista aplicamos questionários e inventários relacionados às estratégias de aprendizagem e às inteligências múltiplas, especificados e detalhados nos próximos capítulos que fundamentam essa dissertação.

3.4.2 Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (SILL)

O SILL (Strategy Inventory for Language Learning) foi elaborado por Rebecca Oxford (1990) dentro de sua classificação de estratégias diretas (memória, cognitivas e compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais).

¹⁰ Denominamos *circuito de atividade* o dia em que os alunos realizaram várias atividades que envolviam as inteligências múltiplas, (anexo XIII).

Optamos por utilizar esse inventario, com adaptações, por estar especificamente ligado à aprendizagem de línguas.

O SILL está dividido em seis etapas: dentre as estratégias diretas são 8 perguntas sobre estratégias de memória, 14 sobre estratégias cognitivas e 6 sobre estratégias de compensação. Nas indiretas são 9 perguntas sobre estratégias meta-cognitivas, 6 sobre estratégias afetivas e 6 sobre estratégias sociais.

A aplicação desse questionário foi feita em dois momentos: o primeiro foi logo no início da pesquisa e o segundo no final, após as observações, o inventário de inteligências múltiplas, as explicações e o circuito de atividades.

Nossa perspectiva era verificar o impacto que o conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas traria na utilização das estratégias de aprendizagem.

3.4.3 O Inventário das Inteligências Múltiplas

O inventário aplicado aos participantes foi *on-line*¹¹, publicado no Guia do Estudante da Revista Abril, no qual os participantes escolhiam algumas frases que acreditavam ter relação com seus comportamentos. Esse inventário está dividido em cinco etapas. Concluídas as etapas, o inventário oferece um resultado em porcentagem. Relaciona a Teoria das Inteligências Múltiplas defendida por Gardner (2002) com as frases selecionadas e dispõe um resultado (porcentagem) para cada inteligência. Além do resultado, o site exibe um pequeno texto explicativo da inteligência com maior índice percentual.

Esse inventário foi feito, primeiramente, em nível de curiosidade com o intuito de que os participantes entendessem o que são as inteligências múltiplas. Os participantes foram esclarecidos de que os resultados poderiam ser alterados, dependendo da época em que fosse realizado o inventário, porque segundo a teoria, as inteligências estão em constante desenvolvimento. Antes

¹¹ O inventário está disponível no site: <http://guiadoestudante.abril.com.br/teste-vocacional/descubra-inteligencia-multipla.shtml>

da aplicação do segundo questionário SILL, decidimos repetir o inventário *on-line*, na intenção de verificar se realmente haveria mudanças nos resultados.

Optamos por esse inventário das Inteligências Múltiplas *on-line* por uma simples questão de tempo. O curto prazo para a pesquisa não nos possibilitou acompanhar por mais tempo os participantes, tampouco aplicar e analisar inventários de maior profundidade sobre a multiplicidade das inteligências. Sugerimos que futuramente haja uma oportunidade de pesquisa mais aprofundada do tema nos estudos de doutoramento.

CAPÍTULO IV

4 ANALISANDO OS DADOS E PROCURANDO RESPOSTAS

4.1 Introdução

Neste capítulo apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa realizada num Centro de Línguas do DF, com alunos do nível B3 de espanhol. Observamos as aulas, aplicamos questionários e fizemos entrevistas no período entre os meses de abril a julho de 2013. As aulas eram ministradas nas segundas e quartas feiras, com duração de 1 hora e 40 minutos cada.

Para a realização da pesquisa, primeiro fizemos contato com o diretor, o supervisor, o coordenador, o professor da turma selecionada e, por fim, com os próprios alunos, futuros participantes da pesquisa (anexos I a IV). Passada essa primeira fase, começamos com as observações das aulas.

Juntamente com a professora regente elaboramos um plano e cronograma de realização de atividades que envolviam as inteligências múltiplas, assim como as entrevistas e os questionários (anexos V a IX). Cabe ressaltar que, em conversas informais com a professora, notamos o seu interesse em trabalhar com atividades que fossem voltadas para as inteligências múltiplas, portanto a ajudamos na elaboração das atividades. É necessário esclarecer que nossa participação foi apenas com sugestões, a aplicação das atividades ficou sob a responsabilidade da professora.

Nas primeiras aulas, somente assistimos e fizemos as correspondentes anotações. Em seguida, aplicamos o questionário aberto a todos os alunos, assim como solicitamos a autorização dos pais, visto que os possíveis participantes eram menores de idade.

Dos 18 (dezoito) alunos que frequentavam a aula, 15(quinze), 83,3% responderam o questionário e 11(onze), 61,1% devolveram a solicitação

assinada pelo responsável. Foram selecionados 7 (sete) participantes entre 13 e 14 anos, que não tivessem conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas e que estivessem estudando espanhol há mais de uma ano.

Com base nesse questionário aberto conseguimos identificar estratégias que os participantes usavam para aprender melhor o espanhol:

Estratégias	Alunos	Porcentagem
Leitura	06	85,7%
Tradução	01	14,2%
Prática oral (repetição)	01	14,2%
Consultas dicionário/internet	02	28,5%
Ouvir músicas	01	14,2%
Assistir as aulas	02	28,5%

Quadro 8: Percentual das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes.

Notamos que a maioria das estratégias usadas pelos participantes é cognitiva, sendo a leitura a de maior incidência entre elas, com 85,7%. Segundo Oxford (1990), as estratégias cognitivas são essenciais para a aprendizagem de uma nova língua e as mais populares entre os estudantes de línguas. Apesar de suas variedades, as estratégias cognitivas estão unificadas por uma função comum: a manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz.

Com os participantes selecionados e ainda assistindo às aulas aplicamos o inventário SILL adaptado, com a intenção de identificar as estratégias de aprendizagem de línguas. Ainda neste capítulo faremos uma apreciação mais detalhada desse inventário.

Nas aulas seguintes aplicamos, individualmente, o inventário de inteligências múltiplas *on-line*, também descrito no capítulo I. Para isso contamos com a colaboração da coordenadora do curso que nos cedeu sua sala para que os inventários fossem realizados individualmente. Os dados desse inventário serão expostos no próximo tópico.

Após a realização dos inventários, a professora regente fez, em duas aulas, uma explanação sobre as Inteligências Múltiplas elencadas por Gardner (2002), junto com algumas atividades que ajudariam no desenvolvimento das inteligências, assim como sugestões de estratégias que poderiam ser adotadas pelos alunos na hora de estudar em casa. Todas as instruções e interações foram realizadas na língua-alvo, o espanhol.

Continuamos com as observações das aulas até a realização de um *circuito de atividades* para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, todas na língua alvo. Após a realização dessas atividades convidamos os participantes para uma entrevista individual. Mais uma vez contamos com a colaboração da coordenadora do curso que nos cedeu sua sala.

Durante a entrevista aproveitamos para esclarecer alguns pontos que não ficaram claros nos questionários.

Na aula seguinte às entrevistas reaplicamos, também individualmente, o inventário sobre estratégias.

Embora a estrutura do curso seja de base gramatical, a professora tenta aplicar uma abordagem comunicativa em sala e usa a língua alvo durante toda a aula. Os alunos, para responder as perguntas utilizam a língua alvo, mas na hora de perguntar usam a língua materna.

A professora está sempre incentivando os alunos a que estudem, dá sugestões de como podem estudar em casa, diversifica bastante a aula, utiliza vários recursos materiais, textos e exercícios extras, traz muitas dinâmicas, jogos, músicas e permite a realização de dramatizações, principalmente as que valorizam as inteligências pessoais, promove a criação de diálogos no momento

(improvisação), além de espaços para que exponham seus próprios sentimentos e opiniões.

A maioria dos alunos prefere fazer os exercícios em grupo, eles encontram a resposta com mais facilidade, e, automaticamente, se sentem mais seguros na aprendizagem do idioma. Essa característica, além de favorecer o uso de estratégias sociais, proporciona o desenvolvimento das inteligências pessoais. Para Gardner (2002, p.187), as pressões para empregar nossas inteligências pessoais são agudas: é incomum o indivíduo que não tente desenvolver seu entendimento da esfera pessoal para melhorar seu próprio bem-estar ou seu relacionamento com a comunidade. Oxford (1990) entende que as estratégias sociais oferecem mais oportunidades de se praticar a língua, além de serem motivadoras da aprendizagem.

4.2 O Conhecimento das Inteligências Múltiplas

Como já havíamos relatado antes, nenhum dos participantes tinha conhecimento sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Quando foram indagados se eram inteligentes, as respostas foram positivas, com ressalvas, e todas relacionadas ao estudo.

Alice: *“sim, porque eu tiro notas boas”.*

Auri: *“sim, porque eu tiro notas boas”.*

Gaby: *“sim, porque eu tiro notas boas”.*

Galeguim: *“sim, porque ninguém é burro”.*

Jully: *“às vezes, porque tem coisas que eu aprendo e outras não”.*

Lana: *“um pouco, porque eu me acho esforçada”.*

Mellany: *“sim, porque eu estudo bastante e entendo as coisas rápidas”.*

Na concepção de Silva (2003) a resposta à pergunta “você se acha inteligente”? depende da pessoa a quem foi endereçada a pergunta, do momento e do lugar. Analisando por esse prisma é possível que as respostas dos participantes estejam relacionadas ao estudo porque a pergunta foi feita dentro do ambiente escolar.

A esse conhecimento ou ideia que os alunos têm de inteligência, Silva (2003) chama de teoria implícita, que embora ingênua, é importante para a compreensão dos mecanismos e/ou processos que compõem a inteligência. O autor ressalta que essa teoria permite entender como as pessoas percebem e avaliam sua própria inteligência e ou habilidade e a dos outros. Como na colocação de Galeguim: “*sim, porque ninguém é burro*”, ele não avalia somente a sua inteligência, mas a do outro também.

Silva (2003, p.45) ressalta que esse conhecimento implícito sobre inteligência é importante porque ele é frequentemente utilizado pelas pessoas para fazerem julgamentos durante toda a sua vida.

O inventário *on-line*¹² foi feito em sala isolada e aplicado individualmente. A primeira expressão dos participantes foi de curiosidade e desconfiança, enquanto realizavam o inventário, e de surpresa, quando eram exibidos os resultados. A maioria dos participantes não entendia muito bem o que estava acontecendo.

Nas aulas seguintes quando foram feitas as explicações sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, os comentários foram surgindo e descobertas foram feitas.

Auri: “*Eu sou desse jeito*”.

Gaby: “*Isso parece comigo*”.

¹² Ver capítulo 1, página 23, tópico 1.4.4.3 - O Inventário das Inteligências Múltiplas.

Jully: *“Então para ser advogada eu tenho que tentar desenvolver minha inteligência linguística e raciocínio lógico?”*

Na entrevista, os participantes relataram que gostaram de todas as atividades propostas, tanto durante a explicação da Teoria das Inteligências Múltiplas, como no circuito de atividades, anexo XIII. Para Lüdke e André (1986) a entrevista, conjuntamente à observação, é um instrumento fundamental para a coleta de dados. Ela permite que se obtenha a informação desejada e o esclarecimento de questões levantadas por outras técnicas superficiais de coleta de dados, como o questionário aberto.

Fazendo uso desse instrumento observamos que alguns participantes se identificaram com determinadas atividades.

Alice: *“gostei de todas... daquelas de falar trava-línguas”*. A atividade que envolvia a repetição de trava-línguas estava dentro da proposta para o desenvolvimento da inteligência musical.

