

Mónica Andrea de Sousa Neves

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo e Secundário

Educação Emocional – Motivar e ensinar a aprender nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Coorientador: Doutora Maria del Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Relatório:

0. Resumo

“How can we teach students if we do not know how they learn?” (Faraday, 2004: 1)

No contexto da sociedade atual é cada vez mais importante que a escola transmita conhecimentos que vão além dos acadêmicos, que forme seres humanos tendo em conta os aspetos que estão por detrás do aluno e dizem respeito à pessoa. A aula de Espanhol como língua estrangeira pode ser, se bem aproveitada, um espaço privilegiado de exploração de capacidades e desenvolvimento de estratégias dos nossos alunos, pela multiplicidade de atividades que permite pôr em prática e pelo amplo campo de ação dos conteúdos programáticos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem resulte há, contudo, de ter em conta um fator essencial que muitas vezes é esquecido: a motivação. Quando nos confrontamos com alunos desmotivados ou que, por variadas razões, não correspondem às nossas expectativas, temos tendência a etiquetá-los como NEE (Necessidades Educativas Especiais), hiperativos, disruptivos... O presente projeto de investigação nasce da pergunta *“Estaremos nós, professores, realmente a aproveitar este espaço da sala de aula para proporcionar momentos de aprendizagem significativos e motivadores? A ter em conta a individualidade de cada aluno?”*

Partindo numa pequena viagem pelas tendências mais recentes no campo da psicologia cognitiva, explora-se neste trabalho a importância do “ensinar a aprender”, na vertente dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas, e reflete-se sobre a forma como nós, professores, podemos trabalhá-los de forma lúdica na aula de Espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: educação emocional; motivar; ensinar a aprender; estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, Espanhol como língua estrangeira

Resumen

En el contexto de la sociedad actual es cada vez más importante que las escuelas impartan conocimientos más allá de los académicos, que formen personas teniendo en cuenta los aspectos que están detrás del alumno y se refieren al ser humano. La clase de Español como lengua extranjera puede ser, si se aprovecha bien, un espacio privilegiado de exploración de capacidades y de desarrollo de estrategias de nuestros alumnos, a causa de la multitud de actividades que permite poner en práctica y del amplio campo de acción de los contenidos programáticos.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte hay, sin embargo, que tener en cuenta un factor esencial muchas veces olvidado: la motivación. Cuando nos enfrentamos a alumnos desmotivados o que, por varias razones, no corresponden a nuestras expectativas, tenemos la tendencia de rotularlos como NEE (Necesidades Educativas Especiales), hiperactivos, disruptivos... El presente proyecto de investigación-acción nasce de la pregunta “*¿Estando nosotros, profesores, realmente aprovechando este espacio del aula para proporcionar momentos de aprendizaje significativos y motivadores? ¿Estando teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno?*”

Partiendo de un corto viaje por las tendencias más recientes en el ámbito de la psicología cognitiva, se explora en este trabajo la importancia del “enseñar a aprender”, en la vertiente de los estilos de aprendizaje y de las inteligencias múltiples, y se reflexiona sobre la forma como se puede trabajar de forma lúdica en la clase de Español como lengua extranjera.

Palabras clave: educación emocional; motivar; enseñar a aprender; estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, Español como lengua extranjera

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador e à minha coorientadora pela ajuda e disponibilidade. Agradeço também ao meu orientador de estágio pelas críticas construtivas e pelo incentivo, aos meus colegas da direção da Escola Secundária do Padrão da Légua pela compreensão e amizade e aos meus alunos, que foram a minha base de inspiração para este estudo.

Dedico este trabalho à minha família, que me estimulou e compreendeu as minhas ausências. Um beijinho especial para ti, Avô, onde estiveres.

Índice

0. Resumo	2
1. Introdução	6
Capítulo I - Fundamentação teórica	9
1. Introdução	9
2. Inteligência Emocional	10
2.1. Definição do conceito	10
2.2. Contributo da inteligência emocional para a aprendizagem	11
3. Estilos de aprendizagem	15
3.1. Definição do conceito	15
3.2. Visão geral dos vários modelos	18
3.2.1. Modelo dos quadrantes cerebrais de Herrmann	20
3.2.2. Modelo de Felder y Silverman	23
3.2.3. Modelo de Kolb	25
3.2.4. Modelo dos Hemisférios Cerebrais	28
3.3. Modelos em que me baseei para este estudo	31
3.3.1. Modelo de Programação Neurolinguística (VAC)	31
3.3.2. Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner	36
Capítulo II – Aplicação prática	43
1. Introdução	43
2. Aplicação de cada modelo ao processo de ensino/aprendizagem	47
2.1. Sugestões de atividades – propostas de vários autores	47
2.1.1. Modelo VAC	47
2.1.2. Modelo das Inteligências Múltiplas	48
2.1.3. Diversos modelos de estilos de aprendizagem	54
2.2. Exemplos de atividades que pus em prática	61
2.2.1. Questionário sobre estilos de aprendizagem	61
2.2.2. Temáticas direcionadas para os interesses dos alunos	66
2.2.3. Diversificação de estratégias	68
2.2.3.1. Ao nível afetivo	68
2.2.3.2. Ao nível dos estilos de aprendizagem	72
2.2.3.3. Contributo das TIC	74
2.2.3.4. Duas aulas a título de exemplo	75
Conclusões	77
Bibliografia	80
Anexos	87

1. Introdução

El mundo en continuo cambio en el que vivimos nos exige que aprendamos cosas nuevas continuamente, pero para ello lo primero que necesitamos es ser buenos aprendices, saber aprender de la manera más eficaz. Para poder aprender todo lo que se requiere de nosotros tenemos que aprender a aprender mejor.

Como profesores necesitamos plantearnos no sólo que es lo que queremos que aprendan nuestros alumnos, sino también la forma en que les es más fácil aprender.

Como alumnos nos interesa entender mejor que es lo que hacemos para aprender y cómo podemos hacerlo mejor. (Robles, 2000: s.p.)

O presente relatório está organizado em torno de uma componente teórica e outra de cariz mais prático.

Assim, no Capítulo 1, explico, com base em autores como Goleman (2001), o conceito de “inteligência emocional” e a forma como esta está cada vez mais presente no mundo profissional e, mais concretamente, na educação atual. Baseada na literatura sintetizo a importância da motivação neste âmbito da educação emocional emergente. Em seguida, na vertente do “aprender a aprender” procuro definir outro conceito, o de “estilos de aprendizagem”, e apresento sinteticamente alguns modelos mais consensuais e bastante utilizados no mundo académico, centrando-me posteriormente naqueles que me serviram de base para este estudo: o Modelo de Programação Neurolinguística de Bandler y Grinder (também conhecido por VAC) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2011).

No Capítulo 2 enumero exemplos de atividades propostas por vários autores para a aplicação destes dois modelos em contexto de sala de aula, nomeadamente na aula de Espanhol como Língua Estrangeira. Seguidamente, apresento e descrevo aquelas que desenvolvi com as minhas turmas ao longo do ano letivo, que passam pela escolha de temáticas direcionadas para os interesses dos alunos, pela variedade de estratégias, tendo em conta os distintos tipos de inteligência e de estilos de aprendizagem e a afetividade, escolhendo atividades que proporcionem um baixo filtro afetivo e melhorem a concentração e a criatividade.

Na Conclusão especifico a conexão que existe entre o envolvimento emocional do aluno e o ensinar a aprender - tornando-o consciente das diferentes estratégias de aprendizagem e permitindo-lhe descobrir aquelas que mais se adaptam ao seu caso – que tem como resultado uma maior motivação e consequente sucesso, sobretudo tendo em conta que temos salas de aula cada vez mais cheias e heterogêneas, em que encontramos alunos com os mais diversos tipos de necessidades.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de se tratar de uma área de estudos na vanguarda da investigação, tanto nos EUA como na Europa, que, além de fascinante, está intrinsecamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem. Com a mudança de paradigma ocorrida nos últimos anos, o professor deixou de ser um mero "transmissor" de conteúdos programáticos e reconhece-se agora, cada vez mais, a importância do "currículo oculto", da componente emocional e motivacional no ensino como fator de sucesso na formação dos jovens enquanto alunos e enquanto indivíduos equilibrados, capazes de fazer escolhas, dotados de espírito crítico e de cidadania. Ora, as aulas de língua estrangeira têm imenso potencial para permitir o desenvolvimento das várias componentes.

