



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GENIELLI FARIAS DOS SANTOS

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUA
FRANCESA**

JOÃO PESSOA, PB

2014

GENIELLI FARIAS DOS SANTOS

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUA
FRANCESA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção do título Mestre
em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosalina Maria
Sales Chianca

JOÃO PESSOA, PB

2014

S237t Santos, Genielli Farias dos.

*A teoria das inteligências múltiplas e o ensino de língua francesa /
Genielle Farias dos Santos. - João Pessoa, 2014.*

162f. : il.

Orientadora: Rosalina Maria Sales Chianca

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

*1. Linguística. 2. Inteligências múltiplas. 3. Língua estrangeira -
formação. 4. Língua francesa - motivação na aula.*

UFPB/BC

CDU: 801(043)

GENIELLI FARIAS DOS SANTOS

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUA
FRANCESA**

Trabalho de Conclusão de Dissertação de Mestrado, aprovado com requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Área de concentração: Linguística Aplicada

Data de Aprovação: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Rosalina Maria Sales Chianca
Orientadora (UFPB)

Prof^a. Dra. Karina Chianca Venâncio
Examinadora (PPGEL - UFRN)

Prof^a. Dra. Beliza Áurea de Arruda Melo
Examinadora (UFPB)

Prof^a. Dra. Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros
Suplente (UFPB)

AGRADECIMENTOS

À Deus por tudo que ele me proporciona,

À minha família, que é o meu porto seguro.

À minha mãe, Sueli e ao meu pai Genivaldo pelo incentivo, paciência, compreensão, carinho, amor e dedicação em todos os momentos. Pessoas que amo incondicionalmente, meu exemplo de amor maior e que fazem de mim o que sou hoje.

A minha avó, pelo carinho, amor e aos valores e virtudes ensinados por ela.

Às minhas amadas irmãs Gessica e Gerlienne pela compreensão, risadas e amizade eterna.

Ao meu sobrinho Pedro Lucas que me faz sorrir e ver que a vida tem que ser encarada com alegria e sorrisos.

Ao meu namorado João Bosco por me fazer sorrir, pelo companheirismo, incentivo, amizade, conforto, segurança e amor verdadeiro.

Aos meus amigos, João Paulo, Mônica, Thais pelos momentos tão prazerosos de alegria e por estarem comigo sempre, à eles a amizade eterna.

À minha querida orientadora Rosalina Chianca pela valiosa orientação, pelo apoio, pela dedicação, confiança e que tantas vezes me surpreende com sua competência e entusiasmo.

À minha ilustre Banca de Qualificação e Defesa: Profa. Dra. Rosalina Maria Sales Chianca, Profa. Dra. Karina Chianca Venâncio, Profa. Dra. Beliza Áurea de Arruda Melo, Prof. Dr. Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros por ter aceito o convite e as valiosas contribuições que trouxeram a esta dissertação.

À todos os que eu não tenha mencionado e que colaboraram na realização desta pesquisa, os meus mais profundos e sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as inteligências múltiplas (IMs) em sala de aula de língua francesa. Nós nos propomos a investigar como a teoria das IMs é contemplada na sala de aula de língua francesa. Temos como objetivo analisar a posição de alunos quanto à sua aprendizagem relativa à língua estrangeira (LE), partindo da pergunta de pesquisa “adotando as IMs em aulas os alunos teriam um melhor rendimento escolar, seriam mais motivados à aprendizagem da língua francesa?” Dito isso, partimos da hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem das LEs centrado nas individualidades ou potencialidades dos aprendentes, priorizando as IMs, favorece maior participação dos aprendentes em sala de aula e propicia assim a efetiva aprendizagem da LE. Dessa forma, no intuito de verificar nossa hipótese e objetivos, essa pesquisa de caráter interpretativista e de natureza qualitativa e descritiva, apoia-se nos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de sala de aula, entrevista, questionário e inventário. Temos como corpus uma turma de alunos da graduação de Letras-Língua Francesa, cursando a disciplina Francês Intermediário II, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a turma apresenta sete alunos e uma professora. Nossa pesquisa se organiza de modo a mostrar, em suas seções, a origem de nosso posicionamento, as definições ou concepções de termos, como a teoria das IMs; implicações da teoria sobre a área educacional; formação de professores de LE; âmbito do FLE; perspectivas de ensino; processo de ensino-aprendizagem; livro didático e estratégias de ensino de acordo com as IMs. Desse modo, esse trabalho se desdobra precisamente em quatro capítulos. Em nossa fundamentação teórica, partimos dos pressupostos teóricos de Gardner (1983, 1995, 1998, 2000), Thomas Armstrong (1994) e Antunes (1998, 2011, 2012), estes aportes serviram-nos de base para o encaminhamento de nossa pesquisa. Estes e outros autores como Abreu-e-Lima (2006), Kleiman (2001, 2007) Germain (1993), Alves (2010) Machado (2007), (Coracini, 2003), Puren (1988, 2009), Chianca (1999, 2001, 2007, 2013), (Bortoni-Ricardo, 2008), entre outros, também nos foram essenciais para os desdobramentos teóricos dessa pesquisa. Assim verificamos de acordo com os dados obtidos por esse trabalho, que a teoria das IMs não era explicitamente contemplada na sala de aula de língua francesa e evidenciamos que os alunos apreciariam aulas em que o professor privilegiasse a individualidade dos aprendentes, observando as IMs de cada aluno.

Palavras-Chave: Inteligências Múltiplas. Formação do professor de LE. Motivação na aula de língua francesa.

RÉSUMÉ

Ce travail a comme objet de recherche la prise en compte des Intelligences Multiples (IMs) en cours de langue française. Nous nous proposons à analyser comment la théorie des IMs est envisagée en cours de langue française. Nous avons comme objectif analyser ce que pensent les apprenants au sujet de l'apprentissage relative à la langue étrangère, à partir de la question de recherche « adoptant les IMs en cours de langue étrangère les apprenants auraient-ils un meilleur résultat scolaire, seraient-ils plus motivés à l'apprentissage de la langue française? ». Nous émettons l'hypothèse que le processus de enseignement-aprentissage des LEs centré sur les l'individualités ou potencialités des apprenants, en priorisant les IMs, favorise une plus grande participation des apprenants en salle de classe favorisant un meilleur apprentissage de la LE. De cette façon, afin de vérifier notre hypothèse et nos objectifs, cette recherche interprétative et de nature qualitative et descriptive, s'appuie sur les instruments de collecte de données suivants: observation des cours, entretiens, questionnaire et inventaire. Nous avons comme corpus un groupe d'étudiants en *Licenciatura* en Lettres, mention langue française, de l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB). La classe compte sept élèves et une enseignante. Notre recherche s'organise de façon à montrer, dans ses sections, l'origine de notre positionnement, les définitions ou concepts des termes, tels que la théorie des IMs; des implications de la théorie sur le cadre pédagogique; la formation de l'enseignant de LE; le cadre du FLE ; les approches pédagogiques adoptées ; le processus de enseignement-aprentissage ; le manuel et les stratégies d'enseignement selon la théorie des IMs. Ainsi, ce travail se déroule précisément en quatre chapitres. Dans notre cadre théorique, nous présentons les hypothèses théoriques de Gardner (1983, 1995, 1998, 2000), Thomas Armstrong (1994) et Antunes (1998, 2011, 2012), ces contributions ont appuyé notre recherche. Ceux-ci et d'autres auteurs comme Abreu-e-Lima (2006), Kleiman (2001, 2007) Germain (1993), Alves (2010) Machado (2007), (Coracini, 2003), Puren (1988, 2009), Chianca (1999 , 2001, 2007, 2013), (Bortoni-Ricardo, 2008), entre autres, étaient également essentiels pour le développement théorique de cette recherche. Nous avons constaté que, d'après ce travail, la théorie des IM n'a pas été explicitement abordé en cours de langue française et que les apprenants apprécieraient les cours où l'enseignant privilégierait les particularités des apprenants, respectant les IMs des différents membres du groupe classe.

Mots-clés : Intelligences Multiples. Formation de l'enseignant de LE. Motivation dans le cours de langue française.

ABSTRACT

This work has as its object of study the multiple intelligences (MIs) in the classroom of the French Language. We propose to investigate how the theory of MIs is worked in the classroom of the French Language. We aim to check the students' position concerning their learning on the foreign language (FL), starting from the research question "adopting MIs in classes students would have a better performance at school, would then be more motivated to the learning of the French Language?" Thus, this interpretive research is qualitative and descriptive in nature. We rely on classroom observation, interview, questionnaire and inventory. We have as our *corpus* a class of graduate students in French-language, attending the course of French Intermediate II, at the Federal University of Paraíba (UFPB), the class has seven students and a teacher. This work is divided into four chapters. In the first chapter, we discuss the concept of intelligence, we expose the theory of multiple intelligences, according to its author (Thomas Armstrong, 1994 and Antunes 1998, 2011, 2012), and main exhibitor, the teacher and psychologist Howard Gardner (1983, 1995, 1998, 2000). In the second chapter, we discuss about some relevant aspects concerning the teachers training in foreign language and we discuss some considerations about the area of French as a Foreign Language French as a Foreign Language (FFL), then we discuss the importance of the theory of MIs in the educational scenario, considering it as one more way to appropriate the motivation in the classroom of FFL. For this, these authors Abreu-e-Lima (2006), Kleiman (2001, 2007) Germain (1993), Alves (2010) Machado (2007), (Coracini, 2003), Puren (1988, 2009), Chianca (1999, 2001, 2007, 2013), (Bortoni-Ricardo, 2008), and others, were also essential to the development of our research. We also highlight the role of the teacher in this perspective. In the third chapter, we describe the methodological steps taken in our research, we verify the position of the students and the teacher related to the theory. Thus, this chapter comprises the methodological construction, nature and context of the research, and the participants involved. Furthermore, we treat the techniques of registry to collect and analyze data, and discuss the results. In the fourth chapter, we bring the strategies proposed by the theory of MIs, we also discuss the concept of the teaching-learning process, we expose the conception of textbook, and explore the book *Écho 3*, describing or engendering didactic and pedagogical suggestions from its activities. At the end, we weave the final considerations. We found that according to this work, the theory of MIs was not explicitly addressed in the classroom of the French language and evidenced that students would enjoy lessons in which the teacher privileged the individuality of learners by observing the MIs of each student.

Keywords: Multiple intelligences. Teachers' training in FL. Motivation in the class of french language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividades favoritas do grupo.....	62
Gráfico 2: Perfil geral de inteligências dos alunos participantes.....	63
Gráfico 3: Inteligências predominantes na turma.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:Perguntas realizadas na entrevista.....	57
Quadro 2. Referência de transcrição.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes e instrumentos de coleta de dados.....	56
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa do Livro didático Écho 3 utilizado nas aulas da professora e na pesquisa.....	86
Figura 2. Unidade 1 <i>S'affirmer au quotidien</i>	88
Figura 3. Questão 1 no LD Écho 3.....	89
Figura 4. Extrato do filme <i>Ce soir, je dors chez toi</i> (2007).....	89
Figura 5. Unidade 2 <i>Découvrir un environnement</i>	91
Figura 6. Questão 2 no LD Écho 3.....	91
Figura 7. <i>Planète France</i>	92
Figura 8. Unidade 3 <i>S'intégrer dans un milieu professionnel</i>	93
Figura 9. Questão 3 no LD Écho 3.....	93
Figura 10. Visão ampliada da questão 3 no LD Écho 3.....	94
Figura 11. Unidade 4 <i>Se distraire et se cultiver</i>	95
Figura 12. Questão 4 no LD Écho 3, <i>Présentez un livre</i>	96
Figura 13. Visão ampliada da questão 4 no LD Écho 3, <i>Présentez un livre</i>	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IMs	Inteligências múltiplas
LE	Língua estrangeira
FLE	Francês língua estrangeira
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PPP	Projeto político pedagógico
LD	Livro didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	19
1.1 UM CONCEITO PARA INTELIGÊNCIA.....	19
1.2 INTELIGÊNCIAS: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IMs).....	21
1.2.1 Inteligência lingüística.....	24
1.2.2 Inteligência Lógico-matemática.....	25
1.2.3 Inteligência Musical.....	26
1.2.4 Inteligência Espacial.....	28
1.2.5 A Inteligência Corporal-cinestésica.....	29
1.2.6 Inteligência Interpessoal.....	30
1.2.7 Inteligência Intrapessoal.....	30
1.2.8 Inteligência Naturalista.....	31
1.2.9 Inteligência Existencial.....	32
 CAPÍTULO 2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE, DO CONTEXTO DE FLE E DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	 33
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	33
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FLE.....	40
2.3 A TEORIA DAS IMs E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	45
 CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS.....	 54
3.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	56
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	59
 CAPÍTULO 4. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS ADVINDAS DA TEORIA DAS IMs: SUGESTÕES.....	 74
4.1 ENSINO E APRENDIZAGEM.....	74
4.2 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ACORDO COM A TEORIA DAS IMs	76
4.2.1 Estratégias de ensino	77
4.2.1.1 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência Corporal-Cinestésica.....	77
4.2.1.2 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência lingüística.....	79

4.2.1.3 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência lógico-matemática.....	80
4.2.1.4 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência espacial.....	81
4.2.1.5 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência Musical.....	82
4.2.1.6 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência intrapessoal.....	83
4.2.1.7Estratégias de ensino para alunos com Inteligência naturalista.....	83
4.2.1.8 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência interpessoal.....	84
4.3 LIVRO DIDÁTICO.....	85
4.4 LIVRO DIDÁTICO ÉCHO 3.....	86
4.4.1O livro didático Écho 3 e suas atividades: Uma sugestão	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – Questionário utilizado com os alunos.....	106
APÊNDICE B – Entrevista realizada com a professora.....	107
APÊNDICE C - Transcrição da entrevista realizada com a professora.....	108
APÊNDICE D – Respostas dos alunos/participantes.....	110
ANEXO A - Inventário.....	146
ANEXO B - Certidão de aprovação para autorização da pesquisa.....	149
ANEXO C- Atividades do LD Écho 3 utilizadas na dissertação.....	150

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, temos visto que a educação brasileira como um todo é vista como precária apesar do Brasil apresentar inúmeras escolas públicas espalhadas pelo país, como podemos perceber no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Essa ainda é apontada como inferior em relação a outros países ou de “um atraso secular” como assinala Moura Castro (2006). Dessa forma, essa é alvo de pesquisas que giram em torno de diversas problemáticas e em diversos âmbitos educacionais. Nesse estudo nos voltamos à área de língua estrangeira, doravante LE, que tem aduzido grande contribuição e reflexão, através de um número cada vez maior de pesquisas e estudos comprometidos com diversos temas. Nos concentramos na problemática da formação do professor de LE e particularmente do professor de FLE.

Ao observar a redação dos atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Fundamental e Médio*, percebe-se que o mesmo apresenta uma preocupação com a diversidade que existe em cada aluno, de acordo com este, as diferenças individuais precisam ser levadas em conta na hora de ensinar, afinal cada indivíduo é dotado de potencialidades que os distinguem dos outros. O texto afirma que "vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens..." (PCN – EF - temas transversais, 1998, p. 5). O documento ressalta que, para suprir tal demanda, impõe-se uma revisão dos currículos pedagógicos, que orientem o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e mestres em educação do país. Nessa perspectiva, encontramos justificativa para a emergência de uma revisão efetiva dos currículos pedagógicos. Revisão esta que deve orientar os professores a contemplarem as necessidades atuais dos alunos e assim visem uma formação do professor de LE que contemple a aceção de diversidade. É necessário, portanto, que o respeito ou reconhecimento da diversidade existente numa mesma sala de aula, oriente a prática pedagógica do professor de LE. Dessa forma, consideramos esse professor, como um sujeito de prática reflexiva. A prática pedagógica é complexa e é preciso que o professor possua uma postura reflexiva, capaz de refletir sobre suas experiências didático-pedagógicas na tentativa de aperfeiçoá-la, construindo e reconstruindo sua prática, após cada experiência, visando da mesma forma à busca de meios que permitam e facilitem ao aprendente a aprendizagem do conteúdo e da língua estrangeira.

Em meio à discussão sobre a formação do professor de LE, outra discussão que tem se sobressaído é com relação aos problemas no entorno da sala de aula envolvendo professor e aprendentes e assim o processo de ensino-aprendizagem. Corroboramos que na prática reflexiva o professor de LE deve considerar o aprendente como um ator de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, o professor deve propor situações que promovam a aprendizagem do mesmo. Ou seja, o professor deve utilizar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem que o aprendente está empreendendo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é importante que o professor ensine de maneira a motivá-los, de modo a envolvê-los em suas aprendizagens, o professor deve então criar condições propícias para que este possa se desenvolver e aprender a LE. O envolvimento destes com os conteúdos expostos pelos professores decorrem, em parte, das ações do professor no complexo ambiente em que se configura a sala de aula. Assim, no âmbito do ensino-aprendizagem de FLE, “a motivação, no professor, apresenta-se sob um aspecto duplo, ou seja, ele não somente deve se motivar, mas também motivar o aprendente, daí a importância do seu papel na adoção da estratégia de ensino-aprendizagem” (MEDEIROS, 2010, p. 46).

A motivação se constitui como um fator importante e desencadeador no processo de aprendizagem de uma LE. Assim acreditamos na importância de se refletir sobre novos meios de avocar a motivação à sala de aula de LE e FLE. Desse modo, compreendendo essa necessidade e estando atentos às diferenças individuais dos aprendentes, esse estudo destina-se a expor a teoria das inteligências múltiplas, doravante IMs, de maneira a apontá-la para o âmbito educacional.

Segundo o projeto político pedagógico (2006, p. 9), proposta pedagógica do estabelecimento de ensino da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), “a sociedade brasileira atual exige do graduado em letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania.” Dessa forma, corroboramos ainda que o professor deve se comprometer e se envolver com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aprendente. Assim, percebemos que um ensino baseado em propostas de acordo com a teoria das IMs permite essa construção da consciência de cidadania. À medida em que a teoria busca e almeja, o desenvolvimento das capacidades intelectuais individuais dos aprendentes, permite que este esteja apto a desempenhar um papel social mais comprometido com a sociedade ou comunidade em que vive. O professor não pode apenas repassar informações ou conhecimentos, proferir aulas apenas com a função de depositar o conteúdo no aluno. O professor precisa ter um compromisso ético, fundamentado em princípios humanísticos, ou seja, que tenha como objetivo não apenas ensinar um conteúdo,

mas desenvolver capacidades críticas, intelectuais no aprendente, propiciando seu desenvolvimento. A nosso ver, o professor, se constitui como o mediador entre o conhecimento e o aprendente, e é nesse sentido que precisamos de professores mais críticos, de postura reflexiva, visando um ensino efetivo e prazeroso. Um professor verdadeiramente comprometido com seus aprendentes e com a construção e reconstrução do conhecimento.

A partir dessas acepções, essa pesquisa se propõe a causar uma reflexão ao professor sobre a utilização da teoria das Inteligências Múltiplas (IMs) na sala de aula, preocupando-se em causar uma repercussão sobre a concepção de um aprendizado mais crítico e significativo.

Em 1983, já no início da década de 1980, Gardner definiu em seu livro *Estruturas da mente*, sete inteligências: a lógico-matemático, a linguística, a interpessoal, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal e a musical (Gardner, 1983). Em 1997, expôs mais uma inteligência, a naturalista. Gardner elencou as Inteligências Múltiplas, mas quem as apontou no âmbito da sala de aula foi Thomas Armstrong. Segundo ele a teoria das Inteligências múltiplas (IMs) abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser facilmente implementadas na sala de aula, à medida em que a teoria possui um acervo de estratégias de ensino inovadoras, desenvolvidas de acordo com as potencialidades individuais dos alunos.

Já há algum tempo, vem emergindo um número cada vez mais significativo de publicações sobre essas potencialidades humanas, as Inteligências Múltiplas. Autores como Thomas Armstrong (1994), Gardner (1983), Celso Antunes (1998, 2000) discutem a teoria das IMs como uma vertente relevante no cenário educacional. Em todas essas obras, a teoria é exposta e discutida respectivamente sobre a ótica cognitiva e educativa. Segundo os autores, a exploração dessas inteligências na sala de aula corrobora o seu desenvolvimento.

As inteligências são potenciais biopsicológicos, são capacidades para resolver problemas ou para criar produtos considerados de valor em um meio social, são capacidades de compreender, de se adaptar, de contextualizar, são “ferramentas”, sistemas neurais que diferenciam uma pessoa da outra. Ainda que a importância do ambiente seja essencial às inteligências, não se pode esquecer que uma parte da mesma devemos à nossa história biológica, a nosso passado evolutivo. Nascermos com nossas inteligências que precisam ser “acordadas” por estímulos significativos, mas não nascemos, entretanto, com qualquer competência. A escola e particularmente a ação do professor em sala de aula pode – e deve – despertar e ampliar as inteligências (...) (ANTUNES, 2012, p. 152).

Dessa forma, relacionamos a teoria à sala de aula de língua francesa, sistematizando e expondo-a como mais uma forma de motivar os aprendentes à aprendizagem da língua francesa. Nesse sentido, ao pautar o ensino na perspectiva das IMs, o professor facilitará a

absorção do conteúdo, de modo a motivar o aluno para a aprendizagem e concomitantemente a isso, o professor ainda estimulará o desenvolvimento da inteligência mais proeminente do aluno e incentivará também o desenvolvimento das outras inteligências múltiplas. Enquanto observadoras do processo de ensino-aprendizagem afirmamos que a teoria das IMs exige a dedicação do professor para com o aprendente. Ao trabalhar com a teoria, o professor pode começar através de uma diagnose da turma e do aprendente, e a partir desse procedimento ele conhecerá o perfil de inteligência mais proeminente que o aluno possui, e assim poderá usar estratégias e materiais adequados para que os alunos participem ativamente das aulas.

Pretendendo melhor sistematizar essa pesquisa, em seguida exporemos e enumeramos, na ordem aqui apresentadas: o objeto de estudo, a hipótese, e os objetivos (gerais e específicos) de estudo.

1. O objeto de estudo

A saber, o objeto de estudo é a teoria das Inteligências Múltiplas (IMs), implementadas na sala de aula de língua francesa. Essa teoria é de matriz cognitiva, desenvolvida a partir dos anos 80, por Howard Gardner, professor e pesquisador da Universidade de Harvard. Nós nos propomos a investigar se o professor de língua francesa do curso de Letras-Francês da UFPB, universidade situada em João Pessoa, contempla a teoria das inteligências múltiplas em seu trabalho didático e se privilegia o uso de estratégias de ensino de acordo com essa teoria.

2. Hipótese

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem das LEs centrado nas individualidades ou potencialidades dos aprendentes, priorizando as IMs, favorece maior participação dos aprendentes em sala de aula e propicia assim a efetiva aprendizagem da LE.

3. Objetivos

3.1 Geral

Refletir sobre a posição de alunos da Graduação em Letras-Francês da UFPB, quanto à sua aprendizagem relativa à língua estrangeira, partindo da pergunta de pesquisa “adotando as

IMs em aulas os alunos teriam um melhor rendimento escolar, seriam mais motivados à aprendizagem da LE?”

3.2 Específicos

- Expor a teoria das IMs;
- Defini-las;
- Observar como a teoria é contemplada na sala de aula, através de observações de aulas, questionário, inventário e entrevista;
- Propor sugestões didático-pedagógicas de ensino de acordo com a teoria das IMs.

Para tanto, este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, correspondente à fundamentação teórica, apresentaremos o conceito de Inteligência, assim como aspectos cognitivos contundentes sobre o tema. Em seguida exporemos e definiremos a teoria das Inteligências múltiplas, apoiados em seu principal expositor e estudioso Howard Gardner.

No segundo capítulo, discutiremos sobre alguns aspectos relevantes à formação do professor de LE e FLE e apresentaremos algumas considerações acerca da área do FLE. Em seguida, discutiremos sobre a importância da teoria das IMs no cenário educacional, e assim tentaremos estabelecer um vínculo satisfatório entre a teoria e a sala de aula de língua francesa.

No terceiro capítulo, descreveremos as etapas metodológicas percorridas em nossa pesquisa, verificaremos a posição dos alunos e do professor quanto à teoria. Dessa forma, esse capítulo compreenderá a construção metodológica, natureza e contexto da pesquisa, e os participantes envolvidos. Tratamos, ainda, das técnicas de registro para a coleta e a análise de dados e discutiremos os resultados obtidos.

No quarto capítulo, apresentaremos as estratégias de ensino propostas pela teoria das IMs, discutiremos o conceito de processo de ensino-aprendizagem e traremos também a concepção de livro didático e assim iremos explorar o livro Écho 3, engendrando sugestões didático-pedagógicas a partir de suas atividades.

Para finalizar a dissertação traremos as considerações finais, onde dialogamos com nossa pesquisa a fim de saber se ela cumpriu os trâmites expostos nesta introdução. Levando em consideração a hipótese levantada, os objetivos, a questão de pesquisa e o objeto de estudo assumidos nesse trabalho.

CAPITULO 1 - O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Neste capítulo apresentamos um breve panorama histórico sobre vários conceitos de inteligência e em seguida expomos e discutimos sobre a temática proposta pelo trabalho, a teoria das Inteligências Múltiplas.

1.1 UM CONCEITO PARA INTELIGÊNCIA

Começamos este capítulo refletindo sobre o conceito de inteligência e buscando uma definição desse termo. Sabemos que a concepção de inteligência é amplamente discutida por psicólogos cognitivistas, psicometristas, neurolinguístas e outros estudiosos, e assim para cada campo do saber há uma aceção diferente para esse termo. Desse modo, nos concentramos nas principais definições de Inteligência que foram dadas ao longo do tempo, objetivando através de um panorama histórico expor essas ideias. Assim, apoiando-nos em Gardner (1995), temos que nos voltar ao primeiro teórico da Psicologia Cognitiva a pensar no conceito de Inteligência, Alfred Binet (1905) onde, a partir de um pedido do Ministério da Educação na França, formulou um teste para identificar as crianças passíveis ao fracasso na escola elementar. Esse trabalho realizado por Binet levou aos primeiros testes de inteligência e ao tão conhecido teste de capacidade de inteligência, quociente de inteligência ou intelectual, o QI. Esse teste assim como outros que surgiram após este, como a SAT Teste de Aptidão Escolar, deveria medir o desempenho potencial.

Após Binet, passamos à Charles Spearman que cria o conceito fator “G” ou fator geral, onde acreditava-se na inteligência como uma “faculdade cognitiva única” (CHABOT e CHABOT, 2005, p.94 apud MACHADO, 2010). Uma simples inteligência hereditária capaz de ser medida pela psicologia.

À medida em que nos apoiamos em Machado (2010), dez anos após a concepção do fator “G”, Louis Thurstone (1938), com a ajuda de uma variedade de subtestes detectou diferentes níveis de desempenho levando-o a desvalorizar amplamente a hipótese de um fator “G”. Destacando assim a existência de capacidades mentais primárias, que seriam capacidades mentais separadas e únicas.

Em 1988, segundo Machado (2010) e Trajano (2008), Robert Sternberg desenvolve o conceito de inteligência triárquica que constitui-se por três aspectos: os elementos internos da

inteligência, a capacidade de adaptação e os resultados adquiridos da experiência. Apenas dois anos depois, é elaborado um novo conceito apoiado nas emoções, a inteligência emocional proposta por Peter Salovey e John Mayer.

Ainda na década de 1980, Howard Gardner, um psicólogo e professor de educação da Universidade de Harvard, surge como “um desafio direto à visão clássica da inteligência” (Gardner, 1993, p. 5). Gardner insatisfeito com as concepções unitárias de inteligência de certos críticos, resolve que todo o conceito de inteligência tem de ser questionado.

Eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. Pensem, por exemplo, nos marinheiros dos mares do sul, que encontram seu caminho em torno de centenas, ou mesmo milhares, de ilhas olhando para as constelações de estrelas no céu, sentindo a maneira pela qual um barco passa sobre a água e observando alguns marcos dispersos. Uma palavra para a inteligência nessa sociedade de marinheiros provavelmente se referiria a esse tipo de habilidade para navegar (GARDNER, 1995, p.13, 14).

Gardner considera a inteligência um potencial biopsicológico. Ele acredita que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de “inteligências”. Dessa forma, ele traz a luz à principal referência A teoria das Inteligências Múltiplas, ampliando assim o conceito unitário de inteligência. Em 1983, Gardner descreve a teoria das Inteligências Múltiplas em seu livro Estruturas da Mente. É importante ressaltar que Gardner é um dos primeiros autores a questionar também a implementação dessa teoria no âmbito educacional. Através das obras de Gardner a teoria ficou conhecida em todo o mundo e atualmente possui milhares de adeptos e constitui prática pedagógica de inúmeras escolas no mundo inteiro. No Brasil além de haver diversas escolas que inserem a visão pluralística de inteligência de Gardner em seu currículo, temos o professor, pesquisador e autor Celso Antunes que há muito tempo se dedica a estudos científicos e obras voltadas ao contexto do ensino-aprendizagem, por meio da teoria das inteligências múltiplas. Antunes traz a teoria das IMs para sua prática de professor, testando e inovando sua prática e assim contribuindo com diversas obras e estudos para a ampliação do conhecimento dessa teoria como mais uma forma de dinamizar as aulas e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

...a inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver

problemas ou até criar produtos válidos para a cultura que nos envolve (ANTUNES, 2011, p.12).

A partir daí, um número cada vez mais significativo de publicações acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas emergiu e vem emergindo. Autores como Thomas Armstrong (1994), Celso Antunes (1998a, 2011b, 2012c) discutem a teoria das IMs como uma vertente relevante no cenário educacional.

De acordo com esse breve panorama acerca da noção de Inteligência, a que nos propusemos fazer, podemos perceber ao olharmos para essas principais teorias à respeito da Inteligência, que sempre houve uma preocupação em mensurá-la. E é a partir dessa insatisfação que surge a motivação para o questionamento de um conceito unitário de Inteligência. Assim sendo, Gardner, surge com sua visão pluralística de Inteligência, dando início a uma série de estudos sobre a teoria das IMs.

1.2. INTELIGÊNCIAS: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A teoria das Inteligências múltiplas, constitui nosso objeto de estudo, a partir dos pressupostos teóricos de Howard Gardner (2000a; 1998b; 1995c; 1983d), Thomas Armstrong (1994) e Celso Antunes (2012a; 2011b; 1998c).

A teoria das Inteligências múltiplas como já dissemos, foi desenvolvida em 1983 por Howard Gardner. Em seu livro *Estruturas da mente* (1983), ele descreve a teoria das inteligências múltiplas, tendo como objetivo chegar a uma visão do pensamento humano, mais ampla e mais abrangente daquela aceita pelos estudos cognitivos na época. Ele afirma que a noção tradicional de inteligência, com base em testes mentais, é demasiado limitada. Em vez disso, Gardner propõe sete inteligências diferentes para ter em conta uma gama mais ampla do potencial humano em crianças e adultos. Constituindo-se assim de maneira pluralística, o conceito de inteligência tradicional (cf. ARMSTRONG, 1994).

A teoria das IMs examina uma grande variedade de tradições de pesquisas independentes: neurologia, populações especiais, desenvolvimento, psicometria, antropologia, evolução, entre outras. Ela é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, já que “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (GARDNER, 1993, p.15, apud GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.215), desconsiderando a concepção de genialidade inata.

