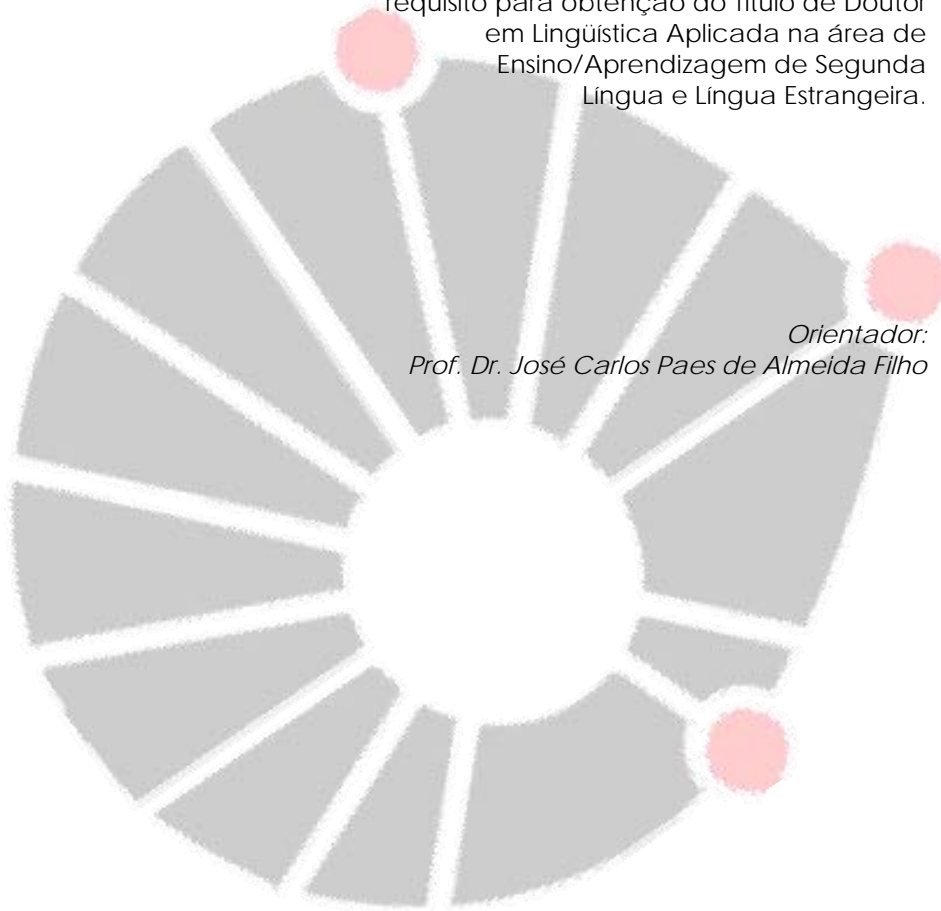


Denise Martins de Abreu-e-Lima

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.

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção do Título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

*Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*



Ab86m

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 / Denise de Paula Martins de Abreu-e-Lima. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Reflexão. 3. Abordagem comunicativa. 4. Competências. 5. Inteligências múltiplas. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Membros da Banca:

Prof. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Nelson Viana
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Magali Barçante Alvarenga
Universidade Metodista de Piracicaba

200708

Prof. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
ORIENTADOR

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por DENISE DE PAIVA MARTINS
de Azev e Lima

e aprovada pela Comissão Julgadora em
08/11/2006.

Prof. Dra. SILVANA MABEL SERRANI
Coordenadora Geral de Pós-Graduação
IEL/UNICAMP
Matr. 06440-8

Campinas, 08 de novembro de 2006.

RESUMO

Pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada (LA) sobre formação de professores de língua estrangeira (LE) revelam a falta de articulação entre teoria-prática e de preparo dos professores como sujeitos transformadores em sua prática, demonstrando a inconsistência da formação de professores no desenvolvimento das competências de ensinar, segundo classificação de Almeida Filho (1998). As mesmas pesquisas citadas indicam caminhos que podem ser seguidos para minimizar ou solucionar esses problemas. Um dos caminhos a ser percorrido na LA é saber como fazer para que uma abordagem de ensinar e aprender línguas, condizente com os resultados almejados, seja concretizada na prática e produza os efeitos desejados nas diferentes competências do profissional de ensino. De acordo com essas discussões e com as características exigidas pelo Ministério da Educação sobre o tipo de profissional que se deseja formar: que tenha capacidade crítico-reflexiva, que saiba trabalhar em equipe, realizar projetos, trabalhar interdisciplinarmente, desenvolvendo suas potencialidades e as de seus alunos, buscamos na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) um possível eixo temático para ser abordado em curso de formação de professores. Este trabalho, qualitativo e interpretativista, de cunho etnográfico, foi desenvolvido em uma universidade federal pública de formação de professores de inglês pré-serviço (PPS). Na organização da disciplina-base para esta pesquisa (sexto período de um curso noturno com 10 períodos), adotou-se como abordagens norteadoras: a reflexivista de formação de professores e a comunicativa de ensino de língua(s), neste caso, a língua inglesa. O objetivo foi o de verificar como o ensino de LE na formação de professores, baseado em uma abordagem comunicativa de ensinar, realizada por intermédio de projetos, aliado a uma formação reflexiva que desenvolva as competências de ensinar, pode ser articulado a um núcleo temático como a teoria das inteligências múltiplas. Com base nessas articulações teóricas, também se buscou avaliar de que forma essas teorias podem ser organizadas em um modelo macro-organizacional e que papéis podem assumir para auxiliar o professor formador em sua prática docente. Os instrumentos para coleta e análise dos dados foram: questionário diagnóstico, interação virtual e presencial, provas e projetos elaborados pelos PPS, aulas gravadas em vídeo, avaliações entre os colegas, auto-avaliações e anotações de campo. Os resultados obtidos

demonstraram que há compatibilidade do eixo temático com o paradigma reflexivista de formação de professores que, aliado à abordagem comunicativa, permitiu que fosse criada a base necessária para o desenvolvimento das competências. A língua-alvo pôde ser utilizada contextualizada e significativamente em todos os momentos de ensino-aprendizagem, resultando no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Os PPS puderam também desenvolver suas inteligências intra e interpessoais, fundamentais para o trabalho de sala de aula. Os projetos desenhados pelos PPS revelam quanto os mesmos desenvolveram suas competências durante o processo para sugerir mudanças no ensino de língua inglesa nas escolas. Além desses resultados, foi elaborada uma tabela organizadora de habilidades das inteligências que uma vez estimuladas desenvolvem as competências de ensinar dos PPS, bem como foi sugerida uma macro-formulação teórica para disciplinas a serem ministradas para PPS de língua(s).

Palavras-chave: *Formação de professores reflexivos; Abordagem Comunicativa; Ensino por projetos; Competências de ensinar, Inteligências Múltiplas.*

ABSTRACT

From the mid 90's on, studies in Applied Linguistics (AL) have been carried out investigating questions related to preservice teacher education. They have revealed lack of articulation between theory and practice, lack of comprehensive knowledge of the content to be taught and lack of pedagogical education. Most of these investigations have shown how underdeveloped the teaching competences (Almeida Filho, 1998) are. Researchers have pointed out some possible ways to develop more effective courses in language teacher education, stimulating the different competences. In agreement with these suggestions, the Brazilian Ministry of Education has established characteristics for the reflexive capacity, knowing how to work in interdisciplinary groups through projects. These characteristics are related to the concept of intelligence described by Gardner (1983) in the theory of Multiple Intelligences. The study reported here has evaluated the results of using this theory as a guideline in developing a course in a language teacher education program (LTEP). This qualitative and interpretative research, in an ethnographic basis, was carried out in a public federal LTEP. In the course used for this work (sixth period in a 10-period program), two paradigms were also adopted: the reflexivist of teachers' education and the communicative of language teaching, in this case, English as a foreign language (FL). It was believed that by choosing the communicative approach we would enable the preservice teachers to get access not only to the theory related to the topic but also to the experience of learning language through it, having models of how to teach using this approach in their future contexts. In this study, the CA was developed through projects designed by the preservice teachers. Taking the results of these articulations, it was also the purpose of this study to evaluate in which way these theories could be organized in a macro-structure model and which roles they could play to help the teacher educators in their practice. The instruments used to data collect and analysis were: diagnostic questionnaire, virtual and classroom interaction, tests and projects made by the preservice teachers as well as recorded classes, peer, self and course evaluations and field notes. The results demonstrate that there is compatibility among the theory of MI, the paradigm of reflexive teaching education and the communicative approach of teaching a foreign language through projects, creating the necessary basis to develop the teaching competences. The target

language was used contextualized and meaningfully in all interactions what has resulted in a better linguistic-communicative competence. The preservice teachers could also develop their intra and interpersonal intelligences, fundamental to the classroom routine. The projects designed by the preservice teachers reveal how they are prepared to suggest changes and create new opportunities of learning English in elementary and secondary schools. Besides, this study proposes an organized table among specific abilities related to the eight intelligences that once stimulated could develop the teaching competences. A suggestion of a theoretical macro-structure of teaching was provided to be used in teacher education programs.

Key words: *Reflective Teacher Education, Communicative Approach, project based teaching, Teaching competences, Multiple Intelligences.*

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS.....	x
AGRADECIMENTOS.....	xi
1. INTRODUÇÃO	
1.1. PANO DE FUNDO E JUSTIFICATIVA	2
1.2. ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	18
1.2.1. Panorama Contextual	18
1.2.2. O Curso de Letras	20
1.2.3. A inserção da teoria das Inteligências Múltiplas no conteúdo acadêmico	22
1.3. PERGUNTAS DE PESQUISA	24
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	
2.1. A ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA	27
2.2. CONTEXTO DE PESQUISA	31
2.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
2.4. OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	37
2.4.1. Questionário de avaliação sobre ensino/aprendizagem de LE	37
2.4.2. Participação por escrito nos debates e nas discussões de sala, via ferramenta virtual – WEBCT.....	38
2.4.3. Provas e trabalhos dos alunos.....	52
2.4.4. Aulas gravadas em vídeo	54
2.4.5. Avaliações entre os colegas e auto-avaliações	54
2.4.6. Anotações de campo	56
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
3.1. A VISÃO HISTÓRICA ATÉ A FORMAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO DE LÍNGUAS	58
3.1.1. A Vertente Tradicional - A Abordagem Gramatical	60
3.1.2. A Vertente Tradicional - Abordagem Estruturalista	63
3.1.3. A VERTENTE COMUNICATIVA – A ABORDAGEM COMUNICATIVA (Ac) OU COMUNICATIVISMO	65
3.1.3.1. O ENSINO COMUNICATIVO POR INTERMÉDIO DE PROJETOS	74
3.2. AS COMPETÊNCIAS DE ENSINAR.....	77
3.2.1. COMPETÊNCIA IMPLÍCITA	85
3.2.2. COMPETÊNCIA TEÓRICA.....	87
3.2.3. COMPETÊNCIA APLICADA	88
3.2.4. COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA	89
3.2.5. COMPETÊNCIA PROFISSIONAL.....	91
3.3. O ENSINO PARA A REFLEXÃO – O PARADIGMA REFLEXIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE.....	92
3.4. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	
3.4.1. INTRODUÇÃO.....	100
3.4.2. VISÃO HISTÓRICA.....	105
3.4.3. AS INTELIGÊNCIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	111
3.4.3.1. Inteligência Lingüística	116
3.4.3.2. Inteligência Lógico-Matemática	118
3.4.3.3. Inteligência Espacial	118
3.4.3.4. Inteligência Corporal Cinestésica	119
3.4.3.5. Inteligência Interpessoal.....	120
3.4.3.6. Inteligência Intrapessoal.....	121

3.4.3.7. Inteligência Naturalista	122
3.4.3.8. Inteligência Musical	123
3.4.4. OS PONTOS DE ENTRADA E A ESTIMULAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS	129
3.4.5. A TEORIA DAS IM NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LI	134
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	159
4.1. COMPETÊNCIA IMPLÍCITA.....	162
4.1.1. Questionário Inicial	162
4.1.2. As Aulas teóricas	165
4.2. COMPETÊNCIA TEÓRICA	174
4.2.1. Textos sobre as teorias	174
4.2.2. As Aulas teóricas	179
4.2.3 – Inventários das Inteligências.....	186
4.3 – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAL E APLICADA	190
4.3.1 – Os filmes e as provas	190
4.3.2 – A elaboração do projeto e as orientações	203
4.4 – COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA	218
4.4.1 – Os Filmes	218
4.4.2 – As provas	220
4.4.3 – Os projetos	221
4.4.4 – As interações virtuais	223
4.5 – REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO	224
4.6 – AS COMPETÊNCIAS DE ENSINAR E AS INTELIGÊNCIAS	229
4.7 – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PPS.....	235
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
5.1 – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PPS.....	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248
ANEXOS	290
1. DEPOIMENTOS SOBRE O ESTUDO EXPLORATÓRIO	265
2. PLANO DE ENSINO.....	268
3. CALENDÁRIO.....	270
4. DESCRIÇÃO DOS LINKS	271
5. TEXTOS PARA DEBATE	273
6. ORIENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO	274
7. TABELAS DE AVALIAÇÃO	274
7.1. Roteiro de avaliação do projeto e do colega	274
7.2. Avaliação dos projetos de IM de outras turmas	275
7.3. Roteiro de auto-avaliação.....	275
7.4. Avaliação da apresentação oral do projeto dos colegas	276
7.5. Avaliação final	277
7.6 – Avaliação do professor formador	277
8. QUESTÕES DAS PROVAS.....	278
9. ASSERÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS COMUNICATIVA E ESTRUTURAL.....	279
10. ATIVIDADE EM PARES SOBRE PROJETOS.....	280
11. DESCRIÇÃO DOS PROJETOS E AS ATIVIDADES DOS PONTOS DE ENTRADA	282
12. TERMO DE CONSENTIMENTO.....	290

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

FIGURA 1 – CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E HABILIDADE	81
FIGURA 2 – CONCEITOS DE COMPETÊNCIA, HABILIDADE E COMPETÊNCIA IMPLÍCITA.....	82
FIGURA 3 – CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA, HABILIDADE E COMPETÊNCIA.....	103
FIGURA 4 – PONTOS DE ENTRADA	131
FIGURA 5 – MACRO-FORMULAÇÃO TEÓRICA 1	237
FIGURA 6 – MACRO-FORMULAÇÃO TEÓRICA 2	238
FIGURA 7 – MACRO-FORMULAÇÃO TEÓRICA 3.....	239
FIGURA 8 – MACRO-FORMULAÇÃO TEÓRICA 4	240

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DEFESAS DE TESE E DISSERTAÇÕES POR ANO SOB A ÓTICA DAS IM.....	135
GRÁFICO 2 – ÁREAS EM QUE AS DEFESAS FORAM REALIZADAS.....	135

TABELAS

TABELA 1 – ABORDAGEM GRAMATICAL	61
TABELA 2 – ABORDAGEM ESTRUTURALISTA	64
TABELA 3 – ABORDAGEM COMUNICATIVA	69
TABELA 4 – INVENTÁRIO DAS IM DOS PPS	187
TABELA 5 – RELAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIAS-HABILIDADES-COMPETÊNCIAS DE ENSINAR.....	230

AGRADECIMENTOS

Dissertar sobre questões acadêmicas exige muitas vezes que tenhamos que nos afastar, mesmo que circunstancialmente, de outros afazeres e relacionamentos a que precisamos nos dedicar normalmente. "Refletir" e "pensar sobre" ficam relegados a um segundo plano na escala das inúmeras atividades que temos que executar, responsáveis pela automatização de nossas atitudes. No processo de elaboração deste trabalho, contei com o auxílio, apoio, investimento, motivação, aconselhamento e orientação de várias pessoas e grupos, movendo-me na procura de respostas às perguntas que gostaria de auxiliar a responder. Tive que me manter distante por algum tempo em diversos momentos, mesmo que muitas vezes estivesse "de corpo presente", para refletir sobre tudo que estava acontecendo e poder compartilhar depois, de forma concreta, por intermédio deste trabalho. Muito obrigada a todos por tudo que fizeram!

À Unicamp, por ter sido o veículo que possibilitou a investigação científica deste trabalho;

Ao professor e orientador José Carlos Paes de Almeida Filho, por ser o modelo que é, e por dar condições para que estejamos sempre abertos para o novo, para o que ainda podemos descobrir, ampliando a visão científica de seus orientados;

Aos professores M. Rita Salzano de Moraes, Magali Barçante Alvarenga (1^a. Qualificação), Nelson Viana, Maria Luisa Ortiz Alvarez e José Carlos (2^a. Qualificação), pela experiência que tive em minhas qualificações desta tese, tornando essas etapas do processo umas das mais produtivas que já vivi e presenciei em minha carreira acadêmica;

À CAPES pelo incentivo à pesquisa e à valorização da qualificação docente nas universidades brasileiras e pelo apoio concedido para finalização deste trabalho;

À Universidade Federal de São Carlos por ser o terreno fértil que é, possibilitando aos seus docentes que busquem respostas aos problemas apresentados, tornando real o incentivo à pesquisa e à qualificação docente, criando possibilidades para equilibrarmos ensino-pesquisa-extensão.

Ao Departamento de Letras, primeiramente aos meus colegas de área: Nelson Viana e Eliane Hércules Augusto Navarro, por sempre confiarem em mim e apostarem em minhas “idéias”, mostrando o quanto é possível, na prática, sermos equipe, pensarmos como equipe e buscarmos soluções juntos. Meu sincero reconhecimento a vocês dois por terem me incentivado e tornado viável meu afastamento para finalização deste trabalho. Aos professores substitutos, em especial ao Luís Felipe Donadio, por terem me substituído durante minha ausência. Às amigas e colegas, Luciana Carvalho de Oliveira e Denise Margonari, por terem sempre me incentivado a compartilhar os resultados deste trabalho. Aos colegas de departamento, por terem acreditado no meu compromisso com a graduação, em especial à profa. Gladis Barcelos de Almeida, pelo auxílio técnico para finalização deste trabalho. À mais recente colega de área, Sandra Gattolin, pelas leituras atenciosas e pelas orientações dialogadas, valiosíssimas no momento em questão. À profa. Dra. Luciana Maria Giovanni pela orientação e incentivo para organização desta pesquisa. Obrigada a vocês pelo apoio que me deram!

A todos os alunos do Curso de Letras, especialmente àqueles a quem ministrei a disciplina de inteligências múltiplas e projetos. Obrigada pelo interesse e motivação que me despertaram ao longo de nossa convivência. Aprender com vocês foi e será sempre uma experiência positiva que guardarei como referência em minha competência implícita! Aos alunos, participantes desta pesquisa, agradeço, além disso, a confiança em mim depositada, conscientes de que seriam sobre vocês a discussão deste trabalho. Ao ex-aluno, agora colega, Mario Luiz Nunes Alves, pela rapidez e prontidão nas contribuições técnicas.

Ao Grupo IMAGINE, Wania Boer, Regina Berard e Fabio de Abreu-e-Lima, parceiros de reflexões sobre a teoria das IM. Obrigada pelas inúmeras possibilidades que criaram comigo para verificar na prática como

é estimular as inteligências. Aos professores e alunos que compartilharam, e ainda compartilham, de momentos com este grupo, obrigada por ajudarem a expandir e divulgar o trabalho com as inteligências.

À profa. Julie Viens, pelos diálogos e observações atenciosas ao meu trabalho com as Inteligências Múltiplas, possibilitando que pudesse ser divulgado e discutido no meio acadêmico internacional. Ao prof. Howard Gardner pela pronta resposta às questões levantadas. Às orientações precisas e norteadoras do grupo de tutores virtuais dos cursos de IM de Harvard (*Wide World*), responsáveis pela minha incursão nessa modalidade de ensinar virtualmente e pela visão ampliada que obtive sobre a utilização da teoria das IM em contextos educacionais de outros países.

Ao amigo e *coach* Amauri Pereira, por tornar possível o desenvolvimento da minha intrapessoal, mostrando-me como fazê-lo. Aos meus colegas de "jornada": Débora, Yara, Joyce, Walter, André, Malu, Dora, Valmira, Fabio e Adriana pelo atento olhar ao meu desempenho para atingir esta meta.

A todos da minha família, em especial à minha mãe-sogra Vera Lígia, que tantas vezes 'curtiram' minha ausência, pacientes na espera do resultado. Agradeço a fé que têm em mim e em tudo que faço. Obrigada!

Ao meu marido, companheiro, colega, Fabio, por todas as articulações que fazemos em nossa vida pessoal e profissional. Sem o seu apoio incondicional e os diálogos travados em cada etapa do processo seria muito difícil que este trabalho pudesse ser realizado da maneira como foi. Obrigada por crescer junto comigo! Aos meus filhos, Victor e Luisa, por possibilitarem que eu mostre o meu potencial e por deixarem tão transparente como as inteligências interagem. Pelo carinho, respeito e paciência que tiveram ao longo da elaboração deste trabalho, ***eu o dedico a vocês três!***

A Deus, sobre todas as coisas.

Introdução

Capítulo 1

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre."

Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

1.1 PANO DE FUNDO E JUSTIFICATIVA

Aprender uma língua estrangeira é sempre uma atividade que exige, entre outras coisas, muito empenho e força de vontade. Não há um limite, um ponto final, já que estudar línguas é um processo constante de criação e recriação no qual sempre há algo novo a ser aprendido. Há barreiras a serem transpostas no processo de aquisição de uma língua e, muitas vezes, após chegarmos a um nível de proficiência, esquecemos o quanto foi difícil o começo, de quantas vezes nos inquietamos com nossas falhas, com nossos erros e achamos ser quase impossível conseguir entender um falante nativo. Quando saímos da seara do aluno e passamos para a do professor, lembranças boas e ruins dos momentos de sala de aula começam a delinear o “como” aprendemos e o que vamos ensinar pela força de nossas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Sentimo-nos responsáveis por criar oportunidades de insumo que, muitas vezes, nem mesmo nós tivemos durante o aprendizado, na tentativa de gerar resultados melhores. Mesmo não sendo o único responsável pelo processo de aprendizagem do aluno, o professor é o seu grande incentivador, estimulador ou motivador. Na maioria das vezes, o professor é a única pessoa com a qual os alunos têm contato para poderem se comunicar em uma língua que não a sua. Essa responsabilidade acaba nos fazendo procurar soluções para muitos dos problemas enfrentados em sala de aula.

A busca por maneiras de se entender o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de minimizar problemas e de buscar soluções provenientes da prática de sala de aula, faz parte dos objetivos da Linguística Aplicada. Entender o que acontece em sala de aula, os papéis do professor e do aluno, o ambiente, as competências, os saberes, entender os diferentes paradigmas a que os professores se filiam ao longo de suas carreiras também cumprem papel importante nessa ciência.

Desde o início da minha incursão pelo tema de formação de professores, venho percebendo as inquietações científicas decorrentes de uma prática em sala de aula que demora a ser compatibilizada com as teorias e pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico. Já há algum tempo vêm emergindo um número cada vez mais significativo de publicações sobre preparação de professores em diversas áreas de conhecimento. Autores como Gama (1996), Rolin (1998), Maza (1999), Mateus (1999), Aguiar (2000), Basso (2001) e Oliveira (2001) discutem a questão de formação de professores de língua estrangeira e apontam os problemas e as possíveis soluções para uma formação que possa atender às necessidades atuais, conforme será explicitado a seguir. Em todas essas pesquisas, pode-se perceber a inquietação acadêmica sobre como fazer para transformar a realidade ainda presente nas salas de aula de língua estrangeira de ensino fundamental e médio: aulas de LE de cunho tradicional com base em exercícios gramaticais descontextualizados, tradução, utilizando abundantes exercícios de automatização, traduzidos em uma vertente mais tradicional de ensinar língua(s). Ao contrário do que muitas vezes se pensa, a própria universidade colabora para esse resultado, pois perpetua uma prática que se quer modificar.

Ao longo das pesquisas produzidas na última década na área de formação de professores, percebemos o caminho que ainda temos que percorrer para conseguir alcançar o resultado que queremos: professores mais conscientes de sua realidade, mais críticos em relação ao seu processo de ensinar/aprender língua estrangeira, criadores de oportunidades para que seus alunos aprendam a LE de forma mais significativa.

Uma das questões pertinentes a este trabalho trata da desarticulação entre a teoria e a prática na universidade e na escola. Para Gama (1996), os fatores preponderantes para essa desarticulação no contexto do estudo realizado foram: 1. a distância entre o que é ensinado na Universidade para ser realizado em sala de aula e o que é realmente utilizado na escola de ensino fundamental e médio, 2. a ausência de reflexão sobre a prática, falta de articulação entre a metodologia ensinada e a vivenciada na Universidade e 3. o tempo muito limitado para que o professor pré-serviço¹ possa experienciar sua prática docente.

¹ Como professor pré-serviço (doravante PPS) entende-se o aluno de graduação em licenciatura. Professor em serviço, aquele que está atuando em sala de aula. Professor formador, aquele que ministra aulas nos cursos de graduação e de educação continuada.

Outro ponto importante foi apontado por Rolin (1998) que investigou a cultura de avaliar de professores em serviço e pôde constatar como a prática e as crenças desses professores já refletem o quanto esses profissionais se encontram despreparados para a adoção de outro paradigma dentro da sala de aula.

A relação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas de prática profissional foi abordada por Mateus (1999) que reforça as falhas da disciplina de estágio supervisionado, apontando-a como insuficiente para a formação desse profissional. De acordo com a autora, a análise dos dados demonstra um predomínio da visão de educação e de formação de professores como um conjunto de elementos dissociáveis e descontextualizados valorizando apenas os aspectos técnicos do desenvolvimento profissional. Isso acaba por levar a disciplina apenas informar conceitos teóricos que podem ser assimilados, mas que não necessariamente tenham associação com a prática desejada.

O papel preponderante da universidade na fossilização dos padrões tradicionais de ensino foi enfatizado por Maza (1999), Aguiar (2000) e Oliveira (2001) que dizem que o ensino universitário perpetua uma realidade que se quer mudar, seja porque não atende mais às expectativas dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio, seja porque frustra os próprios recém-formados que não foram preparados para enfrentar a realidade da escola atual. Os professores recém-formados reincidem na prática de padrões aprendidos na universidade, em um total descompasso com as características da cultura adolescente de hoje.

Os resultados da pesquisa realizada num curso de Letras do Paraná realizada por Basso (2001) estão de acordo com os resultados de Gama. A autora acrescenta que a universidade que serviu de base para sua pesquisa tem apresentado muito pouco resultado em relação à proficiência desses professores pré-serviço. A maioria sai da universidade sem as competências lingüístico-comunicativa e profissional adequadas para atuar como educadores.

Dessa forma, um dos caminhos a ser percorrido na LA é saber como fazer para que uma abordagem de ensinar e aprender línguas, condizente com os resultados que se pretende alcançar, se concretize na

prática e produza os efeitos desejados nas diferentes competências do profissional de ensino. Para entendermos as razões que nos mantêm afastados deste objetivo, temos que estudar mais o que estamos fazendo em nossas salas de aula, como professores-formadores, e quem é nosso público-alvo. Todos temos uma teoria informal de ensinar que surge de experiências vivenciadas desde crianças quando brincamos de escolinha. Em nossas brincadeiras colocamos em prática nossas crenças e nossas experiências sobre o assunto, que vão se consolidando ao longo de nossa maturação cognitiva e emocional de aprendentes.² Os PPS chegam à universidade cheios de crenças e vivências sobre o processo de ensinar e aprender. Essas experiências e vivências, identificáveis através das crenças, uma vez trazidas à consciência permitem que possamos compreender um pouco mais os PPS e o que devemos fazer para dar-lhes condições de experimentarem outras formas de ensinar e aprender que não somente aquelas com as quais chegaram à universidade.

A Universidade ensina teorias de aprender e ensinar no processo de formação de professores e, muitas vezes, adota uma teoria/prática diferente daquilo que os professores pré-serviço (PPS) vivenciaram e já registraram como experiência. Em estudos sobre crenças realizados no Brasil, Barcelos (1995, 2004), Basso (2001, 2006), Alvarenga (2004), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2005), Gimenez (2004), para citar alguns, é detectado o descompasso entre as expectativas dos alunos ao ingressarem no curso de Letras e suas frustrações sobre não terem aprendido o que vieram buscar na universidade.

Basso (2006), em estudo recente realizado com 966 alunos e 47 professores de inglês de escolas públicas no interior do Paraná, constatou que os professores da rede pública ainda se utilizam muito de exercícios gramaticais, cópia e tradução. De acordo com a pesquisadora,

*As conseqüências para a tão esperada educação pelas línguas é que continuamos a ter professores e futuros professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, **se aprenderam assim, esse deve ser o caminho para ensinar, ou seja: baseando-se nos modelos que trouxeram como alunos, não se deixando***

² Preferimos o termo aprendente a aprendiz para diferenciar o aprendiz-aluno do aprendente, que pode ser tanto aluno como professor, que aprende ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

transformar durante sua formação inicial nem na continuada. O medo e a vergonha de não ser 'perfeito' na outra língua fazem com que o professor de LE se anule por trás dos exercícios gramaticais, tirando de si mesmo e dos seus alunos o poder de construção e renovação constante de suas próprias identidades (BASSO, 2006, 76 – grifos meus).

Mesmo que não seja com a velocidade e com a abrangência que gostaríamos, já podemos perceber, entretanto, as diferenças que a área da LA tem produzido em alguns cursos de Letras com a inserção de disciplinas que abordem os temas de ensino-aprendizagem ainda na graduação. Há que se notar, entretanto, que se a prática vivenciada na Universidade não é a prática enraizada dos PPS, esses podem acabar reutilizando os procedimentos e as crenças que já constituem parte de sua identidade de aprendente/professor, uma vez que ela está mais amalgamada a sua visão do que acontece realmente em uma sala de aula.

Há consenso entre os pesquisadores de que a reflexão³ tem papel preponderante na formação de professores. A Lingüística Aplicada (LA), em momentos vários como, por exemplo, em Nunan (1990), Doff (1991), Woodward (1991), Cunha (1992), Vieira-Abrahão (1992, 2001), Gimenez (1994), Monteiro (1996), Abreu-e-Lima & Monteiro (1996), Almeida Filho (1997b), Paiva (1997), Ifa (2000), Andrade (2000), Kaneoya (2001), Abreu-e-Lima & Margonari (2002) para citar apenas alguns, pôde nos mostrar como os resultados de ensino baseado no paradigma reflexional são promissores. Ortenzi (1997, 18) afirma que, além de encorajar a reflexão nos cursos de formação de professores, é necessário que se estimule um aprofundamento reflexivo. Sem este aprofundamento, o professor não seria capaz de ir além de pensar e avaliar as atitudes que tomou, ou seja, de modificar a sua prática. A autora (1997) apresenta uma resenha de trabalhos bastante significativos na área da prática da reflexão como o de Moraes (1990), Filgueiras dos Reis (1991), Machado (1992), Gimenez (1994), Magalhães (1994), Uyeno (1995) e Telles (1996).

³ Reflexão é aqui entendida como processo de tomada de consciência da prática advinda do confronto com a teoria (Blatyta, 1995).

Na discussão de problemas como: falta de articulação entre teoria-prática, o papel que a universidade vem exercendo na formação do professor, falta de preparo dos professores para serem sujeitos transformadores em sua prática, as pesquisas citadas indicam caminhos que podem ser seguidos para minimizá-los ou solucioná-los. Entre eles estão:

- a) uma formação voltada para a prática escolar, simulando ou vivenciando situações reais de ensino;
- b) maior integração entre disciplinas do curso de Letras, especialmente entre teoria e prática;
- c) maior conhecimento sobre o público-alvo a ser ensinado e reconhecimento de suas necessidades e seus anseios;
- d) maior congruência entre o que se ensina (conteúdo) e o como se ensina na universidade (os procedimentos);
- e) reflexão e avaliação sobre as experiências vividas.

Há ainda que se delimitar o campo em que esta pesquisa vai atuar na busca de tornar a teoria e a prática mais congruentes e de poder propiciar aos PPS momentos de reflexão. Gimenez (2004, 184-6), por exemplo, argumenta que ainda há espaço para que a área chegue a um consenso sobre alguns pontos:

Resolvida a questão de que a abordagem durante todo o curso pudesse ser coerente com as práticas que se quer encorajar, teríamos ainda que questionar que tipo de reflexão seria desejável provocar. Quais seriam os procedimentos e metodologias que poderiam ser mais condizentes com uma perspectiva crítica, que levasse à reconstrução das práticas a partir de objetivos educacionais mais amplos?(...) É preciso, em suma, que haja uma reflexão coletiva sobre o que significa formar professores de inglês no contexto do Curso de Letras em questão (...) a reflexão na formação de professores pré-serviço está longe de ser um assunto resolvido. Inúmeras questões estão vinculadas às dificuldades de sua implementação. Algumas delas aqui tratadas dizem respeito à falta de uma abordagem comum permeando as várias atividades curriculares, ao poder socializador das aulas de inglês, às diferentes conceituações de reflexão, identificáveis nos procedimentos específicos empregados. Fundamentalmente, a formação pré-serviço leva a um questionamento do papel da prática em relação aos conceitos teóricos, da relação entre os saberes experienciais e os saberes exteriorizados, enfim, leva a que se propicie a vivência dos processos que fundamentam a prática profissional.

A perspectiva crítica, a reflexão e a congruência entre teoria e prática são aspectos desejáveis, mas precisamos envidar mais esforços em pesquisas que demonstrem como essa formação crítico-reflexiva pode ser conduzida em ambiente de formação de professores de LE.

Desde a resolução CNE/CES 492/2001 do Ministério da Educação (MEC) sobre a reconfiguração dos cursos de Letras, temos visto uma incessante busca dos professores formadores em adequar antigos currículos às necessidades atuais já apontadas anteriormente. Não quero aqui avaliar as decisões do MEC a respeito do assunto, mas apontar como se faz necessária a discussão sobre como os cursos já estão buscando soluções cabíveis para reorganizar suas grades curriculares. Ao se referir ao novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras, Paiva (2004)⁴ reflete sobre a atividade que executou como avaliadora desses cursos e o que encontrou efetivamente em diferentes regiões do país:

*(...) o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos **organizados de forma tradicional**, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. **As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.** Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos (grifos meus).*

Mais adiante, a pesquisadora ainda adverte que *poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos ser de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras continua muito voltada para um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino-aprendizagem.*

Um fator igualmente preocupante está relacionado à competência lingüístico-comunicativa do futuro professor. Além das disparidades mencionadas por Paiva e por outros autores, podemos citar o descompasso da universidade em relação às competências necessárias apontadas pelo MEC para o

⁴ Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Último acesso em: 18/08/2004.

profissional de língua estrangeira. Uma delas é *ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais*.⁵

Silva (2000), no contexto investigado para sua pesquisa, demonstra quanto o Curso de Letras não vem cumprindo o seu papel de formar professores fluentes oralmente. Silva aponta que uma das principais causas deste fato é a tradição, que cultua a leitura e a produção escrita como habilidades maiores. Por força da tradição, o curso de Letras em foco está centrado no estudo e desenvolvimento das mesmas habilidades, sinalizando a possibilidade de que este cenário não seja muito diferente em outros cursos de Letras. A autora discute os conceitos de fluência e de competência lingüístico-comunicativa à luz do movimento comunicativo que privilegia a língua como comunicação/interação, afirmando ser inegável o fato de que essa abordagem cria mais possibilidades de o aluno desenvolver essa competência. Em estudo posterior, Silva (2006) define o conceito de proficiência, fluência e competência lingüístico-comunicativa que adotaremos doravante neste trabalho. Para a autora (2006, 93)

É proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso de formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. É proficiente o indivíduo que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos lingüísticos mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimentos de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais; não apenas regras da língua mas também regras de uso dessa língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos de normas sócio-culturais; mas também uma competência comunicativa, ou seja, saber usar essa língua. A competência comunicativa inclui o desempenho.

No mesmo artigo, a autora explicita a diferença entre fluência e proficiência (2006, 90) dizendo que *há falantes que são oralmente fluentes sem, contudo, exibirem a mesma fluência na escrita, por exemplo*. Essa distinção será importante ao avaliarmos os sujeitos desta pesquisa.

Além da competência lingüístico-comunicativa, outras vêm sendo discutidas no âmbito da LA e estão relacionadas às competências de ensinar organizadas por Almeida Filho (1998) que são definidas como: competência implícita (crenças e experiências de ensinar/aprender); competência teórica (saberes

⁵ *Apud* Paiva (2004).

adquiridos pelas teorias de ensinar/aprender); competência aplicada (prática explicada à luz das teorias aprendidas); competência lingüístico-comunicativa (conhecimento da e sobre a língua que se fala) e competência profissional (valor e direção que se dá à carreira de professor de LE). Esse conjunto organizado de competências tem norteado a incursão de pesquisadores na área de LA em busca de respostas aos problemas enfrentados na prática de formação de PPS.

Podemos dizer, após mais de 20 anos de pesquisa em nossa área de investigação, que as discussões realizadas até o momento nos dão condições de falar em uma teoria de formação de professores que pode agregar uma série de aspectos, que serão tratados ao longo deste trabalho, que devem ser considerados quando da elaboração/reformulação de um curso de licenciatura em Letras. Este é o primeiro foco deste trabalho – a formação de professores reflexivos de língua(s), especificamente a estrangeira (inglês), haja vista a necessidade apresentada na literatura na área sobre a importância de uma mudança de paradigma nos cursos de formação em Letras. Tomando como pressuposto o resultado dessas pesquisas, assumo como paradigma norteador no processo de formação de PPS, o paradigma reflexional.

Entretanto, para se buscar atingir o desenvolvimento de competências, especialmente a lingüístico-comunicativa e profissional, foco do trabalho de formação de professores de língua(s), devemos estabelecer qual será o paradigma de ensino de línguas, qual perspectiva teórica se assume em relação ao ensino-aprendizagem de uma LE. Adotar uma abordagem de ensinar significa ter consciência das crenças que se deve ter sobre o papel do professor, do aluno, da linguagem, das atitudes de ensinar e aprender, do ambiente em que se ensina, em suma, de tudo que esteja ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores que indicam ser o paradigma reflexional o desejável para a formação de professores também discutem a importância de se ter uma abordagem de ensinar que norteie as ações do professor-formador em sala de aula. Essas ações devem permitir que os PPS sejam o foco do trabalho, que possibilitem a condução de atividades significativas para a vida dos PPS e que dêem condições para que a reflexão se estabeleça. A Abordagem Comunicativa (AC), em uma vertente pós-

tradicional, tem sido estudada e utilizada há mais de duas décadas em nosso contexto e tem sido considerada o modelo teórico dominante no ensino universitário. Porém, o termo 'comunicativo', bem como a compreensão sobre o mesmo, vem sendo alvo de inúmeras interpretações e variações de aplicação. Neste caminho, é importante delimitar qual a visão que tenho como ensino baseado no paradigma comunicacional. Algumas considerações feitas por outros pesquisadores podem ilustrar o recorte que pretendo fazer ao situar a Abordagem Comunicativa como base teórica desta pesquisa.

Desde sua introdução no meio acadêmico nacional, com o lingüista aplicado Almeida Filho, essa vertente vem sendo discutida. Para o autor, o ensino comunicativo (1998, 36)

é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

No caso de formação de professores, essas atividades poderiam estar relacionadas com o planejar, pensar, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, entender os diferentes estilos de aprendizagem, saber elaborar atividades significativas e que atendam às necessidades e aos desejos de seu público-alvo, saber explicitar situações, conduzir uma dinâmica, estimular a reflexão de seus alunos sobre o tópico abordado. É uma abordagem que tem como foco as necessidades do aluno, pois ele irá aprender a realizar essas atividades utilizando a língua-alvo como mediadora do conhecimento a ser adquirido e aplicado. Por intermédio dessa língua, aprende-se e discute-se o que é relevante para ele como futuro professor.

Para Prabhu (1994) há algumas diferenças nas concepções dessa abordagem. Ele sugere que há três maneiras de utilizá-la: a primeira seria ensinar para a comunicação, a segunda ensinar como comunicação e a terceira ensinar através da comunicação. Nos duas primeiras ainda há a preocupação em se determinarem estruturas e vocabulários específicos para cada situação abordada, mas na primeira o aluno tem apenas um conhecimento sobre o assunto sem necessariamente saber produzir em contextos adequados, diferentemente do que acontece no segundo. Para Prabhu, é na terceira maneira que se

criam situações tão próximas quanto possível de uma situação real de língua. Prabhu prefere também o termo *comunicacional* para implicar a interação entre os sujeitos de fala em vez de *comunicativo* para indicar a mera explicitação de uma mensagem, sublinhando que o segundo termo já tem sido criticado por não necessariamente sugerir que haja uma interação efetiva entre os falantes. Neste trabalho, por ora, não farei uma opção específica por um termo ou outro, mas adoto mais adiante a terceira concepção de Prabhu por entender que ela é que mais se aproxima do recorte de ações que pretendo implementar.

Há que se levar em consideração que preparamos futuros profissionais para enfrentar diferentes situações de sala de aula. Deve-se promover a possibilidade de se preparar aulas, de poder ministrá-las, de avaliar e ser avaliado (pelos seus pares, pelos seus professores e por eles mesmos), criando momentos de ampla reflexão e discussão utilizando-se a língua-alvo. A proposta concebida aqui é a de que se a abordagem preconizada e discutida for a comunicativa, que o professor pré-serviço (PPS) possa vivenciá-la em sala de aula, tendo tido experiências e referências de como ensinar e não somente ter leituras sobre como isso deveria ser feito. Esses momentos não podem acontecer, entretanto, somente nas aulas de prática de ensino, mas também no próprio processo de formação ao aprender a língua, aprendendo como ensiná-la. Essa experiência que o PPS poderá ter ao longo de seu processo formativo irá fortalecer crenças e conhecimentos específicos sobre a abordagem que poderá adotar como sua em sua prática.

O conceito de abordagem comunicativa, por ser compreendido e aplicado de diferentes maneiras nas pesquisas em LA, será mais bem discutido e explicitado no capítulo 3 deste trabalho. Importante neste momento é acenar que é pelos paradigmas comunicacional e reflexional que pretendo conduzir esta pesquisa com vistas ao desenvolvimento das competências de ensinar. Essas parecem ser matrizes básicas que se mostram, ao menos em teoria, bastante eficazes para formar profissionais que atendam satisfatoriamente ao perfil delineado pelo MEC e pelos cursos de Letras, de acordo com as próprias conclusões dos pesquisadores já citados.

Não há mais dúvidas sobre o fato de ser desejável que nossos alunos possam se comunicar na língua-alvo, que sejam reflexivos, que tenham claro seu espectro de habilidades, que reconheçam o processo de planejar cursos, estabelecer objetivos, produzir materiais, construir experiências sobre e na língua-alvo, avaliar o rendimento dos alunos e, finalmente, que reflitam sobre todos os aspectos anteriormente mencionados. Parece, entretanto, haver ainda uma lacuna a ser preenchida quando notamos que o “como fazer” ainda é uma questão em aberto.

Ao focar o “como fazer” é preciso que se tome cuidado para não ditar receitas, mas diretrizes que possam auxiliar o professor-formador a atingir os objetivos na formação de futuros professores. Essa é uma atividade multifacetada que precisará do apoio, cada vez maior, de pesquisas que fundamentem o percurso para o professor formador.

A respeito do ‘como’ fazer, podemos tomar como ponto de partida as expectativas do MEC com relação aos domínios e capacidades desejáveis para o futuro professor de LE:

o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;

a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Além do exposto, o documento do MEC aponta que:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.⁶

Na prática das escolas de ensino fundamental e médio, vemos professores envolvidos em elaborar projetos interdisciplinares, prática essa que vem sendo difundida desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Desde então, percebe-se novamente o descompasso entre como se

⁶ do documento <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, pág. 30-31. Acessado em 03 de julho de 2006.

prepara o futuro professor na universidade e a realidade pedagógica da escola pública sob as diretrizes indicadas pelo MEC. Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Temas Transversais, os professores das escolas são orientados a trabalhar com projetos interdisciplinares, visando a oportunidade de estimulação do questionamento e da reflexão, características intrínsecas a elaboração e execução de um projeto de cunho interdisciplinar.

Tomando-se por base essas considerações que passo a discutir a inserção desta pesquisa na teoria das Inteligências Múltiplas e como ela pode ser integrada ao processo de formação de professores. A capacidade de resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe pode ser relacionada à definição de inteligência de Gardner (1983), que ainda acrescenta a criatividade ao conjunto de características da inteligência, utilizando diferentes linguagens para manifestação de seu espectro de habilidades e competências.

Esta definição tem sido alvo de minhas indagações em sala de aula, sobretudo pelo fato de vermos alunos muito bem sucedidos em outras áreas não se saírem bem em língua estrangeira. Há bloqueios, causados por configurações diversas de filtro afetivo⁷, que impedem o aluno de se desenvolver como poderia em sala de aula. Mesmo tendo conhecimento sobre os estilos de aprendizagem, sobre as diferenças entre aprendentes, as histórias pessoais de cada um, o professor carece de recursos para explicar e para lidar com a baixa auto-estima e a insegurança de ensinar uma língua que não a sua. Percebo, muitas vezes, o quanto nos falta ter diretrizes mais objetivas para incentivar e utilizar as potencialidades do aluno e ajudá-lo a desenvolver competências e habilidades que se encontram adormecidas.

Na minha própria trajetória de pesquisa e formação de professores, tenho refletido sobre esse processo e buscado, em outros campos, respostas que possam auxiliar o trabalho de formação de professores. O conceito de inteligência vem sendo discutido nos últimos 20 anos e sua pertinência na área da Educação vem sendo demonstrada, sobretudo em como pode auxiliar o trabalho de formação de novos

⁷ Filtro afetivo é um construto psicológico que impede os aprendentes de adquirirem língua, bloqueando a compreensão do insumo fornecido, como definido por Krashen & Terrel (1983).

professores. Esse conceito controverso será objeto de atento escrutínio terminológico mais adiante no capítulo 3.

Como as pesquisas sobre essa nova teoria das inteligências são relativamente recentes no mundo acadêmico, dado que o primeiro livro da nova fase de estudos sobre a inteligência foi publicado por Gardner em 1983 e sua tradução no Brasil somente editada em 1994, muitas de suas aplicações e resultados ainda estão por ser investigados e avaliados.

O conceito de inteligência apontado por Gardner veio ao encontro das expectativas de muitos educadores. Algumas pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras já apontam benefícios de se utilizarem os conceitos da teoria como ferramentas para o professor e para o aluno. Só no Brasil, há mais de 40 teses e dissertações defendidas que já utilizaram a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) como base teórica do trabalho. Um histórico da exploração dessa teoria será feito no capítulo 3, mas pode-se adiantar que muito pouco tem sido feito sobre o ensino de línguas, especificamente sobre língua estrangeira e, em particular, sobre como preparar futuros professores para trabalhar com a multiplicidade de inteligências de um indivíduo, seja a dele mesmo como professor ou a de seus alunos e, especialmente, com que tipos de resultados uma formação que contenha esse ingrediente pode contar.

Com esta ainda breve exposição, pretendo explicitar uma congruência de expectativas acerca de qual é o tipo de profissional da linguagem que desejamos formar, seja pela orientação dada pelo MEC, seja pelos próprios resultados apresentados em pesquisas científicas. Dos pontos principais articulados pelo perfil profissional que o MEC adota para professores de LE e pelos problemas e possíveis soluções apresentados sobre formação de professores, articulo o que parece ser consenso sobre o principal objetivo a ser atingido em uma mudança de paradigma nos cursos de Letras: o de desenvolver as competências profissional, teórica e aplicada por intermédio da competência lingüístico-comunicativa (e vice-versa, tendo em vista a dinâmica comunicativa da sala de aula), considerando a competência implícita que os

PPS já trazem ao ingressarem no curso de Letras, permitindo que a reflexão assuma seu papel em cada uma delas.

Esse objetivo auxiliará as discussões sobre as teorias que embasam este trabalho de pesquisa e consequentemente sobre pressupostos teóricos que nortearam uma disciplina de um Curso de Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo, que será o foco de pesquisa deste trabalho.

É importante dizer que o objetivo central deste trabalho é o de verificar como o ensino de LE na formação de professores, baseado em uma abordagem de ensinar comunicativa, realizada por intermédio de projetos, e aliado a uma formação reflexiva que desenvolva as competências de ensinar pode ser articulada com um núcleo temático como a teoria das inteligências múltiplas. Baseado nessas articulações teóricas, este estudo também irá avaliar de que forma essas teorias podem ser organizadas em um modelo macro-organizacional e que papéis podem assumir para auxiliar o professor formador em sua prática docente.

Deve-se ressaltar, entretanto, que para que este objetivo fosse traçado, foi necessário responder a uma pergunta inicial sobre a viabilidade de se utilizar uma teoria como a das Inteligências Múltiplas como base temática para formação de professores. Decidi realizar o que Selltiz et alli (1965, 62-63) denomina de estudo exploratório:

Muitos estudos exploratórios têm o propósito de formular um problema para investigação mais exata (...) intensificar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, em um estudo subsequente de contextura mais elevada ou do ambiente em que ele pretende realizar tal estudo; esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real (...) é adequado considerá-lo também como um passo inicial num contínuo processo de pesquisa.

Para a autora, um estudo dessa natureza se justifica quando: a) não há literatura suficiente a respeito do assunto ou da área em questão, como acontece com a teoria das IM no ensino de língua estrangeira; b) é necessário que seja feito um levantamento de experiência, quando “apenas uma pequena proporção de conhecimentos e experiências existentes foi apresentada por escrito” (SELLTIZ, 1965, 67).

Antes de se iniciar a apresentação do arcabouço teórico e da análise dos dados, é importante explicitar como este estudo exploratório pode responder a esta pergunta inicial e quais perguntas de pesquisa foram formuladas tomando-o por base que resultaram neste trabalho.

1.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Em um primeiro momento, faz-se necessário apresentar e discutir o processo de escolha do eixo temático e as primeiras experimentações dessa articulação teórica, realizadas em um estudo exploratório em uma universidade pública do interior de São Paulo.

1.2.1 . Panorama Contextual

O interesse por desenvolver a presente pesquisa surgiu, conforme exposto na introdução, de uma inquietação pessoal sobre o fato de os resultados práticos na formação de professores não estarem compatíveis com o desejo e o empreendimento que lingüistas aplicados têm mantido na área de formação de professores de língua estrangeira.

Em meu percurso na universidade pública, sempre trabalhei para que o ensino superior procurasse se adequar cada vez mais aos ideais de formação de um professor crítico e reflexivo, procurando estabelecer um equilíbrio entre as competências profissional e lingüístico-comunicativa. Em 1994, ano de meu ingresso na universidade em questão, o Departamento de Letras atendia outros cursos com disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês Instrumental, pois não havia curso de Letras. A partir do ano seguinte, foram iniciadas as discussões sobre a criação de um curso que formasse professores de língua. Com as mudanças de percurso exigidas pelo MEC na época, foi necessário que se ampliasse o quadro de cursos de graduação na área de Humanas na universidade, pois havia apenas 4. Atualmente, há 12 cursos de graduação nessa área e o de Letras é um deles. Na época, precisávamos fazer valer nossas reflexões sobre os cursos que havíamos feito como graduandos e tentar separar, o máximo possível, atitudes e modos de pensar de uma prática que já se mostrava ineficaz à época. O corpo docente do departamento de Letras havia tido sua formação, seja em graduação ou em pós-graduação, em universidades públicas do estado de São Paulo. A experiência que adquirimos como PPS em nossos cursos nos mostrou que algumas orientações de graduação se mostravam ineficazes como, por exemplo, as disciplinas específicas de formação de professores serem oferecidas pelo Departamento de Educação não havendo envolvimento das disciplinas ditas de conteúdo da grade curricular. O sistema três anos de conteúdo mais um de

práticas pedagógicas, como os cursos de licenciatura em Letras apresentavam não se mostrava suficiente para a formação do professor. Saíamos da universidade sem condições de enfrentar uma sala de aula, apesar do bom conhecimento das teorias ensinadas.

A equipe responsável pela elaboração da proposta de curso, da qual eu fazia parte, decidiu pela exclusão do bacharelado em razão de sabermos da dificuldade de outras universidades em lidar com realidades tão distintas que são a do bacharel e a do licenciado e, dessa forma, não seguimos o modelo de três anos de conteúdo mais um de práticas pedagógicas. A concepção de formação de educadores que a equipe de fundação do curso de Letras tinha se baseava na crença de que formamos professores desde o primeiro dia de aula e que o esforço conjunto, nas diversas disciplinas, é que poderia trazer ao PPS a compreensão necessária para se propor uma mudança de paradigma na prática de sala de aula. Essa mudança visa estabelecer uma visão diferenciada do processo de ensinar e aprender, uma vez que as pesquisas, conforme relatado por Almeida Filho (1998) e Basso (2006), mostram que houve poucas mudanças no cenário educacional de língua inglesa no ensino fundamental e médio, com exercícios de cópia, tradução e estruturas gramaticais descontextualizadas sem levar em conta as necessidades do aprendiz, em um modelo de ensino considerado mais tradicional.

Com a fundação do curso de Letras⁸, em 1996, fiquei responsável pela elaboração da grade curricular das disciplinas de língua inglesa, incluindo as ementas e a bibliografia. Pela minha formação no mestrado e pela experiência de sala de aula, adotei como abordagem norteadora de todas as disciplinas do curso de Letras na área de Língua Inglesa, a Comunicativa, com base no ensino humanista, centrado no aprendiz. Para se ter uma idéia mais apropriada do trabalho e de como esta pesquisa se desenvolveu, é necessário fazer um breve histórico do programa.

⁸ Informações mais detalhadas sobre o curso são apresentadas no item 2.2. Contexto da Pesquisa (p. 31)

1.2.2 O Curso de Letras

A equipe que planejou o curso de Letras da Universidade Federal em questão teve como objetivo abordar assuntos relacionados à sala de aula, sobre o processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira e temas provenientes desse assunto, pertinentes à Lingüística Aplicada, desde o primeiro dia de aula. A idéia era formar os PPS para o desenvolvimento da competência aplicada com base na teórica. Conhecedores da realidade brasileira sobre a heterogeneidade das turmas no que se refere ao nível em que se encontravam as competências de cada PPS, decidimos por uma Abordagem Comunicativa, pois ela poderia oferecer condições de realizar o que gostaríamos de fazer em sala de aula: utilizar a língua-alvo de forma significativa e permitir que fossem por intermédio de conteúdos específicos que as interações possíveis pudessem ser mantidas na língua-alvo sem que o foco fosse estritamente o de aprender sobre a língua e sim através da língua. Como afirma Almeida Filho (1998, 23) *ao desenvolver a competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüístico-comunicativa sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.*

O programa original do curso na área de Língua Inglesa e suas Literaturas foi, desde sua concepção, orientado pela Abordagem Comunicativa e procurou direcionar as disciplinas de conteúdo à formação de professores de língua estrangeira, discutindo com os PPS sobre a prática profissional desde o primeiro ano de curso. Após 7 anos de aplicação, por exigência do MEC, o currículo original sofreu recentemente uma modificação, visando a adequação dos conteúdos e a flexibilização da grade curricular. Entretanto, não tivemos tanta dificuldade em fazê-lo, em razão do compromisso assumido desde a criação do curso de focar a formação do professor, compondo trabalhos com os profissionais da Educação e assumindo a responsabilidade como lingüistas aplicados na formação de nossos alunos. Procuramos, assim, garantir o objetivo central ao qual me referi na introdução deste trabalho que é o de desenvolver as competências profissional, teórica e aplicada (incluindo a reflexão em seu processo de desenvolvimento) por intermédio da lingüístico-comunicativa (e vice-versa tendo em vista a dinâmica comunicativa da sala de aula), considerando a competência implícita que os PPS já trazem ao ingressarem no curso de Letras.

O programa de curso atual apresenta algumas diferenças em relação ao programa original. Na grade curricular desenhada na criação do curso de Letras, todas as disciplinas de língua inglesa que a compunham eram obrigatórias, com algumas possibilidades de disciplinas que pudessem ser ofertadas como eletivas mais ao final do curso. Com a flexibilização solicitada pelo MEC, que compreende a condição do aluno escolher o seu perfil (ênfase) de curso, além das disciplinas eletivas, a grade atualmente apresenta também disciplinas optativas e amplia a oferta de disciplinas de Literatura em Língua Estrangeira. Na grade nova, a partir do 7º. semestre, os PPS passam a contar com disciplinas eletivas e optativas para direcionar seu currículo e sua formação. Como o curso habilita o PPS em duas línguas, português e uma das duas línguas estrangeiras oferecidas no curso - inglês ou espanhol (opção esta feita no momento do ingresso na universidade pela classificação no vestibular), mantivemos 3 anos de disciplinas obrigatórias para garantir que mesmo não sendo objetivo do PPS ser professor de língua inglesa, ele possa ter uma formação básica sobre ensinar e aprender o inglês como LE, já que seu diploma garantirá sua licenciatura nesse idioma. Além dessas disciplinas, acrescentam-se outras obrigatórias como Lingüística Aplicada e as Literaturas Inglesa e Norte-Americana, e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) disciplina na qual o PPS poderá desenvolver um trabalho de pesquisa na área de seu interesse (Literaturas ou Lingüística ou Lingüística Aplicada em língua materna ou estrangeira - inglês ou espanhol ou português como língua estrangeira), sempre com foco na sala de aula, discutindo e propondo soluções sobre os problemas advindos da prática em sala de aula.

Atualmente o curso conta com 6 disciplinas obrigatórias de língua inglesa, cada uma delas abordando um conjunto de conteúdos pertinentes à Lingüística Aplicada. Em cada conjunto há o ensino de vocabulário pertinente à área, funções de linguagem e conteúdos gramaticais, explicitados conforme a necessidade apresentada pelo grupo no decorrer de seu percurso e contextualizados ao assunto sobre o processo de ensinar e aprender língua estrangeira. A exposição à língua-alvo – neste caso o inglês – vai sendo aumentada a cada semestre, garantindo que a interação se dê somente por intermédio dela em sala de aula, de uma forma geral ocorrendo por volta do final do segundo ano de curso.

1.2.3 A Inserção da Teoria das Inteligências Múltiplas no Conteúdo Acadêmico

Em 1999, três anos após a conclusão de uma pesquisa com foco no ensino-aprendizagem de LE e da criação do curso de Letras, ainda continuava inquieta sobre como poderia contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento de educadores mais conscientes e mais críticos em relação a sua prática. Ainda faltava, para mim, como educadora e como formadora, um conteúdo organizador que pudesse dar conta de explicar aos alunos como propor uma mudança de paradigma, da aula tradicional, como já foi explicitado anteriormente, àquela que pudesse estar mais condizente com adequação de conteúdos à realidade dos alunos da escola pública ou particular. Parecia não ser satisfatório simplesmente propor atividades mais contextualizadas, tinha necessidade de saber como organizar essas atividades e porque organizá-las daquele modo.

Em 2000, pude ter contato com a teoria das Inteligências Múltiplas quando participei de um encontro de pais e professores promovido pela escola de meus filhos. Naquele momento me perguntei como seria utilizar essa teoria na formação de professores e me indaguei sobre o efeito que isso poderia ter no processo de aquisição de LE. Adquiri a bibliografia disponível e implementei um plano de curso com a 3ª. turma do curso de Letras que, na época, se encontrava no 6º período. Iniciei, a partir de então, o estudo exploratório.

O programa da disciplina ofertada no 6º semestre (então chamada de Língua Inglesa 6) consistia em demonstrar o que era a teoria das Inteligências Múltiplas e como ela havia sido aplicada em diferentes contextos educacionais nos Estados Unidos. Como, na época, os PCN estavam sendo introduzidos na escola pública e o ensino baseado em projetos amplamente discutido nas oficinas pedagógicas, bem como os Temas Transversais, propus-me a abordar o assunto nessa disciplina com o objetivo de demonstrar como desenvolver atividades que estimulassem as inteligências dos alunos da escola (ensino fundamental e médio), por intermédio de projetos baseados em Temas Transversais. Meu objetivo não era questionar a existência das inteligências múltiplas, uma vez que a visão sobre o aprendente, atores do

processo de ensino-aprendizagem, é muito mais ampla e inclusiva, como se verá no capítulo 4, mas verificar como a formação de professores poderia incluir as orientações da Teoria das IM, auxiliando o processo de aprendizagem dos PPS e se, como consequência, eles conseguiriam pensar nas diferentes inteligências de seus alunos para elaborar atividades a serem aplicadas em seus contextos futuros ou atuais.

Desde 2000, o trabalho realizado ao longo das disciplinas ministradas no 6º período teve como base os mesmos pressupostos teóricos – IM, Temas Transversais, Abordagem Comunicativa no ensino de língua inglesa. Algumas modificações foram feitas ao longo desses cinco anos graças ao aprimoramento que a própria disciplina sofreu após as avaliações dos PPS. Uma das diferenças pode ser vista no *meio de interação* que, em 2002, passou a ser não só presencial, mas também virtual. Quando ministrei a disciplina para as duas primeiras turmas (em 2000 e 2001) não havia ferramentas de Ensino à Distância disponíveis na universidade para serem utilizadas e eu mesma não tinha conhecimento desse tipo de recurso. A partir de 2002 passei a utilizar o ambiente virtual WEBCT como meio de interação entre os alunos, uma vez que um dos objetivos da universidade é o de instrumentalizar o futuro profissional em novas tecnologias.

Após a aplicação desse programa de disciplina em três turmas distintas, consegui reunir dados suficientes que me respondessem ao menos a questão prévia sobre a viabilidade da aplicação da teoria das IM em um contexto de formação de professores. Os resultados confirmam que não só é viável como também indicam uma mudança de pensamento e de visão sobre o processo de ensinar/aprender dos PPS. Eles puderam demonstrar durante as aulas interesse e motivação em participar das atividades de sala de aula, bem como se demonstraram mais à vontade para interagirem na língua-alvo, tanto oralmente como na escrita. Além da motivação aparente, os PPS relataram em seus depoimentos terem modificado sua visão sobre ensino-aprendizagem após terem contato com essa disciplina. Deixam evidente também uma mudança de postura em sala de aula, da visão sobre seus alunos e sobre as atividades de aplicação. Esse

resultado me motivou a buscar entender quais articulações teóricas poderiam ser discutidas a partir dessa experiência e que caminhos poderiam ser tomados a partir do modelo vivenciado.

Com base nos dados apresentados como estudo exploratório, decidi, então, formular as perguntas da pesquisa principal que pudessem nortear o trabalho a ser desenvolvido com a turma de 2004, grupo de análise da pesquisa principal, como será mais bem explicitado no próximo item.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Conforme já abordado no estudo exploratório, neste trabalho foram considerados os fatores que influenciam o processo de formação de professores, fatores esses já apresentados na introdução deste trabalho (e que serão ainda aprofundados nos capítulos 3) a saber: a falta de conexão entre teoria e prática, as poucas atividades reflexivas na formação dos PPS para desenvolver suas competências (lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional) e pertinência do conteúdo a ser abordado na graduação. A partir de uma análise dos resultados obtidos no estudo exploratório, pude constatar a viabilidade de operacionalização do conceito da teoria das Inteligências Múltiplas aliada a uma teoria de construção do processo de ensinar-aprender do tipo comunicativo e a uma teoria reflexional de formação de professores. Isto será melhor demonstrado no capítulo de análise dos dados. Resta-nos saber, como essa operacionalização pode ser realizada neste tipo de contexto, de formação de professores de LE.

A partir da pergunta original sobre a viabilidade de se utilizar os conceitos da teoria das Inteligências Múltiplas (IM) para orientação de PPS, respondida pelo estudo exploratório, outras perguntas se fizeram pertinentes, como:

1. Como a Abordagem Comunicativa baseada em projetos pode ser articulada com uma formação reflexiva por competências quando o núcleo temático são as inteligências múltiplas?

o que nos leva a outra pergunta:

2. Qual macro-formulação teórica pode ser discernida nesse processo interventivo de formação de professores pré-serviço?

Essas perguntas nos levam a discutir com mais profundidade o embasamento teórico deste trabalho que é composto pela Abordagem Comunicativa utilizada no processo de formação de professores, o Reflexivismo e o desenvolvimento de competências, e a teoria das Inteligências Múltiplas.

Para tal discussão, o trabalho está organizado da seguinte forma: neste capítulo foi apontada a pertinência do assunto, a introdução ao problema e a justificativa de se propor um trabalho como este. Além disso, foi apresentado neste capítulo ainda o estudo exploratório que orientou a elaboração das perguntas desta pesquisa. No capítulo 2 será explicitada a escolha da metodologia de pesquisa, bem como o contexto, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados. No capítulo 3 serão abordados os fundamentos teóricos que orientaram este trabalho, a saber: a Abordagem Comunicativa (AC), que será apresentada e discutida, especialmente no que se refere à aplicação da abordagem no processo de ensino-aprendizagem de LE por intermédio de projetos; em seguida será apresentado o paradigma reflexional de formação de professores e como a AC tem sido utilizada como instrumento para a constituição desse paradigma na formação de PPS; as competências de ensinar, como objetivo final a ser atingido; e a teoria das Inteligências Múltiplas, desde sua formação até às mais recentes utilizações em contextos educacionais. No capítulo 4 será apresentada a discussão dos dados coletados e em seguida as considerações finais deste trabalho. Ao final do trabalho encontram-se as referências utilizadas e os anexos.

Metodologia de Pesquisa

Capítulo 2

"Any genuine teaching will result, if successful, in someone's knowing how to bring about a better condition of things than existed earlier."

John Dewey

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA

O objetivo desta pesquisa, após o estudo exploratório já detalhado no capítulo 1, é o de verificar como a AC baseada em projetos pode ser desenvolvida por intermédio de uma formação reflexiva por competências quando o núcleo temático são as inteligências múltiplas. Essa pergunta também busca reconhecer qual macro-formulação teórica pode ser discernida nesse processo interventivo de formação de professores pré-serviço e de que forma esse pode ser um caminho possível nos cursos de licenciaturas de língua estrangeira, neste caso, língua inglesa.

Considerando que o presente estudo busca construir um caminho possível de formação de professores pré-serviço, desenvolvendo sua competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional, envolvendo o professor-formador e os professores pré-serviço do contexto a que esta pesquisa se refere, foi adotado como base da metodologia científica o paradigma da pesquisa qualitativa de natureza interpretativista que utiliza alguns procedimentos de base etnográfica.

Neste capítulo, discutirei a relação das bases utilizadas para caracterização deste estudo no item procedimentos de Análise. Em seguida, farei uma descrição do contexto da pesquisa, dos sujeitos participantes e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Para tratar das características deste tipo de pesquisa – qualitativa de base interpretativista – faz-se necessária a consideração de alguns trabalhos científicos que irão fundamentar os procedimentos de análise deste trabalho.

Os procedimentos de pesquisa em Lingüística Aplicada vêm sendo discutidos amplamente nas últimas décadas. Inicialmente, com os primeiros estudos em LA, os pesquisadores precisavam delimitar o paradigma no qual iriam trabalhar, haja vista a necessidade de estabelecer o em que esta ciência se

estabelecia. O pesquisador da área de Humanas viu no âmbito sociológico e antropológico o veículo adequado para estabelecer-se como tal após a segunda metade do século XIX como uma reação crítica à teoria positivista pelas ciências sociais (SANTOS FILHO, 1997). O positivismo estava muito mais ligado ao teor biológico genérico, esquecendo-se da dimensão individual, de livre-arbítrio dos indivíduos pesquisados.

Diferentemente da pesquisa positivista, que vê a escola como um objeto generalizado, um fenômeno que para ser estudado deve promover o conhecimento ganho por intermédio de pesquisa experimental e científica quantificável, a pesquisa interpretativa é considerada como um processo e a escola é uma experiência viva.

Como neste trabalho utilizei instrumentos de ordem etnográfica, é importante dizer que na pesquisa de base antropológica, na qual se insere a pesquisa etnográfica, a observação é feita através da elaboração de notas de campo em que o pesquisador-observador procura descrever sua interpretação sobre o que está ocorrendo no contexto do ensino-aprendizagem, que será confrontada com os outros dados para triangulação e diminuição da subjetividade inerente a esse tipo de pesquisa.

De acordo com Merriam (1998) a pesquisa qualitativa está interessada em entender o significado que as pessoas constroem a partir das experiências vividas. Esse tipo de pesquisa está diretamente ligado às experiências vividas, sentidas. É um esforço para entender situações na sua singularidade como parte de um contexto particular e nas interações existentes ali, o que significa para os participantes estarem ali, como são suas vidas, como o mundo se parece naquele contexto.

Para Merriam (op.cit.), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características:

- A principal preocupação está em entender o fenômeno pelo ponto de vista primordialmente dos participantes e não do pesquisador, mas não desconsiderando o fato de ser o pesquisador o primeiro instrumento de coleta de dados e análise;

- Geralmente envolve pesquisa de campo;
- Primeiramente utiliza estratégias indutivas (não há hipóteses preconcebidas; os dados vão indicar o que se deve deduzir);
- Envolve uma variedade de instrumentos para coleta de dados;
- O produto da pesquisa qualitativa é descritivo e o pesquisador procurará avaliar os dados e encontrar neles um padrão que possa ser reconhecido e descrito.

Erickson (1986), Shohamy (1990) e Maxwell (2004), na mesma linha de argumentação, dizem que a pesquisa qualitativa evita estabelecer hipóteses fechadas ou qualquer variável que dirija o foco do trabalho. Esse tipo de pesquisa procura entender o contexto em particular e quanto esse contexto influencia as atitudes dos participantes, como os eventos estão organizados e como podem ser comparados a outros eventos em contextos diferentes. As hipóteses são geradas a partir dos dados provenientes do estudo exploratório. É a partir desse estudo que o foco da pesquisa será determinado, pois o pesquisador estará aberto para o que pode acontecer no ambiente de pesquisa e entender como os eventos, ações e significados são moldados pelas circunstâncias peculiares no qual elas ocorrem.

Segundo Moita Lopes (1996), a tendência atual na área de ensino-aprendizagem de línguas tem sido o enfoque no processo de ensinar e aprender, podendo ser investigado a partir de pesquisas de diagnóstico e de intervenção. A primeira é caracterizada como centrada na investigação do processo de ensino-aprendizagem, e a segunda centrada na possibilidade de se modificar as situações existentes no contexto de sala de aula. De acordo com o autor, a pesquisa interpretativista tem como foco o processo de uso da linguagem, e seu caráter etnográfico caracteriza-se por estar centrada na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, por meio da utilização de métodos típicos da antropologia, tais como notas de campo, entrevistas, entre outros.

Conforme explicita Telles (2002, 103), na análise dos dados na modalidade de pesquisas de cunho interpretativista o pesquisador *produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos*

diários e questionários, realizando uma leitura geral dos dados. Em seguida, o autor menciona que o pesquisador:

segmenta o texto por temas, segundo os tópicos abordados pelo entrevistado. Cada segmento recebe um título, segundo seu tema. Em terceiro lugar, o professor lê o texto linha por linha, anotando, à margem direita, suas impressões, levantando questionamentos e buscando conexões com as outras partes, temas e características percebidas nos segmentos anteriores.

A leitura dos dados, dessa forma, é feita para se extrair os temas organizadores que surgem a partir da análise e serem interpretados conforme essa organização. Conseqüentemente, ao se produzir conhecimento dentro do paradigma interpretativista, faz-se necessário considerar a importância desempenhada pela intersubjetividade na construção do conhecimento. Ou seja, é através da interação entre pesquisador e pesquisado que poderemos compreender as questões a serem investigadas. Isto se deve ao fato de que o significado é construído em conjunto. O foco da pesquisa interpretativista está localizado, portanto, nos aspectos processuais da construção do conhecimento, contrariamente à visão positivista para qual o foco situa-se em um produto padronizado (MOITA LOPES, 1994). Esse tipo de metodologia justifica-se também por realçar uma preocupação com a visão dos participantes no contexto social em que se encontram (confronte ERICKSON, 1986; 1992 e MOITA LOPES, 1996), na construção do sentido compartilhado.

Ainda no panorama das pesquisas realizadas na área da Lingüística Aplicada, Moita Lopes (1996, 89) acrescenta que

a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje está relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática.

De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), se a Lingüística Aplicada tem como objetivo principal investigar e compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa de cunho etnográfico vem se constituindo como o meio mais adequado para a realização desses objetivos.

Tomando como base o que foi discutido aqui, situo a base desta pesquisa como qualitativa, interpretativista com utilização de instrumentos de cunho etnográfico por ser um contexto de sala de aula em que as perguntas de pesquisa se originaram de um estudo exploratório, sem hipóteses demarcadas, com algumas categorias hipotéticas postas previamente a partir do estudo exploratório, mas não fechadas, podendo sugerir novas categorias na medida em que o trabalho for desenvolvido. A variedade de instrumentos de coleta de dados permite a utilização dos mesmos para a busca de regularidades que, juntamente com sua triangulação, controlará os excessos de subjetividade que são inerentes a eles. Para melhor compreender o panorama desta pesquisa, faz-se necessária, então, a descrição do contexto de pesquisa.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa exploratória e a principal foram realizadas em um ambiente de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo. Atualmente conta com mais de 5 mil alunos e 30 cursos de graduação. O departamento de Letras dessa universidade surgiu no final da década de 70 para oferecer disciplinas de língua portuguesa e estrangeira (inglês) a graduandos de outros cursos. Desde então vem oferecendo disciplinas nessas duas áreas. Somente em 1996 foi criado o Curso de Letras, no qual o departamento de Letras passou a ser responsável por mais de dois terços das disciplinas ofertadas.

A universidade tem como objetivo formar um profissional que:

- Seja aprendiz autônomo, que busque a aquisição contínua do conhecimento;
- Produza e divulgue novos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e do ensino;
- Empreenda formas diversificadas de atuação profissional;
- Atue interdisciplinarmente;
- Torne-se um profissional seguro, sensível e equilibrado, pautando-se na ética e na solidariedade de ser humano e cidadão.⁹

⁹ Em <https://nexus.ufscar.br:7070/prograd/perfilprincipal.jsp>? Último acesso em 02/12/2006.

O curso de Letras dessa universidade foi criado em 1996 devido à demanda por professores licenciados na área de língua portuguesa e língua inglesa na região. Em 1995, foi realizada pelo departamento de Letras uma pesquisa na Diretoria de Ensino da região da universidade e constatado que cerca de 50% dos professores da rede pública e particular de ensino não possuíam formação específica. Desde então, o curso já formou cerca de 240 professores. O curso tem recebido conceito A de acordo com os resultados do Provão, atualmente denominado ENADE¹⁰.