Auri: *“Nossa, eu gostei... a que era pra ler trocando as letras”*. Atividade que envolvia a inteligência lógico-matemática.

Lana: *“Gostei... a da música ... a do desenho”*. No planejamento da professora, essas atividades estavam voltadas para as inteligências musical e intrapessoal.

Galeguim: *“Gostei... gostei mais da do cubo e do trava-línguas”*. Atividades que envolviam as inteligências lógico-matemática e musical.

A identificação e o interesse por essas atividades trouxeram mudanças no resultado dos inventários de inteligência para alguns participantes.

Alice permaneceu com a mesma porcentagem na inteligência musical nos dois inventários (40%).

Auri modificou sua porcentagem na inteligência lógico-matemática de 60% para 80%.

Lana alterou de 60% para 80% na inteligência musical e na intrapessoal permaneceu com 40%.

Galeguim obteve um salto de 0% para 40% na inteligência musical e de 0% para 100% na lógico-matemática.

Os demais participantes não relataram nenhuma atividade que tivessem gostado mais, ou com as quais tivessem se identificado, apenas comentaram que gostaram de todas as que foram propostas. Observamos que depois dessas atividades sobre a Teoria das inteligências Múltiplas os alunos ficaram mais entusiasmados e animados. Começaram a fazer mais anotações durante a aula, a participar mais e a perguntar por aquelas que deveriam fazer em casa.

A seguir trataremos dos resultados alcançados com a ajuda dos inventários de IM.

4.3 Os Inventários de Inteligências Múltiplas

Aplicamos o inventário *on-line* aos participantes **antes** e **depois** das explanações e do circuito de atividades. Primeiro foi apenas a título de curiosidade, seria simplesmente antes das atividades e da entrevista, porque segundo Gardner(2002) as inteligências não devem ser mensuradas. No decorrer da pesquisa pensamos em verificar se haveria alguma mudança nos resultados dos inventários, então reaplicamos o mesmo inventário depois do circuito de atividades. Durante as entrevistas, os participantes relataram que gostaram de fazer o inventário, alguns ficaram surpresos com os resultados, outros disseram que o resultado coincidia com suas características. Esclarecemos que os resultados poderiam ser modificados de acordo com a época em que fossem feitos os inventários, pois segundo Gardner (1998), as inteligências estão em constante desenvolvimento. Diante dessa afirmativa, possivelmente, a prática das atividades que envolviam as IM trouxe diferenças nos inventários.

Demonstraremos através de gráficos os resultados dos inventários feitos por cada participante. A legenda, expressa por **antes** e **depois**, significa o

resultado do inventário **antes** do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas e **depois** das explicações e atividades que envolviam as IM.

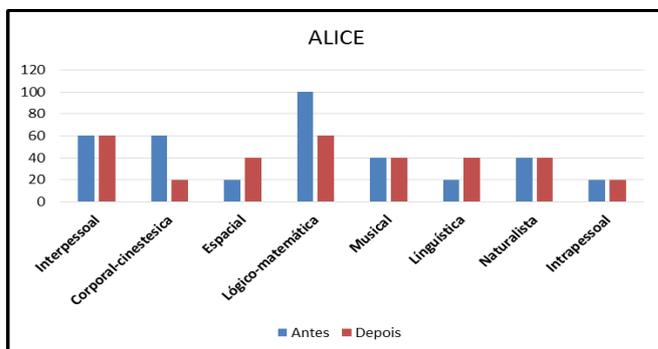


Gráfico 1 - Inventário IM. Participante Alice.

Alice manteve uma igualdade no desenvolvimento das inteligências pessoais, musical e naturalistas, adormeceu o desenvolvimento das inteligências corporal-cinestésica e lógico matemática, porém despertou o desenvolvimento das inteligências espacial e linguística.

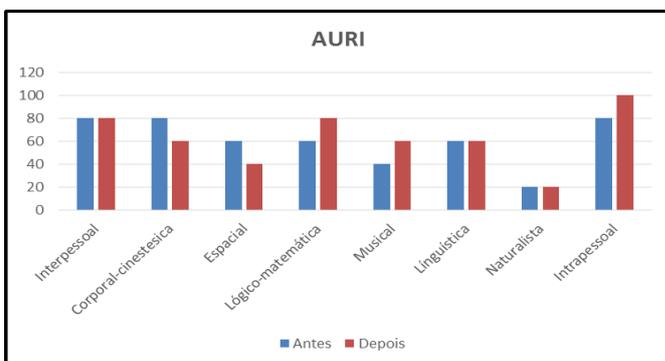


Gráfico 2. Inventário IM. Participante Auri.

Auri manteve igualdade no desenvolvimento das inteligências interpessoal, linguística e naturalista; adormeceu as inteligências corporal-cinestésica e espacial, porém despertou o desenvolvimento das inteligências lógico-matemática, musical e intrapessoal.

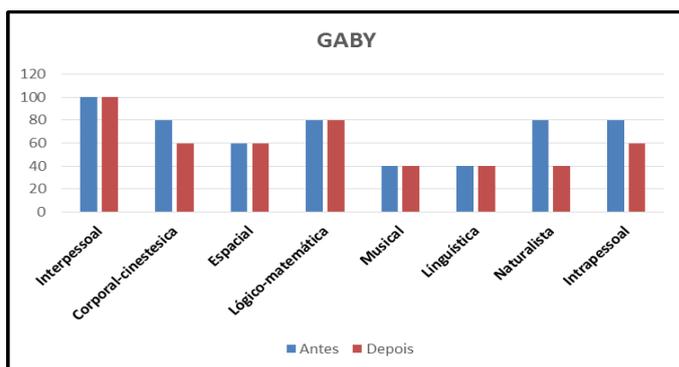


Gráfico 3. Inventário IM. Participante Gaby.

Gaby não demonstrou um despertar em nenhuma das inteligências, porém manteve a igualdade no desenvolvimento de quase todas e um adormecimento nas inteligências corporal-cinestésica, naturalista e intrapessoal.

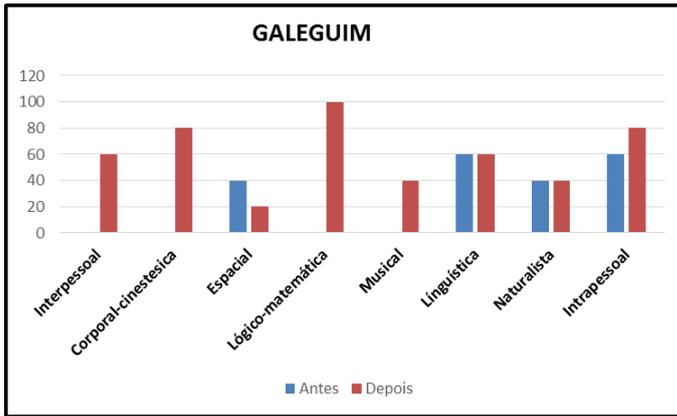


Gráfico 4. Inventário IM. Participante Galeguim.

Galeguim manteve igualdade no desenvolvimento das inteligências linguística e naturalista, adormeceu a espacial, porém demonstrou desenvolvimento nas outras inteligências, que antes não haviam sido identificadas. possivelmente

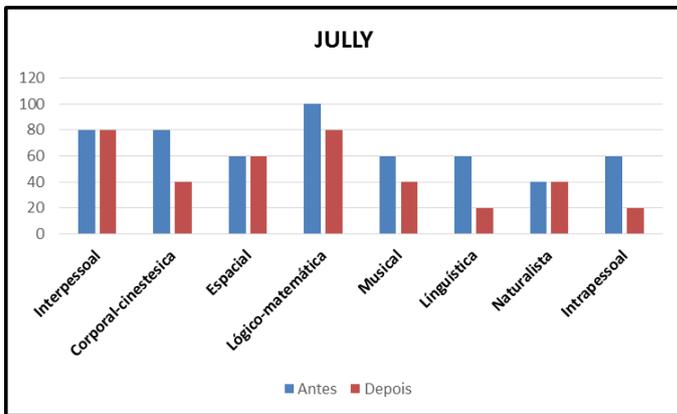


Gráfico 5. Inventário IM. Participante July.

July não demonstrou um despertar em nenhuma das inteligências, mas manteve a igualdade no desenvolvimento das inteligências interpessoal, espacial e naturalista; e adormecimento nas demais inteligências.

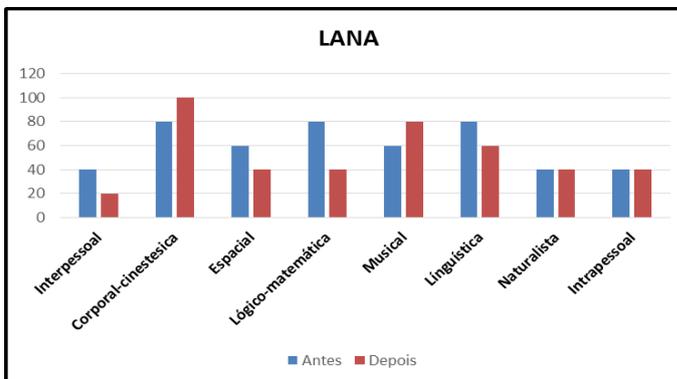


Gráfico 6. Inventário IM. Participante Lana.

Lana despertou para as inteligências corporal-cinestésica e musical, mantendo igualdade nas inteligências naturalista e intrapessoal e adormecendo as demais.

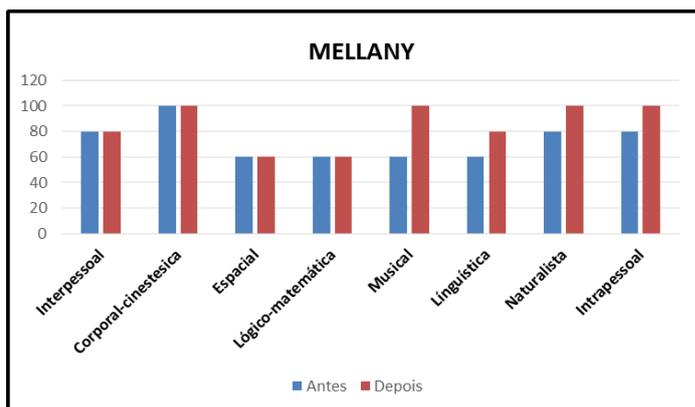


Gráfico 7. Inventário IM. Participante Mellany.

Mellany demonstrou um despertar nas inteligências musical, linguística, naturalista e intrapessoal, mantendo um equilíbrio nas demais inteligências, sem haver adormecido em nenhuma.

Para Gardner (2000, p. 47) “as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais-neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros”.

Nossa intenção na demonstração desses gráficos não é defender a mensuração da inteligência, pois concordamos com a afirmação de Gardner (op.cit) de que as inteligências estão em constante desenvolvimento, dependendo do ambiente, da cultura, e da motivação a que o indivíduo é exposto, portanto não devem ser medidas, tampouco devemos classificar o indivíduo como mais inteligente ou menos inteligente. Defendemos que o conhecimento da existência de tais inteligências pode influenciar o desenvolvimento de capacidades adormecidas.

Se os participantes repetissem o inventário hoje, certamente os resultados seriam diversos. Assim, fica evidente que todos somos inteligentes de alguma forma. Todos podemos desenvolver as várias inteligências, talvez umas mais do que as outras, mas com a consciência de que podemos despertar diversas capacidades e utilizá-las para uma melhor aprendizagem, seja de línguas, ou qualquer outra disciplina.