Nesse processo de elencar as inteligências, Gardner utiliza critérios de observação para afirmar quais faculdades mentais dizem respeito a inteligências. Esses critérios formam um conjunto de evidências a se levar em conta no estudo da cognição humana. Assim Gardner (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p. 216-7) aponta oito critérios essenciais, são eles:

- a. Indivíduos que sofreram algum tipo de lesão cerebral. Gardner em sua busca por definir as inteligências, acredita que uma das evidências mais sólidas das IMs vêm de estudos com indivíduos que sofreram algum tipo de lesão cerebral por derrame ou trauma. Ele encontra evidências de inteligências separadas na preservação ou no colapso de uma determinada capacidade após o dano cerebral. Ou seja, observou-se que esses indivíduos com lesões cerebrais, apresentavam danos irremediáveis em relação a algumas habilidades ou capacidades cognitivas, e em outras áreas havia a preservação de certas capacidades. “Por exemplo, alguns pacientes que sofreram derrame podem não apresentar nenhum prejuízo na fala, mas são incapazes de se orientar no hospital ou em casa; outros podem apresentar o padrão oposto de forças e déficits.” (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.216). Essas afirmações sustentam a ideia de isolamento das inteligências ou capacidades cognitivas. Esse isolamento refere-se às diferentes áreas cerebrais, que são responsáveis pelo funcionamento individual dessas capacidades, mas apesar de corresponderem a áreas diferentes do cérebro e de certa forma separadas, as inteligências se interrelacionam e na realização de atividades atuam de forma integrada e como um sistema.
- b. A existência de indivíduos excepcionais, savants, prodígios. Os prodígios são indivíduos que apresentam realizações extraordinárias em diversas áreas do conhecimento, como xadrez, matemática, música ou outras disciplinas numa idade muito inicial, mas que se revelam nada excepcionais em outras áreas. Os savants são indivíduos com baixo QI, que todavia apresentam algumas habilidades notáveis.
- c. Mecanismos de processamento da informação. Para o autor a inteligência humana seria como “um mecanismo neural ou sistema de computação que é geneticamente programado para ser “ativado” por certos tipos de informação

apresentados internamente ou externamente” (GARDNER, 1993, p.64 apud GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.216).

- d. Apoio de tarefas da psicologia experimental e cognitiva. Gardner apoia sua teoria em pesquisas da psicologia experimental e cognitivas. Essas pesquisas sugerem que certas funções de processamento de informações musicais ou linguísticas são executadas independentemente uma da outra, assim como o processamento espacial e linguístico.
- e. Apoio de pesquisas psicométricas. Apesar de ter criticado a avaliação psicométrica, e os psicometristas e suas diversas formas de medir a inteligência. Gardner acredita que os padrões de correlação, ou a ausência de correlações elevadas, ajudam a indicar a relativa autonomia de algumas inteligências.
- f. A história da trajetória desenvolvimental. A constatação de uma trajetória desenvolvimental característica, levando de manifestações básicas e universais a um estado final de possível perícia. Por exemplo, ao longo do tempo o indivíduo em constante aprendizagem, aprende e desenvolve a língua falada rapidamente e com grande competência. Em contraste, todos os indivíduos normais são capazes de contar pequenas quantidades, mas, sem anos de escolarização formal, poucos progredem para a matemática avançada.
- g. Uma história de plausibilidade evolutiva. Gardner acredita na evolução como uma forma também de evidência, porque ele procura as origens das inteligências humanas nas inteligências das espécies que antecederam os humanos.
- h. Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico. Os sistemas simbólicos são meios através dos quais as culturas capturam e transmitem informações importantes. Gardner (1993) especula que esses “sistemas simbólicos podem ter evoluído exatamente naqueles casos em que existe uma capacidade computacional madura para ser colhida pela cultura”; assim, “uma característica primária da inteligência humana bem pode ser sua gravitação ‘natural’ para a corporificação num sistema simbólico” (GARDNER, 1993, p. 66 apud

GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p. 217). Ou seja, para ele cada inteligência possui um sistema simbólico próprio.

Partindo desses critérios elencados, Gardner propôs inicialmente a existência de sete inteligências múltiplas, mais tarde revendo o processo ele admitiu a existência de mais duas inteligências. Ressaltamos que nesse trabalho exporemos as nove inteligências, mas trabalharemos apenas oito, pois a última inteligência descoberta, a Existencial, ainda se apresenta em fase de experimento, portanto não será tratada nesse trabalho. Dessa forma, as inteligências múltiplas que trabalharemos são essas: inteligência linguística, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista que serão discutidas a seguir. É importante salientar que Gardner considera que uma inteligência “é um termo para organizar e descrever capacidades humanas, e não uma referência a um produto que existe dentro da cabeça. É um potencial, a presença do qual permite a um indivíduo ter acesso a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo” (KORNHABER e GARDNER, 1991, p. 155 apud GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p. 217). Salientamos que

Entre os pesquisadores que trabalham com a multiplicidade de inteligências, não existe consenso quanto ao número de Inteligências, mas, eles admitem que todas as formas de Inteligências existentes são necessárias para que a pessoa se inclua de forma ideal e produtiva na sociedade (DA SILVA, 2003, p 87, apud TRAJANO, 2008, p. 27)

A explanação que se segue, faz parte das propostas de Howard Gardner (1995a; 1994b), Thomas Armstrong (1994) e Celso Antunes (2012a; 2011b).

1.2.1 Inteligência linguística

Como afirma Machado (2010, p. 23), no âmbito escolar e na sociedade em geral, a inteligência linguística sempre foi privilégio, e exaustivamente a competência humana mais estudada e classificada como uma das mais importantes e prestigiadas ao lado da inteligência lógico-Matemática, quando não foram vistas como as únicas existentes, deixando de lado outras habilidades como, por exemplo, o domínio sobre os movimentos do corpo, característica da inteligência corporal-cinestésica.

Essa inteligência tem como um dos núcleos a sensibilidade aos aspectos fonológicos, tem como componentes centrais uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das

palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. Consiste na habilidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para exprimir e avaliar significados complexos, usando a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner (1994, p.61 apud MACHADO 2010, pg. 23) afirma existir quatro aspectos centrais na inteligência linguística: o primeiro aspecto é o retórico da linguagem que é o de fazer uso da linguagem para convencer alguém de algo. O segundo seria o potencial mnemônico da linguagem que é a capacidade de lembrar listas ou regras. O terceiro aspecto da linguagem é seu papel na explicação que é muito usado por professores para ensinar algum conceito a seus alunos. E o quarto é o potencial da linguagem para explicar suas próprias atividades, ou seja, a linguagem para refletir sobre a linguagem.

Em seus estudos, Gardner (1994) pôde perceber que as áreas cerebrais responsáveis pelo funcionamento ou ação dessa inteligência correspondem ao lobo frontal responsável pelo vocabulário e o lobo temporal responsável pela linguagem, ambos localizados no hemisfério esquerdo. Com relação às outras inteligências, é importante dizer que “a inteligência linguística relaciona-se com todas as demais e, particularmente, com a lógico-matemática e a cinestésica corporal” (ANTUNES, 2011, p. 111).

Um exemplo notório citado por Howard Gardner (1995, pg. 25) é o exemplo de T.S. Eliot, que aos dez anos criou uma revista chamada *Fireside*, da qual ele era o único colaborador. “Num período de três dias, durante suas férias de inverno, ele criou oito edições completas. Cada uma incluía poemas, histórias de aventuras, uma coluna de fofocas, e humor. Parte desse material ainda existe e demonstra o talento do poeta.” Dessa forma, percebe-se um exemplo verdadeiro dessa habilidade. É comum autores, poetas, jornalistas, palestrantes, advogados, publicitários e locutores apresentarem graus elevados de inteligência linguística.

1.2.2 Inteligência lógico-matemática

A inteligência lógico-matemática tem como componentes centrais descritos por Gardner (1995, p.24) uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. As áreas cerebrais básicas de sua ação correspondem ao lobo parietal e frontal esquerdo, mas, para algumas outras funções matemáticas, há ainda pontos no hemisfério direito. De acordo com Machado (2010, p.25), esta inteligência é concebida através da relação que o indivíduo

tem com o espaço ao seu redor e os objetos. Desse modo, esse tipo de conhecimento deriva das ações do indivíduo sobre o mundo, porém esta exploração dos objetos pode ser feita de forma mental.

Essa forma de inteligência manifesta-se na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria nos espaços, no prazer específico que algumas pessoas sentem ao “descansar” resolvendo um “quebra-cabeças” que requer pensamento lógico ou ao “inventar” problemas lógicos enquanto estão no trânsito congestionado ou aguardando em uma longa fila. (ANTUNES, 2011, p.30)

Essa inteligência foi imensamente investigada pelos psicólogos tradicionais, e inclusive por Jean Piaget e é considerada como “o arquétipo da “inteligência pura” ou da faculdade de resolver problemas que encurta significativamente o caminho entre os domínios” (GARDNER, 1995, p. 25). O raciocínio lógico é uma das principais características dessa inteligência. Como diz Antunes (2011, p.32), “o próprio exercício de buscar a lógica das coisas ou de descobrir que determinados enunciados “não apresentam qualquer lógica” constituem operações mentais estimuladoras dessa competência”.

A inteligência lógico-matemática assim como as demais, está presente em todos os indivíduos, mas em alguns se apresenta de forma mais acentuada e “permite o aparecimento de figuras como Euclides, Pitágoras, Newton, Bertrand Russel e sobretudo Einstein, e de numerosos engenheiros e arquitetos brilhantes” (ANTUNES, 2011, p. 30). A mesma se articula com a inteligência linguística, espacial, corporal-cinestésica e principalmente, com a inteligência musical.

No ponto de vista do ensino de língua estrangeira, em nosso contexto de língua francesa, essa inteligência múltipla se manifesta no indivíduo com a preferência para estudar a língua alvo através de padrões, ou seja, através da gramática.

Um indivíduo com este tipo de capacidade consegue ver padrões em qualquer área até mesmo em uma língua estrangeira. Geralmente esses indivíduos preferem estudar a gramática da língua estrangeira, sua estrutura, tentando identificar padrões que na concepção deles possam ajudar em sua aprendizagem. (MACHADO, 2010, p. 26)

1.2.3 Inteligência musical

A música desempenha um importante papel na sociedade, através dela conhecemos mundos, divulgamos cultura, compartilhamos experiências. Segundo Armstrong (1994), os

estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional “pura” no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúdico.

Segundo Antunes (2011, p. 55), “a inteligência musical para muitos é considerada como um talento, algo inato, mas essa capacidade assim como as demais, ao ser estimulada apresenta desenvolvimento notório e isso a qualifica como uma inteligência múltipla”. Antunes complementa ainda que

(...) a sua competência se manifesta, desde muito cedo, pela facilidade em identificar sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Especificamente na música, a inteligência percebe com clareza o tom ou melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons e suas características intrínsecas, geralmente denominadas de timbre. (ANTUNES, 2011, p.56)

Para Machado (2010, p. 24), “a música é um dos canais mais eficazes na aprendizagem de uma língua estrangeira, ela geralmente é usada no Brasil por professores para motivar os alunos às aulas”. Concordando com essa afirmação, a música na sala de aula é um meio lúdico, motivante e original para os alunos, no âmbito da língua francesa, os alunos tem acesso à língua francesa contemporânea, as culturas francófonas e a oportunidade de descobrir o francês oral dentro de toda sua diversidade.

A inteligência musical permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons. Esta se manifesta claramente em compositores, maestros e instrumentalistas, assim como em peritos em acústica e engenheiros de áudio.

Pessoas com potencial musical mais aguçado têm o hemisfério direito mais desenvolvido e também usam mais essa parte para resolver problemas porque uma pessoa normalmente sem esse potencial musical faz uso do hemisfério esquerdo. Por exemplo, para solucionar alguns problemas algumas pessoas cantarolam, assobiam e isto as ajuda a alcançar alguma solução. (MACHADO, 2010, p. 24)

Assim, pode-se perceber que as áreas cerebrais básicas para sua ação alcançariam o lobo temporal direito. Antunes (2011, p. 112) ressalta que “essa inteligência se relaciona mais intensamente com a inteligência lógico-matemática e com as inteligências espacial e corporal-cinestésica.”

1.2.4 Inteligência espacial

Apoiando-se em Gardner (1995, p. 26), afirmamos que a inteligência espacial tem como característica a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criarem tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos.

A solução de problemas espaciais é necessária na navegação e no uso do sistema notacional de mapas. Outros tipos de solução de problemas espaciais são convocados quando visualizamos um objeto de um ângulo diferente e no jogo de xadrez. As artes visuais também utilizam essa inteligência no uso do espaço. Em nosso cotidiano a inteligência espacial ocupa um lugar importante, segundo Antunes (2011, p. 36)

a inteligência espacial é importante para nossa orientação em diversas localidades, para o reconhecimento de cenas e objetos quando trabalhamos com representações gráficas em mapas, gráficos, diagramas ou formas geométricas, na sensibilidade para perceber metáforas, na criação de imagens reais que associam a descrição teórica ao que existe de prático e, até mesmo, quando, pela imaginação, construímos uma fantasia com aparência real.

A inteligência espacial é comparável à inteligência lógico-matemática, surge das ações do indivíduo precisamente quando criança, sobre o mundo. Segundo Gardner (1994), essa inteligência é baseada em três princípios centrais, são eles: perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos visuais, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes e produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas.

Ainda segundo o autor, os indivíduos que possuem essa inteligência de forma mais elevada, são capazes de comparar, observar, deduzir, relatar, combinar, transferir, elaborar e utilizar mapas. Oscar Niemayer, Frida Kahlo e muitos outros, são considerados exemplos da manifestação autêntica dessas competências.

Em relação às outras inteligências, a inteligência espacial se relaciona com todas as demais, especialmente a linguística, a musical e a corporal-cinestésica. A sua localização alcança as regiões posteriores do hemisfério direito.

1.2.5. A Inteligência corporal-cinestésica

A inteligência corporal-cinestésica se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo humano.

A característica essencial dessa inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e hábil para propósitos expressivos que, em última análise, representam solução de problemas. Outro elemento marcante dessa forma de inteligência é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem motricidade dos dedos quanto os que exploram o uso integral do corpo. (ANTUNES, 2011, pg. 50)

Para Gardner (1995, pg.23), o controle do movimento corporal está, evidentemente, localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra-lateral. Nos destros ou direitos, a dominância desse movimento é normalmente encontrada no hemisfério esquerdo. A capacidade de realizar movimentos quando dirigido para fazê-los, pode estar prejudicada mesmo nos indivíduos que podem realizar os mesmos movimentos reflexivamente ou numa base involuntária.

A existência dessa inteligência é apoiada e evidenciada pelas apraxias, síndromes neurológicas tipicamente relacionadas a lesões no hemisfério esquerdo. Indivíduos com apraxias “são incapazes de realizar sequências de movimentos apesar da capacidade de compreender um pedido de que realizem uma sequência de movimentos e da capacidade física de executar cada movimento dessa sequência” (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p. 221).

Segundo Gardner (1995, p. 24) a consideração do conhecimento corporal-cinestésico como “solucionador de problemas” talvez seja menos intuitiva. Certamente, executar uma sequência mímica ou bater numa bola de tênis não é resolver uma equação matemática. E, no entanto, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo. As computações específicas necessárias para resolver um determinado problema corporal-cinestésico, como arremessar uma bola, por exemplo, envolvem precisamente outras habilidades, cabíveis a outras inteligências, dessa forma, como num sistema integrado, percebe-se um relacionamento entre estas, assim a inteligência corporal-cinestésica se relaciona com as inteligências linguística, espacial, naturalista e principalmente a lógico-matemática. Essa inteligência se

encontra de forma mais acentuada em dançarinos, alpinistas, malabaristas, ginastas e outros atletas.

1.2.6 Inteligência interpessoal

Como Armstrong (1994) afirma que, a inteligência interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Dessa forma, ela denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e as aspirações do “outro”.

Baseando-nos na obra de Antunes (2011, p. 88-90), verificamos que essa inteligência está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre as pessoas; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções. Dessa forma, os indivíduos que tem sua inteligência interpessoal elevada são mais populares e/ou líderes, conseguem perceber as mínimas mudanças dos outros em diferentes ambientes.

Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas, vendedores e pais. “São exemplos de indivíduos com essa capacidade intelectual, o indiscutível Gandhi, ao sentir sua gente tanto na África do Sul quanto na Índia, e o brasileiro Ayrton Senna, admirado em todo o mundo.” (ANTUNES, 2011, p. 88). Assim, a inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar ou conviver com eles.

Segundo Antunes (2011), a morada dessa inteligência é o lobo frontal, e traumas nessa área podem acentuar mudanças atitudinais e reversões da personalidade, sem que se alterem outras formas de inteligência. O mal de Pick demência pré-senil que atinge os lobos frontais, causa acentuada mudança de atitude social e perda do interesse pelas relações de estima. Essa e outras doenças se constituem como evidências da existência dessa inteligência. A inteligência interpessoal interage e relaciona-se com todas as demais inteligências, e particularmente com a linguística, a naturalista e a corporal-cinestésica.

1.2.7 Inteligência intrapessoal

Gardner (1995, p. 28) ressalta, “a Inteligência Intrapessoal é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais.” É o

reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si própria e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva, ou seja, está ligada ao autoconhecimento.

A inteligência intrapessoal permite a compreensão plena do “eu” e a percepção de identidade. O indivíduo que apresenta acentuada inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo. Este tem conhecimento dos aspectos internos de um indivíduo: o acesso ao sentimento da própria vida, a gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. Essa inteligência segundo Gardner (1995) se constitui como a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba em execução. Assim como a inteligência interpessoal, a intrapessoal se relaciona com todas as demais inteligências, e particularmente com a linguística, a naturalista e a corporal-cinestésica. Sua morada é nos lobos frontais e parietais e no sistema límbico.

Machado (2010, p. 29) afirma que alunos com esse perfil, geralmente são bastante reservados, mas são responsáveis e tem alto poder de controle sobre suas atividades. Podemos ressaltar os autodidatas, que demonstram ter um autoconhecimento considerável para manter um bom ritmo de estudos.

1.2.8. Inteligência naturalista

A inteligência naturalista não é descrita nas primeiras obras de Gardner, sua identificação é posterior a esses escritos. O indivíduo que possui essa inteligência é capaz de identificar e classificar padrões da natureza. Essa inteligência aplica informações sobre as condições biológicas da natureza na compreensão da vida no mundo amplo. “Um naturalista demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies, a flora e a fauna de seu meio ambiente”. (GARDNER, 2000, p. 58).

A inteligência naturalista se manifesta em indivíduos que possuem em intensidade maior do que a maioria dos outros, uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, sentimentos de êxtase diante de monumentos naturais.

Segundo Antunes (2011, p. 62), provavelmente localizada no hemisfério direito do cérebro, a inteligência naturalista destacou-se em pessoas como Darwin, Humboldt, La Condamine, Mendel, os irmãos Villas Bôas, e está presente em muitas pessoas que mal a

percebem como singular e em naturalistas, botânicos, geógrafos, paisagistas e jardineiros. Essa inteligência se relaciona com todas as demais, e mais intensamente com as inteligências linguística, musical e espacial.

1.2.9. Inteligência existencial

A inteligência existencial, ainda se encontra em fase de pesquisa, dessa forma, a expomos de forma breve nessa pesquisa. Seus estudos não são conclusivos, e assim não são relevantes para esse estudo. Segundo Antunes (2012) esta inteligência estaria ligada à capacidade da pessoa em situar-se ao alcance da compreensão integral do cosmos, do infinito e o infinitesimal, assim como a capacidade de dispor de referências a características existenciais da condição humana, compreendendo de maneira integral o significado da existência, portanto, da vida e da morte, o destino do mundo físico e psicológico e a relação do amor pelo outro, pela arte ou por uma causa.

Salientamos novamente que, embora as inteligências sejam independentes entre si, possuindo mecanismos e princípios próprios, elas funcionam como numa rede, onde cada uma é responsável por algo específico e assim articulam-se num sistema integrado. Entre elas pode e deve haver uma cooperação recíproca na medida em que se objetiva desenvolvê-las de maneira equilibrada.

Ao longo deste capítulo expomos alguns dos principais conceitos atribuídos ao termo inteligência; discutimos a teoria pluralista das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e assim fundamentamos nosso trabalho. Gardner, ao formular e desenvolver essa teoria, vista como uma das mais importantes para psicologia cognitiva, traz contribuições importantes sobre aspectos educacionais acerca das implicações e aplicações da teoria neste contexto. Gardner tece reflexões importantes sobre a teoria e o processo de ensino-aprendizagem, promovendo assim plausíveis reflexões e discussões sobre esse processo pautado na teoria das IMs. Como diz Machado (2010, p. 30) “a teoria nos faz entender melhor o sujeito que vivencia o ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula e busca melhorar essa interação dentro dela.” A teoria também traz reflexões pertinentes sobre o papel do professor, nessa perspectiva. Desse modo, no próximo capítulo, iremos discutir essas noções e explorá-las. Ressaltamos que ampliamos a discussão para tratar de questões pertinentes e envolvidas na pesquisa, dessa forma, à medida que retomamos essas noções, discutiremos e exploraremos sobre o contexto de língua estrangeira e língua francesa.

CAPITULO 2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE, DO CONTEXTO DE FLE E DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Neste capítulo apresentaremos algumas questões centrais sobre a área na qual a pesquisa decorre. Dessa forma, discutiremos brevemente sobre a formação do professor de LE, traremos algumas considerações sobre o contexto de ensino da língua francesa e ao final discutiremos as implicações didático-pedagógicas que a teoria das IMs propõe à sala de aula de língua estrangeira e ao professor de LE e FLE.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Comenius, escritor, teólogo e humanista, foi também um grande pedagogo do século XVII, e é considerado como o fundador da didática das línguas. Começamos este capítulo com a definição pertinente de Comenius sobre o ensino, é a esta visão de ensino que consideramos e perseguimos nessa pesquisa,

Ensinar escreve Comenius, é uma arte que consiste em fazer com que uma outra pessoa possa aprender o que o professor já sabe. Em termos contemporâneos, diríamos que se trata de por o aluno em um ambiente propício para seu desenvolvimento. A teoria didática de Comenius decorre da sua “teoria da educação”.¹ (GERMAIN, 1993, p. 88)

Observamos que a formação do professor é pauta discutida em diversas esferas. Na área educacional e da linguística aplicada vemos inúmeros estudos envolvendo essa discussão. Podemos ver reflexões sobre os saberes e práticas docentes, sobre a interação aluno-professor, a importância da formação inicial e continuada desse profissional, as dificuldades e inquietações no processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica como um todo (ALVES, 2010; MACHADO, 2007; KLEIMAN, 2007a; 2001b). Todas essas esferas de pesquisas nos mostram ainda, a complexidade de encontrar uma concepção ampliada que contemple como um todo o trabalho docente, essa prática complexa que é construída e

¹Enseigner écrit Comenius, est un art qui consiste à faire en sorte qu’une autre personne puisse apprendre ce que le maître sait déjà. En termes contemporains, on dirait qu’il s’agit de mettre l’apprenant dans un environnement favorable à son développement. La théorie didactique de Comenius découle de sa “théorie de l’éducation”. (GERMAIN, 1993, p. 88)

reconstruída após cada experiência. Assim, com o objetivo de esclarecer essa prática, Machado afirma,

O trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (2007, p. 93)

Tendo como base a definição pertinente de Machado sobre o trabalho docente, nos concentramos na problemática da formação do professor de LE.

A formação do professor de LE, na visão reflexiva condiz que ao vivenciar as práticas sociais e pedagógicas e assim conhecerem a realidade da sala de aula e seus aprendentes, o professor deve assumir uma postura reflexiva, capaz de lhe fazer reflexões críticas, buscando sempre melhorar e transformar sua prática. A visão reflexiva surgiu por volta de 1990, esta visão dá ênfase à participação ativa do professor na elaboração do conhecimento (KLEIMAN, 2001 apud SARINHO 2011). Segundo Liberalquino (2003, p.112), a reflexão sobre a prática,

pode inclusive motivar o profissional a buscar os melhores recursos para resolver uma situação-problema, os quais podem ser: a convocação de especialistas; pesquisas bibliográficas; troca de experiência; discussão com colegas; coragem e intuição para arriscar uma saída. O importante é que, no final, o professor possa ter adquirido uma nova competência.

Ao refletir, o professor adquire mais conhecimento, amadurece e engrandece seu fazer. Agregando assim à sua prática mais profundidade, densidade e comprometimento com os aprendentes.

Alguém que assume uma atitude reflexiva pressupõe a crença num sujeito logocêntrico (centrado na razão) e, portanto, consciente, capaz, ao menos idealmente, de controlar seu próprio processo de aprendizagem. [...] Em torno dessa concepção giram termos como autonomia, emancipação, pensamento (ou pensar), criticidade, conscientização. (CORACINI, 2003, p. 307)

Assim, ao assumir uma postura reflexiva e crítica, o professor de LE se concentra na necessidade do aprendente, e assim, no processo de ensino-aprendizagem, o professor assume nesse contexto, o papel de facilitador, ou seja, de mediador entre o conhecimento e o aprendente. Dessa forma, o aprendente numa concepção de autonomia, emancipação, criticidade e conscientização é o agente, ator de sua aprendizagem. À medida em que ele

aprende, ele reelabora e reconstrói o conhecimento ensinado pelo professor. Nessa concepção o professor é um formador de cidadãos, não apenas lhe cabe o ensino de uma língua estrangeira, mas também demanda a apreensão de aspectos sociais, culturais, históricos, e, inclusive, de valores sociais. O desenvolvimento destas competências encontra justificativa na Nova LDB nº.9.394/96, no artigo 2º, onde está disposto: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Como vimos acima, o professor de LE, assim como outros professores de divergentes áreas, são também formadores de cidadãos. Assim, agrega-se ao profissional de licenciatura um papel importante e desafiador, à construção da consciência de cidadania. Visando o desenvolvimento dessa consciência de cidadania, e da mesma forma do desenvolvimento intelectual do aprendente é importante que o professor apresente discussões de cunho social, cultural e histórico, fatores relacionados à vida social do aprendente. É igualmente importante, que o professor busque a melhor alternativa para ensinar, é necessário que este ensine de maneira a motivar os alunos, de forma a envolvê-los em suas aprendizagens, o professor deve então criar condições propícias para que o aprendente possa refletir criticamente e assim apreender o conteúdo, obter um desenvolvimento intelectual satisfatório e assim a efetiva construção da consciência de cidadania.

Dessa forma, concebemos a motivação como um fator importante e desencadeador no processo de aprendizagem de uma LE. Segundo Dornyei e Otto (1998), a motivação pode ser definida de maneira geral, como um estado alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso). Os teóricos da motivação acreditam na existência de duas orientações motivacionais: uma intrínseca e outra extrínseca.

Um indivíduo extrinsecamente motivado almeja realizar uma tarefa para obter recompensas externas (materiais ou sociais) visando ao reconhecimento ou à demonstração de competência; um aluno intrinsecamente motivado aprecia a tarefa pela atividade que lhe for interessante, envolvente e geradora de satisfação. (MANDELINK e HRACKIEWIEZ, 1984 apud BERTOLINI e MELLO SILVA 2005, p.55)

De acordo com o referido autor, a motivação é algo que desencadeia no aprendente a aspiração e interesse em aprender uma LE, particularmente à língua francesa. No âmbito da

nossa pesquisa, podemos afirmar que a motivação está diretamente relacionada a estratégias de ensino-aprendizagem empreendidas pelo professor, visando, o desenvolvimento cognitivo do aluno e principalmente a apreensão da língua francesa por parte do aprendente. A motivação é “a força que provê o ímpeto inicial para começar a aprendizagem de uma LE e, depois, a força direcionadora que sustenta a aprendizagem de LE durante esse longo e, frequentemente, entediante processo” (DORNYEI, 2005, p.65). Dessa forma, é importante que o professor utilize meios que suscitem o interesse no aprendente. Para tanto, seria válido que o professor de LE criasse situações de aprendizagem que favorecessem a interação alunos-professor, alunos-alunos, e alunos-cultura. Como diz Graça (2013, p. 69),

os professores têm de trabalhar no sentido de mobilizar os aprendizes para promover um trabalho interativo e colaborativo na sala de aula, oferecendo tarefas que promovam a comunicação na LE. O ensino tem como função permitir ao aprendente que melhor se organize e rentabilize sua aprendizagem, então, uma abordagem de ensino deve ser legível para o aprendente.

Segundo Beacco (2007, p. 26) “Essa legibilidade metodológica permite ao aprendente que ele saiba qual a finalidade de cada atividade, como ela se relaciona com as outras e como pretende atingir os objetivos definidos”². O autor afirma ainda que “as metodologias de ensino são como conjuntos solidários de princípios e atividades de ensino, organizados em estratégias, a configuração de cada metodologia depende das escolhas a se fazerem de acordo com os elementos que as constituem”³ (BEACCO, op. cit., p. 22). Puren (1988) atenta para diferença entre método e metodologia, dentre outras definições, método é o próprio material de ensino, enquanto a metodologia encontra-se num nível superior englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentende a elaboração de um método. Cada metodologia apresenta um conjunto de práticas pedagógicas específicas, uma configuração constituída por elementos preconcebidos, mas salientamos a importância de se adequar uma metodologia de ensino a um método pautado de acordo com a necessidade de uma sala de aula específica. A necessidade real dos aprendentes deve ser um fator decisivo na escolha de um método para ser utilizado na sala de aula. É preciso desse modo, uma sensibilização e criticidade por parte do professor de LE para que este se insira numa visão reflexiva e assim seja capaz de criticar alguns fatores da

² Cette lisibilité méthodologique lui permet de savoir quelle est la finalité de chaque activité, comment elle se relie aux autres et comment on vise à atteindre les objectifs fixés. (2007, p. 26)

³ Les méthodologies d'enseignement sont des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, la configuration de chacune d'elle dépend du choix à effectuer à propos des éléments qui les constituent. (BEACCO, op. cit., p. 22)

metodologia e ajustar o método a necessidade do aprendente. Essa capacidade crítica é uma das competências que devem ser adquiridas pelos professores de LE.

Com relação às competências, Perrenoud ressalta que

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distancia para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por sumário. (1994, p. 25)

No ensino de LE a perspectiva intercultural tem se sobressaído em meio a outras metodologias, por se constituir como uma alternativa a ensinar a LE em co-relação a cultura. Assim, nessa perspectiva a competência cultural bem como os aspectos socioculturais são destacados. Nessa concepção o ensino de LE deve ser indissociável também da competência comunicativa, que Legendre define como “competência cultural ou sociocultural ou o conhecimento relativo dos modos de vida, dos esquemas, dos valores e das crenças diversas da comunidade linguística”⁴. (1993, p. 224)

Nessa perspectiva, o professor de LE pode trabalhar essas competências, levando os aprendentes a refletir sobre aspectos socioculturais, introduzindo esses aspectos através de atividades ou observações pertinentes sobre a cultura da língua alvo, objetivando que o aprendente possa exprimir verbalmente suas representações sobre a cultura materna e estrangeira. Assim, à medida em que o professor traz uma atividade de cunho intercultural ele visa o desenvolvimento da competência comunicativa.

Ao discutirmos sobre a perspectiva intercultural, é necessário esclarecer a concepção do termo cultura, para tanto tomemos como definição a proposta de Chianca (2007) “a cultura designa os modos de vida de um grupo social, ou seja, suas maneiras de sentir, de agir ou de pensar, sua visão de natureza, do homem, da técnica e a da criação artística” (Tradução nossa). Ainda segundo CHIANCA (2001) a variável cultural encontra-se presente em toda parte, não se limitando a alguns aspectos do comportamento. Ela interfere de maneira determinante em todos os aspectos das interações inter-pessoais (e em todos os níveis). Dessa maneira, para a autora, as diferenças oriundas do meio e a diversidade das experiências culturais específicas aos alunos de uma sala de aula nos permitem dizer que culturas entram em contato, originando a interculturalidade na sala de aula.

⁴ Compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schémas, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique. (1993, p. 224)

Chianca (2007) afirma ainda que, o professor de línguas deve abordar temas ligados ao meio sociocultural do aluno. O professor de LE deve estar atento aos aspectos socioculturais que envolvem o aluno, ou seja, a cultura materna se constitui como fator importante também, na tentativa de aproximar o aluno da aprendizagem da língua alvo. Medeiros (2010, p. 19) aponta essa importância em sua tese

Observamos que a descoberta de fatores socioculturais da língua-cultura estrangeira (FLE) e, conseqüentemente, de fatores socioculturais da língua-cultura materna suscita muitas vezes no aluno um interesse e um engajamento em participar oralmente da aula. Há uma motivação do aprendente para se posicionar a respeito dos fatores culturais e exteriorizar o que pensa desse novo mundo que acaba de conhecer.

Para formação do professor de LE baseada nesse ensino da língua vinculado à cultura, faz-se necessário adotar a perspectiva intercultural como sendo uma das modalidades possíveis de “tratamento da diversidade cultural no seio da sala e da escola, sob as formas de diversidade (nacional, regional, local, linguística) em conexão com a aprendizagem das Línguas estrangeiras”. (ABDALLAH-PRETCEILLE e PORCHER, 2001, apud SARINHO, 2011, p.30). Assim, a perspectiva intercultural permite o tratamento da diversidade cultural, na tentativa de uma integralização e valorização das culturas e línguas.