O curso é noturno e composto por 10 semestres. Os três primeiros anos são básicos e todas as disciplinas são obrigatórias. O curso permite habilitação em português e uma língua estrangeira – inglês ou espanhol – opção essa definida no momento da matrícula de acordo com a classificação obtida no processo de ingresso – vestibular. O curso tem apresentado em média uma relação de 15 candidatos para cada vaga, sendo um dos mais procurados na área de Humanas dessa universidade.

A grade curricular do curso de Letras passou recentemente por uma adequação às exigências feitas pelo MEC. Da grade atual, como já foi mencionado, há cerca de 6 disciplinas obrigatórias de língua inglesa distribuídas nos 3 primeiros anos, mais 4 disciplinas de Literatura (Inglesa e Norte-Americana) também obrigatórias, ministradas no 4º e 5º anos, Lingüística Aplicada (estudos sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa), 2 disciplinas optativas (que devem ser escolhidas entre as diferentes áreas do departamento, a saber: Língua Inglesa (Análise e Produção de Material Didático) ou disciplinas das áreas de Língua Portuguesa e Lingüística ou Literatura e algumas eletivas oferecidas pela área (que ficam a critério do aluno cursar ou não) como Inglês Instrumental, Ensino de inglês para crianças, Ensino de inglês para adolescentes, Literaturas de Língua Inglesa e Cinema, Produção Oral, Estudos Gramaticais, Culturas de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental. Além disso, há uma disciplina obrigatória dividida nos 2 últimos semestres do curso que é o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) voltado especificamente para a área em que o PPS deseja atuar – Ensino de Língua Estrangeira (inglês,

¹⁰ Provão ou ENADE, como atualmente é chamado, é a prova realizada com alunos do curso de graduação para avaliação da qualidade do mesmo. Após a correção das provas, o MEC atribui uma nota conceitual (A-E) e o reconhecimento do curso, bem como seu funcionamento, depende da nota obtida.

espanhol ou português), Ensino de Língua Materna (português), Ensino de Literatura, abordando questões relativas ao ensino-aprendizagem.

Quando do estudo exploratório, questionei-me qual seria o momento mais adequado para inserção do conteúdo sugerido neste trabalho (AC e IM) na preparação do futuro profissional de LE. A escolha do semestre levou em consideração primeiramente o fato de os PPS dos primeiros anos ainda estarem em processo de adaptação à vida universitária. Em segundo lugar, porque muitos deles chegam sem base nas competências lingüístico-comunicativa em nível suficiente para participar de aulas que requeiram uma ampla discussão sobre o ensino de línguas, utilizando a própria língua-alvo para aprender sobre o assunto. Por último, mas não sem menos importância, está o fato de que esses alunos já cumpriram metade da grade curricular e após esse período, os alunos estarão expostos a disciplinas específicas no campo da Lingüística Aplicada, disciplinas essas que podem complementar o trabalho desenvolvido no sexto semestre.

Outro fator importante para considerar o 6º período, ou a metade do curso, para abordar o assunto desta pesquisa é que pude, como professora formadora, detectar problemas ou desafios a serem enfrentados com cada turma e perceber como a classe interage como grupo. No início do curso, os PPS demonstram uma ansiedade muito grande por estarem em um ambiente totalmente novo e há muitas variáveis a serem consideradas que podem afetar seu desempenho lingüístico. No 6º período, os PPS já têm consciência de que estão em um curso que tem como objetivo principal formar professores para as escolas, preferencialmente públicas. No início do curso, muitos ainda não têm clareza sobre o fato de o curso não oferecer bacharelado ou tradução. Dessa forma, a disciplina escolhida para o presente estudo foi a disciplina denominada **Língua Inglesa 6** na grade antiga e **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Prática com Projetos** na grade nova.

A disciplina tem 60 horas, 4 créditos, e foi ministrada em dois encontros presenciais por semana com duração de 1 hora e 40 minutos cada. O conteúdo das IM foi inserido no programa a partir de 2000. Nessa época, duas turmas já haviam cursado essa disciplina sem que a teoria tivesse sido abordada.

O programa de curso utilizado na disciplina em questão, os tópicos e a carga horária estão descritos no anexo 2 (p.268). Esse plano de ensino está no formato exigido pela universidade e foi apresentado como está publicado nas páginas virtuais da pró-reitoria de graduação. Os PPS têm acesso a ele e a professora-formadora lê o plano e apresenta cada um dos itens no primeiro dia de aula.

Algumas alterações são feitas de uma turma para outra, dependendo do perfil de aluno que cada uma apresenta. Após discussão com o professor responsável pela disciplina requisito (Língua Inglesa 5), faço as adequações necessárias para que o plano contemple o que for necessário para o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa e profissional dos PPS.

A agenda utilizada para o curso e seus devidos conteúdos encontra-se nos anexos 2 e 3 (p. 268, 270) quando da apresentação do ambiente virtual da disciplina.

O sistema de notas dessa universidade é numérico, de 0 a 10, e a aprovação em uma disciplina exige que o aluno tenha no mínimo média 6,0 e 75% de frequência. O sistema permite ainda que o aluno que tenha média entre 4,0 e 5,9 fique para recuperação especial. Isso significa que poderá cursar a disciplina consecutiva na grade, mas terá que refazer as atividades da disciplina em que ficou para recuperação sob a supervisão do professor responsável concomitantemente com o período subsequente.

Todas as salas de aula possuem quadro, giz e tela de projeção. Equipamentos de projeção são instalados quando necessários, mas utilizei a Sala de Projeções do Departamento de Letras por oferecer todos os recursos necessários para apresentação de trabalhos com multimídia, *dvd player* para exibição de filmes com legenda em inglês e equipamento de som.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todas as turmas que participaram da pesquisa exploratória tinham em média 20 PPS, jovens adultos em sua maioria, com diferentes níveis de proficiência na língua-alvo. É importante dizer que a heterogeneidade é uma constante nos cursos de Letras, uma vez que os PPS ingressam na universidade com diferentes níveis de competência lingüístico-comunicativa. Alguns já lecionam a LE – inglês - por muito tempo; outros tiveram contato muito superficial com a LE na escola, acostumados a traduzir textos sem sentido real e a aprender regras gramaticais descontextualizadas. Alguns já tiveram experiência com a língua em outros países. Essa heterogeneidade já foi discutida por diversos autores como Silva (2000), Basso (2002), Ortenzi (1997) ratificando a situação heterogênea como uma constante nos cursos de licenciatura.

Há ainda que se considerar outros tipos de heterogeneidade, não somente no que se refere à competência lingüístico-comunicativa. Há diferenças significativas também no nível social, na idade e no conhecimento de mundo dos PPS. Diferentemente do que se via há alguns anos, o curso de Letras em questão, desde a primeira turma, apresenta tanto PPS do sexo masculino como do feminino, na proporção de 20% de PPS do sexo masculino, dependendo da turma.

Por ser um curso noturno, muitos professores que não tinham habilitação voltaram a estudar, o que trouxe à sala de aula PPS com idade maior do que a média de jovens adultos recém egressos do Ensino Médio. Apesar de não ser uma constante, não é difícil ter um ou outro PPS com idade acima do dobro da média dos colegas. Há, ainda, uma porcentagem significativa de PPS (30 a 40% em algumas turmas), que mora em alojamento universitário e/ou vive das bolsas de pesquisa e extensão providas pela própria universidade. Outros são residentes na cidade e vivem com a família. Há, freqüentemente, alunos que não puderam cursar aulas de LE em escolas de idiomas e passam o curso todo sem poder fazê-lo e, apesar de todos os professores formadores de LE, desde o primeiro dia de aula, deixarem claro que não há necessidade de fazer um curso externo de idiomas para acompanhar as aulas, alguns decidem acelerar

o processo de aprendizagem e investem tempo e dinheiro para fazê-lo fora da universidade. Ao longo de 5 anos de curso, é objetivo da área de Língua Inglesa prover condições e oportunidades para que o PPS possa adquirir a LE a ponto de poder compreender uma aula na língua-alvo, de poder se comunicar oralmente e por escrito, de ler textos da área e de preparar aulas, criando atividades na língua-alvo, e especialmente ter a competência lingüístico-comunicativa necessária para poder ministrar uma aula usando somente a língua-alvo sem recorrer a cursos de idiomas para completar sua formação.

Na pesquisa principal, esta turma apresentava 16 PPS, 15 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Esse aluno chegou a cursar a disciplina do 6º período no ano anterior, mas teve que trancá-la por questões de saúde, podendo concluí-la somente no ano seguinte (2004), junto com a turma em questão. A faixa etária dessa turma varia de 20 a 24 anos. Todos haviam tido aulas comigo previamente a esta disciplina no quarto período do curso de Letras.

É importante mencionar que o relacionamento dos PPS nesta turma, apesar de ser uma turma pequena, era difícil. O grupo se dividia em grupos pequenos e alguns PPS demonstravam muita dificuldade de se relacionar com os colegas e pareciam bastante distantes em sala de aula. Os professores de outras disciplinas reclamavam da interação da classe. Como a heterogeneidade nas competências lingüístico-comunicativa e profissional era grande, os PPS se sentiam excluídos e julgados o tempo todo, aumentando o filtro afetivo e criando dificuldades para o professor-formador elaborar uma atividade comunicativa em sala de aula. Como já havia dado aulas para essa turma no 4º período, sabia que tornar a classe um pouco mais homogênea e abaixar o filtro afetivo dela seriam desafios a enfrentar. Tinha uma noção do quão desafiador seria para eles trabalharem no projeto com algum colega com quem não tivessem amizade. No 4º período, eles se recusavam terminantemente a participar de qualquer atividade se ela envolvesse colegas de classe dos quais não gostassem ou não tivessem afinidade. A maioria demonstrava ficar incomodada quando a aula não era do estilo tradicional, centrada no professor, e não se sentiam à vontade em falar sobre si mesmos. Já havia conseguido estabelecer uma interação bastante favorável ao final do 4º período. Os PPS demonstravam confiar mais em mim, como formadora, e em

meus procedimentos comunicativos, entretanto, não havia conseguido ainda unir a turma ou deixá-los mais à vontade uns com os outros.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como o objetivo desta pesquisa é descobrir como a AC baseada em projetos pode ser desenvolvida por intermédio de uma formação reflexiva por competências utilizando como núcleo temático as inteligências múltiplas e que tipo de macro-formulação teórica pode ser discernido nesse processo interventivo de formação de PPS, foram selecionados alguns instrumentos que auxiliaram a avaliação dos resultados, a saber:

2.4.1 . Questionário de avaliação sobre ensino-aprendizagem de LE

Esse questionário foi elaborado com perguntas abertas para verificar que tipo de crenças e experiências sobre aprendizagem, aquisição e vivência de língua estrangeira e conceito de inteligência os alunos (sujeitos da pesquisa) possuíam no início do semestre letivo. As perguntas foram feitas em inglês, por escrito, e puderam ser respondidas em português ou inglês, conforme o grau de fluência escrita de cada aluno.

As perguntas foram as seguintes:

1. *Have you ever studied English before the university? Where and how long?*
2. *Why have you decided to become a teacher?*
3. *Have you ever had an experience in teaching? Summarize your experience here, mentioning place, target group, level, your impressions and feelings about it.*
4. *If you haven't had an experience in teaching yet, when do you think you will be able to do it? Why?*
5. *What is to be intelligent for you?*
6. *Do you consider yourself intelligent? Why? How?*
7. *Has anybody considered you intelligent? How did you feel about that?*
8. *Has anybody considered you not intelligent? How did you feel about that?*
9. *What do you think is to know a language?*
10. *What are the reasons for learning a foreign language?*
11. *How do you think you can learn a language?*
12. *How do you think a language should be taught?*
13. *Mention one negative experience (if you had one) that has made you think you are unable to learn a foreign language and point out the relevant aspects you noticed with this experience. Did it influence your motivation to learn?*

14. *Mention one positive experience and point out the relevant aspects you noticed with it. Did it influence your motivation to learn?*
15. *What are your expectations about this course?*

As perguntas de 1 a 4 se referem à experiência do PPS com a língua e com a profissão. De 5 a 8 procuram fazer o diagnóstico necessário sobre as crenças que esses PPS têm sobre si mesmos e sobre o conceito aprendido de inteligência. As de 9 a 14 sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa. A pergunta 15, especificamente, lida com o imaginário dos alunos a respeito do que a disciplina irá proporcionar. O objetivo principal desse questionário foi o de poder levantar as experiências, crenças, emoções dos PPS ao ingressar na disciplina a respeito desses assuntos: ELL/ELT (*English Language Learning/English Language Teaching* – Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa) e o conceito de inteligência. Como a disciplina aborda um assunto novo e bastante polêmico ainda, somado ao fato de que terão a responsabilidade de desenhar um projeto interdisciplinar, os PPS normalmente acabam demonstrando certa ansiedade inicial e o professor-formador já percebe qual a expectativa que esses PPS têm em relação ao que esperam receber dela. O questionário como primeiro instrumento a ser utilizado tem também como objetivo demonstrar a importância do diagnóstico antes de se iniciar qualquer trabalho.

2.4.2. Participação por escrito nos debates e nas discussões de sala, via ferramenta virtual – WEBCT

O WebCT é um ambiente virtual de sala de aula que pode ser utilizado tanto como ambiente para aulas totalmente virtuais quanto como instrumento de apoio às aulas presenciais, da maneira que foi utilizado aqui. Essa ferramenta foi disponibilizada pela universidade em questão e permitiu aos alunos participar das atividades propostas fora do ambiente de sala de aula. Alguns exercícios e/ou questionamentos realizados em sala foram respondidos virtualmente, bem como todos os instrumentos de avaliação (auto-avaliação, avaliação dos trabalhos dos colegas e avaliação do curso) foram disponibilizados na página do curso. As respostas podiam ser visualizadas por todos os participantes se fossem postadas em fórum de discussão, mas as respostas enviadas por correio eletrônico só puderam ser visualizadas pelo professor.

É importante ressaltar que a língua utilizada neste ambiente foi a língua-alvo (inglês). As regras estabelecidas para uso neste ambiente foram:

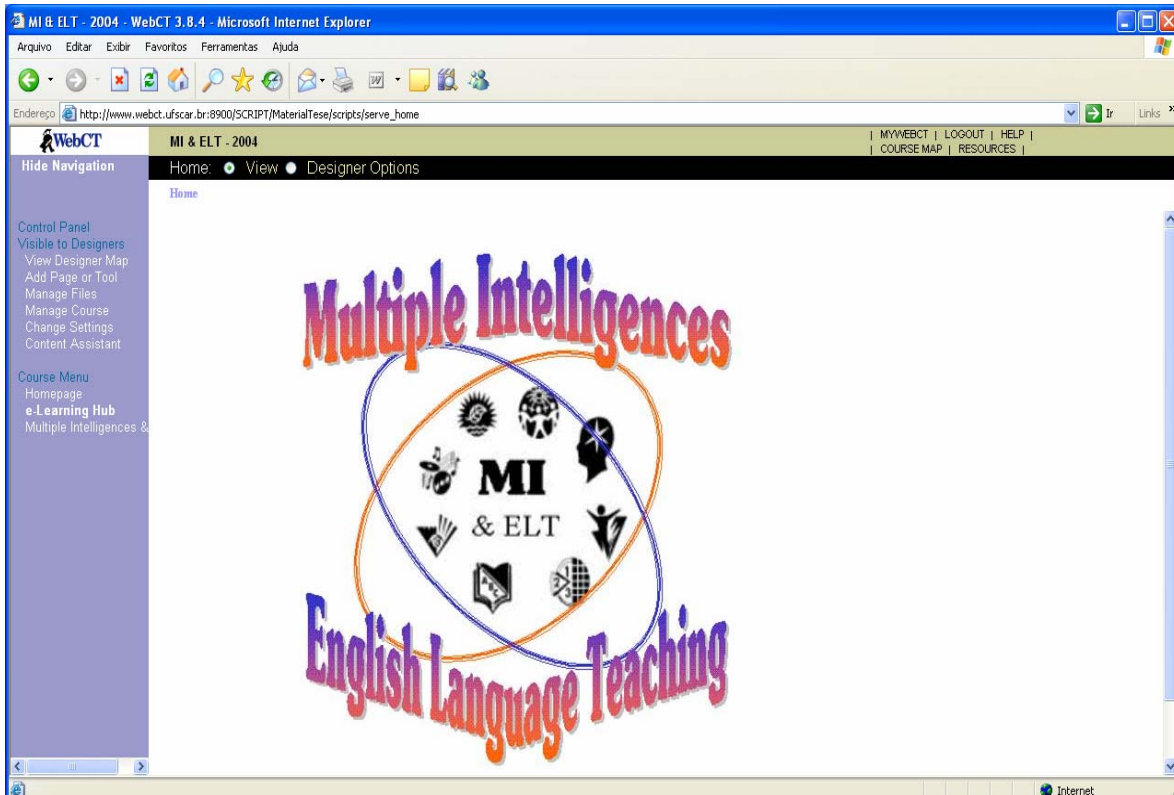
1. A única língua permitida neste ambiente é o inglês.
2. Como o objetivo do ambiente é a comunicação e não a correção, as notas serão dadas pela participação e comunicação efetiva de troca de experiências e compartilhamento de informações e não por correção gramatical.

Um dos objetivos dessas regras era o de nortear os PPS, dando-lhes condições de terem um ambiente para usarem seu conhecimento de forma contextualizada, verossímil e comunicativa. Deve-se considerar, entretanto, que muitos PPS não eram letrados digitalmente, o que, somado ao fato de não terem fluência em produção escrita em LE, necessitariam de muita motivação para participação. Como o objetivo desta ferramenta virtual foi, além de proporcionar a oportunidade de interação significativa e contextualizada, deixá-los mais à vontade para escreverem suas idéias, não dar notas sobre o conhecimento gramatical foi, especificamente, para abaixar o filtro afetivo, já ativado pela expectativa do novo ambiente.

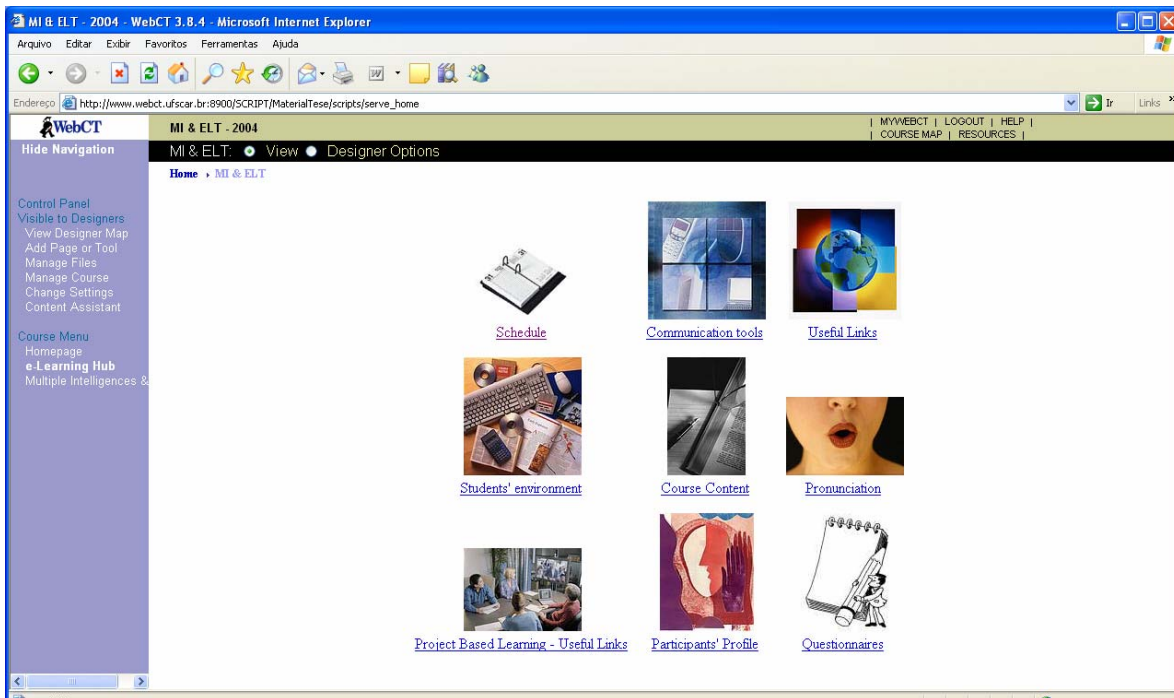
A professora-formadora, entretanto, perguntava se alguém gostaria de receber uma orientação sobre correção sintática, semântica, pragmática em suas produções. Caso houvesse anuência do PPS, sempre que possível a professora enviava um *feedback* sobre algum tópico em que o PPS deveria investir mais estudo e prática. Esse tipo de interação era feito por intermédio do instrumento E-MAIL, deixando para o fórum somente as discussões com o grupo todo.

Esse ambiente virtual pôde não só agilizar o processo de comunicação e interação de professor-formador e PPS como também servir como banco de dados e pesquisa.

A página da disciplina foi organizada da seguinte forma:



Pasta inicial com o conteúdo a ser abordado na disciplina Língua Inglesa 6. Clicando-se nesta pasta, outros ícones surgem na tela. Cada um apresenta a seguinte legenda em azul, com o título referente ao conteúdo da pasta:



Explicarei cada ícone com o seu respectivo conteúdo:



Agenda disponível para os alunos, podendo ser apresentada tanto no formato de calendário diário, semanal ou mensal. O conteúdo do calendário pode ser impresso. O layout de impressão bem como seu conteúdo estão dispostos a seguir:

Schedule

MI & ELT - 2004 - WebCT 3.8.4 - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereso http://www.webct.ufscar.br:8900/SCRIPT/MaterialTese/scripts/serve_home

WebCT MI & ELT - 2004 | MYWEBCT | LOGOUT | HELP | COURSE MAP | RESOURCES

Schedule: View Designer Options

Home MI & ELT Schedule

may 2006

Date: Month: May Year: 2006 Go

To compile a list of entries, click [Compile](#).

[Previous Month](#) [Next Month](#)

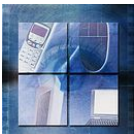
To view, add, or edit the daily schedule, click a hyperlinked date below.

Note: All private entries are italicized.

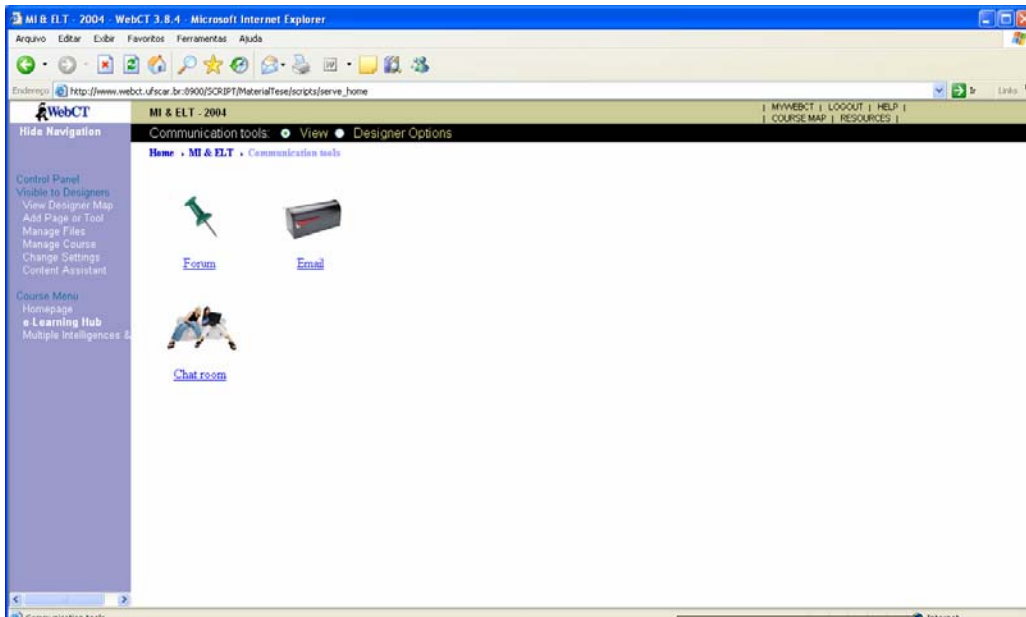
	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
View Week		1	2	3	4 - Today	5	6
View Week	7	8	9	10	11	12	13
View Week	14	15	16	17	18	19	20
View Week	21	22	23	24	25	26	27
View Week	28	29	30	31			

Uma descrição detalhada do calendário, como é passada para os PPS e como está explicitado no WEBCT encontra-se no anexo 3 (p.270).

No calendário é possível se fazer *links* para outras páginas do ambiente, como os que estão apresentados em MOVIE 1, MOVIE 2 e seus respectivos *Tests*. O link levará às pastas referentes aos arquivos sobre o assunto dos filmes, seus *scripts*, as críticas dos filmes, seus *websites* originais.



Esta pasta apresenta 3 outras sub-pastas referentes aos instrumentos de comunicação disponíveis para este ambiente, a saber:

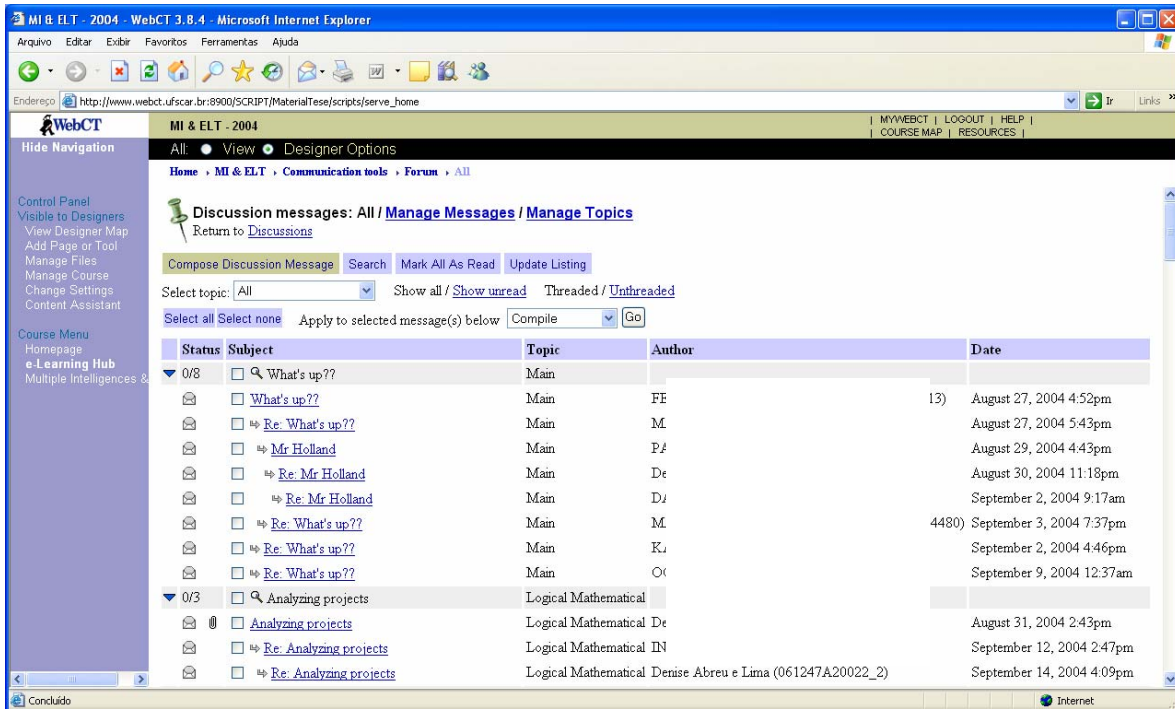


Communication tools



Forum

Com este instrumento, os PPS e a professora-formadora puderam se comunicar de forma que toda a postagem de mensagens ficasse visível a todos. As mensagens foram distribuídas por temas de discussões referentes aos assuntos abordados em sala de aula presencial. Os alunos respondiam às mensagens da professora ou dos colegas, questionando, compartilhando, interagindo.

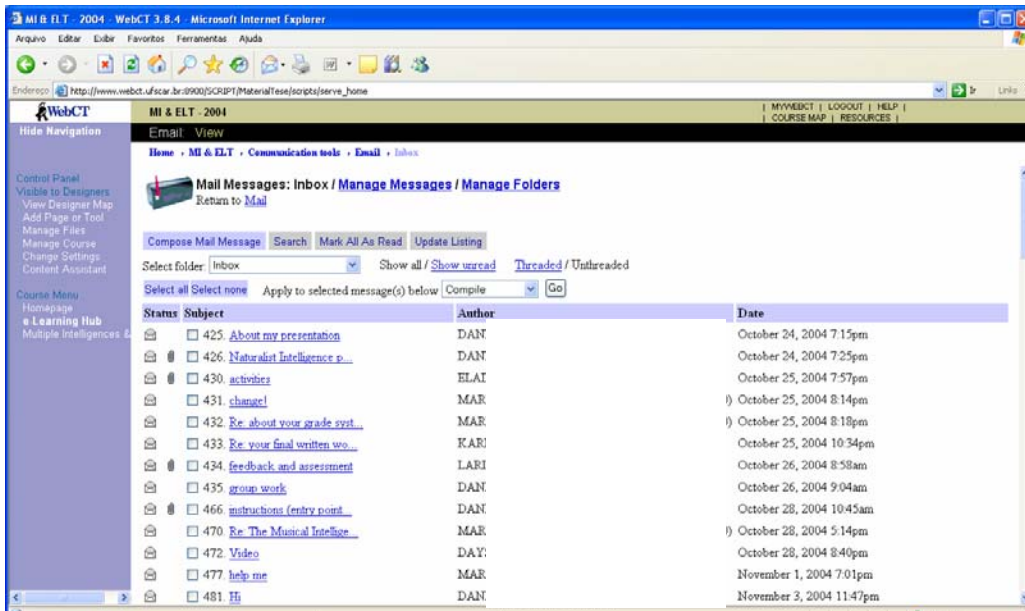


o quadrado em branco visa a omitir os nomes dos PPS desta pesquisa, garantindo seu anonimato.

Neste fórum foram 102 mensagens trocadas.

Email

Por intermédio deste instrumento, PPS e professora puderam interagir de forma particular. A interação entre PPS também poderia ser feita por aqui.



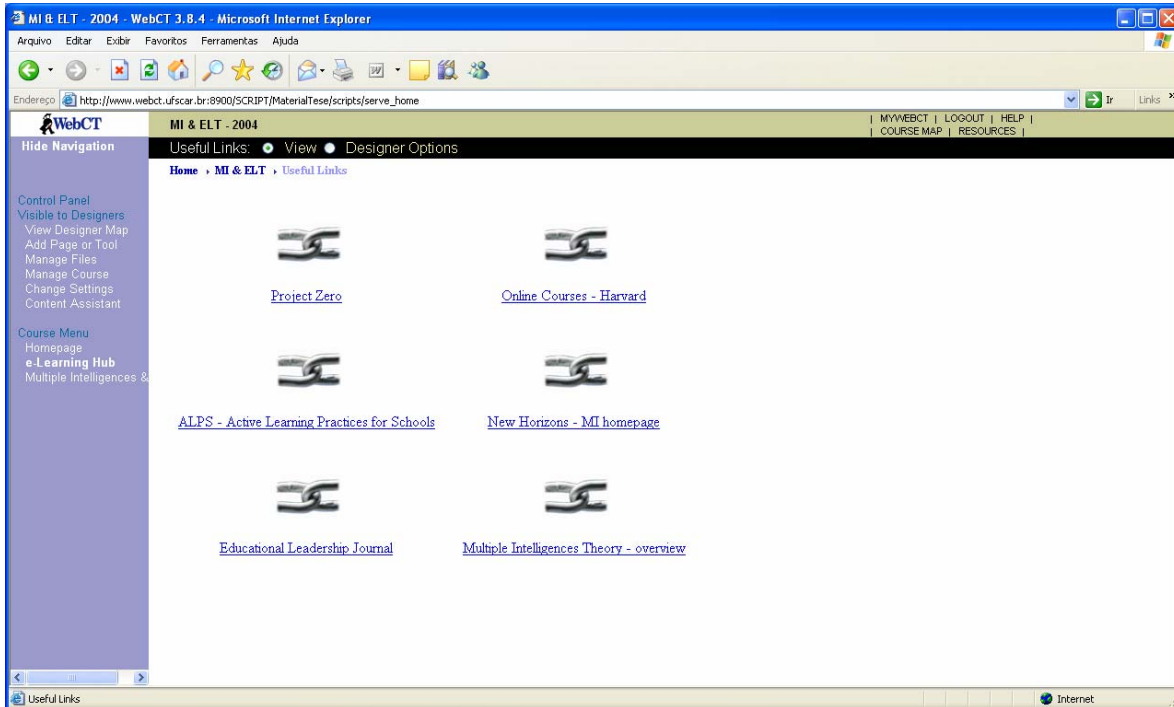
Foram 841 mensagens trocadas entre a professora-formadora e os PPS.

O *chat* não foi utilizado pelo fato de as atividades serem assíncronas (em momentos de conexão diferentes).

Useful Links



Aqui foram disponibilizados os *links* relacionados à teoria das Inteligências Múltiplas.

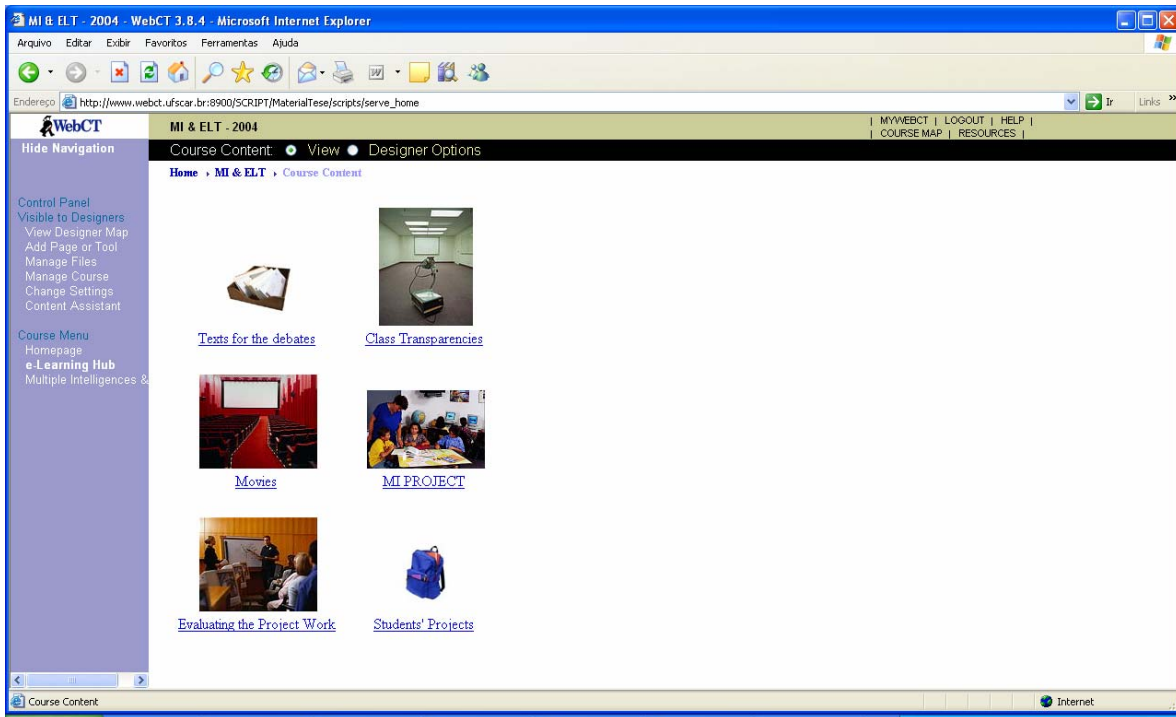


Os *links* que aparecem acima na tela são descritos no anexo 4 (p. 271).

Course Content



Nesta pasta, todo material escrito do curso é arquivado e disponibilizado aos alunos. As subpastas estão descritas a seguir.



Texts for the debates



Seis textos sobre a teoria das IM e abordagem Comunicativa foram disponibilizados nesta pasta para que os alunos pudessem fazer *download* dos arquivos, imprimi-los ou lê-los na tela.

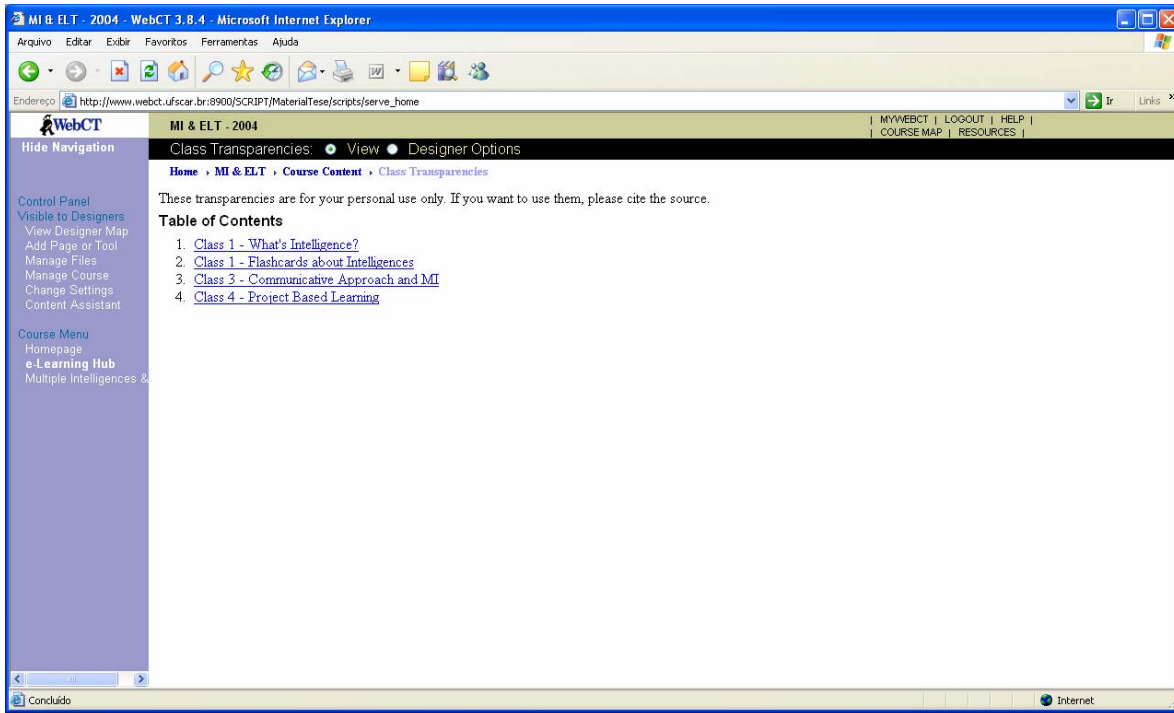
Os textos foram digitalizados para o formato PDF, respeitando-se o limite permitido para reprodução. A lista completa dos textos, bem como as perguntas de orientação para leitura estão descritas no item 5 dos anexos (p.273).



Class Transparencies

Nesta pasta, as transparências utilizadas pela professora formadora nas aulas expositivas foram disponibilizadas para os PPS.

As transparências que foram disponibilizadas apresentam os seguintes temas:



1. What's intelligence?

(2ª. aula - sobre o conceito de inteligência e sua modificação ao longo do tempo)

2. Flashcards about Intelligences

(3ª. Aula – sobre as características de cada inteligência)

3. Communicative Approach and MI

(4ª. Aula – sobre as possíveis intersecções entre a Abordagem Comunicativa e a teoria das IM)

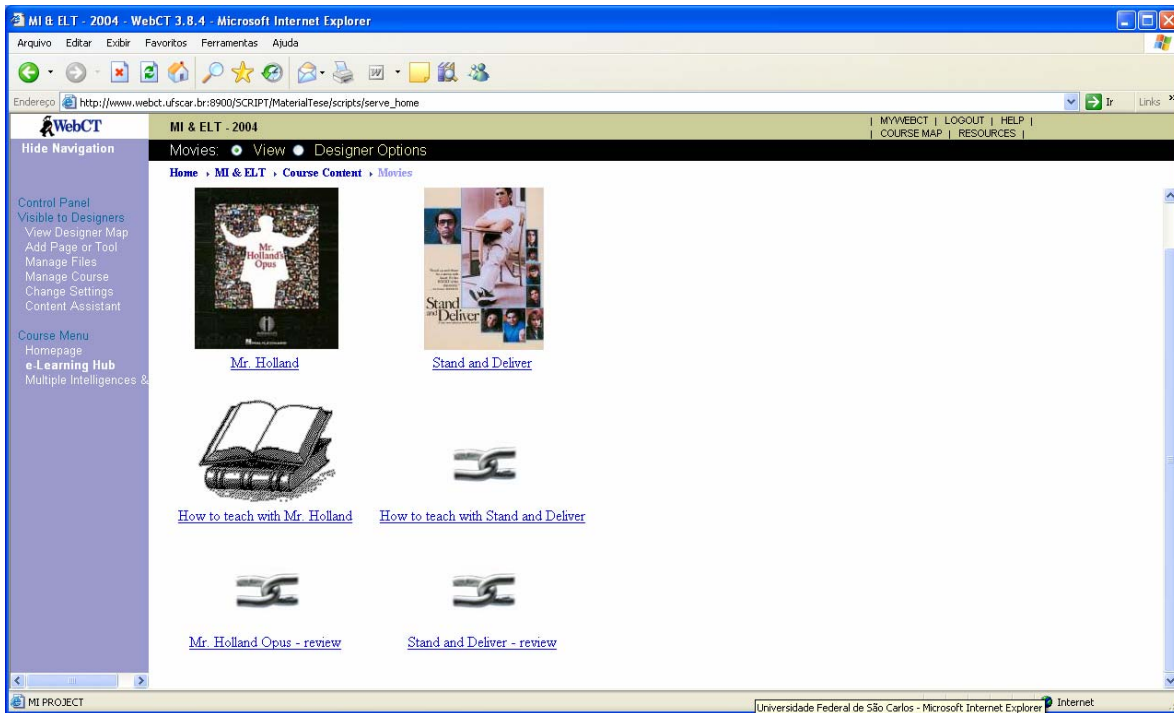
4. Project Based Learning

(5ª. Aula – sobre como desenhar um projeto pedagógico em língua estrangeira com um tema transversal tendo como base: a AC e a teoria das IM).

Movies



Nesta pasta, foram disponibilizados os arquivos referentes aos dois filmes a serem assistidos, analisados e discutidos no semestre, à luz da teoria das IM:

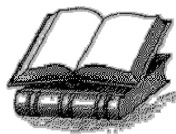


Mr. Holland

Ao clicar nesta pasta, o PPS tem acesso ao script do filme, com todas as falas dos personagens.

Stand and Deliver

Ao clicar nesta pasta, o PPS tem acesso ao *script* do filme, com todas as falas dos personagens.



Nesta pasta, foi disponibilizado um texto retirado do site: www.teachingwithmovies.com apresentando sugestões de como trabalhar esses filmes em sala de aula.

How to teach with Mr. Holland

How to teach with Stand and Deliver

Mr. Holland Opus - review Stand and Deliver - review

links referentes às críticas que foram feitas a respeito do filmes

MI PROJECT



Neste link, os PPS tinham acesso ao modelo em que teriam que desenhar o projeto pedagógico. O instrumento e suas orientações encontram-se no item 6 dos anexos (p.274).

Directions and model



Evaluating the Project Work

Evaluating my colleagues' project work

Neste link, os PPS tinham acesso a uma tabela contendo os critérios de avaliação dos projetos dos colegas, como pode ser visto no item 7.4 dos Anexos (p.276). Na sala de aula, os PPS foram divididos em grupos com material sobre avaliação e diferentes tabelas e, após uma discussão sobre o assunto, foi criada uma tabela de avaliação oral que mais se adequasse aos objetivos propostos para a apresentação, após avaliarmos vários tipos de rubricas em diferentes tipos de avaliação de produção oral.

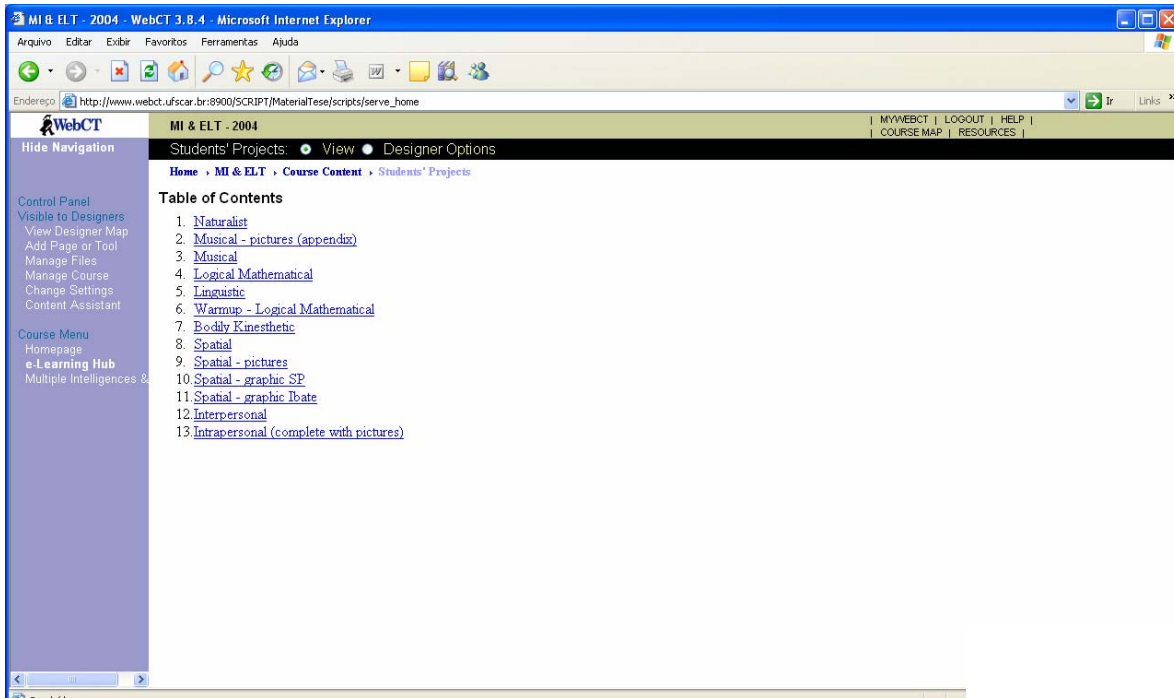
Evaluating myself

1. Neste arquivo os PPS tinham acesso a um roteiro de auto-avaliação. O roteiro pode ser visualizado no anexo 7.3 (p.275).

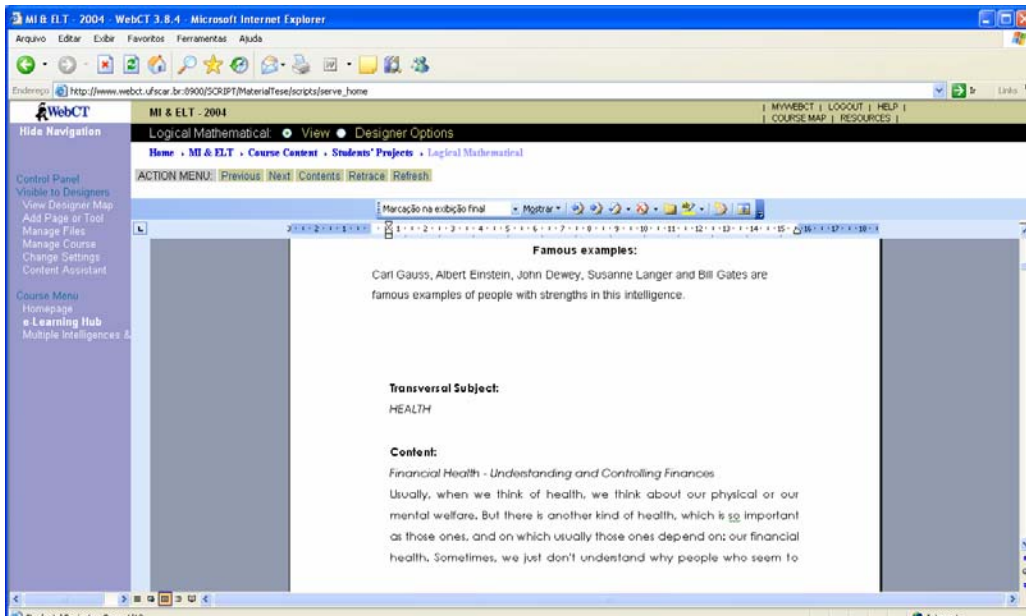
Students' Projects



Neste link, todos os projetos dos PPS, uma vez entregues à professora formadora, foram adicionados à página para que todos os colegas tenham acesso para avaliação.



Após clicar nos *links* acima, o PPS tinha acesso ao trabalho realizado pelo grupo da inteligência especificada, como se pode ver a seguir:



Após o acesso, o PPS e seu colega de grupo respondiam às perguntas do anexo 7.2. (p.275) que se refere ao questionário de avaliação de projetos realizados pelas turmas anteriores. Os PPS recebiam dois projetos dentro da inteligência que haviam escolhido para estudar e desenhavam atividades e avaliavam em que medida esses projetos estavam compatíveis com as orientações dadas em sala de aula, bem como

auxiliavam seu processo criativo de elaboração de atividades. Com base nessas respostas, como professora-formadora, tinha condições de perceber e avaliar quais orientações seriam mais necessárias para a equipe, o que já estava bom em termos de compreensão e o que precisava ser melhorado.

Retornando à página central, os PPS ainda tinham acesso às seguintes pastas:

PRONUNCIATION



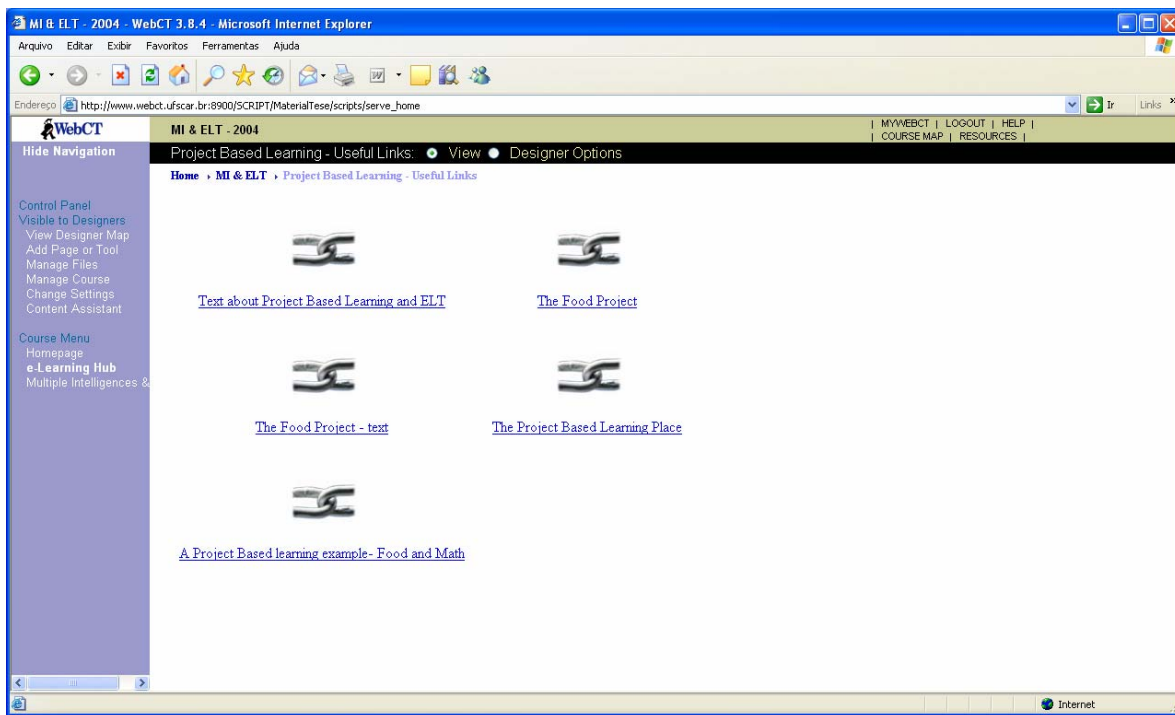
Este link disponibiliza um site para treinar determinados sons referentes à pronúncia do inglês, especificamente de inglês americano.

Let's practice! <http://evaeaston.com/pr/home.html>



Project Based Learning - Useful Links

Alguns *links* foram disponibilizados para que os alunos tivessem idéias de como organizar temas transversais em projetos interdisciplinares envolvendo a língua inglesa.



The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying a WebCT page. The browser title is "MI & ELT - 2004 - WebCT 3.8.4 - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL: "http://www.webct.ufscar.br:8900/SCRIPT/MaterialTese/scripts/serve_home". The page content includes a navigation menu on the left with options like "Control Panel", "Visible to Designers", and "Course Menu". The main content area is titled "Project Based Learning - Useful Links" and contains five links, each preceded by a chain-link icon:

- [Text about Project Based Learning and ELT](#)
- [The Food Project](#)
- [The Food Project - text](#)
- [The Project Based Learning Place](#)
- [A Project Based learning example- Food and Math](#)

Text About Project Based Learning and ELT

<http://www.cal.org/ncl/digests/ProjBase>.

The Food Project

<http://www.laporte.isd.esc4.net/campuses/RZE/Staff/levrierm/levjohhomepage.html>

The Food Project - text

<http://www.project-approach.com/examples/previous/FOOD.HTM>

The Project Based Learning Place

<http://www.geocities.com/sgaer/pbl/>

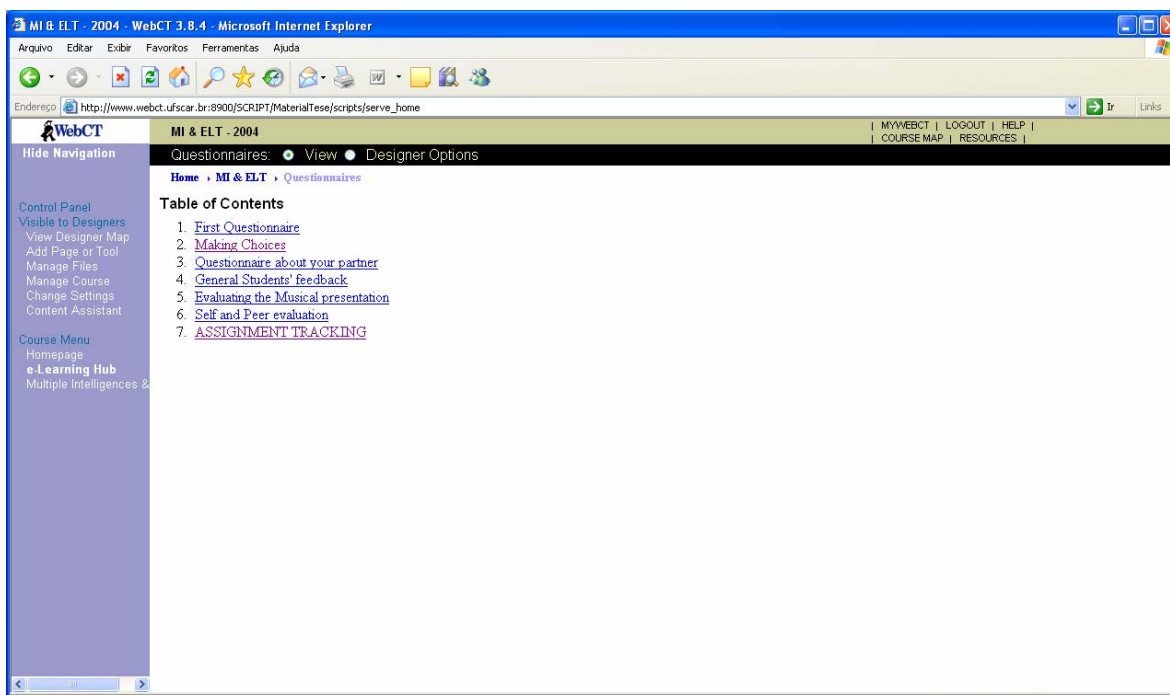
A Project Based learning example- Food and Math

<http://www.rmcdenver.com/useguide/bank/1.htm>



Questionnaires

Nesta pasta, questionários utilizados durante o curso como avaliação, auto-avaliação, tabelas de *feedback*, e tabela de pontuação (acompanhamento das notas ao longo do processo) vão sendo disponibilizados para os PPS conforme a necessidade. Alguns instrumentos são construídos junto com os PPS e, portanto, só foram disponibilizados após aprovação do grupo.



O acesso ao WEBCT foi realizado mediante matrícula na disciplina. É um ambiente restrito a alunos da universidade em questão e só pode ser acessado com *login* e senha particulares.

2.4.3. Provas e trabalhos dos alunos

Foram realizadas duas provas sobre o conteúdo de dois filmes assistidos: "*Stand and Deliver*"¹¹ e "*Mr. Holland Opus*"¹². Cada prova continha 5 perguntas abertas, solicitando a reflexão do aluno sobre a relação do conteúdo da história apresentada e a teoria das Inteligências Múltiplas (anexo 8, p. 278-9). Ambas as histórias narram a trajetória de professores (de Matemática e de Música respectivamente) em seus contextos educacionais e como ultrapassaram as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo desse instrumento de coleta de dados é o de verificar a visão dos PPS em relação à teoria e à sua futura prática, o nível de reflexão que podem fazer a partir das situações abordadas nos filmes.

¹¹ Filme traduzido como "O Preço do Desafio"

¹² Filme traduzido como "Adorável Professor"

Uma das avaliações dos alunos foi a apresentação de um projeto de trabalho em língua inglesa para ser aplicado em escola pública utilizando um tema transversal¹³ com atividades que estimulassem as diferentes inteligências dos alunos, sempre visando a aprendizagem de LE (conforme as orientações apresentadas no item anterior). Para execução desse trabalho estabeleceram-se as seguintes regras:

1. A turma será dividida, por uma questão apenas didática, em 8 grupos. Cada grupo representará uma inteligência. Este grupo terá por responsabilidade estudar a inteligência em questão e apresentá-la ao restante das equipes. Essa apresentação deverá ser feita antes da aplicação do projeto e o objetivo é otimizar o estudo das inteligências. Apesar de entendermos que todas as inteligências interagem e são importantes, o objetivo de cada grupo será desenvolver um projeto interdisciplinar com foco nessa inteligência (denominada *'backbone intelligence'*) e no tema transversal que mais se adequar a ela;
2. O grupo será formado pelo interesse na inteligência. Cada aluno irá escrever quais as três inteligências que mais interesse tem em estudar e se aprofundar e os grupos serão formados a partir dessas escolhas. Não haverá formação de grupos por interesse em trabalho pessoal com um ou outro colega. O objetivo dessa dinâmica é o de proporcionar novas experiências de interação na sala de aula e praticar o exercício profissional de trabalho em equipe, mesmo com pessoas com as quais temos pouco contato ou nenhuma afinidade. Na base dessa organização de trabalho está a premissa de que quando somos admitidos em escolas, não escolhemos nossos colegas e precisamos praticar o entendimento e o trabalho em equipe desde o princípio;
3. O grupo (neste caso formado por duplas) discutirá questões sobre como elaborar um projeto interdisciplinar, trocando primeiras idéias sobre o processo de se trabalhar em equipe. Uma das atividades solicitadas é que um participante diga ao outro quais qualidades vê nele(nela) que auxiliarão o trabalho em equipe. Os membros estabelecem, a partir de então, uma agenda de atividades e as responsabilidades de cada um, com datas marcadas para entrega de suas

¹³ Utilizamos os temas transversais sugeridos pelos PCN: Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, Ética e Pluralidade Cultural.

atividades. Os participantes deverão se reportar à professora-formadora por fórum específico no WEBCT;

4. As interações deverão ser feitas em inglês;
5. Os problemas enfrentados, bem como as soluções empregadas, deverão ser descritos para a professora-formadora.

Esses projetos foram enviados digitalmente via WEBCT, corrigidos e reformulados para sua formatação final. Foram realizados no mínimo dois encontros extra-classe para cada equipe para orientação inicial, esboço do projeto e primeiras idéias, e uma orientação final com as atividades já delineadas.

Nesse instrumento de coleta, busca-se verificar em que medida os PPS conseguem criar atividades contextualizadas, o conhecimento sobre a Abordagem Comunicativa e sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas ao desenhar seu projeto, bem como perceber como suas inteligências se desenvolvem e são ativadas durante o processo.

2.4.4 . Aulas gravadas em vídeo

As aulas gravadas em vídeo dizem respeito às apresentações dos alunos, exposição de seus trabalhos de fim de curso, a saber, um projeto de ensino de língua inglesa para ensino fundamental ou médio. O objetivo do uso dessa ferramenta foi o de poder, por intermédio de uma revisitação da situação, triangular os dados obtidos com as anotações de campo e com os projetos elaborados, para confirmação ou não das informações apresentadas.

2.4.5 . Avaliações entre os colegas e auto-avaliações

Os instrumentos de avaliação, já explicitados no item 2.4.2 (p. 38), foram utilizados na seguinte seqüência:

Após a distribuição dos parceiros de equipe, os PPS deveriam responder ao questionário 7.1 (anexo p. 274) a respeito das expectativas que tinham sobre a elaboração do trabalho e do parceiro. No questionário 7.2 (anexo p. 275), ambos os membros da equipe deveriam se encontrar, ler os projetos desenvolvidos por outras turmas sobre a mesma inteligência com a qual iriam trabalhar e respondê-lo. O instrumento 7.3 (p. 275) diz respeito à auto-avaliação e avaliação do parceiro após a apresentação oral. O instrumento 7.4 (p. 276) trata da avaliação que os PPS fazem da apresentação de trabalho de outros colegas e o último instrumento 7.5 (p. 277) orienta os PPS a fazerem uma avaliação final de curso, incluindo avaliação da professora-formadora e da disciplina em questão. No anexo 7.6. (p. 277) encontra-se a o instrumento de avaliação da professora-formadora utilizado nas apresentações dos trabalhos dos PPS. Esse instrumento foi desenhado no estudo exploratório e utilizado extensivamente não somente nessa disciplina como também em todas as outras ministradas pela professora-formadora.

Em relação às avaliações realizadas pelos PPS da apresentação dos colegas, os resultados foram tabulados e enviados para os autores do trabalho para possível adaptação, esclarecimento ou ajuste na entrega do trabalho final escrito. Essa avaliação teve como objetivo proporcionar aos alunos uma oportunidade para avaliarem projetos elaborados com o propósito de aplicar a teoria das IM, bem como conscientizá-los sobre a importância da avaliação em seu processo formativo. A auto-avaliação foi realizada por intermédio de perguntas abertas com o intuito de fazê-los refletir sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem pelo qual passaram ao longo do semestre e para avaliar se suas crenças sobre ele haviam se modificado ou não. Essas avaliações foram realizadas digitalmente e enviadas via WEBCT.

O objetivo dessas avaliações era o de criar oportunidades para que os PPS pudessem refletir sobre o processo de ensinar e aprender dos colegas e de si mesmos. Além disso, por intermédio de suas respostas pôde-se também avaliar o grau de compreensão e de familiaridade do PPS com os conteúdos abordados em sala de aula.

2.4.6 . Anotações de campo

Foram feitos registros durante e após as aulas ministradas pela professora-pesquisadora. Além dos momentos de sala de aula, a professora-formadora se reuniu com as equipes para orientação dos projetos. Os registros realizados auxiliaram a análise dos dados obtidos com os alunos com o intuito de verificar as dúvidas, reflexões, comentários e orientações pessoais referentes ao processo de ensino-aprendizagem de inglês baseado na teoria das Inteligências Múltiplas.

A partir dos dados coletados por meio desses instrumentos foram selecionados os dados pertinentes a esta pesquisa. Os dados coletados foram triangulados para estabelecer controle da subjetividade inerente às pesquisas qualitativo-interpretativistas.

Uma vez que foram oferecidas diferentes oportunidades para a manifestação dos alunos, tanto em sala como fora dela, no ambiente virtual, pudemos obter dados pertinentes para a análise sobre a visão de ensino-aprendizagem de LE dos alunos no início, no meio e ao final do processo. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, espero verificar o impacto que a teoria das Inteligências Múltiplas pode ter no processo de formação de professores e contribuir com alguns princípios metodológicos norteadores para a formação de professores de língua estrangeira, podendo esses princípios englobar ações empreendidas em sala de aula ou o desenho de disciplinas para os cursos de Letras.

Fundamentos Teóricos

Capítulo 3

“Setting an example is not the main means of influencing another, it is the only means.”

Albert Einstein

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.5 A VISÃO HISTÓRICA ATÉ A FORMAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO DE LÍNGUAS

Para compreender com mais profundidade o momento em que vivemos é preciso contextualizar historicamente as mudanças de paradigmas nos conceitos de ensinar e aprender uma LE. Longe de procurar a completude nesta resenha, a intenção principal é mostrar como ainda vemos e presenciamos muitas aulas utilizando heranças de abordagens anteriores à Comunicativa, apesar do avanço tecnológico neste início do século XXI e após tantos anos do início do movimento comunicativista. Há, entretanto, que se enfatizar que cada uma das abordagens anteriores à Comunicativa e que serão abordadas aqui demonstrou, ao longo do tempo, sua eficácia em seus contextos temporais. Herdamos, pois, um leque de recursos e técnicas já aplicados há muitos anos e que atendem à base de nossas crenças sobre ensinar e aprender, à nossa competência implícita sobre como agir nesse âmbito. Mas ficarmos somente com essa competência não nos auxilia a nos tornarmos mais congruentes com o perfil de profissional pertinente para o mundo atual: o profissional reflexivo.

Em vários trabalhos sobre o ensino comunicativo há retrospectivas bem delineadas, como em Baghin (1993), Tilio (1995), Almeida Filho (1998, 2001), Barbirato (1999), Silva (2000), Ferreira (2001), Kaneoya (2001) entre outros. É com Tardin Cardoso (2002), em uma discussão detalhada sobre o imaginário do comunicativismo dos professores de língua inglesa, que temos uma visão mais pormenorizada do movimento e das suas implicações para a sala de aula que serão analisadas aqui.

Ao longo dos anos, o ser humano tem se preocupado em aliar as vertentes acadêmicas ao processo de ensinar e aprender de forma a tornar coerentes os pensamentos de uma época com as questões cotidianas, no caso do ensino-aprendizagem, enfrentadas no âmbito da sala de aula. As mudanças de paradigmas constituem um processo comum na evolução do homem, pois se *o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, (...) as instituições existentes deixaram de responder adequadamente aos problemas postos por um meio que ajudaram em*

parte a criar (Kuhn, 1962, 126), há necessidade de se recorrer a outras maneiras de solucionar as necessidades de uma determinada época. Rivers (1968, 8) explicita que *os vários métodos de ensino de línguas nasceram de uma filosofia educacional ou de uma teoria pedagógica que satisfizes certas exigências ou necessidades da época em que floresceu ou da situação específica do povo que a adotou*. É assim que vemos as mudanças que a sala de aula sofreu em decorrência das ênfases dadas a um conjunto de teorias científicas, acadêmicas, que ajudam a constituir uma abordagem de ensinar, ou como traduz Almeida Filho (1997) as crenças, pressupostos e eventuais princípios mais estáveis de um professor em relação a ensinar e aprender línguas, o conceito de linguagem em que se baseia, os papéis do professor e do aluno nos contextos em que estão atuando.

É nessa perspectiva que vemos o cenário se modificando e idéias, antes rechaçadas, serem adotadas e constituírem o novo modo de pensar e agir em diferentes contextos sociais. De todas as vertentes e pensamentos relativos à sala de aula e ao modo de ensinar e aprender, adotarei aqui a distinção em 2 grandes movimentos: a Abordagem Tradicional¹⁴, também chamada de Gramatical que equivale nas suas bases à Abordagem Estruturalista que a sucede, e a Abordagem Comunicativa. Cada abordagem foi representada, em maior ou menor grau, por algumas metodologias e métodos ao longo do tempo. Há inúmeros aspectos de intersecção entre essas metodologias, mas todas se alinham de alguma forma a esses dois grandes paradigmas. É importante retomar o que significaram para cada abordagem o conceito de linguagem/língua, os papéis do professor, do aluno e do ambiente para se entender o próprio desenvolvimento da Abordagem Comunicativa no Brasil em nossas salas de aula. É importante termos em mente, entretanto, que esses movimentos traduzidos pelas abordagens não possuem um início e um término específicos temporalmente falando, pois suas influências e nuances perpetuam-se em práticas educacionais híbridas que vão se sucedendo. Vale entendermos suas origens e como funcionam para conseguirmos aquilatar o que herdamos (nós, educadores) e como lidamos com essas heranças em

¹⁴ Considerando aqui o conceito de abordagem de Almeida Filho (1998, p. 13) "A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmas crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e de professor de uma outra língua."

nossas salas de aula, bem como determinar o que pude (como pesquisadora) delimitar como base para este trabalho de pesquisa.

Apresento, então, a vertente tradicional que compreende as Abordagens Gramatical e a Estruturalista.

2.5.1 . A Vertente Tradicional - A Abordagem Gramatical

A vertente tradicional compreende duas abordagens mais reconhecíveis, a chamada Abordagem Gramatical e a Estruturalista. A Abordagem Gramatical teve seu início no século 18 e seu maior desenvolvimento no início do século 20, as aulas eram conduzidas por leitura dos clássicos, estudos do vernáculo e da gramática com um enfoque bastante considerável na tradução. Estudar línguas era sinônimo de erudição. Apesar de ser a abordagem mais antiga, continua tendo grande influência no meio educacional ainda hoje. É chamada de Tradicional e Ferreira (2001, 278) concorda que foi essa tradição que:

atravessou, quase incólume, trezentos anos de história do ensino de línguas, resistindo bravamente a todas as mudanças que essa história registrou, a partir do século XIX até os nossos dias. Materializada pela Metodologia Tradicional da gramática e tradução, essa abordagem de ensinar vive ainda hoje, de uma maneira ou de outra, nas salas de aula de LE brasileiras e, bem provavelmente, nas salas de aula de LE de muitas outras partes do mundo ocidental.

Entender, pois, a concepção dessa Abordagem sobre como ensinar uma LE, por exemplo, dá a nós, professores, educadores e pesquisadores, consciência da realidade que se vê nas escolas e compreensão dessa herança.

Nela se caracteriza um ensino mais formalista, com ênfase no estudo das estruturas e no conhecimento das categorias às quais eram atribuídas, em uma condução dedutiva – da regra para o exemplo. A língua é vista como fonte de conhecimento e há primazia da forma sobre o conteúdo. As características explicitadas na tabela abaixo transcrevem de uma maneira mais geral os conceitos relacionados a alguns itens pertinentes à sala de aula, como: o conceito de língua/linguagem, o papel do professor, do aluno, que tipo de conteúdo é selecionado ou privilegiado em sala de aula, a metodologia mais comumente utilizada, o sistema de avaliação e a caracterização do ambiente.

Tabela 1

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	A língua como sistema de regras, linguagem para transmissão e perpetuação de conceitos clássicos, erudição.
PAPEL DO PROFESSOR	Autoridade, ativo, transmissor de conhecimento. Não é necessário que tenha fluência oral na língua-alvo.
PAPEL DO ALUNO	Espectador, passivo, obediente, <i>tabula rasa</i> .
TIPO DE CONTEÚDO	Valores universais, ensinamento enciclopédico.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Expositiva, memorização, repetição, cópia, questionários.
MODO DE AVALIAÇÃO	Capacidade de memorização; produto.
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Limpo, não distrai o aluno.

É importante frisar que o tipo de formalização feita em sala de aula exigia uma preocupação pela perfeição, deixando clara a não tolerância ao erro. Somos herdeiros de uma visão de que errar não era permitido e ia contra as normas vigentes da língua. A ênfase estava nas características da língua escrita presente nos trabalhos literários. O papel do aluno nessa fase era passivo – receber instrução e aplicá-la sob a direção do professor, significando pouca ou quase nenhuma autonomia em sala de aula. O professor e o aluno são pessoas idealizadas, os aspectos psicossociais de cada um não são levados em consideração. Essa abordagem valorizava a leitura e a precisão na escrita, dando pouca atenção à língua oral. A crença compartilhada era a de que conhecer e/ou saber uma LE proporcionava um maior engajamento social pelo status lingüístico que a pessoa adquiria, mesmo que não houvesse uma aplicação direta /real desse conhecimento. Essa abordagem não considera as necessidades dos alunos, as diretrizes do curso e as atividades executadas em sala de aula são padronizadas e aplicadas indiferentemente das

necessidades do público-alvo. A construção da realidade é percebida apenas por intermédio da literatura da época. Na maior parte das vezes, essa literatura é de épocas passadas. Nessa visão idealizada dos papéis do aluno e do professor, não há espaço para reflexão sobre momentos passados e sobre possíveis conseqüências para a vida atual desses sujeitos. Não há espaço para discussão das emoções vividas pelos mesmos, estejam eles no papel do professor ou do aluno.

A herança dessa vertente é a da sistematização das línguas e do conhecimento que se adquire do funcionamento delas, não considerando os aspectos paradigmáticos apresentados em diferentes contextos. Essa herança também levou professores a acreditar que somente ao se estudar a gramática e o vernáculo da língua somos capazes de nos comunicar por ela. Essa crença ainda persiste em muitas escolas e, não raramente, vemos pais, professores e alunos dizerem que o mais importante a ser estudado em uma sala de aula de língua estrangeira é a gramática e a tradução de textos em LE, mesmo que essas práticas tenham pouco ou nada a ver com as necessidades pelas quais estejam estudando essa língua.

Almeida Filho (2001, 26) considera esse pouco avanço explicando que:

há tradição de aprender já arraigada entre professores e alunos, geralmente num híbrido de métodos da abordagem gramatical sedimentados por estrato social, por região, etc., e uma tradição tende a se defender de inovações que possam ameaçar o confortável equilíbrio de uma situação de aprendizagem ou ensino.

Há também outras razões expostas pelo autor como determinantes na perpetuação de práticas condizentes com a Abordagem Tradicional, como a falta de fluência oral dos professores que acaba por privilegiar a forma escrita, falta de competência teórica, de reflexão sobre as práticas, entre outros motivos.