Por outro lado, não pretendemos classificar os participantes como mais inteligente que outro, e sim reforçar que a inteligência é um fator diferencial na

aprendizagem, e que os alunos ao tomar conhecimento de suas capacidades podem direcionar melhor a sua aprendizagem, planejando suas estratégias, de acordo com suas capacidades para alcançar seus objetivos e de forma mais eficaz desenvolver aquelas inteligências que ainda estão adormecidas.

O próximo tópico será reservado à análise das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa.

4.4 As Estratégias dos Participantes

Com a aplicação do inventário SILL tentamos encontrar respostas para nossa primeira pergunta de pesquisa: Quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa? Conseguimos identificar algumas das estratégias mais usadas pelos participantes. Neste tópico apresentaremos os resultados do questionário SILL aplicado **antes** do conhecimento e das atividades que envolviam a Teoria das Inteligências Múltiplas. No próximo tópico discutiremos as diferenças no uso de estratégias depois do conhecimento da IM. O quadro abaixo, elaborado por nós, representa as estratégias utilizadas pelos participantes dentro dos dois grandes grupos e categorias expressas por Oxford (1990).

Estratégias		
DIRETAS	Memoria	<i>Criação de ligações mentais – Agrupamento.</i> <i>Aplicação de imagens e sons- Uso de imagens.</i>
	Cognitivas	<i>Recepção e envio de mensagens – recepção da ideia rapidamente.</i>
	Compensação	Adivinhação de forma inteligente- uso de dicas linguísticas.

		Superação de limitações na fala e na escrita- uso de sinônimos.
INDIRETAS	Metacognitivas	<i>Centralização da aprendizagem – atenção; priorização da compreensão oral à produção oral.</i>
	Afetivas	<i>Diminuição da ansiedade – relaxamento.</i> <i>Incentivo a si mesmo - pensamento positivo.</i>
	Sociais	Questionamento - Perguntas para clarificação ou verificação. Cooperação com outros - Cooperação com pares. Empatia com outros - Compreensão cultural.

Quadro 9 - Estratégias de Aprendizagens utilizadas pelos participantes antes do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas.

➤ **Estratégias Diretas de Memória**

Nas estratégias de memória os alunos tentaram estabelecer uma relação entre o que sabiam e as coisas novas que aprendiam em espanhol, fazendo essas ligações mentalmente e tentando manter uma conexão entre o som da nova palavra com a sua imagem, no esforço de memorizá-la. Segundo Oxford (1990), as estratégias de memória têm sido usadas há milhares de anos. Elas permitem que os alunos armazenem informações para depois recuperá-las, quando necessário, para a comunicação.

➤ **Estratégias Diretas Cognitivas**

Já nas estratégias cognitivas os participantes demonstraram interesse em ler por prazer, principalmente na participação em sala, quase todos se dispunham de forma voluntaria a ler em voz alta. As estratégias para recepção e envio de mensagens são importantes segundo Oxford (1990), pois elas mostram que não é necessário que os alunos se concentrem em cada palavra

isoladamente. O aprendiz utiliza a estratégia cognitiva quando compreende e produz uma nova informação.

➤ **Estratégias Diretas de Compensação**

As estratégias de compensação usadas pelos alunos eram as que permitiam uma troca de palavra por outra que significasse a mesma coisa ou que tivesse o mesmo sentido, além de possíveis adivinhações que permitiam a fluidez da conversação. Para Oxford (1990), as estratégias de compensação são destinadas a compensar um repertório inadequado de gramática e, principalmente, de vocabulário, permitem ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente. Suas limitações são compensadas através do uso dessas estratégias.

➤ **Estratégias Indiretas Metacognitivas**

A estratégia metacognitiva mais utilizada pelos participantes foi a que estava voltada para a atenção. Eles davam mais importância à audição e tentavam entender o que a professora dizia, as músicas e os áudios do cd. Preferiam esse tipo de estratégia a ter que produzir algum diálogo oralmente. Oxford (1990) relata que as estratégias metacognitivas são ações que vão além de dispositivos puramente cognitivos. Elas fornecem maneiras para que o aluno coordene seu próprio processo de aprendizagem, através do planejamento, avaliação e controle.

➤ **Estratégias Indiretas Afetivas**

Dentro das estratégias afetivas, os participantes procuravam diminuir o nervosismo e a ansiedade na hora das apresentações orais. Eles repetiam para si mesmos várias vezes o texto a ser apresentado, e se encorajavam uns aos outros com pensamentos positivos. Depois das apresentações demonstravam total descontração e relaxamento. Oxford (1990) afirma que as estratégias afetivas ajudam os alunos de línguas a controlar suas emoções, atitudes,

motivações e valores. O lado afetivo é uma das maiores influências no sucesso ou fracasso da aprendizagem.

➤ **Estratégias Indiretas Sociais**

A estratégia de clarificação é a mais usada, pois permite ao aluno aprender a língua através da interação, fazendo perguntas praticando-a com outros alunos, pedindo para falar devagar e repetir várias vezes. Além da tentativa de prática com outros colegas, os participantes demonstraram interesse em compreender a cultura relacionada à língua espanhola. Segundo Oxford(1990) as estratégias sociais são muito importantes no processo de aprendizagem de línguas porque envolve pessoas, comunicação e comportamento social.

Identificadas as estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas pelos participantes antes do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, passamos a analisar como o conhecimento dessa teoria pode ter contribuído para o uso de tais estratégias.

4.5 O Impacto do Conhecimento das Inteligências Múltiplas na Aplicação das Estratégias de Aprendizagem

Depois da explanação sobre as IM com atividades (anexo XII) e da realização do circuito de atividades (anexo XIII), reaplicamos o inventário SILL, com o intuito de identificar se haveria alguma mudança no uso das estratégias de aprendizagem, antes mencionadas pelos participantes no primeiro inventário.

Com essa atitude pretendíamos responder a nossa segunda pergunta de pesquisa: Qual o possível impacto que o conhecimento das inteligências múltiplas tem nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes da pesquisa?

Para uma melhor apresentação das diferenças identificadas, preparamos um quadro comparativo entre as estratégias utilizadas pelos participantes **antes e depois** do conhecimento das IM e dividimos esta sessão em duas partes: análise geral das EA dos participantes e análise das EA de cada participante.

4.5.1 Análise Geral das EA dos participantes

Estratégias		ANTES	DEPOIS
DIRETAS	Memoria	<i>Criação de ligações mentais – Agrupamento.</i> <i>Aplicação de imagens e sons- Uso de imagens.</i>	<i>Criação de ligações mentais – Agrupamento; elaboração.</i> <i>Aplicação de imagens e sons- Uso de imagens.</i> <i>Boa análise- revisão estruturada.</i> <i>Emprego de ação – uso de técnicas mecânicas.</i>
	Cognitivas	<i>Recepção e envio de mensagens – recepção da ideia rapidamente.</i>	<i>Prática – repetição; uso do som; reconhecimento e uso de padrões.</i> <i>Criação de estrutura para recepção e produção – resumos.</i>
	Compensação	<i>Adivinhação de forma inteligente- uso de dicas linguísticas.</i> <i>Superação de limitações na fala e escrita- uso de sinônimos.</i>	<i>Adivinhação de forma inteligente- uso de dicas linguísticas.</i> <i>Superação de limitações na fala e escrita- uso de sinônimos.</i>
INDIRETAS	Metacognitivas	<i>Centralização da aprendizagem – atenção; priorização da compreensão oral à produção oral.</i>	<i>Centralização da aprendizagem – atenção; priorização da compreensão oral à produção.</i> <i>Organização e planejamento – planejamento para tarefa linguística.</i>
	Afetivas	<i>Diminuição da ansiedade – relaxamento.</i> <i>Incentivo a si mesmo - pensamento positivo.</i>	<i>Diminuição da ansiedade – relaxamento.</i> <i>Incentivo a si mesmo - pensamento positivo.</i> <i>Controle da temperatura emocional – observação dos próprios sentimentos e redação de diário.</i>
	Sociais	<i>Questionamento - Perguntas para clarificação ou verificação.</i> <i>Cooperação com outros - Cooperação com pares.</i> <i>Empatia com outros - Compreensão cultural.</i>	<i>Questionamento - Perguntas para clarificação ou verificação.</i> <i>Cooperação com outros - Cooperação com pares.</i> <i>Empatia com outros - Compreensão cultural.</i>

Quadro 10. Quadro comparativo das estratégias utilizadas pelos participantes **antes e depois** do conhecimento das IM.

♣ Estratégias Diretas de Memória

Dentro das estratégias de memória, os participantes demonstraram um aumento no uso das estratégias de criação de ligações mentais, escrevendo frases com as palavras novas como forma de memorização. Antes era apenas associação, agrupamento de palavras, depois passou à produção além de aumento no uso de técnicas mecânicas e revisão.

Algumas atividades propostas tanto nas explicações sobre IM e no circuito de atividades exigiam do aluno a aplicação de ligações mentais. Essas atividades eram: trocar palavras, escrever um diálogo, descobrir o nome de objetos através de dicas linguísticas e completar a letra de músicas com as figuras relacionadas. É possível que essas atividades tenham despertado o uso de estratégias de memória.

Para Oxford (1990), as estratégias de memória envolvem vários tipos de material. A autora acredita que fazer ligações do visual com o verbal é muito útil para a aprendizagem de línguas porque a capacidade de armazenamento da mente para a informação visual é superior à verbal e uma grande proporção de alunos tem uma preferência para a aprendizagem visual.

As estratégias que envolvem técnicas mecânicas estão relacionadas a movimento. Estas estratégias vão apelar para os alunos que gostam de modos cinestésicos ou táteis de aprendizagem. As atividades de mímica, dramatizações e apresentações de diálogos necessitavam de expressão física do aluno. Assim como a inteligência corporal- cinestésica, que, na concepção de Gardner (2002) é a capacidade de resolver problemas utilizando as partes do corpo e expressando uma emoção.

♣ Estratégias Diretas Cognitivas

No que tange às estratégias cognitivas, os participantes mantiveram o uso da prática das estratégias anteriormente utilizadas, porém houve aumento em

estratégias não utilizadas como repetição e recombinação de palavras, além da criação de estrutura para recepção e produção e elaboração de resumo.

Na concepção de Oxford (1990), as estratégias para a prática estão entre as estratégias cognitivas mais importantes para os alunos de línguas, embora eles nem sempre percebam a sua essencialidade. A autora reitera que as estratégias relacionadas a maneiras de criar estruturas são necessárias para a compreensão e produção da linguagem, tanto oral quanto escrita.

Atividades como a repetição de trava-línguas, o cântico de músicas folclóricas e a leitura em coro podem ter contribuído para o aumento na prática dessas estratégias. Além de facilitar o desenvolvimento da Inteligência Musical, que traz uma sensibilidade para ritmos.

♣ **Estratégias Diretas de Compensação**

Nas aulas voltadas para as IM foram realizadas atividades relacionadas com as inteligências lógico-matemática e espacial, por exemplo: encaixar vogais para estruturar frases e descobrir o nome de objetos através de dicas linguísticas. Essas inteligências estão relacionadas à manipulação de formas ou objetos mentalmente e à possibilidade de ver conexões entre peças separadas, reconhecendo e resolvendo problemas. Entretanto, os participantes permaneceram com a utilização das mesmas estratégias de compensação.

Segundo Oxford (1990), as estratégias de adivinhação, às vezes chamadas de inferências, envolvem o uso de uma grande variedade de pistas - lingüísticas e não-lingüísticas - para adivinhar o significado quando o aluno não sabe todas as palavras. A adivinhação é a interpretação de dados usando o contexto imediato e a sua própria experiência de vida.