A interculturalidade implica a convivência e interação de culturas. O ensino pautado nessas ideias significa a tolerância ao outro, a outras culturas. “Contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.” (PCN, 2006, p. 38)

A perspectiva intercultural oferece uma visão pluralista do mundo, e isto pode suscitar nos alunos o interesse pela cultura do outro e ao mesmo tempo descobrir a sua própria identidade cultural. Dentro dessa perspectiva, podemos perceber que os alunos passam a se interessar em compreender, através do convívio social e cultural a aprendizagem da língua e as regras linguísticas que são necessárias para estabelecer a interação comunicativa. Na interação comunicativa as trocas linguísticas e culturais são inevitáveis e permitem uma nova e rica experiência cultural aos alunos, uma vez que não se dissocia língua de cultura.

Enfim, podemos dizer que a perspectiva intercultural requer não somente o ensino do código linguístico, mas também o conhecimento e a prática dos aspectos sociolinguísticos e socioculturais, assim como requer também o comprometimento do professor como agente mediador entre a língua, a cultura e a sociedade. Afinal a língua é produto da cultura e a cultura é apreendida em sociedade. A cultura é parte do contexto do qual o aluno está inserido.

A perspectiva intercultural representa para nós uma alternativa metodológica interessante e rica em potencialidades educativas, visto que coloca o 'sujeito' no centro de suas preocupações e de sua pesquisa, e que ela o considera como parte do 'todo' no qual ele está inserido, isto é, a família, a escola e os outros subgrupos (subsistemas) nos quais ele evolui. (CHIANCA, 2007, p. 39)⁵

Chianca complementa ainda que,

(...) os aprendentes são convocados a desempenhar um papel ativo numa pedagogia intercultural na qual os protagonistas são levados a se interrogar tanto sobre eles mesmos como sobre os outros, quanto sobre os comportamentos dos "dominantes" quanto sobre os comportamentos dos "dominados", numa verdadeira reciprocidade das perspectivas. (2007, p. 52)⁶

Acreditamos que a língua estrangeira deve ser continuamente concebida dentro de uma perspectiva intercultural. À medida em que os alunos trocam experiências a visão de mundo e o conhecimento de mundo e assim as trocas culturais, se ampliam. Através de atividades didático-pedagógicas apresentadas dentro dessa perspectiva, estas propiciam o desenvolvimento de uma consciência intercultural nos aprendentes. Para mais esclarecimentos Manaa (2009) afirma

A abordagem intercultural, no âmbito escolar, é um processo que tem por objetivo sensibilizar os aprendentes a novas percepções do mundo para que eles cheguem a uma consciência mais profunda de sua própria cultura, através de uma imersão qualitativa em uma cultura estrangeira por meio de instrumentos desencadeadores de comparação intercultural⁷. (p. 212)

Como diz Medeiros (2010, p. 19) é importante levar o aluno a se conscientizar das diferenças culturais e delas construir relações de reciprocidades, de abertura ao *outro* e de tolerância. É importante salientar que essas diferenças estão presentes não somente entre as duas línguas-culturas em presença, mas também na própria sala de aula onde há o encontro das pluriculturas nacionais representadas pelos próprios alunos. A diversidade de fato é

⁵ La perspective interculturelle représente pour nous une alternative méthodologique intéressante et riche en potentialités éducatives, puisqu'elle place le 'sujet' au centre de ses préoccupations et d'as recherche, et qu'elle le considere comme partie du 'tout' dans lequel il est inséré, c'est-à-dire la famille, l'école et les autres sous groupes (sous-systèmes) dans lesquels il évolue.(CHIANCA, 2007, p. 39).

⁶ (...) les enseignés sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle où les protagonistes sont amenés à s'interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres, autant sur les comportements des "dominants" que sur ceux des "dominés", dans une véritable réciprocité des perspectives". (CHIANCA, 2007, p. 52).

⁷ La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à des nouvelles perceptions du monde pour qu'ils arrivent à une conscience plus profonde de leur propre culture à travers une immersion qualitative dans une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle (MANAA, 2009, p. 212).

presente nas salas de aulas e este é um fator ao qual o professor deve estar atento. A sala de aula de LE é o lugar da diversidade e da pluriculturalidade.

Ao longo deste tópico discutimos sobre a formação do professor de LE pautada na perspectiva intercultural, percebemos a importância de ensinar a língua estrangeira vinculada ao contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, nessa perspectiva percebe-se o quanto é importante envolver os aprendentes na cultura do *outro*, e assim interligar as culturas fortalecendo o ensino da LE. O papel educacional da LE é extremamente importante, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aprendente uma nova experiência intelectual e de vida. Estando atentos a essas considerações no próximo tópico discutiremos brevemente sobre o contexto do ensino da língua francesa estrangeira, doravante FLE.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FLE

Apoiando-nos na obra de Chianca (2013), vemos que o ensino de FLE no Brasil tem origens que remontam a uma época distante e a razões históricas independentes da realidade histórica, social e cultural do país. A família real portuguesa fugindo das tropas de Napoleão (1807) decide se refugiar no Brasil, colônia do reino de Portugal. O rei Dom João VI, desejando ser cercado por uma corte refinada, decidiu estabelecer oficialmente o ensino de línguas estrangeiras na colônia portuguesa. E assim, por uma decisão em 22 de junho de 1809, o ensino da língua francesa ganhou lugar primeiramente na corte portuguesa e em seguida nas escolas públicas da época. Desde essa época, o ensino da língua francesa no Brasil foi marcado por diversas reformas do sistema educativo brasileiro, reformas estas que ora excluíam, ora não obrigavam o ensino da língua francesa no ensino primário e secundário, público e privado. Apesar disso, o Brasil continuou sendo fortemente influenciado pelos ideais intelectuais franceses, de liberdade, criticidade, aspectos ligados à área das artes, humanidades e estudos científicos.

Atualmente, observamos de acordo com nossa prática didático-pedagógica, que o FLE tem sido ensinado apenas em alguns estados brasileiros. Nas universidades públicas, há os cursos de nível superior, bacharelado e licenciatura em FLE, mas na educação infantil, fundamental e média, o FLE é contemplado apenas em algumas escolas de cursos de línguas estrangeiras e em poucas escolas da rede pública. Então podemos ver que apesar do Brasil ter sido influenciado pelos ideais franceses e possuir há alguns anos parcerias políticas e acadêmicas com o governo francês, o ensino do FLE tem sido negligenciado. Tal situação é

evidenciada pela não inclusão da opção de língua francesa no exame nacional de ensino médio (ENEM).

Em nosso contexto específico no qual a pesquisa está inserida, o ensino superior no curso de licenciatura de Letras-Francês, o qual detém o objetivo de formar professores licenciados em língua francesa. A disciplina língua francesa é ofertada para os alunos a partir do primeiro período do curso, mas a maioria dos aprendentes se apresenta de forma despreparada em relação à língua francesa. Nossa experiência em sala de aula de FLE e contatos com os alunos nos deixa afirmar, empiricamente, que a maioria destes tem um nível de conhecimento muito superficial na língua francesa. Então muitas vezes os professores tem de lidar com essa situação e ser atentos aos alunos, objetivando não causar um estranhamento linguístico e cultural. O aluno que nunca teve acesso à língua francesa, no primeiro contato pode sentir-se desmotivado ao seu aprendizado, dessa forma, salientamos mais uma vez a importância de um ensino pautado nas necessidades dos aprendentes. O professor deve estar atento, sensibilizado a essas necessidades e assim tentar aproximar a língua alvo do aprendente. Através, por exemplo, de uma sensibilização com aspectos culturais, sociais, subjetivos, introduzindo discussões a partir de materiais didáticos, como filmes, revistas, representações imagéticas, literatura francesa, entre outros.

Na área do FLE, a abordagem comunicativa voltada para ação tem sido muito discutida como uma metodologia válida para o ensino de línguas estrangeiras. A metodologia abordagem comunicativa na qual também está inscrita nossa pesquisa, apresenta alguns aspectos pertinentes, portanto discutiremos brevemente sobre ela.

A abordagem comunicativa segundo Medeiros (2010, p. 44) “chamava a atenção para o fato de que aprendizagem de uma língua não consistia em criar hábitos ou reflexos, mas deveria acontecer dentro de enunciados naturais de comunicação.” Tais enunciados naturais de comunicação, como situações conversacionais, diálogos, são a nosso ver uma opção de ensino dinâmico e efetivo, estas situações aproximam os aprendentes da língua alvo, fazendo-os pensar em situações conversacionais reais de uso da língua.

Nessa abordagem, a aprendizagem de uma língua é considerada um processo ativo, a abordagem visa uma competência comunicativa na língua estrangeira. Segundo Abreu-e-Lima (2006) a abordagem comunicativa nasceu de uma união de metodólogos do ensino de línguas, insatisfeitos com a visão de que a língua era um conjunto de eventos comunicativos, deram a essa abordagem a finalidade de enfatizar a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos. Medeiros (2010, p. 44) afirma que “a competência de comunicação, termo criado por Hymes através de seus estudos etnográficos, leva em consideração um

conhecimento do código verbal e do não-verbal, das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitirão a constituição do *savoir-faire* na língua estrangeira”. Logo como afirma Oliveira (2009, p. 52) “aprender uma língua na perspectiva comunicativa consiste no aprendizado de regras que permitem muito mais elaborar enunciados do que repetir os já conhecidos pelo aprendiz”.

Com base em Martinez (2009, p. 70) ressaltamos quatro grandes orientações na abordagem comunicativa, que valem ser salientadas. São estas:

- Uma “retomada do sentido”, com uma “gramática nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido” e avanços mais flexíveis;
- Uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito “de exercícios de comunicação real ou simulada muito mais interativos”, porque “é comunicando que aprendemos a nos comunicar”;
- A “centralização no aprendiz”, quando o aluno é “o agente principal de sua aprendizagem” e “o sujeito ativo e comprometido da comunicação”;
- Os “Aspectos sociais e pragmáticos da comunicação” inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo da aula”.

Como podemos ver, a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de estratégias usadas em sala de aula. Nessa abordagem o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e estando atento às necessidades deles.

O objetivo é buscar uma contribuição complementadora 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 apud, ABREU-E-LIMA, 2006, p. 76)

A abordagem comunicativa faz referência à vida cotidiana. Com relação à importância de observar a língua estrangeira em seu uso real. Nessa concepção a “língua é vista antes de tudo como um instrumento de comunicação, ou melhor, como um instrumento da interação social”⁸. (GERMAIN, 1993, p. 202)

Sobre o ensino comunicativo Almeida Filho afirma 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

⁸ La langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d’interaction sociale. (GERMAIN, 1993, pg. 202)

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. (1998 apud ABREU-E-LIMA, 2006, p.72)

Observa-se portanto que a abordagem comunicativa mantém o foco no aluno, fazendo-o aprender de forma socialmente ativa, num contexto situacional, ensinando-o a ser um sujeito autônomo e envolvido com o seu processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, dessa forma, o professor procura favorecer as interações entre os aprendentes, propondo-lhes situações de comunicação estimulantes.

Medeiros (2010, p. 41) afirma que na abordagem comunicativa alguns aspectos se modificaram, como é o caso da concepção de professor e de aluno. O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino/aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe. Portanto, além de mediador/transmissor da língua-cultura estrangeira, o professor torna-se um “conselheiro”. É ele quem promove e favorece a aprendizagem inspirando a confiança através da tolerância, sensibilidade, paciência. Essa sensibilização por parte do professor com relação ao aprendente permite uma relação de ensino-aprendizagem mais efetiva, pois essa sensibilização decorre de um comprometimento do professor com o aprendente.

Graça (2013, p. 69) afirma que no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR), são retomados muitos dos conceitos da abordagem comunicativa, mas se observa, por exemplo, como aspectos importantes a destacar, as noções de competência e de tarefa. Além de se apresentarem na forma de práticas, as quais os aprendizes são confrontados em situações diversas da vida cotidiana, o aprendiz é considerado um ator que deve mobilizar suas competências linguísticas em função de tarefas estabelecidas. Neste sentido o aprendente assume o papel de ator, ou seja, de um sujeito ativo e responsável pelo seu aprendizado. Nessa concepção se insere a perspectiva acional a qual exporemos a seguir de forma breve neste trabalho.

De acordo com Oliveira (2009, p.53), a perspectiva acional apareceu oficialmente com a publicação, em 2001, do Quadro Europeu comum de referência (QECR) e teve por objetivo mudar a concepção do aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Na perspectiva acional segundo Rosen

Preparamos então os aprendentes em sala de aula, por uma abordagem fundada sobre a realização de tarefas, para poder integrá-los nos países da Europa onde eles irão comparecer para uma estadia bastante longa (para efetuar uma parte de seus estudos no estrangeiro, para efetuar uma parte de sua carreira, etc).⁹ (2009, p. 6)

Ressaltamos que as ideias de Rosen são fundamentadas numa área específica de ensino, precisamente no âmbito europeu. De acordo com a autora, na perspectiva acional, os estudantes em classe são preparados através de uma dinâmica de realização de tarefas sociais que permitam a estes estudantes a integração em vários países, para mobilidade universitária e acadêmica. Citamos como exemplo, o Ciências sem fronteiras, programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. O programa permite o intercâmbio de alunos de diferentes cursos superiores, e universidades internacionais, entre eles, os alunos de FLE da UFPB.

Percebe-se que a perspectiva acional procura integrar o aprendente ao mundo sociocultural que é o berço das línguas alvos, para que este utilize a língua estrangeira de modo eficaz em qualquer situação comunicacional, ou seja, a ideia central da perspectiva acional é formar atores sociais, capazes de agir sobre o mundo. No QECR, essa nova perspectiva de ensino de línguas estrangeiras é apresentada como:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (2001, p.29, apud GONÇALVES, 2011, p. 46).

Segundo Springer, (2009, p.25) “a perspectiva acional sugere uma real filiação com as teorias da atividade, isto é, a visão sócio-cultural e uma visão social.”¹⁰ Nessa concepção o aprendente é visto como um ator social e assim é levado a uma integração entre o falante e a comunidade, dessa forma, os aspectos socioculturais são levados em consideração na hora de ensinar. Assim como estes aspectos são levados em consideração na hora de ensinar, a

⁹ L'on prépare alors les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger, pour y effectuer une partie de leur carrière, etc). (ROSEN, 2009, p. 6)

¹⁰ La perspective actionnelle suggère une réelle filiation avec les théories de l'activité, c'est-à-dire la visée socio-culturelle et une visée sociale.”

perspectiva acional se volta também para a necessidade imediata do aprendente. Dessa forma, ela permite que o professor traga situações comunicacionais de interesses reais de tais aprendentes.

Segundo Rosen (2009), a perspectiva acional centra-se no “agir com o outro”, no grupo ou turma, nessa dimensão coletiva, implicando que o aprendente se torne um cidadão ativo e solidário. Essa perspectiva permite que o “aprendiz se insira em situações de interações e mediações, através de sua própria ação...” (OLIVEIRA, 2009, p. 53)

A perspectiva acional promove a sensibilização a uma educação plurilingual e pluricultural. Segundo Puren (2009, p.154) o objetivo dessa perspectiva é a formação de um ator social que age, reage e interage. Deste modo, a formação desses atores sociais em língua estrangeira implicará em colocá-los em situações de ação social na língua estrangeira. Nessa perspectiva a língua é vista como um meio para agir socialmente. E o aprendente assume a posição de um utilizador da língua, objetivando a comunicação com o outro para cumprir determinadas ações.

Percebemos após essa breve explanação sobre algumas metodologias norteadoras no processo de formação do professor de LE, que a abordagem comunicativa e a perspectiva acional e intercultural refletem um dos princípios da teoria das IMs, que se constitui em aperceber o aprendente como o ator de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e o professor como o sujeito reflexivo que centra sua prática pedagógica nas necessidades do aprendente, que busca promover um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

No próximo tópico discutiremos acerca das implicações didático-pedagógicas, que a teoria das IMs propõe à sala de aula de língua estrangeira, e ao professor de LE e FLE.

2.3 A TEORIA DAS IMs E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Neste momento refletiremos sobre a necessidade de discutir sobre a inserção da teoria das inteligências múltiplas no processo de formação do profissional da área educacional de Letras, o professor de LE. “A aprendizagem de uma nova língua estrangeira também é, para o cérebro humano, a oportunidade de se desembaraçar das rotinas _ sem matiz pejorativo _ intelectuais e culturais preexistentes” (MARTINEZ, 2009, p.26). Dessa forma, assim como em qualquer âmbito de ensino, é importante considerar as inteligências múltiplas dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem.

A capacidade de resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe pode ser relacionada à definição de inteligência de Gardner (1983), uma vez que ele aponta a

inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. E o aprendente tem a oportunidade de desenvolver ou praticar todos esses aspectos na sala de aula, com a ajuda do professor. Segundo Gardner (1995, p.175), “um professor talentoso é capaz de abrir várias janelas diferentes num mesmo conceito”, ou seja, é saber que podemos passar o conhecimento através de diferentes “portas de entradas”, através de diferentes formas ou estratégias de ensino.

Dessa forma, a inserção da teoria das IMs no processo de formação do graduando em licenciatura, é extremamente importante. Pois, a nosso ver a partir do apoio teórico contextualizado na Universidade, o professor pode reconhecer as inteligências múltiplas dos alunos e ensinar de acordo com as propostas apresentadas pela teoria. Com o conhecimento dessa teoria os professores podem garantir um ensino mais dinâmico e efetivo, à medida em que a teoria sugere uma gama de estratégias de ensino totalmente passíveis de serem implementadas à sala de aula. A teoria das IMs surge como mais um aporte teórico de estratégias motivacionais de ensino, as quais o professor pode acrescentar a sua prática pedagógica. Mais à frente exploraremos essas estratégias de ensino.

Gardner (1995) afirma que “a teoria das inteligências múltiplas sugere abordagens de ensino que se adaptam às ‘potencialidades’ individuais de cada aluno.” (SCHAFFNER e BUSWELL apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 68). Desse modo pensamos que cabe aos profissionais da área educacional de Letras, aprimorar seus projetos de ensino, visando estimular o desenvolvimento dessas inteligências, pois o ambiente escolar pode ser o local onde as competências intelectuais possuem maior oportunidade de desenvolver-se harmoniosamente. Ou seja, a sala de aula é o local que fomenta essas potencialidades individuais. A teoria das IMs contribui como afirma Trajano (2008, p.39) no sentido de “formar indivíduos que tenham oportunidade de aprender, explorar os seus interesses, seus talentos, suas potencialidades, aprendendo habilidades, e conceitos valiosos sob o ponto de vista multidisciplinar. Essas medidas consagram-se com um excelente trunfo para a educação atual”.

Os aprendentes tem o direito de viver experiências que ativem e desenvolvam todas as suas inteligências, mas consideramos que as diferenças dos alunos são praticamente ignoradas nas salas de aulas. Atualmente existem diversas metodologias que focam na necessidade do aprendente, como podemos observar nas metodologias expostas anteriormente. Concordando com tais metodologias, é preciso entender que todos os indivíduos são diferentes, possuem personalidades diferentes e mentes singularmente distintas. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aprendente no ambiente da sala de aula.

O professor dessa maneira assume a mediação no processo do ensino-aprendizagem, devendo procurar variar sua prática pedagógica de maneira que considere a particularidade de cada aluno na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, favorecendo a estes possibilidades de progredir integralmente, mas com sentido e significado para os mesmos. Consideramos que o professor precisa conhecer melhor sua turma ou público com o qual trabalha, a fim de conseguir que ele cresça integralmente em todos os sentidos, respeitando suas características de aprendizagem, motivando-o para o aprendizado.

É preciso oferecer um ensino de qualidade sem excluir nenhum aprendente, de modo a atender à diversidade humana presente no mesmo espaço escolar e para isso, vemos a teoria das inteligências múltiplas como uma opção para essa busca, pois a mesma se apresenta como um caminho novo e vasto pronto para ser explorado por professores e mestres do ensino, para dessa forma garantir um efetivo aprendizado, através de um ensino crítico e prazeroso.

Segundo Thomas Armstrong (1994), educador e psicólogo da área de inteligências múltiplas, a teoria abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser facilmente implementadas na sala de aula. Ele afirma que essa teoria oferece aos professores uma oportunidade de desenvolver estratégias de ensino inovadoras, relativamente novas no cenário educacional, promovendo experiências diversificadas tanto para os aprendentes quanto para os professores. Por exemplo, se um professor está tendo dificuldade em conseguir ser compreendido por um aprendente na tradicional linguística, a teoria das IMs sugere várias outras maneiras de ensinar, em que o conteúdo didático poderá ser apresentado para promover uma aprendizagem eficaz. Portanto se o aluno apresenta, como exemplo, inteligência linguística, o professor pode implementar na sala de aula entre outras atividades a narração de histórias, a redação de diários individuais. A sala de aula deve acomodar todos os tipos de aprendentes e suas respectivas inteligências múltiplas.

A teoria das inteligências múltiplas sugere que o ambiente de sala de aula ou a ecologia da sala de aula, se achar melhor _ talvez tenha de ser fundamentalmente reestruturado para acomodar as necessidades de diferentes tipos de aprendizagem. (ARMSTRONG, 1994)

Para os especialistas da área, com a teoria das IMs é possível ver a educação de uma nova maneira, na tentativa de abranger aspectos que ficam suprimidos na sala de aula. Dessa forma, acreditamos que a educação embasada na teoria das IMs, pode possibilitar que o cérebro humano floresça, que através dos talentos ou especificidades de cada um, o aprendizado seja cada vez mais eficaz e produtivo. Gardner (1997), visa o desenvolvimento

de todas as inteligências, ele afirma que para isso é considerável reduzir o currículo a alguns tópicos importantes, por meio dos quais todas as inteligências possam ser desenvolvidas. Lembremos ainda que Gardner (1995, p. 201) afirma que “uma inteligência serve tanto como o conteúdo da instrução quanto como o meio para comunicar aquele conteúdo”.

Abreu-e-Lima (2006) afirma que a função da escola, é nortear os aprendentes 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. Dessa forma, a autora ressalta que a teoria valoriza as diferenças dos indivíduos e busca a caracterização dos seres humanos naquilo que eles têm de melhor. Nessa perspectiva devemos reconhecer que os aprendentes são diferentes e não semelhantes e que assim os professores devem dispor de recursos pedagógicos diferentes.

Essa transformação de paradigma do âmbito educacional e assim do ato pedagógico, pode ser promovida, segundo Antunes (2012, p. 44), sem necessariamente a imposição de custos ou mudanças de natureza estrutural para a instituição ou ainda treinamentos excessivamente acadêmicos e prolongados para professores e outros profissionais em educação. A tendência estimuladora que o âmbito educacional assume na perspectiva das IMs pode ser vista como um novo paradigma de compreensão do ser humano que abandona sua avaliação por meio de sistemas limitados e o percebe com acentuada amplitude linguística, lógico-matemática, criativa, sonora, cinestésica, naturalista e, principalmente emocional. É necessário portanto, que o professor contemple essa visão, que ele sustente a ideia de diversidade, de amplitude, que este compreenda o aluno acima de tudo.

A teoria das IMs propõe uma aprendizagem centrada no aprendente. Tal proposição é complexa e talvez subestimada, mas não é inacessível. Uma aprendizagem centrada no aprendente consiste em diagnosticar os perfis destes, ou seja, conhecê-los, usar estratégias de ensino que visem o desenvolvimento de suas inteligências, isto pode promover um desenvolvimento cognitivo e integral. É necessário dizer que essa visão centralizada defende a adoção de um pensamento que consiste em conhecer seus alunos e reconhecer que estes são indivíduos singulares, são diferentes e que apresentam dificuldades diferentes. Ao falar de um ensino centrado no indivíduo, Gardner (1995, p. 68) completa “o que eu realmente desejo enfatizar é a importância de levar muito a sério as inclinações, interesses e objetivos de cada aluno, e, na medida do possível, ajudá-lo a realizar esses potenciais”. É preciso que os professores reconheçam a diversidade humana presente nos alunos e suas mentes singularmente distintas e assim a diversidade social, cultural e humana que emerge numa mesma sala de aula. Nessa concepção é extremamente importante que os valores sociais de

pluralismo, individualidade e cooperação sejam contemplados pelos professores e aprendentes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Kleiman, (2007, p. 17), “um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos”. Dessa forma, o professor pode favorecer ao aluno atividades que se aproximem dos objetivos deles, atividades que o motivem, que sejam estimuladoras. Percebemos ainda que a teoria das IMs conduz à cidadania, traz à importância da socialização. Se o professor contemplar a teoria das IMs, propondo atividades que estimulem as inteligências dos alunos, assim podem promover o crescimento integral destes. Com o conhecimento das potencialidades individuais dos alunos e suas necessidades, o mesmo saberá quando, como e quais materiais didáticos, e recursos utilizar, promovendo assim o interesse dos alunos pelos estudos, e assim dinamizando as aulas.

Em minha opinião, o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito se sentem mais engajadas e competentes, e, portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (GARDNER, 1995, p. 89)

Concordamos com Gardner nessa perspectiva e complementamos seu pensamento de escola estimuladora de inteligências com a afirmação pertinente de Antunes

O papel da escola renova-se com estudos e descobertas sobre o comportamento cerebral e, nesse contexto, a nova escola é a que assume o papel de “central estimuladora da inteligência”. Se a criança ou indivíduo já não precisa ir à escola para simplesmente aprender, ela necessita da escolaridade para “aprender a aprender”, desenvolver suas habilidades e estimular suas inteligências. O professor não perde espaço nesse novo conceito de escola. Ao contrário, transforma a sua na mais importante das profissões, por sua missão de estimulador da inteligência e agente orientador da felicidade. Perdeu seu espaço, isto sim, a escola e, portanto, os professores que são simples agentes transmissores de informações. (2011, p. 13)

Dessa forma, percebemos que na perspectiva da teoria das IMs, a Universidade ou qualquer esfera educacional, agrega ao professor o perfil de um educador que não deve apenas transmitir informações, ele tem que levar o aluno a construir o conhecimento. O professor deve criar um ambiente que permita isso, dessa forma, a sala de aula é lugar de interação, onde o professor estabelece uma relação com o aluno, onde o professor envolve-se com o processo de desenvolvimento do aluno. Levando este a ser ator social de seu próprio processo de aprendizagem e de reconstrução do conhecimento.

Hoje, percebe-se a importância da associação da eficiência do ensino com a compreensão de como se processa a aprendizagem, e descobre-se que, sem a aprendizagem, o ensino não se consuma. Essa posição ressalta o valor da perspectiva construtivista da aprendizagem e redefine o papel do professor, não mais um informador que, detendo o conhecimento, transmite-o aos alunos, mas um efetivo colaborador desse aluno, que leva este último a tomar consciência das necessidades postas pelo social na construção de seus conhecimentos com base no que já conhece. Em síntese, o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar “produtos” válidos para seu tempo e sua cultura. (ANTUNES, 2011, p. 97)

Como vimos, nosso comprometimento como professores é facilitar, promover à aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade ou desejo de aprender. Devemos pensar numa prática de ensino voltada para a formação de cidadãos e indivíduos críticos, comprometidos verdadeiramente com a comunidade na qual estão inseridos. Nessa concepção e nos voltando a importância do ensino de LE e FLE, Chianca salienta

Para nós, a aprendizagem de línguas estrangeiras deve constituir uma passagem indispensável no currículo do jovem aprendiz no sentido de que o novo objetivo (ainda em vigor) do ensino planeja uma educação que associa formação profissional e preparação ao exercício consciente da cidadania, visando assim dar ao “indivíduo” uma formação que lhe permita desenvolver suas aptidões e suas capacidades criativas em vista de uma autorealização e de uma preparação para o mundo do trabalho. E nesse sentido a aprendizagem de línguas estrangeiras, que pode permitir ao indivíduo de melhor se encontrar no seio da sociedade na qual ele evolui e vive, não poderá ser negligenciado.¹¹ (2013, p. 124)

Concordando com o que a autora afirma, acreditamos que assim como o ensino da LE promove um enriquecimento cultural e de conhecimento de mundo, e permite o envolvimento do aprendiz na comunidade na qual está inserido, o ensino da LE pautado na teoria das IMs permitem ainda mais esse envolvimento e desenvolve ainda mais uma consciência crítica e o exercício consciente de cidadania. É importante ensinar não apenas a língua estrangeira, mas também, aspectos históricos, culturais e socioculturais. O aprendiz precisa aprender a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais de sua vida, acadêmica e social, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Essa competência pode ser apreendida com o professor na sala de aula

¹¹ Pour nos, l'apprentissage des langues étrangères devrait constituer un passage indispensable du cursus du jeune apprenant dans le sens où le nouvel objectif (toujours en vigueur) de l'enseignement envisage une éducation qui associe formation professionnelle et préparation à l'exercice conscient de la citoyenneté, visant ainsi à donner à "l'individu" une formation qui lui permette de développer ses aptitudes et ses capacités créatives en vue d'une autorealisation et d'une préparation au monde du travail. Et dans ce sens l'apprentissage des langues étrangères, qui peut permettre à l'individu de mieux se retrouver au sein de la société dans laquelle il évolue et vit, ne saurait être négligé. (CHIANCA, 2013, p. 124)

através de atividades que promovam a interação entre os aprendentes e entre os aprendentes e professores.

Na perspectiva da teoria das IMs, o professor precisa entender que seu aluno pode utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir uma resposta à determinada atividade. O aluno é um sujeito plural, e na sala de aula a diversidade precisa ser um fator ao qual o professor deve estar sensibilizado e atento. Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração no processo de ensino é que o professor deve conceber o aluno como antes de tudo um sujeito que traz consigo experiências e maneiras de perceber a vida, ou seja, cada sujeito traz consigo suas próprias representações de vida as quais permitem que ele construa e organize o conhecimento em diferentes áreas. O professor deve considerar o aluno como uma “pessoa total”.

Segundo Antunes (2011, p. 102), no processo de interação entre o aluno e o objeto a ser conhecido (conteúdos), são construídas representações que se orientam por uma lógica interna, que, por mais que possa parecer incoerente para a lógica dos outros, faz sentido para o sujeito que dessa lógica se apropriou. Tendo em vista isso, o professor descobre-se com a missão de ajudar o aluno a construir conexões entre o que conhece e as novas experiências que possam ajudá-lo a resolver problemas. O professor transforma-se em uma “ponte” que liga os significados socioculturais refletidos no cotidiano das disciplinas e as atividades mentais construtivas presentes na história pessoal dos alunos.

Antunes afirma que a teoria das IMs tem como meta o desenvolvimento humano

Essa meta é essencialmente o desenvolvimento humano, o crescimento da pessoa para ela mesma e para suas relações, a percepção de que possui o mesmo potencial genético de Gandhi, Shakespeare, Picasso, Einstein, Edison, Villa-Lobos, Antônio Conselheiro ou Vinicius de Moraes e que, portanto, tem pleno potencial para usufruir todo encanto do mundo. A descoberta de que a criatura restrita, limitada, pequenina no descontrolo de suas emoções em que a visão da inteligência geral nos fez crer sofre profundo abalo com os estudos neurológicos recentes e, dessa bagagem científica, surge a descoberta de um novo ser, estimulável em múltiplas inteligências e pronto para transformar em suas as habilidades que, anos atrás, apenas apreciava em alguns. (ANTUNES, 2011, p. 134)

Acreditamos que os conhecimentos advindos dessa pesquisa, mostrem aos professores que, através das inteligências múltiplas, a sala de aula pode vir a ser um lugar que proporcione maior processo educativo significativo, de modo a promover experiências novas e ricas tanto para os alunos quanto para os professores. Tendo como resultado dessa troca de conhecimentos, alunos mais interessados, envolvidos, conscientes, professores mais

receptivos, inovadores e criativos, e cidadãos efetivamente realizados e designados a estabelecer papéis sociais compromissados com a comunidade.

É necessário que o trabalho educativo não se restrinja somente a ensinar ou transmitir conteúdos, mas deve também descobrir como os alunos buscam soluções para os problemas apresentados, quais potencialidades podem ser desenvolvidas e quais limitações ultrapassadas. O foco da teoria das IMs está voltado para o aprendiz, suas potencialidades e capacidades (ABREU-E-LIMA, 2006). É importante entender que o professor lida com sujeitos e não com objetos. Como diz Alves (2010, p. 47) “Sujeitos possuem características individuais, mas, ao mesmo tempo são sociais, indeterminados e complexos, não podem ser manipulados como coisas inertes e reduzidas a um elenco de componentes (cognição, afetividade, subjetividade, motricidade etc)”.