Como todo movimento social tende a chegar ao momento de transformação, conforme o desenvolvimento tecnológico e suas influências políticas, filosóficas, refletindo-se nas Artes e na Educação, assim também surge a necessidade de um paradigma que dê conta de explicar as mudanças ocorridas em uma época de crescente avanço na pesquisa, especialmente na área da Psicologia, que começa a tomar força na segunda metade do século passado, com o movimento comportamentalista e a abordagem que dela resulta: a Estruturalista.

2.5.2. Vertente Tradicional – A Abordagem Estruturalista

É no movimento de guerra, especificamente da Segunda Guerra Mundial, que as pesquisas sobre linguagem, aquisição e ensino-aprendizagem ganham força e relevância. Em um ambiente em que lidar com o 'estrangeiro' e suas formas de comunicação se torna premente para uma possível vitória, o exército americano investe esforços para criação de uma metodologia que mais tarde seria conhecida como "O método do Exército" (FERREIRA, 2001). Simultaneamente a essa necessidade criada surge uma vertente da Psicologia que começa a contrapor conceitos da Psicologia até então aceitos no meio acadêmico. Foi embasado nas descobertas de Ivan Pavlov, fisiologista russo, e John Watson, psicólogo e cientista americano, que Skinner, um dos seguidores de Watson, divulgou o que veio a ser chamado de teoria comportamentalista ou behaviorismo, que propõe uma teoria do comportamento baseada nos princípios do reforço. Essa teoria descreve a forma como o comportamento é influenciado por seus efeitos, popularmente representados pela recompensa e punição. Embora a maior parte de seu trabalho tenha sido desenvolvida com animais, em particular com ratos, Skinner escreveu abundantemente sobre as implicações do behaviorismo para os seres humanos.

Na área da Lingüística propriamente dizendo, as idéias do Comportamentalismo influenciaram lingüistas da Escola de Praga, com Jakobson e Trubetskoi, e dos Estados Unidos, com Bloomfield e Fries. Foi a partir das interpretações do conceito de comunicação de Sausurre, lingüista suíço, fundador da análise estruturalista, que começamos a presenciar as diferenças entre o Estruturalismo e o que veio a ser

chamado de Movimento Comunicativo, que será abordado no item subsequente. Para Saussure, a comunicação é o ato de codificar e decodificar informações em um contexto. Durante o período em que o Estruturalismo teve maior influência, o foco estava no 'como decodificar' a língua, estudando suas partes - a fonética, a sintaxe e suas estruturas gramaticais. Essa visão, aliada à necessidade de se aprender línguas da época, resultou em uma Abordagem de ensinar e aprender línguas chamada de Método Audiolingual, e outras vertentes que dela surgiram, em que suas características podem ser esquematizadas como se vê na tabela abaixo:

Tabela 2

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	Sistema formal com número limitado de estruturas fonológicas e sintáticas.
PAPEL DO PROFESSOR	Tecnicista, papel ativo e central, controlador e monitor. É necessário que tenha fluência oral na língua-alvo.
PAPEL DO ALUNO	<i>Cobaia, bloco de argila, sujeito reativo.</i>
TIPO DE CONTEÚDO	Experienciável, estruturado seguindo resultados previsíveis.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Experimental; instrução programada com ênfase em tecnologia; estímulo-resposta-reforço; exercícios de repetição (drills); foco na linguagem oral, mais do que na escrita; aquisição de hábitos.
MODO DE AVALIAÇÃO	Testes, positivista, <i>feedback</i> .
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Com uso de tecnologia para estimulação do aluno, difusão da necessidade de laboratórios de linguagem.

Houve metodologias que aplicaram as idéias da Abordagem Estrutural, baseada no comportamentalismo como a Áudio-Oral, de influência americana e Áudio Visual, de influência francesa (FERREIRA, 2001). Ambas guardaram as mesmas características da tabela apresentada acima como núcleo do trabalho desenvolvido em sala de aula, orientando o trabalho do professor. Elas também passam a se tornar as crenças compartilhadas por um grande grupo de profissionais.

A tecnologia estava desabrochando no meio cultural e social, em particular após a Segunda Guerra, chegando a influenciar o meio educacional. Nos Estados Unidos e na Europa foi a época em que os cursos de idiomas tiveram grande expansão. O professor passa a ser visto como um tecnicista que pode 'ajustar', 'condicionar' seus alunos a aprender uma LE. O significado, os contextos, a compreensão não eram muito levados em consideração. As palavras 'condicionamento', 'treinamento' eram utilizadas como procedimentos em sala de aula, pois o aluno era visto como sujeito reativo. O insumo assume um papel preponderante uma vez que se configurava um excelente estímulo para aquisição e o ensino de pronúncia ganhou força nos materiais didáticos. Tornou-se essencial que o professor se comunicasse somente na língua-alvo e extinguisse a língua materna em sala de aula, pois se acreditava que a prática à exaustão pudesse levar o indivíduo à aquisição. A Análise Contrastiva das línguas teve início nesse período histórico e passou a configurar um dos campos de pesquisa que comporiam os estudos da Linguística Aplicada.

A interpretação do conceito de comunicação de Saussure levou em conta principalmente a primeira parte relativa ao processo de codificação e decodificação da mensagem. Foi somente com o próximo movimento que se dirige o foco para o contexto e "o quê" (quem) nele se insere e interage. Este movimento, com sua Abordagem específica, chamou-se de Comunicativismo.

2.5.3. A Vertente Comunicativa - A Abordagem Comunicativa (AC) ou Comunicativismo

Entre o período em que se propagou a Abordagem Estruturalista e o período em que começou a se disseminar a chamada Abordagem Comunicativa propriamente dizendo, houve algumas manifestações na área educacional que devem ser discutidas aqui. Dentre os primeiros a utilizar recursos cognitivos mais

contextualizados está Asher (1965, 1974) com a criação da RFT (Resposta Física Total ou TPR *Total Physical Response*) que procurou ensinar a oralidade por intermédio de exercícios de repetição estimulando respostas físicas aos enunciados, já buscando um foco mais definido no aluno e no que ele pode compreender. O Método Silencioso de Claeb Gattegno (1972) enfoca o poder criativo do aprendente na linguagem em vez de simplesmente repeti-la ou memorizá-la. A contribuição foi a de mostrar o papel do professor como facilitador, mediador do processo. Em seguida, temos a Aprendizagem Comunitária (*Community Language Learning*) de Charles Curran (1976), clérigo e educador americano, em uma concepção de ensino baseada nos preceitos do também americano, psicólogo, Carl Rogers, em que há uma busca da autonomia do aluno, desde uma elaboração de curso que leva em consideração as necessidades do mesmo até atividades específicas com foco no autoconhecimento. Georgi Lozanov (1978), educador búlgaro e psicólogo, lança sua vertente didática – *Suggestopedia* – em que se busca também a criação de um ambiente favorável ao aprendizado, promovendo uma diminuição da ansiedade possivelmente gerada por situações em que se tinha que utilizar uma língua estrangeira.

Dessas vertentes, três fatores podem ser considerados como determinantes para o novo paradigma comunicativo:

1. A visão do aprendente como sujeito ativo no processo;
2. A importância das diferenças e necessidades individuais;
3. A consideração sobre o processo de aquisição de Língua Estrangeira (LE) ser diferente do de Língua Materna (LM).

Num panorama em que se fazia premente a necessidade de uma sistematização mais deliberada no âmbito de ensino de línguas na Europa, o lingüista aplicado Wilkins (1972) elabora um currículo para ensino de língua estrangeira que considera as necessidades dos aprendentes. Nesta organização, Wilkins considera duas as categorias fundamentais para o processo: as categorias nocionais da língua (semântica e sintática) e as funcionais (pragmática).

Surge, nesse período, o que conhecemos como Abordagem Comunicativa.

Seus preceitos, conforme Tardin Cardoso (2002, 39) expõe, são:

1. *Construir uma competência comunicativa na nova língua constitui o grande objetivo do processo de ensino-aprendizagem;*
2. *A interação propositada entre os aprendizes e o professor constitui o sério objetivo das práticas didáticas;*
3. *O uso da linguagem constitui o foco de ensino em atividades que propiciam intercâmbio e negociação;*
4. *A atividade de ação global constitui o ambiente de desenvolvimento da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão.*

Na década de 80, lingüistas como Hymes e Haliday influenciaram o desenvolvimento do Comunicativismo enfatizando a linguagem como instrumento de comunicação social. Muitas outras pesquisas surgiram, motivadas pela desenfreada procura de responder questões pertinentes ao processo de ensinar e aprender que considerasse a comunicação como seu foco. Nesse âmbito é que surgem pesquisadores como Widdowson (1978) apontando a necessidade de se ensinar o domínio da expressão discursiva além do conhecimento meramente gramatical. Surge também a revisão de conceitos sobre competência comunicativa realizada inicialmente por Canale e Swain (1980) e posteriormente ampliada por Canale (1983) em uma visão multifacetada que se subdivide em: competência lingüístico-comunicativa (conhecimento formal da língua), competência sociolingüística (reconhecimento das situações de comunicação), competência discursiva (domínio das regras do discurso); competência estratégica (utilização de estratégias de comunicação para solução de deficiências nas outras três). Em 1983, Krashen e Terrel apresentam a Abordagem Natural (*The Natural Approach*) na qual formulam hipóteses para o processo de aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira: 1. a hipótese de que aquisição se opõe a aprendizagem; 2. a hipótese de que há uma ordem de aquisição das estruturas gramaticais; 3. a hipótese de que há um 'monitor' existente em nós que revisa a produção realizada; 4. a hipótese de que o insumo (i) precisa ser significativo e que promova o aprendizado de informações novas (+1) (i+1); 5. a

hipótese do filtro afetivo, um construto psicológico que impede os aprendentes de adquirirem língua, bloqueando a compreensão do insumo fornecido.

De todas essas hipóteses, a que considerarei neste trabalho é a quinta, sobre o filtro afetivo, uma vez que ela se fará presente nas discussões em sala de aula, ao enfocarmos as dificuldades dos alunos em se comunicar na língua-alvo. Apesar de as outras hipóteses poderem participar do processo de discussão, não é foco deste trabalho verificar em que medida essas hipóteses podem ser comprovadas em sala de aula, especificamente neste estudo. É importante deixar claro, entretanto, que assumo como primordial a qualidade e a quantidade de insumo que é provida aos PPS e isso será abordado *a posteriori* na discussão dos resultados.

Além desses lingüistas aplicados, há que se mencionar ainda a contribuição de Kramsch (1984) com sua proposta baseada nas necessidades dos aprendentes, personalizando os conteúdos e tornando os aprendentes agentes diretos no processo de elaboração do desenho e tipo de atividades a serem executadas; Prabhu (1987) com uma metodologia centrada em atividades, Di Pietro (1987) com uma metodologia de Interação Estratégica que enfoca a comunicação em situações específicas (cenários) para o desenvolvimento lingüístico dos aprendentes. Essas contribuições foram elementos importantes para a consolidação do movimento comunicativista da época.

As conseqüências desse processo podem ser vistas na consideração que se passa a dar:

1. ao papel do aprendente no processo de aquisição de linguagem;
2. à construção de uma prática metodológica que se delinea a partir da experiência vivida com aquele grupo;
3. às situações em que a língua-alvo é necessária;
4. ao papel da motivação e do ambiente favorável para aprender.

Nessa visão, o aluno é responsável pela sua aprendizagem, pela sua capacidade de tomar decisões, pode expressar sentimentos e opiniões sobre suas necessidades e interesses.

Nesse arcabouço, o professor atua como um facilitador da aprendizagem e não como o dono do saber. A cooperação entre os alunos e o professor é enfatizada. O aluno é o centro do processo a quem são propiciadas atividades relevantes. O uso da língua-alvo é requisitado tanto do professor quanto dos alunos nas devidas proporções. O trabalho em grupos e em pares deve constituir o ambiente em sala de aula (Tardin Cardoso, 2002, 50)

Richards & Rodgers (1986) auxiliam no processo de compreensão do que é ser Comunicativo, delimitando o que chamam de princípios básicos do Comunicativismo:

1. Princípio Comunicativo: as atividades que promovem comunicação real promovem aprendizagem.
2. Princípio da Atividade: as atividades que abrangem o desenvolver das atividades significativas promovem aprendizagem.
3. Princípio da Significação: a linguagem relevante para o aprendente assegura o processo de aprendizagem.
4. Princípio da Prática: a automatização que cria linguagem apropriada no uso através da prática.

Resumindo, na tabela abaixo podemos visualizar os conceitos sobre os papéis do professor, do aprendente, do contexto, avaliação, ambiente e linguagem como vimos nas outras abordagens:

Tabela 3

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	A língua só faz sentido dentro de um contexto específico, língua como comunicação, construção de sentidos.
PAPEL DO PROFESSOR	Facilitador, Mediador, aprendente, investigador, orientador, observador, conselheiro, diretor de cena, criador de oportunidades, dependendo do contexto em que cada papel é solicitado.
PAPEL DO ALUNO	Aprendente, <i>ator</i> , a quem se deve ensinar autonomia – relação horizontal com o professor.
TIPO DE CONTEÚDO	Livre, não estruturado, dependendo das

	necessidades do aprendente.
METODOLOGIA MAIS UTILIZADA	Atividades em grupo, jogos, pesquisas; valorização da criatividade. Uso de música. Experiências, vivências, investigações, brincadeiras - em grupos (diversidade de recursos), projetos, exercícios que promovam a solução de problemas e sejam significativas para o aluno.
MODO DE AVALIAÇÃO	Auto-avaliação, valorização dos aspectos afetivos. <i>Processual</i> , não de resultado ou de produto.
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE	Socializador, confraternizador, estimulador de interações.

No Brasil, uma grande manifestação de mudança de paradigma aconteceu nos anos 80 com a implantação do ensino de Inglês Instrumental (ESP – *English for Specific Purposes*), conceito difundido por Hutchinson & Waters (1987), no que diz respeito a uma abordagem centrada nas necessidades do aprendente, na elaboração de material didático específico para as situações em que a língua é utilizada e a avaliação muito coerente com os objetivos explicitados. Devemos lembrar, entretanto que, como todas as outras metodologias, essa difusão não ocorreu sem que houvesse uma influência das abordagens anteriores.

No Brasil, o panorama da prática e da teoria em lingüística aplicada aponta diferenças entre o que se pratica em sala de aula e o que desejam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e Programas de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudo da Linguagem. Dentre os motivos que contribuem para que ocorra essa diferença, encontra-se a tradição de aprender e de ensinar o 'habitus' do professor, que tende a manter a rotina do 'sempre deu tudo certo, pra que mudar?' (TARDIN CARDOSO, 2002, 62).

Tardin Cardoso também aponta as deficiências dos materiais didáticos produzidos que se dizem embasados na AC. De acordo com a autora a confusão terminológica sobre o que é ser um professor comunicativo e a falta de articulação entre a teoria e prática dos professores contribuem para este quadro. Entre o que parece ser comunicativo e o que realmente é ser comunicativo há uma grande diferença, explicitada por Almeida Filho (2001), pois achar que ser um professor comunicativo é entendido muitas vezes como ser desinibido ou extrovertido, focar somente na oralidade, abolir a gramática, acreditar que só o fato de falar já constitui comunicação ou ainda que fazer uso da mídia ou de tecnologia de comunicação já pressupõe um ensino embasado na AC. Ao contrário, de acordo com o autor, o professor que quer ser comunicativo deve proporcionar as seguintes condições:

1. Oportunizar atividades desejadas produzidas na língua-alvo em que o aprendente sinta necessidade de se comunicar;
2. Poder aprender sobre a comunicação na comunicação, ou seja, aprender outras coisas **na** língua-alvo e não **a** língua-alvo. Como consequência, o aluno poderá aprender a língua. É nesse contexto que a interdisciplinaridade surge como força motora do curso de língua estrangeira, pois integra a necessidade de se aprender algo utilizando a LE como veículo para acessar o conhecimento desejado;
3. Focar nas necessidades dos aprendentes para uso da língua;
4. Utilizar exercícios que promovam discussão, interação, solução de problemas e negociação de idéias entre os aprendentes.

Tardin Cardoso (2002) ainda aponta as diferenças entre as diferentes vertentes que o Comunicativismo assumiu ao longo dos tempos. No final da década de 70, pesquisadores lingüistas-aplicados como Almeida Filho e Caldas-Coulthard iniciaram no Brasil a discussão sobre a modificação do paradigma de ensino vigente na época - o audiolingualista - refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE). Desde essa época, a abordagem sofreu inúmeras modificações, adaptações, foi alvo de críticas e pesquisas sobre sua aplicação, efeitos e constituição.

A partir de então, a abordagem comunicativa tem permeado muitos dos estudos realizados na área de LA, mas ainda há a necessidade de se pesquisar como se pode, concretamente, utilizar a abordagem em sala de aula. Almeida Filho (2001, 18), um dos precursores do movimento no Brasil, diz:

estou cada vez mais convencido de que o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado. Há muito a acrescentar e que transformar no paradigma emergente e no concreto da prática.

De acordo com Tardin Cardoso (2002), das interpretações que a Abordagem Comunicativa recebeu desde sua criação no início da década de 70, cinco características-padrão podem ser percebidas:

1. O ensino baseado no uso da língua e não somente nas regras;
2. O ensino contextualizado, a comunicação com sentido específico aos seus interlocutores;
3. A influência da visão psicolinguística do processamento da linguagem, desde a necessidade do usuário transmitir uma mensagem na língua-alvo até a compreensão dessa mensagem, não pelas palavras que a integram, mas pelo seu sentido como um todo;
4. A capacidade e habilidade de o usuário se arriscar na língua-alvo, sem focar o erro, utilizando estratégias de inferência e dedução;
5. A energia da produção situada, sem ser sempre e cabalmente estruturada, permitindo ao usuário a criatividade na comunicação.

Além dessas características, ainda podemos apresentar a definição de Almeida Filho (1998, 47-48) sobre o ensino comunicativo que diz que

o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua, ou ainda, o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra língua mas sim aquele que toma as unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendente.

O conceito que adoto como Abordagem Comunicativa, ou Comunicativismo, como base teórica deste trabalho está embasado nas características apontadas por Almeida Filho, confirmadas por Tardin Cardoso e delineadas no quadro resumo. É importante ressaltar que, atualmente, na Abordagem Comunicativa, após algumas críticas que o modelo vem sofrendo ao longo dos anos, deixou-se de assumir uma postura tão rígida em relação a determinados aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem: passou-se a reconhecer a importância relativa (e decrescente) da língua materna na sala de aula utilizada não como tradução, mas como uma forma de diminuição do filtro afetivo dos iniciantes na língua-alvo; foi possibilitado que o professor explicitasse conceitos gramaticais pertinentes às estruturas utilizadas na interação, desde que devidamente contextualizadas; teve-se consciência de que apesar de criarmos situações de comunicação que imitem o 'real' (como interagir em uma festa, em um aeroporto, por exemplo), a sala de aula continua sendo potencialmente uma comunicação não-artificial ou verdadeira, quando consideramos a importância da interação professor e alunos e do compartilhamento das informações sobre aspectos vividos por ambos. Nesse caso, o importante, como diz Tardin Cardoso (2002, 77), é que ela *seja um lugar de crescimento pessoal onde o ambiente que se vive lá fora possa também estar presente com naturalidade*. É claro que essa naturalidade tem de ser filtrada no calibramento dos professores em relação ao insumo trazido ou produzido no âmbito das salas de aulas ou na extensão delas.

É nesse percurso que se faz necessário repensar também os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Se as pesquisas demonstram que a teoria tem se mostrado completamente desconectada da realidade escolar, da prática docente, se o que se tem feito não tem conseguido resultados positivos até então, que conteúdos seriam necessários e quais perspectivas metodológicas assumir para que elas se efetivem na sala de aula de formação de professores pré-serviço?

Um dos caminhos possíveis para resolver essa questão tem sido o do Ensino com Projetos, que também se enquadra em uma perspectiva comunicativista.

3.1.3.1. O ENSINO COMUNICATIVO POR INTERMÉDIO DE PROJETOS

Já mencionei anteriormente a situação atualmente enfrentada por todos os cursos de licenciatura de se repensar suas grades curriculares com o intuito de garantir uma maior conexão entre teoria e prática. Há também que se avaliar que em muitas escolas do ensino público e privado, o processo de ensino-aprendizagem por intermédio de projetos tem sido valorizado e estimulado.

Desde 1998, com a publicação e divulgação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), as escolas públicas brasileiras começaram a interagir mais de perto com questões que envolvessem a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas a serem trabalhados, como por exemplo, os Temas Transversais sugeridos pelos PCN – Ética, Orientação Sexual, Meio-Ambiente, Trabalho e Consumo, Saúde e Pluralidade Cultural. Essa interação, entretanto, não veio sem conflitos. Acostumados a uma visão mais tradicional de ensino, compartimentada, conteudista, trabalhar interdisciplinarmente, utilizando-se de temas que possam ser abordados por várias disciplinas simultaneamente, não foi e ainda não está sendo um processo de fácil aplicação. O trabalho interdisciplinar com os temas transversais requer um esforço conjunto de professores de diferentes disciplinas, organizados pela direção/coordenação da escola. Essa organização pode ser mediada e facilitada por projetos interdisciplinares.

Desde 1998, os professores de língua inglesa em serviço nas escolas públicas, com a crescente divulgação dos temas transversais, vêm solicitando cursos de capacitação sobre como trabalhá-los interdisciplinarmente por intermédio de projetos. Nesses cursos, como professora formadora, percebi a falta de conhecimento sobre o que é um projeto, como elaborá-lo e, principalmente, como fazer para ensinar a língua por intermédio dos temas transversais. A partir de então, comecei a refletir sobre a necessidade de formarmos um profissional que não enfrentasse tal dificuldade em sua prática. Em 99 comecei a discutir, em algumas disciplinas sob minha responsabilidade, o uso dos temas transversais na preparação de material didático de língua inglesa. Percebi, entretanto, que era necessário muito mais do que simplesmente ensiná-los a preparar atividades que ensinassem a língua pelos temas transversais. Era

preciso se ensinar, primeiramente, a elaborar projetos que pudessem ser inseridos na proposta pedagógica da escola, e, principalmente, ensiná-los a trabalhar em equipe.

Entre os grandes divulgadores do trabalho com projetos na escola atualmente podemos citar Hernández (1998) e Boutinet (2002). De acordo com Hernández, a idéia de se trabalhar com projetos não é nova e nem recente. Desde o início do século passado já havia a preocupação em ensinar os alunos a terem práticas na escola que se assemelhassem às suas experiências futuras na vida profissional: o trabalho em equipe e a busca de solução de problemas. Entretanto, com o advento das grandes guerras mundiais, a racionalidade e a ênfase no modelo cartesiano exigiram uma nova perspectiva no trabalho escolar e os projetos só vão tomar força novamente em meados da década 60, com Bruner. Hernández ainda menciona que, ao longo dos anos 80, o desenvolvimento da ciência cognitiva aponta para a necessidade do trabalho com projetos, principalmente sob uma visão educacional sócio-construtivista, com foco privilegiado no desenvolvimento do ser humano que se quer educar.

Para o autor (1998, 72), *aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias...e envolver-se mais na atividade de aprendizagem.*

O trabalho mediado por projetos atende, dessa forma, a algumas necessidades da prática escolar: promover o trabalho em equipe, trabalhar com soluções de problemas, envolver temas transversais, aproximar os conteúdos escolares da realidade do cotidiano dos alunos. Retornando ao papel que o professor assume na Abordagem Comunicativa, ele deve ser visto como pesquisador em sua prática, podendo buscar em outras disciplinas, auxílio e insumo para montar problemas e daí partir para a construção de conhecimento.

O objetivo é buscar uma contribuição complementar nas várias áreas de conhecimento humano, e, assim, proporcionar ao aprendiz um desenvolvimento intelectual de forma integralizadora, conscientemente crítica e potencialmente capaz de engajá-lo num processo de contínua mudança (TILIO, 1995, 31).

Widdowson (*apud* TILIO, 1995, 31) explicita as vantagens de se trabalhar com conteúdos de outras disciplinas nas aulas de LE, pois:

- 1. o professor amplia seus conhecimentos a respeito de outras matérias;*
- 2. o aluno passa a ter uma motivação imediata para aprender a língua;*
- 3. a língua-alvo pode ser usada para trabalhos de temas e tópicos com os quais os alunos estejam preocupados, e assim terem consciência da relevância prática da língua-alvo como meio de comunicação;*
- 4. o aluno transfere sua habilidade de aprender a língua, ou seja, a comunicação normal opera em nível de uso, de maneira a não se perceber o aspecto formal de seu desempenho.*

Freeman (1989) defende que o processo de ensinar deve ser gerador, que o processo de instrução deve ser produtivo, ensinando o conteúdo fazendo os aprendentes pensarem de forma que possam continuar a gerar soluções além daquele conteúdo específico. Além disso, define o processo de formação de professores de LE como: "*uma série e a matriz de decisões feitas pelo formador para explicitar certos aspectos do conteúdo a ser passado sobre ensino para um grupo específico de aprendizes, dentro de um contexto de expectativas, limitações e situações dadas. Quando essas decisões são feitas apropriadamente, a atividade resultante 'faz sentido' ao aprendiz*" (FREEMAN, 1989, 46). Esta visão sobre formação mostra que os conteúdos são geradores e que eles amplificam a visão do aprendente, neste caso o PPS, a perceber a interdisciplinaridade dos assuntos que podem ser abordados em sala de aula. Esta é a visão que aplicamos no curso de Letras da universidade desta pesquisa.

2.6 AS COMPETÊNCIAS DE ENSINAR

O termo competência não apresenta uma conceituação singular e unânime, pois em cada área em que é utilizado, a visão sobre ele difere. Há inúmeros trabalhos em áreas conexas, como a Lingüística Aplicada e a Educação, que falam de competências sobre pontos de vista diferenciados. Nessa discussão podemos acrescentar ainda os termos 'habilidade' e 'inteligência', importantes para esta pesquisa, e que também não apresentam unanimidade em suas concepções e definições. Não é objetivo fazer uma discussão exaustiva sobre este assunto neste trabalho, mas algumas diretrizes precisam ser apontadas, especialmente com vistas a uma de suas propostas, a de discutir as articulações entre o desenvolvimento de competências de ensinar, a AC e o trabalho com projetos sob o eixo temático das Inteligências Múltiplas. Devo explicitar, antes de qualquer discussão, qual a visão que adotarei sobre os termos competência, habilidade e inteligência. Esta última será mais bem discutida em outro momento, quando da apresentação da teoria das IM e seu conceito será confrontado com os de competência e habilidade apresentados aqui.

As competências de ensinar (implícita, teórica, aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional), como vêm sendo discutidas até este momento, estão em conformidade com àquelas preconizadas por Almeida Filho (1993). De acordo com o autor (2006, 10), o termo competência foi primeiramente empregado no ensino de línguas *para indicar um conhecimento tácito de regras da língua por um falante (nativo, originalmente) e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças*. A competência que se fala aqui é a que comumente chamamos de competência lingüístico-comunicativa para demonstrar a importância de saber usar a língua-alvo e de saber sobre ela, ter conhecimento lingüístico sobre o assunto. Ao denominar de conhecimento tácito e, portanto implícito, o autor deixa claro que este conhecimento não é consciente, controlado pelo indivíduo.

Entretanto, Almeida Filho (2006) apresenta como se define hoje o termo competência, sendo ela *a capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por*

atitudes mantidas pelo professor. Quando analisamos esta capacidade de ação temos que levar em conta se ela implica em uma consciência declarada, ou não, sobre o que se faz e porquê se faz o que se faz. Saber como agir difere de saber porquê agir daquela forma. Essa distinção é fundamental para entendermos o conceito de competência implícita, categorizada por Almeida Filho. Como o próprio nome diz, a competência implícita se refere ao que o professor utiliza em sua prática, influenciado por suas crenças e referências de ensinar-aprender. Ele não tem consciência das razões porque faz o que faz, por isso chamá-la de implícita. Na medida em que o professor investe na sua formação e adquire conhecimento teórico (competência teórica) que sustente suas ações, sabendo explicitá-las (competência aplicada), torna sua competência implícita em explícita.

Essa distinção entre implícito (tácito) e explícito (deliberado) é de fundamental importância para nós, pois irá impactar diretamente sobre o que entendemos sobre o conceito de competência e como ela está relacionada com as categorizações nas competências de ensinar e sobre como diferenciar competência de habilidade.

Para sermos coerentes com a visão de competência apresentada por Almeida Filho, temos que considerar então que a competência de uma forma geral não envolve somente o explícito, senão estaríamos negando a existência de uma competência implícita. Dependendo da característica de cada competência o conhecimento será mais ou menos explícito. A competência profissional permite que possamos ter claro que devemos investir mais em uma ou outra competência: na teórica, se precisamos ter mais conhecimento sobre determinados assuntos; na lingüístico-comunicativa, se precisamos investir mais em nossa proficiência; e, como consequência, na aplicada, para sabermos explicitar porquê fazemos o que fazemos. A competência implícita é sempre mais fluida, inconsciente, indicando apenas que sabemos como fazemos baseados apenas em nossa intuição, crenças ou experiências.

Além da denominação de competência dada no âmbito da LA, há também que se considerar o movimento na área educacional com Perrenoud (1999, 2000) que propõe uma pedagogia baseada em

desenvolvimento de competências. Para esse educador francês, competência é mais bem definida como *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações* (2000, 15). *As competências orquestram os saberes em situações específicas, determinando e realizando uma ação adaptada à situação em questão* (1999, 31). Essa definição pouco difere da de Almeida Filho, pois ambas indicam que é o indivíduo que escolhe, decide e põe em prática determinadas atitudes condizentes com situações específicas. Para Perrenoud, a competência é aprendida e estimulada, ela parte das potencialidades do sujeito, essas inatas, e se tornam competências efetivas quando aprendidas e exercitadas em diferentes contextos. Para ele, a competência é uma aquisição, um aprendizado construído e não uma virtualidade da espécie, de ordem inata. A diferença que o autor faz entre competência e habilidade é de fundamental importância para nós, porque, segundo ele (2000, 24-26)

uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo. (...) a partir do momento em que ele (o sujeito) fizer o 'que deve ser feito' sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência.

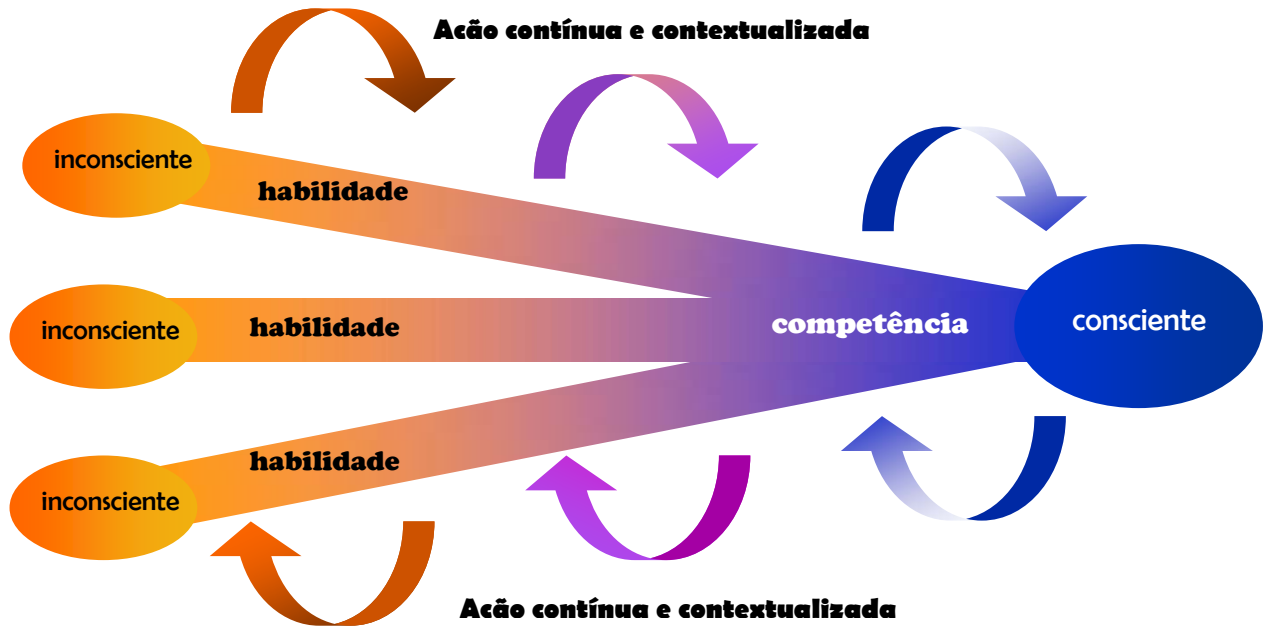
A distinção entre competência e habilidade, segundo Perrenoud, é que a segunda está contida na competência, é parte integrante do processo de desenvolvimento do ser humano. A competência se assume além dos conhecimentos adquiridos, pois implica em uma ação organizada e orquestrada conforme as situações são impostas. As potencialidades são as únicas que poderiam ser consideradas inatas pelo educador. Perrenoud não discute, entretanto, o conceito de inteligência. Várias vezes em seu texto o autor alude à inteligência como "inteligência natural" ou "lógica". É claro em seu texto que não há uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da inteligência, suas concepções e implicações para a sala de aula. Sua visão pode ser descrita como unicista, que vê um caráter genérico e único para a inteligência. Este conceito será discutido quando abordarmos a teoria das inteligências múltiplas, no item 3.4.1. (p. 100). Apesar de não haver distinção sobre o conceito de inteligência, Perrenoud contribui para nossa discussão, pois sua concepção de competência vai ao encontro do que buscamos na formação de professores. Perrenoud organiza ainda as competências de ensinar entre as competências de referência

(organizadoras) e as específicas (entre parênteses). As 10 competências de referência e algumas das específicas podem ser vistas a seguir:

1. *Organizar e dirigir situações de aprendizagem (Conhecer os conteúdos, envolver os alunos em projetos, organizar a disciplina);*
2. *Administrar a progressão das aprendizagens (estabelecer laços com as teorias, administrar situações-problema, observar e avaliar alunos de acordo com a abordagem);*
3. *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (incluir, desenvolver a cooperação entre alunos, administrar a heterogeneidade);*
4. *Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (suscitar o desejo de aprender, instituir o conselho de alunos, oferecer atividades opcionais de formação à la carte, favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno);*
5. *Trabalhar em equipe (elaborar um projeto de equipe, dirigir o trabalho, formar uma equipe pedagógica, administrar crises e conflitos interpessoais);*
6. *Participar da Administração da escola;*
7. *Informar e envolver os pais (dirigir reuniões, fazer entrevistas);*
8. *Utilizar novas tecnologias (editores de texto, comunicação à distância, ferramentas multimídia);*
9. *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (prevenir a violência, lutar contra preconceitos, criar regras, analisar a relação pedagógica, a comunicação em aula, o senso de responsabilidade, justiça e solidariedade);*
10. *Administrar sua própria formação contínua (saber explicitar as próprias práticas, verificar as suas próprias competências, negociar projetos de formação, incentivar a formação dos colegas).*

Entretanto, Perrenoud defende que quando nos tornamos proficientes e especializados em algo, a ponto de não refletirmos mais sobre o que estamos fazendo, tornamos a competência uma habilidade. Exemplifica esse 'apagamento' da consciência dizendo que um especialista pode resolver com facilidade e com rapidez certos problemas sem precisar pensar, pois já se tornou muito competente naquilo que faz. A habilidade é vista neste âmbito como um processo automático de aplicação daquilo que aprendemos e soubemos desenvolver como competência. Esse processo de 'apagamento' da consciência acaba por deixar confuso se a habilidade está contida na competência ou se o processo é inverso. Utilizando a primeira referência, entretanto, de que as habilidades estão contidas na competência, poderíamos representar as duas da seguinte forma:

Figura 1 – Conceitos de Competência e Habilidade



Nessa figura, vemos que a ação contínua e contextualizada repetida inúmeras vezes (setas) podem transformar o que é uma habilidade (inconsciente) em uma competência (consciente), ou no processo inverso como defende Perrenoud. Mas, tomando-se como premissa a visão de que as habilidades estão contidas na competência, sendo esta última, portanto, mais organizadora do que a primeira, podemos dizer que várias habilidades podem compor uma competência.

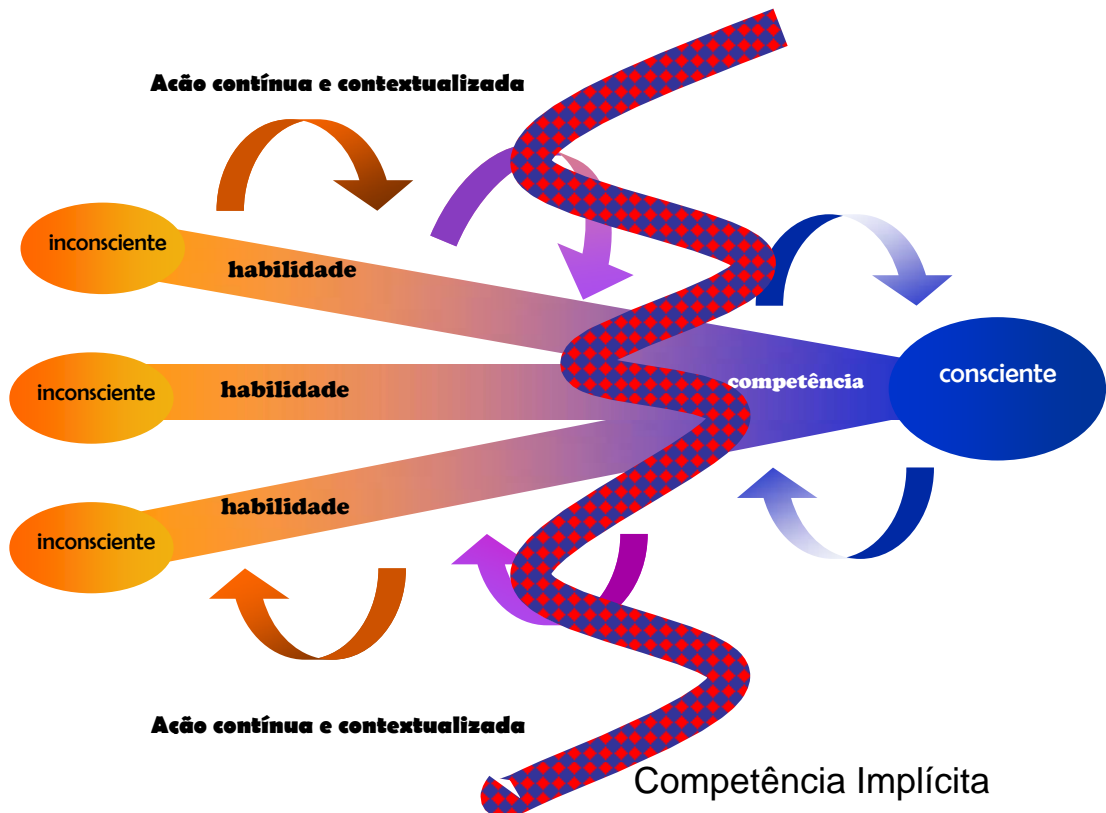
Considerando o que foi exposto até aqui, adotarei que a habilidade deve ser o início e não o fim do processo, uma vez que as habilidades estão contidas nas competências. É a partir das habilidades que podemos desenvolver a competência em algo, pois aprendemos sobre isso e nos tornamos capazes de explicar porquê fazemos como fazemos, ou seja, quando realizamos algo por que somos hábeis, não pensamos para executar, simplesmente fazemos. Quando aprendemos as razões de nossas ações, somos instruídos sobre as diferentes formas de se fazer e sabemos aplicar esse conhecimento em nossa prática,

tornamo-nos competentes e, portanto, conscientes de nossas capacidades e potencialidades. É desejável, assim que, como professores formadores, levemos os PPS de uma prática automatizada, implícita e inconsciente a uma consciente e reflexiva.

Em LA, entretanto, especificamente em relação às competências de ensinar, temos que ter cuidado ao utilizar a distinção entre processo consciente versus inconsciente, pois utilizar essa distinção de competência inviabilizaria o conceito de competência implícita. Não é o caso também de darmos outra denominação à implícita, pois sua influência no processo de ensinar-aprender já vem sendo demonstrada pela literatura (cf. 3.2.1.) comprovando a necessidade de ela estar no mesmo nível hierárquico que as outras competências.

Proponho, assim, discutir a visão apresentada por Almeida Filho sobre as competências de ensinar, adequando-a à figura 1 da seguinte forma:

Figura 2 – Conceitos de competência/habilidade e Competência Implícita



Nesse novo desenho, podemos verificar a fluidez da competência implícita ao distinguirmos o que é consciente do que é inconsciente. A competência implícita se faz como competência por ser um conjunto de habilidades que o professor possui de forma intuitiva, inconsciente. Ao mesmo tempo, a partir do momento que as outras competências se desenvolvem, orquestradas pela profissional, ela vai se tornando consciente. A implícita será sempre, especialmente falando, o limiar entre os processos inconsciente e consciente do desenvolvimento do profissional. Essa relação entre a competência implícita e as outras competências será mais bem representada após a apresentação e discussão das mesmas no item a seguir.

Uma vez definido como utilizaremos o conceito de competência e habilidade, é importante que se apresente com mais detalhes cada uma delas. A reflexão para criação das competências de ensinar, segundo Almeida Filho (2006, 11), surgiu de uma discussão feita por Guiomar Namó de Mello a respeito das competências técnica e política dos professores. A partir de então, o autor pôde reorganizar um espectro mais bem delineado do que chamaria de competências de ensinar. Essas competências podem ser divididas em cinco categorias, a saber:

- **Competência implícita** – a mais básica, formada pelas crenças e intuições do professor durante o processo de ensinar, influenciada pelas experiências como alunos e professores, muitas vezes não consciente ou não facilmente explicável;
- **Competência teórica** - constituída por saberes adquiridos e que podem ser explicados e transmitidos, que se adquirem em resultados de pesquisa e de discussões teóricas;
- **Competência lingüístico-comunicativa** – ter conhecimento sobre a língua que se sabe e se pode usar, é saber falar sobre ela;
- **Competência aplicada** - expressa conforme o conhecimento sobre a teoria adquirida, sabendo explicá-la e utilizá-la juntamente com a lingüístico-comunicativa;

- **Competência profissional** – é traduzida pelo reconhecimento, pela valorização e pela responsabilidade de ser professor atuante, incentivando e colaborando com outros professores.

No âmbito da Lingüística Aplicada, Canale (1983) subdividiram a competência lingüístico-comunicativa em outras subcompetências, como já foi explicitado no item sobre a AC, a saber: lingüístico-comunicativa, sociolingüística, discursiva e estratégica.

Ainda na nomenclatura de Perrenoud (2000, 20-21), há somente competências denominadas profissionais, circunscrevendo as ações desejáveis somente à competência profissional do quadro de competências de ensinar vislumbrado por Almeida Filho. As descrições dessas competências de Perrenoud (sejam as de referência ou as específicas) podem ser redistribuídas e reclassificadas nas competências de ensinar (as cinco) de Almeida Filho, pois apresentam condições de serem orientadas por um organizador maior e mais direcional para as atitudes e investimentos pessoais que os PPS devem ter para se tornarem o profissional reflexivo e atuante, perfil desejável nos dias de hoje. A competência específica de “Conhecer conteúdos” pode ser inserida na competência teórica, por exemplo, como também na lingüístico-comunicativa, se nos referirmos a conteúdos de língua; “Saber explicitar as próprias práticas” pode ser classificada na aplicada, mas a maioria delas, como se pode perceber, referem-se à competência profissional. O espectro de competências a que Almeida Filho se refere se não amplia as ações ao menos organiza o conceito de competência de Perrenoud nas cinco competências, distinguindo muito além da competência profissional a que Perrenoud se refere.

Nesta organização, é importante discutir, então, como as competências de Almeida Filho (1998) se configuram no processo de formação de professores, principalmente no que tangencia a área de Ensino de Língua(s).

2.6.1 . Competência Implícita

A competência implícita é a que envolve nossas crenças, percepções, intuições, vivências e experiências de ensino-aprendizagem e as referências que criamos a partir delas. De acordo com Vieira-Abrahão (2004, 132) *a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar de diferentes fontes: de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua aprendizagem; de experiências anteriores de ensino; de exposição a diferentes métodos; da opinião que se tem do trabalho de outros docentes e, até mesmo, da experiência de pai e mãe.*

Por ter essa amplitude e por estar em constante processo de transformação é a competência sobre a qual temos menos controle. É também a que mais influência tem no desenvolvimento das outras competências. A competência implícita está em constante transformação, mesmo que não tenhamos consciência disso. Nossas experiências diárias, em nosso caso sobre ensinar e aprender, vão interagir com nossas crenças. Na medida em que significamos as situações experienciadas, elas passam a se tornar parte da nossa competência implícita, ampliando nossas crenças. Quanto mais nos tornamos conscientes sobre isso, adquirimos maior capacidade de reflexão, acabando por estimular também as outras competências.

Almeida Filho (2004, 13) explica que *quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A competência implícita é esse aglomerado que vai influenciando toda relação das outras competências.*

Pesquisadores como Barcelos (1995), André (1999) e Gimenez (2000) puderam perceber que as crenças dos PPS, participantes das pesquisas, refletiam uma visão da vertente tradicional de ensino, baseada em

ensino de gramática e tradução, com uma abordagem mais centrada no professor. Essas pesquisas puderam demonstrar a importância de se investigar a competência implícita dos PPS desde seu ingresso na universidade. Ao se comparar essas crenças com os resultados de outras pesquisas que demonstram ser desejável a formação de professores que enfoquem mais o aluno e que promova situações significativas de ensino para os alunos, como foi citado na introdução deste trabalho, percebemos o descompasso existente entre o que se quer fazer e o que os PPS querem que seja realizado. Preparamos profissionais que se sentem frustrados por não conseguirem fazer o que suas crenças indicavam o que era certo ser feito. Investindo nessa competência e tendo mais consciência dela, o professor-formador tem condições de proporcionar aos PPS mais experiências e novas referências sobre ensinar e aprender. Vieira-Abrahão (2004, 132) deixa claro o quanto precisamos investir nessa competência, uma vez que

poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira que vão ensinar. O que ocorre é que, muitas vezes, o aluno não tem explicitado para ele próprio o que acredita ser linguagem, ensinar e aprender, algo fundamental para orientar seu trabalho em sala de aula.

Nossa responsabilidade, em cursos de formação de professores, está em tomar como base do trabalho pedagógico o reconhecimento da competência implícita dos PPS e começar a estabelecer metas para o desenvolvimento das outras competências a partir da conscientização da implícita. Barcelos (2004, 14) enfatiza a importância do papel das crenças no processo de formação de professores, citando Johnson (1999) que explicita que *muitas das crenças dos futuros professores podem ser resistentes a mudanças e atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação. Sendo assim, é importante que os educadores de professores, além dos próprios professores, estejam conscientes de suas crenças e de como essas afetam suas ações em sala de aula.*

Félix (2004) indica também como esta competência interfere na prática profissional. A partir de um levantamento de crenças de duas professoras, a autora constata em sua pesquisa que a aprendizagem ideal para essas professoras está baseada na própria experiência como aprendizes. Para as professoras, o

que o aluno deve aprender está fortemente calcado no modo pela qual elas aprenderam, cobrando desempenho dos alunos segundo essa crença.

Esta competência tem influência direta nas outras competências e vai modificá-las. Silva (2004) faz uma retrospectiva histórica sobre os estudos de crenças e demonstra como a competência implícita tem sido alvo de pesquisa e reflexão por parte dos lingüistas aplicados. Há uma crescente preocupação em conhecer e tornar explícita as crenças do professor devido à sua comprovada influência nos processos de ensinar uma língua. Sua relação com a teórica trará para a consciência informações que precisam ser re-significadas ou reforçadas. Em ambos os caminhos, o movimento é sempre tornar explícito, consciente aquilo que é implícito, inconsciente, promovendo a reflexão sobre as crenças envolvidas.

2.6.2. Competência Teórica

A competência teórica não é tão abrangente como a implícita, pois não envolve experiências e emoções, mas promove reflexos diretos nas competências aplicada e profissional, retro-alimentando a implícita também. A profissionalização e o aprofundamento dos estudos na carreira, por sua vez, permitem que o professor desenvolva sua competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2004). Esse fluxo permite que o investimento em uma possa estimular a outra. Almeida Filho (2004, 13) ainda complementa que *a competência teórica influi na empírica diretamente, pois traz elementos norteadores para a reflexão que já se tinha em um período pré-teórico formal (...) essa competência interfaceia com a competência natural implícita visando equilibrar o saber dizer com o saber fazer, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre assombra na profissão.*

Há, entretanto, condições para que esse fluxo se estabeleça, como Almeida Filho sugere. Se a competência teórica são os saberes organizados que podem explicitar o porquê fazemos o que fazemos para ensinar e aprender, podemos nos questionar por que muitas vezes os PPS não incorporam em suas práticas os saberes adquiridos na graduação. Parece haver uma lacuna entre a competência teórica e a prática, lacuna essa que não permite que o fluxo se estabeleça. As pesquisas que investigaram a

competência implícita já nos indicam uma possível compreensão sobre essa lacuna: a falta de reflexão sobre esses assuntos no processo de formação dos PPS. Tornando a implícita mais explícita (tanto para os PPS como para os professores-formadores) e promovendo a reflexão sobre o assunto de ensino-aprendizagem na graduação, incitamos os PPS a buscar respostas para as indagações que surgirão nesse processo reflexivo de revisão às suas crenças. Dessa forma, o fluxo entre a implícita e a teórica se torna possível. Essas respostas podem ser dadas por intermédio dos textos teóricos, das pesquisas em Linguística Aplicada e áreas afins. Falta explicitar mais sobre a aplicada para entendermos como o fluxo entre ela e a teórica pode ser criado.

2.6.3. Competência Aplicada

De acordo com Almeida Filho (2004, 13) começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e gradualmente se aprende a explicar satisfatoriamente esse processo. Ou pode-se começar conhecendo e dizendo esse conhecimento disponível nos livros e ambientes de circulação do conhecimento formal explícito e passar a cotejá-lo com uma prática que se quer explicar. A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a competência aplicada, um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento.

Se a competência teórica busca respostas é na aplicada que os PPS poderão demonstrar se as compreenderam realmente ou não, testando suas hipóteses na sua prática inicial durante sua formação e depois, quando professores em serviço. É nesse fazer que os PPS terão oportunidades de verificar seu aprendizado, levantar novas hipóteses. Questionar-se induz à reflexão, que por sua vez irá estimular a procura de novos saberes para as perguntas feitas. Esses saberes ou irão solucionar ou indicar possíveis caminhos a serem tomados. Se há uma lacuna entre a competência teórica e a aplicada nos cursos de formação de professores é porque não está se oportunizando experiências de ensino-aprendizagem para os PPS durante o curso para que eles possam assumir diferentes papéis e, dessa forma, experimentar suas competências implícita e teórica influenciando diretamente na aplicada. Essas experiências não devem se resumir somente às disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. As pesquisas

descritas na introdução deste trabalho demonstraram que as disciplinas ditas de conteúdo devem procurar se preocupar mais com a formação do professor de LE desde o início da graduação. Alvarenga (2004, 109), em um estudo de reconhecimento das crenças de PPS em época de estágio supervisionado, portanto no final do processo formativo, alerta:

Dentre as competências analisadas, é importante destacar a pouca análise da competência aplicada, o que pode ser explicado pelo fato do estagiário perceber que localiza pouco questões teóricas 'em conversa' com a competência implícita (Bandeira, 2003), além do que, por ser estágio, os momentos de aula/regência não são suficientes para realização da análise satisfatória dessa competência, que se concretizaria no fazer diário do professor.

Sant'ana (2005) demonstra em seu estudo sobre competência aplicada que seus elementos constitutivos tornam o professor consciente das razões (o porquê), das maneiras (o como) e dos resultados obtidos da sua ação profissional. Sant'ana também aponta como resultado o que foi averiguado por Alvarenga, as razões, o porquê, demonstram qual a prática docente assumida ou qual abordagem de ensinar adotada.

Se a reflexão já tiver sido iniciada desde o reconhecimento da competência implícita e reforçada na teórica, muito provavelmente ele poderá se manifestar na aplicada. É importante frisar que é na aplicada que a maior motivação para a profissional pode ocorrer (SANT'ANA, 2005).

2.6.4 . Competência Lingüístico-Comunicativa

A competência lingüístico-comunicativa está fundada nas bases do conhecimento sobre a língua-alvo, como dizer o que se quer, como avaliar os contextos e interlocutores para as escolhas sobre o que se diz e escolher o como se diz. Um dos grandes desafios para os cursos de formação está em desenvolver esta competência, uma vez que a falta de investimento nela já tem mostrado seus reflexos na prática educacional do ensino fundamental e médio. Professores em serviço apresentam pouco preparo lingüístico para ensinar e se sentem desconfortáveis com isso. O desconforto muitas vezes não é

suficiente, entretanto, para promover uma mudança na sua prática educacional, cristalizada pela competência implícita que pouco se revisita.

Como já foi mencionado anteriormente, esta competência foi ampliada para 4 subcompetências de acordo com Canale (1983):

1. **competência lingüístico-comunicativa** que é a que se relaciona com o conhecimento formal que se tem sobre a língua em seus diferentes níveis: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica;
2. **competência sociolingüística** que é aquela que permite o reconhecimento das situações de comunicação, de questões culturais e das relações entre os diferentes interlocutores;
3. **competência discursiva** que envolve o domínio das regras do discurso;
4. **competência estratégica** que é aquela que se utiliza de estratégias de comunicação para solução de deficiências nas outras três.

Para ensinar, para a ação de ensinar, o professor necessita minimamente das competências lingüístico-comunicativa e implícita. A primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes em uma teia de linguagem na língua-alvo. A segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados. (Almeida Filho 2004, 13).

Não é difícil nos depararmos com profissionais que utilizam basicamente essas duas competências de forma mais ou menos consciente. A ênfase nesta competência, na fluência oral e escrita que se tem da língua-alvo, acaba fortalecendo o mercado informal que privilegia professores sem formação na área de ensino-aprendizagem de LE, pois os que possuem formação na maioria das vezes não têm competência lingüístico-comunicativa suficiente para ministrarem aulas na língua-alvo.

Alvarenga (2004, 107) relata que *os professores afirmam que durante a formação inicial do Curso de Letras pouco foi o espaço destinado a discussões sobre questões de ensinar, ao que acrescentavam ter um nível de competência lingüístico-comunicativa inadequado para exercer a profissão satisfatoriamente.*

A autora chega a dizer que, ao estimular a reflexão nos PPS sobre esta competência, eles perceberam que a adoção consciente de uma determinada abordagem de ensinar estava diretamente relacionada com a competência na língua que se ensina. Torna-se crucial neste momento de reorganização de grades curriculares e em um momento que as pesquisas de LA indicam caminhos possíveis de serem trilhados, que os professores formadores invistam na competência lingüístico-comunicativa dos PPS com vistas a uma mudança nas performances educativas de ensino de LE nas escolas públicas e particulares.

2.6.5. Competência Profissional

A competência profissional é resultante do amálgama criado pela reflexão na revisitação da implícita e no desenvolvimento das competências teórica e aplicada. O ciclo é descrito por Almeida Filho (2006) demonstrando como o fluxo entre as competências pode ser gerado: para se usufruir de uma competência profissional desejável, os professores tomam como ponto de partida a competência implícita que se torna explícita por meio da reflexão. Essa competência combinada com a lingüístico-comunicativa poderão ser auxiliadas pelo constante esclarecimento que a competência teórica trará, renovando a competência implícita. Essa nova combinação colocada em prática resultará em uma competência sintética ou aplicada. A competência profissional, de acordo com Almeida Filho (2006, 12-13), *avalia as condições de operação das outras competências, informa alternativas de aperfeiçoamento e nesse percurso valoriza o ser professor profissional consciente e refletidor*. Ela se torna, como resultado, uma competência organizadora das outras competências.

Da mesma forma que esse fluxo pode fortalecer a competência profissional, tornando o professor mais consciente e mais interessado em buscar soluções para os desafios enfrentados em sua rotina escolar, o inverso também é verdadeiro. Um enfraquecimento no desenvolvimento das competências anteriormente citadas pode tornar a competência profissional nada além de um ideal muito difícil de ser alcançado, tornando esse fato mais uma crença cristalizadora e paralisante.

As razões pelas quais o professor se percebe frágil em seu ensinar pode ser explicada pelo pouco conhecimento da língua que ensina, pelos raros momentos de reflexão sobre os seus papéis e de seus alunos e ainda sobre a falta de

*sistematização de questões teóricas que envolvem a prática pedagógica.
(Alvarenga 2004, 107)*

Concordo com Alvarenga (2004) quando diz que o projeto de formação de competências deve se iniciar no curso de Letras e não deve ficar circunscrito às disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. A estimulação dessas competências deve ser realizada desde o início do curso nas chamadas disciplinas de conteúdo e ser ensinado ao PPS como desenvolvê-las ao longo da vida profissional.

É nesse âmbito que se faz importante também entender um pouco mais sobre a influência dessas competências no processo de formação de professores e o conseqüente enfoque no Reflexivismo, ou ainda, na capacidade de o PPS tornar-se um profissional reflexivo, consciente de sua prática, bem como delimitar qual é o papel da reflexão no desenvolvimento das competências.

2.7 O ENSINO PARA A REFLEXÃO – O PARADIGMA REFLEXIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Com base num representativo conjunto de pesquisas realizadas sobre formação de professores como as de Moraes (1990) Filgueiras dos Reis (1991), Cunha (1992), Vieira-Abrahão (1992, 1996, 2001, 2004, 2006), Gimenez (1994), Machado (1992), Magalhães (1994), Barcelos (1995), Uyeno (1995), Monteiro (1996), Gama (1996), Abreu-e-Lima & Monteiro (1996), Telles (1996), Ortenzi (1997), Almeida Filho (1997, 1999), Paiva (1997), Rolin (1998), Maza (1999), Mateus (1999), Aguiar(1999), Kaneoya (2001), Basso (2001, 2006), Oliveira (2001), Abreu-e-Lima & Margonari (2002) que utilizaram como foco professores em formação pré-serviço (graduação) e em serviço (formação continuada), podemos perceber algumas indicações sobre como a formação do professor tem sido feita no Brasil ao longo desses anos, especialmente na última década do século passado e na primeira deste. Algumas características já foram apresentadas na introdução deste trabalho, mas para orientar esta discussão sobre reflexão e ensino comunicativo, vale lembrar que os resultados apresentados nas pesquisas apontam para as seguintes situações:

- O processo de formação se configura muito mais com caráter de treinamento, sem espaço para reflexão e reavaliação de crenças e desenvolvimento de competências;
- Os PPS demonstram não ter consciência de como falam e atuam em situações práticas e de como são como sujeitos sociais;
- A crença no modelo tradicional, em que o professor é transmissor de conhecimentos, ainda se perpetua nos cursos de formação, seja como instrução ou como prática, estimulando a reprodução inquestionável desse modelo;
- As biografias pessoais e histórias de ensinar e aprender (a competência implícita) dos PPS são desconsideradas;
- Não há oportunidade de maior exercício de reflexão sobre o que se faz e o 'como' se faz o que se faz;
- A abordagem de formação tem grande influência na prática do professor associada aos aspectos contextuais da sala de aula;
- Os PPS não conseguem desenvolver suas competências lingüístico-comunicativas de forma satisfatória a ponto de torná-los seguros da utilização da língua-alvo em sala de aula no papel de professores;
- Há desconexão entre as disciplinas ditas de conteúdo (língua) e as de prática (estágio) e não havendo relação de umas com as outras, afasta-se o caráter interdisciplinar que elas poderiam ter.

As competências implícita, aplicada, teórica, profissional e lingüístico-comunicativa dos PPS não são estimuladas e desenvolvidas. A reflexão não é considerada em nenhum momento, pois o que mais se faz presente na prática escolar vigente é a repetição das atitudes dos professores que fizeram parte da história de cada aprendiz.

Para compreendermos como a Abordagem Comunicativa pode propiciar um caminho para a reflexão no processo de formação de professores, buscarei aqui discutir alguns conceitos sobre ser um professor

reflexivo e qual o paradigma reflexional que adoto neste trabalho. O objetivo não é debater se a reflexão é ou não importante em sala de aula, pois há consenso entre os pesquisadores acima mencionados de que ela, somada a outras ações em sala de aula e fora dela, permite que o professor permaneça conectado às novas tendências, procure sempre buscar soluções para os desafios enfrentados e continue em processo de aprendizagem e transformação.

Para Zeichner (2001) o professor é visto como aquele que organiza, formula e delimita seus objetivos, tomando para si a responsabilidade de gerenciar seu próprio caminho, liderar sua trajetória profissional e não simplesmente seguir orientações de especialistas, assumindo papel passivo no processo. Essa visão de professor passivo é muito mais condizente com a Abordagem Estruturalista que vê o profissional como um aplicador técnico do que com a concepção que se tem do professor no ensino baseado no Comunicativismo.

É no sentido de reflexão de Dewey (1916), de ter discernimento da relação entre o que se tenta fazer e o que acontece como resultado, que acredito que o trabalho docente no processo de ensinar-aprender no Comunicativismo permita essa abertura, pois o profissional precisa estar sempre atento ao que acontece em sala de aula, analisando fatos e condições para resolver seus próprios desafios, assumindo papéis diversos de acordo com a situação vivida em sala de aula (Richards & Lockhart, 1994). Tanta flexibilidade só pode resultar de um processo de reflexão contínuo, em que se descobrem ações positivas que geram resultado, como também ações que precisam ser melhoradas, uma vez que o resultado não foi tão eficaz. Saber avaliar quais as variáveis que interferiram no processo para geração do resultado inesperado ou indesejado exige do professor ter consciência dos recursos próprios e dos outros, das dificuldades, das resistências e das potencialidades que os diferentes atores, aliados ao ambiente, apresentam.

O binômio teoria-prática, a importância que uma tem para a outra, toma força nesse campo do ensino reflexivo ou da formação reflexiva. Elas aqui não se contrapõem como pertencentes a planos distintos

sendo uma mais importante do que a outra; pelo contrário, cada uma assume seu papel com a importância que tem em dado momento do desenvolvimento histórico do professor. De acordo com Freire (1996) é na prática que buscamos subsídios para uma melhora constante e é na teoria, alinhada com essa prática, que buscamos informações sobre o que fazer nas próximas etapas.

Podemos correr o risco, entretanto, de achar que termos conhecimento sobre todas as variáveis já seja garantia de sucesso. Na verdade, não controlamos as variáveis; podemos, no máximo, interferir em algumas delas. Temos que lembrar, entretanto, que na formação reflexiva o erro se torna parte do processo, tem seu valor e sua função. Refletir sobre os resultados obtidos, bem sucedidos ou não, irá nos dar consciência de nossas escolhas. Precisamos saber o que deu errado e nos preparar para a próxima situação tendo consciência de que cada surpresa que surge de um resultado inesperado é o que nos impulsiona a uma maior reflexão (SCHÖN, 1987).

É nesse caminho que assumo o sentido de a reflexão, conforme já explicitado na introdução, ser a tomada de consciência da prática advinda do confronto com a teoria (BLATYTA, 1995), em um processo de retro-alimentação contínua. Concordo com Ortenzi (1997) quando afirma que não podemos assegurar que uma simples experiência acadêmica leve o professor a ser reflexivo para o resto da vida. Essa postura deve partir de um desejo, pessoal e intransferível, que possa ser concretizado, proporcionando resultados cada vez mais condizentes com os objetivos pretendidos. A reflexão deve ser vista não como crítica, como usualmente é vista por aqueles que ainda resistem a ser reflexivos atualmente, mas como processo de retro-alimentação que possa gerar constante crescimento, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se, nos resultados das pesquisas, que os cursos de Letras precisam focalizar mais o ensino reflexivo como estratégia para ajudar os PPS a localizarem os próprios problemas inerentes à sua prática e torná-los capazes de experimentar, discutir, avaliar proposições e práticas de uma dada abordagem. No

nosso caso incentivamos experiências com a Abordagem Comunicativa no sentido de explorar uma grande alternativa à tradição gramatical. Com o que já foi mencionado a respeito do movimento comunicativista, pode se perceber que a tônica é que o professor possa assumir diferentes papéis conforme a situação exija, sabendo descobrir no aprendente suas habilidades, dons e motivá-lo a utilizar estratégias já bem sucedidas em alguns contextos, utilizando a língua-alvo. Na sala de aula de cursos de formação de professores, o PPS, podendo assumir também diferentes papéis, terá condições de questionar o que aprende e como aprende para refletir sobre como irá ensinar para seus futuros alunos. Almeida Filho (1997b) defende que os Cursos de Letras devam propor alterações curriculares que possam prover experiências viabilizadoras das competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional. Kaneoya (2001, 168) corrobora a visão de Almeida Filho alertando ainda que

O docente que está iniciando sua vida profissional necessita desenvolver, desde então, uma capacidade de escolhas metodológicas, teóricas e práticas, caso contrário poderá estar fadado a reproduzir modelos de profissional e teorias que lhe são impostas, por meio de treinamentos ou materiais didáticos. Assim, a experiência de tantos anos pode estar sendo, na verdade, a mesma experiência, repetida desde o início, caso o professor não esteja envolvido em uma atividade de auto-conhecimento e de auto-formação.

Com base nas premissas mencionadas, Claus (2005) procurou investigar como PPS poderiam se aproximar de uma prática consciente pautada na reflexão a partir da explicitação das teorias no curso de graduação e qual foi a contribuição dessa formação na prática desses professores. Utilizou como sujeitos de pesquisa, PPS do último ano do mesmo curso a que se refere nosso estudo. As conclusões da pesquisadora a respeito do trabalho desenvolvido entre as disciplinas de Língua Inglesa, Lingüística Aplicada e Prática de Ensino demonstrou que:

Ao contrário de alguns cursos de formação de LEs, que proporcionam apenas os conhecimentos relacionados com a língua e a literatura, as aulas de LI (língua inglesa) no contexto observado, mostraram-se alinhadas com a proposta desta pesquisa, ou seja, a preocupação com o desenvolvimento da Competência Lingüístico-Comunicativa, essencial para os professores de línguas; das Competências Teórica e de Ensinar, que podem levar a uma futura Competência Profissional. (...) A maior parte dos alunos professores (AP) tinha como expectativa a aprendizagem de gramática ao iniciar os estudos na universidade, e, embora essa expectativa não tenha sido concretizada, todos os APs, sentem-se satisfeitos com o curso, pois o embasamento teórico e prático, lhes ofereceu a oportunidade de olhar a profissão de forma mais reflexiva. (p. 97-98).

A pesquisadora também pôde observar que os projetos desenvolvidos em sala de aula pelos professores formadores influenciaram na prática dos PPS, demonstrando a força potencial das referências proporcionadas pelos professores formadores. Se essas referências que o professor proporciona aos seus alunos influenciam a abordagem de ensinar-aprender do aprendente, neste caso os PPS, é importante conhecer, então, a abordagem do professor-formador. De acordo com Claus (2005, 51):

As reflexões da professora de língua inglesa sobre as Competências Aplicada (de Ensinar), Teórica e Profissional, além da busca por uma Competência Linguístico-Comunicativa, com base no modelo proposto por Almeida Filho, demonstram também estarem alinhadas com os pressupostos de Vieira-Abrahão (1996), Alvarenga (1996b) e Teixeira da Silva (2000).

Para Basso (2002) a reflexão passa também a ser considerada como competência em si, sendo a competência aplicada parte dela. Claus, ao contrário, explicita que a reflexão

é o fio que interliga as Competências Teórica, Implícita e Linguístico-Comunicativa que, amalgamadas à prática podem levar a uma Competência de Ensinar (Aplicada). Tomo como parâmetro a afirmação de Almeida Filho (2004b) de que a Competência Teórica faz interface com a Competência Implícita com o objetivo de equilibrar o saber dizer com o saber fazer de forma a desfazer a dicotomia teoria-prática, ou seja, para o autor (comunicação pessoal), a Competência Aplicada (de Ensinar) condensa a teoria de dentro com a teoria externa através da reflexão que, segundo ele, é um dos mecanismos da Competência Profissional.

Concordo com Claus ao dizer que a reflexão não é uma competência em si, mas um dinamizador de competências. Se considerarmos a reflexão como algo desejável em todos os momentos do processo de formação do professor, ela deverá estar presente na constituição de todas as competências, formando essa linha invisível que as costura e as fortalece. Ela, portanto, serve a mais de uma competência sendo necessária para o desenvolvimento de cada uma delas, não podendo, dessa forma, ser considerada como uma competência à parte. Há que se enfatizar, entretanto, que apesar de a reflexão estar presente em todas as competências, interligando-as, é na competência profissional que ela assume um poder transformador. Como a competência profissional diz respeito à consciência que o professor pode ter do seu papel em sala de aula, do investimento que faz em sua carreira e em seu desenvolvimento

profissional, a reflexão aqui se torna explicitamente organizadora de ações e atitudes desejáveis para se assumir rumo à solução dos problemas enfrentados pelo profissional. No caso do professor de línguas, é na competência profissional que a reflexão permitirá avaliar em que aspectos ele deve investir mais, procurando maior conhecimento teórico (competência teórica), melhorar seu conhecimento/desempenho lingüístico (competência lingüístico-comunicativa), saber utilizar aquilo que aprendeu (competência aplicada), revisitando suas crenças (competência implícita) e procurando confrontá-las com seus resultados.

Se todas as considerações sobre o processo de formação de PPS incluem a preparação dos mesmos para sua prática docente, sabendo utilizar a língua-alvo de forma significativa, propõe-se aqui a adoção da Abordagem Comunicativa como modelo de aplicação dos conteúdos a serem ensinados a esses professores. Se forem as competências profissional e aplicada que se quer atingir como também a competência lingüístico-comunicativa desses PPS, um caminho possível e bastante coerente será utilizar a língua-alvo para discutir assuntos pertinentes à formação desses futuros educadores, ensiná-los a preparar aulas, atividades, pensar e refletir sobre sua prática, enfocando, primeiramente, sua formação profissional. O resultado esperado é que esses PPS adquiram a língua-alvo, tenham competência lingüístico-comunicativa por intermédio da concretização de suas competências teórica, profissional e aplicada.

Nessa perspectiva, entendemos como ensino comunicativo em nosso contexto, a escolha de temas e assuntos pertinentes aos futuros educadores que possam problematizar a sua prática, estimular sua criatividade, sua liberdade de produção, não enfocando tão somente a forma, mas principalmente o conteúdo nas interações instauradas. Concordamos com Almeida Filho (2004, 11) quando diz que *o reflexivismo não faz parte intrínseca do comunicativismo enquanto movimento teórico-prático no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, mas é produtivamente articulável com ele e essa relação precisamos explorar com verticalidade na profissão e na Lingüística Aplicada.*

Claus (2005) reitera na conclusão de seu trabalho que *o trinômio teoria-prática-reflexão mostrou ser a tônica das aulas dos professores formadores. Esse trinômio tem sido amplamente abordado nas pesquisas referentes ao ensino-aprendizagem de línguas e parece haver um consenso entre os pesquisadores de que a reflexão deve ser uma prática contínua.* A utilização deste trinômio pelos professores do curso em questão só foi possível por haver uma interdisciplinaridade de idéias e ações em sala de aula. A visão de mudança do *status quo* do ensino na rede pública também é a preocupação dos professores desse curso. A interdisciplinaridade, o ensino por conteúdos específicos, pertinentes à clientela de PPS que queremos atingir, o desenvolvimento de projetos, a confluência das abordagens dos professores formadores para uma significação maior na Abordagem Comunicativista, permeadas com a reflexão inerente a esse processo são a base do trabalho desenvolvido na área de língua inglesa dessa universidade.

Uma vez delineada a base teórica deste trabalho, faz-se necessário explicar porque utilizar uma teoria da área da Psicologia como eixo temático para o desenvolvimento dos trabalhos no processo de formação de PPS em língua estrangeira (inglês) – a teoria das Inteligências Múltiplas.

2.8 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

2.8.1. Introdução

Do ponto de vista de uma educação que quer modificar o *status quo*, o trabalho educativo não pode se restringir a somente ensinar conteúdos, mas deve também descobrir como os alunos buscam soluções para os problemas apresentados, quais talentos podem ser desenvolvidos e quais limitações, ultrapassadas. O foco, nessa perspectiva, está voltado para o aprendente, suas capacidades e potencialidades. Nos projetos extensionistas de que participei, percebi que muitos professores demonstravam falta de compreensão sobre questões específicas em como lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, suas limitações, seus bloqueios e, principalmente, suas potencialidades.

A pergunta que primeiro surge em um trabalho que se proponha a estudar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por intermédio de uma teoria de outra área como a Psicologia é por que estudar a inteligência e qual seria a importância desse trabalho no contexto da LA. Há um interesse comum entre o ensino de línguas e a psicologia educacional que enfoca o aprendente, a sua formação e os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem. A Psicologia pôde trazer alguns subsídios importantes para os pesquisadores da área da Lingüística Aplicada no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas. Uma de suas contribuições é a de reconhecer no indivíduo suas capacidades e suas competências. A maneira pela qual o sujeito é visto em sala de aula, a maneira como desenvolve suas habilidades nos faz querer entender melhor o que significa esse espectro de potencialidades e quais características são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

É na busca de conhecer melhor e com mais propriedade o aprendente da sala de aula de língua estrangeira, para auxiliá-lo no processo de aquisição de uma nova língua que a teoria das Inteligências Múltiplas foi escolhida como eixo temático da disciplina que serviu de base para este trabalho, como explicitado no estudo exploratório.

A concepção de Inteligências Múltiplas adotada neste trabalho é referente ao trabalho do psicólogo estadunidense Howard Gardner, pesquisador e professor na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Em 1967, foi criado pelo pesquisador Nelson Goodman o Projeto Zero, centro de pesquisa dessa instituição. Esse centro se dedicou a estudar a influência das artes e de suas linguagens (língua, gestos, música, artes visuais) principalmente na Educação. A pesquisa tinha como objetivo informar como se constrói e compreende o significado da Arte, considerada do ponto de partida, do momento de sua geração, ou seja, do ponto zero (por isso o nome de Projeto Zero).