Simultaneamente partiu de uma necessidade sentida no meu labor diário. Cada vez mais encontramos nas nossas turmas alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem; alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), entre eles alguns não sinalizados por a sua situação não estar em conformidade com a classificação definida no Estatuto do Aluno; alunos hiperativos e com défice de concentração, que constituem um desafio, sobretudo com o aumento do número de alunos por turma. A proposta de trabalho que apresento tem em conta precisamente esta circunstância e pode contribuir para amenizar o ambiente de trabalho na sala de aula, como eu própria pude constatar ao aplicar determinadas estratégias em turmas de vinte e sete alunos.

Outro aspeto que esteve presente na eleição deste tema foi o facto de me ter apercebido da minha tendência, enquanto docente, de me focar em determinado tipo de atividades na aula em detrimento de outras, circunstância com a qual decerto se identificarão outros colegas de profissão. Esta questão mereceu a minha atenção ao longo de vários meses e a própria bibliografia veio ao encontro das conclusões da minha reflexão: no meu estilo de ensino tinha propensão para reproduzir a forma tradicional como aprendi; por outro lado, sentia-me pouco à vontade para pôr em prática exercícios

que implicassem movimento dentro da sala de aula por receio de que estes gerassem demasiado ruído e de perder o controlo da turma.

Por fim, escolhi este tema porque acredito que nesta época de tanto pessimismo devido à conjuntura económico-social é importante fazer renascer nos jovens o otimismo, a esperança e a crença nas suas capacidades!

Capítulo I - Fundamentação teórica

1. Introdução

“El niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender.”
(Montaigne, apud Savater, 1997: 8)

Nas últimas décadas surgiu um interesse crescente pelo papel da emoção e do afeto no desenvolvimento do indivíduo e no contexto de ensino-aprendizagem. Para isto contribuíram, por um lado, as investigações realizadas no âmbito da neurofisiologia (Damásio (1999)) e da psicologia cognitiva e, por outro, a análise dos resultados da aplicação das metodologias de ensino humanistas que floresceram na década de 70 do século passado (Sugestopedia, Método Silencioso, Enfoque Comunicativo, Resposta Física Total...). O resultado foi uma nova noção de como nós, seres humanos, aprendemos. Por outro lado, a teoria de Daniel Goleman (2001) acerca da Inteligência Emocional veio chamar a atenção para um componente da nossa inteligência que muitas vezes é esquecido e que, como veremos, é fundamental na forma como cada um de nós age - e reage - perante as situações da nossa vida cotidiana e perante os outros.

Após a 2ª Guerra Mundial, as consequências ao nível das perturbações e distúrbios mentais conduziram os estudos da psicologia em direção à recuperação e remediação de patologias. Consequentemente, desenvolveu-se uma conceção do ser humano baseada, e influenciada, pela doença mental e pelas disfuncionalidades dos sistemas e organizações, fixada no negativo e no menos bem sucedido da experiência humana. A Psicologia Positiva emerge na última década como uma área de estudo científico própria e multifacetada, que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias, para se debruçar sobre as experiências positivas (como emoções positivas, felicidade, esperança, alegria), características positivas individuais (como caráter, forças e virtudes), e instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano, sejam locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades, sociedades ou ambientes físicos a todos os títulos saudáveis) (Marujo, 2007: 117). Inclusive existe já um ramo das ciências económicas que se intitula Economia da Positividade.¹

¹ Cf. Marujo, 2011: 36: Prova de que este conceito tem alastrado inclusive à Economia, no Butão o PIB foi substituído pela FIB, Felicidade Interna Bruta.

Atualmente contamos com uma vasta investigação que aponta os benefícios do sentido de humor nos âmbitos da saúde, cognitivo, social e afetivo-emocional. Um sentido de humor saudável, que se baseia num pensamento otimista, está associado à resiliência tanto em crianças como nos adultos, que pode ser definida como a capacidade de superar situações adversas e sair delas fortalecido, dando significado ao sofrimento e um novo sentido à vida.

Simultaneamente assistimos ao emergir de um novo enfoque psicopedagógico pautado pelos princípios orientadores promovidos pela UNESCO em 1972 e presentes nos nossos programas de ensino, que se concretizam em quatro tipos de aprendizagem: *aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser* (GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 4). Mais recentemente, juntaram-se-lhes o *aprender a inovar* e o *aprender a aprender*, com a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. O ensino centrado na aprendizagem compreende a noção de que cada pessoa aprende de maneira diferente e possui um potencial, conhecimentos e experiências distintas, isto é, que existem variados estilos de aprendizagem, a partir dos quais processamos a informação recebida e a transformamos em conhecimento.

2. Inteligência Emocional

2.1. Definição do conceito

Affective language learning fits within what appears to be an emerging paradigm (...). There is evidence from a wide variety of fields which indicates that attention to affect-related concepts is playing a very important role in the solution to many types of problems and in the attainment of a more fulfilling way of life. (Arnold, 1993: xii)

O crescente interesse pela inteligência emocional tem motivado, desde os anos 90 do século passado, um pouco por todo o mundo, o desenvolvimento de numerosos estudos sobre o tema e a popularidade do conceito tem vindo a aumentar desde a publicação do livro *Emotional Intelligence* do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995. Segundo Daniel Goleman, a inteligência emocional define-se como a nossa capacidade de compreender as nossas emoções e as dos que nos rodeiam. A inteligência

emocional determina, por exemplo, a nossa capacidade de resistência à frustração, à confusão, ou a nossa forma de reagir perante a adversidade. A nossa capacidade de aprendizagem está, por tanto, intimamente ligada à nossa inteligência emocional.

Com efeito, se a inteligência é o conjunto de capacidades que nos permite solucionar problemas ou criar algo, a inteligência emocional é o conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas relacionados com as emoções – as nossas (inteligência intrapessoal) e as dos outros (inteligência interpessoal). Para Daniel Goleman "temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente" (Robles, 2000: s.p.). As emoções são uma das facetas desse processo, uma parte tão importante do mesmo como é o pensamento lógico. Da mesma forma que - hoje sabemos - não pensamos apenas com um único hemisfério cerebral, mas sim ambos são necessários, não nos limitamos a processar a informação; também a sentimos.

Hoje em dia, no mundo profissional, é um dado adquirido que, no momento de contratar alguém, já não basta um bom currículo; requer-se também um conjunto de características psicológicas como a capacidade de trabalhar em equipa, de resolver conflitos ou saber comunicar. O facto de um candidato possuir ou não essas qualidades ou habilidades vai depender do grau de desenvolvimento da sua inteligência emocional.²

Quando realizamos um exame, de pouco nos serve saber as respostas se estamos tão nervosos que não somos capazes de responder às perguntas adequadamente. Contudo, ao passo que geralmente passamos muito tempo a aprender (e a ensinar) os conteúdos do exame, raramente dedicamos alguns minutos do nosso tempo a aprender (ou a ensinar) como controlar os nervos. Isto porque, até aqui, pouca atenção foi dada pelos sistemas educativos à inteligência emocional, não tanto por não ser considerada importante, mas por se considerar a sua aprendizagem como um dado adquirido. O que se está a descobrir agora é que, da mesma forma que podemos desenvolver a nossa capacidade de escrever poesia ou de dançar também podemos desenvolver um conjunto de capacidades que nos permitem relacionar-nos de forma adequada com o mundo exterior e connosco mesmos, ou seja, a inteligência emocional.

Goleman aborda este tema num momento em que a sociedade está receptiva para aceitar esta mudança de paradigma para um binómio cognição-emoção (Alzina, 2003: 18). Para isso contribuíram vários factores, entre os quais: a crescente incidência de

² Cf. Goleman, 2001: Esta teoria tem sido aplicada não só à escola, mas ao mundo do trabalho em si, às próprias organizações.

violência na sociedade moderna, a evidência de que o cognitivo só por si não contribui para a felicidade, a evidência de que a motivação e o comportamento obedecem mais a fatores emocionais do que cognitivos, a constatação de que o rendimento académico não é necessariamente sinónimo de futuro sucesso pessoal e profissional, os contributos da psicologia cognitiva, da neurociência e da psiconeuroimunologia, uma crescente preocupação com o bem-estar mais do que com a parte económica e a crescente preocupação com o stress e a depressão que os índices de venda de livros de auto-ajuda indicam ser uma necessidade social.³

O desenvolvimento da inteligência emocional desemboca naturalmente no conceito de educação emocional, que pretende dar resposta a um conjunto de necessidades sociais (conflitos, violência, consumo de drogas, stress, depressão, etc). Os objetivos gerais da educação emocional podem assim resumir-se: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a capacidade de regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver a capacidade de se auto-motivar; adotar uma atitude positiva perante a vida.