Os alunos devem ser tratados como indivíduos capazes de construir, codificar e integrar ideias; para tanto, precisam ter a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos. (FRANZE, 2008, p.17)

Nessa concepção sobre os alunos, ressaltamos mais uma vez a importância de um professor que assuma a postura de um facilitador. Antunes (2012, p. 32) ressalta que o “professor, ao invés de dar a matéria, expondo oralmente o saber como uma propriedade pessoal que se transfere, deve ao contrário organizar o trabalho dos alunos, como um facilitador, explicando, propondo habilidades diferentes e, desse modo, levando o aluno a se construir como agente de sua própria aprendizagem”, propondo ao aluno o desenvolvimento de habilidades como flexionar, adaptar, selecionar, planejar, negociar, persuadir, liderar entre outras.

Enfim, o ensino de LE e assim do FLE pautado na teoria das IMs vai muito além de se ensinar a língua alvo. Antunes (2012, p. 161) corrobora que a teoria ressalta a importância de ensinar os aprendentes a dialogar, negociar, agir em defesa de seus direitos e interesses, a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações. Deve-se ensinar a competência da criticidade. Ensinar aos alunos a não se deixarem enganar por mensagens sedutoras e pregações demagógicas, para assim não se deixar manipular como consumidor e cidadão. O aprendente ou indivíduo como um todo, deve aprender a receber de maneira crítica e analítica as informações que transbordam dos e pelos meios de comunicação.

Após a discussão teórica realizada nesta seção, prosseguimos com o detalhamento metodológico e a análise e interpretação dos dados coletados sobre a teoria das IMs e a sala de língua francesa.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção apresentaremos as etapas metodológicas percorridas por essa pesquisa, assim como também a análise e interpretação de dados.

3.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa intitulada “A teoria das inteligências múltiplas e o ensino de língua francesa” caracteriza-se como de paradigma interpretativista.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008 p.32)

A pesquisa possui natureza descritiva, pois descreve as características de um determinado grupo de indivíduos, com relações variáveis, a partir dos resultados advindos dos instrumentos de coleta de dados que logo mais serão expostos: observação, questionário, inventário e entrevista. Utilizamos também como estratégia na realização dessa pesquisa a abordagem qualitativa, pois esta “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996), apesar da possibilidade de proverem informações de caráter quantitativo (inventário).

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Desse modo, neste estudo, nos deteremos a observar os indivíduos em sua realidade social, e assim expor as percepções deles sobre o seu processo de ensino-aprendizagem da língua francesa e a teoria das inteligências múltiplas. “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Assim, essa pesquisa constituindo-se como uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo, concentra-se nas análises e apreciações desenvolvidas com relação ao corpus, objetivando a exposição e compreensão do fenômeno estudado.

3.2 CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esse estudo realiza-se na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus I localizado em João Pessoa. Trata-se de uma instituição pública situada no bairro Cidade Universitária. A instituição oferece entre outros cursos, a modalidade de licenciatura nos cursos de: Letras Português; Letras Inglês; Letras Francês; e Letras Espanhol. Os cursos são oferecidos durante o turno diurno e o turno noturno, exceto o curso de Letras-Espanhol, que é oferecido apenas no turno diurno. E possuem duração de no mínimo oito períodos letivos e máximo de doze para o turno diurno e mínimo de dez e máximo de quinze períodos letivos para o turno noturno. Segundo o PPC (Projeto Político do Curso de Letras, 2006), o curso de licenciatura em Letras tem como objetivo geral promover a formação de professores (as) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sintonizando práticas e necessidades da sociedade. O Curso forma profissionais de competência intercultural, capazes de lidar com as linguagens – seja no contexto oral, seja no contexto escrito – de forma crítica e com consciência da sua inserção na sociedade e das relações com o (a) outro (a).

Nessa pesquisa nos concentramos no curso de Letras Francês. Precisamente no turno da noite, com uma turma de alunos cursando a disciplina Francês intermediário II. A turma em questão é composta por uma professora e sete alunos. Acompanhamos a turma exatamente por oito encontros, em alguns desses encontros, em momentos reservados da aula, houve atividades avaliativas como seminários e provas, já que a coleta de dados aconteceu quando a professora finalizava o semestre letivo. O acompanhamento das aulas se deu no mês de abril no ano de 2013. Ressaltamos que inicialmente a coleta de dados se estenderia por alguns meses, mas devido ao ato de uma greve dos funcionários e professores das universidades federais brasileiras que se estendeu por quase quatro meses, a coleta de dados foi reduzida a um período menor de registros. As aulas aconteciam nas terças e quintas-feiras das dezenove horas às vinte e uma horas. Por questões éticas, os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, e ao longo da mesma eles serão referidos através de nomes fictícios, a saber: Juliana, a professora e Maria, Bianca, Marta, Anderson, Bruna, Lara, Ingrid os referidos alunos. Estes alunos apresentam comportamentos muito diferentes uns dos outros e

tem aproximadamente entre vinte e vinte oito anos. Eles foram solícitos a responder aos instrumentos de coleta de dados. A professora se mostrou prestativa ao participar da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para realizar a coleta de dados e constituir o corpus, os instrumentos utilizados são: observação, questionário (APÊNDICE A, p. 106), inventário (ANEXO A, p. 146) e entrevista (APÊNDICE B, p.107). Os instrumentos de coleta de dados são direcionados e aplicados da seguinte forma:

Participantes	Instrumentos de coleta de dados
Alunos	Questionário, Inventário e observação
Professor	Entrevista e observação

Tabela 1. Participantes e instrumentos de coleta de dados.

Essa pesquisa se constitui através de três etapas metodológicas. A primeira etapa corresponde à aplicação de um questionário com os alunos. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 96), o questionário se constitui como um instrumento relevante para pesquisas, devido a sua natureza documental, através disso os alunos podem se posicionar de forma mais eficaz sobre o tema em questão, e assim fornecerem os dados necessários, de forma precisa.

O questionário é elaborado para a obtenção de informações a respeito do posicionamento dos alunos sobre os seus perfis de aprendizagem e sobre como eles gostam ou preferem aprender a língua francesa. O questionário também tinha o intuito de saber sobre quais recursos didáticos facilitariam a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o questionário solicita informações sobre o perfil do aluno e de forma superficial sobre a metodologia que a professora utiliza em sala de aula. Desse modo, ele permite também o conhecimento das características individuais de cada aluno.

Após a primeira etapa, passamos a segunda que se constituía na aplicação de um inventário com os alunos. O inventário utilizado é uma adaptação necessária de dois divergentes, um direcionado a crianças de ensino fundamental e o outro a adultos que apresentam profissão definida, ambos são de autoria do estudioso professor da área da teoria das IMs, Thomas Armstrong (1994). O objetivo do uso desse instrumento é expor as IMs dos alunos, identificando de fato os perfis dos mesmos. Desse modo, ele permite confirmar as

respostas dos alunos no questionário, identificando individualmente, como já dissemos acima, as IMs dos mesmos.

A terceira etapa trata-se da realização de uma entrevista com a professora regente da turma observada. Consideramos a entrevista como um instrumento que permite ao entrevistador compreender e apreender o mundo social do entrevistado e suas representações sobre o tema específico solicitado na entrevista. Assim como diz Ouriques (2008, p. 56), “essa técnica de pesquisa fornece elementos que permitem o desenvolvimento e apreensão das relações dos atores sociais, (...) frente às suas situações vivenciadas”. Ainda sobre a entrevista, Bauer e Gaskell afirmam que “configura-se um cenário social que objetiva a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos”. (2007, p. 65 apud OURIQUES 2008, p. 56)

A entrevista é elaborada de acordo com o questionário e o inventário e apresenta seis perguntas. Sua realização se deu no dia 18 de abril, quinta-feira, no turno da noite na sala de aula onde aconteciam as aulas da professora com a turma observada, na UFPB. A entrevista aconteceu ao fim da aula, às 21 horas e 40 minutos da noite. A mesma teve duração de 23 minutos e 10 segundos (23’ 10”) e foi gravada em áudio. Optamos pela escolha de um objeto diminuto, o smartphone com recurso de áudio, colocado em local discreto ao lado da pesquisadora/entrevistadora, na cadeira a qual a mesma estava. Salientamos que fizemos uso também de um caderno de anotações para acentuar ou frisar algumas frases já interpretadas pela pesquisadora. Objetivamos saber a opinião da professora sobre a teoria das IMs e o uso dessa teoria na sala de aula. Dessa forma, o esquema final das perguntas da entrevista do tipo semiestruturada utilizadas nesse estudo foi:

ENTREVISTA	
1.	Há quanto tempo você é professor?
2.	Você conhece a teoria das inteligências múltiplas? O que pensa sobre a teoria?
3.	Você sabia que a maioria de seus alunos apresenta as IMS? Ou seja, individualidades que os diferenciam uns dos outros, e que podem favorecer a aprendizagem dos mesmos. E que através da teoria das IMs, você poderia promover um aprendizado mais critico, efetivo e significativo?
4.	Qual o livro didático que você utiliza em suas aulas?
5.	Dentre os recursos didáticos abaixo, quais deles você usa em suas aulas e acredita que facilita o ensino? (apresenta essas opções)
	Jogos educativos (), Recursos visuais (data show, televisão) (), Músicas, ritmo, melodias (), Leitura de

livros (), Desenhos (), Esboços de ideias (), Aulas fora do ambiente escolar, pela natureza por exemplo (), Propõem debates em grupos (), Prefere propor atividades individuais para os alunos ().
6. Você gostaria de abordar a teoria das IMs na sala de aula, sabendo que através dela poderia ter a seu favor, um acervo de estratégias de ensino inovadoras?

Quadro 1. Perguntas realizadas na entrevista

As convenções para as transcrições da entrevista são baseadas na obra de Marcuschi (1986, p. 10-13). O referido autor selecionou quatorze sinais que considerava mais frequentes e úteis para realizar uma transcrição. Dessa forma, expomos logo abaixo um quadro de sinais relacionados à transcrição, que é uma adaptação da obra do autor. Salientamos que a transcrição completa da entrevista realizada com a professora participante da pesquisa está disponível no apêndice C (p.108)

Sinais	Significado
E	Entrevistadora
P	Professora
(+)	Pausa e silêncios
[...]	Indicação de transcrição parcial
/	Interrupções bruscas na fala
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
...	Alongamento de vogal
...	
Re-repetição	Reduplicação de letra ou sílaba
...	Texto não finalizado
eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros	Reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros
” ” ,	Sinais de entonação
()	Quando não se entender parte da fala

--	--

Quadro 2. Referência de transcrição

Concomitantemente a essas etapas descritas anteriormente, ocorreram a observação das aulas da professora. “A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento”. (LAKATOS, 1996, p. 79)

Acompanhamos as aulas durante oito encontros, como já foi dito anteriormente, as aulas ocorriam duas vezes por semana, e cada aula tinha duração de duas horas. O primeiro encontro aconteceu no dia nove de abril. Com a certidão de aprovação para autorização da pesquisa em mãos (ANEXO B, p.149), nos apresentamos à turma e informamos que iríamos passar algumas aulas acompanhando-os e que estávamos trabalhando em uma pesquisa sobre o ensino de língua francesa e a teoria das IMs. O objetivo de observar as aulas é vivenciar as práticas sociais dos participantes, de modo a permitir um contato mais direto com a realidade da situação e assim observar como a teoria das IMs é contemplada na sala de aula, e evidenciar ainda as individualidades dos alunos. A observação aconteceu de forma assistemática, ou seja, não tínhamos uma estrutura planejada para a coleta dos dados. A observação assistemática pode ser definida como “(...) espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional (...)” (LAKATOS, 1996, p. 81). Dessa forma, registramos as aulas através de anotações reflexivas, anotações sobre as atividades, sobre aspectos relevantes na sala de aula para o nosso objeto de estudo e as conclusões obtidas após cada aula – para serem desenvolvidas posteriormente, como de fato serão na análise de dados. Comparamos a funcionalidade desse tipo de registro ao diário institucional da linha de Remi Hess, de Alain Coulon e de Georges Lapassade. Para Hess (1981, p.81), esse método é uma “técnica que consiste em escrever diariamente, como num diário íntimo, pequenos fatos organizados em torno de uma vivência numa instituição”.

Ressaltamos que procuramos não interferir nem intervir nas aulas, embora a neutralidade absoluta não seja possível, já que a observação é de qualquer modo uma intervenção na realidade dos participantes.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A turma envolvida nessa pesquisa participou efetivamente de todos os três momentos da pesquisa. Sendo assim, com os resultados obtidos, advindos dos instrumentos de coleta de

dados, questionário, inventário e entrevista, procuramos constatar a postura do professor quanto ao uso da teoria das IMs e a postura dos alunos quanto à teoria exposta e a sua relativa aprendizagem da língua francesa.

Dessa forma, os dados obtidos e selecionados são exemplos representativos do que julgamos ser relevante para validar nossa pesquisa. E assim, com a análise buscamos construir os significados, considerando as concepções teóricas realizadas nos capítulos antecedentes.

O primeiro momento da pesquisa corresponde à aplicação do questionário com os sete estudantes, como já foi dito anteriormente. Pedimos a eles que respondessem ao questionário no final da aula. A professora ministrante da disciplina reservou um tempo ao fim da aula e aplicamos o questionário.

Quando no questionário os alunos foram perguntados: Como você gosta de aprender francês?

As respostas (cf. APÊNDICE D, p. 110) dadas revelam que todos os alunos precisam ser estimulados a aprender e todos eles preferem aprender francês através do uso de recursos didáticos, extra manuais como jogos educativos, recursos áudio-visuais com a utilização do data-show, de músicas, filmes, leituras e interpretação de textos e conversações. Todos esses recursos descritos pelos alunos correspondem na teoria das IMs, a instrumentos que incentivam as diferentes capacidades dos aprendentes. Dessa forma, cabe ao professor saber de que maneira os utilizar e a frequência com a qual utilizar. Esses recursos se constituem como objetos motivadores para a aprendizagem dos aprendentes. Chianca ressalta

é preciso surpreender quase que diariamente os alunos, no intuito de motivá-los e evitar que suas dificuldades cotidianas sociais e econômicas não os obriguem a abandonar as aulas. É necessário que esses jovens estudantes entrem na sala de aula com esperança e descubram o prazer de aprender. (1999, p. 67)

Os estudantes participantes consideram importante também a conversação em sala de aula na língua alvo, ou seja, a oportunidade de conversas estimuladas através de atividades comunicativas. Essas atividades são importantes porque, segundo eles, a aula de língua francesa é o único lugar em que a maioria desses alunos podem praticar o que estão aprendendo, com o apoio de um especialista na área para verificar se fazem uso correto ou não da língua. Outro fator importante citado nas respostas dos alunos, é que eles gostam muito de aprender a língua francesa a partir da gramática, com exercícios estruturais.

Na segunda pergunta quando questionados: Que recursos para ensinar seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

As respostas revelam por unanimidade que a professora possui uma grande variedade de recursos didáticos utilizados na sala de aula. Os recursos didáticos mais citados pelos alunos foram: recursos de áudio (som), leitura e interpretação de textos em francês, filmes e o gênero textual histórias em quadrinhos. Esses recursos utilizados pela professora que são ressaltados pelos alunos se constituem como estratégias de ensino propostas pela teoria das IMs, o “uso efetivo de tais recursos assim como o uso de outros, permite o desenvolvimento cognitivo dos alunos e assim o desenvolvimento das inteligências múltiplas dos mesmos” (Antunes, 2012, 47). Além de promover esse desenvolvimento, a utilização desses materiais ou recursos permite que os alunos se sintam mais motivados à aprendizagem da língua francesa.

(...) materiais adequados para que os alunos participem ativamente do processo desenvolvendo ao máximo seu potencial. O professor, por sua vez, vai usar esses recursos que incentivam as diferentes inteligências dos alunos, para que estes possam melhorar seu desempenho em suas capacidades que sejam menos desenvolvidas. Desta maneira, se aumentará tanto a motivação como a capacidade cognitiva do aluno.¹²(VIEIRA, 2010, p. 2)

Na última questão: Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles acredita que facilita (em) sua aprendizagem? Jogos educativos (), Recursos visuais (data show, televisão) (), Músicas, ritmo, melodias (), Leitura de livros (), Desenhos (), Esboços de ideias (), Caminhadas fora da classe pela natureza (), Gosta de trabalhar em público (), Prefere trabalhar ou estudar só ().

De acordo com as respostas dadas observamos os recursos mais apreciados pelo grupo observado. Englobando os recursos citados pelos alunos, podemos dizer que as inteligências múltiplas dos mesmos ficaram mais salientes ou expostas, pois as respostas dadas demonstram as preferências de como eles gostam de aprender e assim essas preferências indicam traços da personalidade ou do perfil de cada um deles, relacionados às suas IMs. Assim com a aplicação posterior do inventário, podemos confirmar e identificar os perfis de inteligências dos alunos.

Portanto, para clarificar o que analisamos com o questionário, em relação aos estudantes, trazemos um gráfico para melhor exposição do que se verificou:

¹² (...) materiales adecuados para que los alumnos participen activamente en el proceso desarrollando al máximo su potencial. El profesor, por su parte, aprovechará aquellos recursos en que se incentivan las diferentes inteligencias de los aprendices para que estos logren mejorar su desempeño en las capacidades que tengan menos desarrolladas. De esta manera, se incrementará tanto la motivación como la capacidad cognoscitiva del alunado.¹² (VIEIRA, 2010, p. 2)

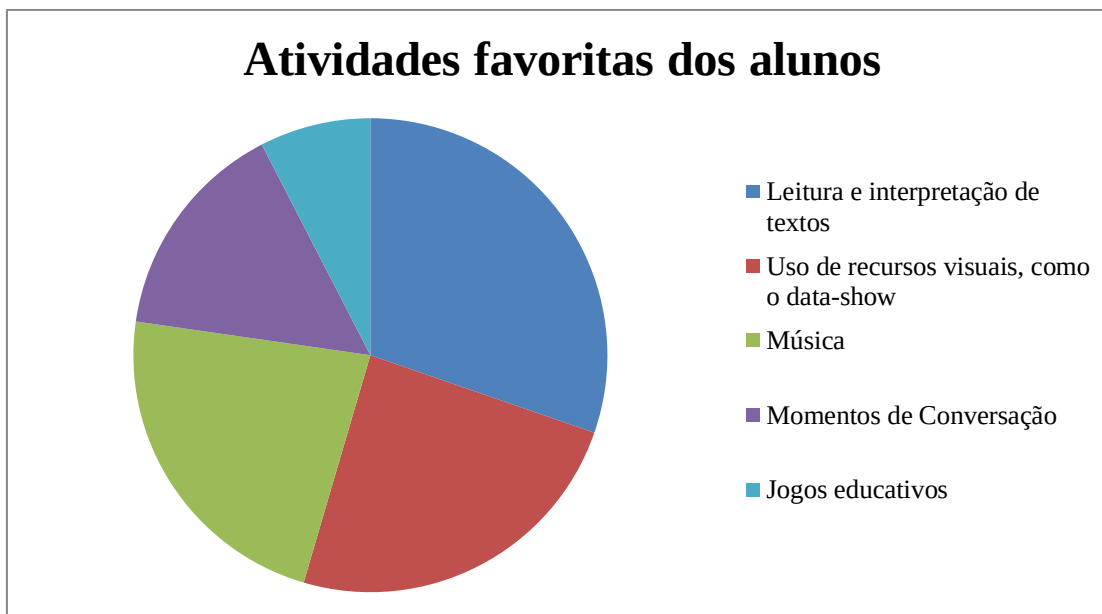


Gráfico 1 - Atividades favoritas do grupo.

Ao observar o quadro acima, percebemos as diferentes atividades que os alunos citam como preferidas no ato de aprender a língua francesa. A nosso ver, apoiando-nos na teoria das IMs consideramos que esses atributos que os alunos expõem como suas atividades favoritas alavancam seu processo de aprendizagem da língua francesa. Todas essas atividades, parecem, que devem ser exploradas pela professora e poderiam ser exploradas por outros professores de diversas áreas de ensino. Algumas não apresentam custo nenhum a serem implantadas nas aulas. A postura do professor de trazer tais recursos ou materiais para a sua prática pedagógica, para a sala de aula, favorecem não só o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, mas também as próprias aulas. Pois tais recursos acabam por dinamizar as aulas e motivar os alunos a aprenderem e o professor a ensinar. Assim vemos que a relação professor-aluno se torna beneficiada o que promove um processo de ensino-aprendizagem ainda mais efetivo. É importante salientar que é imprescindível que o professor busque sempre estabelecer uma relação professor-aluno. Essa relação deverá conceber o respeito mútuo e o reconhecimento das diversidades. O sucesso da aprendizagem do conhecimento por parte do aluno também parte da forte relação professor-aluno.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

No segundo momento da pesquisa correspondente à aplicação do inventário de Inteligências Múltiplas de Thomas Armstrong, verificamos as inteligências múltiplas predominantes em cada aluno e constatamos os perfis dos mesmos.

Assim os alunos apresentaram de acordo com a tabulação e quantificação do inventário, respectivamente as seguintes inteligências múltiplas:

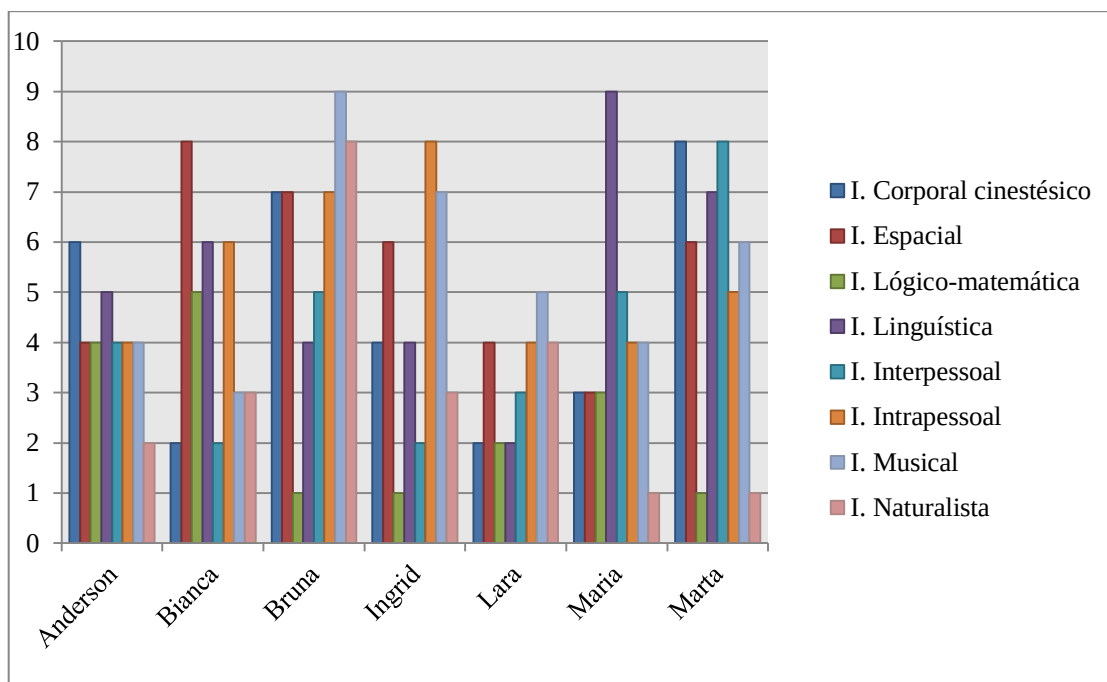


Gráfico 2 - Perfil geral de inteligências dos alunos participantes.

A partir do gráfico, podemos ver que com os resultados obtidos, foi evidenciado que todos os alunos possuem uma inteligência múltipla mais desenvolvida. De acordo com a teoria das IMs, devido a essas especificidades individuais entre os alunos, os professores devem usar uma ampla variedade de estratégias de ensino. Consideramos que à medida em que o professor muda a inteligência enfatizada de apresentação para apresentação, sempre haverá um momento durante o período ou o dia em que um aluno terá sua (s) inteligência (s) mais desenvolvida (s) efetivamente atuante (s) na aprendizagem.

Percebemos através do inventário e observação que as inteligências múltiplas predominantes na sala de aula analisada, são estas:

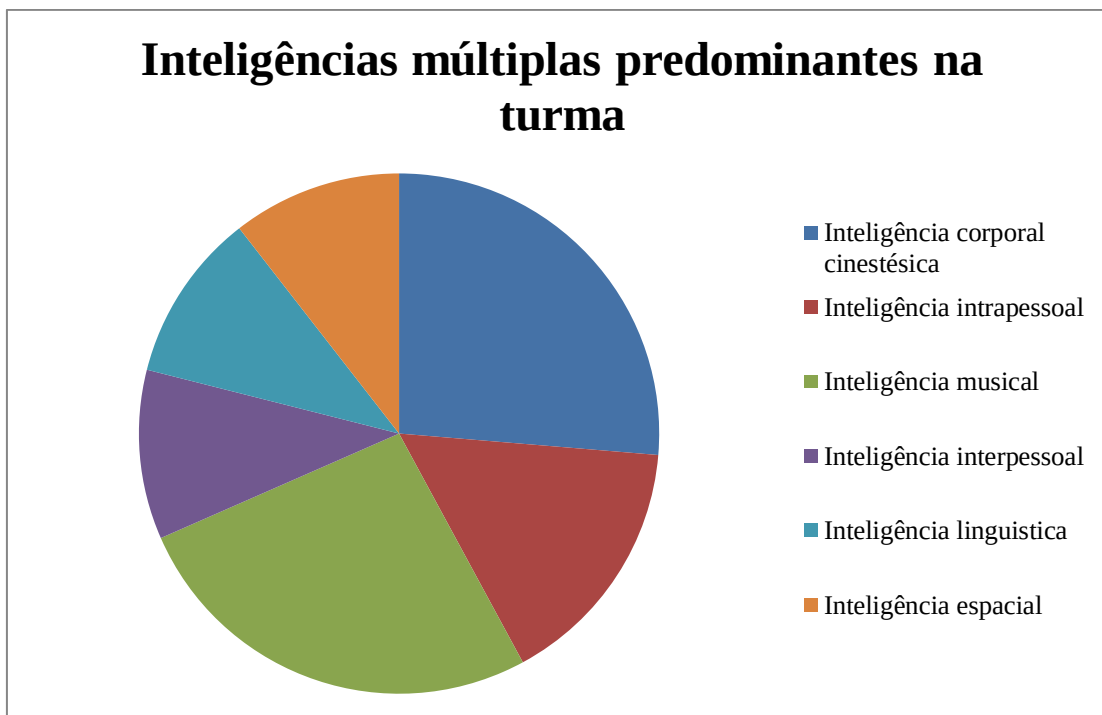


Gráfico 3. Inteligências predominantes na turma.

Dessa forma, podemos ver que na sala há diversos perfis de alunos e a professora pretendendo trabalhar com a teoria das IMs pode organizar suas aulas de acordo com as estratégias que a teoria propõe. E como afirma Vieira “organizar vários contextos de aprendizagem que facilitem a compreensão e ativação dos diferentes tipos de inteligência; reconhecer a diversidade, a existência de distintas formas de ser e aprender.”¹³ (2010, p. 65)

Com a observação das aulas, apoiando-nos em nossas anotações reflexivas, registros onde relatamos também a postura e comportamento dos alunos, percebemos que estes apresentam em alguns momentos das aulas algumas características específicas do tipo de inteligência múltipla que eles possuem. Por exemplo, Anderson se mostra atento ao conteúdo exposto pela professora, ele faz algumas perguntas sobre o assunto exposto, mas em alguns momentos, percebemos uma falta de concentração em relação à aula. Anderson possui a predominância da inteligência corporal-cinestésica, então ele se movimenta muito, agitando os dedos, braços, de forma inquieta, em quase todas as aulas ele saía de sala e voltava após alguns minutos. Vale ressaltar que essas características específicas são apontadas nas descrições dos tipos de inteligências múltiplas descritas por Gardner e Antunes em seus livros.

¹³ “organiza vários contextos de aprendizaje que faciliten la comprensión y activación de los diferentes tipos de inteligencia; reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser y de aprender.” (2010, p. 65)

Ingrid possui inteligência intrapessoal, como vimos no inventário e durante as aulas ela não conversa frequentemente com os colegas e se mostra de forma reservada, introspectiva, sem realizar interferências ou intervenções nas aulas. Marta, opondo-se ao perfil de Ingrid, possui a predominância de duas inteligências múltiplas, a corporal-cinestésica e a interpessoal. Nas aulas essas individualidades são bem expostas, Marta mexe os braços, as pernas sempre agitadas, parece inquieta, mas por outro lado, conversa com os colegas e busca chamar atenção deles o tempo todo. Marta intervém nas aulas, fazendo perguntas à professora e fazendo comentários sobre o tema da aula.

Bruna possui inteligência musical, então nas aulas em que a professora de forma expositiva apenas fala e explica o conteúdo, Bruna demonstra um nível mais baixo de atenção e interesse. Na resposta dada ao questionário, Bruna afirma que consegue aprender melhor o conteúdo da aula quando a professora usa músicas, filmes ou recursos áudio-visuais, e realmente constatamos essa preferência. Quando a professora utiliza na aula o data-show, Bruna demonstra maior concentração e motivação, e inclusive debate com a professora sobre o que está vendo e ouvindo, intervindo e discutindo com os outros alunos. O uso desses recursos áudio-visuais podem ajudar ainda mais a motivar o processo de aprendizagem não só de Bruna, mas de Lara também.

Lara possui inteligência musical assim como Bruna. Quando observada, percebemos que a mesma exibe momentos de falta de atenção. Uma característica marcante de Lara é deslizar os dedos sobre a mesa de forma rítmica, como se cantarolasse mentalmente.

Maria, de inteligência predominantemente linguística está sempre atenta ao que a professora explica. Durante alguns momentos ela observa o livro, parece estar buscando explicações e lendo sobre o que a professora explica. Quando a professora faz perguntas Maria na maioria das vezes, sempre lhe responde com conceitos, apresentando ótima capacidade linguística, ou seja, expunha o que pensa de forma clara, com o uso de palavras adequadas. É necessário dizer que esta é uma das inteligências múltiplas mais contempladas pela professora, acreditamos que isso se dá pelo fato de ser aula de língua estrangeira onde uma das competências a se desenvolver nos alunos é a compreensão da língua alvo. Dessa maneira, a professora lê os textos do livro com os alunos e interpreta com eles e os deixa fazendo os exercícios, e logo após retoma e corrige os exercícios. É importante ressaltar que Maria demonstra um bom entendimento do conteúdo e bastante interesse no que a professora expunha, acreditamos que isso se dê pelo fato do uso frequente de estratégias de ensino que permitem a estimulação da inteligência linguística, embora a professora não conheça a teoria como vamos expor mais a frente. (cf. APÊNDICE D, p. 110)

Com as anotações reflexivas verificamos que Bianca, diferentemente dos outros alunos, possui inteligência espacial, ela observa muito o quadro, talvez a fim de encontrar esquemas ou desenhos de ideias. Observamos que Bianca, muitas vezes desenha esboços de ideias. Ela reage de forma a demonstrar atenção, quando a professora faz esquemas no quadro branco com fins gramaticais.

Com o apoio das observações, percebemos o quanto as individualidades dos alunos emergem na sala de aula e são visíveis. Podemos concluir que quando os alunos trabalham com atividades em que predomina as inteligências múltiplas do grupo, a participação e o grau de interesse são maiores. Dessa forma, constatamos também que o uso de recursos didáticos extra-manuais pela professora/participante, se constituem como uma forma de motivação extrínseca para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Esta motivação por parte dos alunos estaria ligada aos diferentes perfis que os alunos apresentam de acordo com a teoria das IMs, ou seja, os diferentes materiais utilizados nas aulas propõem aos diferentes alunos, diferentes níveis de interesse. Assim percebe-se que a motivação está relacionada às estratégias de ensino que o professor utiliza em suas aulas. Desse modo, percebemos que o professor se enquadra como o realizador da motivação, é ele quem a promove.