Em 1979, um grupo multi e interdisciplinar de pesquisadores de Harvard se reuniu para pesquisar a natureza e a realização do potencial humano, patrocinados por uma instituição internacional sem fins lucrativos dedicada à causa de crianças e jovens carentes. Esse grupo, formado por educadores, psicólogos do desenvolvimento, filósofos, antropólogos e sociólogos gerou pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Apesar das diferentes descobertas do grupo, todas as pesquisas apontaram para a mesma direção: a importância e a influência da cultura e do ambiente no desenvolvimento humano. Os estudos de Gardner, como membro dessa equipe, geraram a teoria das IM que vieram a fazer parte do foco de pesquisa do Projeto Zero. Nesse estudo, Gardner (1983) define inteligência como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em determinada cultura, e divide nossas habilidades e competências em um espectro de 7 inteligências (lingüística, logico-matemática, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, espacial e musical). A oitava inteligência, a naturalista, seria descoberta posteriormente pelo pesquisador. Há ainda especulações sobre uma possível nona inteligência, a existencial, mas seus estudos não são conclusivos e, portanto, não será abordada neste trabalho. Com o crescente investimento na descoberta das potencialidades humanas, as pesquisas no Projeto Zero se consolidaram em três eixos: Inteligências Múltiplas, Pensamento Visível (ensino voltado para o questionamento explícito, estimulando e ensinando alunos e professores a fazerem perguntas norteadoras de suas práticas) e Ensino para a Compreensão (estrutura pedagógica organizadora de

projetos que envolvam as inteligências múltiplas e o pensamento visível), pesquisas lideradas por Howard Gardner, David Perkins e Steven Seidel.

Como a teoria das IM tem sido alvo de publicações e discussões na mídia, com muitas distorções e aplicações que carecem de fundamento científico e como há pouca pesquisa científica na área de Lingüística Aplicada (confronte item 3.4.5., p. 135), faz-se necessário apresentar e discutir quais as terminologias e os conceitos têm relação com a teoria preconizada por Gardner.

Há muitos questionamentos em torno do fato de Gardner denominar “inteligências” o que poderia ser chamado de dons, talentos ou aptidões. Seu objetivo, ao chamá-las de inteligências, é de quebrar o paradigma que se tem a respeito da inteligência considerada, até então, uma única inteligência (teoria unicista), geral e hereditária, denominada IG ou ainda de que a inteligência é um amálgama de competências da área lingüística e lógico-matemática. Gardner (1995, 37) argumenta que escolheu conscientemente e intencionalmente a palavra “inteligências”, pois:

Não existe nada de mágico na palavra inteligência. Eu a escolhi intencionalmente para entrar em controvérsia com aqueles psicólogos que consideram o raciocínio lógico ou a competência lingüístico-comunicativa como estando num plano diferente do da solução de problemas musicais ou da aptidão corporal-cinestésica. Colocar a lógica e a linguagem num pedestal reflete os valores da nossa cultura ocidental e a grande importância dada aos conhecidos testes de inteligência. Uma visão mais holística considera todas as sete¹⁵ como igualmente válidas. Chame algumas de ‘talentos’, se desejar, ou as chame todas de ‘inteligências’.

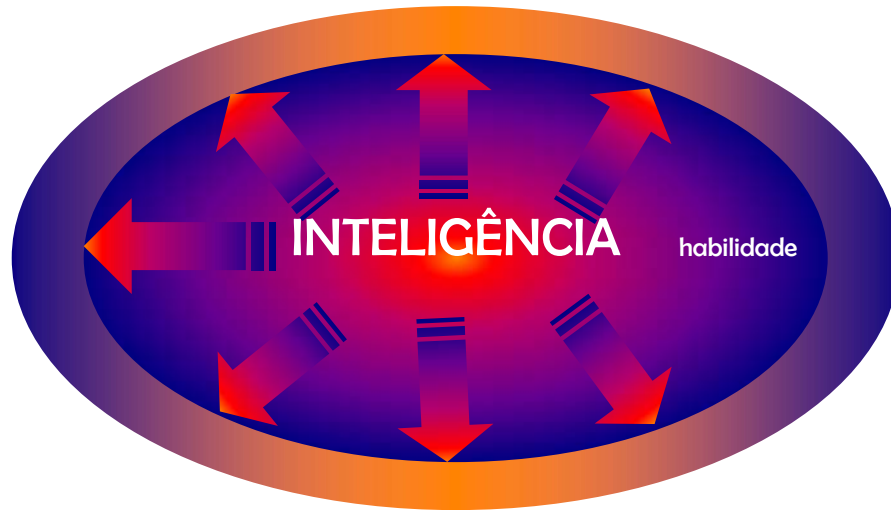
Importante distinguir os termos inteligência e competência. Como já apresentamos na discussão sobre competências de ensinar, há diferentes acepções dessa terminologia na literatura, dependendo do campo em que elas se inserem. Para desfazer possíveis ambigüidades, utilizarei o termo competência como o utilizado por Almeida Filho para designar as capacidades do professor, sendo essa macro divisão feita entre as competências implícita, lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional, como já mencionadas anteriormente neste trabalho. Na explicitação das inteligências de Gardner utilizarei o termo

¹⁵ Na época desta publicação, apenas 7 inteligências haviam sido categorizadas.

habilidade como um processo ainda não consciente para determinar as ações e as capacidades que mais são condizentes com a inteligência em questão.

Neste trabalho, então, os conceitos de inteligência e habilidade estariam organizados da seguinte forma:

Figura 3 – Conceitos de inteligência e habilidade



De acordo com o desenho exposto, em uma inteligência há várias habilidades envolvidas (setas), sendo, portanto, formada por elas.

Isso posto, torna-se importante discutir as articulações engendradas pelos diferentes paradigmas teóricos. Concordo com Ferreira (2001, 47) quando diz que a LA tem um domínio e um objeto próprios de estudo, dentro do qual se destacam ensino-aprendizagem de línguas em situação institucional, e sobre a importância de se ter uma concepção da natureza da linguagem, do professor e do aprendente, do ensino em si mesmo. Na construção dessas concepções, a LA poderá recorrer a várias disciplinas científicas tais como a Lingüística, a Sociologia, a Psicolingüística, a Educação e a Psicologia, entre outras. Moita Lopes (1999, 434) aponta que *a natureza interdisciplinar da LA na área de LEs deverá ser cada vez mais ampliada, já que a tendência nas Ciências Sociais e Humanas me parece ser a de que é impossível se entender qualquer ato humano dentro do limites de uma única disciplina.*

Conhecer melhor os indivíduos com os quais trabalhamos nos leva, irremediavelmente, ao campo da Psicologia, pois essa área tem muito a contribuir para a sala de aula. Há, entretanto, várias linhas de pesquisa nesse campo, como em qualquer outra ciência, e torna-se necessário discutir a influência que os estudos sobre a inteligência exercem no meio educacional.

Em nossa prática educativa profissional, é comum presenciarmos um processo de exclusão que os alunos vêm enfrentando na escola e na sociedade. Percebemos que somos classificados e rotulados entre dois grandes grupos: o grupo daqueles que aprendem e, portanto, são considerados inteligentes e o grupo daqueles que não aprendem e, por conseguinte, considerados como 'burros'. Podemos perceber, subjacentes a esse olhar, algumas concepções a respeito do que é ser inteligente, que acabam influenciando professores, pais e a comunidade profissional, padronizando indivíduos e excluindo-os do processo produtivo e de ascensão social. Aqui estamos levando em consideração os termos "exclusão/inclusão" de forma mais ampla do que se tem utilizado atualmente, pois hoje se fala sobre educação inclusiva como a idéia de incluir deficientes (portadores de necessidades educacionais especiais), sejam eles auditivos, visuais ou mentais, ou ainda minorias na escola regular. O conceito de inclusão utilizado aqui é mais amplo. Ele trata sobre a inclusão daqueles alunos que são rejeitados na escola por não apresentarem as habilidades que a escola atual julga necessárias para o indivíduo demonstrar sua inteligência.

O que podemos perceber é um fracasso da escola no aproveitamento das potencialidades de seus alunos e a falta de direcionamento que poderia ser dada aos seus diferentes perfis de aprendentes. Mais preocupante ainda é perceber que, apesar dos inúmeros esforços que os acadêmicos têm demonstrado em suas pesquisas, com avanços consideráveis na prática, o conceito de quem é aquele aluno e como ele pode se comportar ou demonstrar seu conhecimento e seu aprendizado ainda se limita àquilo que a escola exige: a classificação dos alunos pelos instrumentos já perpetuados na prática educacional, como: a prova escrita, a chamada oral, os trabalhos escritos e seminários.

Para se ter uma melhor compreensão de como a teoria surgiu e que tipo de paradigma pretende mudar, é importante que se delinee uma visão histórica dos estudos sobre a inteligência e sua influência na Educação.

2.8.2. Visão Histórica

Para entendermos melhor, então, como os estudos da Psicologia afetam a maneira pela qual se compreende o ser humano, devemos fazer uma retrospectiva histórica e verificar os adventos científicos relacionados à concepção da inteligência humana. O interesse em pesquisar a inteligência gerou diferentes concepções a respeito de sua origem e de sua definição ao longo dos tempos. Muitos pesquisadores acreditavam que a inteligência fosse determinada por fatores genéticos e hereditários e que se modificava pela interferência do meio social; outros, que ela dependia apenas dos estímulos impostos pelo meio ao indivíduo.

Os pesquisadores do século XIX observavam e estudavam comportamentos, pois esses eram a prova viva de como o indivíduo utilizava seu intelecto em contatos sociais. Mas o cérebro ainda era considerado um enigma indecifrável. O conceito de inteligência, no início do século XX, estava longe de conseguir unanimidade. Havia a dicotomia entre os grupos de psicólogos liderados por C. Spearman e L. L. Thurstone. O primeiro grupo pressupunha uma IG como algo que pudesse ser medido por intermédio de testes e o segundo grupo acreditava que a inteligência fosse um grupo de habilidades mentais primárias. Entre as habilidades mentais primárias estariam a memória, a percepção e a atenção. Entretanto, havia pesquisadores que discordavam dessa teoria e começara a comprovar que não poderia haver um domínio específico de cada habilidade mental. Foi Pierre Paul-Broca, cirurgião e antropólogo francês que, em meados de 1860, conseguiu provar a correlação entre uma lesão cerebral e um problema cognitivo específico. Ele provou que a lesão em uma determinada região do cérebro provocava a afasia, distúrbio nas capacidades lingüísticas do ser humano.

Percebe-se que até o século XIX pouco havia sido descoberto sobre o cérebro humano e é com a Escola Positivista, no século XX, que surge o Behaviorismo liderado pelo pesquisador B. F. Skinner (1957). Nessa visão, o conhecimento e os fatos existem no mundo real e podem ser descobertos por experiências nas quais as condições são controladas e as hipóteses podem ser testadas. É a confirmação do verificável, justificável, do concreto. Não há espaço para subjetividade e muito menos para se considerar sentimentos, emoções e pensamentos. Há que se considerar umas das grandes contribuições dessa escola para o meio educacional, que foi a de demonstrar o quanto os pais e os professores devem prover condições de aprendizagem apropriadas para que o aprendiz evolua. A aprendizagem de línguas, nesse contexto, era vista como algo que poderia ser programado, incorporado por meio de procedimentos repetitivos e reforçado positivamente. Nessa vertente, surgiu a Abordagem Audiolingual, amplamente difundida no ensino de línguas na época, como já foi visto no capítulo anterior.

Em contrapartida a essa visão, surge a Escola Cognitivista que passa a se preocupar como o pensamento é formulado e como o aprendizado ocorre na mente humana. O aprendiz é visto como um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de várias estratégias mentais.

Pesquisadores com foco na mente humana pertencentes à chamada Escola Cognitivista passam a defender duas grandes vertentes: uma que se preocupa com a forma pela qual as pessoas recebem, processam e interagem com a informação, levando-os a pensar em uma Inteligência Artificial e outra liderada pelo pesquisador J. Piaget com o movimento chamado Construtivismo. A primeira teve como líderes Atkinson & Shiffrin (1968) e Schank & Abelson (1977), que estudaram a atenção, a memória e a inteligência, sendo esta última, neste caso, ainda concebida como uma habilidade geral inata que possibilita a uns aprender melhor ou mais rápido que outros, caracterizando-a como fixa e imutável. É na primeira vertente cognitivista que surgem os testes para se medir inteligência, pois ela é verificável devido às características de imutabilidade e rigidez preconizadas na época. Esse caráter de rotulação de indivíduos contribuiu muito para o processo de exclusão que muitos de nossos alunos sofreram, pois há neles o reflexo dessa cultura que acredita na imutabilidade e na hereditariedade da inteligência.

Os testes para verificar níveis de inteligência surgiram com o inglês Sir Francis Galton, que desenvolveu métodos estatísticos para classificar os seres humanos de acordo com suas capacidades intelectuais e físicas. Foi uma questão de tempo para os psicólogos desenvolverem métodos que medissem e quantificassem esse tipo de inteligência. O mais conhecido deles foi o de Alfred Binet que, no início do século XX, em parceria com Théodore Simon, elaborou os primeiros testes de inteligência (QI ou quociente de inteligência) para verificar quais crianças poderiam apresentar dificuldades de aprendizagem ou de retardamento mental e colocá-las em níveis escolares adequados. Os testes vieram ao encontro das expectativas de uma sociedade científica entusiasmada com a possibilidade de se medir a inteligência, dentro de um paradigma positivista que se desenvolvia na época.

Desde então, os testes têm sido utilizados indiscriminadamente para rotular indivíduos ou como altamente capacitados, ou como indivíduos com QI mediano ou ainda como incapacitados. Gould (1991) em seu livro "A Falsa Medida do Homem" questiona esse determinismo biológico como justificativa das diferenças sociais e econômicas existentes entre as comunidades. Segundo esse autor, os argumentos clássicos do determinismo biológico que justificam os testes de QI falham porque as características que eles invocam para fazer distinções entre os grupos são geralmente o produto da evolução cultural. Muitas das críticas que os testes vêm recebendo dizem respeito ao fato de que eles medem algumas habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas, deixando de fora uma série de outras presentes no ser humano que podem se constituir como demonstração do domínio de outras funções do cérebro.

Durante todos esses anos em que o conceito de inteligência vem sendo discutido, a escola e a sociedade acabaram adotando um padrão específico do que é ser inteligente, dando mais ênfase a duas disciplinas: estudos da língua e a matemática, negligenciando outras manifestações de habilidades e aptidões demonstradas por alunos e cidadãos que não estão relacionadas aos valores estipulados no teste de QI. Na prática vemos, muitas vezes, alunos considerados inteligentes ou com um alto índice de QI na escola não se saíam bem como profissionais e fracassavam em suas carreiras. O inverso também era verdadeiro,

ou seja, alunos sem muita projeção na escola - ou até mesmo considerados abaixo da média - tinham um desempenho profissional surpreendente em relação ao desempenho que tinham na escola.

Na segunda vertente cognitivista, há os construtivistas, entre eles, além do líder Piaget (1962), J. Bruner (1960) e G. Kelly (1955), que contribuem para unir mais ainda as teorias da Psicologia com as da Educação. Bruner oferece como contribuição ao processo de ensino-aprendizagem a conceituação do currículo desenhado em espiral, no qual o aprendente tem oportunidade de rever as informações passadas com seus devidos aprofundamentos referentes à idade e à maturidade do aprendente em determinado momento e a visão de que todo conteúdo deva ser aprendido com um propósito estabelecido, ou seja, deve ser feita uma ligação entre o que se aprende com o porquê se aprende e como isso se aplica nas atividades cotidianas do aluno.

Nessa visão, Piaget elabora sua teoria explicitando o processo de assimilação da nova informação e de acomodação das informações que já são conhecidas com a nova. Ao equilíbrio desse processo dá-se o nome de adaptação que levará ao amadurecimento do aprendente. É na Escola de Piaget que haverá uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre a inteligência. Até o Construtivismo, pela visão behaviorista, a aprendizagem era vista como acúmulo de fatos ou desenvolvimento de habilidades. No Construtivismo, a visão era de que os indivíduos estavam ativamente envolvidos, desde o nascimento, em construir o significado pessoal, a compreensão que cada um tem sobre suas próprias experiências. É um olhar com foco no processo, no “como se aprende”, mais do que com o conteúdo, com o “o quê se aprende”. Com o Sócio-Interacionismo, uma vertente do Construtivismo, esse olhar se volta para o processo de construção de sentido que o indivíduo realiza quando interage com outros sentidos construídos por outros, tornando-se um sentido compartilhado. Nessa visão, a aprendizagem ocorre por intermédio das interações sociais em determinado ambiente social. É nesse contexto que as idéias do psicólogo russo Vygotsky (1962) se desenvolvem.

No Construtivismo, o aprendente, quando se refere ao aprendizado de uma língua, deve estar envolvido ativamente ao fazer sentido do insumo lingüístico ao qual está exposto da mesma forma que fará com as atividades que lhe são apresentadas. Nessa concepção, o ensino de línguas baseado em memorização, como era feito no Audiolingualismo, não leva a uma compreensão mais profunda da língua. O professor deve saber adequar as exigências de cada atividade ao nível de cognição de seus alunos.

Paralelamente a esse movimento, surgem as abordagens humanistas que enfocam o desenvolvimento do indivíduo de forma geral e não somente o desenvolvimento e o emprego de habilidades cognitivas. Uma atividade educacional nessa visão, por exemplo, é a de estabelecer valores pessoais a serem seguidos pelos aprendentes, sejam eles alunos ou professores. Um dos humanistas mais conhecidos na área da Educação foi Erickson (1963), que defendeu a aprendizagem como um processo cumulativo, no qual as emoções e sentimentos possuem papel preponderante, e o reflexo dessa aprendizagem pode ser percebido por toda a vida do aprendente. Outro autor relevante nesta área foi Maslow (1968, 1970), que estabeleceu uma hierarquia de necessidades que os indivíduos procuram satisfazer de qualquer forma. Essas necessidades foram separadas em dois grandes blocos – o das necessidades do ser e o das necessidades de manutenção – sendo as últimas a base de uma estrutura piramidal e as primeiras o seu ápice. As de base seriam as necessidades fisiológicas do ser humano: de ser bem nutrido, de ter segurança e auto-estima, que, se interrompidas ou não satisfeitas, afetariam o processo de acesso às demais necessidades no topo da pirâmide, como por exemplo, a de aprender e a de se atualizar e encontrar o sentido estético da vida.

Dessa forma, o aprendente que se sente inseguro, que tem baixa auto-estima, por exemplo, não conseguiria aprender adequadamente. Para Maslow, uma das diretrizes do processo educativo seria a de encorajar os aprendentes a pensar e a criar, i.e., estimular a curiosidade de forma a fazê-los perceber seu real potencial.

Rogers (1969) apontou várias características da abordagem humanista para a Educação. Uma delas é que a independência, a criatividade e a auto-estima têm condições de se desenvolver em ambientes nos quais a crítica é mantida minimamente e a auto-avaliação encorajada.

Com o surgimento das abordagens educacionais humanistas na década de 60 por pesquisadores como Erickson (1963), Maslow (1968, 1970) e Rogers (1969), entre outros, e mais especificamente em ELI (Ensino de Língua Inglesa) por Stevick (1976), professores, pesquisadores e educadores, de forma geral, vêm buscando interagir mais com o sujeito de nosso trabalho – o aluno, levando em consideração também a necessidade de se preocupar com o professor, como sujeito participante ativo desse processo de ensino-aprendizagem. Pelas trocas e pelo desenvolvimento que a prática nos fornece, podemos dizer que somos todos, alunos e professores, aprendentes nesse processo, pois a reflexão exige que estejamos sempre em contato com as necessidades do professor da mesma forma que devemos estar com as dos alunos. Assim, o foco passa a ser o indivíduo, e torna-se uma condição para o trabalho educativo saber como harmonizar, cada vez mais, as técnicas e os procedimentos em sala de aula para obtermos um resultado satisfatório para ambos – professores e alunos. A abordagem humanista no ensino de línguas foi primeiramente abordada por Stevick (1976, 1990) e desenvolvida e aplicada por vários outros autores, entre eles Moskowitz (1978) e Nunan (1998). Nunan (1988) diz que a psicologia humanista advém da intersecção de experiências da psicologia e da sociologia, que demonstram o quanto os seres humanos estão simultaneamente interagindo com o seu “eu”, de acordo com as interações externas, sendo o conceito do seu “eu” um produto do meio social em que está inserido.

Na abordagem humanista, o que se defende é a idéia de aprendizagem experiencial como uma ponte entre o que é conhecido e o novo, tomando as experiências e as percepções do aprendente como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. É nessa descrição que o Humanismo se relaciona com o Sócio-Interacionismo, pois ambos preconizam que o indivíduo/aprendente irá desenvolver suas experiências baseado na sua relação com o meio.

Em relação ao ensino de línguas, Williams & Burden (1997, 39) entrelaçam as filosofias,

Assim podemos começar a ver no Sócio-Interacionismo uma teoria de sustentação muito necessária para a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas, quando dizemos que nós aprendemos uma língua pelo uso dessa língua para interagir significativamente com outras pessoas.

Na linha filosófico-temporal exposta até aqui, pode-se perceber que a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas está inserida na visão sócio-interacionista/humanista de linha cognitivista/construtivista. Essa reflexão nos leva para o ponto em questão: a teoria das Inteligências Múltiplas como núcleo temático deste trabalho.

Como foi mencionado a princípio, a concepção do como o aprendente se comporta em sala de aula, suas experiências, suas emoções, seus valores e seus sentimentos constroem sua experiência no processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento. A maneira como se compreende este ser humano, suas capacidades, habilidades e competências, está intimamente relacionada com o conceito que se tem sobre a inteligência.

2.8.3 . As Inteligências e suas Características

A Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983) trouxe uma visão mais específica sobre o que é a inteligência e como ela se manifesta no ser humano. Alguns pesquisadores dos Estados Unidos começaram seus estudos em Harvard para estudar se a inteligência humana se restringia às habilidades medidas pelos testes de QI ou se ela seria mais abrangente. Pesquisadores como Minsky (1989), Gardner (1983) e Gould (1991) consideram que os testes de QI servem apenas para medir a capacidade de um indivíduo em resolver testes de QI e que há evidências suficientes e persuasivas para indicar a existência de diversas capacidades intelectuais humanas que estão muito além da simples capacidade de dar respostas curtas e precisas para perguntas curtas. Esses pesquisadores evidenciam uma tendência em chamar de inteligentes pessoas capazes de tomar decisões, de resolver problemas, de estabelecer e realizar projetos.

Gardner, cujo trabalho servirá de base para o presente estudo, diz acreditar que a capacidade cognitiva humana é mais bem descrita como um conjunto de habilidades e talentos que podem ser chamados de “inteligências”. Dessa forma, a Teoria das Inteligências Múltiplas reforça a necessidade de se pensar sobre a organização da escola e de seus componentes curriculares, buscando uma perspectiva mais abrangente que considere essas múltiplas faces da manifestação da inteligência.

De acordo com Smole (1995, 4),

Essas considerações (de Gardner) parecem nos encaminhar para novas concepções que, aos poucos, vão sendo incorporadas ao discurso pedagógico e, mais que isso, sugerem reformulações nas ações docentes no sentido de buscarmos, enquanto professores, refletir sobre o trabalho em classe e olhar para o aluno por inteiro.

Gardner e sua equipe propõem uma maneira de se perceber as diferentes capacidades do indivíduo, demonstrando evidências da existência de diversas inteligências que compõem um amplo espectro, incluindo-se: a lógico-matemática, a lingüística, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

A Teoria das IM foi construída a partir de alguns questionamentos. O primeiro foi fruto das pesquisas sobre Inteligência Artificial. O indicativo de inteligência das máquinas era o número de associações que ela poderia fazer, a quantidade de problemas que pudesse resolver, contribuindo para o progresso das ciências cognitivas, na busca de se desenvolver habilidades e estratégias de resolução de problemas para essas máquinas, possuidoras de “inteligência artificial”. Com o avanço das pesquisas nessa área, começou-se a buscar a diferença entre a inteligência artificial e a humana.

O segundo questionamento surgiu da conduta do ser humano na sociedade moderna, seu papel como cidadão e suas possibilidades de relacionamentos diversificados, na medida em que se busca um ser humano mais feliz, adaptado à complexidade do ambiente em que vive. Tanto em pesquisas como em ações sociais, o foco está na formação do cidadão que deve ser estimulado em sua criatividade,

auxiliando-o a tomar decisões, a ter equilíbrio em seus aspectos emocionais e racionais e que seja comprometido com as questões da sociedade. Para Gardner (1995), tal atividade exige muito mais do que simplesmente uma medida única de inteligência geral (IG).

Os estudos sobre o cérebro humano constituem o terceiro fator que motivou Gardner a elaborar uma teoria sobre as inteligências. Apesar das descobertas feitas até o momento, o cérebro e seu funcionamento ainda apresentam muitas características a serem desvendadas. É reconhecida atualmente a sua grande capacidade de adaptação (Gardner, 1995), a combinação que se pode realizar entre os neurônios, a sua capacidade de memória, a adaptabilidade de determinadas áreas a novas funções quando lesado. A partir disso, Gardner e sua equipe buscaram novos conceitos e conseqüentes aplicações dessa visão de inteligência que possam satisfazer as necessidades do ser humano no mundo moderno.

Para reconhecer cada inteligência, Gardner (1983) estabeleceu 8 critérios que devem ser atendidos incondicionalmente. Esses critérios foram baseados em uma síntese de evidências que podem ser divididas conforme as raízes disciplinares em que foram baseadas:

Das *ciências biológicas* vieram dois critérios:

1. Potencial de isolamento por dano cerebral, no qual Gardner estava particularmente interessado se uma inteligência em potencial poderia ser dissociada das outras;
2. História evolutiva e plausibilidade evolucionista, das capacidades humanas contemporâneas, com as quais se pode inferir as pressões que levaram o indivíduo, durante milhares de anos, a desenvolver determinada capacidade.

Da *análise lógica* surgiram mais dois critérios:

3. *Um grupo identificável de operações, pelo qual se pode estabelecer um conjunto mínimo que determina muitas outras operações.* Na inteligência lingüística, por exemplo, há operações de discriminação fonêmica, comando da sintaxe, sensibilidade aos usos pragmáticos da língua e aquisição de sentidos. As outras inteligências também compreendem seus conjuntos mínimos de operações específicas;

4. *Suscetibilidade de codificação num sistema de símbolos.* Historicamente, os sistemas simbólicos parecem ter surgido para decodificar os significados criados por uma determinada sociedade, significados esses que as inteligências humanas estão mais aptas a perceber.

Outros dois critérios advêm da *psicologia do desenvolvimento*:

5. *Histórias distintas do desenvolvimento de determinadas performances consideradas como 'estados finais'*; ou seja, como atividades profissionais valorizadas em determinadas épocas e culturas, dando condições para que os indivíduos demonstrem suas inteligências. Gardner prefere ver esses estados finais como um agrupamento de inteligências em ação, havendo uma ou outra que se destaque devido à natureza da atividade em si, mas alerta para não a generalizarmos, pois os estados finais podem não assumir a mesma caracterização dependendo da cultura em que se vive. O matemático, por exemplo, terá como destaque a inteligência Lógico-Matemática, o músico a Musical, o desenhista a Espacial, o atleta a Corporal-Cinestésica, lembrando-se sempre que a cultura de cada povo determinará como as inteligências serão utilizadas na convivência social. Dessa forma, o clínico do mundo ocidental e o Shamã de uma tribo podem utilizar a inteligência interpessoal de maneiras diferentes e para diferentes propósitos;

6. *A existência de selvagens, idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais.* De acordo com Gardner (1999) as condições apresentadas, por intermédio de traumas e derrames, facilitam o trabalho dos cientistas para pesquisar como as capacidades intelectuais são danificadas ou preservadas e qual a relação entre elas. Pessoas autistas e sábios (*savants*) idiotas, mesmos os chamados 'prodígios', podem contribuir muito para a confirmação da existência de uma inteligência, pois demonstram ter habilidades

acima da média apresentada por pessoas consideradas 'normais' que se distinguem daquelas comumente consideradas por nossa sociedade, a saber, a lingüística e a lógico-matemática.

Os critérios finais vêm da pesquisa tradicional na Psicologia:

7. *Evidências de testes psicológicos experimentais.* Algumas atividades parecem ser realizadas sem nos darmos conta de que estamos fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Andar, conversar e procurar a saída de um prédio, por exemplo, são atividades que demonstram basicamente 3 inteligências distintas atuando ao mesmo tempo. Há atividades que demonstraram ser difíceis ou quase impossíveis de serem realizadas simultaneamente como fazer palavras cruzadas e conversar ao mesmo tempo, pois ambas utilizam a inteligência lingüística;

8. *Evidências de descobertas psicométricas.* Apesar desse instrumento ser utilizado para medir a 'inteligência', Gardner explicita que é prudente, como critério, utilizar os resultados dos testes aplicados como forma de comparação, observação sobre como as inteligências se manifestam e interagem.

Algumas características definem as inteligências. Cada uma é independente da outra, mas todas interagem. Isso quer dizer que mesmo que um aluno tenha uma delas mais desenvolvida, não necessariamente precisa que todas as outras também sejam. Entretanto, com o apoio dessa inteligência, todas as outras podem também se desenvolver. Não há hierarquia no espectro de inteligências, não havendo, portanto, uma inteligência mais importante. Se fôssemos representá-las graficamente, colocaríamos todas lado a lado, como em um disco, demonstrando essa interação e a não hierarquização entre elas. Outra característica importante de ser mencionada é que as inteligências apresentam uma herança biológica, mas são totalmente condicionadas pelo meio. Assim, um indivíduo que tenha nascido com um nível muito elevado de uma inteligência, poderá desenvolvê-la ou adormecê-la dependendo dos estímulos que o meio lhe provê. A partir dessas descobertas, há que se considerar ambos os aspectos: o genético e o social.

Apesar de não haver hierarquia, as inteligências aqui serão descritas de forma ordenada, sem que essa ordem tenha alguma prioridade específica. A descrição de cada inteligência será feita conforme exposto em Baum, Viens & Slatin (2005). Para cada inteligência será considerado: **a. características**, breve descrição da inteligência e algumas peculiaridades da mesma; **b. habilidades específicas** presentes em cada uma delas; **c. estados finais ou domínios**, que correspondem às atividades profissionais que a sociedade organiza e nos quais pode ser reconhecido um maior desenvolvimento da inteligência em questão; **d. as estratégias ou produtos produzidos nessa inteligência**, principalmente os que podem ser desenvolvidos em sala de aula; **e. uso diário dessa inteligência**, abordando atividades que podem ser realizadas fora da sala de aula; **f. o que essa inteligência não é**, esclarecimento sobre o mau entendimento que se faz da inteligência em questão.

É importante lembrar que dificilmente teremos uma inteligência atuando sozinha. Entretanto, para fins didáticos, concentrarei a atenção no que é mais relevante e mais forte em cada uma delas.

2.8.3.1 *Inteligência Lingüística*

Características: Apesar de Gardner não estabelecer uma hierarquia entre as inteligências, essa é a mais valorizada em nossa cultura e a mais compartilhada, principalmente pelo fato de nos servirmos dela para a comunicação. Caracteriza-se pela capacidade de lidar bem com a linguagem, tanto na expressão oral quanto escrita. Manifesta-se pela capacidade de organizar palavras em sentenças, pela clareza com que as pessoas usam as palavras para formar idéias e despertar emoções com mensagens expressivas, lúcidas, completas. Gardner (1994, 61) destaca quatro aspectos do conhecimento lingüístico: 1) *O aspecto retórico da linguagem*: quando se utiliza a linguagem para convencer outras pessoas a respeito de determinado assunto ou atitude. Pode ser vista no discurso de líderes políticos ou religiosos, advogados e em crianças que buscam argumentos para continuar a fazer o que estavam fazendo ou para convencer os pais a fazerem alguma coisa. 2) *Potencial mnemônico da linguagem*: quando as informações sobre os mais diversos conteúdos experimentados pelo indivíduo, como as regras de jogos e instruções

para operar equipamento eletrônico, são lembradas. 3) *O papel da linguagem na explicação*: A linguagem permanece como meio ideal para transmitir conceitos bem como para explicitá-los por meio de metáforas. 4) *Capacidade de usar a linguagem para refletir sobre a linguagem*: direcionar, ou não, o emissor a refletir sobre um uso anterior da linguagem. Por exemplo: *o que você quis dizer com isso?*; *Você quis dizer X ou Y?* Essa estratégia é utilizada com frequência por psicólogos e professores.

Habilidades Específicas: Lida com a capacidade humana de pensar palavras e de usar a linguagem para se expressar e avaliar significados complexos. O uso de vocabulário diversificado e até artístico da linguagem, a facilidade na expressão oral e escrita, a preferência por expressar as idéias verbalmente, de ser sensível aos sentidos que a linguagem e o discurso apresentam são exemplos de habilidades desta inteligência.

Estados Finais ou Domínios: Poetas, oradores, escritores, vendedores, publicitários são os 'estados finais' em que mais comumente se percebe a manifestação desta inteligência, podendo ser, dessa forma, exemplos de pessoas que possuem esta inteligência bastante desenvolvida.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Lingüística: escrever *scripts*, novelas, contos, etc., palavras cruzadas, elaborar manuais ou instruções, participar de debates, fazer palestras, fazer teatro, dar aulas, compor letra de música, entre outros.

Uso diário da Inteligência: ler jornal, revista, livro; escrever uma carta ou e-mail; escrever em diários; registrar fatos e acontecimentos na agenda; aprender ou usar línguas estrangeiras; fazer lista para compras; ter memória para nomes.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que ser bilíngüe é ser inteligente lingüisticamente, mas, na verdade, esse aprender diferentes línguas auxilia o desenvolvimento desta inteligência. O mesmo pode ser mencionado sobre uma pessoa que fala bastante. O importante não é o quanto se fala, mas como utiliza a linguagem, a noção que tem do discurso, sobre quem interage e como adequar a linguagem aos diferentes contextos.

2.8.3.2 *Inteligência Lógico-Matemática*

Características: É o arquétipo da inteligência pura na descrição tradicional da inteligência. Há uma universalidade básica do pensamento lógico, mas suas manifestações acontecem de acordo com as estimulações e exigências de cada cultura.

Habilidades Específicas: Elas consistem na capacidade de calcular, quantificar, considerar proposições ou hipóteses e realizar operações matemáticas complexas, resolver raciocínios dedutivos, vislumbrar soluções para problemas lógicos. É nela que verificamos também a capacidade de reconhecimento de padrões e de sistemas não-verbais. Esta inteligência se manifesta no prazer específico que algumas pessoas sentem ao resolver um quebra-cabeça que requer pensamento lógico ou ao inventar problemas lógicos enquanto estão no trânsito congestionado ou aguardando em uma longa fila.

Estados Finais ou Domínios: Cientistas, matemáticos, contadores, engenheiros, programadores, arquitetos, contabilistas, rendeiras ou bordadeiras e pesquisadores são os que se destacam nesta inteligência.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Lógico-Matemática: fazer gráficos e linhas do tempo, solucionar equações e problemas lógicos, organizar as informações em tabelas.

Uso diário da Inteligência: ler tabela de horários de ônibus, avião, resolver problemas, procurar a lógica de uma determinada situação, reconhecer padrões, prever conseqüências para determinadas ações, reconhecer as causas/conseqüências de uma determinada situação.

O que esta inteligência não é: a maioria das pessoas pensa que esta inteligência tem a ver somente com números. Muitas pessoas chegam a dizer que a lógico-matemática é fraca, pois não são boas com números. Na verdade, ela tem relação tanto com aspectos lógicos (por exemplo: relação de causa e efeito) como com aspectos numéricos.

2.8.3.3 *Inteligência Espacial*

Características: É a capacidade de representar espacialmente o mundo na mente, efetuar transformações e modificações sob percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência

visual, mesmo em sua ausência, movimentar-se e movimentar os objetos através do espaço com senso de direção, produzir e decodificar informações gráficas.

Habilidades Específicas: utilizar informações espaciais para se locomover, organizar objetos em um determinado espaço, perceber, transformar informações visuais na mente, recriar imagens pela memória, sensibilidade às artes visuais, produção de informação visual ou objetos de arte.

Estados Finais ou Domínios: Navegadores, pilotos, escultores, cirurgiões, marceneiros, motoristas, pintores, escultores e arquitetos possuem essa inteligência desenvolvida.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Espacial: elaboração de gráficos, tabelas que utilizem algum recurso visual que não somente numérico; desenho e compreensão de plantas baixas de construção e diagramas; produção de filmes, fotos, mapas, esculturas, pinturas; jogos de montar e quebra-cabeça; na sensibilidade de perceber metáforas e, quando, pela imaginação, se constrói uma fantasia com aparência real. O jogo de xadrez impõe um desafio envolvente ao jogador que tem a necessidade de antecipar lances (visualizá-los mentalmente) e imaginá-los viáveis ou não.

Uso diário da Inteligência: encontrar a saída de lugares não familiares, dar e compreender orientação espacial (na cidade, por exemplo), jogar xadrez ou damas, decorar a casa, organizar armários.

O que esta inteligência não é: esta inteligência não é necessariamente visual, isso significando que pessoas cegas demonstram uma inteligência espacial muito desenvolvida, pois mesmo sem enxergarem reconhecem espacialmente um lugar e se movimentam nele.

2.8.3.4 *Inteligência Corporal-Cinestésica*

Características: o núcleo desta inteligência é o controle dos movimentos do corpo e o manejo hábil dos objetos, com fins expressivos ou para atingir metas. É a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem a motricidade dos dedos quanto os que exploram o uso integral do corpo. O valor desta inteligência é estimado de forma diferente em diversas culturas. A inteligência corporal completa um trio de inteligências relacionadas a objetos manipulados ou transformados, como a inteligência lógico-matemática, que cresce a partir da padronização de objetos em conjuntos numéricos; a inteligência espacial, que focaliza na capacidade do indivíduo de transformar objetos dentro do seu meio e de

orientar-se em meio a um mundo de objetos no espaço; e a inteligência corporal, que, focalizando internamente, é limitada ao exercício que leva a ações físicas sobre os objetos no mundo (Gardner, 1994).

Habilidades Específicas: controle de partes específicas do corpo com o objetivo de resolver problemas ou criar produtos, movimentos atléticos, criativos (incluindo a capacidade de resposta física ao ritmo da música), coordenação motora e controle corporal, criação de coreografias.

Estados Finais ou Domínios: É evidente em atletas, dançarinos, cirurgiões, artesãos, mímicos, inventores, atores, intérprete de linguagem dos sinais, escultores, os quais não elaboram previamente cadeias de raciocínios para realizar seus movimentos e, na maior parte das vezes, não conseguem explicá-los verbalmente.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Corporal-Cinestésica: dançar, fazer mímica, atuar em uma peça de teatro, pintar ou produzir uma obra de arte, praticar esportes.

Uso diário da Inteligência: escovar os dentes e passar fio dental neles, fazer um penteado, consertar alguma coisa em casa, praticar esportes, 'falar' com o corpo ou usar o corpo enquanto fala para expressar as idéias.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que crianças hiperativas tenham essa inteligência desenvolvida, mas não há relação entre esses fatos. Movimentação corporal sem uma intenção específica, como por exemplo, pedir para que as crianças façam um movimento com seu corpo sem que haja um objetivo para tal não é desenvolver a inteligência corporal cinestésica. Devemos lembrar sempre que uma atividade que estimule a inteligência em questão deve propor uma solução de problema em que, neste caso, o uso que se faz do corpo possa ser a solução para o mesmo.

2.8.3.5 *Inteligência Interpessoal*

Características: é revelada na capacidade que um indivíduo tem de se relacionar com as pessoas, perceber seus humores, seus sentimentos, suas emoções, motivações. Envolve a habilidade de trabalhar cooperativamente com as pessoas em comunicação verbal e não verbal. Segundo Gardner (1994), essa inteligência permite dar condições a um adulto de ler as intenções e os desejos dos outros e saber como

usar isso para melhor interação entre as pessoas. Dentro de cada cultura a simbolização da inteligência interpessoal representa sentimentos de seus próprios meios que se tornam diferentes entre si, o que poderia ser patológico em uma cultura pode ser considerado normal em outra.

Habilidades Específicas: Sensibilidade aos sentimentos, crenças, humores e intenções de outras pessoas. Envolve o uso da compreensão para lidar com os outros, reconhecendo os papéis sociais e a importância do meio social nas ações do indivíduo.

Estados Finais ou Domínios: é característica em líderes, políticos, professores, terapeutas, pais (educadores de uma forma geral), ativistas, negociadores, diplomatas, árbitros e treinadores, vendedores.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Interpessoal: ensinar, improvisar teatralmente, agir comunicativamente, solucionar dilemas morais, fazer pesquisa-ação, mediar pares, prestar serviço comunitário, ter liderança.

Uso diário da Inteligência: participação na resolução de conflitos pessoais no trabalho e em casa, orientação dos pais para os filhos, reação ponderada a um conflito criado no trânsito.

O que esta inteligência não é: preferência por trabalho em equipe, ser educado, ser ético ou humanista. Apesar de essas características serem desejáveis, a inteligência só é acionada quando há o propósito de estabelecer uma resolução de conflitos ou de saber interagir com as pessoas. Ser ético, por exemplo, não garante que a pessoa saiba lidar com possíveis conflitos que suas crenças possam criar.

2.8.3.6 *Inteligência Intrapessoal*

Características: é reconhecível na capacidade para construir uma percepção muito apurada de si mesmo e sentir-se bem consigo. Uma pessoa com esta inteligência bem desenvolvida controla suas emoções, administra seus sentimentos, seus projetos, ou seja, a inteligência intrapessoal permite ao indivíduo trabalhar consigo mesmo, sabendo como reage às situações. As pessoas que possuem essa inteligência desenvolvida sabem o que são capazes de fazer e tendem a conhecer os seus limites, como também quem (ou o quê) procurar, caso necessitem de ajuda.

Habilidades Específicas: ter um modelo mental de quem são como pessoas, desenhar projetos pessoais para curto, médio e longo prazos; reconhecer as diferentes emoções sentidas e vividas, suas

causas e conseqüências, ter auto-conhecimento, refletir, articular esse conhecimento por intermédio de outras inteligências de forma artística: poesia (lingüística), pintura (espacial e corporal-cinestésica), música (musical); utilizar esse auto-conhecimento para atingir objetivos pessoais.

Estados Finais ou Domínios: terapeutas, poetas, oradores motivacionais, psicólogos, artistas, ativistas, músicos, filósofos, líderes espirituais.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Intrapessoal: utilização de portfolios, reflexão, sermões, poemas, diários, planejamento pessoal, trabalho de arte, autobiografia.

Uso diário da Inteligência: avaliação de carreira no trabalho, práticas religiosas, terapia, reflexão sobre atitudes tomadas durante o dia (suas reações ao meio) para atingir algum objetivo.

O que esta inteligência não é: preferência por trabalhar sozinho, isolamento e introspecção.

2.8.3.7 Inteligência Naturalista

Características: baseia-se na capacidade de observar padrões da natureza, identificando e classificando objetos e compreendendo os sistemas naturais, (como aves, peixes, mamíferos, plantas) e aqueles criados pelo homem, (como diferentes tipos de carros, sapatos, brinquedos, roupas). A categorização também é uma característica bastante forte nesta inteligência. Foi a última inteligência a ser descoberta até o momento.

Habilidades Específicas: habilidade de compreender o mundo natural e trabalhar nele efetivamente; habilidades de observação, reconhecimento de padrões, classificação e categorização; colecionar.

Estados Finais ou Domínios: Naturalistas, fazendeiros, botânicos, caçadores, ecologistas, biólogos, decoradores (organizadores de ambientes), colecionadores, navegadores e paisagistas incluem-se no grupo de indivíduos que têm esta inteligência bem desenvolvida.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Naturalista: plantio e cultivo de hortas e pomares, criação de animais, estudo da Natureza e suas manifestações, classificação de objetos e animais.

Uso diário da Inteligência: cozinhar, cuidar de jardins, organizar coleções (cds, livros, selos, etc), organizar armários (reconhecimento de padrões e classificação dos objetos contidos nele).

O que esta inteligência não é: esta inteligência não é limitada ao mundo externo/natural.

2.8.3.8 *Inteligência Musical*

Características: é a capacidade do indivíduo de pensar em forma de música, de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música. A inteligência musical percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, denominadas de timbre. Assim como a inteligência verbal e a lógico-matemática têm nas letras ou símbolos da escrita e nos símbolos geométricos e números um sistema simbólico bastante universalizado, também a inteligência musical oferece um sistema simbólico acessível e internacional. Gardner (1994), considerando os elementos centrais da música (tom, melodia, ritmo, timbre), questiona a importância da audição para a participação musical, pois a organização rítmica pode existir independente de qualquer realização auditiva, e provavelmente determinados aspectos da experiência musical são acessíveis a indivíduos que não possam apreciar seus aspectos auditivos.

Habilidades Específicas: Percepção e reconhecimento de padrões musicais; criação e comunicação por meio de sons; domínio da composição e notação musical.

Estados Finais ou Domínios: músicos, coreógrafos, críticos de música, maestros, DJs, afinadores de instrumentos musicais, compositores, engenheiros de som, cantores são exemplos de estados-finais desta inteligência.

Estratégias ou Produtos que enfatizam a Inteligência Musical: compor músicas, fazer acompanhamento rítmico, elaborar jingles, fazer recitais, produzir efeitos sonoros, produzir trilha sonora.

Uso diário da Inteligência: apreciar música, tocar um instrumento musical, cantar, distinguir diferentes sons do carro (problemas no motor), no encanamento, percepção dos diferentes sotaques na fala das pessoas.

O que esta inteligência não é: é comum se pensar que colocar música de fundo para trabalhar ou executar uma atividade constitui um fator de desenvolvimento desta inteligência, mas isso não é suficiente para sua estimulação. Devemos nos lembrar sempre que, para estimularmos uma inteligência, os participantes devem estar envolvidos em uma situação de resolução de problemas.

Há ainda características comuns a todas elas. Todo ser humano, independentemente de raça, crença, condição social ou física tem condições de desenvolver todas, exceto se algum problema cerebral ocorrer. Importante acrescentar que as inteligências não são mensuráveis. Portanto, qualquer tipo de teste que quantifique e crie padrões classificatórios nas inteligências é destituído de valor. Em todas elas as habilidades se fazem presentes: a capacidade de solucionar problemas, a capacidade de tomar decisões, de gerar novos problemas para serem resolvidos, a capacidade de ser criativo e de saber trabalhar em equipe.

Vale dizer que todas elas, segundo Gardner, são isentas de valor. Cada uma delas pode ser utilizada para bons ou maus propósitos. O modo como o indivíduo resolve usar sua inteligência dentro da sociedade é uma questão moral (ética) determinada pela cultura vigente. Eis a função da escola, no sentido de nortear os alunos com relação aos valores e às crenças da cultura em que está inserida, educando o indivíduo para a cidadania, para a felicidade e para a compreensão. Esta teoria valoriza as diferenças dos indivíduos e busca a caracterização dos seres humanos naquilo que eles têm de melhor.

Como toda nova teoria, a das IM foi também alvo de críticas. Apresento em seqüência, três pesquisadores da área da Ciência sobre o cérebro que fazem alguns questionamentos sobre a teoria de Gardner e a respectiva resposta que Gardner deu a eles. Essas críticas aparecem, entretanto, não como questionamentos de ordem epistemológica e taxonômica, mas como estímulo para o debate sobre pontos de vista não muito díspares sobre ensino e aprendizagem.

As críticas de Sternberg (1994) se dirigem à falta de evidências empíricas para a teoria das IM. O autor simpatiza com a perspectiva de multiplicidade do conceito de inteligência e diz que as discussões que Gardner propõe são valiosas para a compreensão das diferentes habilidades que o ser humano pode desenvolver. Sternberg defende que a Educação precisa realmente enfatizar essas diferenças ao invés de somente se ater ao conceito de inteligência em si. Defende também que a escola precisa estar mais

atenta à parte psicológica do aluno e que, ao invés de remediar o que está ruim, deveria procurar as potencialidades do indivíduo e neste aspecto está de acordo com Gardner. Para ele, somos inteligentes na medida em que estamos aptos a reconhecer nossas potencialidades e a utilizá-las para nosso sucesso pessoal e profissional. Em sua visão, a escola deve proporcionar o acesso à informação de formas diferenciadas e avaliar a performance dos alunos de forma diferenciada. Embora aponte a falta de evidência da teoria, Sternberg diz que a mesma avança quando nos dá um modelo de como as habilidades podem estar organizadas e de como a escola pode estimular os diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, o autor defende que a motivação para aprender algo que seja útil e pertinente ao contexto social em que se vive é o fator crucial para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. De acordo com ele, *nós precisamos mostrar às crianças porque elas aprendem o que estão aprendendo. Se não soubermos, não podemos esperar que elas o saibam também.* Ensinar a criança a enfrentar riscos e entender que ela somente será bem sucedida se errar e aprender com seus erros constitui um dos lemas que o autor defende como caminho a ser seguido. O mais importante para ele não é o que a criança sabe, mas o que ela faz com o que sabe. Ele finaliza dizendo que não precisamos de mais teorias sobre aprendizagem. Já temos muitas. Precisamos é de bom senso para considerar o indivíduo em suas potencialidades, oferecer oportunidades para que ele as desenvolva, conseguir estimular as mais adormecidas por intermédio da motivação em um assunto pertinente a ele, considerar sua performance não somente em provas e testes, mas também em sua rotina.

Em relação às considerações de Sternberg sobre não haver evidência empírica a respeito dos conceitos, Gardner se defende dizendo que a teoria não será testada e aprovada por apenas um estudo ou mesmo por um conjunto de estudos experimentais de laboratório. A teoria, ou como prefere chamar, um conjunto de dados que foram organizados em forma de teoria, é baseada em descobertas empíricas. Estudos realizados com na área de neurociência, especificamente sobre inteligência e indivíduos autistas, serviram de base para o trabalho da teoria das Inteligências Múltiplas e a comprovação científica da aplicação pragmática dessa teoria dependerá dos contextos culturais em que for implementada e da interpretação dada à mesma durante a sua aplicação. Gardner não concorda com o que ele denomina 'panacéia'

educacional, na qual educadores fazem de tudo um pouco com pouca, ou quase nenhuma, consciência sobre o quê e porquê estão fazendo em sala de aula. Para Gardner, ele e Sternberg apontam para a mesma direção ao considerar que as pessoas são diferentes e possuem mentes diferentes. Ambos utilizam teorias otimistas a respeito do ser humano, acreditando em suas potencialidades e na possibilidade de se construir uma auto-estima que possa auxiliar suas conquistas dentro e fora da sala de aula. Gardner conclui que a falta de evidências práticas demonstra o quanto os pesquisadores podem focar seu trabalho para resultados mais conclusivos. O importante, para ele, é lembrar que a teoria possibilita que se olhe o indivíduo de uma forma não ameaçadora, considerando os potenciais de realização de cada um em uma grande variedade de abordagens de ensino, não havendo uma única maneira de se desenvolver as inteligências, mas sim formas que funcionam em seus respectivos contextos.

Eisner (1994) enfatiza que, muito embora Gardner não tenha sido o primeiro a reconhecer que as pessoas diferem na maneira de aprender ou de demonstrarem o que sabem em produtos que sejam importantes para uma comunidade especificamente, foi graças a ele que a idéia se tornou mais facilmente assimilada e desenvolvida. Eisner discute a questão da influência da determinância biológica no indivíduo em relação ao reforço do ambiente. Para ele, não está claro até que ponto essa determinância genética é o fator crucial para o desenvolvimento da inteligência. Entretanto, não deixa de enfatizar a reflexão que os estudos sobre IM trouxeram aos educadores de uma forma geral sobre o tipo de tratamento que estava sendo dispensado aos aprendentes. O autor pondera que Gardner não considera de forma apropriada o aspecto artístico das inteligências e que os casos apontados como os mais evidentes de uma determinada inteligência são atípicos (como Ghandi, Mozart, entre outras personalidades), em relação à maioria que não apresenta esse nível de inteligência. Eisner diz que é muito mais difícil poder verificar as inteligências de forma empírica de forma universal. Apesar de suas críticas, Eisner considera o trabalho de Gardner relevante para o desenvolvimento da Ciência e da Educação. Aponta também como importante a indicação de Gardner para não se padronizar testes aplicados aos alunos em período de avaliação.

Em resposta, Gardner (1994) explicita porque não considera o 'artístico' nas inteligências. Para ele, as inteligências, todas elas, podem ser artísticas ou não. Para Gardner é uma questão cultural como se determina que um produto seja considerado artístico ou não. Algumas profissões utilizam a inteligência de forma artística, como poetas, escritores (lingüística), dançarinos e artesãos (corporal-cinestésica); sendo que outros utilizam as mesmas inteligências de formas não artísticas, tais como: advogados, oradores (lingüística), cirurgiões e pilotos (corporal-cinestésica). Gardner contrapõe o seu entendimento sobre o que é artístico com o de Eisner, pois enquanto para este último o artístico é uma forma superior, para Gardner é apenas uma opção, um uso que se pode fazer da inteligência.

Levin (1994) em seu artigo também aponta para a falta de indicações e discussões mais profundas de Gardner de como transformar uma prática tradicional em uma prática educacional baseada na teoria das IM. O autor comenta que Gardner pouco se refere às escolas que aplicam IM em seus contextos, principalmente para divulgar as dificuldades que essas escolas enfrentaram ao adaptarem os conceitos da teoria em seus contextos educacionais.

Gardner (1994) indica as discussões e as aplicações do projeto SUMIT (*Schools Using Multiple Intelligences Theory* – escolas que utilizam a teoria das inteligências múltiplas) no qual fizeram parte do estudo 41 escolas públicas e particulares dos Estados Unidos durante o período de 3 anos. A análise dos dados demonstra que 49% das escolas que utilizaram IM melhoraram os resultados nos testes de avaliação de desempenho escolar. As escolas de ensino fundamental e médio que incorporaram IM superaram os resultados de escolas da região e até mesmo ultrapassaram seus pares em nível nacional em habilidades básicas. As escolas também apresentaram 60% a mais de participação dos pais e 54% relataram melhora na disciplina escolar. Setenta e oito por cento das escolas demonstraram melhora no rendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados dessa pesquisa foram comentados por Campbell & Campbell (1999); Kornhaber & Krechevsky (1995); Kornhaber & Fierros (2000).

Para Kornhaber (2001, 276), os educadores têm respondido de forma positiva à teoria, corroborando a idéia de Gardner, pois:

a teoria valida a experiência diária dos educadores: os alunos pensam e aprendem de diversas formas. Ela também dá suporte estrutural para organizar e refletir sobre a avaliação curricular e as práticas pedagógicas. Assim, essa reflexão levou muitos educadores a desenvolver novas abordagens que podem atender de forma mais completa as necessidades dos aprendizes em sala de aula.

A teoria das Inteligências Múltiplas, de origem cognitivista e com base na visão humanista, tem como objetivo demonstrar as potencialidades dos aprendentes. Tem como fundamento norteador a visão de que só desenvolvemos as inteligências de um indivíduo quando o fazemos refletir, pensar, raciocinar, procurar diferentes soluções para os problemas que lhe são apresentados, construindo e compartilhando sentidos em ambientes contextualizados e significativos.

Comparando-se o que foi explicitado aqui, pode-se perceber a possibilidade de uma intersecção com os objetivos da Abordagem Comunicativa, uma vez que ela tem como principal objetivo levar o aprendente a interagir com o mundo que o cerca tornando sua aprendizagem significativa, ou seja, fazê-lo comunicar-se significativamente. De acordo com Almeida Filho (1993, 42)

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Para se pensar o processo de ensino-aprendizagem de LE em sala de aula na Abordagem Comunicativa, deve-se considerar a interação entre os aprendentes. O desenvolvimento do conceito de inteligências também inclui a capacidade de trabalhar em equipe e elaborar projetos. Os educadores brasileiros, já há algum tempo, vêm discutindo essas duas características em nosso contexto educacional. Os próprios PCNs mencionam isso ao proporem a utilização dos Temas Transversais como possíveis campos de projetos a serem desenvolvidos interdisciplinarmente nas escolas. Esse panorama pode ser associado aos objetivos primeiros da Abordagem Comunicativa, contribuindo efetivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE ao promover condições para os aprendentes interagirem significativamente na

língua-alvo, envolvendo-os nas suas mais diversas competências e habilidades. Tanto a AC como a IM buscam esse desenvolvimento do aprendente e ambas oferecem como um caminho possível para o trabalho educativo a elaboração e execução de projetos em sala de aula.

No próximo item discutirei como a equipe de Gardner no Projeto Zero pesquisou formas de se utilizar a teoria na prática educacional e como ela pode ser aplicada em formas de projetos interdisciplinares.

2.8.4 . Os Pontos de Entrada e a Estimulação das Inteligências.

Apesar de o trabalho de Gardner não prever uma aplicação de sua teoria na Educação, isso se tornou inevitável. É importante ressaltar que a teoria não prevê que os professores passem a ensinar seus conteúdos de oito formas diferentes. Isso, além de ser uma má interpretação da teoria, é inviável na prática para qualquer professor. Deve-se dizer que ao planejar uma atividade, muito provavelmente esta incitará duas ou mais inteligências, pelo fato de as inteligências não atuarem sozinhas, mas sempre em conjunto. As inteligências, apesar de apresentarem características próprias, interagem conforme as atividades elaboradas pelo professor. O trabalho do professor é pensar e organizar formas diferentes de olhar, estudar e apreender o mesmo conteúdo. Uma das formas de organização desse conteúdo, embasado na teoria das IM, foi a dos Pontos de Entrada.

Os Pontos de Entrada, assim denominado por Gardner (1999) e aplicados pela equipe de pesquisadores do projeto MUSE (*Uniting with Schools in Education – museus unidos às escolas na educação*), remete-se à história do próprio Projeto Zero por utilizarem a Arte como base para o desenvolvimento das inteligências. Considero os PE uma estrutura pedagógica, um instrumento, que auxilia o professor a assumir e a acomodar as diferenças entre os aprendentes, fornecendo a eles uma variedade de formas de se aprender um mesmo assunto ou tópico. A teoria das IM nos auxilia, como educadores, a entender o aprendente. A estrutura pedagógica dos Pontos de Entrada nos auxilia a compreender como lidar com o que é ensinado. Em suma, a teoria das IM nos embasa para entendermos quem e para quem ensinar e os Pontos de Entrada o quê e como ensinar.

Os PE dão condições a ambos: professor e aluno, aprendentes de uma forma geral, a examinar, refletir sobre o conhecimento e organizar o processo de ensino-aprendizagem em atividades denominadas desempenhos de compreensão. Garantindo essa multiplicidade de olhares sobre o mesmo assunto, podemos permitir ao aprendente desenvolver suas inteligências de forma mais integrada e efetiva.

Essa estrutura prevê o oferecimento dessa diversidade de olhares em cinco pontos: o Estético, o Narrativo, o Lógico, o Experiencial e o Filosófico. Para se entender melhor como se visualizam os pontos de entrada no processo de ensino-aprendizagem, os pesquisadores do Projeto Zero utilizam a metáfora da casa que tem 5 janelas. No centro da casa está o tema a ser tratado, o conhecimento a ser adquirido. As janelas são os PE que deixam refletir a luz externa sob 5 diferentes prismas, mostrando 5 diferentes visões que incidirão sobre o mesmo conhecimento localizado no centro do ambiente.

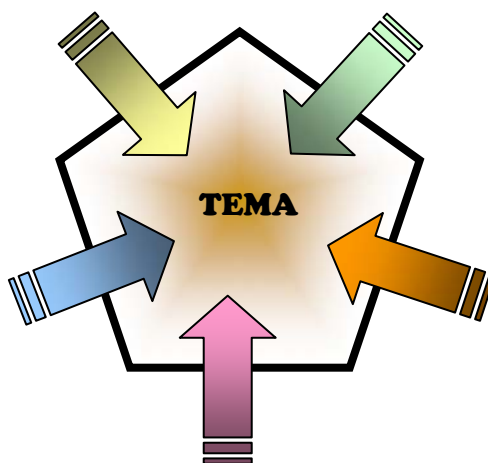
Os cinco pontos de entrada são descritos a seguir:

- **Estético:** este PE é aquele pelo qual os aprendentes responderão às qualidades sensoriais e formais de um objeto ou obra de arte de forma geral, seja ela veiculada por histórias em quadrinhos, fotos, pinturas ou esculturas. Por exemplo: cor, linha, textura, expressão, composição de uma tela, aliteração de um poema, etc.
- **Narrativo:** PE pelo qual o aprendente responderá aos elementos narrativos de um assunto. Por exemplo: seqüência de eventos de um determinado período da história, a história da construção de um edifício, de um objeto, de uma situação, etc.
- **Lógico-Matemático:** O PE pelo qual os aprendentes respondem a aspectos de um assunto que os convidam a analisar dedutivamente, utilizar o raciocínio para compreender causas e conseqüências e considerações numéricas. Por exemplo: construção de tabelas, gráficos, construção de raciocínio lógico, linhas temporais, fluxogramas, etc.
- **Filosófico:** O PE pelo qual os aprendentes respondem a conceitos fundamentais e mais amplos relacionados a questões filosóficas (como, por exemplo, a influência e a visão da sociedade sobre

determinados aspectos da vida cotidiana). Neste PE, a abordagem do professor é a de proporcionar uma visão macro (social) do assunto que depois seja relacionada com a visão micro (pessoal) dos alunos.

- **Experiencial:** este PE permite que os aprendentes possam vivenciar as atividades de forma lúdica, utilizando seu corpo preferencialmente. Como exemplo, todas as atividades de elaboração de algum produto (desde um objeto até a encenação de uma peça teatral) se inserem neste PE.

Figura 4



A organização do trabalho por intermédio dos PE pode ser um veículo para se utilizar os projetos em sala de aula. A abordagem do conteúdo sob diferentes aspectos, considerando as diferenças de interesse da turma e de suas competências parece ter um perfeito ajuste no conceito de trabalho com projetos. Pode-se organizar o conteúdo, então, pelos PE que englobem as inteligências e potencializem o aprendizado por meio delas. Em cada um deles os alunos trabalham diferentes inteligências, sendo que todas elas incluem: trabalho individual, trabalho em grupo e apresentação para a classe, estimulando as inteligências inter e intrapessoais dos alunos. É válido ressaltar aqui que o trabalho em equipe promove a inteligência interpessoal a partir do momento em que cada um de seus membros tem que resolver os conflitos inerentes a qualquer trabalho em equipe. O trabalho individual que, neste caso ficará restrito à pesquisa de uma parte específica do projeto, promoverá a intrapessoal no processo de estipulação de metas a serem cumpridas, individualmente, para serem adicionadas ao grupo e a consciência que se tem da importância do seu trabalho e do seu papel no resultado final da equipe.

O conteúdo a ser selecionado dependerá dos interesses da classe, dos projetos que podem ser desenvolvidos com outros professores, promovendo interdisciplinaridade, mas todos eles devem ter uma significação real na vida do aluno. Ele (aprendente) precisa estar consciente de que o assunto é importante para o conhecimento de mundo dele. Isso não quer dizer que o professor de língua deva abrir mão do conteúdo gramatical/lexical que está acostumado a lecionar. A estrutura da língua será vista, exercitada e explicitada conforme as necessidades dos alunos. A gramática deve ser utilizada pelo professor como uma ferramenta para se entender o texto, seja ele oral ou escrito. O professor não precisa abrir mão dessas aulas, mas elas estarão inseridas em um novo contexto, e os alunos saberão que devem aprender certas estruturas para poderem decodificar a informação necessária à execução de seus projetos.

As atividades podem ser sugeridas pelo professor, mas ele também pode aceitar as sugestões dos alunos. É um processo criativo no qual todos podem participar. Ao professor, entretanto, cabe a responsabilidade de organizar o material de pesquisa, ajudar e orientar os alunos a pesquisá-lo, podendo utilizar várias de suas aulas para promover o encontro entre as equipes, orientando os alunos para discutir algo que eles não possuam tanto conhecimento e que necessitem de orientação para elucidá-lo. No caso de um professor de língua, seja ela materna ou estrangeira, ele pode, por exemplo, ajudar os alunos no processo de leitura dos textos escolhidos, no processo de escolha das informações mais pertinentes, no resumo para apresentação e no estudo de vocabulário e de estrutura. Principalmente na sala de aula de língua estrangeira, o professor pode ainda trabalhar a ortografia e a pronúncia do vocabulário estudado.

Trabalhar em forma de projetos requer um emprego maior de tempo para a pesquisa do material que é necessário prover aos alunos, principalmente se eles não tiverem acesso a recursos bibliográficos. Mesmo que o professor não possa providenciar o material, precisa saber orientar os aprendentes sobre onde buscar as informações necessárias para execução do projeto. Atualmente, os recursos na área de língua inglesa, sejam eles escritos ou orais, podem ser obtidos com bastante facilidade na Internet. Exigirá um esforço maior do professor para desenvolver algumas habilidades de pesquisa, de reflexão, para tornar

sua aula mais agradável, mais motivadora, mais instigante do que costuma ser. É um exercício pedagógico de trazer de volta aos alunos o apetite de conhecimento, eliminando a anorexia do saber, a apatia para aprender. Esse exercício promoverá uma necessidade de auto-avaliação constantemente, não no sentido de autocrítica, mas no sentido de refletir sobre as atitudes pedagógicas bem sucedidas e mal sucedidas e entender por que e como elas ocorreram. Isso ativará o processo criativo do professor para desenvolver soluções para os problemas apresentados. Isso é ser um professor reflexivo, característica tão discutida no meio educacional nas últimas décadas, tema do capítulo anterior. A organização dos trabalhos em sala de aula com projetos demanda tempo e organização. Se o problema for tempo, é necessário que se faça um balanço da relação custo/benefício, dos resultados a serem obtidos, e rever em que medida o trabalho com projetos pode otimizar uma melhor compreensão sobre os assuntos a serem abordados, permitindo o desenvolvimento das inteligências de alunos e professores.

Desenhar atividades que estimulem as inteligências por intermédio dos PE, entretanto, não se constitui uma atividade fácil à primeira vista. Ao elaborar esse tipo de atividade estamos promovendo condições para que os alunos possam demonstrar o que compreenderam do assunto, por isso chamá-las de *desempenhos de compreensão*.

Estamos acostumados, professores e alunos, com o tipo de ensino em que o professor assume total responsabilidade em sala de aula, em que ele é a fonte direta e permanente do insumo a ser administrado e a ser explicitado. Mas a apropriação do conhecimento não ocorre nesses momentos. Só ficará claro para o professor se o conhecimento foi adquirido pelo aprendente quando este demonstra como utilizou o que aprendeu em atividades práticas que explicitem como ele pôde relacionar o conteúdo aprendido com outras questões. Por isso a importância de termos consciência de como planejar atividades que realmente possibilitem e oportunizem que os aprendentes demonstrem sua compreensão.

2.8.5 . A Teoria das IM na Educação: Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa

A utilização da teoria das Inteligências Múltiplas em trabalhos científicos e acadêmicos tem sido crescente nos últimos anos. Neste item, farei uma breve exposição dos trabalhos realizados no Brasil e no exterior para demonstrar como a teoria tem sido utilizada. Farei uma síntese sobre os trabalhos científicos defendidos no Brasil, primeiramente, e darei um enfoque maior nos trabalhos que têm como base a formação de professores e o ensino de língua inglesa, área específica desta tese.

O primeiro trabalho a ser defendido no Brasil foi o de Smole (1995) sobre ensino de matemática sob a ótica da teoria das IM. A partir de então, outras 39 dissertações e teses foram defendidas, sendo 37 em nível de mestrado e 3 em nível de doutorado, essas últimas pertencentes às áreas de Computação, Engenharia Elétrica e Educação Física. No gráfico 1, os trabalhos estão divididos pelo ano em que foram defendidos. Percebe-se nesse gráfico o crescente interesse pelo desenvolvimento de trabalhos científicos que utilizam a teoria das IM como suporte teórico. As áreas que abrangem esses trabalhos são bastante diversificadas, envolvendo as grandes áreas de Humanas, Exatas e Biológicas. As áreas específicas em que houve maior número de defesas foram a da Educação (14), seguida pelas áreas da Psicologia (tanto Social como Educacional com 6 trabalhos) e da Linguística, Letras e Artes (5). Para se ter uma melhor visão deste levantamento, organizo a publicação dos trabalhos nos seguintes gráficos¹⁶:

¹⁶ Dados obtidos no portal Capes de teses e dissertações defendidas no Brasil. Acesso em: www.capes.org.br. Último acesso em maio de 2006.

GRÁFICO 1 – Defesas de teses e dissertações por ano sob a ótica das IM

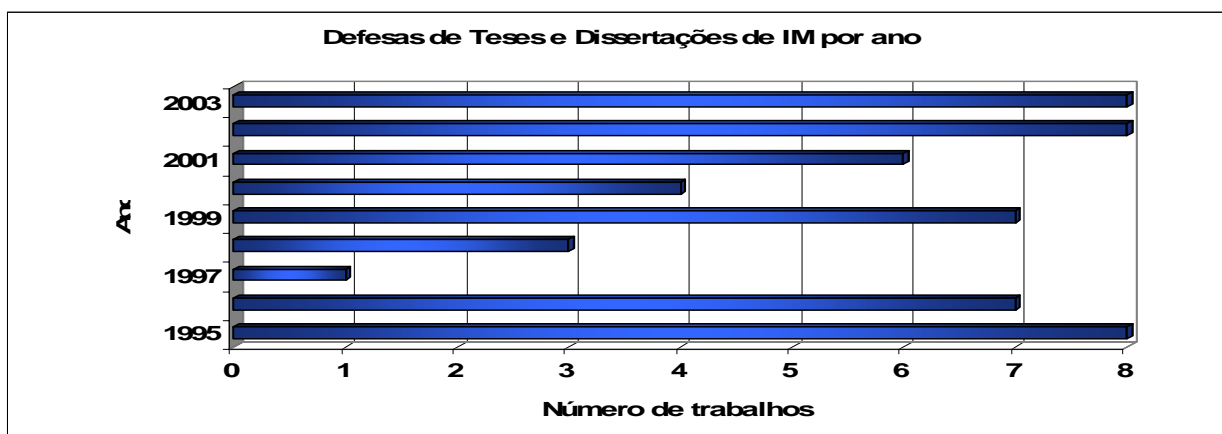
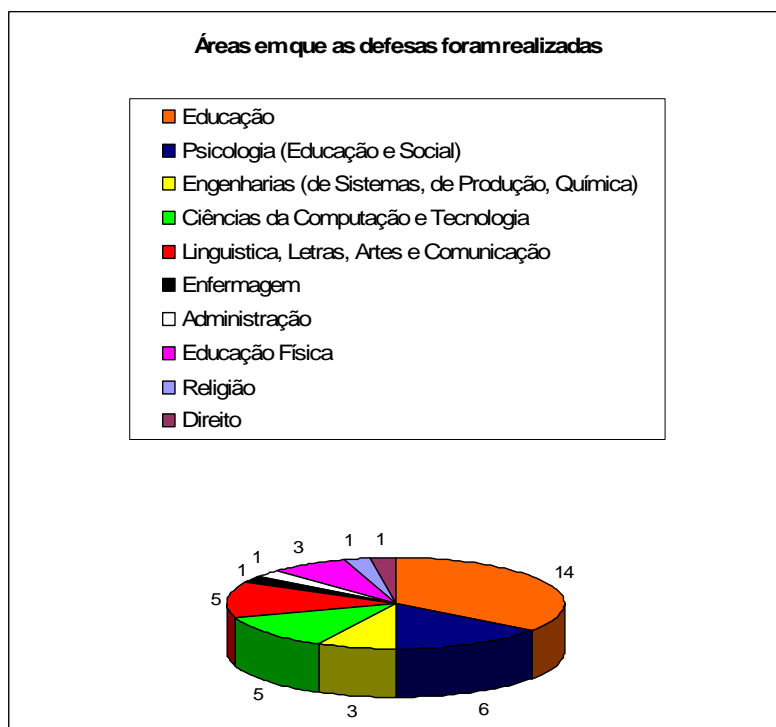


Gráfico 2 – Áreas em que as defesas foram realizadas



Os trabalhos que tiveram como objetivo focar a formação de professores ou em sua proposição ou em seus resultados foram os trabalhos de Smole (1995), Stauch (1996), Fainguelernt (1996), Tonus (1999), Zago (1999), Quevedo (1999), Pocho (1999), Pertile (1999), Xisto (2000), Freire (2001), Balbino (2001), Togatlian (2001), Lucarini (2001), Silva (2001), Nascimento (2001), Dalmazzo (2002), Gallego (2002), Camargo (2002), Melo (2002), Noskoski (2002), Otaguro (2003), Assis (2003) e Pedroso (2003). É importante mencionar que dos cinco trabalhos relacionados às áreas de Lingüística, Letras, Artes e Comunicação somente dois se referem aos estudos da linguagem propriamente dizendo, a saber:

Quevedo (1999) e Freire (2001). Os outros três trabalhos se referem ao ensino da Arte e do uso de computadores para a interação em sala de aula, dando maior enfoque a outras formas de linguagem.

Smole (1995) e Stauch (1996) desenvolveram um trabalho sobre ensino de matemática, a primeira pesquisadora com enfoque na maneira pela qual o professor consegue estimular as demais inteligências com exercícios matemáticos e a segunda no estudo da relação entre matemática e linguagem e o processo de desenvolvimento de um com o auxílio do outro. Ambas as pesquisas demonstraram que deve haver uma conexão mais forte entre a realidade escolar, as necessidades dos alunos e a formação de professores, principalmente no que diz respeito à maneira de o professor escolher atividades significativas para construção do conhecimento. Smole (1995: 270) conclui, a partir de seus resultados, que:

Acreditamos que todos os princípios que delineamos para a organização do ambiente de trabalho em classe, da seleção das atividades, do trabalho com projetos e da função dos materiais didáticos são fundamentais também para as ações em cursos de formação de professores, pois dificilmente um professor de matemática formado em um programa tradicional, estará preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares.