2.2. Contributo da inteligência emocional para a aprendizagem

“If we believe that happiness is an attitude of the mind that can be practiced and actions that can be performed, then there is a place for it in education.” (Moline)

A importância da dimensão afetiva no ensino está patente no trabalho do neurobiólogo António Damásio, que explica como emoção e razão são facetas distintas

³ Cf. Alzina, 2003: 27: “El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* a la que hacemos referencia en otro apartado de este artículo. Las recientes aportaciones de la neurociencia han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc. Las aportaciones de la psiconeuroinmunología indican como las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.”

mas inseparáveis da aprendizagem (Gallego, 2009: 143). Muitos autores argumentam que o estilo de vida atual exige competências adicionais nas áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interação social e da resolução de conflitos para que as crianças sejam bem sucedidas na vida adulta, e que o saber acadêmico só por si, e por ser cada vez mais volátil, já não se revela suficiente nos dias de hoje, na sociedade de consumo e de informação, na aldeia global. Outros autores afirmam também que não é apenas necessário ser emocionalmente inteligente - é fundamental estar motivado para utilizar essa inteligência (Ângelo, 2007: 14 e ss.).

Estas ideias alteram o ponto de vista mais tradicional segundo o qual o objetivo da educação é ensinar os conteúdos centrais do currículo e esse conhecimento por si só vai equipar os estudantes para os desafios que vão encontrar em adultos. Consequentemente, talvez fosse pertinente alterar os desenhos curriculares no sentido de não se dar tanta importância ao currículo que promove as capacidades intelectuais, procurando favorecer-se o desenvolvimento equilibrado das crianças entre a aquisição de conhecimentos académicos e a sua formação pessoal e social.

Neste contexto adquire particular relevância a questão da motivação. A motivação é importante no processo de ensino-aprendizagem porque mantém uma ligação direta com o sucesso, e a falta dele. Toda a aprendizagem de algo novo pressupõe esforço e períodos inevitáveis de confusão, frustração e tensão. Os alunos incapazes de lidar com este tipo de emoções muitas vezes resiste a experimentar atividades novas, por medo de fracassar. Há que não esquecer que a depressão é uma condição mental que afeta cada vez mais estudantes.

No entanto, se queremos que os nossos alunos aprendam a falar e a escrever corretamente Espanhol, a motivação só por si não chega: há que fornecer ao aluno ferramentas, que são as estratégias. Estas podem ser variadíssimas, embora muitas vezes nós, professores, nos limitemos a usar um leque restrito e que pode ser insuficiente para fazer chegar a informação a todos os alunos que temos dentro da sala. Quando aprendemos algo podemos escolher entre diferentes métodos e formas de aprender. Dependendo do que queiramos aprender poderá interessar-nos utilizar umas estratégias e não outras. Não existem estratégias boas ou más só por si, mas sim estratégias adequadas ou inadequadas para um determinado contexto.

Frequentemente o trabalho na sala de aula consiste em explicar conceitos, em veicular informação e em realizar exercícios para comprovar se esses conceitos foram compreendidos. Mas ficam por explicar e trabalhar as diferentes estratégias ou métodos

que os alunos podem utilizar para fazer um exercício ou assimilar uma determinada informação. Ora, quando as estratégias não se explicam na aula cada aluno vê-se obrigado a descobri-las por sua conta. O que costuma acontecer é que alguns alunos, por si próprios, desenvolvem as estratégias adequadas, mas haverá outro grupo de alunos que desenvolve métodos de trabalho inadequados. São alunos que trabalham e se esforçam e, no entanto, não conseguem alcançar os resultados desejados. Muitas vezes esses alunos (e os próprios professores) não têm consciência de que o problema reside na utilização de estratégias inadequadas e atribuem o insucesso à falta de inteligência. Quando isso sucede, o problema das estratégias converte-se num problema de motivação e atitudes.⁴

Não só os alunos, também nós professores somos o produto de essa visão da inteligência como algo estático, que não se desenvolve, mas na verdade não é assim. Se o que diferencia um aluno bom de outro fraco é o tipo de estratégias que utiliza e sabemos identificar os bons alunos, isso implica que também sabemos quais são as estratégias que determinam o êxito ou o fracasso na nossa disciplina. O que precisamos é de torná-las explícitas. Ao realizar um qualquer exercício podemos, por exemplo, dedicar uns minutos a perguntar aos alunos como o resolveram e discutir com a turma as vantagens e as desvantagens dos diversos métodos.⁵

Mudar as estratégias que os alunos estão habituados a usar exige primeiro refletir sobre os seus hábitos de trabalho e de estudo. Por isso, outra maneira de trabalhar as estratégias é ajudar os alunos a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, colocar-lhes perguntas que os façam pensar no que correu bem e no que correu menos bem. Os questionários aplicados a toda a turma também nos podem servir para fomentar a reflexão.⁶ O período de tempo de que o aluno necessitará para substituir umas estratégias por outras dependerá de muitos fatores, entre eles o seu estilo de aprendizagem. Se as estratégias são os métodos que um aluno utiliza numa situação

⁴ Cf. Estanqueiro, 2008: 14: “No seu percurso escolar, todos os alunos experimentam sucessos e insucessos. Dois tipos de factores explicam os resultados escolares: factores pessoais (capacidades, esforço e método) e factores externos (natureza da tarefa, critérios do professor, condições ambientais e sorte). Em cada situação, entram factores diferentes, em doses diferentes. A forma como os alunos encaram as suas classificações condiciona a sua motivação. Os alunos mais motivados são pessoas optimistas que cultivam uma atitude positiva face aos resultados escolares.”

⁵ Algo que costumo fazer com os meus alunos é perguntar-lhes como estudam para os testes de Espanhol ou de uma qualquer língua estrangeira e discutimos os prós e os contras de cada método.

⁶ Cf. Robles, 2000: A autora apresenta-nos um questionário-exemplo.

concreta, o estilo de aprendizagem representa as grandes tendências que esse aluno evidencia. Um aluno visual e com predomínio do hemisfério esquerdo pode, contudo, utilizar uma estratégia auditiva em casos concretos. Ou seja, podemos encontrar alunos com estilos de aprendizagem distintos utilizando a mesma estratégia em casos concretos. Paralelamente podemos encontrar alunos com estilos de aprendizagem muito parecidos que utilizem estratégias diferentes para realizar a mesma tarefa.

In the presence of overly negative emotions such as anxiety, fear, stress, anger or depression, our optimal learning potential may be compromised. The most innovative techniques and the most attractive materials may be rendered inadequate, if not useless [...]. Anxiety, for example, can wreak havoc with the neurological conditions in the prefrontal lobe of the brain, preventing memory from operating properly [...]. Fortunately, language teachers are becoming increasingly aware of the importance of negative emotional factors and of ways to handle them. Looking at the other side of the question, stimulating the different positive emotional factors, such as self-esteem, empathy or motivation, can greatly facilitate the language learning process. (Arnold, 1993: 2)

3. Estilos de aprendizagem

3.1. Definição do conceito

Parafraseando Alonso (1995: 44), o estilo de aprendizagem é um conceito muito importante para os professores, porque tem repercussões na sua forma de ensinar. É frequente que um professor tenda a ensinar da forma como gostaria que lhe tivessem ensinado a ele, isto é, ensina da forma como gostaria de aprender. Em suma, ensina de acordo com o seu próprio estilo de aprendizagem.

Ao longo da vida todo o indivíduo desenvolve e usa uma combinação de estilos de aprendizagem, por norma flexibilizando-os e adaptando-os de forma a corresponderem aos diferentes contextos e a darem resposta a uma série de situações. Porém, a maior parte das pessoas favorece um ou dos estilos em detrimento dos outros.⁷

⁷ Cf. Perini, 2010: 30: “Neste campo, os estilos são comparáveis aos músculos: quanto mais são usados e alongados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam, enquanto que os que são apenas minimamente desenvolvidos não se desenvolvem totalmente. Para além disso, tal como os músculos, os estilos podem sempre ser reforçados com recurso à prática.”