É importante que o professor reconheça que a sala de aula é um lugar de diversidades, e que não há como ensinar a todos os alunos da mesma forma, sendo necessário, de fato, o comprometimento do professor com o processo de desenvolvimento do aluno. A nosso ver, o compromisso maior do professor é ensinar, ou melhor, é facilitar, e promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de aprender. Nosso dever é promover a experiência de aprender, é como já dissemos motivá-los a aprender. Como professores, devemos incentivar a vontade que o aluno tem de aprender tentando facilitar ao máximo sua aprendizagem. A teoria das IMs assim como expõe as diferenças entre os indivíduos, permite que, ao se tentar desenvolver as inteligências múltiplas dos alunos, através das estratégias que a teoria das IMs propõe, estes se sintam mais motivados a aprenderem.

Prosseguindo com o percurso metodológico, no terceiro momento da pesquisa, temos a entrevista com a professora Juliana. A professora nos recebeu com bastante interesse na temática e destacou a importância de novas teorias ou novidades no cenário educacional que contribuam de alguma forma para a educação e o ensino de línguas estrangeiras. Ressaltamos que antes de começar a entrevista se fez necessário esclarecer o conceito da teoria das IMs para a professora. A seguir trazemos trechos da transcrição da entrevista, para a análise.

E: Há quanto tempo a senhora é professora?

P: Há muito tempo... (+) ah faz muito tempo mesmo, não me lembro/mas em noventa e quatro (1994) eu entrei como substituta aqui na UFPB aí saí::: (...) voltei em 2002 pra aqui, na UFPB e estou até::: hoje. Deixe eu::: ver, acho que ao todo, faz uns vinte anos

E: humhum, sei...A 'senhora conhece::: a teoria das inteligências múltiplas?

P: Não, não::: conheço

E: hum

P: (...) assim eu já ouvi falar...

Conforme vimos acima, o quadro refere-se a primeira e a segunda perguntas da entrevista, e de acordo com o que foi exposto, a professora possui bastante experiência como profissional e demonstra ser atenta à diversidade existente numa sala de aula, mas revela não conhecer a teoria das IMs, o que corrobora a ideia de que alguns professores tendem a não possuir formação ou até mesmo conhecimento na teoria e dessa forma não a utilizar em suas salas de aula.

E: Você::: sabia que a maioria de seus alunos apresenta as IMS? Ou seja, individualidades que os diferenciam uns dos outros, e::: que podem favorecer a aprendizagem dos mesmos. E::: que através da teoria das IMs, você poderia promover um aprendizado mais critico, efetivo e significativo?

P: Assim ... eu::: reconheço que todos os alunos possuem INDIVIDUALIDADES, mas é por que eu não tenho::: muito tempo pra...pra lidar né:::com-com isso (...)

E: humhum

No que se refere à terceira pergunta, podemos ver que a professora reconhece que os alunos apresentam especificidades e que possuem perfis diferentes, mas ela ressalta que é difícil lidar com isso, ela tenta saber como seus alunos gostam de aprender, mas ela fala que não dispõe de muito tempo para observar e inferimos, de sistematizar essas características específicas. Acreditamos que uma das dificuldades de se implantar a teoria das IMs na sala de aula, deva-se ao fato da professora não ter tido formação acadêmica nessa área. Creditamos esse fato a maioria das universidades brasileiras, especificamente no curso de Letras, que não

dispõe de currículos que contemplem ou visem o conhecimento dessa teoria. Observamos que quando a professora discorre sobre isso, há uma inquietação, inferimos que isto se dê porque como ela disse, ela, em seu papel de professora, possui essa preocupação em conhecer seus alunos, em tentar saber do que os alunos gostam de fazer, como gostam de aprender, qual o papel social deles fora da universidade. Essas preocupações nos revelam como a professora reconhece a existência da diversidade na sala de aula. Em seu discurso, percebemos que a mesma é atenta a essa diversidade, às diferenças entre os alunos, e possui uma postura de professor reflexivo, ou seja, que está atento à sua prática pedagógica, que visa evoluir como professor e que almeja ensinar a língua francesa através de um processo dinamizador, que enriqueça tanto suas aulas como sua prática. Desse modo, percebemos que a teoria pode se enquadrar como um aporte teórico não apenas para a professora participante da pesquisa, mas também para outros professores que se interessem por teorias que possam e visem dinamizar as aulas e que tragam estratégias de ensino que visem motivar os alunos às aulas. Assim a teoria das IMs permite saber de que forma inserir recursos didáticos e como ensinar e motivar o aluno para a aprendizagem de acordo com seus perfis.

Na quarta pergunta, procuramos saber qual o livro didático a professora utilizava nas aulas observadas. Ela afirmou que utiliza o livro *Écho 3*, e que este livro é marcado por uma perspectiva acional. Esse livro é destinado a estudantes que possuem nível intermediário na língua francesa, ou seja, estudantes que possuem um conhecimento mais elevado sobre a língua francesa. Salientamos que objetivamos trazer considerações sobre esse livro didático mais adiante no quarto capítulo, assim como também apontar sugestões didático-pedagógicas de como trabalhar com as IMs, através das atividades que o livro propõe.

E:.Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você::: usa em suas aulas e acredita que facilita o ensino? (apresentei as opções)

Jogos educativos (), Recursos visuais (data show, televisão) (), Músicas, ritmo, melodias (), Leitura de livros (), Desenhos (), Esboços de ideias (), Aulas fora do ambiente escolar, pela natureza por exemplo (), Propõem debates em grupos (), Prefere propor atividades individuais para os alunos ().

P:Eu::: tento::: usar jogos educativos, recursos visuais, o data show, músicas, é:::leitura de livros, dese:::nhos também e gosto de::: propor debates em grupos também... gosto que eles interajam entre si, né:::!?

E: Aham, eu sei!

Nesta quinta pergunta ela afirma que utiliza diversos recursos didáticos, como vimos acima. Isso corrobora para o desenvolvimento das IMs dos alunos. Nas observações das aulas, notamos que a professora usa realmente muitos recursos, de modo a enriquecê-las. Acreditamos que essas práticas se constituem como uma contribuição para o estímulo e desenvolvimento das IMs. Ressaltamos que a teoria defende que o estímulo às IMs só é viável e eficaz se o professor enriquecer sua prática com os materiais ou recursos que a teoria propõe e através de situações ou experimentos adequados. O uso de experimentos isolados e meramente circunstanciais não dará resultados eficazes ou satisfatórios.

No que se refere à sexta pergunta, a professora discorreu sobre aspectos pertinentes.

E: A ‘senhora gostaria de abordar a teoria das IMs na sala de aula, sabendo que através dela poderia ter a seu favor, um acervo de estratégias de ensino inovadoras?

P: Claro! Se eu::: conhecesse de fa:::to a teoria, eu utilizava sim, nas minhas aulas. O problema é que, eu::: não tive contato com essa teoria na minha formação/ então não (...)

E: Eu sei, realmente essa-essa teoria ainda não é::: muito difundida nos cursos de licenciatura.

P: Aham.../ Assim eu acho muito importante o uso de táticas pra ajudar no processo de ensino aprendizagem, na sala de aula, sabe!? Todo estudo que trate sobre isso, que traga táticas né? Pra::: melhorar esse processo é bom e necessário...

E: É verdade.

P: Por que assim né! O livro não traz muita coisa diferente, que permita, a gente trazer coisas novas pra sala de aula... não tem incentivos. Se bem que o professor não pode só::: usar o livro né!? tem que trazer outras coisas, mas assim (+) eu quero dizer que ele já que é um “manual” deveria trazer mais sugestões pra usar na aula, pra ensinar... / e na verdade ele ainda dificulta um pouco, por que a gente tem que se adequar à realidade, ao contexto que vem no livro, que às vezes é bem diferente do nosso contexto real né!?

E: É sim

Neste extrato percebemos que a professora defende a inserção da teoria das IMs no âmbito educacional e salienta que novas teorias que facilitem o ensino- aprendizagem são sempre bem vistas e necessárias para promover a motivação do aprendizado na sala de aula. É necessário dizer que não há, na UFPB (nosso contexto), disciplinas fixas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura que foquem nas teorias de didática das línguas e assim na temática da teoria das IMs. Precisamente, afirmamos que falta uma base teórica explícita

sobre os conhecimentos da natureza da linguagem e sobre o processo de apreensão do conhecimento, especificamente no caminho da neurolinguística, que é o estudo das relações entre cérebro e linguagem, com enfoque no campo das patologias cerebrais, cuja investigação relaciona determinadas estruturas do cérebro com distúrbios ou aspectos específicos da linguagem.

Outro aspecto apontado pela professora é com relação ao livro didático, ela afirma que é difícil trabalhar com o livro. A nosso ver, acreditamos que o livro é um material pronto, um material didático, e propõe atividades muitas vezes desvinculadas de um contexto real e que muitas vezes são difíceis de serem implantadas à realidade de cada sala de aula. Dessa forma, como professores não podemos nos deter apenas ao livro didático, devemos constantemente procurar outras formas de promover o aprendizado. As estratégias das IMs são suficientemente gerais para serem aplicadas em qualquer série e suficientemente específicas para serem implantadas sem grandes conjecturas. (GARDNER, 1995)

P: Eu gosto de conhecer meus alunos, de saber o que eles gostam de fazer.../ No primeiro dia de aula eu procurei conhecê-los bem, para me adaptar a eles, para procurar ensiná-los da melhor forma adequada. Por que assim, eu reconheço a diversidade na sala de aula e eu queria trabalhar isso mas nem sempre é possível

E: eu entendo! Realmente não é muito fácil!

Neste último extrato da sexta pergunta, percebemos a sensibilização que a professora possui ao se referir à importância da diversidade presente numa mesma sala de aula, às diferenças entre os alunos. Percebemos que a professora possui uma boa relação com seus alunos. O fato da professora ter interesse em conhecê-los, em tentar se adaptar a eles, em ter um olhar atento ao “outro” demonstra a importância de se refletir sobre o fazer pedagógico, a prática docente, é necessário obter essa postura reflexiva e reconhecer que todos os indivíduos são diferentes e possuem suas especificidades ou singularidades, e estes aspectos precisam ser considerados no ato de ensinar. A professora, ao terminar seu discurso, exibe uma inquietação com relação a se trabalhar a diversidade na sala de aula. Inferimos que seja pelas limitações que nós, como professores, enfrentamos em nosso dia a dia, como por exemplo, um número exato de aulas e conteúdos a se dar, um tempo curto de aulas, a estrutura das unidades acadêmicas que por muitas vezes inviabiliza o uso de determinados recursos ou experimentos.

Através da observação das vivências ocorridas nas aulas, percebemos que a professora utiliza muitos recursos didáticos extra manuais em suas aulas. Verificamos que a sala na qual a professora ministra suas aulas é portadora de muitos recursos: televisão, quadro branco, dispositivos de áudio como micro-system e microfones, computador e data-show. Vemos então que a sala possui uma estrutura adequada e permite o uso destes recursos. Constatamos que a professora se serve bastante do quadro branco, do micro-system, do retroprojetor, do computador e internet e de outros recursos. Esses materiais enriquecem ainda mais as aulas da professora. O uso da internet, em suas aulas nos surpreendeu de uma forma animadora, a professora expunha aos alunos sites que ensinam a língua francesa. Isso é algo bastante inovador e tecnológico, esse recurso permite aos alunos que estes se adaptem e usem a internet como uma ferramenta de pesquisa útil e agradável, essa atitude traz interatividade e dinamismo para a sala de aula. Defendemos que estes recursos, assim como as estratégias que a professora utiliza, são plenos e eficazes muitas vezes, mas como diz Antunes (2011, p.135) “sua missão, entretanto, é trazê-los ao cotidiano para fazer de cada homem mil homens. Descobri-las é como aventurar-se pelos desafios da mortalidade e limites do homem, é dar uma olhada além da fronteira da rotina”.

Percebemos que a professora propõe muitas atividades em grupo, atividades estas previstas no livro didático, e também atividades extras, como exercícios estruturais e interpretativos com textos. Percebemos que durante as aulas com textos, a maioria dos alunos interagem de forma eficaz, buscando praticar a língua francesa e desenvolver uma capacidade crítica e interpretativa, visto que a professora pede para que eles discutam sobre o texto lido. Nestas atividades, vemos um grau de interesse e atenção bem elevado, os alunos parecem gostar da prática de conversação, de discussão, da oportunidade deles falarem em francês.

Na maioria das aulas percebemos que a professora trabalha com a gramática explícita, o que privilegia alunos com inteligência lógico-matemática. Vale salientar que este tipo de abordagem facilita a aprendizagem de alunos com esses perfis, pois essa abordagem permite aos alunos que estes identifiquem e encontrem padrões para aprenderem a língua francesa, nesse caso, o padrão seria a gramática, vista para eles como uma sistematização e categorização da língua francesa.

Com relação aos alunos, percebemos que, em alguns momentos, estes estão dispersos e desatentos à aula. Mas quando a professora muda a sua metodologia, utilizando, por exemplo, o data-show e o uso de debates, os alunos reagem de forma mais motivada e enérgica. Assim, vimos que há uma grande interação entre os alunos e a professora no momento das aulas. A postura reflexiva da professora permite que ela busque adequar sua

metodologia ao objetivo de aprender dos alunos. É necessário que os professores adotem essa postura, repensando a prática docente a partir de suas próprias experiências, buscando soluções para promover melhorias em sua prática e na interação entre professor e aluno. Nesta perspectiva, entende-se que é necessário adotar uma perspectiva de ensino que tende a dar ênfase ao processo de ensino centrado no aluno, ou seja, um ensino que vise focar no aluno, em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento integral. Uma concepção reflexiva que exija a diagnose da situação, que vise uma cooperação entre professor e aluno dando ênfase na compreensão da situação, visando e promovendo a autonomia do aluno. Nessa concepção é importante reconhecer que os alunos são diferentes, com dificuldades diferentes, com níveis de aprendizagem diferentes e que dessa forma, os critérios de aprovação ou retenção não devem ser uniformizados, mas sim moldados a cada perfil de aluno. Nessa visão é importante também que o aluno desenvolva uma postura crítica na sala de aula, que este tenha um olhar crítico sobre o seu processo de aprendizagem, questionando, refletindo, participando efetivamente do enredo interativo da sala de aula e portanto sendo responsável por seu aprendizado.

Após a análise, podemos observar através dos instrumentos empregados: questionário, inventário, entrevista e a observação, que os alunos participantes apresentam inteligências múltiplas específicas e que cada um deles identificou a melhor forma pela qual prefere apreender a língua francesa. Observamos ainda que a professora trabalha com alguns recursos que correspondem a situações de estímulo as inteligências, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, e a interpessoal.

É necessário dizer que a professora entrevistada e observada nos surpreendeu com sua sensibilidade a aspectos da diversidade presentes numa sala de aula, isso foi um fator instigante, o que permitiu a essa pesquisa uma visão mais ampla e um compromisso maior em expor a teoria, apresentando do que a mesma trata, almejando tornar essa teoria mais conhecida, e assim sendo difundida como mais uma forma de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. A professora como vimos, não tem formação na teoria das IMs, mas demonstra grande respeito com os alunos e predomina na sala de aula uma atmosfera de compromisso e companheirismo. Com isso observamos que, mesmo sem ter conhecimento sobre a teoria, ela trabalha implicitamente com seus princípios, princípios estes que se referem ao ensino centrado nas necessidades dos aprendentes e assim na sensibilização a diversidade presente numa mesma sala de aula, inferimos que isto se deva ao fato da professora possuir uma formação pautada na diversidade, como é o caso de algumas metodologias que compartilham desses princípios, como a perspectiva intercultural, a acional e a abordagem

comunicativa. Assim, vimos que a professora acaba por beneficiar alguns alunos com suas estratégias e recursos, dando-lhes a oportunidade mesmo que mínima de desenvolver suas IMs. A mesma reconhece a teoria como uma forma de se trazer mais dinamismo à sala de aula, portanto parece-nos que a obtenção de um conhecimento mais aprofundado na teoria poderia fundamentar o seu trabalho didático-pedagógico cotidiano, favorecendo a realização de um processo de ensino-aprendizagem apoiado na teoria das IMs. A teoria pode trazer para a sala de aula mais dinamismo e estratégias de ensino compromissadas com o processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que reconhecemos as limitações do professor e que sabemos que esse enfrenta problemas como, o excesso de trabalho, a carga horária limitada, o tempo curto das horas\aulas, cansaço. Todos esses aspectos são empecilhos para a implantação de estratégias das IMs na sala de aula, mas nós professores podemos fazer a diferença e enfrentar esses pontos negativos e promover uma realidade melhor.

O professor não deve apenas transmitir o conteúdo, mas tornar o conteúdo atraente, através, por exemplo, das estratégias das IMs. A teoria das IMs é uma forma de motivar os alunos, de modo a promover situações ou experiências diferentes, que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades e competências. Logo mais no quarto capítulo traremos propostas didáticas advindas da teoria das IMs, para a implantação na sala de língua francesa.

CAPÍTULO 4 - PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LINGUA FRANCESA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS ADVINDAS DA TEORIA DAS IMs: SUGESTÕES

Neste capítulo apresentamos uma proposta pedagógica apontando diferentes ideias e sugestões para desenvolver ou apresentar um conteúdo curricular com o emprego de estratégias criativas e estimuladoras das inteligências múltiplas. Apresentamos ainda o conceito de livro didático, algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem. E expomos o livro didático que é utilizado pela professora/participante da pesquisa (cf. APÊNDICE C, p.108) em suas aulas, empregado na instituição observada. Dessa forma apresentamos o livro didático, suas características, seu objetivo e suas atividades. Ressaltamos que neste trabalho abordamos ensinar e aprender não como atividades distintas, mas sim como fatores interligados e interseccionados, portanto como um processo.

4.1 ENSINO E APRENDIZAGEM

A palavra *aprendizagem*, a qual é derivada do verbo aprender, tem origem do latim (*apprehendere*, “compreender”). O processo de ensino-aprendizagem é discutido por diferentes correntes teóricas, esse movimento reflexivo permite que as concepções sobre esse processo oscilem de acordo com cada corrente teórica. Nesse trabalho abordamos resumidamente as principais teorias de aprendizagem que envolvem o ensino de línguas estrangeiras.

Na teoria cognitivista, a aprendizagem é “[...] tida como um processo de conquista pessoal, em que a atividade de apelo cognitivo individualizado por um lado, e as atividades de socialização por outro, levam à aquisição e a maturidade linguística” (SILVEIRA, 1999, p. 71). Na concepção de Piaget, estudioso da teoria cognitivista, a concepção de aprendizagem está vinculada também ao processo de conhecimento, ou seja, através da inteligência o ser humano age, aprende e constrói conhecimentos que lhe possibilitam uma interação satisfatória com o meio. Dessa forma, o conhecimento linguístico é desenvolvido através da relação entre ambiente e organismo. E o aluno é visto como “o centro na aprendizagem que se estabelece por estratégias e/ou hipóteses que cria para comunicar-se dentro ou fora da sala de aula” (MACHADO, 2010, p. 13).

Na teoria behaviorista, o conhecimento é adquirido através das experiências vividas. Nessa concepção “a aprendizagem dá-se através de respostas bem sucedidas a determinados estímulos do meio, e a repetição das respostas associadas aos estímulos é fundamental para

essa aprendizagem” (MARTELOTTA; CEZARIO, 2011, pg. 208). Assim, a língua é vista como um hábito adquirido através de três etapas: estímulo, reforço e resposta. O papel do professor nessa concepção é “desenvolver nos alunos bons hábitos linguísticos, os quais são produzidos principalmente por padrões de repetição, memorização de diálogos ou repetições em coro de padrões de estrutural” (WILLAMS e BURDEN, 1997, p. 10 apud MACHADO, 2010, p. 12).

A teoria sociointeracional, considera o indivíduo como um ser social, sendo importante a sua interação com o ambiente em que vive. Assim a aprendizagem se dá na medida em que há interação entre os indivíduos. É a interação entre indivíduos ou aprendentes que permite a construção e reconstrução de significados. Neste contexto, o professor faz uso dessa interação para construção do conhecimento a partir dos “[...] andaimes que constrói para facilitar a aprendizagem” (PCN-LE, 1998, p. 59).

A concepção de ensino-aprendizagem, como vimos, diverge de acordo com cada corrente, mas podemos dizer ainda, apoiados em Antunes (2011), que a aprendizagem é um processo autônomo que se subordina a imagens, crenças, e conhecimentos registrados no cérebro de quem os recebe, ou seja, está sujeita as representações do aprendente. À medida que o aprendente está submerso no conhecimento, este o interioriza e o reelabora. O professor que compartilha o que sabe e ao mesmo tempo faz com que o aluno pense e reflita sobre o que tem sido ensinado e aprendido, leva o aluno a obter uma capacidade crítica, um processo de aquisição de conhecimento reflexivo e que condiz a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa segundo é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura do aprendiz. A aprendizagem significativa, assim, se contrapõe à aprendizagem mecânica ou automática, quando nesta, as novas informações são adquiridas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, ao repetir incessantemente informações até que o cérebro registre-as, esta atitude se consagra como uma aprendizagem mecânica. E ao associarmos as informações a outras já existentes em nosso conhecimento, construímos uma conexão e assim uma aprendizagem significativa (ANTUNES, 2012).

Dentre as teorias expostas acima, percebe-se que a teoria cognitivista compartilha do princípio da teoria das IMs, que afirma que as pessoas aprendem de formas diferentes, criando estratégias próprias, através de meios divergentes. Essa concepção de que os indivíduos são diferentes e possuem singularidades, se constitui, a nosso ver, como a principal contribuição da teoria das IMs para sociedade e o âmbito educacional.

Parece-nos necessário que no processo de ensino-aprendizagem, sejam exploradas novas estratégias que permitam aos alunos a aprendizagem significativa.

4.2 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ACORDO COM A TEORIA DAS IMs

Entendemos por estratégia de ensino a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis visando à efetivação do processo de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2004 apud MEDEIROS, p. 46).

As estratégias de ensino oferecidas pela teoria das IMs são inovadoras no cenário educacional, pois estas trazem consigo um objetivo a se alcançar. Através das mesmas podemos desenvolver as IMs dos alunos e promover experiências diversificadas e dinâmicas. Gardner (1995) defende o ideal da necessidade de uma educação centrada no indivíduo. “... hoje em dia já está estabelecido, de modo muito convincente, que os indivíduos possuem mentes muito diferentes umas das outras.” Seguindo essa perspectiva, a nosso ver, o professor deveria se pautar de forma a responder a essas diferenças. E assim tentar garantir que cada pessoa receba uma educação que maximize seu potencial intelectual. Na sala de aula não é apenas o saber do professor que precisa ser aceito, os alunos, seus conhecimentos de mundo e suas experiências pessoais, familiares e acadêmicas, seus estilos de aprender e seus diferentes perfis precisam ser aceitos também, ou seja, é preciso que o professor contemple a aceção de que o aprendente é uma “pessoa total”. É necessário, “uma instrução que leve em conta os estilos e as forças individuais de aprendizagem; que faça um uso estratégico da tecnologia e da mídia; em que os professores modelem formas sofisticadas de discussão e análise.” (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.271)

Gardner afirma

Quando reconhecemos que a Inteligência se desenvolve através de uma dinâmica de competências individuais e valores e instituições sociais, será muito mais provável que possamos desenvolver políticas e apoiar iniciativas que efetivamente aproveitem melhor as mentes das pessoas. (1995, p. 106)

É importante entender que as potencialidades individuais de cada pessoa só tendem a se desenvolver com o apoio de uma gama de estratégias de ensino que visem o desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o maior meio de desenvolver essas capacidades é através da prática de estratégias de ensino de acordo a teoria das IMs. Refletindo sobre a variabilidade dos alunos, a teoria das IMs apresenta um acervo de práticas de ensino que os

professores poderiam usar. Dessa forma, garante-se um ensino mais crítico, prazeroso, significativo e a estimulação das IMs.

A estimulação das inteligências incluem desde sistemas simbólicos articulados, como as disciplinas curriculares, até a diversidade crescente de meios, incluindo manuais, livros didáticos, mapas, revistas e jornais, vídeos, computadores e até “salas ambientes”. (ANTUNES, 2011, p. 107)

Nessa perspectiva ao discutirmos sobre as estratégias de ensino que a teoria propõe, discorreremos sobre algumas atividades do LD Écho 3, visando demonstrar as estratégias de ensino incorporadas as atividades do LD, visto que este ocupa lugar importante na arquitetura da sala de aula.

No ensino superior, contexto no qual a pesquisa está inserida, percebemos empiricamente que a metodologia utilizada pela maioria dos professores é o uso de aulas expositivas. A aula expositiva se constitui como recurso para a aprendizagem significativa, é assim uma ferramenta eficaz do professor para ensinar. Mas é importante que o professor utilize outras estratégias de ensino, alternando com as aulas expositivas, isto pode gerar mais envolvimento do aprendente com relação à aula. Como diz Antunes (2012, p. 39), “um jogo de palavras, um painel integrado, um arquipélago (jogos), cochicho (jogos), projetos de pesquisa, círculos de debates, jogo do telefone são ferramentas admiráveis para um aprender consciente, um crescer significativo”. É igualmente importante explorar habilidades operatórias no processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem se organiza de uma maneira mais completa no cérebro de um indivíduo quando solicita sua ação sobre o conhecimento e esta se manifesta mais organizada quando atravessa diferentes habilidades operatórias (ANTUNES, 2012). As ações de flexionar, adaptar, selecionar, planejar, negociar, persuadir, liderar, se constituem como estímulos não só à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento das inteligências. Dessa forma, pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo.

Salientamos que as estratégias de ensino são viabilizadas e organizadas considerando-se a organização das aulas, a duração da aula, o objetivo do professor, o programa exigido pela instituição e o material pedagógico.

4.2.1 Estratégias de ensino

As propostas que serão expostas a seguir fazem parte da formulação de Thomas Armstrong (2001), Almeida (2011) e Antunes (2011, 2012).

4.2.1.1 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência Corporal-Cinestésica

Aprendentes ou indivíduos que possuem a predominância dessa inteligência aprendem tocando e manipulando objetos. Estes possuem a necessidade de envolver o corpo todo na aprendizagem. Utilizam seus corpos como meio de comunicação, eles se lembram melhor do conteúdo das aulas se eles o expressarem em ações. Eles aprendem melhor quando o professor lhes oferece oportunidades para:

- Praticarem jogos que envolvam o corpo todo;
- Fazerem atividades ou sequências de movimento;
- Construírem modelos;
- Seguirem instruções para fazer alguma coisa;
- Realizarem experimentos.

Estas estratégias envolvem apresentar aos alunos conceitos por meio de ilustrações físicas ou solicitar aos mesmos que façam mímicas de conceitos ou termos específicos da lição. Todos os temas explorados em sala de aula podem abrigar interessantes atividades que envolvam inúmeras simulações, nas quais, por meio da linguagem corporal, os alunos possam mostrar os saberes que estão construindo. A teatralização ou representação, como exemplo, constitui recurso importante para a apreensão da língua estrangeira e das regras de convivência que mudam de cultura em cultura. Essa atividade permite aos aprendentes utilizarem a língua estrangeira de acordo com as situações comunicativas, permitindo a eles, que estes pratiquem a língua estrangeira e expressem oralmente e corporalmente o que aprenderam.

No contexto, da língua francesa, o professor pode trazer materiais para serem explorados e conceituados na língua alvo. Como exemplo, este pode trabalhar com a identidade do aprendente, na realização de documentos, ou seja, pode pedir que este manipule papéis, canetas, tesoura, fotos ou desenhos na elaboração da simulação de documentos oficiais franceses. Essa atividade enriquecerá o vocabulário do aprendente, assim como permitirá a apreensão de aspectos socioculturais e estimulará a inteligência corporal-cinestésica.

São consideradas habilidades operatórias eficazes no processo de estimulação dessa inteligência, as seguintes ações: comparar, medir, relatar, transferir, demonstrar, interagir, sintetizar, interpretar e classificar.

4.2.1.2 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência linguística

De acordo com a definição de inteligência linguística, os alunos que a possuem aprendem o conteúdo por meio de narrações de histórias, debates em sala de aula, o uso de diários, a leitura ou a reescrita de histórias. É necessário para desenvolver essa potencialidade que o professor faça diversas atividades relacionadas ao ato de escrever e pensar em palavras, construindo assim enunciados. Eles aprendem melhor quando:

- Escrevem um poema, um mito, uma lenda, uma peça curta ou um artigo de jornal;
- Realizam um debate sobre;
- Analisam casos específicos da área de ensino;
- Escrevem uma comunicação, um folheto ou um dicionário sobre;
- Inventam slogans para;
- Fazem uma gravação em áudio de;
- Conduzem uma entrevista de;
- Escrevem uma carta para;
- Praticam jogos operatórios, como exemplo, Change e Opção;
- Utilizam dicionários;
- Fazem interpretações de textos, análises de discursos, utilizam a interdisciplinaridade na interpretação de fatos.

As habilidades operatórias que podem ser exploradas e se constituem como estimuladoras dessa inteligência são: descrever, narrar, observar, comparar, relatar, avaliar, concluir, sintetizar.

No âmbito educacional do ensino de língua estrangeira, ou francesa, uma das atividades mais exploradas pelos professores é a leitura de textos na língua alvo e sua interpretação. Esta atividade ao ser mais aprofundada, visando a apropriação do texto pelo aprendente, de modo a fazer estes relerem os textos, fazerem a decomposição do texto lido, se constitui como uma atividade enriquecedora e estimuladora, esta é importante “ para que se compreenda as ideias que o texto abriga e sua hierarquia, as sintaxes que propõe e sua

harmonia, as emoções que desperta e a inevitável associação que essa leitura traz a tudo quanto sabemos e conhecemos”. (ANTUNES, 2012, p.33)

Outra atividade que pode ser implantada na sala de aula de língua francesa, é apresentação de diversos estilos linguísticos que podem ser apresentados em diálogos ou textos. Por exemplo, a linguagem coloquial, formal, comercial, protocolar, jurídica entre outras.

É importante enfim, que o professor passe a mensagem de que escrever, ler, e possuir um nível alto de conhecimento linguístico são poderosas ações para comunicar suas ideias, influenciar as pessoas e enriquecer seu vocabulário e aperfeiçoar sua capacidade crítica.

4.2.1.3 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência lógico-matemática

De acordo com Gardner essa inteligência tem como componentes centrais uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Abreu-e-Lima (2006), afirma que os aprendentes respondem a aspectos de um assunto que os convidam a analisar dedutivamente, a utilizar o raciocínio para compreender causas e consequências e considerações numéricas. Eles aprendem através de:

- Jogos estratégicos, como xadrez, gamão;
- Criação de códigos;
- Categorização de fatos;
- Criação de problemas narrados;
- Tradução em uma fórmula matemática de alguns assuntos ou temas;
- Criação de uma linha de tempo.

As propostas acima e outras atividades como, explorar a dedução e o raciocínio analítico, a exploração de mapas conceituais; a proposição de diversas linhas do tempo, por exemplo, a exposição dos tempos verbais da língua francesa; a transposição de um texto em gráfico, com um olhar atento para os números. Todas estas atividades podem ser consideradas estimuladoras das IMs.

As habilidades operatórias que podem ser eficazmente exploradas e se constituem como estimuladoras são: enumerar, identificar, confrontar, seriar, deduzir, medir, comparar, concluir, provar, classificar.

4.2.1.4 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência espacial

A Visualização e as Metáforas por meio de imagens se constituem como as principais estratégias de ensino para alunos com potencial espacial. Estas estratégias consistem em induzir os alunos a traduzir material de livros e lições em figuras e imagens, solicitando que estes fechem os olhos e imaginem aquilo que está sendo estudado. O principal recurso para este tipo de inteligência são as imagens, os recursos visuais. Algumas atividades que ajudam no desenvolvimento dessa inteligência são:

- Fazer uma tabela, um mapa, agrupamento ou um gráfico;
- Crie uma apresentação de slides, videoteipe ou álbum de fotos;
- Projete um cartaz, quadro de avisos ou mural, como apoio visual para avisos ou atividades;
- Crie trabalhos artísticos, fazendo-os desenhar e trabalhar sua criatividade;
- Desenvolva desenhos arquitetônicos.
- Trazer atividades educativas, como Brainstorming¹⁴ (tempestade cerebral);
- Narrar histórias e pedir que os aprendentes a terminem;
- Propor análises de espaços e conceituações.