Por sua vez, Fainguelernt (1996), Melo (2002) e Assis (2003) desenvolveram um trabalho de pesquisa utilizando como objeto de estudo o uso de ferramentas computacionais para auxílio do professor em sala de aula, seja ela presencial ou virtual. A primeira pesquisadora utilizou o computador como um instrumento de aprendizagem matemática, especificamente de geometria, e a segunda desenvolveu um software para detecção dos perfis de inteligências dos alunos por intermédio de jogos e atividades educativas mediadas por computador. A terceira explorou ferramentas de avaliação de hipermídia conceituais, procurando detectar o impacto de diferenças individuais na abordagem dos usuários aos recursos de navegabilidade presentes em hipermídias. Como resultado, Assis diz que na sua maioria as hipermídias utilizam estratégias convencionais de avaliação transpostas para o meio virtual e propõe a elaboração de um modelo de autoria em hipermídia que considere as múltiplas inteligências atendendo, assim, aos diferentes estilos cognitivos de aprendizagem. As três pesquisas explicitam que sem que o profissional da educação tenha amplo conhecimento de como detectar as diferenças individuais dos

espectros das inteligências de seus alunos fica muito difícil que ele possa realmente compreender como sua aula poderá estimular e desenvolver essas inteligências.

Quevedo (1999) propôs uma metodologia de trabalho com o texto poético em uma escola de ensino médio orientada pela teoria das IM. Essa metodologia se baseou na construção de projetos temáticos que utilizassem diversas linguagens relacionadas às artes para exemplificação do tema. Zago (1999) teve como objetivo desenvolver e analisar o símbolo do grafismo infantil de acordo com a teoria das IM. A pesquisadora apresenta como resultados o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades motoras das crianças uma vez consideradas suas múltiplas capacidades. Pertile (1999) enfocou em seu trabalho o processo de alfabetização e viu na teoria o embasamento necessário para que o professor percebesse as diferenças pessoais de seus alunos bem como as diferentes combinações de potencialidades que poderia utilizar no processo de alfabetização. Silva (2001) utilizou a teoria das IM como embasamento teórico para discutir em que medida os livros didáticos que abordam a poesia e o texto poético promoviam a criatividade e o espírito crítico nos alunos. Constatou que há a prevalência de questões objetivas para localização e reprodução de informações contidas no texto, com finalidades não poéticas restringindo o espaço da criatividade e da fantasia. Nascimento (2001) propôs em seu trabalho de pesquisa a elaboração de procedimentos didáticos para a utilização dos conceitos das IM na prática educacional do ensino médio. Para essa pesquisadora, o professor deveria ter um conhecimento significativo da teoria das IM para poder compreender as diferenças pessoais e dos grupos com os quais trabalha. Balbino (2001) defendeu a idéia de que a teoria deve subsidiar o trabalho do professor na prática desportiva, estimulando no aluno não somente as inteligências corporal-cinestésica e espacial, mas também as outras. Noskoski (2002) teve como objetivo em seu trabalho a reflexão das práticas criativas em sala de aula de Artes Plásticas em curso de formação de professores, envolvendo a solução de problemas para revelar a criatividade dos professores pré-serviço, utilizando como base o conceito das IM.

O trabalho de Freire (2001) teve como objetivo discutir o problema da unidirecionalidade do discurso pedagógico, desconsiderando o papel que o educando assume no processo de ensino-aprendizagem.

Suas conclusões apontam para a mudança de postura do professor de autoridade para o de facilitador. Com o conhecimento da teoria das IM os professores passam a ter mais condições de interagir com seus alunos, uma vez que podem avaliar melhor o perfil dos alunos e do grupo como um todo. Gallego (2002) utilizou como foco de seu trabalho o uso de jogos lúdicos que tivessem como base a resolução de problemas para recuperar o interesse e a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem. Camargo (2002) em seu estudo procurou investigar a relevância das atividades teatrais no ensino fundamental para entender quais as inteligências mais trabalhadas nesse tipo de atividade. Otaguro (2003) também utilizou a teoria como paradigma teórico para desenvolver um trabalho com professores pré-serviço de Educação Física em uma universidade estadual paulista por intermédio da ginástica historiada, levando em consideração o espectro de inteligências dos participantes.

Lucarini (2001) desenvolveu seu trabalho baseado na premissa da crise do ensino jurídico e a falta de interação entre professores e alunos, buscando na teoria respostas para a falta de motivação e para a consciência do aprender a aprender. Dalmazzo (2002) realizou um estudo para compreender como as inteligências espacial, corporal-cinestésica e as pessoais (inter e intrapessoais) se relacionavam com as artes visuais. Em seus resultados, Dalmazzo salienta a importância do seu estudo para o desenvolvimento das práticas educativas em Desenho Industrial, implementando novas maneiras de solucionar problemas.

Pocho (1999) fez uma pesquisa para saber como os profissionais da educação compreendem a teoria das IM e pôde concluir que a maioria se mostrou adepta a teoria por seu caráter abrangente e sistemático, pois traz respostas ao profissional da educação sobre as diferenças encontradas em sala de aula nos mais diversos contextos. Tonus (1999) buscou na multirreferencialidade uma maneira pluralista de se pesquisar um objeto de estudo e concluiu que a teoria cumpre seu papel ao destacar e valorizar as diferenças individuais, propondo à escola o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Xisto (2000) fez um questionamento sobre as habilidades do professor universitário e a importância de se conhecer as diferentes competências ou inteligências para o desenvolvimento da prática docente mais adequada ao meio educacional vigente. Togatlian (2001) procurou avaliar como pais, professores e alunos conseguem

perceber e valorizar as diferentes capacidades do ser humano. Constatou a valorização das inteligências lingüística e lógico-matemática pelos grupos de pais e professores, demonstrando a necessidade de se investir mais na conscientização desses educadores para uma mudança mais eficaz no ambiente familiar e educacional. Pedroso (2003) fez uma revisão sobre os trabalhos de Gardner e a influência da nova concepção de inteligência para o paradigma educacional.

Nesses trabalhos pode-se perceber algumas características semelhantes em questão dos resultados obtidos:

1. A teoria serviu de base teórica para a discussão de visões sobre o ser humano nos diferentes papéis sociais (aluno, professor), demonstrando que a visão pluralista auxilia no processo de entendimento, relacionamento e compreensão dessas relações;
2. Os resultados apontam para a necessidade de explicitação dos conceitos vistos na teoria das IM para professores pré e em serviço, pais e alunos, com o intuito de trazer à luz a pluralidade do ser humano e as possibilidades de desenvolvimento de cada um.

Dentre os diversos trabalhos produzidos no exterior, analisarei os que convergem para os objetivos desta pesquisa, a saber, o ensino de língua inglesa e a formação de professores.

Borrego (1998) realizou uma tese de doutorado na universidade da Califórnia sobre a aplicação dos princípios da teoria das IM por professores pré-serviço em salas de aula de educação especial. A pesquisadora teve como objetivo documentar as modificações realizadas em sala de aula de forma a descrever o impacto específico no ambiente de trabalho após os PPS terem recebido treinamento sobre as estratégias da teoria das IM e as utilizarem em salas de aula de educação especial. Essa pesquisa interessa à discussão de nosso trabalho particularmente pelo fato de demonstrar como o processo de formação de professores afeta a prática de sala de aula. O grupo de análise foi formado por 20 PPS que desenvolviam suas práticas pedagógicas em salas de aula de educação especial. A coleta de dados

envolveu: levantamento de dados pré e pós estudo, oficinas para os PPS, entrevistas com os PPS, incluindo observações em sala de aula e dos alunos.

A autora justifica a escolha da teoria como sustentável, pois, como educadora bilingüe, visitou programas-piloto de aplicação da teoria das IM em sala de aula e pode concluir que as oportunidades de aprendizagem por intermédio das mesmas fazem com que o ambiente se torne afetivamente confortável e facilite o aprendizado do aluno. O professor que utiliza as IM como base de seu trabalho em sala de aula enfatiza as potencialidades dos alunos e essa postura é de extrema importância para educação especial, particularmente para o aprendiz com necessidades educacionais especiais que esteja aprendendo a língua inglesa. Suas necessidades são frequentemente vistas como limitações pelos falantes nativos e não priorizada em programas de educação especial, pois muitas vezes o problema dele não está no desenvolvimento da língua, mas por não ter conhecimento dela, acaba sendo discriminado e compreendido como não tendo capacidade para desenvolver sua inteligência lingüística.

A autora, em sua revisão de literatura, cita Kornhaber & Krechevsky (1995), demonstrando que, após a aplicação da teoria em escolas, tem sido verificado um aumento do interesse por trabalho em equipe, uma vez que os professores acabam percebendo e refletindo sobre suas próprias inteligências. Esse processo de autoconscientização tem permitido que os professores chamem uns aos outros pedindo auxílio em áreas curriculares que não sejam de seu conhecimento ou de sua competência, procurando satisfazer as necessidades dos alunos.

A autora também menciona o trabalho de Wang, Haertel & Walberg (1994), em que as descobertas sobre o progresso de aprendizado do aluno é resultado direto das influências educacionais, como a atenção dada aos alunos, demonstrando que o aluno bem sucedido em sala de aula acaba resultando em uma melhora na qualidade da interação entre aluno-professor.

Sua pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: 1. Como os ambientes educacionais foram modificados para se adequarem às necessidades dos alunos e às suas potencialidades ao se utilizar a teoria das IM? 2. Como os estagiários em educação especial aplicaram a teoria das IM em sala de aula? 3. Como a teoria das IM pode ser utilizada para promover o aprendizado em alunos de língua inglesa (alunos com proficiência limitada em inglês) na educação especial, e 4. Quais das IM foram ou não foram implementadas pelos estagiários?

O estudo foi qualitativo e teve como grupo de análise 20 PPS. Os resultados obtidos foram:

1. Ao se implementar os centros de aprendizagem para estimulação das inteligências, houve um certo desconforto por parte da administração por entender que isso geraria mais barulho em sala de aula. Após algum tempo de utilização os resultados se mostraram superiores às dificuldades enfrentadas;
2. Os estagiários utilizaram portfólios para registro das avaliações e dos trabalhos dos alunos e concluíram ser uma excelente ferramenta para se perceber o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Alguns PPS sentiram mais dificuldade em dar feedback sobre o portfólio e fazer o acompanhamento necessário com o aluno, dizendo que o tempo era limitado para tal. A pesquisadora conclui que é importante que se reserve tempo para essas atividades no cronograma escolar. Foi criado um ambiente para cada inteligência no qual eram desenvolvidas atividades específicas para a estimulação dessas inteligências nos alunos com necessidades especiais. Os centros de aprendizagem, como foram chamados, foram bem sucedidos, sendo os das inteligências lingüística e lógico-matemática mais enfatizados, devido à pressão da escola, e os da espacial também bastante procurados pelos alunos;
3. Em relação ao aprendizado de língua inglesa como segunda língua (SL), o processo se tornou bem mais tranqüilo e motivador para os alunos, uma vez que procuraram os centros de aprendizagem para acessarem o conhecimento a ser adquirido pelas habilidades que tinham mais facilidade ou mais desenvolvidas. O filtro afetivo mostrou-se bastante baixo ao se implementar atividades baseadas nas IM;
4. As inteligências mais enfatizadas pelo grupo foram essas na seguinte ordem de preferência: lingüística, lógico-matemática, interpessoal, espacial, corporal-cinestésica. As inteligências musical e intrapessoal foram as menos utilizadas. Os PPS disseram ter sentido muita dificuldade em se abordar ambas por falta

de conhecimento na área. Reportaram a necessidade de especialistas para poderem desenvolver atividades que estimulassem essas inteligências. Justificaram a ênfase na lingüística e lógico-matemática graças ao preparo que deve ser dado aos alunos para se submeterem às avaliações estaduais e nacionais de rendimento que enfatizam somente essas duas inteligências.

A pesquisadora reforça que é necessário que se aumente a participação do aluno em sala de aula, não só para adquirir conhecimentos, mas principalmente para utilizar o conhecimento adquirido em suas vidas futuras. Para Borrego, a importância em se incluir a teoria em programas de formação de professores é que:

os programas de formação de educadores deveriam enfatizar as diferenças no potencial de aprendizagem dos seres humanos por intermédio da teoria das IM. A esperança é que uma vez que os educadores comecem a examinar o potencial de aprendizagem, eles irão procurar cada vez menos a homogeneidade e uniformização do ensino e priorizar a variedade de ambientes de aprendizagem que combinem com habilidades e competências dos alunos (BORREGO, 1998, 66).

Nessa perspectiva, adotar a teoria em uma abordagem pedagógica é anunciar à sociedade que o aluno com necessidades educacionais especiais que seja proficientemente limitado na língua inglesa pode ter a oportunidade de aprender por meio de suas potencialidades.

De acordo com Borrego (1998, 23), a teoria das IM auxilia o processo de reflexão do PPS, pois ela força o professor a um período de reflexão para examinar suas próprias crenças sobre o potencial de seus alunos, sugerindo uma variedade de metodologias e estratégias que podem ser utilizadas que não se circunscreve às habilidades tradicionais, do mundo ocidental, como a lógico-matemática e a lingüística. O professor reflete sobre suas próprias potencialidades e descobre como fazer para utilizá-las da melhor forma possível em sala de aula, bem como tem consciência de suas limitações e de como lidar com elas unindo-se a outros membros do corpo docente para um trabalho integrado.

A segunda pesquisa a ser apresentada é a de Hall Haley (2004). Esse trabalho foi conduzido durante os anos de 2000 e 2001 com 23 professores de língua estrangeira e de inglês como segunda língua e 650 alunos de pré-escola ao ensino médio de 8 estados e 3 países na criação de ambientes de aprendizagem em língua estrangeira e segunda língua. Nessa pesquisa-ação, o objetivo era o de determinar o impacto da implementação da teoria das IM em atividades diárias. Um levantamento sobre o espectro de inteligências desses alunos foi realizado com o objetivo de trazer à consciência os aspectos sobre a teoria, como também de compreender quais as potencialidades apontadas por eles. Foram utilizadas reuniões didáticas para discussão dos planos de ensino e das atividades planejadas para incorporação das IM em sala de aula. A pesquisadora proveu recursos e fontes bibliográficas para que os professores pudessem elaborar atividades e organizar os critérios de avaliação das mesmas.

A autora conduziu um estudo piloto em que o objetivo era identificar, documentar e promover aplicações eficazes e verdadeiras da teoria das IM em aulas de ensino de LE e SL. Os resultados indicaram que os professores foram profundamente influenciados pelas idéias sobre abordagens que incluíssem a estimulação das inteligências, reportando que suas práticas se tornaram mais centradas no aluno. Demonstraram também mais motivação em sua prática e entusiasmo com os resultados obtidos, uma vez que perceberam ter atingido mais alunos do que costumavam atingir. Os alunos, por sua vez, demonstraram interesse em conhecer mais sobre a teoria e as diferentes potencialidades e se mostraram receptivos à variedade de estratégias e atividades apresentadas em sala de aula.

Esse estudo piloto auxiliou a pesquisadora a estabelecer as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os professores entendem e utilizam os inventários de IM a informar as estratégias instrucionais e as formas alternativas de avaliação?
2. De que forma os professores aplicam a teoria das IM em aulas de LE e SL?
3. Pela perspectiva do professor, quão efetiva foi a aplicação das estratégias de IM em aulas de LE e SL?
4. Como a teoria das IM pode orientar o processo de ensino-aprendizagem de LE e SL?

Os dados que puderam responder às perguntas formuladas foram coletados a partir de:

1. Discussão entre os professores sobre os resultados dos inventários, com alunos e pais;
2. Demonstração das atividades e das inteligências estimuladas por intermédio de uma tabela, diários de classe, um banco de atividades de MI postadas em um site da internet criado especificamente para isso (www.gse.gmu.edu/research/mirs)
3. Avaliações feitas pelos professores sobre seu grau de satisfação pelos resultados obtidos;
4. Diários de classe e com a comparação entre os resultados dos grupos – experimental e o de controle.

Dois grupos foram conduzidos ao longo da pesquisa, um grupo em que a abordagem era centrada no aluno, nas suas necessidades, utilizando estratégias baseadas na teoria das IM para envolver os alunos nas diversas competências e habilidades e outro grupo em que a abordagem era mais centrada no professor, com base em uma abordagem mais tradicional, por vezes, estruturalista. Ambos os grupos utilizaram a língua-alvo para as instruções e interações em sala de aula.

Neste estudo, foram avaliadas qualitativamente as respostas dos professores às abordagens adotadas e quantitativamente os resultados finais dos alunos comparados às notas iniciais. Os resultados apontaram para um desempenho muito melhor dos alunos que participaram do grupo com abordagem baseada nas IM. Os alunos, nessa abordagem, demonstraram mais motivação, entusiasmo e participação do que em aulas tradicionais, minimizando os problemas de comportamento. Os professores dessas turmas reportaram que suas habilidades para conduzir as aulas melhoraram. Um resultado surpreendente que a autora reporta foi o melhora na parte afetiva. A maioria dos alunos expressou sentimentos positivos sobre os professores que utilizaram uma gama de estratégias instrucionais bem como diferentes instrumentos de avaliação.

O terceiro trabalho é o de Shore (2004). A pesquisadora demonstra que, apesar dos estudos realizados com a utilização da teoria das IM com crianças de pré-escola ao final do ensino fundamental nos Estados Unidos (CAMPBELL & CAMPBELL, 1999; CHEN, KRESHEVSKY & VIENS, 1998; CHRISTINSON & KENNEDY, 1999; KALLENBACH & VIENS, 2002), a lacuna existente entre os resultados finais nos exames de grupos raciais (brancos e grupos minoritários) diminuiu consideravelmente ou foi totalmente eliminada. As escolas de ensino fundamental e médio que incorporaram IM superaram os resultados de escolas da região, como mencionado anteriormente (CAMPBELL & CAMPBELL, 1999; KORNHABER & KRECHEVSKY, 1995; KORNHABER. & FIERROS, 2000). A pesquisadora acredita que se há um número significativo de educadores que já abraçaram a teoria em seus contextos e obtiveram resultados positivos reportados em algumas pesquisas, então o próximo passo é o de incluir a teoria de IM no processo de educação do PPS e encorajá-los a utilizar seus conceitos em sala de aula. Os resultados dessas pesquisas indicam que com a aplicação dos conceitos da teoria das IM:

1. o comportamento dos alunos melhorou;
2. o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pôde ser realizado a contento;
3. a participação de pais no processo educativo aumentou; e
4. um ambiente de aprendizagem que estimula o pensamento crítico e as habilidades de problema-solução foi se tornando cada vez mais presente nessas escolas.

A autora constatou que há um número de dados significativo relativo ao ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, mas que há ainda uma grande lacuna a ser preenchida tendo como público-alvo adultos, principalmente uma quase inexistente bibliografia sobre o uso de MI na formação de educadores. Segundo a autora, o ensino para adultos deve: a. dar ao aprendizado um significado, b. incorporar a auto-reflexão, c. facilitar o auto-aprendizado, d. incluir o instrumento de auto-avaliação no processo, e. valorizar as experiências dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos são

facilmente incorporados por qualquer programa que se envolva com IM, uma vez que fazem parte dos princípios existentes em abordagens que se baseiem nessa teoria.

De acordo com Shore (2004, 114):

se a teoria das IM foca no atingimento das competências diretamente aplicadas à vida e aos objetivos de vida de uma pessoa, a aplicação da teoria em sala de aula sugere abordagens que utilizem problemas autênticos e reais para o público-alvo, que levem ao pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, na preparação de professores, o importante é demonstrar um propósito aplicável e claro para cada uma das leituras ou atividades de aprendizagem, incorporando elementos de auto-reflexão quando possível para que haja tempo hábil de ocorrer a aprendizagem e uma mudança de paradigma.

A autora ainda apresenta pontos importantes a serem considerados por pesquisadores que têm como objetivo utilizar adultos, especificamente educadores, como foco de pesquisa:

1. utilizar projetos como meio de estimulação do auto-aprendizado;
2. utilizar a auto-avaliação e a avaliação dos pares como elementos motivadores para o sucesso no aprendizado (NAFFSIZER, STEELE & VARNER, 1998), uma vez que promove a auto-reflexão levando a uma crescimento como educador;
3. valorizar o conhecimento prévio dos PPS;
4. tornar o PPS consciente de suas inteligências, suas potencialidades e suas limitações, não como processo imutável, mas como meio de poder criar estratégias para estimulá-las e aproveitá-las conforme a situação.

Em sua revisão de literatura, a autora apresenta resultados do trabalho de Cranton (1996) que diz que a mudança do educador geralmente aparece como mudança na metodologia e nas estratégias aplicadas no aprendizado dele em sala de aula. Cranton diz que o desenvolvimento individual desse PPS é frequentemente observado:

1. na utilização de metodologia mais participativa por parte do Professor-Formador;
2. nas mudanças na responsabilidade sobre as decisões, permitindo uma abordagem mais focada no aprendente;
3. nas mudanças no conteúdo e no foco do processo de aprendizagem, tais como pensamento crítico e reflexivo e solução de problemas.

A autora, além disso, enfatiza a necessidade de se estudar a eficácia de ensinar do educador, por essa estar relacionada com o sucesso do aprendiz. Ela assume a definição de Woolfolk-Hoy (2000) de eficácia do professor em ensinar como “confiança na habilidade de promover o aprendizado do aluno” que, associada com as características descritas a seguir, mostram em seus resultados positivos com os aprendizes o que seja a eficácia de ensinar: 1. um senso de realização pessoal, pois professores vêem seu trabalho como algo importante; 2. um desejo de experimentar práticas inovadoras; 3. responsabilidade pessoal pelo aprendizado do aluno naquela área; 4. estratégias para atingir os objetivos; 5. Maior persistência com os alunos que têm dificuldade ou com aqueles com necessidades educacionais especiais; 6. Maior satisfação no trabalho; 7. Um senso de controle na sala de aula ou uma crença de que o professor pode influenciar o aprendizado do aluno; 8. um senso comum de que os objetivos dos professores e dos alunos são atingidos por decisões democráticas.

O estudo de Shore visa a começar a preencher uma lacuna existente sobre a influência das IM na formação de professores. A pesquisadora buscou responder à pergunta: Como a prática baseada em IM na formação de professores promove uma mudança no professor? Em seu estudo de caso, duas professoras formadoras e seus alunos foram os participantes da pesquisa para compreender a utilização de IM em duas turmas: uma sobre “Teorias de Ensino-aprendizagem de Segunda Língua”, cujos participantes eram professores que buscavam uma certificação em ensino de línguas, sendo provenientes de diversas partes do mundo; a outra sobre “teorias da Educação” ofertada para professores pré-serviço e com formação em diversas áreas do conhecimento (Artes, Matemática, Linguagem, Ed. Física, etc.). Ambos os cursos foram oferecidos em universidades americanas para um total de 35 professores pré e em serviço. O estudo foi qualitativo no que se referiu à utilização da teoria das IM nesses cursos, amparado por uma avaliação quantitativa dos questionários e das informações coletadas dos participantes. Entrevistas, questionários, observações em sala e diários foram utilizados como fonte de dados para a pesquisa e para a triangulação dos dados. Os instrumentos utilizados com os professores formadores foram: 1. TEMI (*Teacher Education and Multiple Intelligences – teacher interview questionnaire*), um questionário com perguntas fechadas no qual o professor em serviço explicita o que

faz e que recursos utiliza em sala de aula (e fora dela, caso o ambiente não seja a escola); 2. o desenho de curso; 3. Planos de aula; 4. TEMI – protocolo de observação de aula; 4. Diários dos professores-formadores; 4. Correspondências via e-mail, telefone ou encontros presenciais. Com os alunos (professores em e pré-serviço): 1. Análise de necessidades para o curso; 2. Informação demográfica; 3. TEMI protocolo de observação do aluno; 4. Produção dos alunos; 5. TEMI – questionário do aluno; 6. Escala de eficácia do professor; 7. Projetos Finais; 8. Correspondências via e-mail, telefone ou encontros presenciais. Ambas as professoras-formadoras não possuíam experiência prévia com uso de MI em sala de aula.

Os resultados obtidos, discutidos e apresentados pela autora foram:

1. A utilização de IM deu suporte à conduta de se escolher uma abordagem centrada no aluno, em suas necessidades, construída pelo professor-formador e auxiliado pelos professores pré e em serviço;
2. As inteligências pessoais (intra e interpessoais) foram estimuladas nesse processo. Os alunos se mostraram mais conscientes e otimistas em relação às suas capacidades e se sentiram mais confiantes em assumir riscos e propor soluções aos problemas enfrentados, uma vez que foram estimulados a utilizarem a auto-reflexão;
3. Muito embora a maioria tenha abraçado a teoria das IM, nem todos os alunos se sentiram confortáveis em fazê-lo. As expectativas iniciais sobre um curso universitário, com as devidas hierarquias, e aulas ‘palestras’ em que o professor-formador detém todo o conhecimento (abordagem centrada no professor) ainda se faziam presentes em alguns alunos, principalmente aqueles em que a tradição de ensino formal e tradicional é mais forte em suas culturas;

Como Kallenbach & Viens (2002, 86) explicitam:

A utilização de IM é uma exploração pessoal e alguns podem abraçá-la mais do que outros. Para alguns professores e alunos a incorporação das IM no currículo vai além da zona de conforto deles e isso pode fazê-los não se sentirem estimulados a participar das atividades como poderiam.

4. Alguns professores em serviço, alunos dos cursos, demonstraram ter se beneficiado do uso das IM, transferindo para suas salas de aula os conceitos aprendidos. Isso pode ser explicado, pois os

dados obtidos sugerem que os alunos que sabem como aprendem melhor e como ensinam melhor estão mais aptos a transferirem seu conhecimento para novos contextos;

5. Houve um aumento significativo da interatividade entre os alunos, da criatividade e da originalidade nos trabalhos apresentados;
6. Em todas as avaliações, os alunos demonstraram um efeito positivo da inclusão da teoria em seu processo formativo.

O mais recente trabalho sobre formação de professores e IM foi o de Green & Tanner (2005). As pesquisadoras utilizaram uma metodologia baseada na teoria das IM em um curso virtual de formação de professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, com foco na habilidade de escrita. As autoras explicitaram como a teoria das IM influenciou a atividade delas de desenho de curso, diversificando atividades que pudessem estimular as diferentes inteligências dos alunos-participantes (professores pré e em serviço), tendo sempre como foco a produção escrita em língua estrangeira. Ao final do curso, as autoras relataram os seguintes resultados:

1. atividades que focassem somente uma inteligência eram limitadoras para os participantes do curso, permitindo apenas uma visão sobre o processo de ensinar/aprender a escrever em uma língua estrangeira;
2. O uso de metáforas foi um procedimento importante para o desenvolvimento das inteligências dos participantes, permitindo uma maior reflexão e discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem;
3. Os participantes puderam demonstrar maior responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem;
4. A solicitação aos participantes para que criassem atividades que envolvessem as inteligências deu espaço à criatividade e à motivação na participação no curso.

Esses trabalhos de pesquisa, apesar de poucos, apontam para uma única direção: a de que a teoria das IM aplicada em curso de formação de professores traz o benefício do auto-conhecimento, bem como o da visão das potencialidades de seus futuros alunos, preparando-os para lidar com a diversidade e com a

heterogeneidade existente em sala de aula, além da reflexão que proporciona aos participantes, ao procurarem se conhecer mais para poder utilizar melhor seus conhecimentos e habilidades em sala de aula. Esses resultados serão posteriormente cruzados com os resultados desta pesquisa para a compreensão sobre como essa temática pode ser aplicada em sala de aula para auxiliar a formação de professores reflexivos, tendo como base uma abordagem de cunho comunicativista.

Em relação aos artigos e trabalhos de pesquisa publicados sobre IM e ensino de inglês como LE/SL, o número parece ser um pouco maior. Há cinco trabalhos publicados nessa área e 4 livros paradidáticos para auxiliarem o trabalho do professor de língua inglesa.

O trabalho de Hogan (1995) utilizou a teoria das IM para ensinar inglês como segunda língua para trabalhadores de origem vietnamita. Ela iniciou sua pesquisa com um inventário de IM para discussão de quais empregos mais se adequavam ao tipo de perfil em IM que eles apresentavam. O desenho de curso foi baseado nas potencialidades da turma em questão. Dessa forma, a autora escolheu estratégias de ensino que enfatizassem a aprendizagem pelas inteligências mais desenvolvidas dos alunos. Os resultados apresentados apontaram para a mesma direção de outros trabalhos: os alunos demonstraram estar mais motivados e menos ansiosos do que pareciam estar em aulas em que não se aplicava as IM. Outro aspecto detectado foi o maior interesse dos alunos em se descobrir e descobrir como podem fazer para aprender uma outra língua de forma menos ameaçadora.

Christinson (1996), em seu artigo, após fazer uma apresentação inicial da teoria (definições sobre o conceito de inteligência e as características de cada uma delas), diz que o primeiro passo para se aplicar a teoria em uma aula de inglês como SL ou LE é identificar quais atividades frequentemente utilizamos em sala de aula e categorizá-las segundo as inteligências. A partir de então, ela apresenta uma lista das atividades mais utilizadas em salas de aula de SL/LE, classificando-as nas diferentes inteligências. O segundo passo, de acordo com a autora, é verificar o que o professor está fazendo com seu plano de aula. Manter um plano de aula bem detalhado no que diz respeito aos tipos de inteligência que as

atividades mais estimulam dá ao professor a orientação necessária para que ele tenha consciência de quais inteligências são mais ou menos enfatizadas em sala de aula. Para a autora, uma das atividades que mais tem repercutido positivamente entre os alunos são questões de problema-solução. Para se trabalhar com as inteligências em sala de aula, Christinson explicita 4 etapas como orientação aos professores de LE/SL: 1. Despertar a inteligência (por meio de exercícios e atividades que a estimulem); 2. Amplificar a inteligência (exercitar a inteligência por meio de diferentes habilidades); 3. Ensinar para/com a inteligência (utilizar não somente a inteligência em questão, mas as outras possíveis em combinação); 4. Transferir da inteligência para a vida cotidiana (levar os alunos a aplicarem o que aprenderam ao cotidiano deles). Em seguida apresenta um exemplo para o ensino de descrição de objetos nas diferentes etapas descritas acima e o resultado obtido com a turma em que foi aplicada a atividade. Os resultados discutidos foram: maior motivação dos alunos em participar, maior facilidade de comunicação e maior consciência sobre a aplicação do conteúdo em situações cotidianas da vida dos alunos.

Ghosn (1997) na introdução de seu artigo procura deixar claro que a teoria vem sendo mal interpretada por educadores, misturando conceitos como inteligência, estilo e domínio. Para a autora, Gardner deixa bastante explícito que o domínio pode envolver diversas inteligências. O domínio da Música envolve não somente a inteligência musical, como também a corporal-cinestésica e as pessoais – intra e inter. O mesmo pode-se dizer das Artes de uma forma geral. O conceito de estilo de aprendizagem designa uma abordagem geral que o indivíduo aplica para compreensão de um determinado assunto, diferentemente da inteligência. Um exemplo citado pela autora é o do estilo analítico, descrito por McCarthy (1990). O aluno que possui este estilo de aprendizagem irá abordar as atividades sempre (ou preferencialmente) utilizando esse estilo. Por outro lado, se o aluno tiver uma inteligência musical alta isso não quer dizer que ele utilizará essa inteligência para tudo que aprender, mas se sairá bem em tipos de conteúdo nos quais essa inteligência tenha um papel importante. A partir de então, a autora desfaz diversas falsas compreensões sobre a teoria, entre elas:

- os conteúdos devem ser ensinados de 7¹⁷ formas diferentes;
- A utilização de ações que condizem com as inteligências não quer dizer que elas estejam sendo estimuladas: muitos professores acreditam que somente colocar uma música de fundo, fazer os alunos andarem em círculos ou em zigue-zague ou ainda cantar regras gramaticais estão estimulando as inteligências musical e corporal-cinestésica, pois o desenvolvimento das inteligências tem a ver com solução de problemas;
- Confusão entre extroversão com interpessoal elevada e introversão com intrapessoal elevada.

Em seguida, a autora cita Christinson e as 4 etapas elaboradas (anteriormente citadas) e apresenta um plano de aula de ensino de leitura e de escrita para adultos, baseado nessas etapas. De acordo com suas conclusões, a autora aponta que a experiência vivida pelos alunos nessa aula foi mais complexa e mais profunda do que em aulas de ensino de leitura e escrita em que não se abordavam as inteligências. Ela percebeu uma maior interação, criatividade e interesse em se envolver com as atividades propostas.

Christinson (1999), em outro artigo, faz uma explanação sobre a teoria, as características de cada inteligência e descreve a importância de se adotar uma abordagem que valorize mais o aluno pelas suas potencialidades, principalmente o aluno adulto, que muitas vezes não se sai bem em aulas que utilizam formato mais tradicional, com ênfase nas inteligências lingüística e lógico-matemática. Christinson apresenta quatro maneiras pelas quais os professores de língua abordam as inteligências em sala de aula:

1. como ferramenta para auxiliar os alunos a desenvolver melhor compreensão e apreciação de suas próprias forças e preferências de aprendizado;
2. como ferramenta para desenvolver melhor compreensão sobre as inteligências dos alunos, permitindo uma visão mais ampla dos indivíduos que temos em sala de aula;
3. como guia, permitindo uma variedade de maneiras para os alunos aprenderem e demonstrarem sua compreensão;
4. como guia para desenvolver planos de aula que possam endereçar as necessidades dos alunos.

Em todas as formas, percebeu-se a melhora na relação professor/aluno, aumento da

17 Quando o artigo foi publicado, ainda não havia sido descoberta a 8ª. Inteligência.

motivação e interesse dos alunos pelas suas potencialidades, bem como maior participação dos alunos em sala de aula.

Poole (2000) apresenta a necessidade de se considerar as diferenças culturais e lingüísticas no ensino universitário, considerando a grande inclusão de alunos de origem latina nas salas de aula. O censo de 1990 já apontava cerca de 14,3% de latinos no ensino médio, com aumento crescente na última década. A transição da língua materna para a língua-alvo tem demonstrado ser bastante difícil e muitas vezes insuficiente para a inclusão desses alunos no meio universitário. Essas dificuldades acabam resultando em uma falta de motivação e interesse em aprender a língua-alvo, estigmatizando ainda mais os alunos estrangeiros no meio acadêmico. A autora adiciona a esse fato, a discriminação por sucesso escolar conforme o nível de Q.I. que o aluno apresenta. Nos Estados Unidos, ainda é muito freqüente a aplicação dos testes de Q.I. para determinar o sucesso do aluno na escola. A partir de então, a autora faz um breve histórico contrapondo a visão inatista sobre inteligência e o conceito envolvido nos testes de Q.I. com a visão pluralista em que a inteligência é vista pelo seu lado herdado biológico e o aprendido e estimulado pelo meio das Inteligências Múltiplas. Em seguida, considera o trabalho com projetos realizados em grupos mistos (alunos americanos monolíngües e latinos bilíngües), discutindo o quanto a visão das IM em trabalhos coletivos e com projetos bem definidos tem auxiliado o processo inclusivo dos alunos estigmatizados em sala de aula. Com base na teoria, o professor passa a adotar uma abordagem mais centrada nas necessidades do aluno, permitindo também que a interdisciplinaridade ocorra de forma mais efetiva. Com os tipos de atividades desenvolvidos em sala, enfocando as diferentes potencialidades, a autora reportou um aumento da afetividade, do interesse e da noção de necessidade de se comunicar na língua-alvo, pois os professores permitem que os alunos se manifestem nas inteligências que têm mais desenvolvidas e permitem que os alunos interajam por meio delas de forma a serem valorizados pelo grupo por aquilo que têm de melhor. Como a teoria explicita que para se ativar as inteligências devem-se propor atividades reais de problema-solução, pensamento crítico e reflexivo e de trabalho em grupo, a aplicação desses tipos de atividade geraram, de acordo com a autora, maior interesse em se desenvolver a proficiência na língua-alvo, baixando o filtro afetivo dos alunos. Uma abordagem que utilize a teoria das

IM, segundo a autora, é aquela que vai ser funcional, utilizada para propósitos autênticos e que considere a língua como um sistema inter-relacionado e não fragmentado. A comunicação tem que ter conexão real com a vida dos alunos e um sentido que transcende os limites da sala de aula.

A autora alerta para a necessidade de maior organização do professor, explicitando melhor as etapas em seu desenho de curso, planos de ensino, observação dos alunos, critérios de avaliação. Um dos aspectos enfatizados pela autora é em relação ao foco do professor de LE/SL. Muito embora seja desejável que se estimulem todas as inteligências, o professor deve sempre ter em mente que seu objetivo é desenvolver a inteligência lingüística do aluno, tornando-o fluente, competente lingüisticamente, para interagir com outros falantes. O ideal é que o professor sempre procure estimular a inteligência lingüística por intermédio de outras inteligências mais desenvolvidas nos alunos.

Em sua conclusão, a autora fala sobre a importância do envolvimento de professores, administradores educacionais e os pais no processo de implantação de um sistema de ensino que enfatize as diferentes potencialidades dos alunos. Reforça também a avaliação como instrumento importante de reflexão e aprendizagem, explicitando a necessidade de se variar os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor em sala de aula, bem como do retorno que deve ser dado ao aluno sobre seu processo de crescimento e aprendizagem.

Apesar dos resultados positivos levantados, há ainda pouco registro da evolução da competência lingüístico-comunicativa dos alunos em questão, limitando as discussões à questão motivacional e de melhora de comportamento. Embora sejam aspectos importantes a serem considerados para diminuição do filtro afetivo e, como consequência, maior disposição ou condição para a aprendizagem, é necessário que mais estudos sejam conduzidos para verificar em que medida e de que forma o emprego dos conceitos da teoria em sala de aula produzem uma melhora na produção oral e escrita dos alunos de inglês como LE/SL.

Além desses artigos, alguns livros didáticos foram publicados com o objetivo de auxiliar o professor na aplicação de atividades que estimulem as inteligências dos alunos de inglês como LE ou SL.

Smagorinsky (1991) em seu livro "*Expressions: Multiple Intelligences in the English Class*" faz uma revisão sobre os conceitos da teoria das IM no primeiro capítulo. No segundo capítulo enfatiza a importância do ensino da inteligência lingüística no processo de ensino-aprendizagem de inglês e se dedica a dissecar as atividades em cada inteligência que auxiliam a prática da leitura (Literatura) e da escrita em língua inglesa. Em seguida, apresenta um conjunto de 23 atividades, com seus respectivos planos, para serem aplicados em aulas de Literatura e Redação de textos em inglês.

Berman (1998) em seu primeiro livro "*A Multiple Intelligence Road to an ELT Classroom*" faz uma breve apresentação no primeiro capítulo sobre o uso de estratégias da Programação Neuro-Lingüística para discorrer sobre as diferenças de estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico) e em seguida apresenta a teoria de Gardner como uma abordagem multimodal. Ele argumenta que o professor deve ensinar de forma multimodal para atingir todos os alunos em sala de aula. Os capítulos seguintes abordarão estratégias e atividades específicas para serem utilizadas em sala de aula enfatizando cada uma das inteligências. O penúltimo capítulo é dedicado a explanação sobre como melhor elaborar um plano de atividades e o último sobre como abordar o assunto com alunos mais jovens.

Rinvoluceri & Puchta (2005) também apresentam em seu livro "*Working with Multiple Intelligences*" uma apreciação sobre a teoria em seu primeiro capítulo, dividindo os demais em atividades específicas em LE/SL que podem estimular cada uma das inteligências.

Christinson (2006) em seu livro de atividades "*Multiple Intelligences and Language Learning: A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*", também discorre sobre a teoria, apresenta pontos já discutidos em seus artigos mencionados neste trabalho e divide os demais capítulos em atividades que podem ser executadas para a estimulação de cada inteligência, da mesma forma como é feito nos outros

livros didáticos do gênero. Uma série de inventários para diagnóstico das inteligências e fontes onde buscar mais material a respeito estão disponíveis para os professores ao final do livro.

A bibliografia apresentada para suporte do trabalho didático do professor (os paradidáticos) demonstra uma visão recortada e simplista da utilização da teoria em sala de aula. Nos três primeiros livros paradidáticos, há a apresentação da estimulação pela estimulação, i.e., de se estimular a inteligência como fim e não como meio para se atingir um objetivo, não demonstrando a compreensão de que as inteligências não se desenvolvem separadamente ou em exercícios que não estimulem a busca de uma solução a um problema apresentado. No livro de Christinson, percebe-se uma preocupação em desenhar as atividades englobando duas ou mais inteligências a serem estimuladas por meio do exercício, dando o enfoque ao assunto a ser abordado e não à inteligência. Gardner deixa explícito em livros, palestras e oficinas que o importante não é utilizar a teoria, mas saber primordialmente qual o seu real objetivo em sala de aula e porque utilizá-la auxilia o professor a alcançá-lo. Gardner diz que um dos maiores equívocos da Educação é utilizar a teoria sem um propósito específico, utilizar a teoria com o objetivo de tornar os alunos mais inteligentes e mais capazes de realizar atividades. A teoria deve ser um meio e não um fim em si mesma. De modo equivalente, a utilização de inventários, ainda que seja um recurso altamente motivador, deve ser feita com extremo cuidado. Todo resultado de um inventário deve ser considerado como momentâneo, provisório, nunca definitivo, pois o indivíduo recebe insumo do ambiente em que vive e poderá ter um resultado diferente após um determinado tempo. O inventário também permite que o professor saiba como é a visão que o aluno tem de si mesmo, podendo ser superestimada ou subestimada. Essa visão pode ser condizente ou não com a realidade ou com aquilo que o professor pensa sobre aluno. Mas nunca ela será suficiente para o professor ter realmente certeza de que o aluno é ou não daquela forma. Os pesquisadores do Projeto Zero sugerem que caso se utilizem inventários, é necessário que o professor observe os alunos em sala para confirmação ou não dos dados coletados. Somente a observação permitirá que o professor perceba, nas atividades rotineiras, como o aluno se destaca, quais inteligências lhe são mais afins e em quais apresenta mais dificuldades.

Em nenhum dos livros paradigmáticos apresentados, bem como em nenhum dos trabalhos acadêmicos, foram abordados em seu corpo teórico a estimulação das inteligências em conjunto, ou por intermédio dos pontos de entrada, como foi desenvolvido nesta pesquisa.

Nesta resenha de literatura há alguns aspectos fundamentais de entrelaçamento da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner com a Abordagem Comunicativa. Seja pelo papel que o professor assume em sala de aula, de organizador e facilitador do conhecimento a ser construído, seja pela seleção de conteúdos significativos e pertinentes à realidade do público-alvo, ou ainda pelo ambiente amigável e não-ameaçador que a sala de aula passa a se tornar, permitindo aos alunos maior participação e criatividade em seus trabalhos realizados na escola. Vimos que a teoria das IM pode trazer ao professor de LE uma forma mais específica de atuar na sala de aula comunicativa, reiterando aspectos fundamentais das abordagens humanistas e sócio-interacionistas na promoção mais efetiva de uma aprendizagem/aquisição de LE e que a AC dá base para que essa visão pluralista possa reforçar o processo reflexivo, crítico, humanizador e inclusivo do professor de língua estrangeira.

Análise e Discussão dos Dados

Capítulo 4

“Eu não posso ensinar nada a ninguém, posso somente fazê-los pensar”

Sócrates

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo principal verificar como a Abordagem Comunicativa baseada em projetos pode ser desenvolvida por intermédio de uma formação reflexiva por competências quando o núcleo temático são as inteligências múltiplas e qual macro-formulação teórica pode ser discernida nesse processo interventivo de formação de professores pré-serviço.

As discussões apresentadas sobre o perfil do profissional que se pretende formar, seja pelas orientações do MEC, seja pelos resultados de pesquisa dos últimos anos na área de formação de professores, apontam para um profissional que tenha competência aplicada para saber explicar porque faz o que faz e que tenha condições de teorizar (teórica) sobre suas crenças e experiências passadas (competência implícita) refletindo sobre elas. Além disso, que seja capaz de transformar em prática suas reflexões, sabendo adequar seu conhecimento ao público-alvo desejado (competências teórica e aplicada). Esse profissional de língua estrangeira, neste caso o inglês, deve também ser capaz de se comunicar na língua que ensina, compreendendo seu funcionamento e suas características e utilizando esse conhecimento em sala de aula com seus alunos (competência lingüístico-comunicativa). A esse conjunto adiciona-se ainda a capacidade de ter visão do seu trabalho, a consciência da sua influência como referência em sala de aula, da sua responsabilidade como formador/educador e da consciência sobre o papel da sua profissão no desenvolvimento de seus alunos (competência profissional).

Tanto as pesquisas relacionadas às Inteligências Múltiplas como as pesquisas em Lingüística Aplicada sobre formação de professores abordadas neste trabalho indicam que a reflexão é o aspecto mais desejado em todas as etapas do processo. Estamos habituados a repetir padrões de comportamento que não funcionam mais ou que não se adequam à situação e ao público-alvo com o qual trabalhamos. A reflexão transforma a incompreensão e o inconformismo com os resultados insatisfatórios em respostas que podemos utilizar para a transformação desejada. Entretanto, saber o que precisa ser feito nem sempre leva à atitude necessária a ser adotada para que se quebre o ciclo vicioso de repetição de

padrões e referências do passado. Nossa competência implícita (regida por nossas crenças e experiências) tem, na maioria das vezes, uma influência muito maior do que gostaríamos ou que esperaríamos que ela tivesse. Influencia nossas atitudes e, muitas vezes, faz com que o conforto do “conhecido” se sobreponha à inconformidade com os resultados insuficientes. Ter consciência da competência implícita dos alunos é fazer um diagnóstico que nos leve a perceber quais crenças estão mais cristalizadas, quais experiências podem levar a um aumento do filtro afetivo do aluno em sala de aula. Conhecer as necessidades do público-alvo não demonstra saber somente com que finalidade o aprendiz necessita da língua para se comunicar ou em quais contextos irá utilizá-la, mas saber também quais as maneiras com que ele costuma aprender, quais habilidades possui ou não para serem utilizadas como instrumento de formação.

A competência implícita deve ganhar, dessa forma, grande importância em sala de aula de formação de professores. Como ela não é fixa, conforme aponta Barcelos (2006:19), *“mas muda e se desenvolve à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por ela”*, deve ser sempre revisitada pelo professor-formador junto aos PPS com o objetivo de se ter mais consciência do que quer transformar. Dufva (apud Barcelos, 2006:19) ainda acrescenta que *“as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e solução de problemas”*. Se desenvolver uma inteligência é propor e solucionar problemas, podemos entender, portanto, que trabalhar com as crenças dos PPS é estimular suas inteligências, principalmente a intrapessoal, para conhecimento de si mesmo, das suas potencialidades e de suas possíveis limitações.

É consenso também que essa análise do perfil dos alunos seja realizada no início do processo educativo, mas que não deve se restringir somente a esse momento. Quando estamos atuando como pesquisadores, levantamos dados sobre o processo a respeito dos sujeitos de pesquisa com o objetivo de verificarmos, por exemplo, as mudanças ocorridas durante a intervenção educativa. Precisaríamos fazê-lo da mesma forma em disciplinas que não são necessariamente objeto de estudo e pesquisa. Levantar dados, formular hipóteses, organizar as categorias e envolver os PPS neste processo de questionamento e visionamento dos resultados podem ser atividades comuns ao pesquisador, mas nem sempre as adotamos quando

atuamos como professores-formadores. Essa é uma prática que exige trabalho, envolve comprometimento do professor-formador e exige um tempo de elaboração e re-elaboração de procedimentos metodológicos que muitas vezes o professor-formador não se sente em condições de fazê-lo, seja por falta de tempo, seja por falta de hábito. Incurremos, nessas condições, às mesmas restrições apontadas pelos professores em serviço dos ensinos fundamental e médio: excesso de trabalho e conseqüente falta de tempo para se dedicar a um aprofundamento adequado do que estamos fazendo em sala de aula, ou seja, pouco tempo para refletir sobre o processo. Não há uma solução fácil e imediata que possa responder a essas exigências impostas pelo meio acadêmico. Temos, como professores-formadores, que refletir sobre o que estamos fazendo e como estamos fazendo para que os professores que vão atuar nas redes pública e particular de ensino fundamental e médio estejam melhor preparados para enfrentar a realidade escolar. Temos também que nos debruçar sobre nossas práticas e entender o que fizemos com gerações passadas que possa ter causado resultados positivos naquele contexto e o que deixamos de fazer ou fizemos de forma a não gerar os resultados esperados. É de fundamental importância compartilharmos essas informações, não para darmos receitas, pois elas não existem como prescrição ou como garantia de sucesso, mas sim com o intuito de apresentar procedimentos, que uma vez adequados ao contexto, ao público-alvo e às necessidades do professor-formador, possam nos levar a obter os resultados desejados. Com base na macro-formulação teórica que se possa criar com a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, professores-formadores poderão escolher seu eixo temático e testar as possibilidades de articulações entre esse eixo e os paradigmas adotados nesta pesquisa, fazendo as adequações necessárias aos seus contextos.

Neste trabalho, uma vez analisados os instrumentos de pesquisa, pude verificar que determinados procedimentos metodológicos podem propiciar uma melhor compreensão de cada uma das competências desejáveis para a formação do profissional de língua inglesa, a saber, as competências de ensinar descritas por Almeida Filho (1998). Assim, discutirei os instrumentos de coletas de dados como os procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento dessas competências e as

necessárias adaptações dependendo dos objetivos que se quer atingir. As categorias de análise ficam então descritas como as competências implícita, teórica, aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional.

4.1. COMPETÊNCIA IMPLÍCITA

Dos procedimentos metodológicos que serviram como instrumento de coletas de dados, e conforme os conceitos já discutidos no item 3.2.1 (p. 85), os seguintes instrumentos ofereceram condições para se analisar as crenças dos PPS:

4.1.1. Questionário Inicial

Este instrumento teve como objetivo levantar dados sobre as crenças e vivências dos PPS antes de estarem expostos ao conteúdo a ser trabalhado no semestre. Pelas respostas obtidas pude perceber que um terço da turma (6 alunos – F, G, O, P, L, D) tinha estudado inglês durante 4 anos ou mais antes de ingressarem na universidade, tendo podido desenvolver mais sua competência lingüístico-comunicativa do que a maioria, pois conseguiam se comunicar e compreender instruções dadas em inglês sem grandes problemas. Os mesmo alunos disseram ter tido alguma experiência de ensino na área. Quatro do grupo de PPS (Ds, E, T, Lv) tinham estudado inglês, mas não o suficiente para poderem se comunicar de forma eficaz na língua-alvo, apresentando dificuldades de compreensão das instruções recebidas e de produção oral. Seis PPS (C, M, K, I, Mf, Ca) não haviam feito curso de idiomas, tendo tido contato mais profundo com a língua somente na universidade. O desempenho oral e escrito na língua-alvo de cada um deles no 6º. período variava muito. C, de todas do último grupo, seguida por K, eram as PPS que mais se empenhavam para desenvolver seu conhecimento na língua. Apesar de todas as aulas utilizarem o inglês como língua de contato, alguns PPS apresentavam dificuldades em apreender o que era dito e se sentiam 'estrangeiros' e desconfortáveis para utilizar a língua-alvo em sala de aula. Almeida Filho (1998, 12) diz que *"a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema"*.

Mas uma mudança de postura e crenças leva tempo para se tornar realidade. Há necessidade de se ter referências de prática reflexiva constante. A desestrangeirização vai ocorrendo conforme essa reflexão possa ser o veículo para aprender a língua. O foco no que se quer descobrir sobre si mesmo e sobre os colegas, bem como no assunto abordado que seja pertinente à realidade dos PPS, quando realizado na língua-alvo amplifica a afetividade que o falante pode ter com a língua e, como consequência, abaixa seu filtro afetivo para permitir que a língua se integre a sua forma de pensar e agir. Pedir, por exemplo, que os PPS respondessem às questões utilizando a língua-alvo somente, mesmo com dificuldades, permitiu que os PPS mostrassem a mim, como professora-formadora, antever não somente sua competência implícita como também diagnosticar a competência lingüístico-comunicativa deles.

No levantamento de crenças sobre o conceito de inteligência, por exemplo, os PPS foram unânimes em se considerarem inteligentes de alguma forma. Como entendimento do conceito de inteligência, os PPS utilizaram o conceito mais tradicionalmente considerado que é o de resolver problemas. Algumas definições dadas pelos PPS¹⁸ sobre o conceito de inteligência nos mostram que eles têm uma concepção de inteligência semelhante às características a serem apresentadas na disciplina. Há, entretanto, uma ênfase maior em habilidades como avaliar, pensar, refletir, resolver, aprender, reformular, melhorar, compreender assuntos e situações, como pode ser percebido abaixo:

"To be intelligent is to be able to reflect" (I)

"(...)to be able to think in all, to be critical an to produce new knowledge" (Lv);

"When a person domains some subject and don't have to make a lot of effort to learn that" (L);

"Intelligent are the people who are able to evaluate a situation to make the best choose" (E);

"(...) the capacit of to think about something and take an opinion about that" (Mf);

(...) "the capacit for learn kind of thinks" (M);

"A person who has the ability to acquire new knowledge about something. (...) but also the ability of thinking and developing the information that he has just acquired. An intelligent person is able to learn and, using his background knowledge,

¹⁸ Será preservada a língua que o PPS utilizou, inglês ou português, para que possa se perceber como o PPS utilizou a língua para expressar seu pensamento sobre o assunto. As inadequações de uso da língua realizadas pelos PPS foram mantidas.

reformulate this knowledge to improve his ability of being critical and efficient at work or even in his life.” (Dn).

“Someone that knows how to solve their problems” (O)

“Intelligent for me is the ability to solve problems and who can make relations with the things.”(D)

“To be intelligent for me is understanding the world and the people who live in it, knowing and understanding oneself very well and knowing how to express one’s feelings, thoughts, ideas, opinions and desires in spite of the difficulties. As people always face difficulties, it’s important to learn how to deal with them.”(G).

Percebe-se também que há uma tendência a entender o ‘saber uma língua’ com o ‘comunicar-se efetivamente’. Essa visão permite que se compreenda com mais facilidade os conceitos da Abordagem Comunicativa. As respostas a essa pergunta já me indicaram uma mudança de comportamento e de visão sobre o processo de aprendizagem de uma LE, mudança essa que ocorreu após o quarto período do Curso de Letras. Os PPS demonstraram ter uma visão mais voltada ao uso da língua: na crença de que *‘quanto mais se usa a língua melhor fica’*, com ênfase maior em contextos nos quais haja sempre a necessidade de comunicação, seja essa comunicação feita de forma oral ou escrita. Um dos PPS escreveu que:

*“I enjoy audio-visual resources such as songs and movies and I know that they can help me learn English a lot. **However, I also believe that the old-fashioned way of teaching attracts me a lot and I am able to learn Languages by using good books, dictionaries and by paying attention to teachers’ good explanations.**” (P – grifos meus)*

O conceito de abordagem parece ainda confuso, pois a PPS parece entender que uso de filmes e músicas não são condizentes com a forma mais ‘antiquada’ (*old-fashioned*) ou tradicional de se ensinar, que para ela seria utilizar livros e dicionários e ainda prestar atenção a aulas mais centradas no professor. Para o sexto período, não esperamos mesmo que o PPS tenha uma visão tão definida sobre as diferentes abordagens, apesar de alguns já chegarem nesse perfil demonstrando tal conhecimento, mas que tenham clara a importância da comunicação e da contextualização no processo de ensino-aprendizagem de LE.

De forma geral a auto-estima dessa turma de PPS parece não ter sido afetada com crenças de que não podiam ou não tinham condições de aprender e de serem bem sucedidos. Pelo contrário, parecem

demonstrar que crêem em suas possibilidades e que seus pais e professores também assim o fizeram. Apesar de citarem algumas situações negativas de aprendizagem, nada parece ter sido tão forte a ponto de abalar a crença de que são capazes e de que podem aprender.

O questionário utilizado como instrumento inicial permitiu ver com mais foco e clareza o que pretendia buscar: as crenças que os PPS traziam para a sala de aula sobre ensino-aprendizagem de LE e sobre ser inteligente, mostrando-se um recurso bastante positivo nesse aspecto. Como professora-formadora, entretanto, acredito que outras possibilidades de levantamento de crenças possa ser feito. Silva (2004) aponta como resultado de uma discussão sobre os melhores instrumentos de coleta de dados que entrevistas semi-estruturadas com tópicos predeterminados geram resultados mais válidos, pois consideram a percepção de linguagem de alunos de culturas diferentes. Os PPS poderiam também ter utilizado as perguntas como guia para que redigissem um texto contando sua trajetória pessoal e profissional, suas impressões sobre o processo. Essa narrativa poderia ser ilustrada com figuras, fotos ou qualquer outro objeto que eles quisessem utilizar para representar e significar aquelas memórias. Essa narrativa ilustrada poderia ser revisitada ao longo do semestre como prática reflexiva. Poderia fazer parte de um diário de reflexões, um recurso metodológico que não foi utilizado nesta pesquisa e que já tem demonstrado resultados positivos na área.

4.1.2. As aulas teóricas

Outro instrumento que foi utilizado como procedimento metodológico e que permitiu demonstrar a competência implícita dos PPS foi o das aulas sobre o conceito de inteligência e o dos Pontos de Entrada. Chamo de aulas teóricas as aulas que estão centradas no professor e na informação e orientação que ele dará em termos de conteúdo para os PPS.

Uma das dificuldades que enfrentei como professora-formadora foi como elaborar uma aula considerada teórica que modificasse o padrão 'palestra' em que o conteúdo depende unicamente da exposição do professor. Queria oportunizar aos PPS uma outra visão sobre aulas teóricas e foi um desafio ter que

abordar o conteúdo sem na verdade palestrar sobre o assunto. Assim, elaborei 5 atividades distribuídas nos pontos de entrada (PE). Na aula sobre o conceito de inteligência foi pedido que eles pudessem pensar e executar as habilidades que descrevessem o conceito de inteligência, cada uma em um ponto de entrada: sobre a capacidade de resolver problemas foi dada uma atividade no ponto de entrada Lógico-Matemático; sobre trabalhar em equipe no Experiencial, sobre a de criatividade no Estético, sobre elaborar projetos na Narrativa e sobre a de tomar decisões no Filosófico. Foi dado um aquecimento sobre o conceito, no qual apresentei algumas personalidades da História (entre eles: Einstein, Copérnico, Newton, Ford, Helen Keller, Mozart, Thomas Edison) e questionei os PPS sobre como a escola e a sociedade os consideravam quando eram ainda pequenos. Todas essas personalidades apresentavam problemas na escola e seus professores e pais os consideravam idiotas, com problemas mentais ou sociais e sem condições de progredirem nos estudos. Uma discussão foi realizada sobre se a escola está realmente preparada para diagnosticar nossas potencialidades e estimulá-las, bem como utilizá-las para auxiliar as menos desenvolvidas. A discussão nos levou para a reflexão sobre o que falta em nossa formação para termos conhecimento sobre como fazer isso. Nesse contexto foi desenhada uma linha temporal sobre os estudos relacionados à inteligência, assunto explicitado no capítulo 4 deste trabalho, e propostas atividades de compreensão a respeito do conceito de inteligência. O grupo foi dividido em 5 equipes e cada uma desenvolveu uma atividade em um ponto de entrada (PE). No PE Estético, os PPS deveriam perceber qual a característica do artista Arcimboldo na elaboração dos quadros *Air, Fire, Earth & Water*¹⁹ (criatividade); no PE Filosófico eles deveriam escolher entre 15 candidatos (com especificação de idade, sexo e profissão) 5 pessoas que seriam possíveis sobreviventes para viverem em outro planeta e salvar a raça humana da Terra (tomar decisões). A discussão deveria englobar quais características eles gostariam que fosse perpetuada pela raça humana e decidir quais profissões consideram mais importantes no processo de escolha. No PE Lógico-matemático foi proposta uma charada (*brain teaser*) que eles teriam que resolver para descobrir quem era o verdadeiro culpado do problema apresentado (resolver problemas); no PE Experiencial o grupo, em um bloco, foi envolvido com fita crepe fazendo com

¹⁹ Para visualização das obras: <http://www.abcgallery.com/A/arcimboldo/arcimboldo.html>

que todos os movimentos tivessem que ser feitos em conjunto para que conseguissem realizar a atividade que era a de buscar partes de uma sentença em lugares específicos e ao final montá-la. Em seguida tinham que discutir como foi ter que fazer o trabalho como grupo e o que caracteriza o trabalho em grupo. Por fim, o PE Narrativo que foi o de escrever passo-a-passo (elaborar projetos), como em um diário, o que eles fariam se soubessem que teriam apenas 5 dias de vida. Todas as atividades foram realizadas na língua-alvo e os PPS presentes participaram de forma ativa e entusiasmada. Ao final da apresentação do resultado de cada grupo, realizada por um representante de cada equipe, discutimos o que os PPS pensaram ser a característica específica apresentada pela sua atividade. Todos os grupos acertaram. Não foi mencionado nada a respeito dos PE e de como as atividades foram elaboradas, só sendo retomada essa reflexão quando da explicação sobre como desenhar atividades sobre PE.

Ao final da aula, os PPS tiveram que resumir, em uma palavra ou frase, como estavam se sentindo. O feedback foi:

C – cheerful
G – I'm surprised, happy
Lv – important for my thinkings
P – confused, too much information
M – happy
Mf – curious
K – excited
F – anxious
L – in doubt, confused
E – enthusiastic
O – happy
D – curious and interested.

P e L, quando questionadas sobre o porquê de se sentirem '*confused*' disseram que os conceitos aprendidos na aula "*mexeram com as crenças delas, do que a família (super tradicional e exigente) sempre ensinou*".

É comum que um conceito novo sobre algo em que se acredita enfrente resistências a princípio. Aceitar o novo conceito pode significar rotular como errado aquilo em que se acreditava e isso pode gerar muita confusão pessoal, desestabilizando crenças. Como professora-formadora, não queria que essa experiência fosse negativa, mas que os PPS tivessem a oportunidade de verificar em que medida o que estava sendo

ensinado poderia alterar crenças mais enraizadas sobre ensinar e aprender. Como professora-formadora tinha consciência de que o processo de compreensão dessa concepção de inteligência poderia apresentar resistências e que isso pudesse comprometer o desenvolvimento de outras competências, em particular a lingüístico-comunicativa, elevando o filtro afetivo dos PPS, desmotivando-os a participar mais ativamente da aula. Por isso adotei como procedimento perguntar sempre como se sentiam ao final da aula, que tipo de perguntas ou pensamentos permaneciam sem resposta. Esse procedimento trazia para mim e para eles, PPS, um mapeamento das emoções despertadas e das sensações envolvidas durante o processo. Se percebesse algo de negativo, aprofundava o questionamento ou procurava esclarecer o que havia ficado confuso. O importante era assegurar que o filtro afetivo não iria ser elevado de forma a minar o processo de desenvolvimento de cada um. Refletir não significa necessariamente criticar, mas sim ponderar. Caso o PPS fosse resistente ao novo conceito, pedia a ele que se desse o benefício da dúvida e estivesse disposto a experimentar.

A outra aula teórica em que pôde ser verificada um pouco mais a competência implícita dos alunos foi a de Pontos de Entrada (PE). Não havia sido introduzido o assunto sobre Pontos de Entrada para os alunos. Como já haviam passado pela experiência de se dividirem em equipes para realizar as atividades de sala, foi solicitado que fizessem o mesmo. O tema escolhido para ser trabalhado foi: "*Making choices*".²⁰ O tema foi escolhido com o objetivo de conhecer um pouco mais cada PPS e quais decisões foram as mais importantes na vida deles. Cada ponto de entrada apresentava uma atividade que fizesse o PPS refletir sobre as principais decisões que tomou na vida e o que cada uma delas influenciou seu momento presente. No PE Estético, uma pintura de Degas, "*Absinto*", foi o ponto de partida para uma discussão sobre depressão e os motivos que levam a pessoa a se sentir assim. A partir da figura, os PPS puderam responder a 14 questões elaboradas para os fazerem usar a arte como metáfora da vida e perceberem de que forma o artista pode transmitir uma visão sobre o assunto em sua obra. Após a reflexão sobre questões relacionadas à obra em si, os PPS tinham que refletir sobre momentos difíceis que passaram e

²⁰ O trabalho com Pontos de Entrada para ensino-aprendizagem de língua inglesa com o tema *Making Choices* foi apresentado no congresso CATESOL, em Santa Clara, Califórnia, em 2004.

as decisões que tomaram para resolver a situação e compartilhá-las com o grupo. No PE Experiencial, os PPS tinham que escolher 5 figuras em revistas que pudessem representar 5 decisões importantes em suas vidas. Com as figuras eles montariam uma brochura em papel sulfite, na qual escreveriam legendas explicitando o que cada uma delas queria dizer. Após a elaboração deveriam mostrar seu produto para os colegas e verificar de que forma as decisões se assemelhavam ou não e quais informações sobre os colegas alteravam sua forma de vê-los e compreendê-los. No PE Narrativo, com base no poema de Robert Frost, *"the road not taken"*, os PPS deveriam narrar em que momento de suas vidas trilharam o caminho diferente, fizeram escolhas que normalmente são consideradas padrão ou não e o que aprenderam com isso. No PE Lógico-Matemático, foi solicitado aos PPS que respondessem a 10 questões sobre fatores que influenciam suas decisões, desde família, amigos, e situações que uma vez descritas pudessem alterar uma tomada de decisão e influenciassem todo um percurso, fosse ele profissional ou pessoal. Após responderem deveriam hierarquizá-los por ordem de importância e influência, compartilhando com a equipe o que cada um respondeu. Com os dados compartilhados, deveriam montar um gráfico para mostrar ao resto da classe como as opiniões se assemelhavam ou diferiam dentro do grupo e o que haviam aprendido com isso. No PE filosófico, os PPS tinham que ler a frase:

"The problem of the world is within the human being as well as the solution for each problem created"

e discutir com os colegas quais seriam os pontos principais que afetam o ser humano moderno e influenciam sua tomada de decisões, deixando-o muitas vezes deprimido e sem condições de resolver os próprios problemas. Após a discussão deveriam hierarquizá-los por ordem de importância e influência e dizer em que medida passaram pela mesma situação ou não, de que forma lidam com os fatores estressantes da vida moderna e com base em que fatores tomam as decisões mais importantes em sua vida.

As atividades são estruturadas para que sejam respondidas não em equipe, mas individualmente. O objetivo deste procedimento é prover condições para que a competência lingüístico-comunicativa do aprendiz se manifeste. Falar sobre si é um processo de descoberta pessoal, o que nem sempre é atividade fácil e indolor. Não é exigido que eles compartilhem se não se sentirem à vontade para fazê-lo.

Mas quando percebem que não serão julgados, que o momento é de descobrir como somos iguais ou diferentes em muitas situações de nossas vidas, sentem-se mais à vontade para compartilhar.

Como já mencionei na apresentação dos sujeitos de pesquisa, essa turma não demonstrava ter um relacionamento muito bom uns com os outros, havia restrições em relação à participação de colegas não tão conhecidos em um mesmo grupo. A escolha das equipes se deu pelo tipo de atividade que gostariam de desenvolver e não pelos integrantes. Só conheceram os colegas integrantes no momento da escolha. Alguns alunos se mostraram relutantes em compartilhar a princípio, mas logo interagiram. Foi surpreendente para mim, perceber como os PPS menos proficientes participavam e procuravam se comunicar e se fazer entender. Da mesma forma que os colegas mais fluentes procuravam auxiliar os colegas menos proficientes. Devo acrescentar, entretanto, que dei um comando que considero importante para que isso realmente se efetivasse. Disse a todos que estaria prestando atenção ao tipo de resposta e incentivo que os colegas menos fluentes receberiam dos mais fluentes, uma vez que estavam ali para serem professores e, nesse papel, deveriam exercer a paciência e a vontade de ajudar o outro que sente mais dificuldade na comunicação. Esclareci que 'julgar' e 'repreender', mesmo que não verbalmente, não são atitudes que um professor deva tomar, pois isso interfere no processo de desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa em sala de aula. Tornei explícito a eles as regras do jogo: falar tudo em inglês, fazendo mímica ou usando outros recursos caso não conseguissem dizer o que queriam; ouvir atentamente o que o colega teria a dizer e ajudá-lo caso fosse necessário; perceber o que não sabiam sobre o outro, sobre sua vida e a sua maneira de lidar com os problemas e decisões pessoais. A participação nessa aula foi total e todos os PPS se comunicaram utilizando a língua-alvo. Para alguns, essa havia sido a primeira vez que participaram da aula se comunicando apenas em inglês. Ao final da aula, deveriam enviar por email no WEBCT como foi ter participado desta aula. Seguem abaixo as respostas de alguns alunos:

"(...) I am not used to talk about myself in front of a lot of people, specially in front of those ones that I don´t know too much. Besides that, I think that while we are talking about ourselves, we are somehow discovering who we really are and I don´t know up to which point this is a good thing for a person exposures him/herself to everybody; if I have problems or I think differently to the others,

they can use it against me. So, that´s why I prefer not to talk too much about me, just the essential.

Paying attention to my colleagues I could notice that each one has the skill, the sensibility, the perception, the intelligence to see images, listen to sounds, find solutions, write, use the body and so on; and, even if one was in a group that doesn´t correspond to his/her intelligence, he/she could develop the activities very well, which one more time let us notice that everybody has all the intelligences and those ones that aren´t "good" at one, it can be developed." (L)

"I learnt how I will can use the entry points to help the students understand the intelligences. I learned that my colleagues have many kinds of sensivity. My feelings and impressions were that the entry points are the way to touch people and this is fantastic." (Ca)

Pode se perceber que a primeira PPS apresenta ter uma fluência escrita na língua-alvo muito maior do que a segunda, mas isso não impediu a segunda de participar e refletir sobre o seu processo durante a aula. L já havia mencionado que teve uma educação muito rígida e seus pais não aceitavam que errasse. Expor-se, em uma situação como essa, por exemplo, não foi fácil para ela. A princípio relutou em participar, mas como todos compartilharam e pôde perceber a reação dos colegas às respostas dadas, resolveu compartilhar sua estória também. Deixou claro, entretanto, qual foi o seu nível de desconforto ao fazer isso. A segunda PPS, apesar de não ter o nível de fluência oral da colega, deixa claro que percebeu como os colegas demonstram sua sensibilidade, sua emoção.

Todos, de forma geral, puderam refletir e deixar mais transparentes as crenças sobre sua vida e sobre as decisões que tomaram. Não é incomum que alguns PPS se manifestem de maneira mais emotiva em sala de aula quando se aborda um assunto como esse, muitas vezes pelo fato de terem entrado em contato com dores pessoais ou decisões das quais se arrependeram. Nas brochuras produzidas pelos PPS em sala de aula, pude perceber como a decisão de terem escolhido ser professores foi importante em suas vidas ou quanto isso ainda não está muito claro para eles. Compartilhar essas expectativas deixa-os mais à vontade para serem mais espontâneos em sala de aula.

Nas brochuras produzidas, os PPS descrevem:

"I decided to study English when I was 12 years old and I since then I couldn´t stop it! It's been wonderful!" (...) "I chose to take part in a project at College because my English teachers invited me to. In this project, I needed to teach students from a company during 2 months. It was a challenge for me! I loved it! It was one of my best experiences and that made me feel really good! (G)

"Learning English has been a challenge to me" (...) "Being accepted in the university was like earning a trophy" (K)

"I decided to improve my English in the past years" (Mf)

"I decided to take my course at this university (...) I decided to keep teaching English" (F)

Outra PPS descreve sua percepção ao final da atividade:

"It's important to talk about it with others or to 'see' that other people has the 'same' feelings. We have to take a look around us and see that there are many people living in a worse way than me/us." (E)

Ao final da aula, os PPS puderam ter contato com um texto explicitando os Pontos de Entrada, como eram utilizados e para que serviam. Fizemos uma análise conjunta sobre as atividades em que haviam participado desde o início do curso que utilizavam Pontos de Entrada. Os alunos se mostraram surpresos a respeito do número de vezes em que estiveram expostos ao procedimento sem terem percebido. Foi discutido também como as inteligências podem ser estimuladas em bloco quando optamos por atividades desenhadas dessa forma. No PE Experiencial, atividades lúdicas permitem que o aprendente possa estimular as inteligências espacial e corporal cinestésica para resolver a situação dada. No PE Lógico-Matemático, a inteligência lógico-matemática é a mais enfatizada, mas a naturalista também, sobretudo quando os aprendentes têm que categorizar dados. No PE Estético, garante-se o uso de metáforas artísticas para falar sobre o tema, auxiliando os aprendentes a valorizar a Arte, tanto na musical (Música) quanto na lingüística (Poesia, Romance, Conto, Teatro) ou na corporal-cinestésica e espacial (Escultura, Pintura, Teatro). No Narrativo, a lingüística é a mais enfatizada. Na Filosófica, várias inteligências são estimuladas, mas a lógico-matemática, na capacidade de formular perguntas, gerar hipóteses, sintetizar e generalizar são as mais utilizadas. As inteligências são estimuladas também conforme o assunto abordado. Usar como tema de uma aula assuntos que estimulem a inteligência intrapessoal é um terreno fértil para a reflexão, para o desenvolvimento da auto-estima, desde que o ambiente seja amigável. O professor-formador precisa garantir que as regras sejam cumpridas para estabelecer esse ambiente. A inteligência lingüística foi estimulada em todos os PE uma vez que a atividade exigia que os PPS se comunicassem na língua-alvo e a utilizassem para solução dos problemas apresentados.

Para os PPS, terem tido o modelo sobre 'como fazer' facilitou sobremaneira a compreensão do novo procedimento metodológico, o que os auxiliaria mais tarde no momento de elaborar suas próprias atividades com PE no projeto interdisciplinar a ser desenvolvido.