♣ **Estratégias Indiretas Metacognitivas**

No que tange às estratégias metacognitivas, Oxford (1990) relata que elas são essenciais para a aprendizagem de línguas bem sucedida. Os alunos de línguas são frequentemente sobrecarregados pelo excesso de novidade -

vocabulário desconhecido, regras confusas, diferentes sistemas de escrita, os costumes sociais aparentemente inexplicáveis. Com tanta novidade, eles as vezes podem perder o foco que só pode ser recuperado pelo uso consciente de estratégias metacognitivas.

A reaplicação do questionário SILL revelou que além da centralização da aprendizagem, os participantes demonstraram o uso de planejamento para a realização da tarefa linguística com propósito de estudar espanhol.

♣ **Estratégias Indiretas Afetivas**

Em relação às estratégias afetivas, interpretamos que além das estratégias usadas anteriormente, os participantes demonstraram um aumento no uso da observação do próprio sentimento e na utilização de um diário, expressando os seus sentimentos.

Durante as aulas sobre IM e o circuito de atividades, foram propostas atividades voltadas para a inteligência intrapessoal que acreditamos estar intrinsicamente conecta com as estratégias afetivas. Tais atividades eram: falar de si mesmo diante do espelho; fazer desenhos sobre o que gosta e expressar-se oralmente sobre seus gostos. O desenvolvimento da inteligência intrapessoal permite que o indivíduo tenha acesso a seus próprios sentimentos, sonhos e ideias.

Na visão de Oxford (1990), as emoções e atitudes positivas podem tornar a linguagem muito mais eficaz e agradável. A autora reitera que os professores podem exercer uma enorme influência sobre o clima emocional da sala de aula.

Piaget (1983, p.16) argumenta que “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas... não se poderia raciocinar, inclusive em matemática pura, sem vivenciar certos sentimentos”. Desse argumento podemos inferir que o sentimento do indivíduo reflete na sua cognição, no seu aprendizado.

♣ **Estratégias Indiretas Sociais**

Atividades como leitura em coro, dramatizações, mímica e bingo foram propostas em sala com o intuito do conhecimento das inteligências múltiplas. Entretanto os participantes mantiveram a aplicação das mesmas estratégias sociais

Oxford (1990) afirma que uma das interações sociais em que os alunos ganham grande benefício é fazendo perguntas, principalmente quando são para esclarecimentos, as mais usadas em sala de aula. No entendimento de Gardner (2002, p.214-215) , as inteligências são mobilizadas a serviço de diversos papéis e funções sociais. Já Piaget (1983, p. 17) ressalta que a inteligência é o instrumento indispensável do intercâmbio entre o sujeito e o universo.

Até o momento discutimos o impacto que o conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas teve na aplicação das estratégias de aprendizagem de maneira geral, entre todos os participantes. A seguir trataremos esse impacto de maneira individualizada, ou seja, de cada participante.

4.5.2 Análise das EA de Cada Participante

Analisando o inventario SILL pudemos observar as diferenças na aplicação das estratégias de cada participante. O seguinte quadro expressa o impacto que o conhecimento das IM trouxe no uso de tais estratégias. Para melhor compreensão, o símbolo (+) representa aumento na utilização das estratégias; (-) indica redução no uso das estratégias; e (=) demonstra equidade no uso das estratégias.

Estratégias		Participantes						
		Alice	Auri	Gaby	Galeguim	Jully	Lana	Mellany
Diretas	<i>Memoria</i>	-	+	+	+	+	+	+
	<i>Cognitiva</i>	=	+	+	-	+	+	+
	<i>Compensação</i>	+	+	+	-	=	=	+
Indiretas	<i>Metacognitiva</i>	+	=	+	-	+	=	=
	<i>Afetiva</i>	+	=	+	-	+	+	+
	<i>Social</i>	-	-	-	=	+	+	=

Quadro 11. Utilização das estratégias de aprendizagem por cada participante.

❖ ALICE

Quando Alice começou a estudar idiomas ela simplesmente queria estudar, independente da língua: “*pra mim, espanhol ou inglês, eu queria ter uma língua*”. Sua mãe a matriculou no curso de espanhol. O primeiro contato de Alice com a língua estrangeira foi no CIL, no nível J1. Ela se lembra de que naquele nível sua professora comentou que ouvir música era bom para a aprendizagem. Desde então, Alice tem preferência pelas aulas que envolvem músicas, porém gosta de fazer de tudo na aula de espanhol, desde as dinâmicas propostas pela professora até os exercícios gramaticais, em especial, quando há conteúdo novo.

Durante a entrevista Alice relatou como estuda em casa: “*eu escrevo numa folha e falo em voz alta*”. Refazer as atividades, escrever e repetir os diálogos em voz alta demonstram o uso de estratégias cognitivas. A participante

relatou ainda que gostou das atividades que envolviam as IM, ela acredita que se as aulas de espanhol fossem sempre no estilo das atividades propostas no circuito de atividades, os alunos aprenderiam mais, porque *“brincando todo mundo fica animado para aprender”*.

Nos questionários SILL, Alice demonstrou uma redução na utilização das estratégias de memória e social; manteve a mesma frequência de uso das estratégias cognitivas e um aumento nas estratégias de compensação, metacognitiva e afetiva.

❖ AURI

Auri sempre gostou do espanhol, ela lia muito no computador. Seu primeiro contato com o idioma foi assistindo a telenovela “Rebelde”. Ela acredita que o fato de assistir à novela a ajudou a decidir qual idioma estudar: *“eu escolhi, minha mãe pediu pra eu escolher, aí eu escolhi o espanhol”*. Auri afirma que já recebeu conselhos sobre como estudar, por exemplo: traduzir, ler e reler. Na entrevista, Auri confessou que sua professora do nível J1 fez com que ela gostasse ainda mais do espanhol e se empenhasse no estudo desse idioma: *“ela que me fez gostar mesmo de estudar espanhol, porque ninguém gosta exatamente de estudar, eu fazia tudo por ela, me empenhava”*. Auri relata também que fez muitas amizades no curso, desde o nível j1. Foi no CIL que conheceu sua melhor amiga, Gaby. Auri prefere as explicações em sala e fazer as tarefas em casa. Ela afirma que tem tempo para estudar e se organiza de maneira a deixar sempre um tempo para refazer as atividades e reler os textos: *“na maioria das vezes, deixo um tempo para estudar, eu releio, mas não refaço as atividades.”* Quando as provas se aproximam, ela reforça o estudo. Notamos que Auri tem plena consciência de seu aprendizado e o que deve fazer para melhorá-lo, um exemplo claro de estratégia metacognitiva. Além do espanhol, Auri estuda inglês fora do CIL, mas não gosta muito, prefere o espanhol. Ela acredita que ouvir música é a atividade que mais a ajuda a aprender o espanhol.

Durante a entrevista, Auri relatou que gostou das atividades que envolviam as IM e que ter conhecido a Teoria das Inteligências Múltiplas mudou

sua maneira de pensar e sua forma de estudar. Ela acredita que se as aulas fossem no estilo das atividades propostas no circuito de atividades seriam melhores.

Nos questionários SILL Auri demonstrou um aumento no uso das estratégias diretas (memória, cognitiva e compensação). Dentro das indiretas manteve a frequência de uso das metacognitivas e afetivas, porém uma leve redução no uso das estratégias sociais.

❖ GABY

Gaby é a melhor amiga de Auri. As duas se conheceram no nível J1 das aulas de espanhol do CIL, primeiro contato de Gaby com o idioma. Durante a entrevista, Gaby relatou que já foi aconselhada sobre como aprender de forma mais eficaz: ouvindo músicas, treinando, escrevendo. Ela confessou que tem tempo para estudar em casa, mas só estuda para as provas, com muita leitura: *“no trabalho oral, que a gente precisa gravar, aí eu leio bastante”*, exemplo de estratégia cognitiva. Gaby relatou ainda que sua irmã concluiu o curso de espanhol no CIL e, de certa forma, foi um incentivo, embora sua mãe quisesse que ela estudasse inglês. Gaby acredita que dinâmicas e brincadeiras; atividades orais e escritas com consulta ajudam a aprender mais. E quando os alunos fazem perguntas ao professor para esclarecer as dúvidas, um exemplo de estratégia social.

Gaby gostou das atividades propostas para o desenvolvimento das IM. Afirmou que ter conhecido a Teoria das Inteligências Múltiplas mudou sua maneira de estudar porque *“a gente vê que tem capacidade para fazer mais coisas.”* Ela acredita que se as aulas fossem voltadas para as IM ajudariam mais na aprendizagem.

Nos questionários SILL, Gaby apresentou um aumento na utilização de todas as estratégias diretas e também nas indiretas metacognitivas e afetivas, porém demonstrou uma pequena redução no uso das estratégias sociais.

❖ GALEGUIM

O primeiro contato de Galeguim com a língua espanhola foi jogando vídeo game, motivo que o levou a estudar espanhol *“quando eu jogava, jogava em espanhol porque inglês eu não entendo”*. Ele relatou que o pai lhe disse que a melhor forma de aprender é lendo e treinando. Depois do início das aulas de espanhol começou a relacionar o que aprendia na sala com o que aparecia nos jogos de vídeo game, estratégia de memória, *“às vezes, as palavras apareciam no jogo”*. Galeguim acredita que com brincadeiras se aprende melhor. Ele gosta das aulas quando tem música e quando as atividades são de completar com as palavras adequadas. Em casa estuda lendo *“estudo mais quando tá perto da prova.”* Apesar de sua tia ser professora de espanhol, os dois não têm muito contato e Galeguim confessa que isso não o influenciou na escolha do idioma. Ele relata que aprende melhor lendo livros, inclusive já leu *“Os Miseráveis”* em espanhol. Durante a entrevista, Galeguim relatou que gostou das atividades propostas para o desenvolvimento das IM *“Gostei... gostei mais da do cubo e do trava-línguas”*. Ele acredita que se as aulas fossem no estilo das atividades do circuito, eles aprenderiam mais, *“foi melhor, fui aprendendo mais coisas”*.

Nos questionários SILL, Galeguim manteve a intensidade no uso das estratégias sociais, demonstrou um aumento na utilização das estratégias de memória, porém houve pequena redução na aplicação das demais estratégias.

❖ JULLY

Jully estuda no CIL desde o nível J1, quando ocorreu seu primeiro contato com o espanhol. Ela revela que nunca recebeu conselhos de como estudar, porém gosta de tudo nas aulas. Desde o primeiro nível, ela sempre estudou com a mesma professora. Jully disse que estuda em casa, quando chega do CIL ou quando está perto das provas. Na entrevista ela comenta que em casa, fica lendo tanto em voz alta como em voz baixa. Ela também revelou que não queria estudar nenhum idioma. A mãe dela queria matriculá-la no inglês, mas como não tinha vaga foi para o espanhol: *“na verdade, eu não queria fazer nenhum, mas*

nas primeiras aulas comecei a gostar e agora nem penso em desistir". Jully acredita que ficar pronunciando as palavras e repetindo é mais fácil para memorizar, que é uma estratégia cognitiva. Ela disse que gostou tanto do inventário das IM como das atividades propostas para o desenvolvimento das IM. Jully sugere que as aulas, dependendo do conteúdo, poderiam ser utilizadas atividades das IM.

No questionários SILL, Jully manteve a frequência do uso das estratégias de compensação, porém demonstrou um aumento no uso de todas as demais estratégias.