A exibição de filmes em língua francesa é uma atividade pouco explorada pelos professores, esta atividade estimula a reflexão e amplia a espacialidade. O uso de mapas ao falar da cultura e da França é do mesmo modo algo ainda pouco explorado, mas ao ser utilizado permite o desenvolvimento do conhecimento de mundo e a estimulação da inteligência espacial. O professor pode fazer uso da espacialidade como instrumento para explorar a criatividade e a flexibilidade. Levar os aprendentes a contextualização espacial e temporal de todos os temas trabalhados é uma atividade simples e fácil de ser explorada em qualquer conteúdo. É importante também que o professor interessado em desenvolver essa inteligência do aprendente, pode levar o mesmo a transformar pensamentos divergentes em pensamentos convergentes diante de determinados temas. Essas atividades descritas são simples e podem ser implementadas facilmente no plano de aula do professor.

¹⁴ Essa atividade foi desenvolvida com base em experimentos realizados por Alex Osborn e muito utilizada com a finalidade de “despertar” a criatividade de profissionais de vendas. O princípio no qual a atividade se apoia consiste em solicitar aos participantes que apresentem, sem qualquer censura, ideias as mais diversas e até mesmo, em um primeiro estágio, as mais descabidas sobre qualquer tema colocado por um professor.

A exploração de habilidades operatórias em atividades, se constituem como recursos importantes a estimulação dessa inteligência. Como exemplo, podemos citar as diferentes habilidades: localizar no tempo e no espaço, comparar, observar, deduzir, relatar, combinar, transferir.

4.2.1.5 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência Musical

Para alunos que apresentam inteligência musical, a melhor maneira de fazê-los aprender o conteúdo através de estratégias da inteligência musical e assim a desenvolverem também, é através de músicas, ritmos, recursos de áudio. Por exemplo, no ato de ensinar uma fórmula de matemática o professor pode fazer uma música simples com melodia, para esses alunos apreenderem e memorizarem a fórmula. As atividades propostas pela teoria das IMs são:

- Promover apresentações com acompanhamento musical adequado;
- Fazer os alunos escreverem letras de música para apresentações;
- Cante um rap ou canção que explique algum conteúdo;
- Indique os padrões rítmicos em atividades de áudio;
- Apresente uma aula musical curta sobre determinado assunto;
- Faça um instrumento e use-o para demonstrar;
- Trazer músicas e dispor de recursos de áudio;
- Explique como a letra de uma canção se relaciona com um conteúdo, por exemplo, na literatura.

A inteligência musical é a inteligência que mais precocemente se desenvolve. Seus estímulos podem ser acompanhados em todos os níveis de escolaridade e de todas as disciplinas curriculares e sobretudo no ensino de uma língua estrangeira. O uso de músicas na língua alvo em sala de aula é sempre uma atividade animadora e motivada. Através desta podemos como professores de LE trabalhar aspectos sociais, valores culturais, linguísticos, gramáticos, imagens estereotipadas e do mesmo modo “pode-se discutir o respeito às diferenças, uma vez que elas instigam o debate, também, sobre as diferenças culturais, o acolhimento das culturas, a noção de que o outro é diferente, as origens e a identidade cultural.” (SARINHO, 2011, p. 106)

Dentre as habilidades operatórias que podem ser exploradas temos: observar, identificar, relatar, reproduzir, conceituar, combinar.

4.2.1.6 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência intrapessoal

A inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco. Para tanto, as atividades que desenvolvem essa inteligência e funcionam como meios para aprender algum conteúdo são:

- Pedir para que o aluno descreva qualidades que você possui que irão ajudá-lo a realizar com sucesso uma atividade;
- Pedir que os alunos criem uma analogia pessoal para tal conteúdo;
- Fazer com que os alunos estabeleçam e persigam um objetivo para chegar ao fim de uma tarefa;
- Pedir que descrevam como se sentem sobre aspectos atuais da sociedade;
- Fazer com os alunos expliquem sua filosofia pessoal sobre algum tema;
- Pedir que descrevam um de seus valores pessoais;
- Pedir que exponham seu ponto de vista.

A importância do envolvimento da aprendizagem com a emoção, se constitui, hoje, argumento incontestável. Desse modo, é importante que o aprendente se identifique com o conteúdo. A contextualização do tema abordado pelo professor é importante para que o aluno se identifique e busque fazer suas próprias conexões. É importante trazer textos ligados aos anseios do aprendentes, estes podem estimular e promover círculos de debates mais promissores, com diversos pontos de vista.

Algumas das habilidades operatórias que se destacam são: interagir, perceber e relacionar-se com empatia.

4.2.1.7 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência naturalista

Na inteligência naturalista, o que importa é que o aluno tenha contato com a natureza. Algumas atividades:

- Fazer os alunos compararem fenômenos climáticos com a dificuldade de assuntos escolares;
- Inventar categorias;
- Explicar como uma espécie de planta ou animal se assemelha a um assunto;
- Usar binóculos, microscópios, lentes, telescópios para observar animais ou plantas;
- Cuidar de plantas e animais para aprender sobre conteúdos atuais;
- Fazer passeios ao ar livre;
- Promover aulas ao ar livre.

No ensino superior, contexto da pesquisa, observamos que a maioria das universidades dispõe de grandes espaços naturais, inclusive muitos deles permitem a aproximação entre os indivíduos e a natureza. Contudo as aulas ao ar livre se restringem apenas aos cursos de ciências naturais e exatas. Este tipo de atividade se constitui como um meio de estímulo extremamente prazeroso e dinâmico para os aprendentes. Uma aula lecionada ao ar livre é relaxante e envolvente. Essa dinâmica pode ser implementada no plano de aula do professor, sem grandes conjeturas.

As habilidades operatórias de relatar, demonstrar, selecionar, levantar hipóteses, classificar e revisar são algumas das habilidades que estimulam essa inteligência.

4.2.1.8 Estratégias de ensino para alunos com Inteligência interpessoal

O aluno que possui esse tipo de potencialidade intelectual mais afluída ou desenvolvida se apresenta como um líder, ele consegue perceber as mínimas nuances dos outros em diferentes ambientes. Desse modo, o professor tem que realizar atividades que privilegiem essas qualidades, assim temos:

- Fazer os alunos usarem intencionalmente as habilidades sociais para aprender sobre algum tema;
- Incentivar os alunos a participarem de um projeto de serviço para a sociedade;
- Propor que esses alunos se disponham a ensinar a outros alunos o conteúdo aprendido;
- Propor atividades em grupo, proponha que planejem cooperativamente regras ou procedimentos para realizar determinada tarefa ;
- Incentivar esses alunos a ajudarem a resolver um problema local ou global.

Assim como estas atividades expostas acima, outras como círculos de debates mediados pelo professor e atividades orais que coloquem os aprendentes ora como expositores e ora como observadores se constituem como atividades exploradoras do domínio de LE que os aprendentes possuem. Assim como também permite a estes que elevem sua capacidade crítica e o desenvolvimento dessa inteligência. É importante que o professor promova atividades de socialização entre o aprendente e a comunidade na qual este está inserido. Fazê-lo refletir e fazer comparações sobre um determinado problema social existente em sua comunidade e na comunidade estrangeira, e logo após levá-los a pensar em soluções para esses problemas, é algo que permite a este o desenvolvimento da capacidade crítica e da sensibilização aos problemas sociais. Nessa perspectiva, como professores nossa maior função é desenvolver a cidadania e sensibilizar os aprendentes aos valores sociais, culturais e históricos de uma língua estrangeira.

Estas estratégias de cada inteligência são oportunidades para os alunos aprenderem melhor não apenas uma língua estrangeira, mas da mesma forma as diversas disciplinas, utilizando sua fonte de aprendizagem mais valorizada. E assim desenvolverem também essas potencialidades intelectuais, se tornando pessoas mais capazes e prontas para assistir a sociedade, desempenhando um papel comprometedor para com a mesma.

Dessa forma, Gardner afirma

Orquestrar estes elementos diferentes em um regime educacional sem emendas não é uma tarefa fácil; mas existem sinais promissores de que é possível fazer progressos e de que podemos assegurar uma educação que celebra nossa herança comum como seres humanos, os meios culturais específicos dos quais viemos e as maneiras pelas quais cada um de nós se salienta como indivíduo. (1995, p. 198)

4.3 LIVRO DIDÁTICO

Consideramos o livro didático (LD) como um instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem fundamental para o processo de formação social, político e cultural do aprendente. O mesmo se constitui como elemento indispensável para o professor, é através do LD que o professor viabiliza e consolida a transmissão do conteúdo escolar. O LD é utilizado pelos professores desde a preparação e planificação das aulas até a orientação das atividades pedagógicas em sala de aula. Dessa forma seu uso se torna constante, e ele acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino.

Tendo em vista essa preocupação com o LD, o **Guia de livros didáticos\Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD, 2008) reflete uma inquietação em orientar os professores durante o processo de escolha do LD. Para tanto, o referido documento afirma

Do ponto de vista do professor, um bom LD deve desempenhar funções como: ajuda no desenvolvimento das aulas; - Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do PNLD 2008 – Guia de Livros Didáticos 19 LD, no Brasil. Na medida em que pretenda funcionar como um manual, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformar vocês, professores, em simples monitores do livro. A interação, o diálogo em que o docente desempenha um papel ativo e crítico, em relação às propostas, deve ser o caminho buscado pelo LD. Da mesma forma, o professor deve sempre pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local, etc. (PNLD 2008)

Podemos perceber a partir do exposto que o LD representa um instrumento pedagógico imprescindível para a sala de aula e para o professor, ele corresponde ao suporte fundamental para ambos. Dizemos ainda que nas mãos do professor o livro ganha vida, pois, acreditamos que o LD é um instrumento pronto, mas é através do professor que esse material se torna imprescindível. O professor insere a realidade sociocultural envolvendo assim o público alvo.

4.4 LIVRO DIDÁTICO *ÉCHO* 3

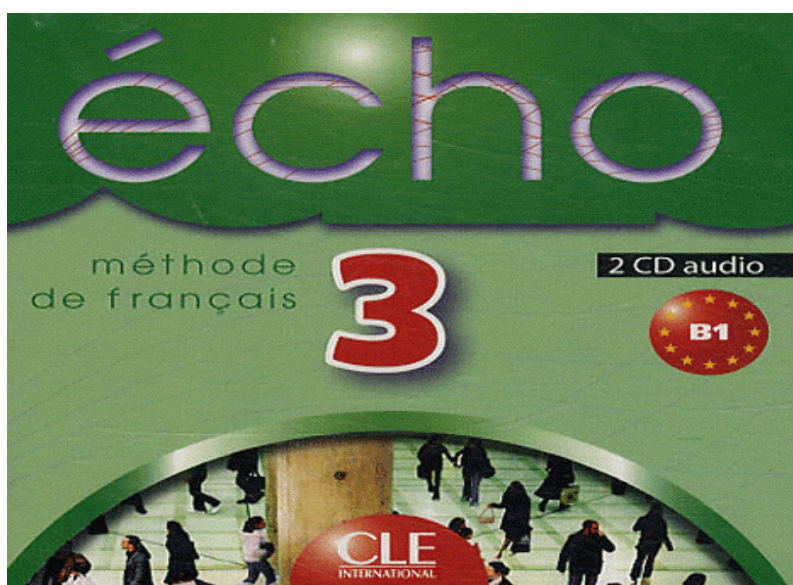


Figura 1. Capa do Livro didático *Écho* 3 utilizado pela professora/participante.
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

O livro didático empregado nessa pesquisa corresponde ao Écho 3, méthode de français, dos autores Jacky Girardet e Jacques Pécheur. Écho 3 é destinado à adultos e adolescentes que possuem o nível de utilizador elementar da língua e que desejam adquirir as competências de um utilizador independente. O livro é composto por 4 unidades. Em cada unidade há 4 lições de páginas duplas e um exame de autoavaliação para que o aprendente verifique sua aquisição com relação ao conteúdo estudado. Cada unidade do livro visa a adaptação à um contexto situacional e permite adquirir o saber-fazer e os saberes ligados a determinados contextos.

Écho 3 se apoia em uma abordagem orientada para a ação se apresentando dentro de uma perspectiva acional. O livro se concentra nas interações que acontecem nas aulas, nas conversas entre aprendentes. Em sua introdução, os autores afirmam que o estudante se constitui como ator. Ou seja, é o principal responsável pela sua aprendizagem da língua francesa. E a sala de aula se torna então o espaço social onde são construídas as informações, as experiências e as opiniões. Os autores ressaltam também que na troca interacional irá nascer a aspiração de aprender e desenvolver o vocabulário, a gramática e a pronúncia, e assim a aquisição da língua francesa acontecerá de forma “natural”, ou seja, percebe-se que o livro possui uma progressão de adaptação.

Este livro coloca o aprendente, constantemente, enquanto ator, no centro de sua aprendizagem. Através desse material didático, este interage, observa e pratica a língua, simula situações de comunicação, escreve e decodifica os elementos da civilização, realiza projetos e se autoavalia.

4.4.1 O livro didático Écho 3 e suas atividades: Uma sugestão

Nesta subseção discutiremos acerca do LD Écho 3 e suas atividades. Exporemos algumas questões do livro, apontando sugestões didático-pedagógicas e as inteligências presentes nas atividades.

O livro Écho 3 apresenta diversas atividades (cf. ANEXO C, p. 150) capazes de serem abordadas dentro de uma pluralidade. Observamos que as questões são dispostas em forma de sequência, ou seja, elas propõem um sequenciamento, se complementam entre si. Outra característica marcante do LD é propor atividades dinâmicas, que levam os aprendentes a interagir entre eles e com diferentes recursos didáticos, como filmes, livros, poemas e músicas francesas, extratos de obras literárias, entre outros.

Écho 3 é composto por 16 lições distribuídas em 4 unidades. Na unidade 1, intitulada *S'affirmer au quotidien* (Afirmar-se diariamente), em suas quatro lições, explora-se expressões linguísticas, pronúncia, a expressão de sentimentos e ações, e o emprego de fórmulas de polidez. Assim temos, lição 1 *On s'adapte!* (Nós nos adaptamos!), lição 2 *Intéressez-les* (Atraia-os!), lição 3 *Motivez-les !* (Motive-os), e lição 4 *Restez en forme!* (Fique em forma!). Desse modo, os aprendentes são levados a exprimir oralmente em língua francesa, seus sentimentos, suas vontades, seus gostos, suas preferências, suas lembranças, e isso a partir de contextos situacionais que tem o objetivo de imergi-los em suas próprias relações sociais, para uso em situações reais, situando-os assim como atores ativos de seu processo de ensino-aprendizagem.



Figura 2. Unidade 1 *S'affirmer au quotidien*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

Nesta unidade observamos diversas atividades dinâmicas, mas nos concentramos em uma específica, a questão de número 1, localizada na lição 1 *On s'adapte!*, na página 11.

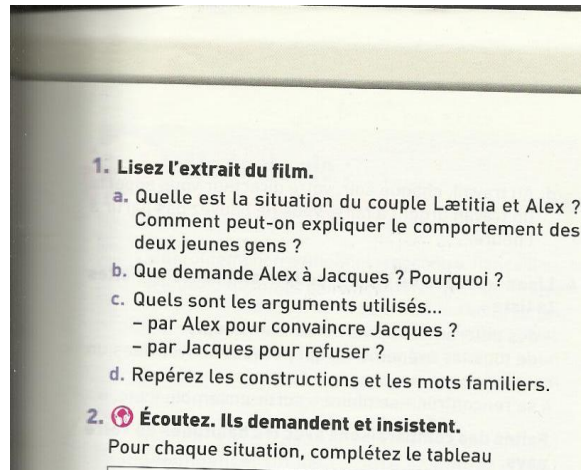


Figura 3. Questão 1 no LD Écho 3
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

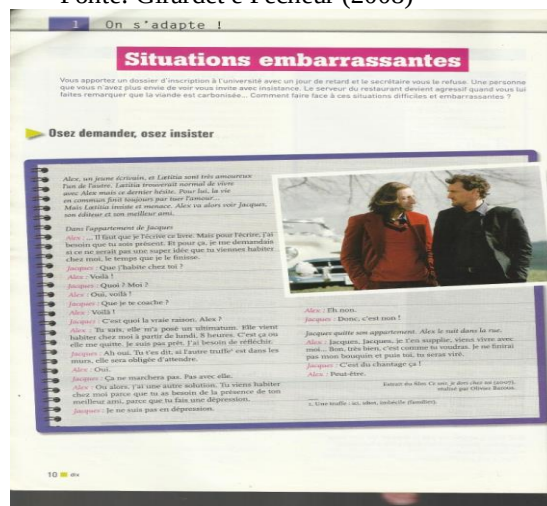


Figura 4. Extrato do filme *Ce soir, je dors chez toi* (2007)
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

A questão exposta demanda que o aprendente leia o extrato do filme *Ce soir, je dors chez toi* (2007), na página anterior, e a partir da leitura responda questões de cunho interpretativo, que solicitam informações sobre os personagens do filme, o comportamento deles e os argumentos que regulam o discurso dos mesmos. Ao final é solicitado ainda que os aprendentes observem as construções sintáticas e as palavras conhecidas no extrato do filme, ou seja, a estrutura linguística. A questão em si, tem o objetivo de que os aprendentes observem as expressões de sentimentos utilizadas no texto, e desenvolvam a capacidade interpretativa.

Na perspectiva da teoria das IMs, observamos que essa questão permite que sejam exploradas as inteligências múltiplas, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. O professor pode solicitar que além de lerem o extrato, o interpretem, dissecando-o, decompondo-o, observando a sintaxe que o organiza e o regula, apontando suas impressões

ideais, sugestões, críticas, sintetizando e que assim descrevam suas opiniões na linguagem escrita, organizando assim suas ideias e pensamentos, essas atividades se constituem como estimuladoras da inteligência linguística. Por conseguinte, essa gama de atividades pode promover o estímulo, a inteligência interpessoal, onde os aprendentes podem discutir e debater entre si, sobre o extrato, objetivando que cada um exponha seu ponto de vista sobre o que acontece na história e, juntos, entendam qual a ideia geral do texto.

A inteligência intrapessoal também pode ser trabalhada nessa questão, como professores podemos convidar os aprendentes a se imaginarem na situação dos personagens, a fazerem uma discussão aprofundada sobre o extrato, já que a questão aborda aspectos comportamentais dos personagens, objetivando que estes observem a estrutura linguística para expressarem seus sentimentos na língua francesa.

Ao realizar essas atividades, estas dão margem à espacialidade, à imaginação, ao pensar, ao refletir, à habilidade de categorizar e observar, e assim estimulam a inteligência espacial. Nesta perspectiva o professor pode, ainda, através da discussão sobre o extrato, envolver os aprendentes na trama do filme e assim criar expectativas sobre a trama final, fazendo com que eles se dediquem a realizar a tarefa e ao término desta exibir o filme completo que foi discutido e utilizado para a observação das expressões linguísticas sobre comportamento e sentimentos. A exibição de filmes, imagens, entre outros é, como vimos anteriormente, uma atividade estimuladora da inteligência espacial e acaba por dinamizar e motivar ainda mais a aula.

Na unidade 2, *Découvrir un environnement* (Descobrir um ambiente), em suas quatro lições, intituladas respectivamente *Vous y êtes allé?* (Você foi lá?), *C'est la tradition* (É a tradição), *Un problème?* (Um problema?), *Attention fragile!* (Atenção frágil!), são explorados, além do conteúdo gramatical e pronúnciação, as noções de lugares, localização, descrição de ambientes diferentes e a socialização. Dessa forma, são trabalhadas questões sociais, culturais, aspectos de localização, cidadania, consciência ecológica, monumentos históricos e paisagens francesas, a urbanização e ruralização.



Figura 5. Unidade 2 *Découvrir un environnement*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

Nesta unidade, há diversas atividades concebidas numa visão pluralista, mas a unidade se destaca por expor atividades de cunho ambiental, trazendo questões que suscitam a reflexão e discussão sobre a importância da preservação ambiental. Desse modo, na página 50, nos concentramos na questão de número 1, encontrada na lição 5 *Vous y êtes allé?*.

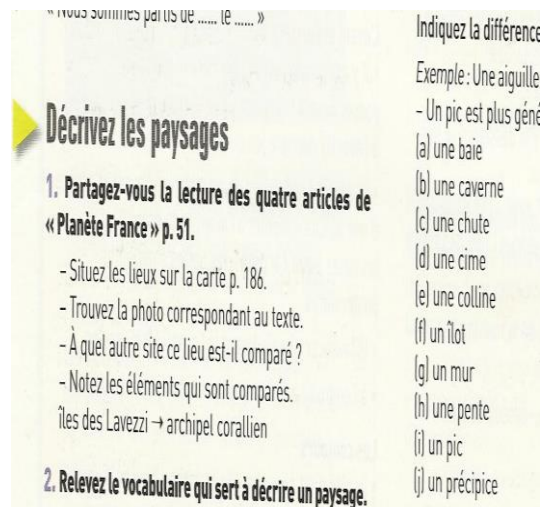


Figura 6. Questão 2 no LD Écho 3
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

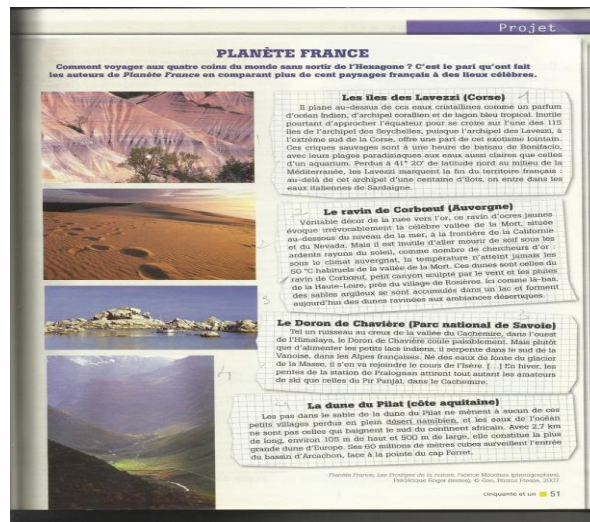


Figura 7. *Planète France*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

A questão exposta tem o intuito de fazer com que os aprendentes descrevam as paisagens francesas e assim sejam capazes de nomear, descrever, diferenciar e situar lugares e regiões na língua francesa. Desse modo, o enunciado propõe que os aprendentes leiam quatro pequenos textos descritivos de lugares franceses e imagens, na página 51, cuja atividade intitula-se *Planète France*, e em seguida, situem os lugares expostos nas imagens num mapa da França; relacionem as imagens aos textos; enumerem outros lugares que são comparados aos da descrição; observem os elementos que são comparados.

Ao observar a questão, podemos notar que a inteligência naturalista é predominantemente contemplada, visto o apelo ambiental das descrições e imagens de paisagens. A exposição das diferentes paisagens, que suscitam no aprendente a observação do ambiente, do conhecimento das diferenças entre os lugares, a classificação de climas e de cada região. A observação dos lugares pode ainda aproximar o aprendente do universo francês, tornando essa atividade uma experiência de sensibilização à cultura francesa, aos aspectos socioculturais, históricos e ambientais. E isto pode conceber uma abertura à aprendizagem da língua francesa.

Ressaltamos ainda que a partir dessa questão outras inteligências podem ser exploradas. Assim, ponderamos que ao ler as descrições dos lugares atentamente e assim refletindo e analisando o texto, de forma a debater coletivamente sobre as regiões francesas e da mesma forma relacionando ou apontando os lugares descritos à sua devida localização no mapa, e logo após, relacionar os lugares às respectivas imagens, estas atividades condizem ao estímulo das inteligências linguística, interpessoal, corporal-cinestésica e espacial.

Na unidade 3, *S'intégrer dans un milieu professionnel* (Se integrar em um meio profissional), em suas quatro lições intituladas respectivamente *Beau parcours* (Belo percurso), *Comment on s'organise?* (Como nos organizamos?), *Bon produit!* (Bom produto!), *Une affaire qui marche* (Um caso que funciona), são explorados e abordados, além da gramática e vocabulário, temas e aspectos profissionais, como currículos e comportamento, interesses pessoais e profissionais, hierarquia profissional, caracterização de empresas francesas, política das empresas francesas e o desenvolvimento econômico francês.



Figura 8. Unidade 3 *S'intégrer dans un milieu professionnel*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

Nesta unidade, nos fixamos na questão de número 1, localizada na página 91, na lição 9 *Beau parcours*. Nesta lição a temática é sobre o sucesso profissional. Nas atividades são trabalhadas as noções de currículos, cartas de motivação e características pessoais que podem ajudar o indivíduo a encontrar emprego.

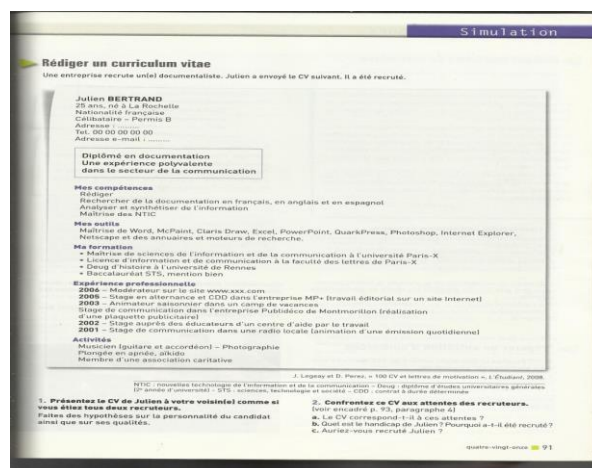


Figura 9. Questão 3 no LD Écho 3
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

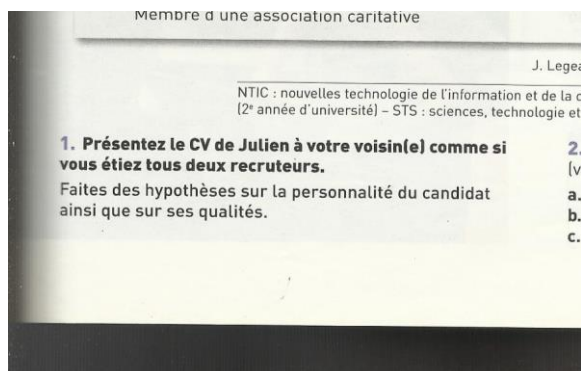


Figura 10. Visão ampliada da questão 3 no LD Écho 3
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

A questão exposta propõe que o aprendente observe o currículo vitae do personagem chamado Julien, e apresente o currículo vitae deste ao colega de classe, imaginando-se na situação de serem os recrutadores da empresa, na qual Julien se candidatou. E assim, após essa observação meticulosa, estes criem hipóteses sobre a personalidade de Julien e da mesma forma sobre suas qualidades.

Esta atividade contempla a inteligência linguística, visto que é solicitado que o aprendente leia atentamente o currículo vitae, considerado como gênero textual e assim observe, classifique, interprete e analise as informações dispostas no texto. Observamos que a questão também explora a inteligência interpessoal, ao solicitar que a atividade seja feita em duplas. Dessa forma, vemos que o professor possui a oportunidade de desenvolver e estimular essas potencialidades intelectuais dos aprendentes. Mas essas são apenas duas das inteligências que o professor pode explorar, pois ao trabalhar esta ou outra questão, ele pode trazer outras inteligências à arena situacional e assim moldar a questão a fim de oportunizar um maior rendimento do conteúdo e desenvolvimento de outras inteligências.

Desse modo, na perspectiva das IMs, o professor poderia inicialmente pedir que os aprendentes se dividissem em duplas e que cada dupla simulasse que era uma empresa e se imaginassem como os recrutadores de indivíduos e assim analisassem o perfil do candidato e a vaga a qual se destina, enumerando, relacionando e relatando suas qualidades e verificando como este ajudaria a empresa a crescer se fosse contratado. Dessa forma, um aprendente seria o personagem Julien que se candidataria a cada empresa, na tentativa de um emprego. Nesta simulação, as inteligências corporal-cinestésico, interpessoal, linguística e espacial seriam amplamente exploradas e assim estimuladas. Ao final, cada dupla deveria fazer uma exposição lendo seu relato sobre o candidato, explicando se contrataria o candidato ou não

para sua empresa. Acreditamos que esta atividade permitiria mais engajamento dos aprendentes com o conteúdo a ser adquirido e assim traria mais motivação e dinamismo à sala de aula.

Nesta atividade proposta pelo livro, podemos observar ainda a importância de apresentar temas relacionados à vida social do aprendente. Ao trazer atividades ou textos com temáticas que fazem parte da vida do aprendente, este se sente mais motivado a aprendizagem do conteúdo, pois o mesmo pode acionar seus conhecimentos prévios e suas próprias representações sobre o tema, garantindo assim uma aprendizagem significativa.

Na última unidade do LD, *Se distraire et se cultiver* (Distrair-se e cultivar-se), nas respectivas lições *Où est la vérité?* (Onde está a verdade?), *Faites vos jeux!* (Façam suas apostas!), *Belle histoire!* (Bela história!) e *C'est ma passion* (É minha paixão), são explorados além de aspectos gramaticais, de pronúncia e vocabular, aspectos sociais, como religião e justiça, e também aspectos culturais como, o teatro, o cinema, a literatura e os esportes franceses.



Figura 11. Unidade 4 *Se distraire et se cultiver*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

Nesta unidade, a temática da francofonia é bastante explorada, nos concentramos na lição 15 intitulada *Belle histoire!*, nesta lição nos fixamos na atividade da página 146, denominada *Présentez un livre* (Apresente um livro).

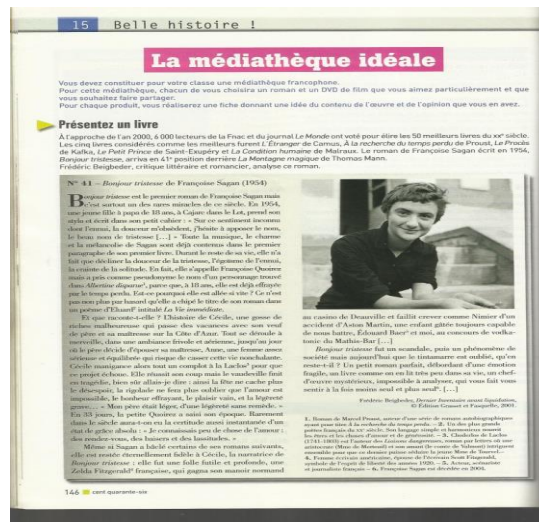


Figura 12. Questão 4 no LD Écho 3, *Présentez un livre*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)



Figura 13. Visão ampliada da questão 4 no LD Écho 3, *Présentez un livre*
Fonte: Girardet e Pécheur (2008)

Nesta atividade, é sugerido que o aprendente produza uma midiateca francófona. Dessa forma, este tem a função de trazer um livro e um filme para compartilhar com a turma. Para cada filme e livro os aprendentes devem redigir uma ficha especificando do que trata o filme e o livro, ou seja, escrever respectivamente sinopses. Desse modo, na página do exercício há a exposição de um texto que fala sobre um romance da autora Françoise Sagan, o texto deve ser lido e tomado como exemplo.

Essa atividade permite que sejam exploradas diversas inteligências. A mesma propõe que sejam realizadas tarefas dinâmicas e ativas. Na perspectiva da teoria das IMs, o professor pode requerer que inicialmente seja realizada uma discussão sobre o tema francofonia, trabalhando o conceito e as impressões dos aprendentes sobre o tema. Essa atividade

corresponde às inteligências linguística e interpessoal. Em seguida o professor pode sugerir que cada aprendente pesquise e traga um filme francês e um livro que goste e assim apresente através de uma exposição oral esses materiais. Estas atividades permitem que se trabalhe as inteligências espacial, cinestésico-corporal e interpessoal. E ao fim, no último momento da atividade, o professor pode ler o texto com os aprendentes e pedir que eles o observem e o sigam como modelo para que estes redigam as respectivas sinopses sobre os materiais didáticos, permitindo que estes materiais fiquem disponíveis ao grupo de aprendentes. Neste último momento, as inteligências linguística, corporal-cinestésico, interpessoal e intrapessoal são trabalhadas.