Esses instrumentos, bem como outros de reflexão utilizados ao longo do semestre e que serão comentados posteriormente, foram preponderantes para mapear as crenças dos PPS sobre si mesmos, sobre os colegas, sobre ensinar-aprender uma língua estrangeira, sobre o que consideram ser inteligente. Eles auxiliaram minha compreensão sobre a competência implícita deles para antever quais procedimentos e atitudes adotar em sala de aula. Reavaliando os dados, pude perceber que o uso de metáforas, como já apontado por Green e Tanner (2005), pode realmente permitir que o PPS demonstre mais sobre suas crenças do que se fosse perguntado diretamente. Falar sobre o que é externo, sobre o outro antes de falar sobre si mesmo é uma forma de tornar mais confortável a realidade da qual se quer abordar. Percebi também que tenho dificuldade em desenhar atividades que envolvam o PE Estético, bem como os PPS também demonstraram ter. Acredito que isso se deva ao fato de que não tivemos muitas referências ao longo de nossa vivência escolar que estimulassem o pensamento e a reflexão utilizando obras de arte como metáforas a serem experienciadas, sentidas e discutidas. Incluir ao PE Estético em um desenho de curso nos faz revisitar nossa competência implícita e verificar quais crenças podem nos impedir ou filtrar nossa criatividade em desenhar atividades que envolvam obras de arte. Pude ter mais condições e me senti mais confortável em desenhar atividades neste PE, após ter contato com as orientações dadas pelos meus instrutores quando participei de um curso virtual sobre IM oferecido pela Universidade de Harvard. Compartilhando experiências com os meus colegas de curso e orientados pela instrutora, pudemos ter consciência de que utilizar a Arte independe do conhecimento que possuímos sobre o assunto, pois não precisamos ser especialistas nesse assunto. A Arte é utilizada, na estimulação das inteligências, muito mais como metáfora do que foco de estudo e análise crítica. Os exemplos apresentados pela instrutora e pelos colegas puderam preencher a lacuna que faltava sobre como deveria proceder com os PE em sala de aula e me senti muito mais criativa e à vontade para desenhá-las após ter

tido contato com os exemplos apresentados. Essa experiência nesse processo de compreensão foi fundamental para mim e também pareceu ser para os PPS em questão.

4.2. COMPETÊNCIA TEÓRICA

Falar sobre a competência teórica em um desenho de curso é demonstrar como acreditamos que a teoria possa influenciar a prática do PPS. Há várias maneiras de se desenvolver a competência teórica nos PPS, a mais utilizada em sala de aula é torná-los conscientes dos conceitos e da terminologia que se faz uso, tomando contato com as pesquisas e descobertas feitas a respeito do assunto a ser abordado.

4.2.1. Textos sobre as teorias

Apesar de a aula sobre PE ter como foco o conhecimento sobre a competência implícita dos alunos, não deixou de ser um momento para refletir e discutir sobre como as inteligências podem ser estimuladas e quais maneiras se mostram mais eficazes na prática. A leitura do texto sobre PE e a conseqüente discussão sobre o assunto permitiu que os PPS percebessem que há embasamento teórico para as atitudes tomadas em sala de aula. Outros procedimentos também permitiram que os PPS pudessem desenvolver essa competência. A leitura dos textos, realizada como atividade, e a posterior discussão no ambiente virtual, fez com que os PPS refletissem sobre os conceitos transmitidos nos textos e levantassem perguntas que ainda precisariam ser respondidas.

As perguntas feitas sobre a compreensão dos textos não foram formuladas com o objetivo de classificar as respostas como certas ou erradas, mas para permitir que os PPS demonstrassem o tipo de reflexão que fizeram a respeito do assunto. No início, os PPS se mostraram preocupados com suas respostas, perguntando sempre que se encontravam comigo no ambiente da universidade se o que tinham respondido estava certo ou errado. Explicava que não havia certo ou errado, mas o que eles haviam percebido como importante e o que haviam aprendido com o texto. Essa tentativa de conexão entre o que está no texto e o que pode ser trazido para a realidade é uma leitura que exige reflexão e direcionamento profissional, elementos básicos para uma leitura crítica. Revendo o conceito de

competência teórica que é constituída por saberes adquiridos e que podem ser explicados e transmitidos, ou ainda que se adquirem em resultados de pesquisa e de discussões teóricas, podemos perceber que a leitura dos textos orientada pelas perguntas de cunho reflexivo permitiu que os PPS pudessem formular novas perguntas sobre a teoria e sua aplicação no contexto escolar.

Dos 6 textos apresentados na primeira aula, os PPS negociaram a leitura e discussão para nota de somente 2 deles. A negociação realizada na primeira aula quando da apresentação do programa foi a de garantir, segundo eles, que o foco do esforço fosse direcionado ao trabalho em grupo para elaboração do projeto. Permite que somente se fizesse a entrega por escrito dos dois textos, mas que eles lessem os outros 4 de maneira mais informal, sem necessidade de respostas postadas no fórum virtual, como complementação da discussão realizada com os dois primeiros textos.

As perguntas 1 e 2 (*1. What are the most important topics in the text for me? 2. What are the issues raised in the text?*) têm como objetivo estimular a capacidade de síntese e foco nas questões centrais do texto. Os PPS conseguiram resumir as idéias centrais do texto e apontar o foco principal sobre a discussão apresentada. A pergunta 3 tem como objetivo levar os PPS a fazerem perguntas, estimulando a sua capacidade de formular hipóteses, desenvolver a inteligência lógico-matemática e lingüística também. A pergunta 4 é a de verificar com os PPS como eles vêem as contribuições que a teoria pode trazer para a prática do professor. Explicitarei algumas respostas dessas questões, pois é a partir delas que podemos perceber um pouco mais a competência teórica dos PPS:

Dos textos solicitados, os PPS deram as seguintes respostas:

What are the questions I still have in my mind about the subject?

*I would like to know why few people know this theory, especially teacher? (Lv)
How can I teach some students with special necessities, as mental disturbies or mental diseases? (O)*

What are the main MI contributions to instructions and teachers' development, in your opinion?

"It's that you can work with any kind of material and any kind of student. You have only to know how to tap its potential." (O)

"Using the MI theory teachers can instruct each students is different way, since teacher know very well their students. Teachers in MI based classrooms value achievement in the art as more than just grammar or making calculus. Therefore, using MI theory is very important to help the students to develop their skills and to do their best work." (Lv)

No texto 2, a primeira pergunta procura investigar um pouco da competência implícita fazendo o PPS refletir sobre como a teórica poderá avaliar as crenças anteriores:

What was (were) the misconception(s) that I had before reading this text? (Explain if you have changed your mind and how).

"If I had to explain how people use their intelligences before reading this text I could relate some disciplines to certain intelligences. But now I remembered that the entry points are those ways to use several intelligences at the same time in order to practice one activity in one domain, for instance. I think I'll have no problem now to explain it and undo this misconception." (C)

"(...) In fact, I had doubts if that theory was really applicable to students. I thought that the concept of intelligence was a kind of talent,(...) Another thing that I understood from this text was that intelligence is quite different from talent I can learn to paint or compose a song and it doesn't mean I'll be talented in doing those tasks, although I'm able to accomplish them." (G)

"I didn't know very well how the intelligences worked and the importance of them not only separated, but together. One intelligence is important for another and so on."(O)

"As one of the myths I also used to think that each intelligence was a learning style but I could realize that it's not like that. I thought that the teacher would have to teach in different ways so that s/he would give a good class and all the students would be able to understand what s/he was explaining. After reading the texts in general, I understood that the intelligences are not a personal style, and every person has all the intelligences, one can be more developed than the others and the teacher can catch the student's attention through this intelligence or even more, s/he can help to develop the other intelligences. There is another misconception that I'd like to talk about, I used to believe in a test that could measure the intelligence level of a person, but I've already change my mind. I could notice that the intelligence also depends on one's lifestyle, stimulation and development to be well developed in a person." (D)

"Before reading this text, I thought that intelligences were measured using the I.Q. tests; what justifies it is the fact that lots of people have this idea and pass it to the others (to me) and when I was in high-school a psychologist applied this test on the students and I did that, so imagine how each one view its intelligence, like I'm smart and you're not. I could realize reading this text that it doesn't do assessment of intelligences and if its needed it's because one's has a good reason for that and to best administer it in a setting that is familiar to the individual while the evaluator notes his/her behavior while doing something." (L) (Grifos meus)

Podemos notar pelos grifos que os PPS expuseram suas más compreensões sobre a teoria e conseguiram compreender de que forma o conhecimento teórico sobre o assunto auxilia sua formação, sobretudo quando dizem que se sentem em condições de explicar o assunto.

A segunda pergunta objetiva verificar de que forma a competência teórica pode ser um instrumento para a auto-avaliação do aluno. Novamente, podemos perceber algumas crenças surgirem e serem questionadas e revalidadas pelo desenvolvimento da competência teórica:

How do I view my own intelligences? (Exemplify using the knowledge you already have)

"My intelligences and the way as I relate them are, in fact, what make me an intelligent person. It means, having a kind of intelligence includes having not only one, but several abilities simultaneously. Theses aspects are related to my genetic and environmental interaction, but the MI Theory doesn't focus this point. What matters is how to take all the points that could lead me to an effectively learning. I found out that any intelligence is better than any other, but Intrapersonal one is the essential intelligence to make others work."(C)

"I could develop my intelligences and was considered an intelligent child because I could learn through the standard way and I'm aware that I could be different and better if I had had a different education in school, I mean, an educational system based on the theory we are studying. If teachers, schools and parents were more prepared, people would be better and everybody would be able to develop his/her intelligence."(G)

"I think that my music and interpersonal intelligences are well developed. In fact, almost all my intelligences are in a good condition, except my spatial and logical-mathematical ones."(O)

"I think it's nice to talk about my own intelligences, that's because I started to pay more attention on them after knowing about the intelligences and all the new information I'm learning in the last classes. I could notice that if we practice or stimulate an intelligence we can improve it. For example, before the musical intelligence presentation, I used to like music very much, but after the presentation I started to pay attention to other aspects concerning music. I started to pay attention to its rhymes, to what the lyrics say and what the author intention was when s/he wrote it. It's really interesting when we can develop an intelligence and start using it to improve ourselves."(D)

"(...) I view that I have great abilities in just few areas, like musical, body kinesthetic and linguistic (...) Of course I wasn't "good" in all areas of the music, I didn't have the ability to play other instrument, I was bad in musical theory and so on, but it's natural in the same intelligence, we're not supposed to have the whole intelligence well-developed. The other intelligences I think that I could find alternatives to develop more them, thinking of myself and of my futures students. And the most important ones are the intrapersonal and interpersonal; and it's funny when I view that the interpersonal intelligence on me is well-developed when I'm giving classes, I have a nice relationship with the students, but outside the classroom, with people in the world and specifically my classmates, I have great difficulties to have a nice talk to them. Perhaps that's because, again, we're not supposed to be "good" on the same whole intelligence??"(L)

(Grifos meus)

A pergunta 3 é realizada novamente com o foco de estimular nos PPS suas capacidades de fazerem perguntas e de levantarem hipóteses:

If I have to make one question about everything I have read (MI texts) what would it be? (After answering in your file, post the question at the forum session too, so anybody could try to answer it).

"How does MI Theory see the concept of "talent"? Is it just a relation between the level of development in some intelligence and the way as an individual uses it in his life? Is it the same as "creativity" or just a cultural pattern, different in each society? How can adults be stimulated through MI? I think that a possible answer to this question is stimulating adults' intrapersonal intelligence mostly and maybe a stimulus on the interpersonal intelligence would help. But here is another question: how is it possible to stimulate intrapersonal intelligence in adults for them to learn how to develop their intelligences as MI theory suggests?"(G)

"How can I use all this theory in a regular system of classes tha exists outside?"(O)

"Is the teacher stimulating a little of each intelligence just by teaching thought the entry points?"(D)

"Is there an explannation why we don´t have all the abilities of the intelligence we have developed?" (L)

Como professora-formadora pude organizar as respostas para as perguntas que os PPS fizeram e perceber como a competência aplicada tem relevância para eles, pois estão a todo momento se questionando como utilizarão os conceitos aprendidos em sua prática profissional. Dar-lhes uma resposta que satisfizesse não seria uma atividade simples, pois sei que poderiam somente sentir-se totalmente respondidos na medida em que aplicassem os conceitos aprendidos na elaboração dos projetos e na apresentação em sala de aula. Nesse momento, percebi quão conectadas as competências aplicada e profissional se encontram. Apesar disso, a sistemática era sempre a de não deixar nenhuma pergunta sem ser respondida. Dessa forma, sempre no início da aula seguinte as perguntas eram retomadas e discutidas antes de se iniciar outro tópico.

4.2.2. As aulas teóricas

Outro momento de reflexão teórica foi na apresentação da aula sobre Abordagem Comunicativa e a teoria das Inteligências Múltiplas. Após terem tido contato com a teoria, era necessário que eles entendessem como uma abordagem mais humanista centrada nas necessidades do aluno e com foco na comunicação poderia ir ao encontro da teoria das IM e a estimulação das inteligências em sala de aula. Para tanto, explicitarei historicamente o desenvolvimento das abordagens, como foi abordado no capítulo 3 deste trabalho, e ao chegar no momento em que a abordagem comunicativa se faz mais presente em nosso contexto escolar, apliquei uma atividade com os PPS. Richard e Rogers (1986: 67-68) apresentam um quadro contrastivo elaborado por Finocchiaro e Brumfit (1983) sobre as crenças baseadas nos conceitos das Abordagens Comunicativa e Estrutural. São 22 asserções que foram recortadas e embaralhadas. Os PPS foram divididos em duas equipes e cada uma recebeu um envelope com as asserções a respeito das duas abordagens. A atividade dos PPS era a de separar em duas categorias o que acreditavam ser verdadeiro para eles, que fosse correto realizar em sala de aula, e o que acreditavam não funcionar. O resultado deveria ser o consenso do grupo. Ao avaliar cada sentença, os PPS deveriam concordar ou discordar e registrar, logo após a decisão, os conceitos na lousa nessas duas categorias. As asserções estão no anexo 9 (p.279).

O objetivo dessa atividade era o de trabalhar novamente as crenças dos PPS sobre o ensino de língua estrangeira em sala de aula e perceber em que medida já adotavam os parâmetros da AC em seu conjunto de crenças, já que muitos herdavam uma concepção híbrida sobre as abordagens. Trazer à consciência quais procedimentos e posturas advém de uma ou outra abordagem é trazer a competência teórica para a aplicada. De início, os PPS falavam baixo e quase não se percebia uma discussão entre eles. Passado alguns minutos, percebi uma intensa interação, alguns debates acalorados e a total participação de todos. De todas as asserções, 90% estavam de acordo com as referentes à Abordagem Comunicativa. Os PPS discordaram da classificação dada pelos autores sobre a seguinte asserção:

“Linguistic variation is a central concept in materials and methodology”

que, segundo os autores, é o foco da Abordagem Comunicativa. Achamos, entretanto, que a sentença no. 15 relacionada à Abordagem Estruturalista tem mais congruência com a nossa visão sobre o papel da variedade lingüística:

"Varieties of language are recognized but not emphasized"

Todos concordaram que a segunda se adequava muito mais a uma visão comunicativa do que estruturalista, haja vista que o foco da primeira é sempre dada à comunicação, à interação e não à forma propriamente dizendo.

Após a intensa participação e discussão em sala, os alunos deram o seguinte *feedback* sobre a aula:

"Tonight I feel no longer anxious..." (F)

"I'm enjoying this course as I never done before. Thanks." (O)

"I'm worried with system of education." (Lv)

"I feel enthusiastic and excited, as if I'm in the right place, learning the right things." (G)

"It's impressing. I believe in it." (C)

"Today I am patient and reliable" (K)

"I think that I need to learn much more about methodology than I have thought" (Ds)

"I appreciated the class a lot. The way it was conducted was very creative and interesting. We had the opportunity to work in groups, read and talk. I enjoy this kind of class a lot. I am feeling interested and envolved with the subject" (P)

"Today, I felt that I will like the course" (M)

"Interesting" (Ca)

"I'm really interested in this subject and I think the CA is good and it might works, but it's really hard to me to believe that the way I learned is kind of 'wrong', because I learned that way, so I think people can learn through it too. But I really believe this new approach might be better than the other". (D)

"Some of the sentences given today I've had already known about the communicative method. I felt familiarized to it."(L)

"I think this class was very interesting." (I)

"In my opinion this class was very interesting. Maybe because I am a teacher, I like to learn different forms to teaching, because it is important to keep my classmates interested." (T)

"I knew other concepts of a communicative approach that I didn't know before. I will think about what it, and I will try to modify some habits and methods. I am feeling confident about the subject." (E)

Do conjunto de *feedback* pode-se perceber um movimento de questionamento sobre as crenças já enraizadas, como D aponta, consciência sobre a necessidade de desenvolver mais a competência teórica para saber explicar o que se faz, como Ds explicita. Muito da ansiedade do novo, do desconhecido, começa a passar abrindo espaço para a confiança. Os PPS perceberam a participação e a interação de todos no exercício proposto. Muitos se mostraram satisfeitos e chegaram até a comentar após a aula sobre a satisfação de terem podido participar da mesma forma que os colegas mais proficientes e terem sido ouvidos por eles.

Nesse processo, percebemos que alguns pontos apresentados por Tardin Cardoso (2002) a respeito do Comunicativismo sobre a construção de uma prática metodológica que se delinea a partir da experiência vivida pelo grupo e sobre o papel da motivação e do ambiente favorável para aprender revelaram-se válidas no momento presenciado. Os PPS participaram efetivamente, pois o conteúdo abordado auxiliaria o processo de formação deles como professores. Ao mesmo tempo, a ansiedade sobre a responsabilidade de fazer um projeto interdisciplinar em inglês começava a ceder espaço para a motivação em colocar em prática o que estava sendo vivenciado por eles, em um ambiente confortável, amigável, sem punições aos erros, sem enfoque na forma propriamente dizendo.

Outra aula que faz parte do desenvolvimento da competência teórica foi a aula sobre tipos e critérios de avaliação. Como o enfoque na auto-avaliação e na avaliação dos pares seria intenso com a apresentação dos projetos e, tendo a experiência de outras turmas do estudo exploratório, decidi deixar uma aula para que pudéssemos discutir com profundidade sobre os critérios a serem estabelecidos para as avaliações orais. Esse assunto também está inserido na competência teórica do PPS e não raro tem sido alvo de intensa discussão na área de Linguística Aplicada sobre a inclusão do tema nos cursos de formação de professores.

Nessa aula, como nas outras categorizadas como teóricas, partimos da discussão prática do uso de critérios de avaliação analisando vários instrumentos de avaliação oral. Iniciei a aula com a explicação de que se não soubéssemos fazer uma avaliação adequada, não conseguiríamos saber se tínhamos atingido nossos objetivos ou não. Em uma atividade de aquecimento, escrevi EVALUATION na lousa e pedi que eles registrassem tudo que viesse à mente sobre o termo. As palavras apontadas pelos PPS foram:

Nervous, boring, cheat, fear, test, improvement, hard work, time pressure, grades, failure, mistakes, check, anxiety, insecurity.

Pedi a eles que observassem o que havia sido escrito e que me dissessem o que haviam percebido. Eles mesmos apontaram para o fato de que a avaliação, para eles, está associada à dor, ao fracasso e a sensações negativas. Alguns chegaram a rir diante dessa constatação. Dentre todas as palavras apontadas, somente uma reflete uma visão mais positiva do processo: *improvement*. Os PPS disseram estar 'chocados' com a quantidade de informação negativa que tinham a respeito de avaliação e discutimos as causas prováveis, as crenças e as possíveis referências que os levaram a compreender o processo avaliativo dessa forma.

Em seguida, foram distribuídas várias tabelas de avaliação com seus respectivos critérios e os PPS deveriam, em grupos, discutir quais critérios melhor descreviam as atividades que deveriam ser avaliadas durante a apresentação oral dos projetos. Uma das tabelas apresentadas era a tabela que eu utilizava em todas as apresentações orais das disciplinas que ministrava. Nenhuma tabela foi identificada, justamente para garantir que eles pudessem emitir suas opiniões sem pensar em quem havia elaborado os critérios. Era muito importante para mim, como pesquisadora e professora-formadora, saber se os critérios que estava adotando eram compartilhados pelos PPS. A tabela de avaliação final está exposta no Anexo 7.5 (p.277). Nesta tabela, foram levantados os pontos importantes que demonstrassem os tópicos que poderiam ser avaliados, a saber: organização, criatividade, fluência oral, pronúncia, apresentação e gramática. Os critérios foram analisados tomando-se por base instrumentos disponibilizados por

diferentes professores. Oitenta por cento dos critérios que eu já utilizava foram mantidos. Dois critérios foram alterados pelo fato de parecerem redundantes e foram substituídos por outros que pareciam faltar na avaliação. Apesar de não termos lido nenhum texto específico sobre o assunto, a discussão em sala de aula foi bastante pertinente quanto à Abordagem Comunicativa e às crenças que a embasam. A aula sobre as distinções feitas entre os procedimentos de ordem comunicativa e de ordem audiolinguista baseados na Abordagem Estruturalista puderam orientar a discussão e demonstrar aos PPS que a avaliação deve ser congruente com a abordagem em que nos pautamos quando desenhamos uma atividade.

Outra aula que pôde trazer o conhecimento necessário para o desenvolvimento da competência teórica foi a aula sobre como desenhar projetos. Nessa aula, os PPS deveriam sentar-se em duplas e o critério era sentar-se com alguém com quem nunca tivessem trabalhado antes. Novamente, esse critério havia sido estabelecido para oportunizar maior entrosamento dos PPS. Dessa vez, pude perceber uma pronta resposta às instruções e demonstrações de muita vontade em participar. Esse movimento dá indícios de que algumas barreiras impostas por eles mesmos estão sendo derrubadas e que se sentem mais à vontade com os colegas de turma.

Esta aula foi realizada com base em uma atividade descrita na parte 1 do anexo 10 (p.280). Em cada passo da atividade a dupla deveria compartilhar suas crenças sobre projetos, e caso tivessem experiências, explicitando os procedimentos que tiveram que realizar para fazer um. Em seguida, foi solicitado que eles marcassem os tópicos, de uma lista já apresentada, quais eles consideravam importantes no processo de elaboração de projetos, hierarquizando-os em etapas a serem cumpridas. A última etapa consistia na previsão sobre possíveis dificuldades que enfrentariam no processo e como iriam resolvê-las.

Esse exercício tinha como objetivo fazê-los refletir sobre as etapas de desenho de um projeto, mostrando a eles a importância do conhecimento de mundo de cada um, de sua competência implícita. Nesse

momento, a dupla teve somente que descrever o processo de desenho de projetos, deixando para se preocupar com a divisão de atividades depois. Prevendo que alguns pudessem nunca ter tido contato com esse processo, elaborei o exercício seguinte, para reconhecimento das etapas, mas eles tiveram total liberdade para escolher os tópicos que quisessem. Todas as duplas compartilharam suas etapas e juntos, os grupos e eu como professora-formadora, desenhamos as etapas necessárias para o projeto deles. O resultado dessa discussão, a tabela final, está na parte 2 do anexo 10 (p.281).

As duas primeiras respostas são de interesse para esta pesquisa na medida em que podem revelar como a competência implícita pode ser utilizada para desenvolvimento da competência teórica do PPS.

Na primeira resposta, os PPS expuseram o que pensam ser um projeto e na segunda descrevem a(s) experiência(s) a respeito do assunto, caso tenham tido alguma.

(D – Ds) “we have almost the same opinion: Ds said that a project is something that we can do to solve a problem as a goal. In my opinion, on a project we research about a problem, analyze the results and at the end we get some new information to share with people that work at the same area”.

D disse ter experiência, Ds não.

(P - Mf) “We share the same opinion about the meaning of project. We believe that a project is a way of developing an idea, in order to reach a specific goal through activities.”

Ambas não haviam tido experiência em desenhar projetos.

(F – C – I) “we agree that a project is a study (scientific or not) developed in order to solve specific problems in specific area. A project can be theoretical or practical.

Nenhuma delas teve qualquer experiência em elaborar projetos.

(Ca – T) “We think a project is a way for doing something. However, Ca thinks that a project is a thing very important in people's lives and T thinks it is only a way to obtain something.”

Nenhuma havia tido qualquer experiência com projetos antes.

(E – M) “Both of us agree that a project is something that demands ideas and planning in order to organize the steps to put it into practice”.

M nunca havia elaborado um e E já havia tido uma experiência em uma disciplina anterior, realizada comigo.

(L – Lv) “Lv – Project for me is: interesting about something, wich possibility to be better something or to solve the problem – so, planning, to have a expectation, a objective and trying (if I can get better something). L – A project is a research that you choose an specific subject that you most like to study about it. It's good if the subject is stricted, so you can study it deeper and it becomes more objective”.

Lv explica como participou de um projeto maior como bolsista na área de engenharia e L explica que nunca participou. Apesar disso, L demonstrou reflexão sobre o assunto:

“No. I have thought a lot about that; how I could insert something different in a classroom based on a context that the students are studying. Something that could modify somehow their view of a subject and at the same time innovate some concepts of teaching and learning.”

O assunto parece tê-la feito pensar sobre isso. Vale lembrar que L é a PPS que teve uma orientação rígida e tradicional em casa, sempre foi considerada uma excelente aluna e disse gostar de aulas centradas no professor. Além disso, mostrou-se desconfortável com o compartilhamento de informações e sensações nas atividades propostas. Esse tipo de reflexão demonstra que L está levantando hipóteses e se mostrando mais aberta a experimentar o novo, o diferente.

“G thinks a project is a group of ideas or plans that someone organizes in order to put them into practice. K thinks a project is a study, researches and also ideas about a subject. She also thinks that the person who makes a project needs to enjoy its subject because it takes a long time to be concluded and the person will work on it for a long time too. We agreed that both answers complete the idea of the other”. (G – K)

Ambas disseram ter tido experiências com desenho de projetos uma vez que fazem parte de nossos cursos de extensão²¹.

Os PPS requisitaram muito meu auxílio nessa aula, tanto para orientação lingüística como para orientação pedagógica. A parte mais desafiadora foi preencher o último quadro, particularmente a segunda coluna, a de solução para os desafios a serem enfrentados. Pelo questionamento deles, puderam perceber que os problemas mais desafiadores eram de ordem interpessoal sobre não cumprimento de agenda e de divisão

²¹ Uma das PPS participa do curso de extensão de língua inglesa para crianças e a outra do curso de extensão de inglês para adolescentes que são oferecidos para alunos da comunidade.

de atividades. Era previsível que isso acontecesse nessa turma, uma vez que eles já apresentavam problemas de relacionamento que estavam começando a se dissolver. Entretanto, eles ainda estavam ansiosos, não havia sido feita a divisão de inteligências e nem a divisão das equipes. O objetivo era realmente fazê-los pensar em problemas genéricos, que podem acontecer em qualquer trabalho de equipe e prepará-los para solucioná-los quando surgissem. Um exercício como esse estimula as inteligências do PPS: espacial, quando permite que ele visualize situações e possa antever soluções; a lógico-matemática, quando o faz levantar hipóteses, pensar em causas e conseqüências; a interpessoal, quando permite encontrar soluções possíveis para um melhor relacionamento em equipe; a intrapessoal, quando permite refletir sobre seu papel, sua influência no trabalho em equipe e suas responsabilidades; por último, mas não sem menos importância, a lingüística, quando o conhecimento da língua possibilita que essa negociação seja feita da forma mais clara e inequívoca possível. No processo de estimulação de inteligências, a reflexão ganha força, pois o questionamento e o visionamento de soluções são muito valorizados.

4.2.3. Inventários das Inteligências

O último procedimento que classifico nesta categoria são os inventários de inteligência. Os inventários são instrumentos de mapeamento das inteligências. Conforme já explicitado no capítulo 4 sobre as IM, os inventários não podem ser utilizados como aferidores de inteligências. O resultado é reflexo da visão que o aprendente tem de si mesmo, tornando-o muito subjetivo. Entretanto torna-se um instrumento poderoso e revelador se utilizado como um documento que dá pistas sobre o que esse aprendente acredita sobre si mesmo. Como professores, podemos averiguar ao longo do processo educativo de que forma o que os aprendentes pensam ser é realmente como se revelam em suas atitudes e em seus comportamentos de sala de aula. Somente a observação poderá ratificar os resultados apresentados nos inventários.

Isso deve ser muito bem explicitado durante a aplicação para que não haja rótulos desnecessários em sala de aula, fomentando mais ainda a estigmatização de estereótipos.

O inventário é realizado por intermédio de 10 asserções sobre cada inteligência e os PPS marcaram em uma folha a inteligência e o número de vezes que a asserção era verdadeira para eles. Ao final, puderam hierarquizar, por ordem decrescente, as inteligências, das mais desenvolvidas para as menos desenvolvidas, no ponto de vista deles. Na tabela abaixo, as colunas se referem às inteligências hierarquizadas e as linhas, aos PPS. Os números mostrados em cada célula são referentes ao número de respostas positivas obtidas pelo inventário.

TABELA 4 – Inventário das IM dos PPS

O perfil apresentado pelos inventários dos alunos foi:

PPS	1 ^a .	2 ^a .	3 ^a .	4 ^a .	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .
E	7	6	5	5	5	5	3	2
P	9	9	9	7	7	5	5	1
Mf	10	10	9	8	8	7	5	4
F	10	10	9	9	9	7	3	1
Ca	8	7	6	6	5	4	4	2
Ds	7	5	5	3	2	2	2	1
C	9	8	8	7	6	6	5	5
T	7	7	7	7	6	5	2	1
K	8	8	7	7	6	4	2	1
D	10	10	8	7	7	7	7	5
I	8	8	8	7	7	6	5	5
Lv	10	9	8	8	6	6	6	4
G	9	9	8	7	7	5	5	4

Três PPS não responderam ao inventário (L, O, M).

Legenda:

Intrapessoal	Interpessoal	Lingüística
Lógico-Matemática	Naturalista	Musical
Corporal-cinestésica	Espacial	

A hierarquização das inteligências foi feita com base nas respostas dos PPS. Dessa forma, a 1ª inteligência foi a que obteve maior pontuação e assim por diante. Quando as inteligências apresentavam o mesmo valor, sugeri aos PPS que desempatassem com a inteligência que mais acreditam terem desenvolvidas no seu perfil, independentemente do inventário.

O que se pode perceber do quadro acima apresentado é uma concentração das seguintes inteligências ocupando os 3 primeiros lugares: Lingüística (9 escolhas), Intrapessoal (8), Espacial (6), Musical (5), Interpessoal (4), Naturalista (3), Lógico-Matemática (2), Corporal Cinestésica (1). Essa configuração me fez refletir sobre minhas expectativas em lidar com essa turma de PPS. A prevalência da inteligência lingüística não surpreende, não só pelo fato de serem alunos de Letras, mas pelo próprio interesse dos PPS. É uma turma que realmente lê, demonstra dedicação e estudo não só nas disciplinas da área de Língua Inglesa como em outras disciplinas também do curso. Se prestarmos atenção aos resultados do questionário inicial iremos perceber também que a maioria, para não dizer a totalidade, teve boas experiências na escola e foram estimulados pelos seus pais. Isso contribui para uma boa auto-estima. Isso pode justificar uma intrapessoal mais alta no quadro. A espacial e a musical indicam que exercícios que utilizem recursos visuais e auditivos podem trazer grandes benefícios para a classe. Os PPS comprovaram isso quando da apresentação dos filmes. Alguns chegaram a procurar a trilha sonora e a copiar letras de música sem que fossem solicitados. Da mesma forma, o senso de organização do espaço quando das apresentações dos projetos em sala de aula poderá demonstrar se esses PPS podem realmente desenvolver uma espacial mais elevada ou não. A interpessoal também não surpreendeu na posição em que se encontra. Já foi mencionada aqui a dificuldade que eles apresentavam de interação e entrosamento entre eles. O que foi preocupante, como professora-formadora, foi o baixo índice da lógico-matemática e da corporal-cinestésica. Isso demonstra que: ou eles não têm consciência da capacidade e do potencial que possuem, perpetuando o estigma ou a falsa crença de que essa inteligência não é o forte de alunos de Humanas, ou por não terem essas inteligências muito desenvolvidas demonstrarão dificuldades em algumas atividades e atividades que envolvam as habilidades da lógico-matemática.

De acordo com as habilidades apresentadas no capítulo 4, um grupo com uma corporal-cinestésica baixa demonstra pouca propensão a utilizar o corpo como veículo para a comunicação ou ainda para resolver problemas reais. Tanto em relação à lógico-matemática como à corporal-cinestésica, procurei, como professora-formadora, observar seus comportamentos em sala e fora dela, em nossos encontros de orientação para verificar em que medida essas indicações do inventário realmente se concretizavam. Os PPS demonstraram dificuldades entre a lógico-matemática e a intrapessoal na elaboração de metas pessoais, contratos e conseqüências, mas foram amplamente estimulados durante a disciplina a levantarem hipóteses, a fazer perguntas e elaborar atividades que envolvessem a resolução de problemas.

Essa atividade pode ser considerada como estimuladora da competência teórica, pois foi por intermédio dela que os PPS puderam ter mais contato com as habilidades inerentes a cada inteligência e discutir as relações entre elas de acordo com os textos apresentados. Nessa aula, como em todas as outras, o princípio foi o de começar pela parte mais prática para depois utilizarmos a teoria, em um processo mais dedutivo do que indutivo. Os questionamentos e esclarecimentos sobre cada inteligência, suas características e o que a literatura na área de IM diz a respeito foram feitos após o preenchimento do inventário. O objetivo também era o de não influenciar os PPS a responder o questionário com idéias pré-concebidas. As orientações para preenchimento obedeceram a uma ordem que demonstra ser bem sucedida, pois procura não influenciar o indivíduo. As 10 asserções sobre cada inteligência são lidas em voz alta e cada um marca com um X na folha na numeração correspondente à asserção feita, caso essa seja verdadeira para ele, deixando em branco caso não seja. Ao final, o professor-formador explicita quais asserções são referentes a quais inteligências (por exemplo, da 1^a. a 10^a. são referentes a lingüística). Os PPS, a partir dos resultados, hierarquizam suas inteligências para compor seu perfil. As asserções utilizadas foram retiradas de Armstrong (2000: 13-16).

É importante enfatizar que os inventários, por si só, não constituem provas cabais de que as inteligências dos aprendentes sejam realmente configuradas assim. Essa é uma visão parcial e específica do momento

em questão, pois todas podem ser estimuladas e desenvolvidas, ou não, sendo o resultado após um tempo de aplicação, totalmente diferente do primeiro inventário respondido. Para comprovação de que aquelas inteligências realmente se configuram da maneira como foi exposto, é necessária a observação do professor e a confrontação da prática (atitudes e comportamentos) com o perfil apresentado no inventário. Essa discussão será mais aprofundada no item a respeito das avaliações e trabalhos dos PPS.

4.3. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAL E APLICADA

Das competências de ensinar, essas são apontadas como as que mais influenciam o percurso final do PPS – o saber ensinar e valorizar o que faz e saber explicar como e porquê se ensina da maneira que ensina. Serão tratadas em conjunto, pois, em nosso contexto, o desenvolvimento da aplicada e da profissional se misturou, uma vez que discutíamos o que era feito nos projetos e em sala de aula com vistas às teorias explicitadas ao mesmo tempo em que observávamos e analisávamos as repercussões disso para a carreira profissional dos PPS. Deve-se dizer, entretanto, que não é essa a ênfase dada nas disciplinas chamadas de conteúdo. A preocupação com a língua ou com a competência teórica dos PPS tem sido a tônica dos cursos de formação, não abrindo espaço para os PPS ‘alinhavarem’ as competências dentro do maior laboratório ao qual poderiam ter acesso: a sala de aula do seu curso de formação.

A seguir, apresentarei os recursos metodológicos, instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, que demonstraram auxiliar o processo de desenvolvimento dessas competências:

4.3.1. Os filmes e as provas

O primeiro objetivo ao utilizar filmes em sala de aula foi o de trazer aos PPS a oportunidade de praticar a compreensão de textos orais produzidos por falantes nativos. Os filmes, quando utilizados com objetivos específicos, são de grande valia no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que apresentam elementos culturais e lingüísticos, recortes de uma determinada sociedade, aos quais dificilmente teriam contato. Devem, entretanto, ser trabalhados com objetivos bem claros e definidos para que a atividade não perca a importância que tem no processo. Não podem ser vistos como

'preenchedores' de lacunas em sala de aula ou como atividade simplesmente recreativa. O propósito inicial e principal ao se utilizar esse recurso no processo de formação era prover insumo autêntico para os PPS.

É importante dizer, entretanto, que esse propósito se amplia quando unimos a ele outros que se incluem no processo de formação do professor: o de reflexão sobre a prática profissional. Apesar de ser condição primeira a prática de compreensão auditiva, o tema utilizado reflete a preocupação em contextualizar o PPS no universo da sala de aula e fazê-lo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem como observador externo. Dessa forma, selecionei dois filmes que apresentavam condições de promover essa reflexão, especialmente no que se refere à teoria das Inteligências Múltiplas, o tema abordado na disciplina.

Os dois filmes selecionados, o Preço do Desafio e Adorável Professor, abordam a estória de dois professores, o primeiro de matemática e o segundo de música. Ambos enfrentam situações difíceis de serem contornadas em seus ambientes de trabalho, ou pela situação econômica precária e falta de auto-estima dos alunos da escola (O preço do desafio) ou pela falta de interesse dos alunos e de prestígio que a disciplina de música tem no sistema escolar. A situação dos alunos de escola pública no Brasil não difere dos casos apresentados, guardadas as devidas diferenças de status que cada disciplina representa nas culturas em questão. Uma das semelhanças está especialmente na falta de prestígio que a língua inglesa vem tendo nos últimos anos com as modificações feitas na escola, sendo considerada como disciplina atividade e tendo uma carga horária aquém da necessária para se aprender uma LE.

Após a apresentação do filme de forma contextualizada e dirigida, foi discutida em sala de aula a importância do insumo visual/auditivo autêntico, facilmente obtido por intermédio de filmes, no ensino-aprendizagem de LE. Os PPS puderam perceber a importância desse tipo de recurso e discutir as razões que levam os professores e os alunos de escola de ensino fundamental e médio a utilizarem de forma inadequada um recurso tão enriquecedor. Nessa discussão, os PPS receberam orientação sobre a

importância da conexão entre o conteúdo e o filme e sobre as etapas a serem cumpridas quando da utilização desse recurso em sala de aula.

A partir dos filmes apresentados, os PPS teriam que refletir sobre o uso inconsciente da teoria das IM pelos professores-atores para discutirem posteriormente na prova. Em um primeiro momento, os PPS ficaram bastante ansiosos e nervosos com as provas. Assistiram aos filmes várias vezes, leram os *scripts* e por mais que se dissesse que as provas não seguiriam os padrões de provas estruturalistas ou gramaticais, incluindo tradução, os PPS pareciam não se sentir seguros o suficiente para fazê-la. Foi muito difícil para eles lidarem com o novo. Além de resistentes a princípio, pareciam ansiosos e nervosos pelo julgamento alheio. O indivíduo que tem uma intrapessoal elevada tem noção de suas capacidades e limitações e as encara como parte integrante de seu processo de crescimento e amadurecimento, não se deixando influenciar tão facilmente pelas pressões do meio. Suas crenças sobre o que é ser avaliado e sobre o processo de avaliação ainda traziam à lembrança situações negativas de ensino. Nesse momento, pude perceber, como professora-formadora e pesquisadora, como a inteligência intrapessoal dos PPS não era tão alta quanto diziam ser e quanto a competência implícita precisava ser ampliada com referências positivas sobre avaliação.

A prova 1 foi composta de 4 questões. Todas elas procuraram estimular a competência lingüístico-comunicativa pelas competências profissional e aplicada. As respostas dos PPS foram:

Test 1

1. Mr. Holland was not prepared to be a teacher. Describe Mr. Holland's procedures in the classroom and evaluate his performance as a teacher. Exemplify your answer with elements of the script. What were his attitudes in class? What kind of things do you think he believed in (class routine, evaluation, discipline...)? (2.5)

"(...) he started to teach theory to the students. He didn't mind if they had difficulties not only with the subject, but in their lifes. He became angry and sayid that they were not able to learn music. But he did try only the traditional ways for teaching them. He was tough and boring and didn't want to know about his students' lifes and opinions"(O)

"He decided to be a 'hard teacher', by applying high level tests and teaching like a traditional teacher used to do. He kept on having bad results. Mr. Holland simply didn't understand that he needed to catch his students through their feelings at first, and only after that could open their minds to an effective learning" (C)

"He was very hard with students that don't know to play. He didn't have patience to learn his pupils. He didn't speak with students." (M)

"A good example of this process is the way he gave the test feedback to the students. He said: 'these tests are pathetic! I'm wasting my time and yours.' This kind of speech doesn't motivate the students to go on learning, it just makes them feel unable to learn and kind of stupid." (D)

"In the beginning Mr. Holland tried to teach in convencional way but he didn't get good results, the students answered him nothing. His class was descriptive and theoretical." (I)

"I think that Mr. Holland didn't know what was teaching. He thought that he needed only speak and students listen. For him, all the students could learning like it." (Lv)

"Mr. Holland believed in a traditional education. Because of that he wanted discipline all the time. (...) Because of behavior like these, he couldn't get the students' attention." (T)

"He was serious and after the test correction, he spoke loud about the big mistakes to everybody hear. (...) his problem was he never had think about giving class, so what he had a model teacher was his before experiences as student." (Ds)

"Mr. Holland is not prepared to be a teacher in the beginning and this causes consequences in his procedures in the classroom." (Ca)

"He thought that if the students just sit on their chairs and listened to his boring classes Nature would take care of the rest. He didn't realize that when most of the class failed on his exam, he was the problem to be solved, not the students." (F)

"He was a teacher that wasn't worried about his students. (...) he didn't talk with students, to know their problems and didn't help them." (Mf)

"(...) he didn't respect the students' needs. In his mind, the problem was about the students, not about his way of teaching. As a teacher he could be consider a disaster." (P)

"I think he believed that his classes would be easy to conduct, thinking of the students would be like robots and wouldn't express their disappointment to learn music in traditional ways." (L)

"He didn't know how to teach them. He only realized that his classes wasn't succeed by the tests grades." (K)

"(...) He pointed out students' weaknesses (...) He was a traditional teacher (maybe cause that was his teachers way of teaching). (...) Mr. Holland was just trying to teach those students in a way that made no sense for them." (E)

"Mr. Holland was a conventional teacher, he used traditional methods in order to teach his students. Actually, I don't think he believed in class routines or traditional evaluation, he simply didn't know any other way of teaching: he learned that way, so he should teach that way." (G)

(grifos meus)

A leitura dessas respostas pode nos remeter à discussão feita no capítulo 4 sobre formação de professores reflexivos e como a ausência de reflexão acaba por levar os PPS a repetirem procedimentos já enraizados em sua competência implícita sobre o que é ensinar. Somente por intermédio da competência teórica aliada a uma constante reflexão sobre as práticas educacionais e sobre os modelos que quebram o paradigma de procedimentos anacrônicos e descontextualizados que não levem em consideração as necessidades do aprendente é que podemos desenvolver uma competência profissional e aplicada mais condizente com o professor que queremos formar.

Essa questão foi formulada com o propósito de verificar em que medida os PPS tinham consciência do porquê da desmotivação e a apatia dos alunos na aula do prof. Holland. Percebe-se que 100% dos PPS demonstraram ter essa consciência da influência das atitudes do professor no comportamento dos alunos. Há também consciência sobre a repetição das referências de ensinar e da falta de preparo para ser professor. Os PPS ainda não têm claro os conceitos mais específicos sobre abordagem, metodologia e técnicas, recursos, e parecem misturar essa conceituação. Esse conteúdo será aprofundado e discutido nas aulas de Lingüística Aplicada e de Prática de Ensino, bem como em algumas disciplinas de conteúdo nos semestres seguintes. É interessante notar como os PPS percebem a influência da postura do professor, de suas crenças e atitudes em sala de aula, no comportamento dos alunos. O foco no erro, no que está faltando, nas 'deficiências' dos aprendentes fica evidenciado pela resposta dos PPS como algo que deve ser evitado, pois leva à desmotivação e a uma sensação de incapacidade.

Os PPS ficaram entusiasmados com o filme o suficiente para abrirem espontaneamente um fórum no WebCT e discutirem mais a respeito. Ao todo foram 61 mensagens trocadas sobre o filme e o papel do professor, suas inteligências e sobre procedimentos pedagógicos em sala de aula. Todos os PPS participaram ao menos uma vez, dando sua opinião e demonstrando terem lido as mensagens dos colegas. O filme é uma forma de os PPS terem contato com estórias de professores, suas angústias, seus problemas, seus fracassos e sucessos. Os PPS assumem o papel de observador, de pesquisador,

para compreender a realidade que é apresentada, seja ela fictícia (Mr. Holland), ou baseada em fatos reais (Mr. Escalante). Além disso, a realidade escolar mostrada em ambos os filmes são bastante diferenciadas: a do Mr. Holland, uma escola particular para alunos de classe média, média-alta, e a realidade do Mr. Escalante, uma escola da periferia, pública, para minorias raciais em um bairro latino nos Estados Unidos. Ambos mostram, entretanto, que os problemas e desafios enfrentados pelo professor podem ser os mesmos e que o primeiro movimento para solucioná-los é o diagnóstico. Para se fazer um bom diagnóstico, é necessário que se reflita sobre os dados apresentados e o exercício com filmes pode ser de grande auxílio para o professor-formador.

2. *Suddenly, Mr. Holland changed his way of teaching. Explain, in your point of view, what motivated him to change his approach in the classroom and the results he got from that. Taking into consideration what you know (what you have read, studied and listened) from the MI theory and its influence in teachers' and students' performances (you may use yourself and your own experience), what conclusions could you draw from this? Answer your questions using elements that may confirm your opinion. (2.5)*

"He said to his wife that he was the only person who could make 32 people sleep with their eyes open. At that time he remembered what he felt when he was a student. This time he realized he had to do something in order to change his way of teaching.(...) He started teaching students in a way that they could understand, in a way that represented their reality (...) he got unbelievable results and not only he but also his students were motivated. He found out he could make a difference in his student's lives." (G)

"Mr. Holland found a manner to teach his students – by touching their hearts and showing that music is good... He started to pay attention to what was his students' interests. what they liked to listen to...as a consequence students got much more motivated to learn, they started to trust in themselves..." (E)

"Mr. Holland (...) he has never taught music before, so he had to situate himself as a teacher. He contextualized the students routine and what they really appreciate, showing them that somehow they like classic music. The students were motivated after that." (L)

"I believe that Mr. Holland was touched by the idea of having a baby and it made him feel that he could do something really good to his students. He analysed his behavior and decided to make them learn music just by exploring their better intelligences." (P)

"(...) He used the intelligences, mainly intrapersonal, interpersonal and musical to be 'friend' of his students. He noted students and helped them. He developed the intrapersonal of the students (...) and he used music to do that." (Mf)

"When I got to know more about the MI theory I could finally understand what teaching means, a teacher can't only expect his students to learn 'naturally', he has to create the atmosphere, make students engaged (...)" (F)

"My conclusions were that I'll be a special teacher and I want to teach the students trough their smarts. I think this is the better way to develop in the students their self evaluation and the way to construction a relationship in the classroom." (Ca)

"When he started to know his students, the things started to happen." (Mf)

"To know what your students like is very important for a teacher have good results" (Lv)

"Introducing Rock and Roll (...) he got his students' attention. (...) they need to understand that music is about life and feelings and it could be fun." (I)

"He also realized that if he kept teaching that way he wouldn't teach anything at all. (...) he really wanted to listen to the students' answers so he motivated them to discuss about it. It shows us that teaching is not just giving new information and checking it on tests. Teachers have to motivate their students so they will get comfortable and happy while learning and they'll see learning as a funny and rewardable process. Besides this, at the end of the process when teachers can see the results, they will feel better about themselves and they'll also be sure they really did a good job and this certainly is going to motivate themselves to keep being a teacher." (D)

"He contextualized his classes with subjects that students understand. And the result was great. He said to the dean of school that he teaching music, he uses anything from Beethoven to Billie Holliday to Rock'n Roll if he think it'll help him teach a student to love music." (M)

"He had try new methods to teach. The first one was when he tried to get closer to the students' reality, teaching by using the songs that they really liked and putting away the traditional textbooks." (C)

"Mr. Holland was not thinking about his student as a whole human being. He was only looking at one of her skills. (...) he changed his attitudes and started to teach music using elements of the students' context. I think it's impossible to be a complete teacher without using the MI theory, because it teaches you that your students are more than 'genius' and 'donkey', 'bright' and 'stupid'. They are human beings with lots of different kinds of skills and the teacher must know how to stimulate each one of them." (O)

(grifos meus)

Esta segunda questão visava verificar em que medida os PPS conseguiam explicar a transformação da postura do professor, suas motivações, novas crenças à luz do que haviam aprendido com a teoria das IM. O que se pode concluir das respostas apresentadas é que os PPS passam a ter contato com o diagnóstico, a contextualização do ensino, o foco no aprendente e em suas necessidades e potencialidades, consciência sobre o ambiente escolar e disposição para aprender novas maneiras de lidar com as situações.

3. How was Mr. Holland competent to use MI theory, even though he didn't know anything about it? Use examples from the movie to illustrate your answer, specifying which students' intelligences, as well as his own intelligences, he has tapped and how. (3.0)

"Mr. Holland didn't know anything about MI theory. He had to learn about all his students intelligences or skills only observing their attitudes. I remembered a student who could not learn anything in any subject and Mr. Holland had to teach him. Mr. Holland realized that he was good with his body and put the student to learn how to play the drums." (O)

"It can be seen when he began to help the girl who played the clarinet, and who cared too much about other's judgment. She learnt to face other's opinions and to deal in a better way with her feelings, valuing her strengths." (C)

"Mr. Holland use the Intrapersonal Intelligence. He want to touch his pupils, with your feelings." (M)

"Another example is Louis Russ, that was good in sports. Mr. Holland used this skill to teach him music. Using Louis' bodily kinesthetic intelligence skills, MR. Holland taught him how to play an instrument and he succeed. (...) Mr. Holland was developing his own intelligences as interpersonal for instance. (...) he was also developing his intrapersonal because he was happy and satisfied with this job, with what he was able to do about his students and the school." (D)

"with Miss Lang he used the intrapersonal (...) with Lou Russ he used bodily kinesthetic (...) the teacher used this to make Russ understand music and learn." (I)

"The girl that didn't get to play clarinet. He tryed and tryed (...) so, he perceived that her problem was intrapersonal intelligence. She didn't believe in her. (...) Second example: the boy that didn't get do good tests, but he was good in sports. This boy had bodily kinesthetic developed, so Mr. Holland teachted him to play "box" (is a big instrument that it needs hard work (desenho de duas baquetas e um bumbo)." (Lv)

"He was a sensitive man and he had a high degree of interpersonal intelligence." (T)

"He realized that the problem wasn't talent but something deeper, the girl was too anxious to be good at something so her family could be proud. She wasn't playing for herself, for her own joy. Mr. Holland tapped the girl's intrapersonal intelligence making her look inside herself, he could show her that she was special." (F)

"Mr. Holland needed to change first himself, so, after to help people. And he did it." (Mf)

" He explored her visual spatial when he told her to close her eyes and play the sunset, because the music was in her heart, in her head, in her fingers and she didn't need to read the notes any longer." (P)

"I think that Mr. Holland used intrapersonal intelligence with himself." (K)

"He really believed in them and showed that to them. That was very important because he made his students more confident, so they started trusting in themselves.(...) the closer he got to his students needs the more he wanted to teach them and make them understand the world. As he taught students, he learned with them and improved himself. " (G)

"MI Theory is reflection! Both teacher and students started to reflect..." (E)

Nesta questão, os PPS puderam utilizar sua competência teórica para a aplicada. Analisar a situação dada e verificar em que medida os conceitos que estudaram, a teoria vista, faz sentido em situações de sala de aula. Por intermédio do filme, os PPS puderam avaliar o problema que o professor estava enfrentando e apontar quais as maneiras que utilizou para resolver o problema e refletir sobre isso. Essa reflexão fica mais explícita na última questão. A partir da análise do outro, do que se vê como observador externo, pode-se fazer a análise pessoal, trazendo à superfície crenças e vivências que podem auxiliar a compreensão da competência profissional e aplicada.

Watching the movie, what were your thoughts, your feelings about the teaching career? What kind of commitment do you think a teacher must have to be successful? Are you ready for that? (2.0)

"I felt very good and motivated when I watched the movie, it made me feel that I am the type of person who can teach. The teaching career is fascinating because it's rewarding and because teachers really make a difference in people's lives. I guess I'm prepared and ready for that." (G)

"Teaching brings many challenges, difficulties, but the results are grateful. It seems to be great to help people and make difference in their lives. I'm not totally ready to be a teacher mainly because I don't have time enough to dedicate to students. But after learning about MI I feel more secure and conscious about the responsibility of teaching and the ways students can learn better". (E)

"I think that I'm ready for that. And each day I love more this career." (K)

"I think that the teaching career is a challenge. (...) I'm ready for that (...) because I have a main goal in my life, that is, form my students". (L)

"I felt touched and I wanted to learn how to use the MI theory to develop myself as a person and as a teacher and also develop my students' intelligences. I don't feel prepared yet for that, but I believe I am walking through the right way. What I mean is: I'm trying to find out who I am because I think it will be good for me and then I'll be able to help the others." (P)

"I think teachers need to love their job. After this discipline I think I'm more prepared to be a teacher, to be a good teacher." (Mf)

"From watching the movie and from my own experiences I can say that teaching is much more than I expected. I can feel for sure that I will never be bored! There is always an obstacle to win, always someone's mind to be opened and for that reason I learned that I must see things from different perspectives, because in that way I can have many answers to one question." (F)

"My feelings about the teaching career are that I'll be patient and it's very important observe students' smarts and feelings. I'll be a teacher and this means work, hard work, look through the students and love." (Ca)

"I watched this movie 3 times already and each time I see it, I feel my responsibility as 'future teacher'. My feelings are confused about it, because it's a beautiful career, when the work is good, the results are good also, but in the other hand, teaching needs dedication, discipline, hope and the most cases: bad salary." (Ds)

"Watching the movie I thought many things. Sometimes I feel like Mr. Holland when students didn't learn. (...) he did anything and his students learned. In this moments I felt myself encouraged, happy to be a teacher and can help my students to found their ways." (T)

"It's not easy to be a teacher. We don't teach only subjects but we teach to live!" (Lv)

"I don't know if I ready to teach. I think yes, but I just feel, I just know when I will be there." (I)

"The movie was really motivating for me! (...) I felt motivated to keep being a teacher and I really wish I will do a good job like he did. (...) And I know we have to enjoy the process to get there and feel we got the point." (D)

"To be a teacher is help the students to live, fight with yours fears and to get anything" (M)

"When I was watching the movie I could feel that teaching is a challenge and delicated profession. (...) I think I'm still beginning to learn how to teach in a better way. And I'm committed to do my best to be a good teacher in the future." (C)

"Even if the money is not good enough, the honor of changing someone's life is something amazing. I'd like to be like Mr. Holland. I think a teacher must be a good observer and a great stimulator. (...) If you don't love what you are doing you won't care about your students. (...) I have to teach. I'll not fail, because I love this job." (O)

(grifos meus)

A consciência sobre o trabalho docente, suas responsabilidades e a influência do professor no desenvolvimento dos alunos pode ser vista nos comentários dos PPS. Muitos deles não têm experiência como professor e a reflexão sobre as condições de trabalho pode levá-los a pensar nas decisões que tomaram ao ingressarem em um curso de Letras que tem como único objetivo a licenciatura (como no caso de Ds).

Sobre a prova 2, abordarei somente as duas últimas questões por estarem mais relacionadas com as competências profissional e aplicada do professor:

What are the lessons you could take from this movie as a teacher and as a student? What can you do better taking them as examples? (2.0)

"I won't judge my students and I'll observe them to stimulate them in the right way. It's easy to say that the teachers don't do a good job, but it's hard to do better. My consideration about the teachers has increased." (O)

"I could learn that we have to believe in the students' potential (...) we just have to make an effort to reach their strengths and, this way, to develop their weakness. (...) we have to trust in them." (C)

"The important lesson is commitment. It was proved in this movie that when people are committed with each other, they are able to accomplish incredible things. (...) the commitment made them face all the difficulties." (G)

"(...) the teacher need hard work with the students and help them to follow their desires and dreams. As a student I learn that with very study and hard work I get everything." (M)

"I could take many lessons from this movie and I guess I won't be able to write about all of them, so I'll talk about the main ones. (...) I also could see better that the biggest payment for a teacher is not the money you receive but the students' positive feedback. (...) When I read the question I immediately thought about learning with my mistakes and stopping suffer that much when I fail. I think they are good examples that we can never give it up." (D)

"It's important to note that the students are different and they need special attention and when the teacher don't get good results is necessary try another way." (I)

"I discovered that I would prefer to work with students from public schools." (Lv)

"In my opinion, the movie's lessons are: knowing the students before teaching them; believing in them; believing in yourself." (T)

"I learned that probably I can work in a school without physical structure or with a kind of students considered failed for society, but that I'll give my better and I need a way to convince them about their potention." (Ds)

"The lesson I could take as a teacher is Mr. Escalante's way that encouraged students. As a student is the stimulus to learn more than I need, or better, to improve always." (Ca)

"I learned that we can't expect our students to be always in a good mood for learning. There are no stupid students, there aren't students that are incapable of learning, they only have their own ways to do it and the teacher must find this path to work not to the students but with them." (F)

"to be severe when it's necessary and to believe on my students. As a student, it's important to improve myself and to reach a goal." (Mf)

"As a teacher I think that no matter which difficulties I will find, I have to face and try to solve them in the best way I can. As a student, I think I have to take advantages of what is offered to me." (L)

"As a teacher we need to believe that ours students can do anything when they wanted. I think that I can be a better student and teacher now because I love my career." (K)

"I have to believe in my students, believe they are able to learn anything. Besides that, teachers must establish goals for short and long time considering the Educational process." (E)

"The mainly thing I realized is that teachers should respect the students' needs and also that they should consider the students' contexts, otherwise they won't have interest and they will not feel motivated with the subjects. (...) Teachers don't know more than students do. They have to respect what students think. Since I've started learning about MI theory, I've tried to improve myself as a person, I've reviewed my concepts." (P)

Pode-se perceber pela afirmação de P, que a princípio se sentiu confusa com os conceitos aprendidos sobre inteligência, que está disposta a reavaliar e a questionar algumas crenças sobre ensinar e aprender. Essa mudança se deve ao fato de termos priorizado a constante reflexão sobre tudo que se fazia em sala de aula e fora dela, especialmente no que concerne à atividade do professor e os resultados que pode obter conforme as posições que se assume, as teorias em que acredita e as atitudes decorrentes disso.

Quando os trabalhos de pesquisa apontam como problema o pouco tempo de formação do professor de língua estrangeira, tomam como base as grades curriculares que utilizavam o sistema de 3 anos de conteúdo mais um ano de prática pedagógica, deixando para as disciplinas da Educação a responsabilidade de formar o professor. Na proposta de reforma curricular, tanto o Ministério da Educação como as pesquisas desenvolvidas em LA nesta área de formação de professores, já comentadas na introdução e no capítulo 3 deste trabalho, propõem o envolvimento das disciplinas chamadas de conteúdo em reflexões sobre a prática, com situações-problema. A conscientização final sobre as situações apresentadas no filme foi a de levar os PPS a se posicionar como futuros professores e a refletir sobre quais inteligências eles dizem precisar investir mais.

4. *Based on the two movies, what well developed intelligences do you think a teacher must have? Why? Which do you have and which do you have to improve? Why? (2.5)*

"A teacher must have two intelligences well developed: intrapersonal and interpersonal. (...) you have to know how to deal with your own problems for them not interfere in your relationship with your students. I think I have the intrapersonal intelligence well developed, (...) but I have to improve my interpersonal (...)" (O)

"A teacher has to be someone with a very well developed interpersonal, but, at first, his intrapersonal has to be good. I think I have a good intrapersonal (...) but I feel that my interpersonal has to be improved." (C)

"Teachers should invest in all intelligences but we should give special attention to intrapersonal and interpersonal intelligences. I think I have both intelligences but I think that we always need to invest in intrapersonal intelligence because it's very instable and changes a lot." (G)

"I think that well developed intelligence a teacher must have is intrapersonal." (M)

"I think a teacher has to develop his all own intelligences (...) as I know no one has all the intelligences well developed, I guess teachers have to be confident about their

work and (...) have a good relationship with the students. Talking about myself, I'm sure I have to improve my intrapersonal intelligence but I'm also sure that during the past few months I could do it. I could learn a lot about the intelligences and about myself. In my opinion all the students involved in the projects could improve their own intelligences and this will make us better teachers for sure." (D)

"the teachers must have intra and interpersonal intelligences more developed, because these two intelligences are very necessary to teach." (I)

"All intelligences. The more important is the intrapersonal. I need to be better in interpersonal, sometimes is difficult to work in groups. I believe we must improve always!" (Lv)

"In my point of view is a interpersonal intelligence because a teacher can understand his students and he can know what they need to learn in all moments." (T)

"I think a teacher must have linguistic intelligence, intra and interpersonal (...) but I understand that all intelligences are important. I think that I have intrapersonal and I have to improve bodily kinesthetic." (Ds)

"I think that teachers must have the interpersonal and intrapersonal intelligences developed. (...) I need to improve the spatial and logical mathematical. I felt, many times, dumb because I didn't get improve it." (Ca)

"In my opinion the teacher must be able to see through all the intelligences, but there are 2 that I think teachers must develop: inter and intra. I may be mistaken, but I think I have these 2 intelligences well developed." (F)

"I think interpersonal is the most important intelligence, of course, intrapersonal too. I need to improve both" (Mf)

"The teacher must have the intrapersonal, the interpersonal and also the logical mathematical, because they need to think about the cause and consequence of a situation. I think I need to improve them all, mainly the intra and interpersonal ones, I've been working on this and I really want to change." (P)

"I think that a teacher must have the intrapersonal and interpersonal well developed. I have the interpersonal, but I think I should improve my intrapersonal." (L)

"I think that the teacher need have to know about all intelligences, but more the intrapersonal, interpersonal and linguistic ones. I think that I have to improve my linguistic." (K)

"Teachers must have the interpersonal and intra well developed. I have none of these 2 intelligences well developed, I am trying to improve them cause I am sure I need them to be a teacher." (E)

(grifos meus)

Como pode se visto nas respostas dadas, foi um consenso entre os PPS que as mais necessárias para o papel de professor foram as intra e interpessoais, seguidas da lingüística e lógico-matemática. Na verdade, alguns PPS chegam a explicitar que o professor deve estar sempre consciente de todas as suas inteligências e investir nelas.

A prova, como instrumento tradicional de avaliação, demonstrou ser um procedimento pedagógico importante para dar oportunidade ao PPS de refletir de forma orientada sobre como suas competências profissional e aplicada, com base na implícita, refletem a teórica trabalhada em sala de aula. É importante frisar que neste contexto todas as competências só puderam ser manifestadas por intermédio da competência lingüístico-comunicativa dos alunos. O fato de os exercícios não serem avaliados pela forma e sim pelo conteúdo contribuiu para que os PPS se sentissem mais à vontade em expor seus pensamentos. Cada prova durou uma hora e quarenta minutos e todos eles, independentemente do nível de proficiência, permaneceram em sala por quase todo o tempo, lendo e relendo suas respostas. Como já tinham tido a experiência da primeira prova, na segunda pareceram bem mais relaxados e curiosos sobre o teor das perguntas. O fato de não haver uma resposta certa para as perguntas permite que os PPS se preocupem muito mais com o que estão refletindo do que com o como vão expressar suas idéias, pois a prova passa a ser um momento de aprendizagem e não de cobrança ou julgamento, conforme a indicação deles na aula sobre avaliação.

4.3.2. A elaboração do projeto e as orientações

O objetivo ao se propor um trabalho com projetos como procedimento pedagógico na formação de professores foi o de promover a interação da equipe, trabalhando com solução de problemas, preparando-os para a prática profissional de trabalho interdisciplinar vigente em muitas escolas, tanto públicas como particulares. O receio e a ansiedade de participarem de algo novo e desafiador foram sentimentos comuns nesses PPS. Conforme já visto nos inventários e assumidos por eles mesmos, a inteligência interpessoal, importante para o trabalho em equipe, não era a mais desenvolvida no grupo. Como professora formadora, tinha consciência de que sem regras bem estabelecidas e sem orientação específica, todo o trabalho realizado até então poderia ser frustrado. Foi muito desafiador para os PPS assumirem uma atividade na qual não tiveram referências anteriores para se apoiarem e, especialmente, colocarem em prática com pessoas com as quais nunca trabalharam. Mas é essa a situação real quando nos formamos e ingressamos na carreira docente: estamos expostos à variedade e à incerteza de

procedimentos a que nunca tivemos experiência e temos que trabalhar com pessoas com as quais não tivemos nenhum relacionamento pessoal.

Os contratos, o calendário estipulado pela equipe, o *feedback* positivo que cada membro da equipe deveria dar ao colega, a divisão de atividades pelas potencialidades de cada um, esse conjunto de procedimentos deu condições para que os trabalhos pudessem ser desenvolvidos a contento.

Vale lembrar as etapas que envolveram a elaboração dos projetos bem como as orientações para cada uma delas. Como a agenda da disciplina foi discutida no primeiro dia de aula, os PPS já sabiam quais seriam as avaliações e sabiam que os projetos fariam parte dela. Expliquei também como esse projeto seria delineado e que não saberiam quem seria o parceiro de trabalho até o momento da divisão das inteligências (*backbone intelligence* ou inteligência norteadora). Solicitei a eles que descrevessem como estavam se sentindo em relação a essa atividade. O *feedback* apresentado pelos PPS podem ser resumidos em duas palavras: ansiedade e curiosidade. Sentiam-se temerosos em saber que poderiam assumir uma responsabilidade com alguém com quem não tivessem muita intimidade e que a falta de entrosamento pudesse prejudicar o resultado final. Na aula 6 estava agendada a divisão das inteligências. Todos os PPS escreveram no papel três inteligências que gostariam de investigar mais e de elaborar um projeto a respeito, e deveriam numerá-las por ordem de preferência. É importante ressaltar que a divisão dos trabalhos pelas inteligências foi uma maneira de garantir o aprofundamento em cada uma delas. Deixei bastante claro nas aulas e nas discussões que, na prática, não precisamos isolar uma inteligência para estimulá-la. A elaboração das atividades por pontos de entrada (PE) já garante a diversidade de estimulação.

Ao receber todos os papéis, pude então separar as equipes. Foi interessante observar o comportamento dos PPS em sala de aula. Segundo as minhas anotações desse dia, pude perceber um desconforto demonstrado fisicamente por alguns alunos, ora mexiam-se demais nas carteiras, ora faziam trejeitos com a boca ou com os olhos, demonstrando sinais de impaciência e apreensão. Alguns demonstraram

desapontamento ou alegria ao verificarem os parceiros de trabalho, mas foram manifestações bem discretas. Ao separar as equipes, solicitei que se sentassem com seus parceiros e que pensassem sobre as qualidades e as potencialidades que viam no outro. Deveriam dizer ao colega o que mais prezavam e como essa qualidade ou potencialidade poderia ser muito útil no trabalho em equipe. Sabia que a atividade não seria tão simples para alguns, especialmente pelas parcerias que se configuraram e pelo histórico da classe. Após o exercício de *feedback* positivo, solicitei aos PPS que respondessem às seguintes perguntas:

- a. *What are your expectations to work with your colleague? (consider both: good and challenge points)*
- b. *How do you expect to overcome the challenges mentioned in the previous answer?*
- c. *What was the compliment this colleague gave to you?*
- d. *What are the questions you still have in mind and you think you will be answered next class?*

Pelas respostas apresentadas e pelas sensações apontadas ao final da aula, os PPS puderam perceber como de uma forma geral prestamos mais atenção nas deficiências e limitações das pessoas do que em suas qualidades e potencialidades. Discutimos também, ao final da aula, a importância do *feedback* positivo e como eles se surpreenderam com as potencialidades apontadas pelos colegas. Isso, entretanto, não diminuiu a preocupação com a interação para elaboração do projeto. A maioria disse estar preocupada com as divergências pessoais e a solução apresentada para melhor lidar com o desafio seria a de conversar clara e honestamente com o colega sobre o assunto. Sabendo que nessa turma a inteligência interpessoal não era a mais desenvolvida e tendo conhecimento dessa dificuldade pela experiência que o estudo exploratório já havia me dado, criei um procedimento que visava procurar minimizar essas divergências. Estabeleci um contrato de responsabilidade que os PPS deveriam ter um com o outro. A partir de então, foi feito agendamento das atividades com as respectivas datas de entrega sobre as atividades que ficariam sob a responsabilidade de cada um. Esse recurso se mostrou bastante eficaz, pois o PPS percebia que seria avaliado pela sua participação e que a avaliação não se basearia somente na produção final da equipe. Na avaliação final, os PPS reportaram que muitas vezes o calendário não foi seguido à risca, mas serviu como guia para renegociações de agendamento com o colega. O instrumento pode ser visualizado na parte 2 do Anexo 10 (p.281).

Após a leitura do contrato, sorteei as datas de apresentação dos projetos. Cada projeto seria apresentado em uma aula de 1 hora e 40 minutos. Nessa aula deveriam apresentar, em 10 minutos, as características específicas de sua inteligência e como estimulá-las em sala de aula, de acordo com os textos que haviam lido. Ao final dessa exposição, deveriam entregar aos colegas um resumo das idéias bem como a bibliografia consultada para maior aprofundamento, caso desejassem. Em seguida, deveriam apresentar o tema transversal escolhido para o projeto, explicar a importância do tema, explicitar os objetivos gerais e específicos, o público-alvo a quem se destinavam as atividades, bem como expor a distribuição das atividades em um suposto calendário escolar com todas as etapas nele inseridas, ou seja, o plano de ensino do projeto. Eles teriam 15 minutos para essa etapa. Os PPS são estimulados a elaborar essas apresentações com recursos visuais, ou seja, com apresentações de PowerPoint ou com transparências. Esse procedimento também tem como objetivo prepará-los para apresentações em congressos em que devem saber sintetizar suas idéias e organizá-las de forma a que uma platéia possa acompanhar as etapas do que foi feito e como foi feito.

Após essa explanação sobre a inteligência, os PPS responsáveis pelo projeto deveriam então assumir o papel de professores e aplicar as atividades com seus colegas, que assumiriam o papel de alunos. A primeira atividade, o aquecimento, deveria ser aplicada com a classe toda, pois o foco era o de conscientizar os alunos sobre a importância do tema escolhido. Após a atividade de aquecimento, os alunos seriam divididos em 5 equipes e cada uma das equipes executaria a atividade de um ponto de entrada. As equipes poderiam ser divididas antecipadamente ou aleatoriamente. A escolha iria depender dos PPS que elaboraram o projeto. Ao final do tempo estipulado para a execução das atividades (uma hora), os PPS que participaram das atividades escolhiam um representante que reportaria às outras equipes o que havia sido solicitado na atividade e o resultado obtido. Como eles participariam em atividades de 7 projetos, a regra era que ao menos em um dos grupos fossem o representante para reportar as atividades. Isso garantiria que todos participassem oralmente e exercitassem a capacidade de síntese e de apresentação das idéias do grupo na língua-alvo. Com a apresentação e compartilhamento

de informações pelas equipes formadas nos PE, todos teriam noção das atividades elaboradas no projeto, bem como dos resultados obtidos.

Como eram dois PPS organizadores de cada projeto, o tempo da apresentação oral deveria ser dividido por dois. Cada um teria metade do tempo para falar e atuar. Se um apresentador fosse mais fluente e utilizasse o tempo do outro seria descontado na nota. Essa regra foi feita para garantir que os mais fluentes não assumissem a exposição sozinhos. Tanto na apresentação oral como nas avaliações escritas o que seria avaliado era a competência lingüístico-comunicativa e isso não queria necessariamente dizer "correção" ou acuidade gramatical.

O tempo restante da aula estava reservado para a avaliação dos pares sobre o projeto (anexo 7.4, p.276) que foi dividido em 2 partes:

1. Os PPS responsáveis pelo projeto entregariam para os colegas participantes das atividades algumas perguntas sobre as atividades propostas. As perguntas foram estipuladas em classe com todos os PPS e deveriam ser aplicadas ao final das atividades dos PE:

- *What have you learned from the activity you worked on? What could be improved?*
- *Did you enjoy the activity you were supposed to do? Is there another Entry Point that you would like to have worked with? Which one and why?*
- *What have you learned about you? Have you changed your point of view about yourself concerning this intelligence?*
- *What have you learned about your colleagues? Which intelligence do you think your colleagues could improve?*
- *Did you enjoy the presenters' performances? Explain your reasons.*

As respostas dessas avaliações foram entregues à dupla de apresentadores que iriam utilizar as sugestões dadas para reformular alguma atividade, caso fosse necessário, para a entrega final do projeto escrito.

2. Todos os PPS que haviam participado como alunos, agora assumiriam o papel de colegas e avaliariam o trabalho de apresentação, desenho das atividades e relação da teoria com o conteúdo apresentado, enquanto os membros da equipe se auto-avaliariam e avaliariam o trabalho do colega (anexo 7.3, p.275).

Como professora-formadora, utilizei uma tabela diferenciada, mais detalhada a respeito das atividades e procedimentos em sala de aula, como pode ser vista no anexo 7.6 (p.277). A tabela é preenchida para cada participante, portanto a avaliação é individual. Há tópicos que são avaliados em grupo, esses referentes a questões específicas do projeto final e que são resultado do trabalho em equipe. Assim, a nota para esses quesitos são as mesmas para os membros da equipe. Mas há também critérios de avaliação individual, especialmente sobre quesitos das competências profissional e lingüístico-comunicativa.

Foi explicitado também que as apresentações orais seriam gravadas em vídeo e poderiam ser copiadas para arquivo pessoal dos PPS.