De acordo com a definição proposta por Perini (2010: 48), o conceito “estilo de aprendizagem” refere-se às características cognitivas, afetivas e fisiológicas de cada um de nós, que servem como indicadores relativamente estáveis de como aprendemos, interagimos e respondemos aos nossos ambientes de aprendizagem.⁸

Não é novidade que não aprendemos todos da mesma forma. Em qualquer grupo em que duas ou mais pessoas comecem a estudar uma matéria juntas partindo do mesmo nível, ao fim de pouco tempo serão evidentes as diferenças no nível de conhecimento de cada membro do grupo, muito embora todos tenham recebido as mesmas explicações e realizado as mesmas atividades e exercícios. Cada membro do grupo aprenderá de forma diferente, terá dúvidas distintas e avançará mais numas áreas do que noutras. Essas diferenças na aprendizagem resultam de muitos fatores, como por exemplo a motivação, a bagagem cultural prévia e a idade. Mas esses fatores não explicam por que razão frequentemente encontramos alunos com a mesma motivação e da mesma idade e background cultural que, no entanto, aprendem de forma diferente, de tal forma que, por exemplo, um tenha muita facilidade ao nível da expressão escrita e outro na compreensão gramatical. Estas diferenças devem-se à distinta forma de aprender de cada um. Tanto desde o ponto de vista do aluno como do professor o conceito de estilos de aprendizagem é bastante atrativo porque nos oferece grande margem de actuação para conseguir uma aprendizagem más eficaz.⁹

O conceito de estilos de aprendizagem está diretamente relacionado com a ideia da aprendizagem como um processo ativo. Se considerarmos que a aprendizagem equivale a receber informação de forma passiva, aquilo que o aluno faz ou pensa não terá grande importância. Mas, se a entendermos como a elaboração, por parte do recetor, da informação recebida, parece bastante evidente que cada um de nós elaborará e relacionará os dados recebidos em função das suas próprias características. Os diferentes modelos e teorias existentes sobre estilos de aprendizagem oferecem-nos um marco concetual que nos ajuda a entender os comportamentos que observamos

⁸ Cf. Hervás, 2003: s.p.: Ao falarmos em estilos de aprendizagem também podemos falar em estilos de ensino. Não abordo essa questão porque aqui o enfoque centra-se no aluno, mas este livro pode ser um bom ponto de partida para outras reflexões sobre os estilos de ensino do próprio professor.

⁹ Cf. Faraday, 2004: 14: Refere que mesmo os mais céticos em relação às teorias dos estilos de aprendizagem reconhecem a importância da metacognição, na medida em que o auto-conhecimento sobre as estratégias que cada um usa na aprendizagem levarão ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias conducentes ao sucesso.

diariamente na sala de aula, como se relacionam esses comportamentos com a forma como os nossos alunos aprendem e as ações que podem ser mais eficazes num dado momento. Contudo, há que ter em mente que a nossa forma de aprender não é estática, e como tal não devemos utilizar os estilos de aprendizagem como uma ferramenta para classificar os alunos em categorias estanques.

No nosso estilo de aprendizagem intervêm muitos fatores distintos, mas um dos mais influentes está relacionado com a forma como selecionamos e representamos a informação. Cada um de nós recebe a cada momento, através dos nossos sentidos, uma enorme quantidade de informação procedente do mundo que nos rodeia. O nosso cérebro seleciona parte dessa informação e ignora o resto. Se, por exemplo, depois do visionamento de um filme pedirmos a um grupo de pessoas que nos descrevam um momento que lhes cativou a atenção, provavelmente cada pessoa fará alusão a um momento diferente. Selecionamos a informação à qual prestamos atenção em função do seu interesse, naturalmente. Mas nisto também tem influência a forma como recebemos a informação. Alguns de nós tendemos a concentrar-nos mais na informação que recebemos visualmente, outros na que recebemos auditivamente e outros na que recebemos através dos restantes sentidos. Ou seja, a maioria de nós utiliza os sistemas de representação de forma desigual, potenciando uns e subutilizando outros. O facto de utilizarmos mais um determinado sistema de representação é importante por dois motivos: primeiro, porque os sistemas de representação se desenvolvem na proporção em que os utilizamos; segundo, porque não são neutros. Cada sistema de representação tem as suas próprias características e regras de funcionamento. Os sistemas de representação não são bons ou maus, mas sim mais ou menos eficazes para realizar determinados processos mentais (Robles, 2000: s.p.).

Aplicado à sala de aula, isto significa que depois de receber a mesma explicação nem todos os alunos recordarão o mesmo. Alguns terão mais facilidade em recordar as explicações que se escreveram no quadro, ao passo que outros poderão recordar melhor as palavras do professor e, num terceiro grupo, teríamos alunos que recordariam melhor a impressão que essa aula lhes causou. Por outro lado, cada sistema tem as suas próprias características e é mais eficaz nuns âmbitos do que noutros. Por isso o comportamento dos nossos alunos na sala de aula mudará em função de favorecerem mais uns sistemas de representação do que outros. Como professores, e para potenciar a aprendizagem dos nossos alunos, interessa-nos organizar o trabalho em aula tendo em conta a forma de aprender de todos os nossos alunos.

3.2. Visão geral dos vários modelos

Ao longo das últimas décadas elaborou-se uma significativa quantidade de teorias e modelos para explicar as diferenças no modo de aprender. Mas, de todos, qual é o melhor? A resposta é: todos e nenhum. A palavra "aprendizagem" é um termo muito abrangente que abarca fases distintas de um mesmo e complexo processo. Cada um dos modelos e teorias existentes aborda a aprendizagem de um ângulo distinto. Quando se contempla a totalidade do processo de aprendizagem compreende-se que essas teorias e modelos, aparentemente contraditórios, afinal se complementam. Como professores, e dependendo da parte do processo de aprendizagem em que centramos a nossa atenção, umas vezes interessar-nos-á utilizar um modelo e outras vezes outro.¹⁰

Chamo a atenção para o facto de, obviamente, não querer sugerir que, numa turma com trinta alunos, sigamos à risca todas as orientações que nos são dadas pelos teóricos para cada tipo de aluno. Acredito que a virtude está no equilíbrio. A aplicação de questionários para diagnosticar os tipos de aprendente que temos num grupo de alunos pode inclusive permitir-nos descobrir que uma dada turma se enquadra, na sua esmagadora maioria, dentro de determinado estilo de aprendizagem. Por outro lado, podemos ter aquele aluno difícil, que por mais que façamos parece que não conseguimos chegar até ele e ajudá-lo a melhorar o aproveitamento. Nesse caso, os dados que a seguir se apresentam podem ser extremamente úteis como orientação para o nosso trabalho com ele.

Perini (2010: 7) defende, a este propósito, uma aprendizagem integrada, ou seja, “uma abordagem ao currículo, ao ensino e à avaliação, concebida para apoiar os professores e as escolas a fundir inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem de forma significativa e prática”, orientada por três objetivos: eficácia, praticidade e justiça. Eficácia, no sentido em que maximiza os benefícios e minimiza as desvantagens dos modelos; praticidade, na medida em que permite aos professores conjugarem a gestão do currículo com a gestão de salas de aula eficazes e interessantes e, por fim, justiça, uma vez que fomenta a maior abrangência possível em termos de diversidade