Ressaltamos que algumas dessas atividades não precisam ser trabalhadas numa mesma aula, o professor pode estendê-las em sequencias didáticas ou reduzi-las de acordo com seu objetivo e plano de aula. Essas questões apresentadas foram expostas neste trabalho, pretendendo a visualização da presença das inteligências múltiplas como algo recorrente no dia-a-dia de uma sala de aula. Essas atividades demonstram ainda como as inteligências podem fazer parte do cotidiano escolar, e assim serem abordadas e trabalhadas a partir do LD. O professor não precisa ousar trazendo recursos grandiosos ou atividades extra-manuais, basta apenas ter um olhar crítico sabendo onde as IMs emergem e assim explorá-las.

Através dessas sugestões, percebemos que muitas habilidades podem ser sistematicamente trabalhadas e estimuladas diariamente ou semanalmente. Isto ocasionaria o desenvolvimento de algumas inteligências múltiplas e traria maior nível de dinamismo e motivação para a sala de aula, contribuindo efetivamente para uma aprendizagem significativa por parte dos aprendentes.

Ao longo desse capítulo, discutimos sobre os conceitos de ensino-aprendizagem e o LD, exploramos o LD Écho 3, e as estratégias de ensino de acordo com a teoria das IMs e expomos através do Écho 3 sugestões didático-pedagógicas endossadas pela teoria das IMs. A teoria das IMs concebe o aprendente como o ator do seu próprio processo de aprendizagem, dessa maneira, é preciso que o professor o conduza a atividades que explorem suas potencialidades intelectuais e que resultem em um efetivo aprendizado. A teoria demonstra a valorização das diferenças, das diferentes linguagens pelas quais o conteúdo pode ser apresentado. Essas diferentes linguagens são vistas como o caminho pelo qual o conteúdo pode ser apresentado. É importante que o professor possa discernir, estimular, sugerir e encantar seus alunos mostrando-lhes linguagens diferentes, e da mesma forma, estarem atentos a entender linguagens diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pensamos numa realidade que contemple a aceitação dos indivíduos como “pessoa total”. Um ensino que reconheça a diversidade presente na sala de aula, as potencialidades e individualidades dos aprendentes e que assim promova uma maior interação entre professor e aprendente, garantindo a efetiva aprendizagem da LE. Cientes dessa preocupação, ao longo desse trabalho, discutimos diferentes conceitos acerca de diversas áreas, definimos a teoria das IMs, expomos suas implicações educacionais, e nos voltamos a nossa área onde a pesquisa centrou-se, o contexto do FLE, âmbito onde discutimos sobre pontos cruciais como a formação do professor de LE, as principais abordagens e perspectivas de ensino, as quais pautam o trabalho desse profissional e desse modo, tentamos estabelecer uma relação entre a teoria das IMs e a necessidade de uma formação do professor de LE pautada nos princípios dessa teoria. Por conseguinte, assim como num aporte teórico, implicamos sugestões didático-pedagógicas a partir das atividades do livro didático *Écho 3*, objetivamos demonstrar como a teoria poderia ser facilmente implementada nas aulas de FLE. Ao vermos esse estudo, percebemos tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, que sobretudo conseguimos satisfatoriamente cumprir nossa missão primordial de destacar a teoria das IMs como uma opção ao ensino eficaz de FLE.

Vale salientar que, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como a teoria das IMs é contemplada na sala de aula de língua francesa, visamos contribuir para a tomada de consciência da importância do reconhecimento da diversidade na sala de aula de LE e particularmente de FLE. Desse modo, nosso objetivo geral constituía-se em verificar a posição de alunos da Graduação em Letras-Francês da UFPB, quanto à sua aprendizagem relativa à língua estrangeira, partindo da pergunta de pesquisa “adotando as IMs em aulas os alunos teriam um melhor rendimento escolar, seriam mais motivados à aprendizagem da LE?”. Assim objetivando saber qual o posicionamento dos alunos e professora, participantes da pesquisa, consideramos os instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa, como aplicados a um número reduzido de participantes de uma instituição pública em João Pessoa, desse modo reiteramos que apesar das limitações, os resultados obtidos não podem ser considerados generalizáveis, mas apontam para uma reflexão sobre o tema.

Portanto, diante dos resultados obtidos nessa pesquisa, verificamos os meios que os aprendentes preferiam aprender a língua francesa, consideramos que a partir disso, a teoria das IMs se constitui como mais uma forma de se avocar a motivação à sala de aula de LE e

FLE. Identificamos as inteligências múltiplas dos alunos, e assim as inteligências predominantes no grupo, e a partir dessa exposição propusemos as estratégias de ensino de acordo com o aporte teórico das IMs, para que estas sejam apercebidas como sugestões de trabalho, a partir da identificação das IMs numa sala de aula. Verificamos ainda que o pensamento da professora /participante, não incorpora a concepção de uma formação que integre a teoria das Inteligências Múltiplas em sala de aula, isso corrobora a concepção empírica de que falta uma base teórica explícita sobre os conhecimentos da natureza da linguagem, especificamente no caminho da neurolinguística. Mas ressaltamos que embora a professora observada não conhecesse a teoria das IMs, ela compartilhava dos princípios de respeito à diversidade que a teoria propõe. Inferimos que isso se dava pelo fato da professora poder ser uma pesquisadora ou estudiosa de outra teoria pautada na diversidade, a perspectiva intercultural. Assim ela apresentou a incorporação de um pensamento de uso de recursos didáticos e estratégias de ensino que contemplam uma visão de diversidade, e que trazem mais motivação e dinamismo às aulas.

É importante dizer que a professora entrevistada e observada nos surpreendeu com sua sensibilidade a aspectos da diversidade presente numa sala de aula, isso foi um fator instigante, o que permitiu a essa pesquisa uma visão mais ampla e um compromisso maior em expor a teoria das IMs, apontando-a como um aporte teórico que conduz à motivação e beneficia o processo de ensino-aprendizagem, trazendo mais dinamismo, através de estratégias de ensino verdadeiramente úteis e visionárias.

Em relação a nossa hipótese, de considerarmos que o processo de ensino-aprendizagem das LEs centrado nas individualidades ou potencialidades dos aprendentes, priorizando as IMs, favorece maior participação dos aprendentes em sala de aula e propicia assim a efetiva aprendizagem da LE, comprova-se, à medida em que evidenciamos a maior participação dos alunos, quando na pesquisa, a professora utilizava estratégias de ensino e recursos didáticos diferentes e que correspondiam aos perfis de aprendizagem das IMs dos alunos.

As estratégias de ensino oferecidas pela teoria são inovadoras no cenário educacional e assim cabe ao professor, enquanto formador de cidadãos, ter consciência de sua realidade, para ser o sujeito criador de oportunidades visando que seus alunos aprendam de forma significativa o conhecimento ensinado por ele. É imprescindível reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-las.

Outrossim, reiteramos que esta pesquisa é um estudo introdutório e portanto não pode ser tomado como conclusivo. Dessa maneira, por se tratar de um campo prolífico, onde ainda

há muito o que se pesquisar sobre a relação entre a teoria das IMs e o ensino de língua francesa, percebemos que esta pesquisa permite outras possibilidades de estudos e outros possíveis desdobramentos. Assim, podemos considerar primeiramente que esta pesquisa proporcionará um maior conhecimento acerca dessa temática, e assim almejamos contribuir para a formulação de problemas mais precisos ou a articulação de outras hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Diante disso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá de forma significativa para os posteriores estudos que abordarão a temática aqui tratada, e que estes possibilitem efetivas contribuições para o âmbito da formação do professor, do processo de ensino-aprendizagem e da teoria das IMs. Esperamos causar uma reflexão ao menos significativa, aos futuros professores educadores, almejando contribuir para a tomada de consciência do professor com relação à teoria das IMs e assim ao reconhecimento da diversidade na sala de aula.

REFERÊNCIAS:

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas 2012. Impresso no Brasil.

ABREU E LIMA, Denise Martins. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas**. Campinas, UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). (Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Instituto de Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Campinas.

ALMEIDA, Marina da Silveira. **Inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem e educação de qualidade**. Disponível em:

<http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/estilos%20de%20%20aprendizagem%20e%20inteligencias%20multiplas.pdf> Acesso: 24/09/2011

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho docente (re) visitado**. In.: ALVES, Wanderson Ferreira. São Paulo: Papirus Editora, 2010, p. 37-74.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula/Celso Antunes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17ª edição. ed.Campinas: Papirus, 2011.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 6. ed.Campinas: Papirus. 1998

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. In: Prefácio de Howard Gardner. 2ed. [S.L.: s.n]. 1994.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARMSTRONG, Thomas. **A teoria das inteligências múltiplas e a docência universitária**. Disponível: em: [http://translate.google.com.br/translate=ptBR&langpair=en|pt&u=http://www.thomasarmstrong.com/&prev=/translate s% 3Fhi%3Dtp-n](http://translate.google.com.br/translate=ptBR&langpair=en|pt&u=http://www.thomasarmstrong.com/&prev=/translate%20s%203Fhi%3Dtp-n). Acesso em: 09/07/2009.

BEACCO, Jean Claude. **L'approche par competences dans l'enseignement des langues**. Paris: Lés Editions Didier, 2007.

BERTOLINI, Eni A. Sivera; SILVA, Miguel A. de Mello. **Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais**. Ver. Técnica IPEP, Jan/Dez 2005, vol. 5, n. 1/2, p. 51-82.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB -Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, Cláudio Moura. **O estado de uma nação**. Ipea, 2006 (cap.3).

CENSO 2010. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 23/10/2013.

CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Aquisição, Processamento e Ensino: Aquisição da Linguagem**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (organizador). Manual de Linguística. P. 205-216, São Paulo: Contexto, 2011.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Enseignement des Langues Étrangères: Représentations, Socialisation**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **L ´interculturel (L): découverte de soi-même et de l´autre**. João Pessoa: Idéia, 2007.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **L ´enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle: un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l´identité culturelle de l´apprenant et mieux le préparer à la vie sociale**. MOARA, Belém, n.15, Jan/jun 2001.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Interagir en Langue Étrangère : une affaire socio-culturelle**. Moara–Revistas dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA. Belém, n. 11, p 65-84. Jan./jun. 1999.

COELHO, Marly de Oliveira; MIRANDA, Alair dos Anjos. **Ensino/Aprendizagem: Uma Análise da Prática Docente**. Disponível em: http://dialogo.ufam.edu.br/PDF/no2/ensinoaprendizagem_marly.pdf Acesso em: 01/11/11

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A abordagem reflexiva na formação do professor de língua**. In.: BERTOLDO, E.S. (Orgs). O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 300-310.

COSTA, Marta Furtado Da. **Gêneros Textuais e Atividades de Compreensão Escrita: Uma Abordagem Sócio-Interacionista**. João Pessoa; (Tese, Pós-Graduação em Linguística, 2008)

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.

DÖRNYEI, Zóltan. **The psychology of the language learning: Individual differences in second language acquisition**. London, 2005.

DÖRNYEI, Zoltan; OTTO, István. **Motivation in action: A process model of L2 motivation**. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University, p. 43-69. 1998.

FRANZE, Luciane Santos. **Inteligências Múltiplas e motivação para a aprendizagem da língua inglesa**. Disponível em:

HTTP://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1064-4.pdf Acesso em: 25/09/11

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H; KORNHABER, M.L; WAKE, W.K. **Inteligência Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994 [1983].

GERMAIN, Claude. **Évolution de L'enseignement des Langues: 5000 ANS D'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDET, J; PÉCHEUR, J. **Écho 3 méthode de français**. Paris: CLE Internacional. 2008.

GONÇALVES, Frank da Silva. **A literatura nas diversas metodologias de ensino de LE**. In: Revista CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, Volume 4, Número 1, 2011. p. 34-51.

Disponível em: www.unitau.br/caminhosla Acesso: 05/01/2014

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. **O ensino-aprendizagem do francês no NELE/UFRGS**. In: SPINASSÉ, Karen Pupp; RODRIGUEZ, Monica Nariño (organizadores). **Ensino de Língua Estrangeira: Reflexão e Prática: Relatos de experiências de professores-pesquisadores no NELE**. p. 65-97, Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2013.

HESS, R. **La sociologie d'intervention**. Paris: PUF, 1981. Pratiques de formation/analyses.

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

LÉGENBRE, R. (dir.) **Dictionnaire Actuel de l'Education**. 2. ed. Education 2000, Montréal: Guérin/Paris, Eski, imprimé. au Canada, 1993.

LIBÂNIO, J.C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALQUINO, Ângela. **Que competências são necessárias ao alfabetizador**. Rev. MOARA, Jan/Jun 2003, n.19, p 77-116.

LIMA, Ângela Adriana de Almeida. **A teoria das Inteligências múltiplas e a docência universitária**. Disponível em: [http:// www.angelaadriana.com.br/blog/index.php/2008/10/a-teoria-das-inteligencias-multiplas-e-a-docencia-universitaria/](http://www.angelaadriana.com.br/blog/index.php/2008/10/a-teoria-das-inteligencias-multiplas-e-a-docencia-universitaria/). Acesso: 09/07/2009.

KLEBER, Aparecido da Silva; ALVAREZ, Maria Luisa Ortez. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes editoras, 2008.

KLEIMAN, Angela, B. Signo. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32n 53, dez, 2007, p. 1-25.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Mercado de letras: campinas-SP, 2001, p. 7-23.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos et. al. O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Gabriela Felipe. **A Teoria das Inteligências Múltiplas em Ação: O ensino de língua inglesa na educação infantil**. João Pessoa (monografia, graduação em Letras, 2010)

MANAA, G. **L'enseignement/apprentissage et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures**. Synergies. Algérie. n. 4, 2009.

MARCUSCHI, Luis. **A Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDEIROS, Sandra Helena Gurgel Dantas de. **Perspectiva Intercultural e Motivação à Oralidade em Francês Língua Estrangeira**. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2010. Tese (Doutorado em Linguística. Orientadora: Prof. Dr^a Rosalina Maria Sales Chianca. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes) Universidade Federal da Paraíba.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: apresentação**. Brasília: MEC, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina: Rio de Janeiro- R.J, 2^a Ed. 2008, p. 21-38.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso: 12/09/2011.

OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. **Um caminho percorrido: do francês geral ao francês com objetivos específicos**. 2009. Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/15476/10901> Acesso em: 19/12/2013

OURIQUES, Rose Anne Catão. **A compreensão do Não-verbal: a perspectiva do graduando em Letras/inglês/ UEPB-Guaragira**. João Pessoa-PB:UFPB/CCHLA, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística. Orientador: Prof^a. Rosalina Maria Sales Chianca. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes) Universidade Federal da Paraíba.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, UFPB. 2006. Disponível em:
<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/index.php/o-curso> Acesso em 11/07/2013

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col.Didactique des langues étrangères).

PUREN, Christian. **Conclusion-synthèse: variations sur la perspective de l'agir social em didactique des langues-cultures étrangères**. In: Le Français dans le monde. nº45. Sèvres: CLE Internacional, 2009.

ROSEN, Évelyne. **Perspective actionnelle et approche par les tâches em classe de langue**. In: Le Français dans le monde. nº45. Sèvres: CLE Internacional, 2009.

SARINHO, Maria Dalva. **A Canção de Expressão Francesa Como Gênero Didatizado Propiciador Para as Trocas Interculturais Em Aula de Fle**. Campina Grande-PB: UFCG/UAL, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino. Orientadora: profª. Drª. Josilene Pinheiro Mariz. Unidade Acadêmica de Letras) Universidade Federal de Campina Grande.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

ABREU E LIMA, Denise Martins de. **As inteligências múltiplas e o trabalho com projetos na formação de professores e inglês**. In.: SILVA, Kleber Aparecido. ALVAREZ, Maria Luiza Ortez. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Pontes editores, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SPRINGER, Claude. **La dimension sociale dans le CERC: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif**. In.: Le Français dans le monde. nº45. Sèvres: CLE Internacional, 2009.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 451.

TRAJANO, Alexandre. **O sentido do ensino das artes na perspectiva de H. Gardner**. Disponível em:

[HTTP://www.ia.unesp.br/pos/stricto/musica/teses/dissertação_alexandretrajano.pdf](http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/musica/teses/dissertação_alexandretrajano.pdf) Acesso em: 26/10/11

VIEIRA, Graça de Jesus Gouveia. **Las Inteligencias Multiplas Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extrajera**. Lisboa-Portugal, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística. Orientador. Dr. José León Acosta) Universidade de Lisboa.

APÊNDICE A – Questionário utilizado com os alunos

1. Como você gosta de aprender francês?
2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?
3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles acredita que facilita (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos ()

Recursos visuais (data show, televisão) ()

Músicas, ritmo, melodias ()

Leitura de livros ()

Desenhos ()

Esbouços de idéias ()

Caminhadas fora da classe pela natureza ()

Gosta de trabalhar em público ()

Prefere trabalhar ou estudar só ().

APÊNDICE B – Entrevista realizada com a professora

1. Há quanto tempo você é professor?

2. Você conhece a teoria das inteligências múltiplas? O que pensa sobre a teoria?

3. Você sabia que a maioria de seus alunos apresenta as IMS? Ou seja, individualidades que os diferenciam uns dos outros, e que podem favorecer a aprendizagem dos mesmos. E que através da teoria das IMs, você poderia promover um aprendizado mais crítico, efetivo e significativo?

4. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você usa em suas aulas e acredita que facilita o ensino?

Jogos educativos (), Recursos visuais (data show, televisão) (), Músicas, ritmo, melodias (), Leitura de livros (), Desenhos (), esboços de idéias (), aulas fora do ambiente escolar, pela natureza por exemplo (), propõem debates em grupos (), Prefere propor atividades individuais para os alunos ().

5. Você gostaria de abordar a teoria das IMs na sala de aula, sabendo que através dela poderia ter a seu favor, um acervo de estratégias de ensino inovadoras?

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista realizada com a professora

Professora Juliana

E: Há quanto tempo a senhora é professora?

P: Há muito tempo... (+) ah faz muito tempo mesmo, não me lembro/mas em noventa e quatro (1994) eu entrei como substituta aqui na UFPB aí saí::: (...) voltei em 2002 pra aqui, na UFPB e estou até::: hoje. Deixe eu::: ver, acho que ao todo, faz uns vinte anos

E: humhum, sei...A ‘senhora conhece::: a teoria das inteligências múltiplas?

P: Não, não::: conheço

E: hum

P: (...) assim eu já ouvi falar...

E: Você::: sabia que a maioria de seus alunos apresenta as IMS? Ou seja, individualidades que os diferenciam uns dos outros, e::: que podem favorecer a aprendizagem dos mesmos. E::: que através da teoria das IMs, você poderia promover um aprendizado mais critico, efetivo e significativo?

P: Assim ... eu::: reconheço que todos os alunos possuem INDIVIDUALIDADES, mas é por que eu não tenho::: muito tempo pra...pra lidar né:::com-com isso (...)

E: humhum

P: Qual o livro que você::: utiliza em suas aulas?

E: É o::: Echo 3, nessa turma, na::: de intermediário 2.

E: Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você::: usa em suas aulas e acredita que facilita o ensino? (apresentei as opções)

Jogos educativos (), Recursos visuais (data show, televisão) (), Músicas, ritmo, melodias (), Leitura de livros (), Desenhos (), Esboços de ideias (), Aulas fora do ambiente escolar, pela natureza por exemplo (), Propõem debates em grupos (), Prefere propor atividades individuais para os alunos ().

P: Eu::: tento::: usar jogos educativos, recursos visuais, o data show, músicas, é:::leitura de livros, dese:::nhos também e gosto de::: propor debates em grupos também... gosto que eles interajam entre si, né:::!?

E: A ‘senhora gostaria de abordar a teoria das IMs na sala de aula, sabendo que através dela poderia ter a seu favor, um acervo de estratégias de ensino inovadoras?

P: Claro! Se eu::: conhecesse de fa:::to a teoria, eu utilizava sim, nas minhas aulas. O problema é que, eu::: não tive contato com essa teoria na minha formação/ então não (...)

E: Eu sei, realmente essa-essa teoria ainda não é::: muito difundida nos cursos de licenciatura.

P: Ahã.../ Assim eu acho muito importante o uso de táticas pra ajudar no processo de ensino aprendizagem, na sala de aula, sabe!? Todo estudo que trate sobre isso, que traga táticas né? Pra::: melhorar esse processo é bom e necessário...

E: É verdade.

P: Por que assim né! O livro não traz muita coisa diferente, que permita, a gente trazer coisas novas pra sala de aula... não tem incentivos. Se bem que o professor não pode só::: usar o livro né!? tem que trazer outras coisas, mas assim (+) eu quero dizer que ele já que é um “manual” deveria trazer mais sugestões pra usar na aula, pra ensinar... / e na verdade ele ainda dificulta um pouco, por que a gente tem que se adequar à realidade, ao contexto que vem no livro, que às vezes é bem diferente do nosso contexto real né!?

P: Eu gosto de conhecer meus alunos, de saber o que eles gostam de fazer.../ No primeiro dia de aula eu procurei conhecê-los bem, para me adaptar a eles, para procurar ensiná-los da melhor forma adequada. Por que assim, eu reconheço a diversidade na sala de aula e eu queria trabalhar isso mas nem sempre é possível

E: Eu entendo! Realmente não é muito fácil!

APÊNDICE D – Respostas dos participantes

Juliana

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

ENTREVISTA

1. Há quanto tempo você é professor?
2. Você conhece a teoria das inteligências múltiplas? O que pensa sobre a teoria?
3. Você sabia que a maioria de seus alunos apresenta as IMS? Ou seja, individualidades que os diferenciam uns dos outros, e que podem favorecer a aprendizagem dos mesmos. E que através da teoria das IMS, você poderia promover um aprendizado mais crítico, efetivo e significativo?
4. Qual o livro que você utiliza em suas aulas? *Echo A2 - Echo 3 - I 2*
5. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você usa em suas aulas e acredita que facilita o ensino?
Jogos educativos (☒) Recursos visuais (data show, televisão) (☒) Músicas, ritmo, melodias (☒) Leitura de livros (☒) Desenhos (☒) esboços de idéias () aulas fora do ambiente escolar, pela natureza por exemplo () propõem debates em grupos (☒) Prefere propor atividades individuais para os alunos ().
6. Você gostaria de abordar a teoria das IMS na sala de aula, sabendo que através dela poderia ter a seu favor, um acervo de estratégias de ensino inovadoras?

*Claro, ela depende o ensino aprendizagem. Já da falta de
fornecer, lidar com a prática. Teria que ter um conhecimento sobre sua gradu-
ação, mas depende a importância, de uma de técnicas para ajudar no processo de ensino-
aprendizagem.*

*Sala da realidade do livro, que representam uma dificuldade para
lidar com o mesmo. Não incentivamos. Se um que o professor não pode só
usar o livro.*

*Sala não tem um conhecimento sobre os alunos, mas não sabe
os alunos, perfis. No primeiro dia de aula ela conhece conhe-
ce os alunos, para assim se adaptar (como) a eles. E ela tem uma
concepção mais ampla sobre a variedade e a diversidade humana
na sala de aula. Segundo ela todos os alunos tem uma individualidade
e segundo ela, ela queria trabalhar isso, mas nem sempre é possível
trabalhar numa perspectiva.*

Claudia

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- Livros são muito importantes para mim. ✓
- Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências. ✓
- Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim. ✓
- Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- Tenho boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc. ✓
- Comunica-se com outros de forma predominante verbal. ✓

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça. ✓
- Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos. ✓
- Minha mente busca padrões, regularidade ou seqüências lógicas nas coisas.
- Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens. ✓
- Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho. ✓
- Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia. ✓
- Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras.
- Sou sensível às cores.
- Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a vissemos de cima, panoramicamente.
- Prefiro ler, aterias com muitas ilustrações.
- "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- Gosta de atividades artísticas.
- Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- Pratico pelo menos um esporte ou atividades física regularmente.
- Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr; ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- Adora desmontar coisas e monta-las novamente.
- Tem força de expressão ao se manifestar.
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila rítmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como video games ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- Expressa com exatidão como se sente.
- Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Bruna

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ☒ Livros são muito importantes para mim.
- ☐ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- ☐ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- ☒ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências. *ciências*
- ☐ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- ☐ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- ☒ Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- ☒ Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- ☐ Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- ☐ Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

- ☐ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ☐ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- ☐ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- ☐ Minha mente busca padrões, regularidade ou seqüências lógicas nas coisas.
- ☒ Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- ☐ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- ☐ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- ☐ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- ☐ Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- ☐ Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras.
- Sou sensível às cores.
- Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a víssemos de cima, panoramicamente.
- Prefiro ler, aterias com muitas ilustrações.
- "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- Gosta de atividades artísticas.
- Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- Pratico pelo menos um esporte ou atividades física regularmente.
- Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- Adora desmontar coisas e montá-las novamente.
- Tem força de expressão e se manifesta.
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila ritmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-los sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como vídeo games ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- Expressa com exatidão como se sente.
- Tem alta auto-estima.

Lelevada

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia).
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Bianca

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ☒ Livros são muito importantes para mim.
- ☐ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- ☒ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- ☒ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- ☐ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- ☒ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- ☒ Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- ☒ Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- ☒ Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- ☐ Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- ☐ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ☒ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- ☒ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- ☒ Minha mente busca padrões, regularidade ou sequências lógicas nas coisas.
- ☒ Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- ☐ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- ☐ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- ☒ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- ☒ Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- ☒ Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- ☐ Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras.
- ☐ Sou sensível às cores.
- ☐ Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- ☐ Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a víssemos de cima, panoramicamente.
- ☐ Prefiro ler revistas com muitas ilustrações.
- ☐ "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- ☐ Gosta de atividades artísticas.
- ☐ Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- ☐ Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- ☐ Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- ☐ Prático pelo menos um esporte ou atividades físicas regularmente.
- ☐ Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- ☐ Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- ☐ Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- ☐ Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- ☐ Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- ☐ Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- ☐ Adora desmontar coisas e montá-las novamente.
- ☐ Tem força de expressão ao se manifestar.
- ☐ Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- ☐ Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- ☐ Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- ☐ Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- ☐ Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- ☐ Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantorola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila ritmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-los sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como videogames ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- Expressa com exatidão como se sente.
- Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Marta

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ☒ Livros são muito importantes para mim.
- ☒ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- ☐ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- ☒ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- ☒ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- ☒ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- ☐ Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- ☒ Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- ☒ Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- ☐ Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

- ☐ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ☐ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- ☐ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- ☒ Minha mente busca padrões, regularidade ou sequências lógicas nas coisas.
- ☐ Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- ☐ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- ☐ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- ☐ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- ☐ Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- ☐ Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- ✕ Tambores rítmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- ✕ É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- ✕ Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- ✕ Aconselha os amigos que têm problemas.
- ✕ Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- ✕ Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- ✕ Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho.
- ✕ Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como videogames ou paciência.
- ✕ Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- ✕ Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- ✕ Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinho.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- ✕ Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- ✕ Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- ✕ Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- ✕ Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- ✕ Expressa com exatidão como se sente.
- ✕ Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- ★ Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Ingrid

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ☒ Livros são muito importantes para mim.
- ☐ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- ☐ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- ☒ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- ☒ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- ☐ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- ☐ Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- ☒ Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- ☐ Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- ☐ Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.

- ☐ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ☐ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- ☐ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- ☐ Minha mente busca padrões, regularidade ou seqüências lógicas nas coisas.
- ☐ Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- ☐ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- ☒ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- ☐ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- ☐ Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- ☐ Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- ✓ Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras.
- ✓ Sou sensível às cores.
- ✓ Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a vissemos de cima, panoramicamente.
- Prefiro ler, aterias com muitas ilustrações.
- "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- ✓ Gosta de atividades artísticas.
- ✓ Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- ✓ Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- ✓ Pratico pelo menos um esporte ou atividades física regularmente.
- Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- ✓ Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- ✓ Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- Adora desmontar coisas e montá-las novamente.
- ✓ Tem força de expressão ao se manifestar.
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- ✓ Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- ✓ Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- ✓ Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- ✓ Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- ✓ Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila ritmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- ✓ É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- ✓ Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- ✓ Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- ✓ Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como video games ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinho.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- ✓ Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- ✓ Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- ✓ Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- ✓ Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- ✓ Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- ✓ Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- ✓ Expressa com exatidão como se sente.
- ✓ Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Maria

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ☐ Livros são muito importantes para mim.
- ☐ Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- ☐ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- ☐ Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- ☐ Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- ☐ Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- ☐ Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- ☐ Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- ☐ Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- ☐ Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- ☐ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ☐ Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- ☐ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- ☐ Minha mente busca padrões, regularidade ou seqüências lógicas nas coisas.
- ☐ Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- ☐ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- ☐ Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- ☐ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- ☐ Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- ☐ Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras.
- Sou sensível às cores.
- Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a vissemos de cima, panoramicamente.
- Prefiro ler, aterias com muitas ilustrações.
- "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- Gosta de atividades artísticas.
- Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- Prático pelo menos um esporte ou atividades física regularmente.
- Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- Adora desmontar coisas e monta-las novamente.
- Tem força de expressão ao se manifestar.
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila rítmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como vídeo games ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- Expressa com exatidão como se sente.
- Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Bara

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

- ✓ • Livros são muito importantes para mim.
- ✓ • Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto à televisão ou a filmes.
- Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

Sempre fui bem na escola, tanto em português, história quanto em matemática.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- ✓ • Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- ✓ • Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- Minha mente busca padrões, regularidade ou sequências lógicas nas coisas.
- Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.
- Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras. ✓
- Sou sensível às cores.
- Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.
- Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a víssemos de cima, panoramicamente.
- Prefiro ler, aterias com muitas ilustrações.
- "Sonha acordado" mais do que os colegas.
- Gosta de atividades artísticas. ✓
- Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais. ✓
- Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula. ✓

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- Pratico pelo menos um esporte ou atividades física regularmente.
- Minhas melhores idéias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- ✓ • Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- ✓ • Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreve.
- Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- Adora desmontar coisas e monta-las novamente.
- Tem força de expressão ao se manifestar.
- Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- ✓ • Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- ✓ • Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- ✓ • Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.

- Tem uma maneira rítmica de falar e/ou mover-se.
- ✓ Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- Tamborila ritmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- ✓ Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- ✓ Aconselha os amigos que têm problemas.
- Parece ter uma sabedoria "das ruas".
- ✓ Tem dois ou mais amigos íntimos.
- Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho.
- Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como vídeo games ou paciência.
- Gosto de desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- ✓ Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.
- Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- ✓ Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- ✓ Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- ✓ Sai-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- ✓ Expressa com exatidão como se sente.
- Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- ✓ • Gosto de ter animais de estimação.
- Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- ✓ • Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- ✓ • Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- Faço parte de uma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- ✓ • Defende em sala de aula os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e à professora.

Maria

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês? *De forma prática. De maneira que a teoria possa ser vista de fato, pois o conhecimento aplicado a realidade poderá ser mais efetivo.*
2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor? *Letra; música; conversação; quando requer do aluno atenção no que se diz, respeito as diferentes maneiras de expressar verbal, linguística e*
3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?
 - Jogos educativos ☒
 - Recursos visuais (data show, televisão) ☒
 - Músicas, ritmo, melodias ☒
 - Leitura de livros ☒
 - Desenhos ☒
 - Esboços de idéias ☐
 - Caminhadas fora da classe pela natureza ☒
 - Trabalhar ou estudar em público ☒
 - Trabalhar ou estudar só ☐

→ autônoma em relação ao uso da língua estrangeira pelo aluno. Para que o aluno use o que aprendeu em sala, em situações típicas e cotidianas.

Biamea

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

*Escutando músicas em francês, assistindo vídeos que ~~contem~~
contenham diálogos. Contato direto com o professor trocando experi-
ências.*

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

*De preferência sempre usa o microsom, documentário, músicas.
Leitura de livros para qualq[ue]r.*

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos (x)

Recursos visuais (data show, televisão) (x)

Músicas, ritmo, melodias (x)

Leitura de livros (x)

Desenhos (x)

Esbouços de idéias (x)

Caminhadas fora da classe pela natureza (x)

Trabalhar ou estudar em público ()

Trabalhar ou estudar só (x).

Bruna

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

Eu gosto de aprender de forma tradicional, com os livros e gramática, mas também com o auxílio de recursos audiovisuais, como músicas e filmes.

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

Músicas e filmes. E também o Data-show.

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos ☒

Recursos visuais (data show, televisão) ☒

Músicas, ritmo, melodias ☒

Leitura de livros ☒

Desenhos ☐

Esbouços de idéias ☒

Caminhadas fora da classe pela natureza ☐

Trabalhar ou estudar em público ☐

Trabalhar ou estudar só ☐.

Marta

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

Com a prática de leitura e através de textos e vídeos trazidos pela professora. E também através da literatura.

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

vídeos / músicas

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos (X)

Recursos visuais (data show, televisão) (X)

Músicas, ritmo, melodias (X)

Leitura de livros (X)

Desenhos ()

Esbouços de idéias ()

Caminhadas fora da classe pela natureza ()

Trabalhar ou estudar em público ()

Trabalhar ou estudar só ().