É interessante perceber como os PPS trocaram seus papéis facilmente, adequando-se ao contexto proposto. Como alunos, portavam-se como tal, fazendo perguntas, desobedecendo a algumas regras, falando junto com o PPS-professor ou ainda perguntando o que havia acabado de ser explicado. Como professores, perceberam quanto é necessário se organizar para aplicar os projetos em sala de aula: organizar os alunos, manter a ordem, deixá-los falar e interagir sem que isso atrapalhe as salas de aula vizinhas, verificar se as equipes estão realmente trabalhando naquilo que foi proposto (cronometrando e mantendo o ritmo da turma para que todos consigam terminar a atividade no tempo estipulado), organizar a sala para as atividades e deixá-las em ordem depois para que outro professor assuma, enfim, atividades a que estamos acostumados na rotina de sala de aula. No papel de colegas, deram seu *feedback* escrito, avaliando cada ponto da apresentação. Algumas considerações feitas pelos PPS e que ilustram essa mudança de papel podem ser verificadas abaixo:

"The good aspects were that the animal's web system activity was very clear. The pictures were well chosen, they let us understand how we should handle with them, were very colored, showed how the web functions, the animals depending on each other to survive, everything let us to develop the activity. (...)
I could remember what I have already studied about the animal's web, how they should exist in a certain quantity in order to have a nice balance of predators and those ones that are eaten. I could learn that some animals can eat others that I couldn't imagine and my friends helped me to see different situations that we could build with the pictures presented." (L sobre a apresentação de D e M)

"I changed my point of view concerning the importance of this intelligence (espacial) on me, especially when visualizing what the teacher explains or any other object or something like that in the world; it seems that this intelligence is a summary of the things in the world, like we don't see them as words, for example, but as space. (...) they explained well the subject they would present, they were well-prepared of what they were supposed to talk about, they had eyes-contact with the rest of the class. But I didn't like the time the group spent, they took too much time of what they would have and that made the class tired; as consequence, the entry points worked with us had to be fast and we didn't learn the subject as well as if it didn't happen." (L sobre G e E)

"The presenters were great and succeed on their tasks. Both girls improved their abilities in English a lot, but I think C must learn to control herself when she is speaking. She spoke much more than T and didn't leave time for her to explain more things." (G sobre a apresentação de C e T).

"I enjoyed their presentation. I think they did a very good presentation because they were confident about what they were teaching and not only me but also other people in the classroom could notice their improvement in English language." (D sobre a apresentação de C e T).

"I didn't like the way T presented her project, mainly because she read it. C has improved a lot and loved her presentation, it was great." (P sobre C e T). (Grifos meus)

Neste último exemplo, na minha avaliação como professora-formadora, ambas - C e T - realmente haviam melhorado muito sua competência lingüístico-comunicativa, mas a percepção das PPS foi correta: C se mostrou mais confiante e preparada e, diante da hesitação e do nervosismo da colega, assumiu os turnos mais vezes e acabou excedendo seu tempo em detrimento do tempo da colega. T, por causa do nervosismo, acabou lendo a maior parte do tempo e isso prejudicou o resultado final. O feedback final da apresentação oral realizado por mim, a professora-formadora, foi enviado em seus emails. Os feedbacks dos colegas foram entregues aos participantes no mesmo dia. Cada dupla tinha uma semana após a apresentação oral para reelaborar o projeto e entregá-lo em mídia digital.

Essa orientação sobre as etapas do projeto foi dada para todos, em sala de aula, e esse procedimento pôde dar um maior direcionamento sobre o que deveriam fazer. Já havia percebido em outras turmas com o estudo exploratório que deixar os PPS organizarem a aula não permitia que eu pudesse verificar se todas as etapas necessárias haviam sido cumpridas, já que cada um tinha uma forma de organizar o conteúdo e a maioria não tinha esse senso de organização. Como as especificidades de cada inteligência ficariam a cargo da equipe responsável por ela, tinha que garantir minimamente que as informações fossem abordadas em sala, pois não haveria outro momento para se fazer isso.

A partir das orientações dadas, com as datas finais de apresentação e com o resultado da aula sobre projetos (anexo 10 parte 1, p.280), os PPS em duplas poderiam preencher a tabela com as datas finais de entrega de cada uma das etapas propostas pela tabela do anexo 10 – parte 2 (p.281). Na mesma semana, foi aberto um fórum de discussões com acesso restrito aos membros do grupo e da professora-formadora. Nesse fórum, foram disponibilizados dois projetos elaborados pelas turmas anteriores sobre a mesma inteligência em questão. Os PPS deveriam lê-los e em grupo avaliá-los conforme as perguntas explicitadas no anexo 7.2 (p.275). O objetivo da atividade foi a de esclarecer alguns pontos que ainda pudessem gerar confusão a respeito da elaboração de projetos e para orientá-los sobre como criar o seu próprio.

Aqui são apresentadas algumas avaliações que os PPS fizeram dos projetos de outras turmas:

"I think the projects I have just seen are pretty interesting and can develop the intelligence their work with, but I also think the theme is pretty similar, it seems both projects are dealing with the same ideas. Of course I know that if they have the same backbone intelligence as a focus, they couldn't be so different, but I hope I can do a different project, or at least, focusing in a different aspect inside the theme."

"To be sincere, I think the first project is well written and it might be possible to understand and use its ideas, But the second one, I couldn't understand the way of applying the activities very well, I think it could have some more explanation of how to apply them and how the teacher should act during the activity development and how to deal, what to do with the activity result." (D – Naturalista)

"I have thought about using video clips and different styles of music too, but I haven't considered the idea of using pictures of singers nor instruments up to know, and I think it is a good idea of working with differences through the different styles. I've been thinking about using objects that can make sounds which are similar to those produced by some instruments, and also play some sounds and ask students to identify them in a music style and say what kind of feeling that sound has caused in them. (...)

I've checked the flashcards and I know most of the songs and I think they are appropriate to the exercise, but I would put some pictures of famous women and also teenagers that play rock and roll, rap or country music, for example Shanay Twain, Courtney Love, Eve, Gwen Stephany etc.(...)

Do these projects give me a better idea of what to do? Yes, they did. I am feeling more secure about hat to do now." (L – Musical)

"In the first project (about food) I liked the warm up with ball ad the entry point Experiential (do your sandwich). In the second job I liked the Experiential too (going shopping). I'm thinking about the activities like these. These projects helped me so much. Now, I have ideas." (I – Logico-Matemática)

"When I first read the projects I had not so much ideas on how the spatial intelligence was supposed to be applied in a class project. After reading the chapter related to the spatial intelligence I noticed that the first project could be improved in order to better

suit or make this intelligence more useful in that context, for instance, spatial intelligence in my point of view is "visual", makes people situate themselves in a space (maybe using their minds and imagination). The second project was very interesting, the content was well explored within the spatial intelligence, all the activities the visual and spatial abilities were explored. (...)
The first project could give more pictures to the aesthetical activity concerning that the town has good appearance places too. The narrative could have some material related to what they were supposed to do in the activity. (...)
Through them I could have a better idea of what to do and what to improve. I am thinking about how I will develop my project, what will be the activities that will best explore/fit the content through my backbone intelligence" (E – Espacial)

Pode-se dizer que os projetos apresentados acabaram servindo de modelos para os PPS criarem as atividades de seus projetos. Isso os deixou menos ansiosos e aguçou a criatividade deles, pois perceberam que a atividade era algo possível de ser realizado, já que outras turmas haviam realizado os projetos com bastante propriedade. A PPS E demonstrou ainda como a teoria pôde auxiliá-la em relação à competência aplicada (sentença grifada).

Após a leitura dos projetos e discussão nas equipes, os grupos deveriam marcar ao menos um encontro presencial comigo fora da sala de aula, no período que fosse adequado para ambos: PPS e professora-formadora. Nesse encontro, os PPS deveriam mostrar o esboço de apresentação e suas primeiras idéias. Dependendo do resultado do encontro, outro encontro ainda poderia ser agendado. Caso o projeto já estivesse com as idéias bem definidas e organizadas, o grupo somente interagiria comigo pelo fórum específico no WebCT. As atividades para correção e sugestão também seriam postadas lá e a interação seria feita virtualmente.

As avaliações feitas pelos PPS ao final de cada apresentação puderam trazer-lhes algumas reflexões mais específicas sobre os instrumentos de avaliação. Uma das PPS ficou muito incomodada após a apresentação da primeira equipe. Conforme ela mesma explica:

"Hi, Denise !!!

I had to say something to you concerning the evaluations we make about our colleagues.

Do you remember when you said that sometimes we regret on the rubrics we give to our students or colleagues? Well, I felt that way.

In my opinion, I didn't give a fair grade for the first and second groups (bodily-kinesthetic and musical). I think I was kind of tough in the first presentation ... I think

they deserved a better grade, mainly K, because she improved a lot. I can't say the same about O because I don't know how he used to be. If I had evaluated her after, she would have got a better grade. I must say that I'm a little sorry about that.

About the second presentation, I think I wasn't fair because I was influenced by my excitement. I enjoyed a lot the activity I participated because it made me feel very good. So, I got excited and when I had to evaluate, the excitement influenced in the grade I gave to them. Although it was a very nice job, probably they wouldn't get the same grade if I evaluated them now, for instance.

I said all this stuff because now I'm being different ... I think the evaluations I made for the other groups were fair because I've learned through the experiences I had before.

See you,

Kisses

G "

Ao assumir o papel de professor com seus colegas, o PPS se permite errar e avaliar seus erros. Explícitei a todos eles, na aula sobre avaliação, que as notas que eles dariam aos colegas e a si mesmos iriam servir para comparação e reflexão. As notas e o resultado das fichas de avaliação seriam repassados para eles para que eles pudessem perceber o que já estava bom e o que precisava ser melhorado. As notas dadas não fariam parte da nota final deles. Dessa forma, evitaria que ou PPS fossem prejudicados ou valorizados em demasia e eles se sentiriam mais livres para se permitirem experimentar a novidade e, possivelmente, errar. A percepção de G foi comentada na aula seguinte e outros PPS se manifestaram, compartilhando a dificuldade em se avaliar trabalhos em equipe, discutindo o grau de dificuldade de avaliação com diferentes instrumentos referentes a trabalhos orais ou escritos.

Para finalizar o processo, os PPS responderam aos questionários finais de avaliação e que valem ser discutidos aqui. Das perguntas feitas na avaliação final (Anexo 7.5, p. 277), a pergunta número 1 sobre o que eles haviam aprendido com o projeto, foi selecionada, pois ela permite nos dar uma visão sobre o processo em sua totalidade:

1. What did you learn about doing this project?

I also learnt how to plan some classes based on the same subject without being repetitive and in an interesting way. (D)

I learnt that it is quite possible to work with people in different ways at the same time. (C)

I learnt that it is more difficult working in group than I had imagined when the person is very different from you. (T)

I learned also to make decisions, to have more attitude, and, in fact, I have done them well considering they were difficulties to me. (L)

I learned how to be organized person as well as to share responsibilities. After that, I learned some procedures a project has in order to develop the students' learning process. (E)

Among many discoveries, I've learned that it is good to share responsibilities, mainly because the work we are supposed to do doesn't get very stressful. I've also learnt it is very important to plan the class, because many activities might not come out exactly the way he/she has planned and with the previous plan he/she will be able to do the necessary adjustments. (P)

I realized that I always have big expectations about my presentations and when I do it in a way that doesn't satisfy my own expectations I really get sad and angry on myself. So, I think I could learn that we are not supposed to be perfect, we sure have to try to do our best but if we had some mistakes on doing that we should pay attention on them just to avoid them and improve our next presentation. I have to emphasize the good points not only the bad ones. (D)

A descoberta pessoal não se limita ao trabalho educativo; há a consciência de si mesmo, das suas potencialidades e das suas limitações e é nesse movimento reflexivo que se reconhecem as falhas, buscando em suas potencialidades maneiras de desenvolver suas inteligências mais adormecidas. Esse resultado vai ao encontro do que é apresentado por Shore (2004) quando diz que os alunos se mostraram mais conscientes e otimistas em relação as suas capacidades e se sentiram mais confiantes em assumir riscos graças à auto-reflexão.

Vale dizer que a criatividade foi estimulada e incentivada durante o processo. Para se ter uma idéia bastante genérica sobre os projetos e a criatividade na elaboração das atividades que faziam parte deles, organizadas pelos pontos de entrada (PE), confronte o anexo 11 (p. 282). A postura do professor é de extrema relevância para esse resultado. Ao não focar o erro e associá-lo à punição e notas baixas, o professor-formador dá condições para que o filtro afetivo dos PPS diminua e se permita aprender a língua estrangeira. Permite que a língua comece a se desestrangeirizar, tornando-se parte integrante do processo de pensar, refletir e aprender. Além disso, dá permissão a diferentes modos de pensar e de criar, possibilitando aos PPS experimentarem o novo e o diferente.

Em relação ao que mais acharam difícil fazer no projeto, responderam que foi a parte da elaboração das atividades, da organização do trabalho e da intersecção da inteligência norteadora com o tema transversal e com os pontos de entrada, demonstrando uma preocupação com a qualidade do trabalho e a pertinência das atividades. A conciliação de agendas dos membros do grupo também foi citada como um fator desafiador para as equipes. Apesar de as diferenças pessoais terem aparecido, alguns PPS encontraram nessas diferenças a complementação para seu trabalho, delimitando bem os papéis que cada um poderia executar:

"I loved to work with K. She is not only a good work partner, but a kind person. We've become good friends during the execution of our project. Despite her language skills she is a hard working girl. We fought together against all difficulties and I am sure we won." (O sobre trabalhar com K)

"I learned that I should be more patient because I'm a little anxious to make things up and O on the other hand is calm. And working with the opposite, we both learn." (K sobre trabalhar com O)

"I've noticed that the two of us like to work in group, but we also enjoy working alone, because we feel more productive due to our differences concerning the rhythm and the way we work. Although it was hard for me to accept that, I had to respect her rhythm which is, by the way, slower than mine. Talking about the way of working, it was good to have L as my partner, because we like different things and we could split the activities between us according to what we like to do most (...)" (P sobre trabalhar com L)

"I have learnt that we are really different in a lot of aspects and equal in others. The greatest thing is that we could share our points of view and when taking decisions, we could do that together without too much controversies. In a nutshell, we could share our experiences and learn with the other." (L sobre trabalhar com P)

Alguns PPS reportaram ser mais difícil trabalhar com colegas com os quais não estavam acostumados ou com quem não compartilhavam idéias. O desafio era esse e uma das atividades era perceber como eles se saíam em situações de estresse, como lidariam com essas diferenças nas apresentações orais que são situações formais. Mesmo com as pequenas diferenças, os PPS pareceram demonstrar condições de resolver seus problemas e suas diferenças de maneira bastante profissional. Perceberam também que essas diferenças, se não contornadas, acabam por elevar o filtro afetivo e impossibilitá-los de um maior envolvimento com a disciplina e, conseqüentemente, com a língua-alvo.

"I learnt that is more difficult working in group than I had imagined when the person is very different from you. (...) I learnt C is a good girl, but sometimes she was a little intransigent, that sometimes I become nervous for nothing (but at time it is not like nothing). In geral the group did a good job. (...) Well, I don't like argument, but I

think that I would argument more to change some things that I tried, but C did not agreed. (...)Yes. If I would say that not I would be lying and I don't like to tell lies. We never couldn't meet each other because of the time. Because of that , many times I became nervous. I wanted to meet with her and she never couldn't . So I became nervous. But it is past, ok? (...) I don't know. I am a little lazy to study English. I know if I studied more I would became better, but I am trying, I am trying.” (T sobre ela e C).

Sobre a parte mais agradável do projeto, além das atividades específicas que desenharam os PPS reportaram que:

I liked all of that not to mention the huge pleasure that I felt because of our working with songs. Music is an art that fits my human essence. (P)

I enjoyed the whole project a lot. I really liked to read about MI theory and to develop the activities according to it. It seems that I used to use that kind of teaching way before but I didn't know about it. (D)

The most enjoyable part of this project was the project itself. It's amazing and marvelous when you see everything you've done after days of hard work and you look at it and say: 'wow, it's really nice'. I consider this project as a part of me and K. (O)

Seeing the students understanding, working and having fun at the same time was the most enjoyable part of this project, indeed. (C)

I liked my presentation because it was a great teaching experience and besides that I felt good on presenting something that I was proud of, I mean, I put a lot of effort on this project, so I wanted everybody to see the results.(G)

Everything was good! It was great to see my colleagues doing the activities I've prepared, they seemed to be interested in the project theme. Besides that, I learned from my colleagues other ways of doing/thinking about the activities development, differently from what I had thought while preparing the activities. (E)

(...) I was proud of me ... in this kind of work, you know, showing myself in public, is where I can feel that all my hard work ended up successfully and that's is so rewarding that it's impossible not to feel good ... it's seems that we're exploding inside! I loved it! (G)

O processo de elaboração do projeto com as devidas orientações demonstrou ser um recurso bastante eficaz no que concerne ao estímulo das competências profissional e aplicada, com a estimulação das inteligências, prioritariamente: a lógico-matemática (levantamento de hipóteses, estabelecimento de regras, causas e conseqüências); a lingüística (estudo da língua-alvo em todos os seus níveis: fonético/fonológico, lexical, sintático e semântico na criação das atividades e na redação das mesmas); a interpessoal (negociação com o parceiro de equipe, discussão e avaliação do processo) e a intrapessoal

(auto-avaliação e reflexão constante sobre o seu papel na equipe). Além disso, o projeto demonstrou ser um recurso estimulador para o auto-aprendizado como apontado por Shore (2004).

Pelas atividades descritas na tabela apresentada no anexo 11 (p.282) pode-se perceber que:

- As inteligências norteadoras (*backbone intelligence*) inspiraram os tipos de atividades criadas pelos PPS para os pontos de entrada;
- Os temas transversais possibilitaram a estimulação das inteligências, servindo como 'terreno fértil' para o desenvolvimento de atividades com problema-solução;
- Os temas escolhidos foram atuais e pertinentes ao público-alvo ao qual foram destinados;
- Todas as atividades permitiram reflexão, avaliação, síntese;
- Houve a estimulação de várias inteligências em cada ponto de entrada;
- Houve um enfoque maior para a inteligência lingüística, objetivo final do trabalho do professor de língua inglesa;
- As atividades foram congruentes com as características de cada ponto de entrada;
- As atividades envolveram textos de vários gêneros e de fontes variadas (escritas, visuais e/ou auditivas), permitindo uma diversificação nos estilos de linguagem (formal e informal);
- Todo o material de conteúdo disponibilizado (fotos, figuras, quadros, textos) estava de acordo com o tema do trabalho;
- O tema promoveu a interdisciplinaridade, permitindo a participação de outros professores de outras áreas no projeto;
- O projeto possibilitou que os PPS: fizessem perguntas, trabalhassem em equipe, usassem a criatividade para elaborar atividades originais, tomassem decisões e estabelecessem metas e planejassem as etapas para alcançá-las, praticando, assim, as características básicas das inteligências;
- O projeto oportunizou o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoal dos PPS;

- O projeto foi um recurso pedagógico bastante eficaz no desenvolvimento das competências profissional e aplicada;
- Por intermédio do projeto os PPS puderam rever sua competência implícita, suas crenças sobre ensinar e aprender e sobre seus papéis como professor e aluno;
- O desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa foi resultado do processo de elaboração do projeto, assim como a estimulação da inteligência lingüística;
- Os PPS puderam demonstrar que a reflexão permeou todo o trabalho, desde a escolha do tema até as atividades desenhadas, contribuindo para o desenvolvimento das competências;
- Durante a elaboração do projeto os PPS conseguiram reconhecer suas inteligências mais desenvolvidas, bem como as mais adormecidas.

Em relação a esse último item, é importante dizer que algumas habilidades da inteligência intrapessoal, considerada pelo grupo de PPS em questão como a mais desenvolvida, demonstraram não estar compatíveis com os resultados apresentados no inventário. Esse fato ficou bastante claro no período de orientação dos trabalhos. O pouco desenvolvimento na interpessoal, já explicitada pelo grupo, afetou muito a intrapessoal quando do trabalho em conjunto. Alguns alunos que consideravam sua inteligência intrapessoal boa demonstraram bastante inconstância, falta de segurança e auto-estima baixa ao enfrentarem conflitos interpessoais, demonstrando que a melhor forma de termos uma visão mais clara do espectro de inteligências é por intermédio da observação em contextos específicos de interação.

Uma vez analisado esse recurso metodológico para o desenvolvimento das competências profissional e aplicada, podemos discutir a competência lingüístico-comunicativa.

4.4. COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA

As pesquisas em LA têm demonstrado a deficiência que os Cursos de Letras apresentam na formação do professor no que se refere à competência lingüístico-comunicativa. Silva (2000) já destacou o papel fundamental desta competência, especialmente no que se refere à habilidade oral, e a falta de incentivo e estímulo para o desenvolvimento dessa competência que os cursos de formação de professores em LE têm demonstrado.

Uma das premissas ao trabalharmos com os conceitos da Abordagem Comunicativa nas disciplinas de inglês do curso em questão é a de que só há uma maneira de levar os alunos a desenvolver essa competência: é criando oportunidades para que isso aconteça em sala de aula e fora dela, no caso específico desta disciplina que envolve também um recurso de interação virtual.

Os procedimentos metodológicos com base comunicativa que foram utilizados nesta disciplina e os resultados gerados foram:

4.4.1. Os Filmes

Em relação aos filmes especificamente, a estimulação dessa competência se deu por intermédio dos *scripts*, disponibilizados aos PPS no WebCT, e da projeção dos mesmos na língua original, inglês, com legendas também em inglês. É oportunizado aos PPS que assistam ao filme, primeiramente em sala de aula, com as legendas. Em seguida, a orientação é que eles possam assistir ao filme mais de duas vezes, após terem lido o *script*, uma vez com legenda e a outra sem legenda. O objetivo é instrumentalizar o PPS para saber como pode tornar sua compreensão de falantes nativos mais eficaz, expondo-se mais a insumo compreensível. Os PPS utilizam o laboratório da área de língua inglesa – ELIOT (*English Language Information On Teaching*) para assistir aos filmes quantas vezes julgarem necessário. Eles recebem orientação para trabalharem o vocabulário do filme, com o auxílio de dicionários monolíngues, bem como

a pronúncia de palavras e sentenças apresentadas no *script*. Esses recursos têm mostrado um resultado satisfatório, pois há um aumento de visitas ao laboratório na época da projeção dos filmes e o monitor responsável pelo laboratório nos reporta um atendimento constante de PPS que procuram informação e orientação na leitura dos *scripts*. Alguns PPS, conforme explicitado na leitura dos inventários, mostraram interesse na trilha sonora dos filmes, procurando também as letras de música.

O insumo contextualizado leva o PPS a ter interesse pelo que vai ser abordado. Como foi explicitado anteriormente (item 3.1.3. sobre AC, p. 65), assumo como primordial a qualidade e a quantidade de insumo que é provida aos PPS, pois é no contexto de sala de aula que a maioria terá contato com a LE. Incluir no programa de disciplina filmes que possam se relacionar com o contexto do eixo temático abordado é permitir aos PPS ter contato com a língua-alvo quantas vezes eles julgarem necessário e dar-lhes motivo para refletir a partir deles, cuidando do equilíbrio entre quantidade e qualidade de insumo que deve ser provido para possibilitar a aquisição de LE.

Há a pressão também imposta pelo instrumento de avaliação mais tradicional: a prova. A projeção dos filmes não é realizada somente para estimulação da habilidade de compreensão auditiva, mas sim para estimular outras e, especialmente, a de produção oral e escrita sobre o tema. Apesar de não ter agendado nenhum encontro específico para discutirmos os filmes após a projeção dos mesmos, os PPS demonstraram total interesse em conversas paralelas em sala de aula, sobre os filmes, seus personagens e suas considerações a respeito do uso inconsciente da teoria das IM pelos professores-atores a ponto de abrirem tópicos de discussão no fórum do WEBCT somente para comentarem sobre eles. Todas essas conversas foram realizadas na língua-alvo.

O envolvimento com a estória dos professores e sua trajetória profissional fez muito deles se emocionarem e criarem um vínculo afetivo com a língua, ao se deixarem envolver pela narrativa e pelos diálogos sem focar na língua-alvo. Mais uma vez pode se perceber a importância de uma atividade de

cunho comunicativo que enfatize a comunicação e a necessidade do aprendente no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

4.4.2. As provas

É muito importante lembrar as regras estabelecidas para a realização das provas:

- As questões devem ser respondidas em inglês somente;
- Não é permitido o uso de dicionários ou glossários durante a prova (para estimulação da competência estratégica do PPS);
- O PPS pode utilizar o *script* do filme em questão para ilustrar alguma resposta, caso necessário;
- As respostas são avaliadas pelas idéias apresentadas e pelas explicações dadas, e não pela correção do texto;
- Só será descontada nota das questões que forem redigidas em língua materna. O PPS é valorizado pelo uso da competência estratégica ao se comunicar na língua-alvo;
- Não há necessariamente repostas certas ou erradas, mas sim explicações não convincentes ou não fundamentadas.

Essas regras, apesar de parecerem bastante restritivas, auxiliam o PPS na medida em que dão o foco necessário para que ele não utilize a língua materna como recurso de comunicação. Mesmo os menos proficientes conseguiram tirar excelentes notas nas provas graças ao critério de avaliação ser referente ao conteúdo e não à forma. Entretanto, algumas provas precisavam ser reescritas para que o PPS pudesse reconhecer os padrões nos desvios cometidos e compreendesse como evitá-los. O processo não é de se exigir perfeição, mas sim um desejo de melhoria constante e contínua e de consciência sobre o que fazer para mantê-la mesmo fora da universidade. É a orientação para o auto-estudo. Solicitei aos PPS que apresentaram problemas na comunicação escrita que reescrevessem suas provas com o auxílio do monitor da área (geralmente um aluno mais proficiente). O monitor foi orientado para realizar esse processo, procurando auxiliar o PPS a perceber o padrão de ocorrência de inadequações linguísticas e

procurar detectar por si mesmo qual parte do texto modificar. Os PPS, a princípio, quando souberam da atividade, demonstraram estar desapontados e frustrados. Procurei enfatizar a importância da conscientização sobre os estágios de aquisição de língua e que esses erros nada mais eram do que indícios de que estavam em processo de aquisição, mas que deveriam investir um pouco mais se quisessem passar para outro nível. Essa tomada de consciência era imprescindível para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Após a entrega do texto final corrigido da prova, os PPS demonstraram estar bastante satisfeitos e disseram ter aprendido muito, mais do que se tivessem tido aulas 'teóricas' sobre os tópicos gramaticais. O monitor tinha também como orientação prover o PPS com informações necessárias a respeito dos problemas lingüísticos enfrentados. Caso o PPS quisesse e sentisse necessidade, poderia praticar e estudar mais sobre o assunto com os livros disponibilizados no laboratório.

A pressão e a necessidade levam o PPS a buscar formas de se fazer entender, sem ficar aprisionado a consultar a todo instante um dicionário ou uma gramática. As provas, com esse objetivo de fazê-los analisar, comparar, avaliar, refletir sobre situações de cotidiano escolar, demonstrou ser um instrumento importante de ser mantido para se desenvolver a competência lingüístico-comunicativa dos PPS, uma vez que os provocou a dizer o que gostariam de dizer. Esses dados corroboram os já apresentados pela pesquisa de Borrego (1998) no que diz respeito à reflexão para examinar suas próprias crenças sobre o potencial de seus (futuros) alunos, abrindo possibilidades para o uso de diferentes estratégias que não estimulem somente as inteligências consideradas mais tradicionais como a lógico-matemática e a lingüística. Aos PPS se dá a oportunidade de refletir sobre suas próprias potencialidades e descobrir o que tem que fazer para utilizá-las da melhor forma possível em sala de aula, como também trazer a consciência suas limitações e de como lidar com elas.

4.4.3. Os projetos

Já explicitarei os procedimentos utilizados para a orientação dos trabalhos, mas é importante frisar aqui que o maior resultado obtido com os projetos foi a oportunidade criada para que os PPS pudessem

estudar assuntos de seu interesse na língua-alvo, buscando informações sobre a língua enquanto realizavam as atividades, estimulando o auto-estudo e o compartilhamento de informações com os respectivos pares. Uma das perguntas da avaliação final foi sobre o quanto os PPS sentiam que tinham desenvolvido sua competência lingüístico-comunicativa e de que forma puderam avaliar isso e suas respostas foram:

I could develop my English while studying the theory, that's because I read a lot so I could learn some new words and how to talk about the theory. I can say that because I could practice some not common words that we just find in theory texts. (D)

I didn't feel well about the beginning of my oral presentation, because I was too nervous and I made some stupid mistakes that usually I don't make. Because of that, I couldn't notice my English development. But when I analysed the second part of my presentation, in which I had to give the oral instructions to the students, I felt more comfortable because I could use more ordinary words and I also because I could speak in the rhythm I like to speak. (P)

I can fell more comfortable in presenting my work to other people, and even my fluency had a change. Speaking now seems to be very easier. (C)

I think I developed a lot my English. When I was organizing the songs that would be attached to the videoclip, I had to select the most significant part of them and that made me learn more vocabulary, to review some grammar; and, while writing the instructions for the classroom, thinking of what I would say in my presentation made me study more and get my attention on it. (L)

I think that I improved my English but I can't say how much. I enjoy to study English and I think that I learned a lot from reading and doing activities. (K)

I think I improved my English so much. The most challenge was talk during the class and answer the questions and I think I got these. (I)

I noticed I developed my English very much cause while I was writing-reading in the WebCT and in my project I started the process of thinking in English. (E)

I think I improved my English, but the most important thing that happened this semester was not my English. I think I could only improve it because I recovered the ability to believe in myself, and it was really the true importance of this course for me. (O)

(grifos meus)

Esses depoimentos nos mostram que criar a necessidade de usar a língua em um contexto que exercite a competência profissional e aplicada dos PPS é o recurso metodológico necessário para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Em todas as etapas, a reflexão é ingrediente principal para que todas as competências se intersectem, elaborando-se como uma teia em que ao estimular uma competência esse movimento possa ser refletido em outra competência.

Apesar de retomar alguns pontos a serem melhorados em relação à linguagem sempre que fosse necessário, ao final das apresentações dos projetos, houve uma aula específica para o *feedback* do grupo. Os pontos levantados e discutidos com eles sobre um aprofundamento de estudo nos semestres seguintes foram:

1. Dar mais importância para a atividade de aquecimento, pois sem uma estimulação adequada o aprendente não se sentirá motivado a participar das atividades sugeridas;
2. Prestar mais atenção no fechamento das atividades, preocupar-se em saber dos aprendentes o que eles puderam compreender das atividades aplicadas;
3. Estudar e exercitar os seguintes pontos: elementos de referência (os pronomes e suas relações no texto); concordância verbo-nominal; ortografia; seqüência temporal com os tempos verbais.

Alguns PPS demonstraram ainda ter dificuldades para se expressar na língua-alvo. Eles foram alertados e receberam *feedback* individualizado sobre suas dificuldades. A orientação é dada em sala de aula, mas eles têm que ter consciência de que aprender língua é um processo contínuo e sistemático, exigindo de nós constante exposição a insumo e uso das informações estudadas. Aprende-se uma língua se comunicando por ela e isso todos eles conseguiram fazer dentro das atividades propostas.

4.4.4. As interações virtuais

A língua-alvo foi utilizada em todos os contextos, mas o recurso do ambiente virtual potencializou o seu uso. Os encontros presenciais são poucos e não há exercício contínuo de uso da língua fora da sala de aula. Prover maneiras para os PPS se comunicarem fora do ambiente da sala de aula, na língua-alvo, de forma participativa e que enfatize a comunicação permite que o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa se efetue mais rapidamente. Foi intensa a participação dos PPS no ambiente virtual, fosse pelo fórum ou pelo e-mail. Utilizaram várias vezes os recursos disponíveis envolvendo-se

com os assuntos abordados, navegando no ambiente virtual com bastante interesse. Há, entretanto, diferenças de grupo para grupo. O grupo da pesquisa principal não apresentou resistências ou problemas ao utilizar as ferramentas virtuais. Houve problemas com outras turmas, em maior ou menor grau. Esses resultados demonstram ser necessário um aprofundamento sobre esse recurso pedagógico para sabermos até que ponto ele aumenta ou diminui o filtro afetivo dos PPS propiciando um desenvolvimento de suas competências lingüístico-comunicativa. Para esta pesquisa reafirmamos, não houve problema de resistência à interação virtual. Pelo contrário, o ambiente se mostrou um elemento muito forte de ligação entre uma aula e outra garantindo a seqüência de atividades reflexivas iniciadas nas aulas presenciais.

4.5. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

De acordo com as discussões realizadas sobre a teoria das inteligências múltiplas, a abordagem comunicativa e a formação de professores reflexivos, e com os dados analisados provenientes desta pesquisa podemos discutir especificamente como a AC pôde orientar a aplicação dos instrumentos da coleta de dados, desenvolvendo as competências de ensinar:

1. O diagnóstico estabelecido no início da disciplina para levantamento de crenças foi realizado por intermédio de um questionário aberto, mas poderia ser feito por intermédio de uma narrativa, entrevista semi-estruturada ou qualquer outro instrumento que permita a incursão do PPS para a revisitação de suas crenças sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira podendo revelar o que o professor-formador precisa saber sobre seu público-alvo;
2. As aulas teóricas que fujam do esquema já condicionado em que o professor-formador palestre sobre o assunto e os PPS assistam a sua apresentação. É necessário que o ambiente universitário propicie novas experiências de ensinar e aprender e essa quebra de paradigma precisa ser feita. O professor-formador, como referência que é para os PPS, necessita contextualizar as teorias que ensina com os recursos metodológicos que utiliza. É necessário que o PPS experiencie uma proposta metodológica baseada na Abordagem Comunicativa para entendê-la e aplicá-la em seu futuro contexto. É fundamental que tenha modelos e referências em que possa se basear e o

professor-formador é aquele que poderá prover esse insumo e essas experiências. Nesta pesquisa, aplicar atividades com base na teoria das Inteligências Múltiplas permitiu que os PPS pudessem experienciar o que mais tarde seriam solicitados a fazer. Essa congruência entre o que se ensina e o como se ensina precisa ser mais evidente nas salas de aula de cursos de formação de professores;

3. A proposta de trabalho com projetos mostrou viabilizar o desenvolvimento das competências de ensinar, na estimulação das inteligências dos PPS. O trabalho com projetos, resultado desta pesquisa, vem confirmar o que já foi explicitado por Widdowson (1995) sobre as vantagens de se trabalhar com conteúdos de outras disciplinas nas aulas de LE. Além de ampliar seus conhecimentos sobre outras matérias, os PPS demonstraram se sentir motivados ao escolherem assuntos em que gostariam de se aprofundar e, conseqüentemente, estudaram mais a língua-alvo. A comunicação operou em nível de uso e os PPS se preocuparam mais com o conteúdo da sua comunicação do que com a forma. Isso abaixou o filtro afetivo e eles puderam desenvolver a competência lingüístico-comunicativa. Além disso, na elaboração de projetos, os PPS puderam exercitar as características básicas das inteligências: trabalho em equipe, criatividade, solução de problemas, planejamento e tomada de decisões, características essas amplamente desejáveis em cursos de formação de professores;
4. A realização de projetos em equipes escolhidas aleatoriamente permitiu que se criasse um laboratório para a prática futura quando os PPS estiverem formados. De acordo com as auto-avaliações e as avaliações dos pares, além dos encontros agendados com a professora formadora, as duplas se mostraram bem mais unidas ao final do processo e os PPS puderam enxergar seus colegas de forma diferente, eliminando barreiras invisíveis que impediam um maior entrosamento entre eles. Além disso, puderam se exercitar para suas vidas profissionais futuras em que devemos saber compartilhar pontos de vista, respeitar diferenças e negociar estratégias de ação para realizar um trabalho em equipe;
5. As perguntas ao final da aula sobre como os PPS se sentiam após estarem expostos ao insumo específico também se mostraram um recurso importante para acompanhamento do professor-

formador sobre como as crenças dos PPS estão sendo reavaliadas. Essas perguntas funcionaram como um termômetro pelo qual o professor-formador pôde 'medir' a necessidade de aprofundamento dos assuntos e sobre as reações dos PPS ao conteúdo abordado;

6. Dar espaço para que os PPS explicitem suas dúvidas em perguntas ao final das aulas é um procedimento que dá condições ao professor-formador de verificar quais possíveis lacunas ou más compreensões sobre o conteúdo precisam ser endereçadas nas aulas consecutivas. Passa a funcionar como uma bússola para a prática do professor-formador, além de fazer os PPS exercitarem suas inteligências lógico-matemática e lingüística e sua capacidade reflexiva, pois serão elaboradas na língua-alvo;
7. As perguntas de reflexão precisam estar sempre presentes, no início, no meio e no fim do processo. A reflexão não pode ser negociada; ela deve ser exercida em todos os momentos. Somente por intermédio da reflexão podemos estimular as inteligências e desenvolver as competências de ensinar. A reflexão é realizada especialmente por intermédio de perguntas que estimulem, mais especificamente, a inteligência intrapessoal, que mostrou a importância em ser desenvolvida em curso de formação de professores, por ter nela a base para que o filtro afetivo seja liberado, permitindo que o PPS aprenda melhor e cada vez mais, melhorando sua auto-estima;
8. O desenvolvimento da inteligência intrapessoal, dessa forma, acaba refletindo na interpessoal e, especialmente, na lingüística, possibilitando um maior desenvolvimento do aluno na língua-alvo;
9. Os filmes demonstraram funcionar como um elo entre o que é dito e o que pode ser demonstrado. No caso desta pesquisa, funcionaram como vitrines ou laboratórios em que os PPS assumiram o papel de observadores e pesquisadores e puderam praticar suas competências teórica e aplicada. Devem, portanto, sempre manter relação com o assunto a ser abordado e ser mantido um direcionamento para a reflexão sobre suas práticas profissionais futuras;
10. Dos recursos avaliativos, as provas tradicionais transformadas em momento de reflexão e aprendizagem foram as que mais trouxeram benefícios ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, seguida das teórica, aplicada e profissional. As questões, como foram

formuladas, permitiram que os PPS se posicionassem e se sentissem estimulados para discutir suas crenças e reavaliar posturas, sem que se exigisse uma resposta necessariamente certa ou errada, mas que houvesse uma discussão para a explicação do seu ponto de vista, rompendo o estigma que se tem sobre a prova tradicional e todo o imaginário negativo que ela traz para a sala de aula;

11. As avaliações dos pares permitiram que os PPS experimentassem, em ambiente seguro, como é avaliar diferentes produções, sejam elas escritas ou orais, e saber como elaborar rubricas e instrumentos de avaliação que sejam compatíveis com os objetivos de ensino;
12. As auto-avaliações puderam estimular a inteligência intrapessoal e trazer mais à consciência o que já está bom e o que precisa ser melhorado, deixando para o professor-formador a orientação necessária para que essa mudança se efetive na prática;
13. O processo avaliativo deve ter tanta importância quanto os conteúdos abordados, sendo necessário um maior espaço no calendário escolar para que essa prática se efetue. Nesta pesquisa, apesar de vários instrumentos de coleta de dados terem sido aplicados como recursos metodológicos, como as avaliações, senti, como professora-formadora, necessidade de um tempo maior para que os dados coletados pudessem ser devolvidos aos PPS de forma a poder discutir com eles e conscientizá-los sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LE. Os resultados deste trabalho irão influenciar minha prática de forma a permitir um espaço maior para o *feedback*, que deve ser dado após o preenchimento das tabelas de avaliação, e para as discussões sobre esses resultados que devem ser mais frequentes nos encontros entre professor-formador e PPS;
14. A apresentação oral e escrita do projeto deu condições para que os PPS experimentassem a prática pedagógica e se percebessem assumindo o papel de professores, utilizando a língua-alvo em situações reais e contextualizadas de comunicação, como preconizado pela Abordagem Comunicativa, além de dar-lhes condições de um treinamento com recursos tecnológicos e digitais na montagem do projeto e na apresentação do projeto, utilizando diferentes mídias;

15. A interação virtual permitiu que as aulas de LE não ficassem 'ilhadas' e deu condições aos PPS manterem viva a necessidade de se comunicar na língua-alvo. Esse recurso, entretanto, deve ser mais bem estudado sobre como ser utilizado de forma a abaixar o filtro afetivo do aluno e não elevá-lo;
16. A exigência que os PPS e a professora-formadora sempre se comunicassem pela língua-alvo possibilitou um maior desenvolvimento da fluência oral e da competência estratégica em ambos;
17. A articulação entre a teoria e a prática pode ser feita utilizando-se no programa do curso temas necessários para formação de professores que não sejam conteúdos de língua;
18. A teoria das Inteligências Múltiplas demonstrou ser um conteúdo pertinente para a formação de professores em cursos que tenham como pressuposto uma Abordagem Humanista, centrada no aprendente. Ela pode otimizar os efeitos das atividades de cunho comunicativista, servindo de base para uma possível quebra de paradigma em relação às práticas que se mostram ineficazes nas salas de aula do ensino médio e fundamental. A sua maior contribuição foi, sem dúvida, para a mudança de visão que os PPS passaram a ter de si mesmos, como alunos ou professores, modificando sua postura e seu desejo de aprender em sala de aula.

4.6. AS COMPETÊNCIAS DE ENSINAR E AS INTELIGÊNCIAS

No capítulo 3 esclareço que não é objetivo deste trabalho discutir profundamente as definições sobre 'inteligência', 'competência' e 'habilidade'. Em conversa pessoal com Gardner e com os pesquisadores do Projeto Zero, pude perceber que não há uma preocupação em delimitar quais as diferenças específicas entre os termos. Mostrei, entretanto, que se deve fazer uma distinção de ordem taxonômica para não incorrer em duplicidade de informações que possam mais confundir do que auxiliar a compreensão sobre o assunto.

Da forma apresentada no item 3.2. e rediscutida no item 3.4.1., entendo como inteligências um conjunto de capacidades que são descritas por habilidades específicas a cada uma delas. Como adotei neste trabalho, como categorias de análise, as competências de ensinar descritas por Almeida Filho (1998), entendo que algumas habilidades dessas inteligências irão compor um quadro organizado pelas competências de ensinar. Ao avaliar os dados e descrevê-los neste trabalho, percebi que algumas habilidades que pertencem às competências de ensinar, encontram-se em determinadas inteligências. O foco do professor-formador, portanto, ao procurar atividades que as desenvolvam acabam fortalecendo a inteligência em questão. Ao declararmos que procuramos desenvolver nos PPS a competência lingüístico-comunicativa por intermédio da profissional e aplicada e que essas sejam reflexo da estimulação constante da teórica, embasadas na competência implícita, precisamos ter claro quais são as habilidades pertinentes desejáveis a cada uma dessas competências e quais inteligências passam a ser estimuladas também.

Nessa reflexão, desenhei um quadro que procura organizar essas habilidades que, uma vez estimuladas em sala de aula poderão desenvolver, simultaneamente, as competências de ensinar e as inteligências múltiplas dos PPS. O quadro abaixo é o resultado dessa reflexão:

TABELA 5 – Relação entre as Inteligências, Habilidades e Competências de Ensinar

INTELIGÊNCIAS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
LINGÜÍSTICA	Saber utilizar a língua-alvo para se comunicar com o público-alvo	Lingüístico-comunicativa
	Ter conhecimento sobre a língua que fala	
	Saber explicar o que faz e porquê faz o que faz	Aplicada
LÓGICO-MATEMÁTICA	Saber estabelecer regras e conseqüências	Profissional
	Levantar hipóteses, fazer perguntas, planejar	
	Saber fazer analogias, relações entre as informações dadas	Teórica
	Compreensão das regras gramaticais	Lingüístico-Comunicativa
INTRAPESSOAL	Ter consciência da suas potencialidades como educador, seus limites e suas necessidades	Profissional
	Ter consciência do seu papel de formador de opiniões e ter auto-estima elevada	
	Ter consciência de suas crenças e de como elas influenciam nossa auto-estima e regulam nosso filtro afetivo	Implícita
INTERPESSOAL	Saber lidar com diferentes público-alvos, considerando o contexto e a historia pessoal de cada um.	Profissional e Teórica
	Saber orientar e facilitar o processo de aprendizagem de diferentes tipos de alunos	
ESPACIAL	Ter visão sobre projeto de vida e missão na carreira docente	Profissional
	Ter noção de espaço e organização do ambiente em que se ensina	

CORPORAL-CINESTÉSICA	Saber fazer uso da linguagem corporal	Profissional e Lingüístico-Comunicativa
	Saber ocupar os espaços do ambiente de aprendizagem	Profissional
MUSICAL	Saber estimular outras formas de linguagem no aprendizado	Profissional, Aplicada e Lingüístico-Comunicativa
	Reconhecer a musicalidade da língua para estimulação da compreensão auditiva e conseqüente produção oral	Lingüístico-comunicativa
NATURALISTA	Saber categorizar dados	Profissional, Aplicada e Teórica
	Saber categorizar dados lingüísticos	Lingüístico-comunicativa

Em relação a essa última inteligência, a Naturalista, e à respectiva habilidade descrita, a de categorizar dados, pude perceber que tive dificuldade em organizar os dados dos PPS no estudo exploratório. Em pesquisa, somos requisitados a saber categorizar dados, mas tenho consciência de que em nenhum momento essa habilidade foi ensinada ou treinada na sala de aula. Atualmente, várias vertentes do ensino enfatizam o uso de portfolios para registro do desenvolvimento dos aprendentes, mas não é comum vermos isso na prática. Organizar um portfolio é como organizar uma coleção: precisamos saber categorizar os dados apresentados de forma a facilitar a leitura dos mesmos. Em pesquisa, essa habilidade é crucial. Na prática pedagógica, os professores acabam por avaliar o aprendente de forma compartimentalizada, instrumento por instrumento, sem conseguir ter uma visão do todo, do processo pelo qual aquele aprendente passou. Acredito que essa dificuldade advém do fato de não incentivarmos e estimularmos essa habilidade em sala de aula. A estimulação da inteligência naturalista na formação de professores pode trazer grandes benefícios para sua formação acadêmica futura e para o desenvolvimento de sua competência profissional e aplicada. Também pude refletir como o

desenvolvimento da habilidade de categorização de dados lingüísticos, referente também à naturalista foi deficiente em minha formação. Sempre senti muita dificuldade em compreender os organizadores gramaticais e minha formação baseada em uma visão tradicionalista estrutural com foco no conteúdo a ser passado e no professor, somada a outras crenças e preferências pessoais, não me permitiram ir além. Ao elaborar o quadro, pude refletir sobre quais habilidades são mais desenvolvidas em mim como pesquisadora e como professora-formadora.

Barcelos (2004) confirma a visão de Johnson quando diz ser importante que os professores-formadores estejam conscientes de suas crenças e de como elas afetam suas ações em sala de aula. Desenvolver um trabalho com o eixo temático das IM permitiu que eu pudesse avaliar minhas potencialidades, minhas crenças bem como a de meus alunos como futuros professores. A teoria permite que se tenha uma visão bastante organizada do que é necessário que o professor-formador faça e estimule em sala de aula.

Em relação ao conjunto de habilidades apresentadas, é importante frisar que o objetivo não é esgotar as habilidades desejáveis para a formação de PPS com vistas à estimulação das competências de ensinar e, conseqüentemente, das inteligências dos PPS. Acredito haver muitas outras habilidades desejáveis, sendo esse apenas um ponto de partida para outras discussões.

É importante esclarecer também que a teoria das IM não foi utilizada neste trabalho para competir com qualquer outra abordagem de ensino-aprendizagem de línguas. Ela não é uma abordagem, até mesmo porque não há uma única maneira de se estimular as inteligências em sala de aula. O que existe é um conjunto de idéias que podem nortear o trabalho do professor que tenha como base teórica sustentada uma abordagem humanista, centrada no aprendente e em suas necessidades. A teoria, como conteúdo a ser ensinado no curso de formação de professores, constitui um dos pontos cruciais para o desenvolvimento da competência teórica e conseqüentemente profissional e aplicada dos PPS. Como está embasada no processo de reflexão, uma vez que tem como princípio fazer perguntas e solucionar

problemas, permite que o professor-formador a utilize como ferramenta para conhecimento da competência implícita dos PPS, tornando o processo reflexivo uma constante em sala de aula e fora dela.

A teoria das IM, como eixo temático, permite que se aprofundem tópicos sobre ensino-aprendizagem de língua(s), pois tem como foco o aprendiz. Ao abordar a inteligência intrapessoal, temos condições de investir na competência implícita dos PPS. A competência profissional pode ser atingida por intermédio da estimulação de muitas inteligências como, por exemplo, as intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática e espacial.

Considerações Finais

Capítulo 5

"What is necessary to change a person is to change his awareness of himself."

Abraham Maslow

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PPS

Ao se propor um trabalho unindo concepções situadas em diferentes arcabouços teóricos e em áreas distintas, corre-se o risco de propor uma receita ou uma estrutura fixa em que os componentes sejam adicionados ao mero acaso. Entretanto, mesmo sendo arcabouços distintos, eles demonstraram ter vários aspectos em comum, como já discutido nos capítulos anteriores. A importância de situar esta pesquisa no âmbito da LA é a de estabelecer uma discussão sobre possíveis caminhos e estratégias a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem de LE em formação de professores de língua(s). Para o processo de ensino-aprendizagem de LE, adoto o paradigma da Abordagem Comunicativa, e para a formação de professores, o paradigma reflexivista. Esses são os dois maiores paradigmas aqui incluídos como peças-chave na obtenção dos resultados relatados.

Os pressupostos da AC que serviram de base para este trabalho, amplamente discutidos no capítulo 3 e neste capítulo de análise dos dados, foram:

1. os papéis do aluno e do professor,
2. a maneira pela qual os ambientes virtual e presencial foram utilizados,
3. os tipos de atividades realizados dentro e fora da sala de aula (significativas e que levassem em consideração o contexto dos PPS em questão) e
4. a maneira pela qual essas atividades foram avaliadas.

A postura não ameaçadora, que permite construir e não criticar, enxergando as possibilidades e as soluções, tendo como foco o aprendente e suas necessidades, criando oportunidades significativas e contextualizadas de ensino-aprendizagem de LE, contribuiu para construir o que chamo de primeiro patamar, a fundação da macroformulação teórica que me propus discutir – a Abordagem Comunicativa (AC). A estruturação em busca de um aprofundamento das competências de ensinar, proposto por Almeida Filho, só pode ser realizada na adoção de um outro paradigma igualmente importante: o

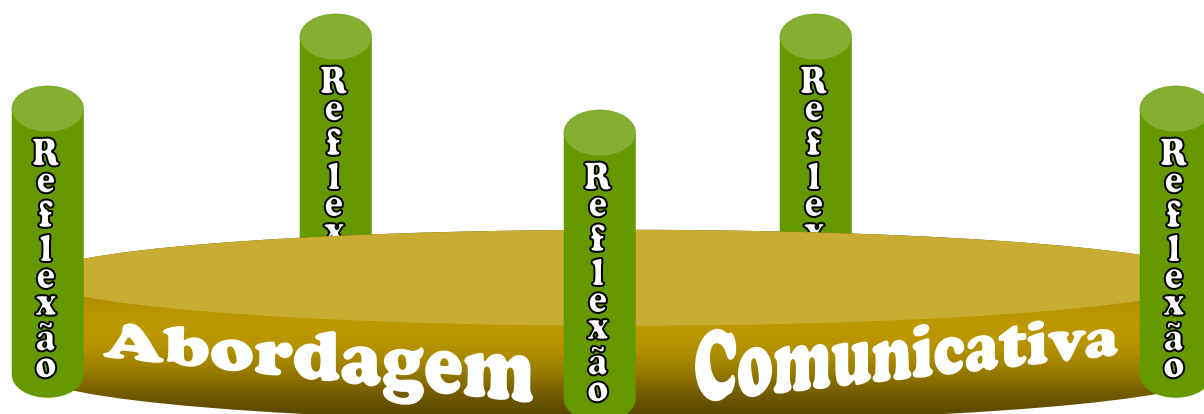
reflexivista. Foi a reflexão a responsável por permitir que as competências pudessem ser desenvolvidas. Em cada uma delas, perguntar e estimular o questionamento dos PPS os auxilia a refletir sobre questões inerentes à implícita, sobre suas crenças e experiências; sobre a tomada de consciência de seu nível lingüístico, o que está bom e o que pode e precisa ser melhorado (lingüístico-comunicativa); sobre quais teorias podem auxiliá-lo a compreender a realidade em que vive e que experimentará em sala de aula (teórica); e como utilizar esse conhecimento em práticas significativas (aplicada), permitindo que ele seja ator de suas decisões e que se comprometa com sua carreira docente (profissional).

Entretanto, quando falamos de AC, de reflexão e de ensino para as competências de ensinar, estamos abordando o COMO, em suma: o que se deve fazer teórica e praticamente ao se desenhar uma disciplina para curso de formação de professores, quais pressupostos levar em consideração.

Entre tantas formas de se utilizar a AC, utilizei neste estudo o ensino por intermédio de projetos. Além de estar alinhado com as tendências atuais preconizadas pelos PCN, vale lembrar que a pedagogia por projetos permite um caminho para o questionamento, que por si só já incita à reflexão, à proposta de solução de problemas autênticos e pertinentes à vida dos alunos.

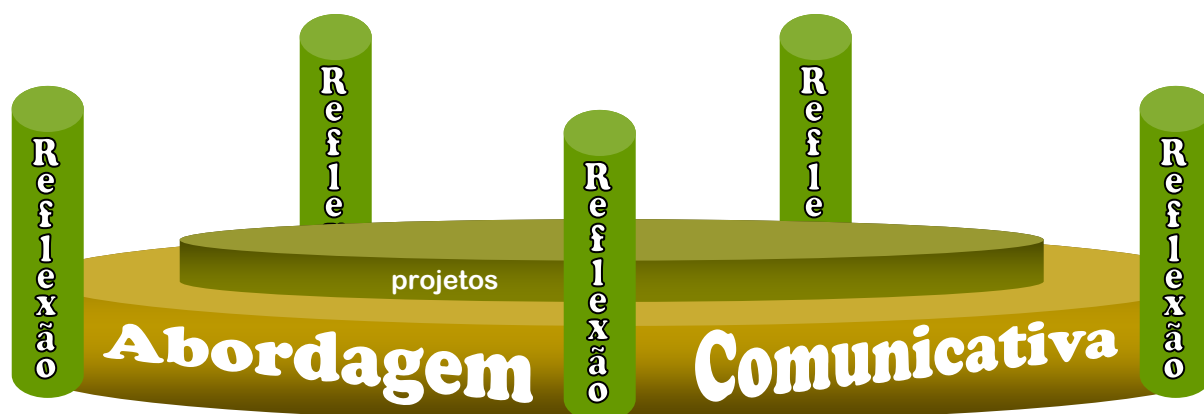
Essas escolhas, entretanto, não trazem novidades ao campo da LA. Há diversas indicações de que esses dois paradigmas, o reflexivista e o comunicacional, estejam sendo utilizados de forma a obter os resultados desejados. Poderemos entender, dessa forma, a base da macroformulação teórica, a AC com estruturação sustentada pela reflexão, como pode ser visualizado no esquema a seguir:

Figura 5



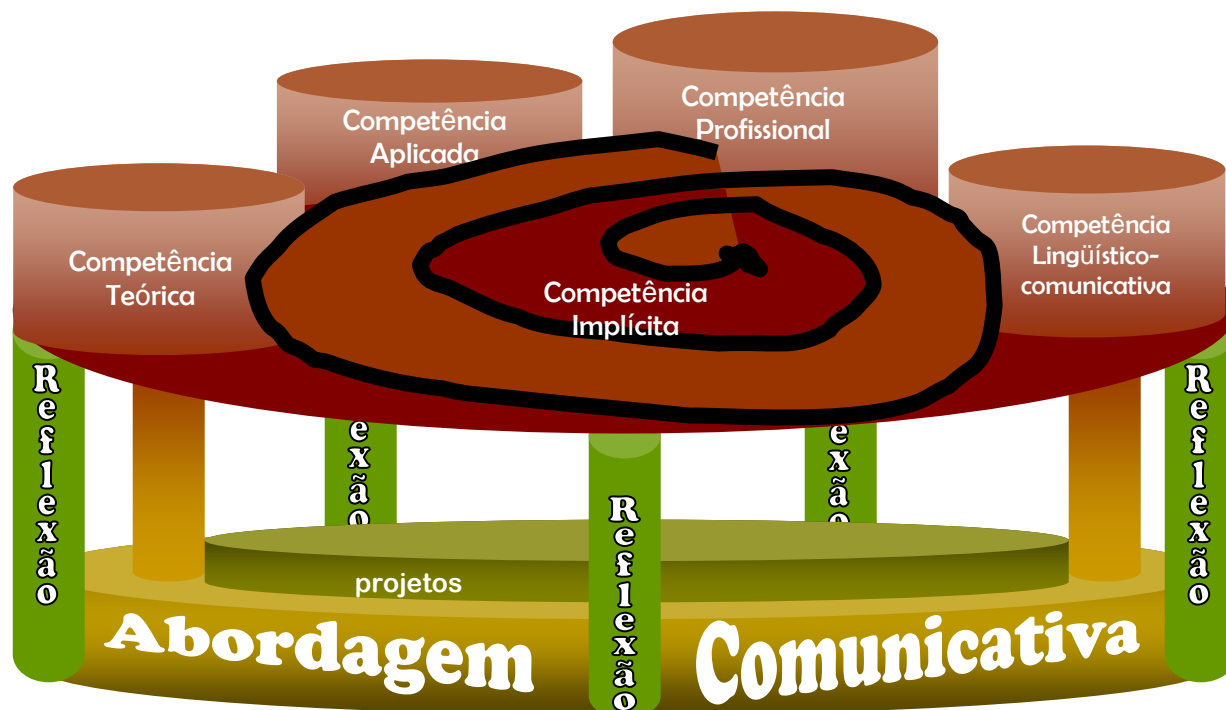
A inserção das competências de ensinar ampliou a visão desta professora-formadora no sentido de criar oportunidades para que os PPS pudessem ter condições de desenvolver todas as competências durante o período em que a disciplina ocorreu. Foram vários os recursos que puderam comprovar as diferentes maneiras pelas quais os professores-formadores podem ter estimuladas suas competências de ensinar durante o processo de formação, como pôde ser visto no item 4.5 (p. 224). Como o objetivo final era que os PPS produzissem projetos que permitissem aos seus futuros alunos do ensino fundamental e médio aprendizagem significativa de LE, o ensino por projetos entra nessa macroformulação teórica como um recorte pertinente que se faz da AC:

Figura 6



Os resultados obtidos nesta pesquisa ao se utilizar como base teórica e norteadora deste trabalho a Abordagem Comunicativa de ensino de língua(s) por projetos, em um paradigma reflexional, também demonstram como as competências de ensinar foram desenvolvidas. Na verdade, as competências devem fazer parte dessa macroformulação teórica por demonstrarem ser organizadoras dos objetivos a serem atingidos em sala de aula. Nessa articulação entre competências, percebe-se que a reflexão não somente cria o alicerce para um trabalho fundamentado na AC como também permite que o fluxo entre as competências se estabeleça. O desenvolvimento das competências interage significativamente na competência implícita, que está sempre em movimento, transformando e sendo transformada e influenciada pelas demais, como pode ser visto no gráfico:

Figura 7

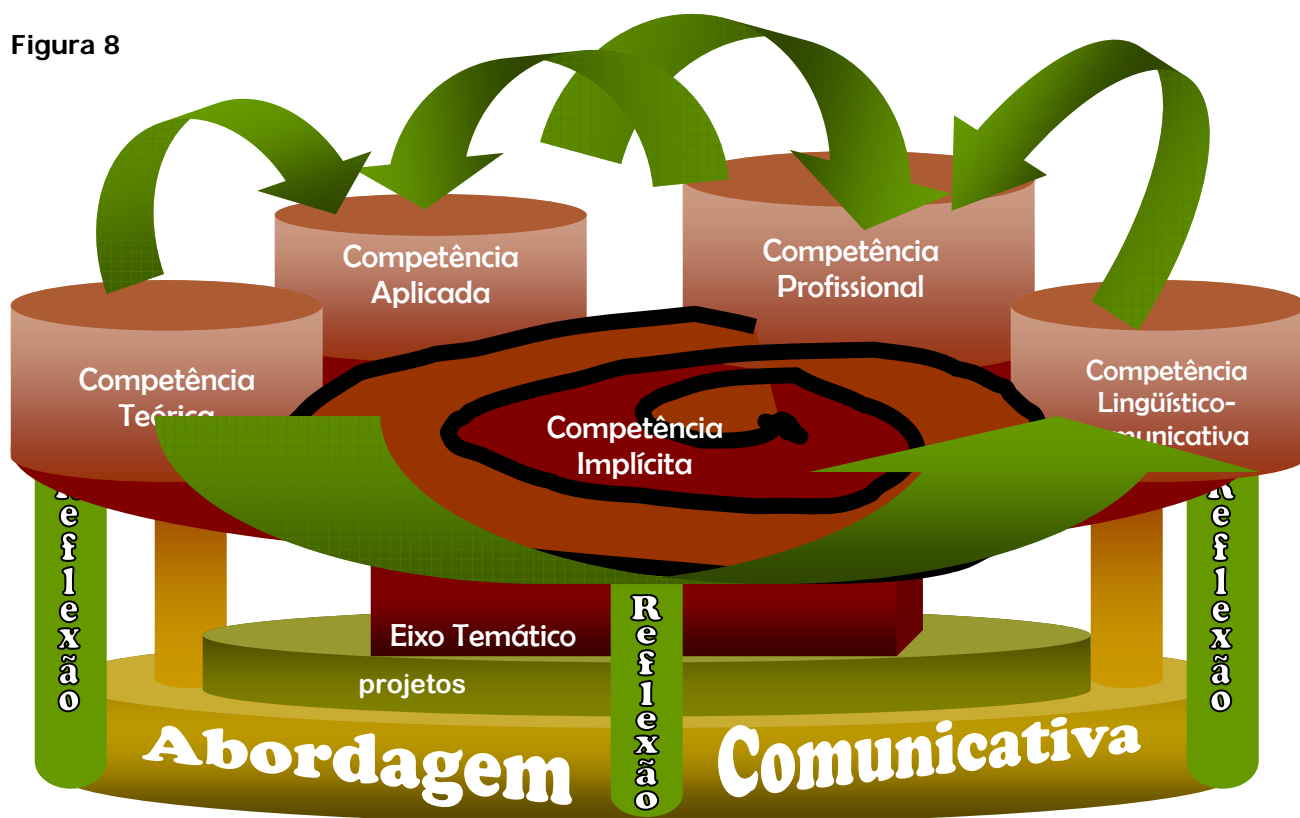


Pode se verificar também que a AC alimenta as competências teórica, quando utilizada para reflexão sobre seus pressupostos, e a lingüístico-comunicativa, em atividades de interação significativas e contextualizadas para os PPS.

O elemento que resta apresentar a essa macroformulação é o eixo temático e qual papel exerce em toda essa articulação teórica. O eixo temático ocupa o espaço existente entre um patamar, o dos pressupostos teóricos que organizam a estrutura na Abordagem Comunicativa e o outro, o das competências de ensinar como resultado obtido a partir do trabalho com os projetos e outras intervenções sistematizadas pela AC. O papel do eixo temático é oferecer um tema gerador para discussão, análise e reflexão. Sua influência nas demais estruturas dessa macroformulação será mais intensa, otimizando o processo de ensino-

aprendizagem dos PPS, quanto mais congruente for em relação aos pressupostos da AC e conseqüentemente às atitudes que precisam ser tomadas em sala de aula pelo professor-formador. Vale ressaltar que o exemplo do professor se torna preponderante para que essa macroformulação faça sentido. Se não houver auto-reflexão, congruência teórica e prática deixando transparente que o professor-formador também se beneficia do modelo proposto, pouco sentido a macroformulação fará, na prática, para o PPS. O eixo temático que tenha como pressuposto o exercício da reflexão irá permitir que as competências interajam e alimentem umas às outras. A reflexão, decodificada nas setas do gráfico (que somente ilustram a interação possível entre as competências, podendo ser ampliada conforme as circunstâncias favoreçam), mostra como uma competência pode influenciar na outra, mantendo o fluxo de seu desenvolvimento.

Figura 8



Nesta pesquisa propus como eixo temático a teoria das IM. Já foi explicitada a escolha do tema no capítulo 3, mas acredito ser pertinente se fazer uma reflexão a respeito dos resultados que se pode obter desta macroformulação teórica tendo como eixo a teoria das IM para formação de PPS. Esse eixo temático se mostrou um dinamizador para o processo de formação de PPS, pois é uma teoria que

apresenta um enfoque no aprendente, nas suas potencialidades, indicando, já na conceituação do que é inteligência, os referenciais do trabalho da AC: trabalho em equipe, solução de problemas significativos para os alunos, tomada de decisões (incentivo à autonomia), uso da criatividade e planejamento didático. Além disso, permite que se discutam as diferentes possibilidades de abordar o conhecimento por intermédio dos pontos de entrada, levando em consideração as diferentes maneiras de compreensão de um assunto, tendo como faces interseccionais o trabalho com projetos e o estímulo à reflexão. Dentro dessa macroestrutura, qualquer eixo temático poderia ser escolhido desde que possam permitir que a AC seja utilizada e que a reflexão estabeleça o fluxo para que as competências se desenvolvam.

Assim, pode-se dizer que a teoria das Inteligências Múltiplas, da maneira como foi abordada nesta pesquisa, potencializada pelos recursos metodológicos descritos, aliada a uma teoria de ensinar e aprender línguas, que se reflete na Abordagem Comunicativa, auxilia o trabalho do professor-formador no processo de ensino-aprendizagem dos PPS, possibilitando que a reflexão seja a base do trabalho educativo. Como consequência, as competências de ensinar dos PPS demonstraram terem sido estimuladas e desenvolvidas conforme os objetivos apontados pelas pesquisas na área de Lingüística Aplicada.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de a teoria das IM ser um assunto importante para ser abordado em sala de aula de ensino fundamental e médio. É fundamental que se faça a distinção entre eixos temáticos que fazem parte da formação teórica dos PPS, mas que não servirão para serem aplicados diretamente em sala de aula do ensino fundamental e médio, e aqueles que poderão servir. Há disciplinas organizadoras e específicas que estimularão as competências teórica, aplicada e profissional dos PPS, como as de Lingüística Aplicada e Prática de ensino e estágio supervisionado. Os conteúdos específicos de formação de professores não precisam se circunscrever a essas disciplinas, como já foi discutido neste trabalho. Eixos como a própria AC, ou outras abordagens, temas de Lingüística Aplicada, podem e devem ser utilizados como eixos temáticos. Esses eixos estão circunscritos à visão mais ampla como os quadros referenciais sobre as abordagens apresentados neste trabalho, envolvendo visões dos papéis do

professor, do aluno, do ambiente, do material didático. O cuidado que se deve ter é o de verificar se os PPS conseguem traduzir esses ensinamentos em compreensão aplicada, percebendo que esses saberes auxiliam o professor a direcionar sua prática em sala de aula.

Há, entretanto, eixos temáticos que favorecem mais diretamente a prática dos PPS. Eixos que abordem mais especificamente como lidar com o livro didático, o ensino de gramática, os temas transversais, o trabalho com projetos, ou ainda, questões como disciplina, manejo de sala de aula, permitem que os PPS possam visualizar a rotina escolar, temas envolvendo procedimentos mais metodológicos e práticos, respondendo aos questionamentos e dúvidas dos PPS sobre como e o que fazer quando se formarem. Esses temas também permitem que os PPS revisitem suas crenças e experiências sobre os temas abordados. A teoria das IM é abrangente e sua amplitude permite que se aborde todos esses temas: material didático, temas transversais, trabalho com projetos, da mesma forma que dá conta de explicitar comportamentos em sala de aula, o aprendente e suas potencialidades, auxiliando o professor a compreender os acontecimentos dentro do ambiente escolar. Já foi demonstrado pela pesquisa de Togatlian (2001) a importância em se abordar a teoria das IM com pais, professores e alunos, pois ela incentiva a visão positiva que se tem do aprendente, de suas potencialidades e capacidades, estimulando o processo de inclusão.

Acredito ser atividade do professor-formador de disciplinas chamadas de conteúdo escolher eixos temáticos que possam servir na futura prática docente dos PPS, em sala de aula de ensino fundamental e médio. A teoria das IM não só permitiu que os PPS refletissem sobre si mesmos como aprendentes, como estimulou sua prática na elaboração de atividades significativas e comunicativas para a estimulação das inteligências de seus futuros alunos. Por comunicação pessoal, obtive *feedback* de alunos dessa turma que aplicaram atividades baseadas nas IM, com pontos de entrada, em seus contextos profissionais e não só obtiveram uma resposta altamente motivadora dos seus alunos como também sentiram a necessidade de explicitar os conceitos da teoria, percebendo uma modificação no comportamento deles a partir de então. Um dos PPS do grupo da pesquisa exploratória, quando do seu ingresso na escola pública depois

de formado, sentiu-se tão motivado com os resultados que vinha obtendo com a aplicação das IM em seu contexto que investiu na sua formação em um curso de pós-graduação e atualmente finaliza sua dissertação de mestrado sobre a aplicação da teoria em atividades comunicativas para a escola pública.²² Além disso, tem sido crescente a participação dos PPS deste curso de Letras em congressos da área com comunicações e pôsteres sobre suas vivências e experiências obtidas no processo de elaboração e aplicação de projetos com temas transversais baseado nas IM, demonstrando um fortalecimento de suas competências profissionais.

Os resultados obtidos através da proposta apresentada de se utilizar projetos aliado a uma teoria centrada no aluno e em suas necessidades, que aqui nesta pesquisa compreendemos como uma teoria comunicativa/reflexivista de ensino de língua estrangeira, sugerem uma compatibilidade com a teoria das IM que vê o indivíduo nas suas diferenças e não nos seus padrões, permitindo que ele se manifeste conforme seus interesses, suas potencialidades e interaja comunicativamente por meio da língua estrangeira uma vez que o assunto é de seu interesse e de sua necessidade para formação como futuro professor.

Com a crescente discussão no âmbito da Linguística Aplicada sobre formação de professores, um dos motivadores deste trabalho foi o de contribuir com experiências vivenciadas em um ambiente de ensino público de formação de PPS. Passados anos de consolidação dessa área de pesquisa, que apresenta teorias próprias de ensino-aprendizagem, de metodologias científicas norteadoras de trabalhos de pesquisa, faz-se necessário que possamos comungar também de práticas educacionais que atinjam os objetivos estabelecidos pelos profissionais linguistas aplicados, que tenham uma postura crítico-reflexiva, com suas competências de ensinar desenvolvidas. Na discussão sobre o retrato brasileiro da LA, Moita Lopes (1999) e Almeida Filho (2001) entre outros, percebe-se que a LA já amadureceu o suficiente, estabelecendo bases sólidas para se construir um modelo de formação de professores desejável para a

²² Ferrão, M.A. *A Teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) UNESP – S.J. Rio Preto. (defesa prevista para agosto de 2006).

nossa realidade escolar brasileira. O ensino baseado nas premissas da Abordagem Comunicativa aliada ao paradigma reflexivista mostraram-se os alicerces fundamentais para se desenvolver esse modelo.

Cabe a nós, pesquisadores lingüistas aplicados e professores-formadores, buscarmos em nossas práticas a reflexão necessária para descobrir o que estamos fazendo para contribuir com os resultados que desejamos alcançar e o que podemos melhorar. A prática individualizada pode não ter um reflexo imediato na formação que os PPS têm ao longo do curso de graduação, mas terá uma influência positiva em suas referências e em suas crenças, em sua competência implícita. Quanto maior for a integração dos professores-formadores em relação aos objetivos do curso e às crenças norteadoras sobre o profissional que se quer formar, mais intensa e permanente será essa mudança que se quer obter. O trabalho em equipe não é um processo fácil e simples no âmbito acadêmico e o apego a teorias que funcionavam em um passado recente, mas que não funcionam em nosso contexto atual, ainda é forte. Por melhor que sejam as mudanças realizadas nas grades curriculares, sabemos que elas só se tornarão realidade quando os professores-formadores assumirem essas mudanças como verdade e iniciarem, eles mesmos, o processo de reflexão sobre sua prática.

Este trabalho traz à tona a perspectiva de que temos que estar abertos para o novo, para novas possibilidades e experimentarmos essas possibilidades com o cuidado que se exige, fortalecendo nossa competência teórica na busca de respostas às questões levantadas durante nossa prática. Essas respostas devem ser traduzidas em ações que possam ser explicadas aos PPS, fortalecendo nossa competência aplicada, estimulando-os a quererem se aperfeiçoar, mostrando caminhos de como isso é possível. O professor-formador deve atuar como referência a ser seguida, uma vez que tem a responsabilidade de compartilhar suas experiências e reflexões por intermédio das publicações e participações em congressos, fortalecendo sua competência profissional.

Para o professor-formador é importante ter em mente que se deva ter como ponto de partida o reconhecimento da competência implícita dos PPS. Temos que conhecer suas crenças, seus potenciais, suas necessidades. O conhecimento dessa competência já proporcionará ao professor-formador a

necessidade de estruturar e/ou adequar um plano de ensino que seja condizente com as necessidades do público-alvo. Por intermédio dessa competência, é atividade do professor-formador, desenvolver as competências teórica e lingüístico-comunicativa dos PPS provendo condições para que eles tenham no ambiente acadêmico contato com as teorias de ensino-aprendizagem de inglês como LE e todos os outros saberes pertinentes à sala de aula de língua estrangeira.

A descrição dos dados obtidos neste trabalho não sugere que se adote o que foi feito como **O** modelo a ser seguido, uma receita, mas como **um** modelo que pela sua combinação de fatores e aspectos já discutidos resultaram no tipo de profissional que desejamos formar. Outras combinações podem gerar resultados ainda melhores, se levadas em consideração as necessidades do aprendente, suas motivações e potencialidades e desde que esses sejam expostos a um processo de reflexão sobre o que estão aprendendo e como aplicarão esse conhecimento em sua vida cotidiana.

Nesta pesquisa, buscamos também, de forma indireta, respostas às indagações feitas por Gimenez (2004) e por outros pesquisadores mencionados na introdução deste trabalho, propondo alternativas para a prática em questão. Nada sairá do papel, entretanto, se não houver congruência entre aquilo que é ensinado, o discurso do professor-formador, e sua prática, aquilo que ele mesmo faz com seus alunos em sala de aula. O professor-formador deve se conhecer e reconhecer suas potencialidades e limitações e saber trabalhar em equipe. É somente no trabalho conjunto que veremos uma mudança nos resultados que estamos tendo. Basso (2006, 74) explicita que

De acordo com uma visão humanista de ensino, ensinar é essencialmente a maior expressão de si mesmo, e por essa razão, implica também a visão que temos de nós mesmos. Portanto, se carecemos de uma boa auto-estima como professores de LE, tampouco seremos capazes de ajudar nossos alunos a se superarem por esta nova língua. Temos que aceitar nossos limites e os de nossos alunos na LE para ultrapassá-los e não sermos derrotados por eles.