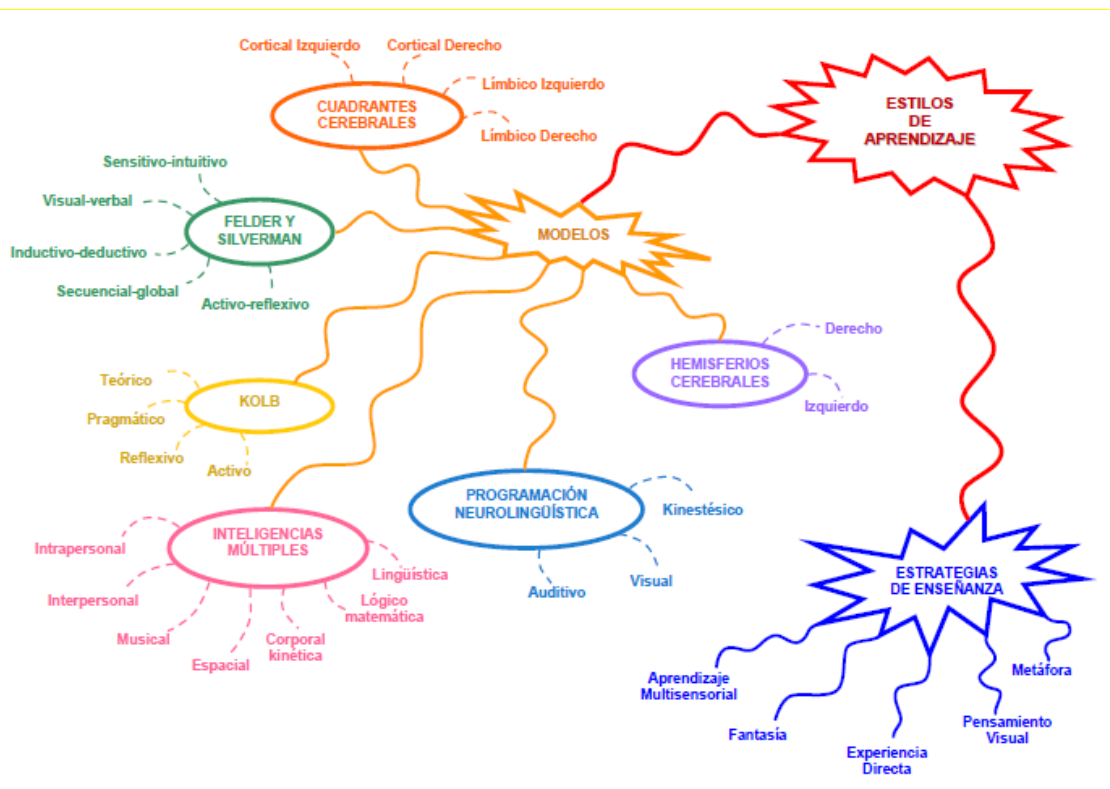
¹⁰ Cf. Cué, 2011: O autor faz uma retrospectiva da evolução das teorias sobre estilos de aprendizagem.

acadêmica.¹¹ Assim, segundo estes autores, uma abordagem à educação verdadeiramente holística, que permita que os docentes tomem em consideração o vasto leque da diversidade humana dos seus alunos e dêem resposta a padrões acadêmicos rigorosos, apenas tem lugar se houver uma integração dos modelos de estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. A realidade do nosso sistema educativo implica que os professores sigam as estruturas curriculares, correspondam aos padrões nacionais e preparem os alunos para os exames nacionais. Ora, esta aprendizagem integrada é passível de ser facilmente incorporada na prática diária, sem obrigar os professores a repensar tudo aquilo que fazem. Finalmente, vivemos num mundo cada vez mais caracterizado pela diversidade: constantemente surgem novas questões, novas ideias, fomentando a visão de que todas as formas de necessidade devem ser tidas em conta – diversidade intelectual, física e cultural. Ao reunir os vários modelos a aprendizagem integrada visa criar um ambiente em que os alunos sentem que os seus contributos e ideias são valorizados e que têm a capacidade de serem bem sucedidos.

Existem cerca de treze modelos de estilos de aprendizagem,¹² mas selecionei estes por serem, do que pude verificar ao nível da literatura, alguns dos mais conhecidos e utilizados. Em seguida, descreve-se detalhadamente cada um dos modelos referidos, com as suas implicações na forma de aprender do aluno e, conseqüentemente, na escolha das estratégias mais adequadas da parte do professor.

¹¹ Cf. Oxford, 2003: 16: “It is foolhardy to think that a single L2 methodology could possibly fit an entire class filled with students who have a range of stylistic and strategic preferences. Instead of choosing a specific instructional methodology, L2 teachers would do better to employ a broad instructional approach, notably the best version of the communicative approach that contains a combined focus on form and fluency. Such an approach allows for deliberate, creative variety to meet the needs of all students in the class.”

¹² Cf. Faraday, 2004: A autora fala da existência de treze modelos de estilos de aprendizagem (num total de 71 estilos), com as suas implicações na aprendizagem.



(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 5)

3.2.1. Modelo dos quadrantes cerebrais de Herrmann

No final da década de oitenta do século passado, Ned Herrmann (1989, citado em Robles, 2000: s.p.) revolucionou a neurociência com a sua teoria sobre a dinâmica cerebral. Este modelo defende que cada ser humano é detentor de quatro características que o tornam único: a impressão digital, a íris dos olhos, a planta do pé e o desenvolvimento do córtex cerebral. Nenhum indivíduo tem um córtex idêntico a outro, uma vez que os processos de evolução e desenvolvimento são específicos de cada um, o que nos torna únicos. O desenvolvimento do córtex cerebral estimula um dos quatro quadrantes de forma mais predominante, levando a que os indivíduos tenham gostos, preferências, processamento mental e traços de personalidade particulares.

Nos seus estudos concluiu que o equilíbrio entre o racional e o emocional é altamente benéfico para a execução das tarefas pessoais e profissionais, o que abriu uma perspetiva completamente nova, tanto no mundo académico como empresarial, por contraponto à (sobre)valorização do racional. Por outro lado encontrou diferenças no cérebro humano, não apenas ao nível dos hemisférios esquerdo e direito, mas também

da dominância superior e inferior. Com isto propôs a existencia de quatro estilos de dominância cerebral, que caracterizam os nossos impulsos e destrezas, influenciando a nossa criatividade, a nossa energia emocional, o trabalho em equipa e o desempenho na negociação com o outro. Para Herrmann, a utilização dos quatro quadrantes deve ser a mais equilibrada possível, embora reconheça que isso é quase impossível (Robles, 2000: s.p.).

Herrmann estabeleceu uma analogia entre o nosso cérebro e o globo terrestre com os seus quatro pontos cardeais. Os quatro quadrantes representam quatro formas diferentes de operar, de pensar, de criar, de aprender e, em suma, de nos relacionarmos com o mundo. As características dos quatro quadrantes são:



(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 8)

Com base nesta classificação, estas poderiam ser algumas orientações para lidar com cada tipo de aluno (GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 8-19).

Quadrante	Características do aluno	Propostas de trabalho em aula
Cortical Esquerdo	Gosta de aulas sólidas, sustentadas em factos. Vai às aulas para aprender, tomar apontamentos, progredir para saber bem os conteúdos no final do ano. É, por norma, bom aluno, desde que se lhe dê a “matéria”.	Utilizar uma pedagogia racional que dê prioridade ao conteúdo. Utilizar o manual. Dar a conhecer factos, números e estatísticas. Insistir na teoria. Dar definições precisas e referências. Mostrar esquemas abstratos: diagramas, curvas. Trabalhar com as TIC. Usar o raciocínio dedutivo. Procurar que realize exercícios de dificuldade progressiva, para estimular o seu espírito de competição.
Límbico Esquerdo	Metódico, organizado e, frequentemente, meticoloso; demora muito a tomar apontamentos porque tenta ser claro e limpo. Chega a copiar de novo um caderno ou uma aula se o achar sujo ou desorganizado. Gosta que a aula se desenvolva segundo uma rotina conhecida.	Utilizar uma pedagogia organizada, estruturada num clima de segurança. Escrever os objetivos no quadro de forma clara e legível. Dar instruções rígidas. Fornecer-lhe documentos escritos impecáveis. Dividir a aula em sequências bem definidas. Propor-lhe objetivos a curto prazo bem definidos. É importante respeitar o seu espaço e não o perturbar pedindo-lhe algo de repente.
Límbico Direito	Trabalha se gosta do professor; bloqueia e despista-se facilmente se não sente que têm em conta os seus progressos e dificuldades. Não suporta críticas severas. Gosta de algumas matérias; detesta outras e mostra-o. Aprecia visitas de estudo, vídeos, jogos e tudo o que não se pareça com uma aula.	Proporcionar-lhe uma pedagogia emotiva e concreta. Criar um ambiente acolhedor. Estabelecer um diálogo eficaz. Elogiar os seus progressos, as suas atitudes positivas. Partir das suas vivências: o que é, o que faz, de que gosta. Fazer gestos expressivos, já que frequentemente este tipo de aluno é um cinestésico. Deixá-lo decorar o seu caderno e personalizar os seus trabalhos. Favorecer o trabalho de grupo. Variar os exercícios. Deixá-lo jogar, mexer-se, aprender divertindo-se: visitas, teatro, música. Partir de imagens e representações pessoais até chegar à abstração. Atribuir-lhe responsabilidades e confiar-lhe funções de comunicação e negociação.
Cortical Direito	É intuitivo. Toma poucas notas porque sabe selecionar o essencial. Às vezes impressiona por estar alheado, mas outras surpreende com observações inesperadas e projetos originais.	Proporcionar-lhe uma pedagogia imprevisível, original e imaginativa. Dar exemplos concretos e utilizar suportes visuais. Usar o humor. Utilizar o método experimental. Proporcionar aulas variadas, ricas, com interrupções gráficas concretas. Propor jogos, trabalhos imaginativos, teatro. Dar-lhe a

		possibilidade de falar, dizer disparates, ter ideias incongruentes à margem da aula. Dar-lhe a hipótese de inventar, criar, inovar sem pressão.
--	--	---