Lara

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

Sim, eu amo aprender a língua francesa.

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

Muitas coisas, eu gosto muito das interpretações de texto, utilização de áudio, música etc.

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos (X)

Recursos visuais (data show, televisão) ()

Músicas, ritmo, melodias (X)

Leitura de livros (X)

Desenhos ()

Esbouços de idéias ()

Caminhadas fora da classe pela natureza (X)

Trabalhar ou estudar em público ()

Trabalhar ou estudar só ().

Ingrid

Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

↳ Através de dinâmicas, com músicas, gibis, quadrinhos etc.

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

↳ todos os que foram citados acima

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos ☒

Recursos visuais (data show, televisão) ☐

Músicas, ritmo, melodias ☒

Leitura de livros ☒

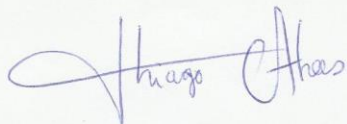
Desenhos ☐

Esbouços de idéias ☐

Caminhadas fora da classe pela natureza ☒

Trabalhar ou estudar em público ☐

Trabalhar ou estudar só ☐.



Universidade Federal da Paraíba
Programa de pós-graduação em linguística – PROLING

QUESTIONÁRIO

1. Como você gosta de aprender francês?

De maneira dinâmica, através de vídeos, música, falando com estrangeiro, aulas de conversação etc.

2. Que recursos para ensinar, seu professor usa na sala de aula e você sente que consegue aprender melhor?

Vídeos, música, slides et atividades externas.

3. Dentre os recursos didáticos abaixo, qual deles você acredita que facilitaria (em) sua aprendizagem?

Jogos educativos (X)
Recursos visuais (data show, televisão) (X)
Músicas, ritmo, melodias (X)
Leitura de livros (X)
Desenhos ()
Esboços de idéias ()
Caminhadas fora da classe pela natureza ()
Trabalhar ou estudar em público ()
Trabalhar ou estudar só ().

ANEXO A – Inventário

INVENTÁRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Assinale as afirmações que se aplicam a você, em cada categoria de inteligência. No final de cada inteligência existente há um espaço para você escrever informações adicionais, não especificamente relacionadas aos itens do inventário.

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

- . Livros são muito importante para mim.
- . Ouço as palavras em minha cabeça antes de lê-las, falá-las ou escrevê-las.
- . Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras gravadas em fita cassete do que quando assisto a televisão ou a filmes.
- . Português, estudos sociais e história eram mais fáceis para mim na escola do que matemática e ciências.
- . Aprender uma outra língua (por exemplo, francês, inglês, espanhol, alemão) foi relativamente fácil para mim.
- . Quando dirijo em uma auto-estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem.
- . Invento histórias extraordinárias ou conta piadas e histórias.
- . Tem boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos.
- . Aprecia trocadilhos, trava-línguas, etc.
- . Comunica-se com outros de forma predominante verbal.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- . Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.
- . Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.
- . Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamentos lógicos.
- . Minha mente busca padrões, regularidade ou sequências lógicas nas coisas.
- . Tenho interesse pelos progressos da ciência.
- . Acredito que quase tudo em uma explicação racional.
- . Às vezes, penso em conceitos claros, abstratos, não-verbais e sem imagens.
- . Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas que as pessoas dizem e fazem em casa e no trabalho.
- . Gosta de jogar xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.
- . Pensa em um nível mais abstrato ou conceitual do que seus colegas.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

- . Quando fecho os olhos com frequência visualizo imagens claras.
- . Sou sensível as cores.
- . Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor.

- . Consigo imaginar facilmente como uma coisa parecia se a víssemos de cima, panoramicamente.
- . Prefiro ler matérias com muitas ilustrações.
- . “Sonhar acordado” mais do que os colegas.
- . Gosta de atividades artísticas.
- . Gosta de ver filmes, slides ou outras apresentações visuais.
- . Extrai mais das figuras do que das palavras quando lê.
- . Rabisca em livros de exercício, folhas ou outros materiais da aula.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

- . Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente.
- . Minhas melhores ideias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.
- . Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas.
- . Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas.
- . Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.
- . Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.
- . Agita-se, sacode-se, tamborila os dedos ou fica inquieto quando permanece sentado por muito tempo no mesmo lugar.
- . Adora desmontar coisas e montá-las novamente.
- . Tem força de expressão ao se manifestar.
- . Gosta de trabalhar com argila ou de outras experiências táteis (por exemplo, pintar com os dedos)

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- . Percebo quando uma nota musical está fora de tom.
- . Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete, discos ou CDs.
- . Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.
- . Às vezes, eu me pego caminhado pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça.
- . Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.
- . Tem uma maneira ritimica de falar e/ou mover-se.
- . Cantarola inconscientemente para si mesmo(a).
- . Tamborila ritmicamente na mesa ou na classe, enquanto trabalha.
- . É sensível a ruídos ambientais (por exemplo, chuva no telhado).
- . Reage favoravelmente quando é colocada uma música.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

- . Aconselha os amigos que tem problemas.
- . Parece ter uma sabedoria “das ruas”.
- . Tem dois ou mais amigos íntimos.

- . Prefiro esportes coletivos como peteca, tênis, ou beisebol a esportes individuais como nadar ou correr.
- . Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-los sozinho.
- . Prefiro passatempos coletivos como banco imobiliário ou canastra a recreações individuais como vídeo games ou paciência.
- . Gosto do desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer.
- . Eu me considero um líder (ou as pessoas assim me consideram).
- . Sinto-me á vontade no meio de uma multidão.
- . Prefiro passar minhas noites em uma festa animada do que ficar em casa sozinha.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- . Costumo passar um certo tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida.
- . Já participei de sessões de orientação ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo.
- . Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem.
- . Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo.
- . Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior.
- . Saí-se bem quando é deixado para brincar ou estudar sozinho.
- . Tem um bom senso de auto-direcionamento.
- . Prefere trabalhar sozinho a trabalhar com outros.
- . Expressa com exatidão como se sente.
- . Tem alta auto-estima.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

- . Gosto de ter animais de estimação.
- . Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, botânica, zoologia)
- . Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade.
- . Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural.
- . Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.
- . Faço parte de uma organização de voluntários relacionada á natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo.
- . Gosta de ficar por perto da gaiola do porquinho da índia, do aquário ou do terrário da sala de aula.
- . Defende em sala de aulas os direitos dos animais ou a preservação do planeta.
- . Gosta de fazer projetos que envolvam a natureza, como observar pássaros, colecionar borboletas ou insetos, estudar árvores ou criar animais.
- . Traz ou trazia para a escola insetos, flores, folhas de árvores e arbustos ou outros elementos da natureza para mostrar aos colegas e a professora.

ANEXO B - Certidão



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA” da Pesquisadora Genielli Farias dos Santos. Prot. nº 0126/13. CAAE: 11943913.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Drª Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

ANEXO C - Atividades do LD Écho 3

Unité 1

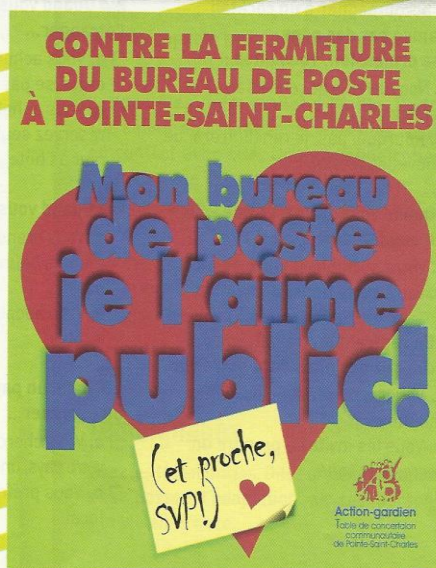
S'affirmer au quotidien

► POUR QUE VOUS SOYEZ
PLEINEMENT **ACTEUR DANS**
VOS RELATIONS SOCIALES,
VOUS ALLEZ
APPRENDRE À...

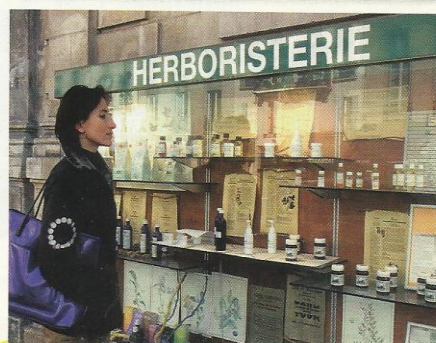


► **MIEUX PARLER DE VOUS**,
DE VOS SOUVENIRS,
DE VOS EXPÉRIENCES,
DE VOS OPINIONS

► **FAIRE FACE** À CERTAINES
SITUATIONS
EMBARRASSANTES
SOULEVER UN PROBLÈME
D'INTÉRÊT COLLECTIF,
MOTIVER LES AUTRES,
DÉFENDRE UNE CAUSE



► **AGIR** DANS LES SITUATIONS
RELATIVES À LA **SANTÉ**
ET AU **BIEN-ÊTRE**



1 On s'adapte !

Situations embarrassantes

Vous apportez un dossier d'inscription à l'université avec un jour de retard et le secrétaire vous le refuse. Une personne que vous n'avez plus envie de voir vous invite avec insistance. Le serveur du restaurant devient agressif quand vous lui faites remarquer que la viande est carbonisée... Comment faire face à ces situations difficiles et embarrassantes ?

► Osez demander, osez insister

Alex, un jeune écrivain, et Lætitia sont très amoureux l'un de l'autre. Lætitia trouverait normal de vivre avec Alex mais ce dernier hésite. Pour lui, la vie en commun finit toujours par tuer l'amour... Mais Lætitia insiste et menace. Alex va alors voir Jacques, son éditeur et son meilleur ami.

Dans l'appartement de Jacques

Alex : ... Il faut que je t'écrive ce livre. Mais pour l'écrire, j'ai besoin que tu sois présent. Et pour ça, je me demandais si ce ne serait pas une super idée que tu viennes habiter chez moi, le temps que je le finisse.

Jacques : Que j'habite chez toi ?

Alex : Voilà !

Jacques : Quoi ? Moi ?

Alex : Oui, voilà !

Jacques : Que je te coache ?

Alex : Voilà !

Jacques : C'est quoi la vraie raison, Alex ?

Alex : Tu sais, elle m'a posé un ultimatum. Elle vient habiter chez moi à partir de lundi, 8 heures. C'est ça ou elle me quitte. Je suis pas prêt. J'ai besoin de réfléchir.

Jacques : Ah oui. Tu t'es dit, si l'autre truffe¹ est dans les murs, elle sera obligée d'attendre.

Alex : Oui.

Jacques : Ça ne marchera pas. Pas avec elle.

Alex : Ou alors, j'ai une autre solution. Tu viens habiter chez moi parce que tu as besoin de la présence de ton meilleur ami, parce que tu fais une dépression.

Jacques : Je ne suis pas en dépression.



Alex : Eh non.

Jacques : Donc, c'est non !

Jacques quitte son appartement. Alex le suit dans la rue.

Alex : Jacques, Jacques, je t'en supplie, viens vivre avec moi... Bon, très bien, c'est comme tu voudras. Je ne finirai pas mon bouquin et puis toi, tu seras viré.

Jacques : C'est du chantage ça !

Alex : Peut-être.

Extrait du film *Ce soir, je dors chez toi* (2007), réalisé par Olivier Baroux.

1. Une truffe : ici, idiot, imbécile (familier).

Simulation

1. Lisez l'extrait du film.

- Quelle est la situation du couple Lætitia et Alex ?
Comment peut-on expliquer le comportement des deux jeunes gens ?
- Que demande Alex à Jacques ? Pourquoi ?
- Quels sont les arguments utilisés...
- par Alex pour convaincre Jacques ?
- par Jacques pour refuser ?
- Repérez les constructions et les mots familiers.

2. Écoutez. Ils demandent et insistent.

Pour chaque situation, complétez le tableau

Situation générale	
Qui demande ? À qui ?	
Que demande-t-on ?	
Arguments de demande	Arguments de refus
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____

3. Jeux de rôle (à faire avec votre voisin(e)).

Choisissez une situation et jouez-la.

- Vous allez déménager. Vous avez besoin d'aide. Vous téléphonez à un(e) ami(e).
- Vous achetez une voiture. Le vendeur vous dit qu'il ne la recevra que dans un mois. Vous demandez une réduction sur le délai de livraison.
- Au restaurant, vous n'avez pas réservé. Il n'y a plus de place. Vous insistez.

4. Lisez la lettre ci-contre.

- Qui écrit ? À qui ? Pourquoi ?
- S'agit-il d'une première demande ?
- Relevez les arguments apportés par Valentine. Comment sont-ils introduits ?

Monsieur,

Ce matin, lors d'une conversation téléphonique que j'ai eue avec votre assistante, j'ai sollicité une place de stagiaire ingénieur du son pour le tournage de votre prochain film. Elle m'a répondu que l'ingénieur du son en titre refusait la présence de stagiaires car ils pouvaient gêner son travail.

Je me permets de vous écrire et d'insister car je pense ne pas avoir assez motivé ma demande.

Tout d'abord, le CV ci-joint vous permettra de vérifier que j'ai la formation nécessaire pour observer et éventuellement assister votre ingénieur du son. Je lui promets que je serai d'une discrétion absolue et que je n'interviendrai que s'il me le demande.

Par ailleurs, je n'attends aucune rémunération de ce stage.

Enfin, je voulais vous dire toute l'admiration que j'ai pour les films que vous avez faits et en particulier pour leur bande son. Assister en tant que stagiaire au tournage d'un de vos films serait pour moi un honneur et un grand plaisir.

Avec mes remerciements anticipés et dans l'attente d'une réponse positive, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

Valentine Ducret



5. Rédigez une lettre pour la situation suivante :

Vous avez rempli un dossier de candidature pour un stage en France (stage de langue, stage professionnel, de loisir, etc.). Il a été refusé.
Vous écrivez une lettre pour essayer d'obtenir ce stage.

Demander - Insister - Refuser

• Demander *souhaiter*

Je voudrais... J'aimerais (bien) que tu viennes.
Est-ce que tu pourrais... Est-ce qu'il te serait possible de venir ?
Je serais très heureuse que tu viennes. Cela me ferait plaisir que...
Je voudrais (je voulais) te demander de... Est-ce que je peux te demander de me remplacer ?
Ce serait très gentil si tu pouvais me prêter 500 €.
Pourrais-tu me rendre un service ? Je peux te demander une faveur ?

• Plus formel, à l'écrit :

Je souhaiterais avoir un entretien avec vous.
Je vous serais très reconnaissant s'il vous était possible

de m'accorder un entretien.
Je sollicite un entretien...

• Insister

Allez ! Fais un effort !
J'insiste. Je me permets d'insister.
Mais si, vous devez venir ! Il faut absolument venir - J'y tiens.
Je vous en prie (je vous en supplie), venez !

• Refuser

Je suis désolé... Désolé... Je regrette, c'est impossible.
Je voudrais bien (j'aimerais bien) mais je suis obligé de refuser.
Si je pouvais venir, je le ferais volontiers mais...
Je vous le promets. Dès que c'est possible, je vous appelle...

agradeaminto
mercie

acceptation *pour me sonde*
Refuse

Unité 2

Découvrir un environnement

► **POUR CONNAÎTRE UN NOUVEL ENVIRONNEMENT ET VOUS Y ADAPTER, VOUS ALLEZ APPRENDRE À...**

► **SITUER ET DÉCRIRE UN MILIEU NATUREL OU URBAIN, VOUS ORIENTER DANS CE MILIEU, VOUS INFORMER SUR SA CULTURE PROPRE (TRADITIONS, LÉGENDES, FÊTES, CUISINE)**

► **UTILISER LES MOYENS DE TRANSPORT EN COMMUN OU LA VOITURE**

► **AGIR POUR PROTÉGER OU AMÉLIORER CET ENVIRONNEMENT**



5 Vous y êtes allé ?

Carnet de voyage

Vous rédigerez quelques pages d'un carnet de voyage sur une région ou un pays que vous connaissez bien. Vous y présenterez votre itinéraire, décrivez les lieux que vous avez traversés et les gens que vous avez rencontrés. Vous pourrez aussi présenter votre travail sous forme d'un diaporama commenté oralement.

Présentez votre itinéraire

Dessinez votre itinéraire à l'aide d'une carte du pays ou de la région que vous avez traversé(e).
Préparez une présentation de votre itinéraire ;
« Nous sommes partis de le »

Décrivez les paysages

1. Partagez-vous la lecture des quatre articles de « Planète France » p. 51.

- Situez les lieux sur la carte p. 186.
- Trouvez la photo correspondant au texte.
- À quel autre site ce lieu est-il comparé ?
- Notez les éléments qui sont comparés.
- Îles des Lavezzi → archipel corallien

2. Relevez le vocabulaire qui sert à décrire un paysage.

	Parties du paysage	Caractérisation
Détails du relief		
La mer et les côtes	un archipel	corallien
Les cours d'eau et les lacs		
Le climat		



50 cinquante

3. Mettez votre travail en commun. Chaque groupe présente le lieu qu'il a étudié et le vocabulaire qu'il a relevé.

4. Enrichissez votre vocabulaire.

a. Associez les mots synonymes des deux colonnes. Indiquez la différence de sens entre les deux mots.

Exemple : Une aiguille est un sommet rocheux très pointu.

- Un pic est plus généralement un sommet pointu.

- | | |
|------------------|------------------|
| (a) une baie | une aiguille (a) |
| (b) une caverne | un atoll (b) |
| (c) une chute | une cascade (c) |
| (d) une cime | une crique (d) |
| (e) une colline | une falaise (e) |
| (f) un îlot | une grotte (f) |
| (g) un mur | une montagne (g) |
| (h) une pente | un ravin (h) |
| (i) un pic | un sommet (i) |
| (j) un précipice | un versant (j) |

b. Que signifient les expressions suivantes ? Dans quelles situations les utiliseriez-vous ?

- la source du problème
- un torrent d'injures *mucho*
- une rivière de diamants
- un discours fleuve *pareils beaucoup, très long*
- un rire en cascade *ou mucho*
- la résurgence de l'insécurité
- un désert culturel *pas de culture*
- une oasis de tranquillité
- un pic de pollution *mucho poluico*
- le sommet du G8 (pays industrialisés)
- un raz de marée électoral
- passer un cap difficile
- trouver la faille
- atteindre des sommets

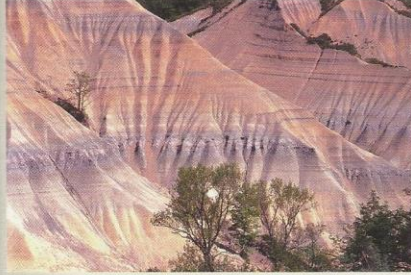
c. En petits groupes, faites la liste de tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux paysages suivants (partagez-vous les cinq paysages) :

- (1) le désert du Sahara
- (2) les côtes d'Irlande ou de Grande-Bretagne
- (3) un archipel du Pacifique
- (4) les Alpes ou la cordillère des Andes
- (5) le trajet d'un grand fleuve

5. Complétez votre carnet de voyage ou la préparation de votre diaporama. Rédigez une brève description des lieux intéressants que vous avez traversés.

PLANÈTE FRANCE

Comment voyager aux quatre coins du monde sans sortir de l'Hexagone ? C'est le pari qu'ont fait les auteurs de *Planète France* en comparant plus de cent paysages français à des lieux célèbres.



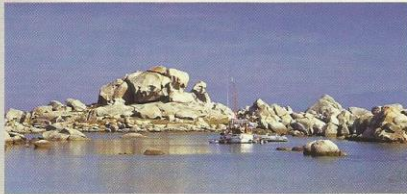
1 Les îles des Lavezzi (Corse)

Il plane au-dessus de ces eaux cristallines comme un parfum d'océan Indien, d'archipel corallien et de lagon bleu tropical. Inutile pourtant d'approcher l'équateur pour se croire sur l'une des 115 îles de l'archipel des Seychelles, puisque l'archipel des Lavezzi, à l'extrême sud de la Corse, offre une part de cet exotisme lointain. Ces criques sauvages sont à une heure de bateau de Bonifacio, avec leurs plages paradisiaques aux eaux aussi claires que celles d'un aquarium. Perdus à 41° 20' de latitude nord au milieu de la Méditerranée, les Lavezzi marquent la fin du territoire français : au-delà de cet archipel d'une centaine d'îlots, on entre dans les eaux italiennes de Sardaigne.



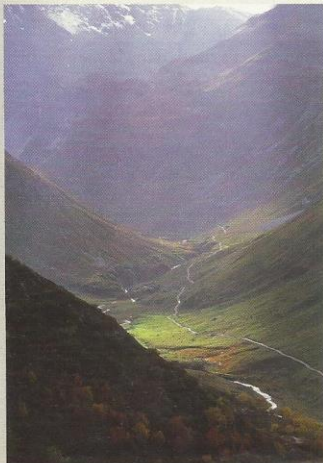
2 Le ravin de Corbœuf (Auvergne)

Véritable décor de la ruée vers l'or, ce ravin d'ocres jaunes évoque irrévocablement la célèbre vallée de la Mort, située au-dessous du niveau de la mer, à la frontière de la Californie et du Nevada. Mais il est inutile d'aller mourir de soif sous les ardents rayons du soleil, comme nombre de chercheurs d'or : sous le climat auvergnat, la température n'atteint jamais les 50 °C habituels de la vallée de la Mort. Ces dunes sont celles du ravin de Corbœuf, petit canyon sculpté par le vent et les pluies de la Haute-Loire, près du village de Rosières. Ici comme là-bas, des sables argileux se sont accumulés dans un lac et forment aujourd'hui des dunes ravinées aux ambiances désertiques.



3 Le Doron de Chavière (Parc national de Savoie)

Tel un ruisseau au creux de la vallée du Cachemire, dans l'ouest de l'Himalaya, le Doron de Chavière coule paisiblement. Mais plutôt que d'alimenter les petits lacs indiens, il serpente dans le sud de la Vanoise, dans les Alpes françaises. Né des eaux de fonte du glacier de la Masse, il s'en va rejoindre le cours de l'Isère. [...] En hiver, les pentes de la station de Pralognan attirent tout autant les amateurs de ski que celles du Pir Panjal, dans le Cachemire.



4 La dune du Pilat (côte aquitaine)

Les pas dans le sable de la dune du Pilat ne mènent à aucun de ces petits villages perdus en plein désert namibien, et les eaux de l'océan ne sont pas celles qui baignent le sud du continent africain. Avec 2,7 km de long, environ 105 m de haut et 500 m de large, elle constitue la plus grande dune d'Europe. Ses 60 millions de mètres cubes surveillent l'entrée du bassin d'Arcachon, face à la pointe du cap Ferret.

*Planète France, Les Prodiges de la nature, Fabrice Milochau (photographies),
Frédérique Roger (textes), © Geo, Prisma Presse, 2007.*

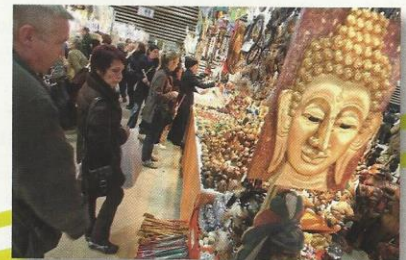
S'intégrer dans un milieu professionnel

► POUR **COMMUNIQUER** LORS D'UNE ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE, POUR **COMPRENDRE** DES FRANCOPHONES QUI PARLENT DE LEUR MÉTIER, VOUS ALLEZ APPRENDRE À...

► **TROUVER DU TRAVAIL, VOUS DÉBROUILLER** DANS VOS RAPPORTS AVEC LA HIÉRARCHIE, LES COLLÈGUES, LES SYNDICATS, LE PUBLIC

► **PARLER D'UN PRODUIT, DE SA PRODUCTION, DE SA COMMERCIALISATION**

► **DÉCRIRE ET ÉVALUER UN PROJET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, ENVIRONNEMENTAL OU CULTUREL**



La Foire internationale de Lyon.



Projet du musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée à Marseille.

Rédiger un curriculum vitae

Une entreprise recrute un(e) documentaliste. Julien a envoyé le CV suivant. Il a été recruté.

Julien BERTRAND
25 ans, né à La Rochelle
Nationalité française
Célibataire – Permis B
Adresse :
Tel. 00 00 00 00 00
Adresse e-mail :

**Diplômé en documentation
Une expérience polyvalente
dans le secteur de la communication**

Mes compétences

Rédiger
Rechercher de la documentation en français, en anglais et en espagnol
Analyser et synthétiser de l'information
Maîtrise des NTIC

Mes outils

Maîtrise de Word, McPaint, Claris Draw, Excel, PowerPoint, QuarkPress, Photoshop, Internet Explorer, Netscape et des annuaires et moteurs de recherche.

Ma formation

- Maîtrise de sciences de l'information et de la communication à l'université Paris-X
- Licence d'information et de communication à la faculté des lettres de Paris-X
- Deug d'histoire à l'université de Rennes
- Baccalauréat STS, mention bien

Expérience professionnelle

- 2006** – Modérateur sur le site www.xxx.com
- 2005** – Stage en alternance et CDD dans l'entreprise MP+ (travail éditorial sur un site Internet)
- 2003** – animateur saisonnier dans un camp de vacances
Stage de communication dans l'entreprise Publidéco de Montmorillon (réalisation d'une plaquette publicitaire)
- 2002** – Stage auprès des éducateurs d'un centre d'aide par le travail
- 2001** – Stage de communication dans une radio locale (animation d'une émission quotidienne)

Activités

Musicien (guitare et accordéon) – Photographie
Plongée en apnée, aikido
Membre d'une association caritative

J. Legeay et D. Perez, « 100 CV et lettres de motivation », L'Étudiant, 2008.

NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication – Deug : diplôme d'études universitaires générales (2^e année d'université) – STS : sciences, technologie et société – CDD : contrat à durée déterminée

1. Présentez le CV de Julien à votre voisin(e) comme si vous étiez tous deux recruteurs.

Faites des hypothèses sur la personnalité du candidat ainsi que sur ses qualités.

2. Confrontez ce CV aux attentes des recruteurs.

(voir encadré p. 93, paragraphe 4)

- a. Le CV correspond-t-il à ces attentes ?
- b. Quel est le handicap de Julien ? Pourquoi a-t-il été recruté ?
- c. Auriez-vous recruté Julien ?

Unité 4

Se distraire et se cultiver

► POUR VIVRE VOS LOISIRS
DANS UN PAYS FRANCOPHONE,
VOUS ALLEZ APPRENDRE À...

► COMPRENDRE DES JOURNAUX
ET DES OUVRAGES TRAITANT
DE L'ACTUALITÉ,
CHOISIR VOS LECTURES ET
VOS SPECTACLES, EN PARLER,

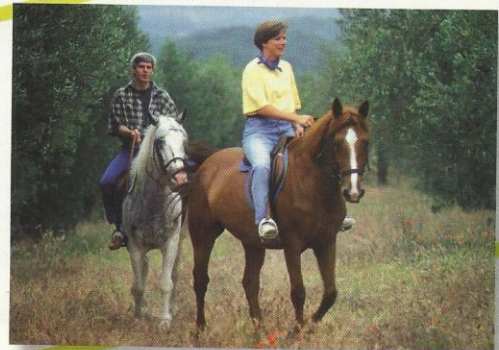


En juillet, au festival d'Avignon.

► PARTICIPER À DES JEUX,



► ORGANISER VOS ACTIVITÉS
DE LOISIRS, PARLER DE VOS CENTRES
D'INTÉRÊT ET DE VOS PASSIONS



La médiathèque idéale

Vous devez constituer pour votre classe une médiathèque francophone.

Pour cette médiathèque, chacun de vous choisira un roman et un DVD de film que vous aimez particulièrement et que vous souhaitez faire partager.

Pour chaque produit, vous réaliserez une fiche donnant une idée du contenu de l'œuvre et de l'opinion que vous en avez.

Présentez un livre

À l'approche de l'an 2000, 6 000 lecteurs de la Fnac et du journal *Le Monde* ont voté pour élire les 50 meilleurs livres du xx^e siècle. Les cinq livres considérés comme les meilleurs furent *L'Étranger* de Camus, *À la recherche du temps perdu* de Proust, *Le Procès* de Kafka, *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry et *La Condition humaine* de Malraux. Le roman de Françoise Sagan écrit en 1954, *Bonjour tristesse*, arriva en 41^e position derrière *La Montagne magique* de Thomas Mann. Frédéric Beigbeder, critique littéraire et romancier, analyse ce roman.

N° 41 – *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan (1954)

Bonjour tristesse est le premier roman de Françoise Sagan mais c'est surtout un des rares miracles de ce siècle. En 1954, une jeune fille à papa de 18 ans, à Cajarc dans le Lot, prend son stylo et écrit dans son petit cahier : « Sur ce sentiment inconnu dont l'ennui, la douceur m'obsèdent, j'hésite à apposer le nom, le beau nom de tristesse [...] » Toute la musique, le charme et la mélancolie de Sagan sont déjà contenus dans le premier paragraphe de son premier livre. Durant le reste de sa vie, elle n'a fait que décliner la douceur de la tristesse, l'égoïsme de l'ennui, la crainte de la solitude. En fait, elle s'appelle Françoise Quoirez mais a pris comme pseudonyme le nom d'un personnage trouvé dans *Albertine disparue*¹, parce que, à 18 ans, elle est déjà effrayée par le temps perdu. Est-ce pourquoi elle est allée si vite ? Ce n'est pas non plus par hasard qu'elle a chipé le titre de son roman dans un poème d'Eluard² intitulé *La Vie immédiate*.

Et que raconte-t-elle ? L'histoire de Cécile, une gosse de riches malheureuse qui passe des vacances avec son veuf de père et sa maîtresse sur la Côte d'Azur. Tout se déroule à merveille, dans une ambiance frivole et aérienne, jusqu'au jour où le père décide d'épouser sa maîtresse, Anne, une femme assez sérieuse et équilibrée qui risque de casser cette vie nonchalante. Cécile manigance alors tout un complot à la Laclos³ pour que ce projet échoue. Elle réussit son coup mais le vaudeville finit en tragédie, bien sûr allais-je dire : ainsi la fête ne cache plus le désespoir, la rigolade ne fera plus oublier que l'amour est impossible, le bonheur effrayant, le plaisir vain, et la légèreté grave... « Mon père était léger, d'une légèreté sans remède. » En 33 jours, la petite Quoirez a saisi son époque. Rarement dans le siècle aura-t-on eu la certitude aussi instantanée d'un état de grâce absolu : « Je connaissais peu de chose de l'amour : des rendez-vous, des baisers et des lassitudes. »

Même si Sagan a bâclé certains de ses romans suivants, elle est restée éternellement fidèle à Cécile, la narratrice de *Bonjour tristesse* : elle fut une folle futile et profonde, une Zelda Fitzgerald⁴ française, qui gagna son manoir normand



au casino de Deauville et faillit crever comme Nimier d'un accident d'Aston Martin, une enfant gâtée toujours capable de nous battre, Édouard Baer⁵ et moi, au concours de vodka-tonic du Mathis-Bar [...]

Bonjour tristesse fut un scandale, puis un phénomène de société mais aujourd'hui que le tintamarre est oublié, qu'en reste-t-il ? Un petit roman parfait, débordant d'une émotion fragile, un livre comme on en lit très peu dans sa vie, un chef-d'œuvre mystérieux, impossible à analyser, qui vous fait vous sentir à la fois moins seul et plus seul⁶. [...]

Frédéric Beigbeder, *Dernier Inventaire avant liquidation*, © Édition Grasset et Fasquelle, 2001.

1. Roman de Marcel Proust, auteur d'une série de romans autobiographiques ayant pour titre *À la recherche du temps perdu*. – 2. Un des plus grands poètes français du xx^e siècle. Son langage simple et harmonieux nourrit les êtres et les choses d'amour et de générosité. – 3. Choderlos de Laclos (1741-1803) est l'auteur des *Liaisons dangereuses*, roman par lettres où une aristocrate (Mme de Merteuil) et son amant (le comte de Valmont) intriguent ensemble pour que ce dernier puisse séduire la jeune Mme de Tourvel. – 4. Femme écrivain américaine, épouse de l'écrivain Scott Fitzgerald, symbole de l'esprit de liberté des années 1920. – 5. Acteur, scénariste et journaliste français. – 6. Françoise Sagan est décédée en 2004.