❖ LANA

O primeiro contato de Lana com a língua espanhola foi no CIL desde o nível J1. Na entrevista, Lana revela que gosta mais das aulas quando têm atividades alegres e divertidas: *gosto dos exercícios escritos, mas as que me chamam mais a atenção são dinâmicas*". Em casa, ela refaz os exercícios, usa o dicionário e a internet para estudar, principalmente em época de provas: *eu gosto de refazer as atividades, acho que aprendo bastante*". Observamos que são exemplos de estratégias cognitivas. Lana afirma que decidiu estudar o espanhol porque não gosta do inglês, ela mesma escolheu o idioma para estudar, mas tem vontade de aprender japonês. Lana revela que gosta de refazer as atividades escritas, gosta de repetir as palavras. Acredita que assim aprende mais: *eu copio os exercícios e vou respondendo*". Ainda na entrevista, Lana afirmou que gostou de realizar o inventário das IM e das atividades também: *gostei da música e do desenho*". Ela acredita que se as atividades fossem voltadas para IM, eles aprenderiam mais.

Nos questionários SILL, Lana manteve a frequência de uso das estratégias de compensação e metacognitivas, porém demonstrou um aumento na utilização das demais estratégias de aprendizagem.

❖ MELLANY

Mellany relata que nunca recebeu orientações de como estudar, porém sua prima sempre lhe falava que para aprender bem, o melhor era ler. Seu primeiro contato com a língua estrangeira foi no CIL desde o nível J1. Durante a entrevista, Mellany confirmou que para a prova de espanhol estuda o conteúdo dos cadernos e pesquisa na internet, além de repetir toda hora pra memorizar, exemplo de estratégia cognitiva: *“eu pego o conteúdo dos cadernos, estudo eles, vou na internet e pesquiso...quando não consigo falar eu repito toda hora”*. Ela confessa que decidiu estudar no CIL porque seu primo já estudava inglês ali e estava falando bem o idioma. Descontraída, na entrevista, ela relata que queria estudar francês, mas seu pai se confundiu na hora de efetivar a matrícula e a inscreveu no espanhol. Não houve problemas porque ela gostou das aulas, mas pretende estudar francês simultaneamente com o espanhol. Mellany acredita que os exercícios escritos a ajudam a aprender mais. Ela gostou de realizar tanto o inventário de IM como as atividades que envolviam as IM. No final da entrevista, Mellany diz que se as aulas fossem voltadas para as inteligências múltiplas, aprenderiam melhor.

Nos questionários SILL, Mellany manteve frequência no uso das estratégias metacognitivas e sociais, entretanto revelou um acréscimo na utilização das demais estratégias de aprendizagem.

No próximo tópico concluiremos parcialmente a análise dos dados coletados e expostos nessa fase.

4.6 Conclusão Parcial da Análise

Iniciaremos concordando que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira. (GARDNER, 2000 p.16), justamente porque estamos tratando com indivíduos, seres que demonstram sentimentos diferentes, possuem estruturas biológicas diferentes, vivem condições sociais diferentes, e principalmente, têm inteligências diferentes.

Durante o período de abril a julho de 2013, computamos apenas 33 (trinta e três) horas de contato com os participantes da pesquisa. Apesar do curto prazo que tivemos para realizar as observações e aplicar as atividades em sala, conseguimos destacar alguns pontos que merecem reflexão.

Uma das questões observada foi o fato de que nenhum dos participantes tinha conhecimento sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Para eles, ser inteligente significava tirar notas boas nas provas. Após conhecer a teoria, os participantes demonstraram maior interesse nas aulas, puderam observar a si mesmos e descobrir que têm capacidades diferenciadas que podem ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem, o que pode ser verificado no depoimento de Gaby:

Gaby: *“A gente vê que tem capacidade para fazer mais coisas.”*

Essa capacidade para fazer muitas coisas está no pensamento de Gardner (2002, p.x), cuja definição de inteligência é *“a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários.”*, ou seja, temos que desenvolver habilidades, que em conjunto, ajudem a solucionar problemas e a manter a concordância com o ambiente cultural em que nos encontramos.

Nos resultados dos inventários de IM, os participantes demonstraram algumas mudanças, ao desenvolver inteligências que estavam adormecidas. Isso nos remete à afirmação de Piaget (1983, p. 14) quanto à motivação e à necessidade da aplicação da inteligência. O autor conclui que o indivíduo só age de acordo com a necessidade. Então, se expomos nossos alunos a atividades que podem desenvolver determinadas inteligências, automaticamente eles se verão na necessidade de desenvolver habilidades que mostrem as suas potencialidades e capacidades na resolução de problemas.

Não pretendemos indicar uma receita, regras ou técnicas específicas para lograr o desenvolvimento das IM. Sabemos que são vários os fatores que influenciam o seu despertar: o ambiente, o aspecto biológico, a cultura e a motivação, dentre outros.

Acreditamos que o conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas teve um forte impacto no uso de determinadas estratégias de aprendizagem dos participantes, pois descobriram também quais foram as inteligências que desenvolveu cada um e como essa descoberta pode ajudá-los a escolher as estratégias mais adequadas para uma aprendizagem mais eficaz.

Para Gardner todos nós temos capacidades para desenvolver tipos de habilidades, sendo o potencial de cada um o fruto da interação dessas competências, pois as inteligências não nascem prontas no indivíduo como se pode pensar, embora que apresentem em níveis mais elevados em uns do que em outros, sendo esta presença das capacidades humanas o sinal da existência da inteligência.

Na nossa compreensão, o incentivo da professora foi ponto crucial para o despertar das IM nos participantes e também para um melhor uso das EAL. Embora a professora não estivesse bem clara de qual era a sua abordagem, observamos que em vários momentos tentou ser comunicativa.

Para Anthony (1963) abordagem é um conjunto de pressupostos correlacionados, tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. A abordagem afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar.

A abordagem comunicativa (AC) é uma abordagem ainda recente no ensino de línguas. Tanto Dell Hymes (1971), com o conceito de competência comunicativa, como Henry Widdowson (1991) trouxeram uma contribuição teórica importante para essa abordagem.

Na abordagem comunicativa, o aluno utiliza suas estratégias de aprendizagem durante as atividades propostas e constrói os seus conhecimentos através da interação com os colegas e com o professor, desse modo, bastante propícia para o desenvolvimento das inteligências pessoais.

Outro princípio da abordagem comunicativa é partir do universo cultural do aprendiz, o que coaduna com a visão de Gardner de que a “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”, ou seja, em um ou mais ambientes culturais ou comunitários.

Widdowson (1991, p.10) defende que para adotar a abordagem comunicativa é necessário aceitar o compromisso de investigar todo o complexo assunto da comunicação e as consequências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino. Tal compromisso requer uma apreciação da natureza do discurso e das habilidades de que se precisa na sua criação, além dos possíveis procedimentos pedagógicos que levarão o aluno a habilidade de lidar com o discurso. O autor reitera que para dominar uma língua estrangeira a pessoa tem que saber mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Não é somente compor frases corretas como unidades linguísticas isoladas, e sim a compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. (WIDDOWSON, 1991, p. 13-15)

Diante disso, na abordagem comunicativa, o professor assume os papéis de informante, animador, organizador, coordenador, observador, analista e avaliador. Então, o fato da professora diversificar sua aula, levando materiais extras diferentes das atividades propostas pelo LD, como textos jornalísticos e culturais, músicas, sugestões de diálogos, projetos, dinâmicas interativas em sala, além de exercícios coordenados com a utilização das redes sociais, levamos a acreditar que parte de sua abordagem seja comunicativa e que a sua postura e competência possibilitou que os alunos percebessem e tentassem desenvolver suas Inteligências Múltiplas.

Voltando à análise dos dados, a pesquisa evidenciou diferenças na aplicação das estratégias de aprendizagem. Alguns participantes relacionaram o uso das EAL com sua inteligência mais bem desenvolvida.

Reafirmamos que inteligência e estratégias de aprendizagem são fatores individuais que interagem na aprendizagem na medida em que o uso de estratégias ajuda no desenvolvimento de inteligências e que inteligências mais desenvolvidas induzem o aluno a usar determinadas estratégias, hipótese que motivou o presente estudo intitulado *Estratégias de aprendizagem e inteligências múltiplas: forças integradas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*.

Pensando nessa integração, montamos um quadro no qual relacionamos as estratégias de aprendizagem com as inteligências múltiplas e sugerimos algumas atividades que podem ajudar na aplicação e desenvolvimento de ambas.

Estratégias de aprendizagem	Inteligências Múltiplas	Atividades
Memoria	Musical , Espacial e Naturalista	Jogos de imaginação e de memória; trabalho com mapas; construção de objetos; desenhar e colorir, trabalhar com músicas; paródias; rimas; trava-línguas e canções folclóricas.
Cognitiva	Lógico - matemática	Enigmas; solução de problemas; jogos tridimensionais e sequenciais.
Compensação	Linguística e corporal – cinestésica	Palestras; jogo de palavras; narração de histórias; leitura em coro; redação de jornal ou gibis; teatro; atividades táteis e visuais; mímica; dramatização.
Metacognitiva	Espacial e Lógico-matemática	Desenhar e colorir; enigmas; solução de problemas; jogos de imaginação e de memória; construir objetos e trabalhar com mapas.
Afetiva	Corporal-cinestésica, Intrapessoal e Interpessoal	Teatro; atividades táteis e visuais; mímica; dramatização; jogos tridimensionais e sequenciais.

Social	Intrapessoal Interpessoal	e	Debates com temas relacionados à vida pessoal (gostos, preferências, estilos...) Jogo de tabuleiro; jogos em grupo; gincanas.
--------	------------------------------	---	---

Quadro 12 - As Estratégias de Aprendizagem de Línguas relacionadas às Inteligências Múltiplas. Autoria nossa.

As estratégias de memória exigem do aluno a habilidade de armazenar informações para depois usá-las oportunamente. As inteligências musical e espacial trazem essa facilidade para a memória, uma com a sensibilidade para sons e ritmos, a outra com a potencialidade de manipular formas ou objetos mentalmente. Tanto as estratégias de memória quanto as IM musical e espacial interagem e atividades que ativem a imaginação, os jogos de memória, desenhar, colorir, falar rimas ou trava-línguas ajudariam na aplicação e desenvolvimento de ambas.

No que concerne às estratégias cognitivas, a relacionamos com a inteligência lógico – matemática, porque as duas vão lidar com uma série de raciocínios para tentar reconhecer problemas e padrões. Resolução de enigmas, jogos tridimensionais e jogos sequenciais são algumas das atividades que possibilitam um maior desenvolvimento da inteligência lógico - matemática e aplicação da estratégia cognitiva.

A própria palavra compensação nos traz a ideia de articulação, de um paliativo. No caso do ensino de línguas, é um recurso para se atingir a comunicação. Tanto a inteligência linguística como a corporal - cinestésica favorecem o uso da estratégia de compensação, pois elas possibilitam resolver problemas com o uso de recursos da linguagem ou do próprio corpo para efetivar uma conversação, compensando um repertório inadequado de gramática ou vocabulário. As atividades que envolvem jogos de palavras, narração de histórias, mímica, dramatização, leitura em coro, entre outras favorecem o desenvolvimento dessas inteligências e a aplicação dessa estratégia.