3.2.2. *Modelo de Felder y Silverman*

Felder e Silverman (1988: 674-681), baseando-se em pesquisas anteriormente elaboradas, formularam um modelo assente em cinco dimensões de estilos de aprendizagem, que trabalham como pólos opostos. Isto não significa, contudo, que a pessoa deva pertencer exclusivamente a um deles, pois existe uma gradação e podem ocorrer a todo o momento alterações nessa classificação, dependendo do assunto ou do ambiente de ensino. A partir desta classificação, os autores propõem aos professores que adaptem o seu estilo de ensino aos diversos estilos de aprendizagem, de forma a que todos os estilos sejam contemplados. As cinco dimensões estão relacionadas com as respostas que se podem obter às seguintes perguntas:

PREGUNTA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTILOS	DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS
¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes?	Dimensión relativa al tipo de información: sensitivos-intuitivos	Básicamente, los estudiantes perciben dos tipos de información: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc.
¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la información cognitiva?	Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: visuales-verbales	Con respecto a la información externa, los estudiantes básicamente la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc. o en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.
¿Con qué tipo de organización de la información está más cómodo el estudiante a la hora de trabajar?	Dimensión relativa a la forma de organizar la información inductivos-deductivos	Los estudiantes se sienten a gusto y entienden mejor la información si está organizada inductivamente donde los hechos y las observaciones se dan y los principios se infieren o deductivamente donde los principios se revelan y las consecuencias y aplicaciones se deducen.
¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje?	Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: secuenciales-globales	El progreso de los estudiantes sobre el aprendizaje implica un procedimiento secuencial que necesita progresión lógica de pasos incrementales pequeños o entendimiento global que requiere de una visión integral.
¿Cómo prefiere el estudiante procesar la información?	Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: activos-reflexivos	La información se puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas o discusiones o a través de la reflexión o introspección.

(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 20)

Assim, seriam estas as características de cada dimensão/pólo:

Tipo de informação	
Sensitivos	Intuitivos
Concretos, práticos, gostam de resolver problemas seguindo procedimentos muito bem estabelecidos; tendem a ser pacientes com detalhes; gostam de trabalho prático (trabalho de laboratório, por exemplo); memorizam factos com facilidade; não apreciam assuntos em que não vejam ligação com o mundo real.	Concetuais; inovadores; mais teóricos; detestam a repetição; preferem descobrir possibilidades e relações; compreendem rapidamente novos conceitos; trabalham bem com abstrações e formulações matemáticas; não apreciam temáticas que necessitem de muita memorização ou cálculos repetitivos.

Captação da informação	
Visuais	Verbais
Na obtenção de informação preferem representações visuais, diagramas, etc.; recordam melhor o que vêem.	Preferem obter a informação em formato escrito ou falado; recordam melhor o que lêem ou o que ouvem.
Organização da informação	
Activos	Reflexivos
Memorizam e compreendem melhor informação nova quando a utilizam de forma prática (discutindo-a, aplicando-a, explicando-a a outros). Preferem aprender ensaiando e trabalhando com outros.	Retêm melhor a nova informação pensando e refletindo sobre ela, preferem aprender meditando, pensando e trabalhando individualmente.
Compreensão da informação	
Sequenciais	Globais
Aprendem através de pequenos passos sequenciais, quando existe uma relação lógica com o anterior; organizados e lineares; ao resolver um problema tendem a fazê-lo por pequenos passos lógicos.	Evoluem através de grandes saltos, aprendendo conteúdos novos quase de imediato e visualizando o todo; podem solucionar problemas complexos rapidamente e relacionar conceitos de forma inovadora. Contudo, podem ter dificuldade em explicar como o fizeram.
Processamento da informação	
Indutivo	Dedutivo
Entendem melhor a informação partindo de factos e observações para depois inferir os princípios ou generalizações.	Preferem deduzir eles próprios as consequências e as aplicações a partir dos fundamentos ou generalizações.

3.2.3. *Modelo de Kolb*

Kolb desenvolveu um estudo na Brigham Young University em Utah, nos Estados Unidos da América, que deu origem ao conhecido Ciclo de Aprendizagem ou Modelo Experimental de Kolb e que supõe que, para aprender algo, devemos trabalhar ou processar a informação que recebemos (Smith, 2001: s.p.). Podemos partir:

- a) de uma experiência direta e concreta: aluno ativo.
- b) ou, pelo contrário, de uma experiência abstrata, que é a que temos quando lemos ou alguém nos conta algo: aluno teórico.

As experiências que tenhamos, concretas ou abstratas, transformam-se em conhecimento quando as elaboramos de alguma destas duas formas:

- a) refletindo e pensando sobre elas: aluno reflexivo.
- b) aplicando de forma ativa a informação recebida: aluno pragmático.

De acordo com o modelo de Kolb, uma aprendizagem ótima é o resultado de trabalhar a informação em quatro fases:



(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 21)

Na prática, a maioria de nós tende a especializar-se numa, máximo duas, pelo que se podem diferenciar quatro tipos de alunos, dependendo da fase em que preferam trabalhar:

- 1) Aluno ativo
- 2) Aluno reflexivo
- 3) Aluno teórico
- 4) Aluno pragmático

Em função da fase de aprendizagem em que nos especializemos, o mesmo conteúdo será mais fácil (ou mais difícil) de aprender consoante seja apresentado ou trabalhado na aula. Uma vez que uma aprendizagem ótima requer as quatro fases, será conveniente apresentarmos a nossa matéria de forma a garantirmos atividades que contemplem todas as fases do círculo de Kolb. Assim, por um lado estaremos a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, qualquer que seja o seu estilo preferido e, além disso, estaremos a ajudá-los a potencializar as fases em que se sentem mais cómodos (Robles, 2000: s.p.).

Estilo	CARACTERÍSTICAS	COMO APRENDEM
ALUNOS ATIVOS	Envolvem-se totalmente e sem receios em experiências novas. Aproveitam o momento presente e deixam-se levar pelos acontecimentos. Costumam ser entusiastas perante a novidade e agir sem pensar nas consequências. Preenchem os seus dias envolvidos em atividades e assim que perdem o entusiasmo por uma passam à seguinte. Não gostam de planos a longo prazo ou consolidar projetos. Apreciam trabalhar rodeados de gente, mas sendo o centro da atividade. <i>A pergunta a que querem responder com a aprendizagem é “Como?”.</i>	APRENDEM MELHOR: Quando se envolvem numa atividade que represente para eles um desafio. Quando realizam atividades curtas e de resultado imediato. Quando há emoção e drama. TÊM MAIS DIFICULDADE EM APRENDER: Quando têm de: adotar um papel passivo; assimilar, analisar e interpretar dados; trabalhar sozinhos.
ALUNOS REFLEXIVOS	Tendem a adotar a postura de um observador que analisa as suas experiências a partir de muitas perspetivas distintas. Recolhem dados e analisam-nos detalhadamente antes de chegar a uma conclusão. Para eles o mais importante é essa recolha de dados e a sua análise conscienciosa, por isso adiam as conclusões. São cautelosos e analisam as implicações de cada ação antes de a executar. Nas reuniões observam e ouvem antes de falar procurando passar despercebidos. <i>A pergunta a que querem responder com a aprendizagem é “Porquê?”.</i>	APRENDEM MELHOR QUANDO PODEM: Refletir sobre as atividades. Partilhar opiniões com outros. Decidir a um ritmo próprio, trabalhando sem pressões nem prazos. TÊM MAIS DIFICULDADE EM APRENDER: Quando têm de executar algo espontaneamente. Quando não têm dados suficientes para chegar a uma conclusão. Quando se vêm obrigados a passar rapidamente de uma atividade para outra.
ALUNOS TEÓRICOS	Integram as observações que realizam em teorias complexas e bem fundamentadas logicamente. Pensam de forma sequencial e passo a passo, integrando factos desconexos em teorias coerentes. Gostam de analisar e sintetizar a informação e o seu sistema de valores premia a lógica e a racionalidade. Sentem-se incómodos com	APRENDEM MELHOR: A partir de modelos, teorias, sistemas com ideias e conceitos que representem um desafio. Quando têm oportunidade de perguntar e questionar. TÊM MAIS DIFICULDADE EM APRENDER:

	os juízos subjetivos, as técnicas de pensamento lateral e as atividades em que não notem uma lógica clara. <i>A pergunta a que querem responder com a aprendizagem é “O quê?”.</i>	Com atividades que impliquem ambiguidade e incerteza. Em situações que enfatizem as emoções e os sentimentos. Quando têm de agir sem um fundamento teórico.
ALUNOS PRAGMÁTICOS	Gostam de experimentar ideias, teorias e técnicas novas, e testar se funcionam na prática. Impacientam-se com discussões longas sobre um mesmo tema. São práticos, apegados à realidade, gostam de tomar decisões e resolver problemas. Os problemas são um desafio e estão sempre à procura de uma forma melhor de fazer as coisas. <i>A pergunta a que querem responder com a aprendizagem é “O que aconteceria se...?”.</i>	APRENDEM MELHOR: Com atividades que relacionem a teoria e a prática. Quando vêem os outros a fazer algo. Quando têm possibilidade de pôr em prática imediatamente o que aprenderam. TÊM MAIS DIFICULDADE EM APRENDER: Quando o que aprendem não está relacionado com as suas necessidades imediatas. Com atividades que não têm uma finalidade aparente. Quando o que fazem não está relacionado com a “realidade”.

(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 23)

3.2.4. Modelo dos Hemisférios Cerebrais

Esta teoria baseia-se em conclusões científicas que atestam que o cérebro humano se divide em dois hemisférios, sendo que cada hemisfério processa a informação que recebe de forma diferente.

O hemisfério lógico, normalmente o esquerdo, processa a informação de maneira sequencial e linear. Forma a imagem do todo a partir das partes e analisa os detalhes. Está mais especializado no trabalho com símbolos de qualquer tipo: linguagem, álgebra, símbolos químicos, partituras musicais.

O hemisfério holístico, normalmente o direito, processa a informação de maneira global, partindo do todo para entender as distintas partes que compõem esse todo. É

intuitivo, mais efetivo na percepção do espaço, mais global, imaginativo e emocional. Pensa através de imagens e sentimentos.

Embora nem sempre o hemisfério lógico corresponda ao hemisfério esquerdo nem o holístico ao direito, inicialmente acreditava-se que seria assim, por isso é frequentemente falarmos de alunos hemisfério esquerdo (ou analíticos) e alunos hemisfério direito (ou globais).

Logicamente, para poder aprender bem precisamos de usar os dois hemisférios, mas a maioria de nós tende a usar mais um do que o outro. Esse facto determina as nossas destrezas cognitivas, uma vez que cada maneira de pensar está associada a habilidades diferentes. A postura dos alunos na aula variará em função da forma de pensamento que preferem (Robles, 2000: s.p.).

	HEMISFERIO LÓGICO (Normalmente el izquierdo)	HEMISFERIO HOLÍSTICO (Normalmente el derecho)
Modos de pensamiento	Lógico y analítico Abstracto Secuencias (de la parte al todo) Lineal Realista Verbal Temporal Simbólico Cuantitativo Lógico	Holístico e intuitivo Concreto Global (del todo a la parte) Aleatorio Fantástico No verbal Atemporal Literal Cualitativo Analógico
Habilidades asociadas	Escritura Símbolos Lenguaje Lectura Ortografía Oratoria Escucha Localización de hechos y detalles Asociaciones auditivas Procesa una cosa por vez Sabe como hacer algo	Relaciones espaciales Formas y pautas Cálculos matemáticos Canto y música Sensibilidad al color Expresión artística Creatividad Visualización, mira la totalidad Emociones y sentimientos Procesa todo al mismo tiempo Descubre qué puede hacerse

(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 37)

HEMISFÉRIO LÓGICO	HEMISFÉRIO HOLÍSTICO
Visualiza símbolos abstratos (letras, números) e não tem problemas em compreender conceitos abstratos.	Visualiza imagens de objetos concretos mas não símbolos abstratos como letras ou números.
Verbaliza as suas ideias.	Pensa por imagens, sons, sensações, mas não verbaliza esses pensamentos.
Aprende do particular para o geral e absorbe rapidamente detalhes, factos e regras.	Aprende do geral para o particular. Para entender as partes necessita de partir da imagem global.
Analisa a informação passo a passo.	Não analisa a informação, sintetiza-a.
Gosta das coisas bem organizadas.	É relacional, não o preocupam as partes em si, mas sim saber como se relacionam umas com as outras.
Necessita de orientação clara, por escrito e específica.	Aprende melhor através de atividades abertas, criativas e pouco estruturadas.
Sente-se incómodo com atividades abertas e pouco estruturadas.	Preocupa-se mais com o processo do que com o resultado final.
Preocupa-o o resultado final.	Não gosta de comprovar os exercícios; chega ao resultado final por intuição.
Gosta de comprovar os exercícios e é importante para ele não errar.	Precisa de imagens, vê o filme antes de ler o livro.
Lê o livro antes de ir ver o filme.	O seu tempo médio de reação é de três segundos.
O seu tempo médio de reação é de dois segundos.	

Ambas as formas de pensamento são igualmente importantes. Para podermos realizar qualquer tarefa, por mais simples que pareça, precisamos de usar os dois hemisférios. Quanto mais complicada for a tarefa, mais importante será envolver todos os modos de pensamento. No entanto, a nossa cultura e o nosso sistema de ensino não são neutros. Tal como acontece com os sistemas de representação, no nosso sistema de ensino verifica-se a primazia do hemisfério lógico sobre o holístico (Robles, 2000: s.p.).

Do ponto de vista do professor, interessa-nos organizar o trabalho da aula de forma a que as atividades potenciem a utilização dos dois modos de pensamento.¹³ O funcionamento complementar de ambos os hemisférios é o que confere à mente o seu poder e flexibilidade. Juntas, palavras e imagens comunicam com mais clareza do que em separado.

¹³ Cf. Robles, 2000 – A autora apresenta-nos uma proposta de atividades para a aula.

3.3. Modelos em que me baseei para este estudo

3.3.1. Modelo de Programação Neurolinguística de Bandler y Grinder (VAC)

“(...) la forma como pensamos afecta nuestro cuerpo, y cómo usamos nuestros cuerpos afecta a la forma como pensamos.” (O’Connor, 1995: 70)

Também denominada modelo visual-auditivo-cinestésico (VAC), a Programação Neurolinguística (PNL) versa sobre a interrelação dinâmica entre os três processos básicos mediante os quais construímos os nossos modelos do mundo. “Neuro” refere-se não só ao cérebro, mas ao conjunto do sistema nervoso; o aspeto “linguístico” tem a ver com o facto de que, como seres humanos, desenvolvemos sistemas de comunicação extremamente complexos, sobretudo no que diz respeito à linguagem. Ora, a linguagem depende do sistema nervoso e, ao mesmo tempo, o nosso sistema nervoso está moldado pela linguagem. Por sua vez, a linguagem constitui um dos instrumentos fundamentais na aprendizagem humana. A “programação” neste modelo refere-se ao modo como o sistema neurológico e o linguístico formam as estruturas que constroem os nossos modelos do mundo (Aliste, 2000: 1). Esses modelos assentam em três grandes sistemas que o ser humano possui para representar mentalmente a informação: o sistema de representação visual, o auditivo e o cinestésico (Robles, 2000: s.p.).

Utilizamos o sistema de representação visual sempre que recordamos imagens abstratas (como letras e números) e concretas. O sistema de representação auditivo é aquele que nos permite recordar uma melodia ou um diálogo, ou reconhecer a voz da pessoa do outro lado da linha quando atendemos o telefone. Por último, quando recordamos o sabor da nossa comida favorita ou o que sentimos ao ouvir uma canção estamos a utilizar o sistema de representação cinestésico. Quando um orador ou um professor apresenta um conteúdo ou ideia, deve ter em conta os três estilos de aprendizagem que podem ter as pessoas de um grupo ou de uma audiência. Quando não o fazem, não é de admirar que as suas apresentações não cativem o público ou que as ideias transmitidas sejam facilmente esquecidas. Mais detalhadamente, vejamos as características de cada sistema de representação:

Sistema de representação visual:

Quando pensamos em imagens (por exemplo, quando 'vemos' na nossa mente a página do livro com a informação de que precisamos) podemos trazer à mente muita informação de uma só vez, por isso as pessoas que utilizam o sistema de representação visual têm mais facilidade em absorver grandes quantidades de informação com rapidez. Além disso, visualizar ajuda-nos a estabelecer conexões entre diferentes ideias e conceitos. Quando um aluno tem problemas para relacionar conceitos muitas vezes isso se deve a estar a processar a informação de forma auditiva ou cinestésica. A capacidade de abstração, bem como a de planificar, também estão directamente relacionadas com a capacidade de visualizar. Estas características explicam o porquê de muitos alunos universitários (e, consequentemente, muitos professores) serem aprendentes visuais. Os alunos visuais aprendem melhor quando lêem ou vêem a informação. Numa conferência, por exemplo, preferirão ler as fotocópias ou os acetatos a seguir a explicação oral, ou, na sua falta, tomarão notas para poder ter algo que ler.