Com este trabalho, espero ter auxiliado o professor-formador a perceber quais conteúdos, recursos e atitudes pode escolher para que a mudança nos cursos de Letras não se configure somente em uma mudança de grade curricular. Como professora-formadora e como aprendente, posso afirmar que o maior

resultado deste trabalho foi a minha própria quebra de paradigma, ensinando-me a focar mais as qualidades e potencialidades dos aprendentes e das pessoas com as quais convivo, explicitando os caminhos necessários para entendermos que todos os alunos podem aprender de alguma forma e que é atividade do professor-educador ajudá-los a descobri-la.

A responsabilidade do professor-formador acabou sendo enfatizada, apesar de terem sido os PPS o foco da pesquisa. Com a estimulação das competências de ensinar do professor-formador, o processo de reflexão acaba se tornando mais presente na prática educacional. No entanto, serão necessárias outras pesquisas para experimentação do modelo proposto e das variações que se pode obter dele. Acredito, porém, que nada surtirá o efeito desejado antes que sejamos, nós mesmos, congruentes com aquilo que ensinamos. As palavras de Ghandi podem traduzir o que pude experienciar ao desenvolver este trabalho com o objetivo de poder contribuir para a área de Lingüística Aplicada no que se refere à formação de professores:

Nós temos que SER a mudança que queremos VER.

Referências Bibliográficas

“Teaching is the highest form of understanding.”

Aristotle

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de experiência. *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. VI, dez. 2002.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MONTEIRO, D. C. Formando um profissional competente para o ensino de língua estrangeira. *Anais do CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, São Paulo, v. 1, p. 143-150, maio 1996.

AGUIAR, G. E. *O ensino de língua inglesa nas redes pública estadual e privada de Teresina-Piauí: formação docente e prática pedagógica*. Ceará, 2000. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *Apliesp Newsletter*, jun. 1993.

_____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997a.

_____. Tendência na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Ensino & Pesquisa*, Apliemge, v. 1, p. 29-41, 1997b.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1998.

_____. (org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 3, n.1, p. 7-18, 2004.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, n.9, p. 9-19, 2006.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Ensino da Linguagem, Universidade de Campinas.

ANDRADE, T. *Estudo de caso: a metodologia e prática de ensino de inglês e a formação de professores*. Curitiba, 2000. 124 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná.

ANDRÉ, M.C.S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores de língua-alvo e as otimize. In: *Anais do ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA*, Belo Horizonte, p. 233-239, jul. 2004.

ASHER, J. The strategy of total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, v. 3, p. 291-300, 1965.

ASHER, J.; KUSUDO, J.; DE LA TORRE, R. Learning a second language through commands: the second field test. *Modern Language Journal*, v. 58, p. 24-32, 1974.

ASSIS, M.P. *A exploração de processos cognitivos no ciberespaço análise das estratégias avaliativas em hipermídias conceituais*. São Paulo, 2003. 77 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP.

ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. 2. ed. Virginia: ASCD, 2000.

ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K.W. & Spence, J.T. (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, New York: Academic Press, 1968.

AVALIAÇÃO das condições de ensino. Disponível em: maio de 2005 <<http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtm>>. Último acesso em: agosto de 2005.

AVALIAÇÃO das condições de oferta dos cursos de graduação. Disponível em: maio de 2005 <<http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm>>. Último acesso em: agosto de 2005.

BAILÃO, M. *Escola inclusiva: espaço de múltiplas inteligências*. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

BAGHIN, D. C. M. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Campinas, 1993. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BALBINO, H.F. *Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte*. Campinas, 2001. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Unicamp.

BARBIRATO, R. C. *A atividade como ambiente para aprender LE*. Campinas, 1999. 203 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, Unicamp.

BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F.S.; ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – Um curso de Letras em estudo*. Campinas, 2001. v. 1. Tese (Doutorado) – Unicamp.

_____. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A.M.F. & Vieira Abrahão, M.H. (org.) *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, 236 p.

BAUM, S. ; VIENS, J. & SLATIN, B. *Multiple Intelligences in the elementary classroom. A teacher's toolkit*. New York: Teachers College Press, 2005.

BERMAN, M. *A multiple intelligences road to an ELT classroom*. País de Gales: Crown House Publishing Limited, 1998, 198 p.

BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o hábitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.

- BORREGO, I. *The application of multiple intelligences (MI) principles by special education teacher interns in classroom environmental adaptations*. Davis, 1998. Dissertation (Doctor of Education) – University of California.
- BOUTINET, J.- P. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRUNER, J. S. *The process of education*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1960.
- CAMARGO, M.A.S. *Multidimensionalidade e complexidade nas atividades teatrais: um desafio para o ensino de arte*. Rio Grande do Sul, 2002. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo.
- CAMPBELL, L. & CAMPBELL, B. *Multiple Intelligences and student achievement: success stories from six schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (eds) *Language and Communication*. New York: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.
- CHEN, J.Q., KRESHEVSKY, M. & VIENS, J. *Building on children's strengths. The Project Spectrum experience*. New York: Teachers College Press, 1998.
- CHRISTINSON, M. A. Teaching and learning through multiple intelligences. *TESOL Journal*, v. 46, n. 9, p. 10-14, 1996.
- CHRISTINSON, M. A. *Multiple intelligences: theory and practice in adult ESL*. ERIC Digest. Washington: National Clearinghouse for ESL Literacy Education, 1999. pp. 3-4.
- CHRISTINSON, M.A. & KENNEDY, D. Multiple Intelligences: theory and practice in adult ESL., 1999. Acesso em: December 20, 2002, from: <http://www/cal.org/nlce/digest/MI.htm>

CHRISTISON, M. A. *Multiple intelligences and language learning: a guidebook of theory, activities, inventories, and resources*. Burlingame: Alta Book Center, 2006.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.

CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>. Último acesso em: maio de 2006.

CRANTON, P. *Professional development as transformative learning: new perspectives of teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CURRAN, C. *Counseling learning in second languages*. Apple River: Apple River Press, 1976.

CUNHA, W. M. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como língua estrangeira*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – PUC-SP.

DALMAZZO, A. *O ensino da comunicação visual sob o enfoque gardneriano*. Santa Maria, 2002. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

DEWEY, J. Experience and thinking. In: DEWEY, J. *Democracy and education*. The Macmillan Company, 1916. HTML markup copyright ILT Digital Classics. Disponível em: agosto de 2005. <<http://www.ilt.Columbia.Edu/publications/dewey.html>>. Último acesso em: maio de 2006.

DI PIETRO, R.J. *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 147p.

DOFF, A. *Teach English: a training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

EISNER, E.W. Putting multiple intelligences in context: some questions and observations. In: *Teacher College Record*. V. 95. n. 4, p. 555-560, 1994.

ERICKSON, E. H. *Childhood and society*. New York: Norton, 1963.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: WITTROCK, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LeCOMPTE, M.D., MILLROY, W.L. & PREISSELE, J. (eds.) *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992, p. 201-255.

FAINGUELERNT, E.K. *Representação do conhecimento geométrico através da informática*. Rio de Janeiro, 1996. 249 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FÉLIX, A. Um estudo de crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. *Horizontes em Lingüística Aplicada*, vol.3, n.1, p. 63-80, 2004.

FERREIRA, H.L.B. *Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional*. Campinas, 2001. 330 p. (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino de inglês nas instituições de ensino superior do Paraná*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – PUC.

FREEMAN, D. Learning to teach: four instructional patterns in language teacher education. In: *Prospect*, A journal of Australian Tesol, v.4, n.2, p.31-37, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E.S.S. *Comunicação interativa em sala de aula*. São Paulo, 2001. 153 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – PUC.

GAHALA, E.; LANGE, D. Multiple intelligences: multiple ways to help students learn foreign languages. *Northeast conference on the teaching of foreign languages Newsletter*, p. 41, 1997.

GALLEGO, C.H. *Aplicação de jogos lúdicos na educação geral utilizando a teoria das inteligências múltiplas*. Florianópolis, 2002. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

GAMA, A. C. V. F. da. *A formação teórico-prática do professor de inglês da UFRJ*. Rio de Janeiro, 1996. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ.

- GATTEGNO, C. *Teaching foreign languages in schools the silent way*. New York: Educational Solutions, 1972.
- GARDNER, H. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- _____. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.
- _____. Intelligences in Theory and practice: a response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg and Henry M. Levin. In: *TCR*, v. 95, n.4, p. 576-583, 1994.
- _____. *A nova ciência da mente*. São Paulo: Edusp, 454 p., 1995.
- _____. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.
- GIMENEZ, T. N. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University.
- _____. Et al. Crenças de licenciandos em letras sobre ensino de inglês. In: LEFFA, V. J. (org.) *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- GOULD, S. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GHOSN, I.K. Teaching EFL to Multiple Intelligences. In: *31st Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Speeches Meeting Papers*. Orlando, 1997.
- GREEN, C. & TANNER, R. Multiple Intelligences and online teacher education. *ELT Journal*, v.59, n.4, p. 312-221, Oct. 2005.
- HALL HALEY, M. Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *TCR*, v. 106, n. 1, p. 163-180, Jan. 2004.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- HOGAN, K. D. Reaching ESL students: the multiple intelligences instrument. *A Journal of Adult Literacy*, v. 5, p. 17-23, winter 1995.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- IFA, S. *Construindo representações sobre desenvolvimento de professores de língua inglesa: foco na construção reflexiva e crítica*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PUC.
- KALLENBACH, S. & VIENS, J. *Open to interpretation: Multiple Intelligences theory in adult literacy education* (NSCALL Report 21) Cambridge, MA: National Center for the study of adult learning and literacy, 2002.
- KRASHEN, S. & TERREL, T.D. *The Natural Approach*. Language acquisition in the classroom. Pergamon Press, 1983.
- KANEOYA, M. L. C. K. *O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista*. 2001. 256 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – UNESP, São José do Rio Preto.
- KELLY, G. *The psychology of personal constructs*. 2 v. New York: Norton, 1955.
- KORNHABER, M. & KRECHEVSKY, M. Expanding definitions of learning and teacher: notes from the MI underground. In: COOKSON, P & SCHENEIDER, B. *Transforming schools*. New York: Garland Press, 1995.
- KORNHABER, M. & FIERROS, E. Project SUMIT (Schools Using Multiples Intelligences Theory). Acesso em: Dec.2000, de: <http://pzweb/harvard.edu/SUMIT/default.htm>
- KRAMSCH, C. *Interaction et discourse dans la classe de langue*. Paris: Hatier, Credif, 1984.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LEVIN, H. Multiple Intelligences theory and everyday practices. In: *TCR*, v. 95, n.4, p.570-575, 1994.
- LOZANOV, G. *Suggestology and outlines os suggestopedy*. New York: Gordon and Breach, 1978.
- LUCARINI, J.R. *A crise no ensino jurídico brasileiro: uma proposta de metodologia de ensino*. Santos, 2001. 320 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metropolitana de Santos.
- MACHADO, R. O. A. *A fala facilitadora do professor de inglês como língua estrangeira: subsídios para a formação do professor*. Campinas, 1992. 494 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp.

- MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 23, jun. 1994.
- MARCHETI, A. P. C. *Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas*. São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado) – EESC, Escola de Engenharia de São Carlos, USP.
- MASLOW, A. H. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand, 1968.
_____. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- MATEUS, E. F. *Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. Londrina, 1999. Dissertação (Mestrado) – UEL.
- MAXWELL, J.A. *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. California: Sage Publications, 2005, 175 p.
- MAZA, F. T. *Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior*. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – PUC.
- MELO, F.C.M. *Modelo para detecção de inteligências múltiplas*. Florianópolis, 2002. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade de Santa Catarina.
- MERRIAM, S.B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998, 275 p.
- MINSKY, M. *A Sociedade da Mente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- McCARTHY, B. Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational*, v. 48, n. 2, p. 31-37, Oct. 1990.
- MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

_____. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, no. especial, p. 419-435, 1999.

MONTEIRO, D. C. Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática. *Contexturas*, v. 3, p. 47-53, 1996.

MORAES, M. G. D. V. *O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

NAFFSIZER, S., STEELE, M. & VARNER, B. *Academic Growth: Strategies to improve student engagement in learning*. New Orleans, 1998. Unpublished doctoral dissertation, St. Xavier University.

NAP RS/UFRGS. *Despertando talentos: desafios para o ensinar e o aprender nas áreas do conhecimento (1º., 2º. e 3º. graus)*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. *Inteligências múltiplas: múltiplos olhares para o 3º. milênio*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

NASCIMENTO, S.V. *Procedimentos didáticos na perspectiva da teoria das inteligências múltiplas: um manual para desenvolver as competências de formação geral do ensino médio*. Brasília, 2001. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

NOSKOSKI, S.L. *Criatividade em artes plástica e sua relação com a formação de professores do curso de pedagogia séries iniciais: um estudo de caso sob o enfoque gardeneriano*. Rio Grande do Sul, 2002. 170 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

NUNAN, D. (Ed. with J. Richards). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Second language teaching & learning*. Boston, Massachussets: Heinle & Heinle Publishers, 1998.

OLIVEIRA, E. C. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes*. Belo Horizonte, 2001. 146 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – UFMG.

ORTENZI, D. I. B. G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Campinas, 1997. 148 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.

OTAGURO, L.M. *Aplicando a teoria das inteligências múltiplas na educação física*. Rio Claro, 2003. 102 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – Unesp.

PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. *Ensino & Pesquisa*, Apliemge, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Último acesso em: 2004.

PEDROSO, R.J. *Inteligências múltiplas: revisão de padrões e inspiração para mudanças na educação*. São Paulo, 2003. 134 p. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERTILE, M.T. *A teoria das inteligências múltiplas e a alfabetização*. Rio Grande do Sul, 1999. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1962.

POCHO, C.L. *Teoria das inteligências múltiplas, sua imagem e seu sentido*. Rio de Janeiro, 1999. 536 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

POOLE, G. T. Application of the theory of multiple intelligences to second language learners in classroom situations. In: *National Association of African American Studies & National Association of Hispanic And Latino Studies*. Houston: Literature Monograph Series, 2000. p. 524-554.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUEVEDO, H.F. *Uma proposta para trabalhar a poesia na escola de ensino médio*. Rio Grande do Sul, 1999. 122 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – PUC.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. *Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Último acesso em: agosto de 2005.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Último acesso em: agosto de 2005.

RICHARDS, J. S. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. A brief history of language teaching. In: *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986.

RINVOLUCRI, M. & PUTCHA, H. *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*. Helbling Languages, 2005. 157 p.

RIVERS, W. M. *Teaching foreign language skills*. Chicago: Universidade de Chicago, 1968.

ROGERS, C. R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969.

ROLIN, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp.

SANT'ANA, J.S. *A práxis competente na aula de LE : quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Brasília, 2005. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

SHORE, J. Teacher education and multiple intelligences: a case study of multiple intelligences and teacher efficacy in two teacher preparation courses. In: *TCR*, v. 106, n.1, p. 112-139, Jan. 2004.

- SHOHAMY, E. & SELIGER, H.W. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270 p.
- SILVA, K.A. O conceito “crenças” no túnel do tempo da Lingüística Aplicada. *Horizontes em Lingüística Aplicada*, vol.3, n.1, p. 99-113, 2004.
- SILVA, M.G.D.F. O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos de 3ª. série do ensino fundamental. Piauí, 2001. p.245. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.
- SILVA, V. L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Campinas, 2000. 265 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Unicamp.
- _____. “Reflexões em torno do conceito de proficiência: entendendo o construto”. *Revista do ISAT*. n. 4, 2006, 87-94.
- SCHANK, R. C. & ABELSON, R.P. *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.
- SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.
- SKINNER, B.F. *Verbal Behavior*. Appleton, 1957.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SMAGORINSKY, P. *Expressions: multiple intelligences in the english class*. Illinois: National Council of teachers of English, 1991, 71 p.
- SMOLE, K. C. S. *A matemática na pré-escola: uma abordagem consentânea à teoria das inteligências múltiplas*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.
- SOUZA, M. T. *A inteligência corporal cinestésica com manifestação da inteligência humana no comportamento de crianças*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp.
- STAUCH, C.H. *A relação entre a linguagem e a matemática na construção dos conceitos matemáticos em crianças da pré-escola*. São Paulo, 1996. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC.

STERNBERG, R. Reforming school reform: comments on multiple intelligences: the theory in practice. In: *TCR*. v.95, n.4, p. 561-569, 1994.

STEVICK, E. W. *Memory, meaning and method. Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1976.

STEVICK, E. W. *Humanism in language teaching: A critical perspective*. Oxford: Oxford University Press. 1990. 144 p.

TARDIN CARDOSO, R. C. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. Assis, 2002. 251 p. Tese (Doutorado em Letras) – UNESP.

TELLES, J. A. *Being a language teacher. stories of critical reflexion on language and pedagogy*. Toronto, 1996. Tese (Doutorado) – University of Toronto.

_____. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TILIO, M. L. G. *As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira*. Campinas, 1995. p. 186. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp.

TOGATLIAN, M.A. *As inteligências múltiplas de crianças de 07 a 11 anos e seu reconhecimento por pais e professores*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Gama Filho.

TONUS, K. P. *Encantos e desencantos na educação: um estudo sobre a teoria das inteligências múltiplas à luz da multirreferencialidade*. São Carlos, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, UFSCar.

UYENO, E. Y. *Jogos imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco da pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, v.1, p. 49-54, 1992.

_____. *Conflitos e incertezas na renovação da prática em sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 5, p. 153-159, 2001.

_____. (org) *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências/reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____ & Barcelos, A.M.F. (orgs) *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Haffmann: Eugenia & Gertrude Vakar (ed. & trans.) 1st M.I.T. press paperback ed.; Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1962/1965.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WANG, M.G. & WALBERG, H. A synthesis of research: what helps students learn? *Educational Leadership*, dec/jan 1994.

WIDDOWSON, H. *Teaching English as communication*. Oxford: University of Oxford, 1978.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: CUP, 1997.

WOODWARD, T. *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOOLFOK-HOY, A. *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2000.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press, 1972.

XISTO, S.M.S. *Professor universitário: inteligente ou habilidoso?* Rio de Janeiro, 2000. 89 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Gama Filho.

ZAGO, C.I.Z. *O símbolo na representação gráfica infantil e sua relação com as competências intelectuais*. Santa Maria, 1999. p 340. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA*, 16. *Plenário*. Universidade de Londrina, PR, nov. 2001.

Anexos

“Every truth has four corners: as a teacher I give you one corner, and it is for you to find the other three.”

Confucius

ANEXOS

1. DEPOIMENTOS SOBRE O ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. Quando questionados se o conteúdo dado no curso deveria fazer parte de uma disciplina obrigatória, eletiva ou optativa, a resposta dos alunos foi a seguinte:

Na minha opinião, deve ser um conteúdo obrigatório. Se ele se tornar optativo, certamente muitas pessoas não irão procurá-lo. Infelizmente, nossa característica é a de fazer o mínimo obrigatório!!! Também, justamente pelo fato de as pessoas não saberem nada a respeito da teoria (e conseqüentemente da sua importância!!!), elas não procurariam o curso. Sendo assim, como na minha opinião esse é um conteúdo indispensável na formação dos professores, ele deve ser obrigatório.
(A.C.S.)

In my opinion not only prospective teachers should know the theory, but also "old" teachers. The reason is that all teachers complain that students are not motivated, they don't pay attention to the class, and MI gives the "solution" for that. Using this theory, teachers can prepare different classes with motivating activities. Students are tired of learning in the traditional way, and they are right, so MI gives the opportunity of changing. For future teachers it is even better, because they leave college full of energy and ready to make different and effective things with their students.
(C.J. K.)

Quando questionados se a teoria das IM modificou a maneira de eles (professores pré-serviço) verem sua prática em sala de aula, seus alunos e a si mesmos, as respostas foram:

Com certeza mudei a maneira de ver os alunos, uma vez que aprendi que nem todos aprendem do mesmo modo e que o professor deve saber trabalhar com as diferenças entre os alunos. Também, é possível ensinar conteúdos "chatos" de uma maneira legal que prenda a atenção dos alunos.
(A. C. S.)

Yes it did, because now I can realize why I didn't understand some subjects, maybe it was the way I was taught and not because I was stupid. I can also imagine different classes, applying the MI theory. It won't be easy, because I work at a very traditional school, but my intention is to change the whole school and make a revolution (it would be nice). I want my students to learn, so I will work hard on it.
(C.J.K.)

Yes, because I started paying attention on my students' intelligences. The problem is sometimes we can not teach thinking in just one student or another, we must teach a group, that's why all the intelligences must be worked. It is a very important theory to improve teaching, that's why all teachers should know it, not only the future ones.
(N.M.G.)

Yes, because now I see more clear how different ways I have to achieve all students, who differ a lot one from the other. I can't always teach just by the same method, but I have to vary the activities, not only to let the classes more attractive, but also to be sure all students will learn, through different ways. They are not equal, so they don't learn from the same way.
(P.P.)

Com certeza. Primeiramente, imaginei como teria sido minha formação escolar se eu tivesse tido aulas desse tipo. Depois me imaginei, proporcionando aos alunos aulas prazerosas, na qual eles pudessem falar, participar e opinar, o que nem sempre se pode fazer nas escolas atuais.
(M.M.P.)

Foi perguntado também:**Se o curso havia atingido seus objetivos, solicitando que justificassem sua resposta:**

Yes, it did. Because the students could understand the theory of MI (Multiple Intelligences) and CA (Communicative Approach). And the most important thing, all students could see the practice of those theories. In my opinion the course have changed some student's minds, I can say that by myself, because now I can imagine some classes using those theories. However there are always those people that never change their minds. Despite that the teacher should be satisfied, because it is almost impossible that everybody likes something.

(C.J.K.)

I think it accomplished its goals. We had a great variety of materials that enable us to know a lot about the theory of MI, Communicative Approach and the Entry Points. We read a bunch of texts about these subjects and the movies also offered us another view of teaching, using these theories. The oral presentations were a unique experience to put in practice all we have learned in this semester. Undoubtedly, we won't forget what we learned.

(P.P.)

O que significou para você ter estudado Inteligências Múltiplas na graduação?

"Querida lhe agradecer muito por aquele semestre em que estudamos a teoria das Inteligências Múltiplas. As IM são um aparato teórico essencial para qualquer professor, não apenas o de Língua Estrangeira. Com a teoria de H. Gardner aplicada ao ensino é possível dar conta de tipos diferentes de alunos, que, por causa das inteligências que têm mais desenvolvidas, aprendem de maneiras variadas e apresentam aptidões diversas. Enfim, com as IM pode-se atender ao chamado da heterogeneidade, conceito atualmente em voga nas Ciências Humanas.

Nas aulas de Inglês da escola pública, a teoria das IM tem, na minha opinião, uma dupla funcionalidade. Além de poder aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, ela pode, também, despertar o interesse dos alunos envolvidos. Em geral locupletadas pelos exercícios de tradução e preenchimento de lacunas em estruturas (exercícios fill in the blanks), essas aulas são muito combatidas pelos próprios alunos. Mas, ao apoiarem-se na teoria das IM, podem tornar-se em espaços onde os gostos e as aptidões dos aprendizes são respeitados, aumentando o interesse e a motivação dos alunos, e, conseqüentemente, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa."

(M.F.P. turma de 2002)

"Acredito que ter estudado a teoria das IM na graduação foi muito importante para o reconhecimento de algumas características minhas, dos meus alunos, amigos e família.

Na ocasião, a euforia era tanta que queria classificar todos dentro das 8 inteligências. No contexto de sala de aula, pude compreender porque certas atividades eram odiadas e outras adoradas pelos meus alunos.

Com o devido aprofundamento do estudo das teorias nas últimas apresentações durante a graduação, me fizeram crer que a sala de aula pode e deve ser diferente. Compreendi que certas técnicas e estratégias de ensino não eram bem sucedidas não pelo descaso dos alunos, mas pela falta de percepção do professor diante de um público tão variado e ao mesmo tempo único.

As IMs servem para abrir novos horizontes para o ensino não só nas línguas estrangeiras mas, em outras disciplinas. Acho que todos deveriam ter conhecimento das IMs, quem sabe assim não teríamos um ensino realmente personalizado e eficiente."

(S.M.K.M. – turma de 2000)

"A teoria das IM me mostrou uma coisa fundamental: que nós convivemos e interagimos o tempo todo com um mundo diverso. Encarar o ser humano como heterogêneo e como singular, como essa teoria propõe, me faz encarar o mundo de forma mais concreta e menos idealizada. Dessa forma, tanto em uma sala de aula quanto em outro ambiente em que interagimos com um grupo social, encaro os indivíduos como sujeitos pertencentes a uma história

de vida a qual, em grupo, enriquece o próprio grupo, pois estamos sempre aprendendo com as pessoas. Enquanto professora de língua materna, penso, tendo conhecido e estudado um pouco essa teoria, em propor atividades mais diversificadas para atingir um maior número de alunos possíveis.”
(A.M.P.M. – turma de 2000)

“Posso te dizer que minha idéia de aprendizado divide-se em antes das IM e depois das IM. Foi muito importante para minha formação com aluna e agora como professora ter conhecimento de o que seja a teoria das IM. Hoje consigo analisar melhor as necessidades de meus alunos no aprendizado de língua. As IM estão sempre presentes em minhas aulas e percebo que a teoria é eficaz, o aprendizado se torna mais agradável e mais real na vida do aluno.”
(L.M.C. – turma de 2000)

“O aparecimento das Inteligências Múltiplas durante o curso de graduação me ajudou - a época - a compreender melhor hipóteses que andava formulando sobre a linguagem e sobre o humano do homem, ou seja, o que torna o homem humano. Eu via a IM tentando abarcar o conceito de inteligência de maneira diversificada, o que mostrava uma certa compreensão de que o que chamamos de inteligência guarda relações com as experiências de vida e, com isso, deixava de lado o inatismo, o que pra mim era uma mudança importante de paradigma. Como enveredei posteriormente para os estudos da linguagem pelo caminho socio-interacionista, e pretendi levar a sério a idéia de que o humano do homem se constrói constantemente via linguagem - e não somente da língua, para fazer uma diferenciação fundamental - a IM, na época em que a estudei, me ajudou a construir reflexões sobre esse tema e todas as questões que surgiram sobre isso.

No que diz respeito a meu aprendizado da língua estrangeira, a IM deixou bem claro que seria mais prazeroso o contato com a língua estrangeira se a porta de entrada fosse por inteligências um pouco mais desenvolvidas do que outras, o que significaria dizer que utilizaríamos a segunda língua de maneira mais “tranqüila” se fosse em atividades sociais ligadas a inteligências específicas as quais estávamos mais habituados, ou mais experientes.”
(A.L.C. – turma de 2001)

“Certamente que foi relevante o estudo das Inteligências Múltiplas não só para poder preparar uma aula mais adequada ao tipo de inteligência de cada aluno, como também para poder identificar minhas “inteligências” mais predominantes, tentando desenvolver algumas que não possuo para poder ser mais “competente” no ensino. Certamente é importante saber que os alunos são diferentes e aprendem de maneira diferente, sendo fundamental produzir atividades que possam privilegiar não só determinados tipos de inteligência, mas aumentando o leque de atividades que possam envolver todas as inteligências, avaliando os alunos segundo as mesmas.”
(J.X.L. – 2001)

“A teoria das IM derrubou a idéia conservadora que eu tinha de ensino de linguas. Ela mostrou-me que os aprendizes não possuem somente a inteligência lingüística, mas que são dotados de diferentes inteligências, mais fracas em umas e mais fortes em outras. Assim, enquanto alguns assimilam melhor os conteúdos por intermédio de textos escritos, outros têm mais facilidade através da audição de uma música, ao assistir a um filme ou a uma peça teatral, por intermédio de um diálogo ou ainda pela contemplação de imagens/quadros. Quando é acionada a inteligência em que o aluno é mais forte, ele fica mais interessado, mais criativo, e assimila melhor, aprende e produz mais. Dessa forma, a teoria das IM me fez entender que uma mesma atividade deve ser aplicada de diversas maneiras (por intermédio de textos escritos, músicas, desenhos, filmes, representações) para dar a oportunidade a que todos os alunos realmente possam aprender, crescer e vencer. Desta maneira, o professor vai reconhecendo as diversas inteligências dos seus alunos e também estará propiciando a cada um deles o desenvolvimento de outras habilidades nas quais eles não são tão fortes.”
(L.B.T., turma de 2001)

“Estudar IM fez com que minhas opiniões e decisões sobre os alunos mudassem drasticamente. Não me pergunto mais se o aluno é inteligente, mas como ele é inteligente. Ao preparar atividades para um grupo, fica difícil não considerar os integrantes como pessoas com inteligências e habilidades distintas. Também é interessante como nossos julgamentos sobre as más condutas muitas vezes mudam e nos dão dicas de como trabalhar com a sala, em vez de “etiquetá-las” como salas ruins.”
(M.L.N.A. – turma de 2003)

2. PLANO DE ENSINO

Disciplina: Língua Inglesa 6 - Turma A

Créditos Teóricos: 2

Créditos Práticos: 2

Disciplina Requisito: Língua Inglesa 5

Tópicos/Duração:

1. Apresentação dos trabalhos, atividades e avaliações (2 horas),
2. Discussão sobre a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e o perfil de cada aluno (6 horas),
3. Apresentação e aplicação dos Pontos de Entrada (4 horas),
4. Apresentação do filme Mr. Holland Opus (2 horas),
5. Apresentação do filme Stand and Deliver (2 horas),
6. Avaliações escritas sobre os filmes apresentados (4 horas),
7. Aula expositiva com discussão e análise sobre MI Pathways e Entry Points (2 horas),
8. feedback das avaliações com o *script* (2 horas),
9. Apresentação Oral do trabalho final (12 horas),
10. Projeção do trabalho a ser realizado em duplas sobre Tema Transversal e Inteligências Múltiplas (4 horas),
11. Interação virtual pelo WEBCT (8 horas);
12. Avaliação de pares, auto-avaliação e avaliação do curso (4 horas);
13. Exercícios de produção escrita sobre os textos lidos (8 horas).

Objetivos Específicos:

Ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a:

- a) atingir um nível de compreensão específica de textos científicos, didáticos e paradidáticos relacionados aos temas: Inteligências Múltiplas, Pedagogia de Projetos, Temas Transversais;
- b) elaborar material didático sobre os textos lidos e analisados;
- c) discutir e desenvolver atividades relacionadas aos temas abordados;
- d) desenvolver a capacidade de pesquisa, sob orientação dos professores, na elaboração e apresentação de um projeto didático a ser entregue no final da disciplina tendo como público-alvo escolas de ensino médio e fundamental, utilizando como base um tema transversal, utilizando o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas;
- e) reconhecer o vocabulário básico veiculado nos cursos anteriores na produção oral de falantes nativos em filmes e conseqüente ampliação do mesmo;
- f) utilizar esse vocabulário e algumas funções de linguagem em sua produção oral;
- g) apresentar e aplicar as atividades do projeto em sala de aula com os colegas;
- h) reconhecer a postura do professor como observador das diferentes inteligências de seus alunos, promovendo o desenvolvimento delas por meio das atividades produzidas.

Estratégias de Ensino

Aulas expositivas sobre os tópicos a serem abordados, apresentação de textos produzidos pelos alunos com o apontamento de trechos problemáticos e posterior discussão sobre a metalinguagem, apresentação e discussão de textos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sua aplicação no ensino de língua estrangeira, discussão e debate sobre as reflexões individuais realizadas durante a apresentação dos tópicos abordados no semestre, orientação sobre a elaboração do trabalho escrito, ensaio da apresentação oral para avaliação dos pares e do professor-orientador, interação entre professor/alunos e aluno/aluno sobre as avaliações e as produções executadas em sala de aula, interação por meio do WEBCT.

Atividades dos Alunos

Trabalhos em grupos, em pares ou individualmente. Discussão sobre os tópicos abordados, anotações das palestras e filmes apresentados, trabalho escrito, provas, apresentação oral e escrita de seus projetos, elaboração do homework, participação efetiva no WEBCT, análise dos filmes apresentados sob a visão das Inteligências Múltiplas.

Recursos a serem utilizados

A disciplina contará básica e primordialmente com a participação dos professores da Área de Inglês do Departamento de Letras desta Universidade.

Os recursos materiais a serem utilizados serão os livros didáticos e teóricos adotados, gramáticas recomendadas, material suplementar de apoio preparado pelos docentes responsáveis pela disciplina, revistas e periódicos existentes no ELIOT (English Language Information on Teaching - www.eliot.ufscar.br) - laboratório da área de Língua Inglesa.

Para as aulas práticas, serão utilizados os recursos do Laboratório de Idiomas e da Sala de Projeção do DL com: televisor e dvd player, filmes em dvd e retroprojeto.

Para as aulas sem auxílio de recurso audiovisual serão utilizadas as salas convencionais designadas pela DiCA. As interações virtuais serão mediadas pelo WEBCT.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

Provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, interação no ambiente virtual.

A avaliação do aluno é feita ao longo da disciplina pela média aritmética das notas abaixo:

Avaliações do filme - 2 avaliações valendo 5 pontos cada;

Apresentação escrita do projeto pedagógico - 10;

Apresentação Oral do projeto pedagógico - 10

Leitura e compreensão dos textos - 8

avaliação dos pares, auto-avaliação e avaliação de curso - 2.

Bibliografia

- ARMSTRONG, T. (1999) 7 Kinds of Smart. Identifying and Developing Your Multiple Intelligences. New York: Plume.
- _____ (2000) Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria: ASCD.
- BERMAN, M. (1998) A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom. Wales; Crown House.
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B. & DICKINSON, D. (1999) Teaching and Learning through Multiple Intelligences. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- CAMPBELL, L. (1988) Nurturing the Compassionate Genius in each of Us. In: Transforming Education. IC #18, Winter, p. 16.
- CHRISTISON, M.A. (1996) Teaching and Learning Languages Through Multiple Intelligences. Tesol Journal, vol.6, n.1, Autumn.
- EDUCATIONAL LEADERSHIP (1997) Teaching for Multiple Intelligences. September, vol. 55, n.1. ASCD.
- GARDNER, H. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- _____ (1993) Inteligências Múltiplas. A teoria na prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- _____ (1991) The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. New York: Basic Books.
- _____ (1983) Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- GELLHAAR, S.G. (1999) Teaching for Multiple Intelligences. Children Sig and Culture Sig. Joint Event. Alumni Association.
- GOLDFLUSS, K.J. (ed.) (1999) The Best of Multiple Intelligences Activities. Westminster: Teacher Created Materials Inc.
- GOULD, S. (1991) A Falsa Medida do Homem. São Paulo. Martins Fontes.
- NAP RS/UFRGS. (1999) Despertando talentos: Desafios para o ensinar e o aprender nas áreas do Conhecimento (1o., 2o. e 3o. graus). Porto Alegre: UFRGS.
- _____ (2000) Inteligências Múltiplas: Múltiplos Olhares para o 3o. Milênio. Porto Alegre: UFRGS.
- SMAGORINSKY, P. (1991) Expressions: Multiple Intelligences in the English Class. Urbana, Illinois: NCTE (National Council of Teachers of English).
- SMOLE, K. C.S. (1995) A Matemática na Pré-Escola: Uma Abordagem Consentânea à Teoria das Inteligências Múltiplas. Dissertação de Mestrado, USP.
- _____ (1998) Inteligências Múltiplas. Vídeo, 90 min. Atta Mídia e Educação.
- NICHOLSON-NELSON, K. (1998) Developing Students' Multiple Intelligences. New York: Scholastic Professional Books.

3. CALENDÁRIO

Public entries:

August 2004

Date	Event
Wednesday, August 4	Program Presentation - Description of the method; Explanation about grades system; Navigating in the WEBCT. Answering a questionnaire.
Thursday, August 5	What´s intelligence? - Brainstorming ideas about the concept; Explanation about studies of Human Intelligence - timeline; The start of MI Studies - concepts and research; The new concept of Intelligences.
Wednesday, August 11	My profile - language and MI - checking the theory - Discussing some topics about the theory; conceptions and misconceptions; discovering myself and my colleagues; watching Gardner's interview.
Thursday, August 12	Communicative Approach and MI - Understanding Communicative Approach; Humanism and Language Teaching; Communicative Goals, MI Goals: The intersection - ELT & MI & CA
Wednesday, August 18	What's a project? Project Based Learning - How to define Project Based Learning. Transversal Subjects for teaching contents. How to match Transversal Subjects, Multiple Intelligences and ELT. Practical Exercises.
Thursday, August 19	Project Definition - Choosing a partner and an Intelligence. Raffling the presentations. How to choose a topic. Creating a web of choices. Discussing how to develop a project in groups.
Wednesday, August 25	Project Work - Transversal Subjects and MI - how to organize the work - This class will be devoted to understand how the project will be defined and to schedule the commitments each group will make in order to accomplish the final work. An example of how the project has to be done will be given. The concept of Entry Points will be explained as well as the way they could be used in order to teach English in a Project Based Learning.
Thursday, August 26	Movie 1 - arrive earlier! the movie will start at 6:30 pm - Students will watch the movie: Mr. Holland Opus. It's necessary to arrive earlier since the movie has 143 min and the class has just 130 min.

September 2004

Date	Event
Wednesday, September 1	Movie 2 - Students will watch Movie 2: Stand and Deliver. 99 min. Projection Room.
Thursday, September 2	Exercises about the movies - Vocabulary and some language exercises will be made on the WEBCT.
Wednesday, September 8	Entry Points experience - An application of the Entry Points with ELT will be demonstrated.
Thursday, September 9	Entry points second experience - Another activity with Entry Points in ELT will be used.
Wednesday, September 15	no class - guidelines for group meeting on the WEBCT
Thursday, September 16	no class - guidelines for group meeting on the WEBCT
Wednesday, September 22	Jornada de Letras
Thursday, September 23	Jornada de Letras
Wednesday, September 29	Evaluation/Assessment and MI - Students will know how to establish criteria (rubrics) to evaluate students using MI theory as a guideline. Discussion about the different instruments of evaluation.

Thursday, September 30

Establishing evaluation rubrics

- Students will discuss the necessary rubrics to be evaluated: written work/oral presentation/tests.

October 2004

Date	Event
Wednesday, October 6	<u>Test 1 - Mr. Holland Opus</u>
Thursday, October 7	<u>Test 2 - Stand and Deliver</u>
Wednesday, October 13	Discussion about the tests
Thursday, October 14	Discussion about the tests – final guidelines for the presentations
Wednesday, October 20	Oral Presentation - Bodily Kinesthetic
Thursday, October 21	Oral Presentation - Musical
Wednesday, October 27	Oral Presentation - Spatial
Thursday, October 28	Oral Presentation - Naturalist

November 2004

Date	Event
Wednesday, November 3	HOLIDAY no class
Thursday, November 4	HOLIDAY no class
Monday, November 8	19:00 - 20:40 Oral Presentation - Logical Mathematical 21:00 - 22:40 Oral Presentation - Linguistic
Wednesday, November 10	Oral Presentation - Intrapersonal
Thursday, November 11	Oral Presentation - Interpersonal
Wednesday, November 17	Group work to send the written version of the oral presentation (groups adapt what they think it is necessary to change or include according to their colleagues' and teacher's feedback)
Thursday, November 18	Group work to send the written version of the oral presentation (groups adapt what they think it is necessary to change or include according to their colleagues' and teacher's feedback)
Wednesday, November 24	Self and Course evaluation
Thursday, November 25	Final Feedback

4. DESCRIÇÃO DOS LINKS**Project Zero**

www.pz.harvard.edu

Este é o site oficial do centro de pesquisas em que um dos diretores é Howard Gardner, professor da Faculdade de Educação de Harvard e criador da teoria das IM. Este centro de pesquisa foi fundado em 1967 e sua missão é a de *"ajudar a criar comunidades de aprendizes independentes e reflexivos, otimizar a compreensão entre as disciplinas e promover o pensamento crítico e reflexivo. É a de compreender e otimizar o aprendizado, pensamento e criatividade nas artes, bem como em disciplinas humanísticas e científicas, no âmbito institucional e individual."*

Online Courses - Harvard

www.wideworld.pz.harvard.edu

Este link se refere a cursos oferecidos virtualmente para educadores do mundo todo. Todos os cursos têm como embasamento as pesquisas realizadas pelo Projeto Zero.

As orientações oferecidas no Curso de Letras, na disciplina de Língua Inglesa 6, são baseadas nas orientações feitas pelos pesquisadores de Inteligências Múltiplas que oferecem cursos no Wide. Como realizei meu curso sobre IM no segundo semestre de 2001, reestruturei a condução da disciplina e das

atividades tendo como pressuposto o que havia aprendido sobre a aplicação da teoria das IM em contexto de sala de aula.

No ano de 2005, WIDE World (Wide-scale Interactive Development for Educators) ganhou o prêmio de melhor curso virtual (melhor prática: interatividade, design virtual, tecnologia e avaliação) emitido pela Associação de Educação à Distância dos Estados Unidos.

ALPS - Active Learning Practices for Schools

<http://learnweb.harvard.edu/alps/tour/about.cfm>

O site relacionado à prática de aprendizagem ativa para escolas (Active Learning Practice for Schools) é uma comunidade eletrônica dedicada a melhoria e avanço na prática e instrução educacional. A missão desse site é a de criar um ambiente colaborativo virtual entre professores e administradores do mundo todo com pesquisadores educacionais, professores e planejadores de currículos da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard e do Projeto Zero.

Site que oferece uma variedade de projetos pedagógicos temáticos e interdisciplinares, bem como também oferece a opção de registrar seu próprio projeto.

New Horizons - MI homepage

<http://www.newhorizons.org/>

Esse site foi selecionado, pois oferece muitos artigos referentes ao assunto de IM. New Horizons for Learning é uma rede internacional de pessoas, programas e produtos dedicados ao aprendizado inovador e bem sucedido. Não é um site totalmente voltado para a teoria, mas há links sobre textos e artigos publicados sobre o assunto.

Educational Leadership Journal

<http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9709/toc.html>

Site referente a uma conceituada revista científica na área educacional. Há muitos artigos publicados sobre Inteligências Múltiplas, inclusive uma edição comemorativa totalmente dedicada à teoria, após 10 anos de aplicação em contextos educacionais com artigos, teses e dissertações, debates realizados sobre a aplicação da mesma.

Multiple Intelligences Theory - overview

<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month1/>

Este site se propõe a discutir vários assuntos atuais relacionados à educação e foi sugerido neste ambiente por conter informações precisas sobre a teoria, ainda que básicas, e por disponibilizar trechos de gravações realizadas com Dr. Gardner. Inclui áudio.

Vale ressaltar que a cada reoferta dessa disciplina os sites são reavaliados. Pode haver inclusão e/ou exclusão de algum site conforme a necessidade ou inviabilidade de acesso aos mesmos.

5. TEXTOS PARA DEBATE

1. KRECHEVSKY, M. & SEIDEL, S. "A brief Introduction to the theory of Multiple Intelligences" in **Minds at work: Applying Multiple Intelligences in the classroom** (texto disponibilizado aos participantes do curso virtual sobre IM realizado no Segundo semestre de 2001 pela professora formadora) – 20 páginas.

As instruções para a leitura deste texto foram:

Text 1. Read the following text with some questions in mind: 1. What are the most important topics in the text for me? 2. What are the issues that the text raised? 3. What are the questions I still have in my mind about the subject? 4. What are the main MI contributions to instructions and teachers' development, in your opinion?

2. GARDNER, H. "Myths and Realities about Multiple Intelligences"(Capítulo 6) in **Intelligence Reframed**, Basic Books, 1991. 19 páginas.

As instruções para a leitura deste texto foram:

Text 2. Read the following text with these questions in mind and answer them in a WORD FILE: 1. What was(were) the misconception(s) that I had before reading this text? (explain if you have changed your mind and how). 2. How do I view my own intelligences? (exemplify using the knowledge you already have) 3. If I have to make one question about everything I have read (MI texts) what would it be? (after answering in your file, post the question at the forum session too, so anybody could try to answer it).

3. SAVIGNON, S.J. Communicative Language Teaching in CELCE-MURCIA, M (ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Heinle & Heinle, 2001. 16 páginas.
4. LITTLEWOOD, W. "What's Communicative Ability" in **Communicative Language Teaching**, CUP, 1981. 11 páginas.

As instruções para a leitura dos textos 3 e 4 foram:

Text 3 and 4. Read the text with the following questions in mind: 1. What have I understood about the Communicative Approach? 2. What does this kind of approach has to do with my English learning process? 3. What kind of information didn't I know before reading these texts?

5. GARDNER, H. "Multiple Approaches to Understanding" (Capítulo 10) in **Intelligence Reframed**, Basic Books, 1991. 13 páginas.

As instruções para a leitura deste texto foram:

Text 5. Read this text with these questions in mind: 1. In which way Multiple Intelligences can modify the curriculum? 2. How do I think the Entry Points work in the classroom? 3. What was the main issue for me in this text?

6. ARMSTRONG, T. "MI and Classroom Management" in **Multiple Intelligences in the Classroom**. ASCD, 2000. 7 páginas.

As instruções para a leitura deste texto foram:

Text 6. Read the following text with these questions in mind: 1. What kind of information did I learn from this text? 2. Did I have any insight while reading the text (or even after doing it)? 3. If I am a teacher, could I recognize my students' behavior patterns while reading the text? If I am not a teacher already, can I recognize my colleagues' behavior (and mine also) in the classroom?

6. ORIENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO

**Your Project work must follow these guidelines described below.
Projects that do not follow the guidelines will not be accepted.**

Directions

1. Copy this document in your disk and erase these directions.
2. The font must be Century Gothic, size 12, 1,5 space, with this page configuration: 2,5 superior/inferior margins, 3,0 half/right margins. The topics must come in bold letters, the subtopics in italic. The text must be justified.
3. Type all necessary information in the topics below. Remember that the reader must understand what you are explaining; so give details, proper directions and examples.
4. Insert pictures, graphics or any other visual in your document. If the file gets too heavy, copy your document in a disc. There is a disc copier at ELIOT for this specific use.
5. Remember to add all sources used, for the pictures, texts, everything.
6. Group Members must appear in alphabetical order.

TITLE:

Group:

Backbone Intelligence:

Transversal Subject:

Content:

Linguistic Content:

Target Group:

Background level:

Objectives:

Class Plan:

Materials:

Procedures for each Entry Point:

- Aesthetical
- Experiential
- Logical Mathematical
- Narrative
- Foundational

Feedback and Assessment

Possible variations or adaptations:

Sources (sites and bibliography):

7. TABELAS DE AVALIAÇÃO

7.1. Roteiro de avaliação do trabalho e do colega

QUESTIONS ABOUT MY PARTNER

I am:

My partner is:

1. What are your expectations to work with your colleague? (consider the both: good and challenge points)
2. How do you expect to overcome the challenges mentioned in the previous answer?
3. What was the compliment this colleague gave to you?
4. What are the questions you still have in mind and you think will be answered next class?

7.2. Avaliação dos projetos de IM de outras turmas

MULTIPLE INTELLIGENCES AND ELT – Prof. Denise

ANALYZING PROJECTS –

WARNING: The following projects are in the way they have been conceived. My corrections are not in these files. You may find grammar mistakes, incorrect ideas, confused exercises as well as great ideas, proper teaching material and good language. Misconceptions about how to tap the intelligences are also present in the projects. So, read them with a critical point of view, not accepting everything as true.

Read the two projects dealing with the backbone intelligence of your choice and answer the following questions, posting them at your private forum session:

1. In which way the backbone intelligence has matched the ideas you have in mind? What do they differ from what you have in mind?
2. Do you think the exercises are in accordance with the goals and the target group? Justify.
3. Are the exercises well explained? Would you think you are able to follow the instructions given in the text?
4. Do you think the material given is appropriate to the exercise? What could be improved?
5. What exercises did you like best? Would you like to use them in your project?
6. What exercises would you change? Explain.
7. Are the exercises promoting:
 - a. Communication (using English language)?
 - b. Language understanding (with elements to be used to communicate)?
 - c. Reflection about the subject?
 - d. Practical activities that may be used by students?
8. Do these projects give you a better idea of what to do?
9. What kind of questions do you have in mind after reading these projects?

7.3. Roteiro de auto-avaliação

Evaluator:

Colleague:

Project Work title:

Answer the following questions:

- What did you learn about doing this project?
- What did you learn about your pair work? What have you learned about yourself and about your colleague?
- What was the most difficult part of this project?
- What was the most enjoyable part of this project?
- If you did this project over, what would you do differently?
- Could you see the relationship among the theory of Multiple Intelligences, Entry Points and Communicative Approach in the beginning of the course? And now?
- How much did you develop your English? How can you say that?
- Was the contract established between you and your partner followed? Were there problems between you two? How did you solve them?
- Do you think your intelligences have improved with this work? Why or why not?
- Which questions remain that you would like to understand about the theory and its application?

Answer them and post it in a week from now. Thanks!

Denise

7.4. Avaliação da apresentação oral do projeto dos colegas

MI and ELT

Evaluator:

Presenters' names:

Project Work title:

RUBRIC	Presenter 1	Presenter 2
1. The presenter contextualized the topic (Transversal Subject and Backbone Intelligence) and showed the relationship between them. (CONTENT)		
2. The presenter showed knowledge of his/her backbone intelligence and the Entry Points proposed were congruent to this intelligence. (CONTENT)		
3. The presenter explained the purpose of the activities, explained clearly what the students are supposed to do and what he/she would like to see from his/her colleagues. (FLUENCY)		
4. The presenter spoke during the time given (balanced in the group). (FLUENCY and ORGANIZATION)		
5. The language used was clear and understandable. No big language mistakes were made. (GRAMMAR – PRONUNCIATION)		
6. The activities were creative and motivating, running away from standard tasks. (CREATIVITY)		
7. The presenter knew what to do, used visual aids to support his/her speech, had control of the activities shown. (ORGANIZATION)		
8. The explanations given from the written material were enough to make students understand what to do, the material given to the students was well presented and organized, with no English mistakes (or if there are, s/he corrected them while presenting). (ORGANIZATION)		
9. The presenter kept eye contact, demonstrated good rapport and was not stuck in the middle of the room. (PRESENTATION)		
10. The presenter showed real interest in helping students and knew how to do that, with no need of interference from the coordinator (professor). (PRESENTATION)		
TOTAL		
FINAL GRADE (total divided by 5)		

Table of grades: 1- 5

1 – poor / 2 – jerky style / 3 – fair, reasonable/ 4 – good! / 5 - excellent

What needs improvement and other comments:

7.5. Avaliação final

FINAL EVALUATION

1. What kind of questions did you ask yourself before the presentation?
2. What did you say to yourself after the presentation?
3. What was your biggest fear when you knew what you were supposed to do until the end of this semester? And now, in what do you believe? Why?
4. What were your beliefs before this course related to learning a foreign language? And now? Has it changed somehow? Why or why not?
5. How could you define yourself as a teacher before this course? And now? What has changed (or not)? Why?
6. What was your biggest surprise about yourself? What have you learned about yourself with the experience you had this semester?
7. Who surprised you most along this semester considering English performance and professional improvement?
8. What are the characteristics of a great English teacher for you? Which of them do you portrait in your profile already?
9. Who in your group present the characteristics you mentioned in the answer before? (it could be one characteristic per person)
10. Do you have a real picture about the things you have to invest next semester to be the professional you want to be? What is it? Explain.
11. What kind of commitment would you do to make this change possible?
12. Mention where, with whom, when and what you will do to turn this desire a reality.
13. What intelligences do you think you have developed? How? Why?
14. What could you do about yourself after this course?
15. Please, give a feedback to me as a teacher/educator. Use the 'sandwich style' to do that. We are always learning...so am I!
16. Please, give a feedback to the course "MI and ELT". What is good in the course, what could be improved, what was the greatest moment for you!

Thank you!
Denise.

7.6. Avaliação do Professor Formador

Oral Evaluation

Student: _____

Profile: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Group: _____

Theme: _____

Time: Begin	01	02	03	04	05
end					
FLUENCY					
GRAMMAR					
VOCABULARY					
CONTENT					
PRONUNCIATION					
ORGANIZATION					
ATTITUDE					
CREATIVITY					
PRESENTATION					
TOTAL					
Final grade					

Topics	Characteristics	ok	It needs improvement
Presentation	Eye Contact		
	Gestures – Body language		
	Use of space		
	Use of visual aids		
	Speak convincingly		
	Vitality		
	Rapport with audience		
Voice Control	Volume		
	Rate		

Pronunciation Problems:

8. QUESTÕES DAS PROVAS

- Pay attention to the questions. Consider them to make a complete answer. Use them to guide your writing.
- Answer the questions without using dictionaries.
- You may just use the script and/or your script notes.
- Everything you brought to the test have to be checked by the teacher and delivered with your test.
- The grade is given for your ideas and explanations, not for you grammar accuracy. But, pay attention to possible simple mistakes such as: verb/noun agreement, plural, spelling.
- Fluency just makes the task easier, but without reflection, it means nothing. So, try to explain yourself with your own words and fluency, using what you have learned about MI so far.
- Make short sentences if you are not sure about how to write.
- DON'T WRITE WORDS IN PORTUGUESE, they will be not acceptable and may lower your grade.
- It's better to explain what you want in a different way – exercise your strategic competence!
- The test must be written in ink.

Good work!

Test 1 – Mr. Holland Opus

1. Mr. Holland didn't want to be a teacher at the first moment. He had other reasons to teach. He got interested just because he really needed the money. What were the first impressions Mr. Holland got from his teaching experience? Explain what you have noticed from his attitudes in class. How was his class like? How were his students' reactions? Would you like to have a music class that way? Why or why not? (1.25)
2. In which moment, in your opinion, did Mr. Holland discover that he could teach more than notes and techniques to play an instrument? How did he behave after this? How do you explain that change? (1.25)
3. What kind of intelligences did Mr. Holland tap in his classes? Why? Explain your point of view using 2 examples from the movie. (1.25)
4. Could he use other intelligences to teach his students or to deal with his personal life? Which ones and why? (1.25)

Test 2 – Stand and Deliver

1. In which way Kimo tapped his students' intelligences in his classes? Explain. (1.25)
2. What are the most important moments in the movie concerning the way of getting the students' confidence? Why? Which intelligence he had to stimulate in his students to make this happen? Mention passages from the movie to illustrate your answer. (1.25)
3. What are the lessons you could take from this movie as a teacher and as a student? What can you do better taking them as example? (1.25)
4. Which movie did you like best (Mr. Holland or Stand and Deliver) and why? (1.25)

9. ASSERÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS COMUNICATIVA E ESTRUTURAL:

Finocchiaro and Brumfit (1983) contrast the major distinctive features of the Audiolingual Method and the Communicative Approach, according to their interpretation:

Audiolingual	Communicative language teaching
1. Attends to structure and form more than meaning.	Meaning is paramount.
2. demands memorization of structure-based dialogs.	Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Language items are not necessarily contextualized.	Contextualization is a basic premise.
4. Language learning is learning structures, sounds, or words.	Language learning is learning to communicate.
5. Mastery, or 'over-learning' is sought.	Effective communication is sought.
6. Drilling is a central technique.	Drilling may occur, but peripherally.
7. Native-speaker-like pronunciation is sought.	Comprehensible pronunciation is sought.
8. Grammatical explanation is avoided.	Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc.
9. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.	Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
10. The use of the students' native language is forbidden.	Judicious use of native language is accepted where feasible.
11. Translation is forbidden at early levels.	Translation may be used where students need or benefit from it.
12. Reading and writing are deferred till speech is mastered.	Reading and writing can start from the first day, if desired.
13. The target linguistic system will be learned through the overt teaching of the patterns of the system.	The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
14. Linguistic competence is the desired goal.	Communicative competence is the desired goal (i.e. the ability to use the linguistic system effectively and appropriately).
15. Varieties of language are recognized but not emphasized.	Linguistic variation is a central concept in materials and methodology.
16. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity.	Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.
17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory.	Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language.
18. 'Language is habit' so errors must be prevented at all costs.	Language is created by the individual often through trial and error.
19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal.	Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.
20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials.	Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in the writings.
21. The teacher is expected to specify the language that students are to use.	The teacher cannot know exactly what language the students will use.
22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language.	Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

Fonte: Finocchiaro and Brumfit (1983: 91-93) apud Richards and Rogers (1986: 67-68).

10. ATIVIDADE EM PARES SOBRE PROJETOS

Part 1 - MI and ELT – Project Based Learning

Choose a partner that has never worked with you during our classes. Answer these questions.

- What's a project for you?
- Have you ever made a project before? If yes, describe the procedures you had to follow to accomplish your task.
- Underline what kind of things (from the box below) you think would be topics to be considered while designing a project:

Group work <input type="checkbox"/>	Individual work <input type="checkbox"/>	Planning <input type="checkbox"/>	Hands on activities <input type="checkbox"/>	Interviews <input type="checkbox"/>	
Reports <input type="checkbox"/>	Graphics <input type="checkbox"/>	Painting <input type="checkbox"/>	Field trips <input type="checkbox"/>	Writing <input type="checkbox"/>	Listening <input type="checkbox"/>
Speaking <input type="checkbox"/>	Reading <input type="checkbox"/>	Formal Language <input type="checkbox"/>	Informal Language <input type="checkbox"/>	Typing and layout <input type="checkbox"/>	Research resources <input type="checkbox"/>
Data analysis <input type="checkbox"/>	Technology <input type="checkbox"/>	Grammar <input type="checkbox"/>	Proofreading <input type="checkbox"/>	Rehearsal <input type="checkbox"/>	Written Presentation <input type="checkbox"/>
Oral Presentation <input type="checkbox"/>	Establishing Goals <input type="checkbox"/>	Sharing responsibilities <input type="checkbox"/>	First draft <input type="checkbox"/>	Final draft <input type="checkbox"/>	sketching ideas <input type="checkbox"/>

Any other suggestion?

- Now, organize the topics you have underlined as they would be steps to get the final product (the project).

1st step:

2nd step:

3rd step... (and so on)

- Pinpoint some challenges you may face during the process. Explain how you would solve them. Fill out the chart:

CHALLENGE	SOLUTION

Part 2 – PLANNING OUR PRESENTATION

MAIN INFORMATION
Group Members:
Backbone Intelligence:
Transversal Subject:
Presentation Day:

Make your schedule now, according to your deadline:

STEPS	DEADLINE	1.	2.
1. Reading the chapter of the intelligence and bring some ideas to sketch the project			
2. Dividing responsibilities – who is in charge of what			
3. Writing the first draft			
4. Meeting with the teacher			
5. Reviewing and remaking activities			
6. Preparing the Oral Presentation slides about the intelligence			
7. Writing the final draft			
8. Preparing final arrangements			
9. Rehearsing the presentation			
10. Completing self evaluation and peer evaluation			

I'm committed to my partner in completing the tasks on time and delivering the work as it is scheduled above, doing all my best to make the presentation be a success for us and for my colleagues.

Partner 1

Partner 2

- All decisions have to be posted in the Forum session in your group work
- Any problems or concerns have to be addressed by email (when it's private) or by forum (when it needs to be discussed among the group).

11. DESCRIÇÃO DOS PROJETOS E AS ATIVIDADES DOS PE

Legenda

PPS – Professores Pré-Serviço

Pontos de Entrada (PE)*W – Warm-up*

E – Estético

LM – Lógico-Matemático

N – Narrativo

F – Filosófico

Ex - Experiencial

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
E G	ESPACIAL	<i>“Understanding the conflicts between Rússia and Chechnya”</i> Ética e Cidadania	<p>W – Os alunos ouvem a narração de um dos sobreviventes ao ataque de Beslan e de acordo com o que foi narrado devem desenhar o que ouviram.</p> <p>E – Desenhos das crianças sobreviventes ao ataque de Beslan são apresentados aos alunos, que devem discutir sobre as escolhas pictóricas, de cor, textura e sobre as representações apresentadas em cada desenho. Ao final, os alunos refletem sobre a influência do episódio na vida daquelas crianças.</p> <p>LM – Os alunos devem preparar um tipo de infográfico (<i>fishbone map</i>) com as causas e conseqüências do atentado de Beslan segundo as informações dos textos disponibilizados.</p> <p>N – Os alunos vêem fotos de reportagens sobre o incidente e devem redigir um texto jornalístico reportando o acontecido.</p> <p>F – Os alunos lêem fatos ocorridos ao longo de 100 anos entre a Rússia e a Chechênia e discutem as implicações dos conflitos para a ato terrorista ocorrido em Beslan. Devem refletir sobre como as posturas políticas de hoje podem influenciar a vida das pessoas no futuro. Ao final, devem elaborar um infográfico sintetizando as informações passadas.</p> <p>Ex – Após a leitura dos fatos ocorridos em Beslan, os alunos devem fazer figuras (com recortes ou desenhos) representando as cenas principais da estória e organizá-las temporalmente. Os alunos devem explicar a escolha que fizeram pelo painel apresentado.</p>

Para compreensão dos Pontos de Entrada, vide p. 129.

Para compreensão de como os projetos foram aplicados em sala, vide item 4.3.2. p. 203.

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
L P	MUSICAL	"women's role" Trabalho e Consumo	<p>W – os alunos receberão cartas (<i>flash cards</i>) com algumas expressões e as respectivas ilustrações retiradas de músicas que falem sobre mulheres. A classe é dividida em 2 equipes que deverão colar cartas na lousa, essa já previamente dividida em 2 categorias (<i>'good girls' e 'bad girls'</i>). Irão colar as cartas conforme as músicas das quais as sentenças foram retiradas estiverem tocando. Refletir sobre os estereótipos. Ganha o time que tiver o maior número de acertos.</p> <p>E – Os alunos assistem a um videoclipe e expressam tudo aquilo que se sentiram. Fazem comparações de estilos sonoros (que instrumentos foram usados), musicais (que tipo de estilo musical é este?), visual das intérpretes (quais os tipos de roupas usados, cabelo, maquiagem, etc), visual do clipe (que relação existe entre a imagem e a mensagem do vídeo?), se o videoclipe foi bem sucedido (o vestuário delas, a coreografia, os efeitos de luz, cor, imagem, linguagem, etc).</p> <p>LM - Eles ouvirão as duas músicas inteiras e, em grupo, colocarão os <i>flashcards</i> fornecidos pelo professor na seqüência da música. Cada <i>flashcard</i> terá uma figura que corresponde ao que está sendo cantado, por exemplo, "<i>I'm a material girl</i>" será representado por uma figura ou fotografia de uma moça/mulher com muitas jóias, num carrão com um celular, etc.</p> <p>N - Analisar as duas letras que serão propostas pelo professor (o aluno ouvirá as duas canções) e escolherá uma delas para criar um novo texto, mas que tenha o mesmo tema, usando um outro gênero literário: poema, dissertação, carta (esse é o preferencial, pode ser: como esta cantora diria as mesmas coisas se ao invés de cantar, ela estivesse dirigindo uma carta ao namorado, pai, patrão), etc.</p> <p>F – Trechos de músicas famosas que falam sobre a mulher são mostrados para os alunos e eles devem descobrir em que época foram lançadas (de acordo com o estilo da música, gravação, linguagem, etc) e qual a visão que se tinha sobre a mulher na época. Refletir sobre como somos influenciados pela mídia e nossas preferências musicais pessoais.</p> <p>Ex - Fazer os alunos criarem uma melodia para um trecho selecionado por eles de uma música, que expresse que a mulher é ousada, inovadora ou bonequinha, ideal e com o uso de instrumentos fornecidos, criar uma nova melodia para aquela letra. Pode ser feita uma nova música por grupo ou novas músicas individualmente. Explicar para a classe porque escolheram aquela estrofe e que estilo pensaram que combinaria com o tema.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
C T	LINGÜÍSTICA	<p data-bbox="621 835 867 869"><i>"Career Planning"</i></p> <p data-bbox="621 898 867 932">Trabalho e Consumo</p>	<p data-bbox="915 329 1437 533">W – A classe se divide em duas equipes. Uma fará o papel de uma conselheira que dá orientação profissional e a outra de Mary Crosby, que com seu perfil detalhado, precisa de orientação profissional. Performance teatral conforme as orientações dos textos sobre planejamento de carreira.</p> <p data-bbox="915 539 1437 772">E – Duas fotos de uma estrada que leva a uma montanha são mostradas aos alunos e eles devem falar sobre aspectos fotográficos (perspectiva, pontos de vista, recursos gráficos utilizados) e a metáfora do foco no processo (foto com ênfase na estrada) ou no produto (foto com ênfase na montanha). Reflexão sobre a escolha pessoal na carreira.</p> <p data-bbox="915 779 1437 1045">LM – Elaboração de um plano de ação para Mary Crosby, segundo as informações dadas. Na tabela dada, os alunos devem preencher com os objetivos, o que a pessoa faria para atingi-los, o que deveria mudar em sua vida para atingi-los e citar 3 vantagens e 3 desvantagens, no prazo de 1, 10 e 20 anos. Reflexão sobre como estão planejando suas próprias carreiras.</p> <p data-bbox="915 1052 1437 1192">N – Leitura do poema <i>"the road not taken"</i>. Escrever uma página de diário comentando como foi ter escolhido a profissão que escolheu e o que teria acontecido se tivesse escolhido outra.</p> <p data-bbox="915 1199 1437 1346">F – Com base em um texto sobre crise da meia-idade no que se refere à carreira, os alunos discutem sobre esse processo de escolha e como isso acontece no mundo atual e na vida pessoal deles.</p> <p data-bbox="915 1352 1437 1444">Ex – O grupo fará o papel de Mary Crosby e após as orientações dadas pela conselheira irá decidir que caminho tomar. Role-play.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
I Lv	LÓGICO- MATEMÁTICA	<p data-bbox="623 793 873 856"><i>"Children and youth's responsibilities"</i></p> <p data-bbox="716 890 773 919">Ética</p>	<p data-bbox="917 331 1430 531">W – Cada aluno recebe uma pergunta (yes/no question) que fale sobre problemas com as idades e suas responsabilidades. Todos levantam de suas carteiras e fazem as perguntas para os colegas. Com os resultados, apresentam em forma de tabela para o restante da classe.</p> <p data-bbox="917 541 1430 688">E – Os alunos analisam uma foto com uma adolescente grávida e uma foto de uma criança trabalhando. Devem discutir sobre as condições de cada uma delas e o que as levou a chegar na situação que chegaram.</p> <p data-bbox="917 699 1430 898">LM – os alunos devem ler uma serie de textos falando sobre as idades permitidas por lei, argumentos contra e a favor da redução de idade para dirigir, ser preso, votar, etc. e fazer um gráfico com as posições apresentadas apontando as conseqüências possíveis caso as leis sejam mudadas.</p> <p data-bbox="917 909 1430 1056">N – Escrever um texto alertando os motoristas baseando-se em algumas figuras dispostas em seqüência de causa-conseqüência que reportam situações de trânsito e possíveis problemas enfrentados.</p> <p data-bbox="917 1066 1430 1234">F – baseados em alguns textos, os alunos devem discutir em que idade devem abordar o tema sexo e como o assunto foi tratado ao longo do tempo. Reflexão sobre causas de atitudes sociais assumidas no passado e as conseqüências no momento atual.</p> <p data-bbox="917 1245 1430 1392">Ex - Os alunos devem escrever as possíveis respostas que poderiam dar às imposições feitas pelos pais e fazer um quadro explicativo mostrando a causa e a conseqüência de cada posição.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
Ca Ds	INTRAPESSOAL	<p><i>"The two sides of the coin"</i></p> <p>Trabalho e Consumo Educação Financeira</p>	<p>W – Os alunos assistem a um trecho do filme "Legalmente loira" em que ela vai as compras e compra tudo que vê pela frente e respondem a perguntas sobre como reagem ao consumismo e o que pensam dele.</p> <p>E – Os alunos devem avaliar duas fotos de crianças e adolescentes de diferentes partes do mundo tiradas por Sebastião Salgado e comparar a realidade desses jovens, seus sonhos e como eles são representados pela foto. Fazem uma reflexão sobre suas próprias condições financeiras e sonhos pessoais.</p> <p>LM – Os alunos preenchem uma planilha de gastos mensais e refletem sobre para onde vai o dinheiro deles.</p> <p>N – Os alunos fazem uma reflexão sobre como foi a relação de dinheiro na sua infância e na adolescência e devem redigir uma carta para eles mesmos, dizendo as coisas que haviam aprendido sobre esse assunto, dificuldades enfrentadas e soluções encontradas.</p> <p>F – Os alunos assistem a um trecho do filme 'Baraka' e refletem sobre a sociedade atual, o estresse coletivo, a relação do homem com o meio. Pensam em como se posicionam frente à sociedade consumista.</p> <p>Ex – Os alunos devem montar uma propaganda de revista com o produto, slogan e imagem de um objeto de desejo deles. Devem explicar depois as razões para a escolha deles.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
F Mf	INTERPESSOAL	<p data-bbox="621 793 878 856"><i>"Human Conflicts and Interests"</i></p> <p data-bbox="621 890 867 919">Trabalho e Consumo</p>	<p data-bbox="919 333 1435 449">W – um rolo de barbante é dado para os alunos e, após serem emaranhados nele, devem conversar uns com os outros na língua-alvo para conseguirem desatar os nós.</p> <p data-bbox="919 459 1422 600">E – Os alunos assistem a trechos do filme Modern Times e Bridget Jones's Diary e refletem sobre recursos cinematográficos e sobre o relacionamento no trabalho em diferentes épocas.</p> <p data-bbox="919 611 1430 842">LM – Os alunos recebem uma série de figuras e devem colocá-las em uma seqüência de forma a mostrar a relação de trabalho entre elas, como em uma cadeia alimentar. Devem, após a montagem da seqüência, discutir a realidade de algumas profissões e quais situações acreditam que possam gerar mais conflitos de relacionamento humano e porquê.</p> <p data-bbox="919 852 1414 1020">N – Os alunos lêem uma carta de uma garota endereçada a uma coluna de revista pedindo conselhos sobre o relacionamento dela com os pais. Os alunos devem escrever uma carta em resposta, orientando a garota sobre como deve proceder.</p> <p data-bbox="919 1031 1406 1199">F – Os alunos discutem sobre uma foto de Sebastião Salgado que retrata a realidade dos cortadores de cana. OS alunos devem refletir sobre as condições de trabalho e as possíveis soluções para condições mais humanas de trabalho.</p> <p data-bbox="919 1209 1435 1377">Ex – Role-play sobre um problema dentro da escola em que os alunos devem assumir o papel das autoridades (diretor, coordenador, pais) e dos alunos para solução de um conflito no trabalho – o relacionamento amoroso entre um professor e uma aluna.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
K O	CORPORAL- CINESTÉSICA	<i>"Health and Hygiene"</i> Saúde	<p>W – A classe é dividida em 2 equipes. Para cada equipe serão dados cartazes com nome das pestes que assolaram a humanidade. Em outros o período em que ocorreram. As equipes têm que utilizar seu conhecimento de mundo e organizar os cartazes por ordem cronológica. Os cartazes devem ser grudados nos corpos dos alunos e eles formarem uma linha temporal. A equipe que finalizar a atividade e tiver o maior número de acertos ganha. Ao final o professor explicita a importância das pestes para o desenvolvimento da Ciência.</p> <p>E – Baseados em alguns quadros que retratam as epidemias no mundo, os alunos devem por intermédio de mímica responder às perguntas e o colega adivinhar suas respostas.</p> <p>LM – De acordo com um texto sobre as doenças em regiões do Brasil, com dados estatísticos, os alunos devem montar um gráfico não-convencional para ilustrar as informações do texto.</p> <p>N – Os alunos irão ler a mensagem de uma pessoa muito doente e como ela fez para superar sua doença. Cada aluno receberá uma parte do texto. O colega deverá fazer com mímica o que compreendeu do texto e os outros colegas devem anotar o que entenderam. Ao final, com todas as partes escritas, os alunos editarão o texto para apresentar para a classe.</p> <p>F – Com base em um texto sobre as diferentes concepções de higiene na Índia e no Brasil, os alunos deverão responder a algumas perguntas e formular uma síntese das respostas com uma performance corporal.</p> <p>Ex – Os alunos recebem um texto sobre uma determinada doença, o vírus, os sintomas e o tratamento. Com massa de modelar, os alunos devem ilustrar as informações dadas.</p>

PPS	INTELIGÊNCIA NORTEADORA	TEMA TRANSVERSAL	PONTOS DE ENTRADA
D M	NATURALISTA	<p><i>"the Great Circle of Life"</i></p> <p>Meio ambiente</p>	<p>W – os alunos escutam uma música infantil que trata sobre a cadeia alimentar e discutem o seu conhecimento de mundo a respeito. Em seguida, com máscaras representando os animais, devem se posicionar como uma cadeia alimentar. O professor retira um animal de cada vez e eles devem se reorganizar até que se torne impossível fazê-la. Ao final, os alunos refletem sobre o papel do homem na cadeia alimentar e os desequilíbrios na natureza.</p> <p>E – Os alunos receberão pinturas de Arcimboldo em que cada uma delas é formada por animais. Os alunos devem analisar as pinturas conforme as perguntas dadas pelo professor. Após a análise, devem relacionar os animais apresentados nas pinturas em forma de cadeia alimentar.</p> <p>LM – os alunos são divididos em grupos menores em que cada grupo receberá um envelope com nomes de animais e devem organizar uma cadeia alimentar com eles. Após a correção do professor os alunos receberão um cartão contendo uma situação que desestabilize a cadeia. Eles devem pensar nas possíveis consequências ambientais para cada fator apresentado.</p> <p>N – Após analisarem uma foto de uma floresta em chamas com os animais correndo, os alunos devem redigir um protesto sobre as queimadas nas florestas.</p> <p>F – Após lerem uma propaganda de uma ONG sobre uma determinada espécie de animal em extinção e um texto de jornal reportando dados sobre a mesma espécie, os alunos devem refletir sobre o futuro da raça humana com relação às atitudes que vem sendo tomadas atualmente e quais ações possíveis os alunos acham que poderiam assumir.</p> <p>Ex – Após assistir ao trecho do filme "O Rei Leão" em que Mufasa explica ao filho o que é o ciclo da vida, os alunos devem reproduzir esse ciclo utilizando materiais recicláveis e depois explicá-lo para classe.</p>

12. Termo de Consentimento

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é o de averiguar quais procedimentos metodológicos com base na Abordagem Comunicativa de ensinar línguas produzem os resultados desejados para o desenvolvimento das competências de ensinar e como a teoria das Inteligências Múltiplas atua nesse processo, uma vez que é o assunto abordado na disciplina que estou matriculado.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente de que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira que manifeste esta preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

23

²³ Retirado de: Barcelos, A.M.F. et al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: Vieira Abrahão, M.H. (org.) Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, 2004, p.29.