Já a estratégia metacognitiva está relacionada ao planejamento e à coordenação do processo de aprendizagem. Para isso é necessário que o aluno

consiga visualizar mentalmente seu projeto de estudo e tente trabalhar com projeções e símbolos abstratos, características das IM espacial e lógico - matemática. Na concepção de Gardner (2002, p.139), “o adolescente, sendo capaz de reconhecer todas as organizações espaciais possíveis, encontra-se numa posição favorável para unir formas das inteligências lógico - matemática e espacial num só sistema geométrico ou científico”. Acreditamos que atividades como construções de objetos ou que envolvam direcionamentos e mapas, além de projetar desenhos e solucionar enigmas ajudem no desenvolvimento e aplicação dessas IM e estratégia, respectivamente.

Controlar as emoções e atitudes talvez seja mais difícil do que pareça. Uma das maneiras de expressar a emoção é através do corpo. Então o teatro, atividades táteis, mímicas e dramatizações possibilitam a expressão desses sentimentos e também o controle deles, ajudando o aluno a se sentir mais seguro e tranquilo no momento de falar uma língua estrangeira. É nesse momento que as estratégias afetivas e a inteligências corporal – cinestésica, intrapessoal e interpessoal interagem.

Piaget (1983, p.157) afirma que “a vida social transforma a inteligência”. As estratégias sociais ajudam os alunos a aprenderem através da interação com os outros e traz uma relação com as inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal) porque uma possibilita a compreensão de si mesmo, a outra, a compreensão dos outros. Atividades voltadas para temas relacionados à vida pessoal, debates, jogos em grupo, gincanas, entre outras, podem ajudar no desenvolvimento de tais inteligências e possivelmente na aplicação de estratégias sociais.

Embora tenhamos feito esta relação entre as estratégias de aprendizagem de línguas e algumas inteligências múltiplas, não significa que as atividades propostas em sala não possam ajudar no desenvolvimento de todas as inteligências, tampouco influenciar na aplicação de estratégias de aprendizagem de línguas. Acreditamos que elas estejam interligadas em vários momentos. Uma atividade bem direcionada pode despertar IM adormecidas e propiciar a aplicação de estratégias ainda não utilizadas pelo aluno.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que as EAL mais usadas pelos participantes foram as de memória e as cognitivas. Identificamos essas estratégias nas declarações de Alice, de Gaby, de July, de Lana e de Mellany, a seguir:

Aline: *“eu escrevo numa folha e falo em voz alta”*.

Gaby: *“no trabalho oral, que a gente precisa gravar, aí eu leio bastante”*.

July : *“eu fico lendo tanto em voz alta como voz baixa, fico repetindo”*.

Lana: *“refaço os exercícios, principalmente em época de provas”*.

Mellany: *“eu pego o conteúdo dos cadernos, estudo eles... quando não consigo falar, eu repito toda hora”*.

Brown (2007) defende que as estratégias de aprendizagem não estão limitadas à sala de aula. Os professores devem estimular a ação estratégica além da sala, encorajando os alunos de que se eles têm consciência de seus estilos e estratégias isso pode ajudá-los a usar a língua fora da sala de aula.

Então, concluímos que o professor pode ser um grande aliado nessa tarefa. Com o conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas e dos tipos de estratégias de aprendizagem o professor pode oferecer atividades que tragam ou facilitem a descoberta e o desenvolvimento de capacidades ainda não observadas pelos alunos, além da possibilidade de orientá-los a organizar sua aprendizagem em casa, utilizando outras estratégias em conjunto com as de memória e cognitivas que já aplicam no estudo em casa.

Segundo Silva (2003, p.88), a Teoria das Inteligências Múltiplas tem várias implicações para os professores, especialmente no que tange seus planos de atividades, uma vez que esses deveriam considerar todas as inteligências como igualmente importantes.

Para que essa postura seja viável, faz-se necessário que as escolas e os professores deem a devida atenção aos diferentes perfis intelectuais dos

indivíduos (os alunos), trabalhando de maneira a contemplar as várias inteligências e possibilitar o uso de estratégias relacionadas à inteligência mais bem desenvolvida em cada aluno.

Concluída a análise parcial do estudo, passaremos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo identificar o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas traria na aplicação das Estratégias de Aprendizagem de alunos de espanhol de um CIL, assim como analisar as EAL utilizadas por esses alunos.

A pesquisa foi norteadada por duas perguntas de pesquisa, a primeira destinada a identificar as estratégias de aprendizagem e a segunda relacionada ao impacto que o conhecimento das inteligências tem na utilização de estratégias. Acreditamos que todas as perguntas foram respondidas satisfatoriamente de acordo com os resultados alcançados através dos dados que analisamos e apresentamos no capítulo III.

A revisão da bibliografia que trata do assunto e a estruturação da base teórica deste estudo nos permitiram compreender que a teoria se entrelaça com a prática desde que estejamos abertos a esse conhecimento.

Consideramos como limitação da pesquisa o curto prazo para a observação das aulas e das atividades voltadas para o desenvolvimento das IM, além da impossibilidade de aplicar inventários de inteligência mais bem elaborados e aprofundados, sem a intenção de fazer uma classificação dos participantes, senão a motivação para a descoberta de suas capacidades.

Outro ponto relevante é a carência de estudos relacionados às inteligências múltiplas dentro da Linguística Aplicada. Abreu e Lima (2006) sugere que esse tema seja inserido no currículo dos cursos de Letras. Acreditamos que essa inserção no currículo seja um passo importante para o ensino de línguas, portanto, propomos que novos estudos sejam feitos tendo por base a inteligência como fator individual na aprendizagem.

Ressaltamos a necessidade de que os alunos descubram suas potencialidades e sejam orientados sobre a melhor maneira de estudar, tarefa que pode ser dividida com seus professores, grandes aliados no processo ensino-aprendizagem.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam servir de parâmetro para novos trabalhos acadêmicos e que possa ajudar os professores a refletirem mais sobre o tema e buscarem incentivar em seus alunos as capacidades de cada um. Como bem afirma Gardner (2002) “cada inteligência possui seus próprios mecanismos de ordenação e a maneira como uma inteligência desempenha sua ordenação reflete seus próprios princípios e seus próprios meios preferidos.” Meios esses que podem coadunar com uma estratégia específica, facilitando o aprendizado.

Como vemos não há como seguir por um único caminho, temos que interagir (inteligência interpessoal); demonstrar os nossos sentimentos (corporal - cinestésica); falar e escrever (inteligência linguística); planejar mentalmente (espacial); resolver problemas (inteligência lógico - matemática); conhecermos a nós mesmos (intrapessoal) e, por fim, compreender a musicalidade da vida (inteligência musical).

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Denise Martins de. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas**. Campinas, SP. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

ALMEIDA, Leandro da Silva. **Teorias da inteligência**. 2ª edição. Edições Jornal de Psicologia, Porto, 1988.

ANCONA-LOPEZ, Marília. **Avaliação da inteligência**. São Paulo: EPU, 1987.

ANTHONY, Edward M. **Abordagem, método e técnica**. In HELB, revista eletrônica,
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16

ANTUNES, Celso, **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ASIMOV, Isaac. **O cérebro humano suas capacidades e funções**. Boa Leitura Editora. São Paulo.

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais**. 11ed. São Paulo: Madras, 2009.

BINET, Alfred. & SIMON, Théodore. **The development of intelligence in children**. Willians & Wilkins Company, Baltimore, 1916.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**, Fifth edition. Pearson Longman. New York, 2007.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CARROLL, John. B. **Human Cognitive Abilities – a survey of factor-analytic studies**. Cambridge University Press, USA, 1993.

CARTER, Rita. **O livro de ouro da mente**; tradução de Vera de Paula Assis – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CASTRO, Francisca; RODERO, Díez Ignacio; SARDINERO, Franco Carmen. **Compañeros - Curso de Español. Nivel 2.** SGEL, Madrid, España, 2008.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. e colaboradores (2 ed.) *o planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto alegre: Bookman e Artmed, 2006, p. 15-41.

DICIONÁRIO Enciclopédico ilustrado **Larousse.** São Paulo, Larousse do Brasil, 2007.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Estrutura da Inteligência – simplificação do modelo de Guilford e sugestão de inventários para apuração de habilidades não demonstradas (DFR, NFU, NFS, NSU).** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1972.

ELLIS, Rod. **Understand Second Language Acquisition.** Oxford University Press, Fifth edition, New York, 1989.

FERNÁNDEZ, Sonsoles L. **Las estrategias de aprendizaje.** In: LOBATO, J. S. & GARGALHO, I. S. (dir) *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid. SGEL, 2005, p. 411-431.

GALTON, Francis. **Co-relations and their measurement, chiefly from anthropometric data.** In JENKINS & PATTERSON. *Studies in Individual Differences. The search for intelligence.* Appleton-Century-Crofts, INC. USA. 1961

GARDNER, Howard. **Inteligência um Conceito Reformulado.** Objetiva, Rio de Janeiro, 2000.

_____, **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas.** Tradução: Sandra Costa _ Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

_____, **Inteligência: Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARDNER, et al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

GERGEN, Mary M. & GERGEN, Kenneth J. **Investigação qualitativa: tensões e transformações.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006. Pp. 367-388.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREENFIELD, Susan A. **O cérebro humano: uma visita guiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HYMES, Dell H. **On Communicative Competence**. University of Pensilvania Press, Filadelfia, 1971. Publicados em *Pride & Holmes, Sociolinguistics*, Penguin, 1971.

JENKINS & PATTERSON. **Studies in Individual Differences. The search for intelligence**. Appleton-Century-Crofts, INC. USA. 1961.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do Ensino de Línguas**. In BORH, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*: Ed da UFSC, 1988. P211-236.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2ª ed. São Paulo; Editora Atheneu, 2010.

LIGHTBOWN, Patsy. M. & SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford University Press, New York, 2006.

LOPES, Glenda Rubia. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras**; Maria Luisa Ortiz Alvarez, orientadora. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2007.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli Elisa D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Orientadora: Profª. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez, 2009.

MEDEIROS, Cristiane R. B. & LOIOLA, Léia de Melo. **As Inteligências Múltiplas e a Competência Comunicativa**. In *Revista Desempenho*, ano 10, n.16, dezembro 2011. Disponível em www.revistadesempenho.org.br.

MUSSEN, Paul, H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

OLLER, John W. & Perkins. Kyle. **Language in education: testing the tests**. Newbury House Publishers, New York, 1978.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, 3ª ed. Cambridge University Press, USA, 1993.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Heinle & Heinle Publishers. Boston, 1990.

PAIVA, Vera L. Menezes. O. **Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem** In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 11-30

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. 3ª ed. São Paulo: Summus. 2001.

PIAGET, Jean. **The Origins of Intelligence in Children**. International Universities Press, Inc. Hew York, 1965.

_____. **Aprendizagem e Conhecimento**, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1976.

_____. **Psicologia da Inteligência**. 2ª ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1983.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REVISTA VEJA, Editora Abril, edição 2265, ano 45, nº16 de 18 de abril de 2012.

RICHARDSON, Laurel. **Writing a method of inquiry**. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. Pp. 516-529.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIN, Joan. THOMSON, Irene. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. São Paulo: Pioneira, 2001.

SKEHAN, Peter. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford University Press, Hong Kong, 1998.

SILVA, José Aparecido da. **Inteligência humana: abordagens biológicas e cognitivas**. São Paulo: Lovise, 2003.

SPERRY, Len. **Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais: ensaios e trabalhos**. Globo, Porto Alegre, 1977.

SPOLSKY, Bernard. **Conditions for Second Language Learning**. Oxford University Press, Hong Kong, 1992.

SPRINGER, Sally P. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. São Paulo: Summus, 1998.

STAKE, Robert. E. **Case Studies**. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, pp. 236-247.

STERN, Willian. **The Psychological Methods of Testing Intelligence**. Warwick & York, Inc. Baltimore, 1914.

THAGARD, Paul. **Mente: Introdução à Ciência Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Universidade Aberta. **Bases Biológicas do Comportamento**. Coleção Universidade Aberta Volume I. Tradução de Sergio Bath. Editora Universidade de Brasília. UnB, 1981.

VIEIRA-ABRAHÃO Maria Helena. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas**. Horizontes de Linguística Aplicada. Ano 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2006.

VIGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. **Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção**. Tese doutorado. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras, 2009.

WENDEN, Anita. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Prentice Hall Europe, 1991.

WIDDOWSON, Henry. G. **Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes Editores. 1991.

WITTER, Geraldina Porto. **Psicologia da Aprendizagem**. Volume 9. São Paulo, EPU, 1984.

ZIMMER, Carl, **a Fantástica História do Cérebro: o funcionamento do cérebro humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

Solicitação de permissão à direção para a pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Caro (a) diretor (a)

Centro Interescolar de Línguas

Sou mestranda em Linguística Aplicada pela UNB (Universidade de Brasília) e venho solicitar permissão para assistir e filmar as aulas de uma turma do Curso de Espanhol, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Espanhola sob o foco da professora e dos alunos.

Certa de sua atenção, eu antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 01 de abril de 2013.

Léia de Melo Loiola

ANEXO II

Solicitação de permissão ao coordenador de curso para a pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A(o) coordenador (a) do curso de Espanhol

Sou mestranda em Linguística Aplicada pela UNB (Universidade de Brasília) e venho solicitar permissão para assistir e filmar a sala de aula do Curso de Espanhol, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Espanhola sob o foco do (a) professor (a) e dos seus alunos.

Certa de sua atenção, eu antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 01 de abril de 2013.

Léia de Melo Loiola

ANEXO III

Solicitação de permissão ao professor para a pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A(o) professor (a) do curso de Espanhol

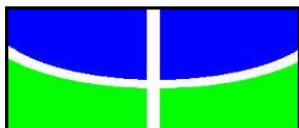
Sou mestranda em Linguística Aplicada pela UNB (Universidade de Brasília) e venho solicitar permissão para assistir e filmar a sala de aula do Curso de Espanhol, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Espanhola sob o foco do (a) professor (a) e dos seus alunos.

Certa de sua atenção, eu antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 01 de abril de 2013.

Léia de Melo Loiola

ANEXO IV



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Aluno(a),

Sou professora de Língua Espanhola da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal e atualmente realizo uma pesquisa em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Meu projeto tem o título provisório de **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: forças integradas na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.**

O objetivo geral da pesquisa é verificar o possível impacto que o conhecimento das Inteligências Múltiplas (IM) traz na aplicação das estratégias de aprendizagem (EA) de alunos de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal. Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do e-mail **leialoiolacile@gmail.com**.

Gostaria de esclarecer que sua participação é de suma importância para a realização desse estudo e que essa pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza. Caso você seja menor de idade, é necessário que o seu responsável legal autorize a sua participação.

Obrigada.

Léia de Melo Loiola

Eu, _____, declaro que li o presente documento antes de assiná-lo e autorizo a mestranda **Léia de Melo Loiola** a utilizar possíveis imagens minhas produzidas durante as aulas do curso de espanhol do Centro de Línguas. Concedo também o direito de uso de gravações de áudio e vídeo, respostas de questionários e de entrevistas por mim concedidas à mestranda sobre as minhas necessidades e os meus interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola e sobre como o meu processo de aprendizagem dessa língua está acontecendo dentro e fora da sala de aula. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Aluno(a):

Assinatura:

Autorização do responsável

Eu, _____, declaro que li o presente documento antes de assiná-lo e declaro que autorizo o aluno _____ a participar da pesquisa realizada pela mestranda

Léia de Melo Loiola

Responsável:

Local e Data:

Assinatura:

ANEXO V



QUESTIONÁRIO ABERTO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado que realizo dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB. É importante ressaltar que sua identidade e opinião são confidenciais.

Desde já agradeço sua valiosa participação na realização deste estudo.

Léia de Melo Loiola

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Idade _____ Escolaridade: _____

POR FAVOR, AO OPINAR SOBRE AS QUESTÕES ABAIXO JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

1. Por que você escolheu estudar espanhol?

2. Espanhol é fácil ou difícil?

3. Você estuda espanhol em casa?

4. De que maneira você estuda em casa?

5. O que você faz para aprender melhor o espanhol?

6. Você acha que a professora de espanhol deve falar com seus alunos somente em espanhol?

7. (Se a resposta da questão 6 for negativa) em que momento a professora deveria usar o português na aula de espanhol?

8. O que você acha que o professor deve fazer quando o aluno erra?

9. O que você faz quando erra?

10. O que você faz quando não entende a gramática?

11. O que você faz quando não entende o som de um texto pra compreensão oral proveniente do aparelho de som da sala de aula?

12. O que você faz quando não entende o que a professora diz?

13. O que você faz quando não entende os exercícios escritos?

14. O que você faz quando não entende o texto escrito?

15. Você possui os livros didáticos adotados no Curso de Espanhol?

16. Que tipo de aula ou atividade você gosta mais?

17. Que tipo de aula ou atividade você aprende mais?

18. Você se acha inteligente? Por quê?

19. Você já ouviu falar das Inteligências Múltiplas?

20. O que você sabe sobre as Inteligências Múltiplas?

Sugestões e críticas são bem-vindas! Este espaço é seu.

Muito obrigada!

ANEXO VI
Inventario SILL (adaptado)

Pseudônimo: _____

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Estratégias de aprendizagem são ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem. As estratégias são usadas para memorizar vocabulário e estruturas linguísticas, para organizar a aprendizagem, para usar e compreender a língua.

1. FAÇA UM CÍRCULO NAS ESTRATÉGIAS QUE VOCÊ UTILIZA.
2. ASSINALE UM X NO QUADRO QUE INDICA A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ AS UTILIZA, DE ACORDO COM A TABELA ABAIXO.

A. Estratégias de memória: são ações que você utiliza para armazenar e se lembrar de informações novas.

Estratégias de memória	SEMPRE	MUITAS	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol.				
2. Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como uma forma de memorizá-las.				
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para memorizá-la.				
4. Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.				
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.				
6. Dramatizo fisicamente as palavras novas em espanhol.				
7. Frequentemente, faço uma revisão das lições.				
8. Recordo as palavras novas em espanhol lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.				

B. Estratégias cognitivas: são ações que você executa para compreender e produzir novos enunciados.

Estratégias cognitivas	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes.				
2. Tento falar com falantes nativos de espanhol ou pessoas mais proficientes.				
3. Pratico os sons do espanhol.				
4. Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes.				
5. Tomo a iniciativa de iniciar conversas em espanhol.				
6. Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol.				
7. Leio em espanhol por prazer.				
8. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol.				
9. Primeiro faço uma leitura rápida depois volto e leio cuidadosamente.				
10. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol.				
11. Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol.				
12. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.				

13. Tento não traduzir palavra por palavra.				
14. Faço um sumário das informações que ouço ou leio em espanhol.				

C. Estratégias de compensação: Mesmo sem saber tudo é possível compreender e usar a língua espanhola utilizando determinadas estratégias.

Estratégias de compensação	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.				
2. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.				
3. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol.				
4. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário.				
5. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá.				
6. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.				

A-. Estratégias de organização: são aquelas que você utiliza para planejar, avaliar e controlar sua aprendizagem.

Estratégias de organização	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol.				
2. Observo meus erros em espanhol e uso isso para melhorar.				
3. Presto atenção quando alguém está falando em espanhol.				
4. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol.				
5. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol.				
6. Procuo pessoas com quem eu possa falar em espanhol.				
7. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em espanhol.				
8. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol.				
9. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol.				

B. Estratégias afetivas: nossas emoções, atitudes, valores e motivação têm grande influência em nossa aprendizagem.

Estratégias afetivas	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de usar o espanhol.				

2. Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando receio cometer erros.				
3. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em espanhol.				
4. Observo se estou tenso (a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando o espanhol.				
5. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do espanhol.				
6. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo espanhol.				

B. Estratégias sociais: A melhor forma para aprender é interagindo e cooperando com outras pessoas.

Estratégias sociais	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	RARAMENTE
1. Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.				
2. Peço aos falantes nativos ou pessoas mais proficientes para me corrigir quando falo.				
3. Pratico espanhol com outros alunos.				
4. Peço ajuda a falantes nativos ou mais proficientes.				
5. Faço perguntas em espanhol.				
6. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol.				

ANEXO VII

Entrevista individual com os participantes da pesquisa

1. Em qual serie você teve o primeiro contato com a língua espanhola?
2. Foi em escola pública ou particular?
3. Como você estudava para as provas?
4. Já recebeu conselhos de como estudar?
5. O que mais gosta nas aulas? O que não gosta?
6. De que maneira você aprende línguas? Explique.
7. Como você se prepara para prova de espanhol?
8. Você tem tempo para estudar?

História da vida familiar e social

1. Quantas pessoas há na sua família?
2. Há descendentes de espanhóis na família.
3. Há outras pessoas que estudaram ou estudam espanhol na sua família? E outro idioma?
4. Houve influência da sua família na sua decisão de estudar espanhol?
5. Quais as razões que o levaram a estudar espanhol?
6. Você acha que ao final do curso você estará falando bem o espanhol?
7. Você pretende estudar outros idiomas? Quais?

História da aprendizagem de línguas

1. O que te ajudou a aprender espanhol?
2. Você estuda outro idioma?

Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas

1. Você se acha inteligente? Por quê?
2. Agora que você já ouviu sobre inteligências múltiplas. Fizemos algumas atividades. Qual ou quais atividades você gostou mais. Tem explicação
3. Alguma você não gostou?
4. Esse conhecimento das IM mudou alguma coisa na sua maneira de estudar? Você começou a se observar mais.
5. Você acha que se as aulas fossem no estilo das atividades de IM, você aprenderia mais?

ANEXO VIII

Questionário – Professor

O objetivo deste questionário é coletar dados a respeito de sua formação profissional como professor de espanhol, bem como suas percepções em relação ao ensino do idioma, às estratégias de aprendizagem e à Teoria das Inteligências Múltiplas. As informações aqui prestadas serão utilizadas tão somente no contexto desta pesquisa. Sua identidade será preservada. Agradeço sua valiosa colaboração.

1. Nome: _____
Idade: _____
2. Escolaridade:
 - a) () Graduação/ Curso/ Ano: _____
 - b) () Especialização/ Curso/ Ano: _____
 - c) () Mestrado /Curso/ Ano: _____
 - d) () Doutorado/ Curso/ Ano: _____
3. Onde você aprendeu espanhol:
 - a) () Ensino público-regular
 - b) () ensino particular – regular
 - c) () CIL – público
 - d) () CIL – particular
 - e) () Faculdade
4. Tempo de profissão: _____
5. Trabalha somente como educador? () sim () não
6. Quantas horas trabalha por semana como docente?

7. Você já esteve em algum país onde se fale espanhol? Onde?

8. Você fala espanhol fora de sala de aula regularmente? Com quem?

9. De que estratégias você lança mão para manter sua fluência em espanhol? (*pode marcar mais de uma alternativa*)
 - a) () Leitura
 - b) () Tradução
 - c) () Ver filmes
 - d) () Ouvir músicas
 - e) () Pesquisar na internet
 - f) () Usar dicionários

10. Você tem alguma crítica a fazer ao livro didático que usa atualmente?
(*Compañeros 2*)

11. Você segue à risca o que dita o livro didático?

12. Você incentiva seus alunos a usarem estratégias de aprendizagem?

13. Você tem algum conhecimento sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas?

14. Você já aplicou ou gostaria de aplicar atividades que envolvessem o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas?

15. Você acredita que trabalhar atividades relacionadas às Inteligências Múltiplas ajudaria na aprendizagem do espanhol?

Muito obrigada.

ANEXO IX

ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

1. Como você aprendeu espanhol?
2. Enquanto estudante, o que você fazia para aprender melhor o espanhol? Continua com essas estratégias?
3. Por que você decidiu ser professor de espanhol? Houve algum incentivo, alguma influência para que isso acontecesse?
4. Em que língua você se comunica com seus colegas de trabalho (de sua área)? E com os alunos?
5. Você costuma usar a tradução nas suas aulas?
6. Você participou da escolha do livro didático, no caso, *Compañeros 2*? Qual sua opinião sobre esse livro? Tem alguma crítica específica a ele?
7. Como você utiliza o livro didático? Segue a risca todas as determinações do guia didático?
8. Os alunos gostam de usar o LD?
9. Você utiliza outros recursos diferentes do LD em suas aulas? Quais?
10. Os alunos ficam satisfeitos com essas intervenções em sala?
11. Nas atividades extras que você prepara o que prioriza? A leitura, a escrita, a fala ou a compreensão?
12. Como você se avalia na sua prática docente? Bom, regular, ótimo....
13. Você se considera estruturalista ou comunicativo?
14. Qual o seu conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas?
15. Você já aplicou ou gostaria de aplicar atividades que envolvessem as IM?
16. Você acredita que atividades ligadas ao desenvolvimento das IM podem ajudar na aprendizagem do espanhol? Elas podem estar relacionadas?
17. Se você fosse montar um curso de espanhol hoje, você encaixaria atividades voltadas para o desenvolvimento das IM?
18. Você acredita que se os alunos tomarem conhecimento de suas capacidades, de suas inteligências, eles mudariam ou aprimorariam suas estratégias de aprendizagem?
19. Como está sua vida acadêmica, sua formação continuada? Esse tempo é seu. Sinta-se à vontade para falar um pouco mais de sua formação, da sua experiência como professor de espanhol, e de seus planos futuros dentro da educação.

ANEXO X

Escala de medida da inteligência

Preparada por Binet-Simon, em 1905. Fonte: (ALMEIDA, 1988. p. 29)

1. O olhar. Movimento da cabeça ou dos olhos para seguir a deslocação lenta de um fósforo aceso.
2. Apreensão originada por uma excitação táctil.
3. Apreensão originada por uma percepção visual.
4. Reconhecer o alimento (distinguir entre chocolate e cubo de madeira).
5. Busca do alimento dificultada por uma dificuldade de natureza mecânica.
6. Execução de ordens simples (sentar-se, apanhar um objeto) e imitação de gestos simples (bater as palmas, levantar os braços, etc.).
7. Conhecimento verbal de objetos (designar partes do corpo, indicar objetos familiares: cordel, chávena, chave).
8. Conhecimento verbal de imagens (designar objetos numa gravura).
9. Dizer o nome dos objetos designados (prova inversa da anterior)
10. Comparação de duas linhas de comprimento diferente.
11. Repetição de três algarismos.
12. Comparação de dois pesos (cubos de 3 e 12g, 6 e 15 g, 3 e 15g).
13. Sugestionalidade (várias provas entre as quais o inventário das linhas).
14. Definições (casa, cavalo, garfo, mãe).
15. Repetição de frases de 15 palavras.
16. Diferença entre objetos evocados (papel-cartão, borboleta-mosca, madeira-vidro).
17. Exercícios de memória sobre imagens após 30 segundos de exposição.
18. Dois desenhos de memória.
19. Repetição imediata de dígitos.
20. Semelhança entre vários objetos evocados.
21. Comparação de comprimentos.
22. Por ordem em cinco pesos.
23. Lacunas de pesos (se a prova 22 é bem sucedida, retira-se um dos pesos, com a criança de olhos fechados, e pede-se-lhe em seguida para pesar os que restam, a fim de adivinhar o que foi retirado).
24. Procurar palavras que rimem com obediência.
25. Exercícios de completar frase: lacunas verbais a preencher.
26. Três palavras numa frase: Paris, ribeiro, fortuna.
27. Resposta a uma pergunta abstrata (quando.... que se dever fazer ?)
28. Inversão dos ponteiros de um relógio.
29. Recorte de uma folha dobrada em quatro (adivinhar a forma do recorte).
30. Definição de termos abstratos (diferença entre estima e amizade, entre aborrecimento e desgosto).

ANEXO XI

Sites relacionados a Inventários de Inteligência.

1. <http://guiadoestudante.abril.com.br/inventários-vocacional/descubra-inteligencia-multipla.shtml>. Último acesso em (20/01/2014).
2. <http://colegiogardner.com.br/inteligencias/> Último acesso em (20/01/2014).
3. http://oglobo.globo.com/infograficos/sexo-cerebro/?fb_action_ids=10200911349855118&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map={%2210200911349855118%22%3A512893068752505}&action_type_map={%2210200911349855118%22%3A%22og.likes%22}&action_ref_map Último acesso em (20/01/2014).
4. <http://rachacuca.com.br/inventário-de-inteligencia/> Último acesso em (20/01/2014).
5. <http://www.interney.net/inventários/inventário017.php#.Uua8ZrRTvIU> Último acesso em (20/01/2014).
6. <http://www.natgeo.com.br/br/especiais/mente-brilhante/inventário-a-sua-inteligencia/> Último acesso em (21/01/2014).
7. http://www.oocities.org/guia_rapido/qi.html Último acesso em (21/01/2014).
8. <http://www.inventáriosdeqi.com.br/jogos/inventário-de-inteligencia/> Último acesso em (21/01/2014).
9. <http://www.guiadacarreira.com.br/inventário-7-inteligencias/> Último acesso em (21/01/2014).
10. <http://wp.clicrbs.com.br/naocliqueaquie/2013/01/16/exercite-o-cerebro-com-os-inventários-de-inteligencia-e-prove-que-e-esperto/> Último acesso em (21/01/2014).
11. <http://www.meusite.pro.br/ccivil/testintel.htm> Último acesso em (21/01/2014).
12. <http://www.inventáriosgratis.com.br/categoria/inventário-de-inteligencia> Último acesso em (21/01/2014).
13. <http://descubrasedeui.blogspot.com.br/> Último acesso em (21/01/2014).
14. <http://descubrasedeui2.blogspot.com.br/> Último acesso em (21/01/2014).
15. <http://www.mbti123.com/mental/pt/> Último acesso em (21/01/2014).
16. <http://inteligenciasmultiplas.com.br/inventario/> . Último acesso 20/03/2014

ANEXO XII

Atividades realizadas durante as explicações sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas

- 1- A dinâmica consiste em repetir a frase trocando a última palavra, porém os alunos não podem repetir uma palavra dita pelo colega e a palavra tem que começar com a mesma letra. No exemplo, a letra a:
 - En julio voy a viajar y voy a llevar un amigo.
 - En julio viajaré y llevaré un amigo.
 - El mes pasado viajé y llevé un amigo.
 - Él me dijo que había viajado y había llevado un amigo.

2- “Hablar delante del espejo”

A professora levou um espelho grande para a sala de aula, os alunos estavam livres para ir diante do espelho e falar qualquer coisa sobre si mesmo. Exemplo: eu sou linda, Como estou diferente hoje.

Lembrando que deve ser na língua alvo.

- 3- Leitura em coro. Os alunos tinham que tentar seguir sempre o mesmo ritmo, todos juntos no momento da leitura.

Leitura do verso do poema Guantanamera, de José Martí (1853- 1895).

“Yo soy um hombre sincero

De donde crece la palma,

Y antes de morirme quiero

Echar mis versos del alma.”

- 4- Adivinhar a pergunta y resposta trocando os asteriscos por vogais.

Encaja las vocales y descubre la pregunta y respuesta:

¿Q***n s*r* ,q***n ser*, q** d* n*ch* *par*ce y d* d** s* v*?

Respuesta: l* l*n*

5- Reconhecer som e vozes:

A professora colocou partes de músicas de cantores conhecidos para que os alunos reconhecessem as vozes dos cantores, e também a voz de outros famosos. No meio dessas vozes colocou o áudio da voz dos próprios alunos, que haviam sido gravados anteriormente sem que eles soubessem que teriam que reconhecer a própria voz.

6- Prática de trava-línguas

Pepe Peña

pela papa,

pica piña,

pita un pito,

pica piña,

pela papa,

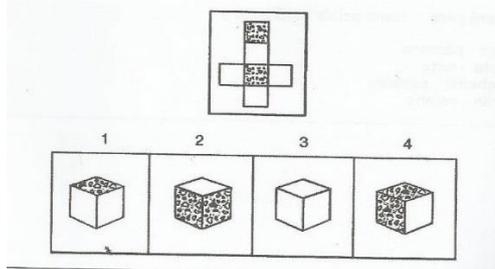
Pepe Peña

ANEXO XIII

Atividades aplicadas durante o **circuito de atividades**

1- El cubo

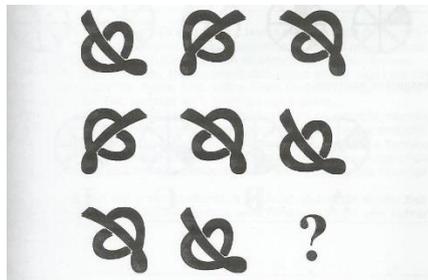
Ustedes están viendo un cubo desmontado. Imagínenlo montado y elijan qué figura ustedes verían en la realidad (sólo hay una correcta). Intenten deducir cuál es la verdadera observando los lados pintados:



Fonte: BATLLORI, 2009, p.23.

Las hojas del árbol

Observando las siguientes hojas del árbol dibujadas abajo, ustedes deben descubrir cómo es el diseño de la última hoja.



Fonte: BATLLORI, 2009, p. 27.

2- Completar a letra da música *Agua y sal* de Rosario Flores com as figuras anteriormente recortadas.

3- Trabalenguas

Descubran los trabalenguas cambiando los números por letras:

1=D 2=C 3=H

Me 3an 1i23o un 1i23o
Que 1i2en que 3e 1i23o yo
Ese 1i23o está mal 1i23o
Pues si yo lo 3ubiera 1i23o,
Estaría mejor 1i23o,
Que ese 1i23o que 1i2en
Que algún 1ía 1ije yo.

4=D 5=P 6=C

4el 5elo al 6o4o
4el 6o4o al 5elo
4el 6o4o al 5elo
4el 5elo al 6o4o.

4- Dibujen cualquier cosa que exprese su gusto:

Os alunos tinham a sua disposição: folhas brancas, lápis de cor, canetinha, giz de cera.

5- Continuar o diálogo:

A professora apresentou uma situação e o começo de um diálogo: cada grupo que passava por essa etapa tinha que continuar o diálogo observando o sentido da conversação.

6- Mímica:

Representar animais e profissões através de mímicas para que os colegas adivinhassem.

7- Bingo

Jogo de bingo com figuras, palavras e números.