Sistema de representação auditivo

Quando recordamos utilizando o sistema de representação auditivo fazemo-lo de forma sequencial e organizada. Num exame, por exemplo, um aluno que recorde mentalmente a página do livro poderá passar de um ponto a outro sem perder tempo, porque está a ver toda a informação de uma vez. No entanto, o aluno auditivo precisa de ouvir a sua gravação mental passo a passo. Os alunos que memorizam de forma auditiva não podem esquecer uma única palavra, caso contrário não conseguem continuar. É como cortar a fita de uma cassette. Pelo contrário, um aluno visual que se esqueça de uma palavra não sente problemas de maior, porque continua a visualizar o resto do texto ou da informação. O sistema auditivo não permite relacionar conceitos ou elaborar conceitos abstractos com a mesma facilidade que o sistema visual e não é tão rápido. É, no entanto, fundamental na aprendizagem de línguas, e naturalmente, de música. Os alunos auditivos aprendem melhor quando recebem as explicações oralmente e quando podem falar e explicar essa informação a outra pessoa.

Sistema de representação cinestésico

Quando processamos a informação associando-a às nossas sensações e movimentos, ao nosso corpo, estamos a utilizar o sistema de representação cinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, quando aprendemos um desporto, mas também em muitas outras atividades. Escrever um SMS no telemóvel é outro exemplo de aprendizagem cinestésica. As pessoas que o executam bem não precisam de ver onde está cada letra; os seus dedos sabem onde está. Aprender utilizando o sistema cinestésico demora muito mais tempo que com qualquer um dos outros dois sistemas. No entanto, a aprendizagem cinestésica tem a vantagem de ser profunda. Podemos aprender uma lista de palavras e esquecê-las no dia seguinte, mas quando aprendemos a andar de bicicleta, não o esquecemos mais. Dificilmente esqueceremos aquilo que aprendemos com o nosso corpo. Assim, os alunos que utilizam preferentemente o sistema cinestésico necessitam de mais tempo que os colegas. Dizemos que são lentos; contudo, essa lentidão não tem nada a ver com falta de inteligência, mas sim com a sua forma diferente de aprender. Os alunos cinestésicos aprendem quando fazem coisas como, por exemplo, experiências no laboratório ou projetos. Precisam de mexer-se, daí que, quando estudam, muitas vezes caminhem ou se embalem para satisfazer essa necessidade de movimento. Na sala de aula arranjarão qualquer desculpa para levantar-se e mover-se.

Postura mediante o sistema de representação preferido:

	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
Conduta	Organizado, observador e tranquilo. Preocupado com o seu aspeto. Voz aguda, queixo erguido. As emoções estão estampadas no rosto.	Fala sozinho, distrai-se facilmente. Mexe os lábios ao ler silenciosamente. Facilidade em comunicar. Não se preocupa especialmente com o seu aspeto.	Responde a manifestações físicas de carinho. Gosta de tocar em tudo. Mexe-se e gesticula muito. Sai bem arranjado de casa, mas rapidamente fica desalinhado, porque não pára.

		Monopoliza a conversa. Gosta de música. Modula o tom e o timbre de voz. Expressa as suas emoções verbalmente.	Tom de voz mais grave, mas fala alto, com o queixo apontado para baixo. Expressa as suas emoções com movimentos.
Aprendizagem	Aprende o que vê. Necessita de ter uma visão detalhada e saber para onde vai. Custa-lhe recordar o que ouve.	Aprende o que ouve, enumerando os vários tópicos para si próprio. Se se esquece de um tópico perde-se. Não tem uma visão global.	Aprende com o que toca e o que faz. Precisa de estar envolvido pessoalmente em alguma atividade.
Leitura	Gosta de descrições, às vezes fica com um ar perdido, imaginando a situação.	Gosta de diálogos e peças de teatro, evita descrições longas, mexe os lábios e não se detém nas ilustrações.	Gosta de histórias de ação, mexe-se enquanto lê. Não é um leitor brilhante.
Ortografia	Não dá erros. "Vê" as palavras antes de escrevê-las.	Dá erros. "Diz" as palavras e escreve-as segundo o som.	Dá erros. Escreve as palavras e vê se lhe parecem bem.
Memória	Recorda o que vê, por exemplo as caras, mas não os nomes.	Recorda o que ouve, por exemplo os nomes, mas não as caras.	Recorda o que fez, ou a impressão geral que isso lhe causou, mas não os detalhes.
Imaginação	Pensa através de imagens. Visualiza de forma detalhada.	Pensa através de sons, não recorda tanto o detalhe.	As imagens são poucas e pouco detalhadas, sempre em movimento.

Como armazena a informação	Rapidamente e em qualquer ordem.	De maneira sequencial e por blocos inteiros (perde-se se lhe perguntarmos um elemento isolado ou se lhe trocarmos a ordem das perguntas).	Mediante a “memória muscular” (corporal).
Períodos de inatividade	Observa algo fixamente desenha, lê.	Cantarola para si mesmo ou fala com alguém.	Movimenta-se.
Comunicação	Impacienta-se se tem de ouvir durante muito tempo seguido. Utiliza palavras como “ver, aspeto...”. 	Gosta de ouvir, mas tem de falar já. Faz descrições longas e repetitivas. Utiliza palavras como “ouvir, barulho...”. 	Gesticula ao falar. Não escuta atentamente. Aproxima-se muito do seu interlocutor, mas aborrece-se em seguida. Utiliza palavras como “sentir, impressão...”.
Distrai-se	Quando há movimento ou desordem visual, mas o ruído não o incomoda demasiado.	Quando há ruído.	Quando as explicações são predominantemente auditivas ou visuais e não o envolvem de alguma forma.

Tabela adaptada de Robles, 2000: s.p.

Estima-se que **40%** das personas sejam visuais, **30%** auditivas e **30%** cinestésicas (GÓMEZ NAVAS et al., 2004). O seguinte quadro mostra alguns exemplos de atividades adaptadas a cada estilo:

Visual	Auditivo	Cinestésico
Observar, imaginar, ler, filmes, desenhos, vídeos, mapas, posters, diagramas, fotos, caricaturas, pinturas, exposições, telescópios, microscópios.	Escutar, cantar, ritmo, debates, discussões, gravações áudio, palestras, falar em público, falar ao telefone, pequenos grupos, entrevistas.	Tocar, mover, sentir, trabalho de campo, pintar, desenhar, dançar, laboratório, fazer coisas, mostrar, concertar coisas.

3.3.2. Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner

El planteamiento de cuál es el motivo por el cual algunos alumnos aprenden mejor que otros una lengua extranjera se ha relacionado a menudo con la aptitud o habilidad personal. [...] La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza de ELE es considerado como marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tareas atractivas para el aprendizaje de lenguas. (Fonseca, 2007b: 23)

Uma das mais apaixonantes teorias surgidas nos últimos anos é a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (2011). Gardner considera que a aprendizagem é multisensorial. Para o autor os estilos de aprendizagem são as inteligências postas a trabalhar. São as manifestações pragmáticas das inteligências funcionando em contextos naturais de aprendizagem. A teoria das inteligências múltiplas é um modelo cognitivo que procura descrever como os indivíduos usam as suas inteligências para resolver problemas e criar produtos. (Hervás, 2003: s.p.)

Gardner define “inteligência” como o conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas ou fabricar produtos valiosos na nossa cultura.

A importância da definição de Gardner é dupla. Primeiro, amplia o âmbito do que entendemos por inteligência e reconhece o que todos sabíamos intuitivamente – que não se confina a um bom desempenho académico. Há pessoas com elevada capacidade intelectual mas que são incapazes, por exemplo, de escolher bem os seus amigos, e, pelo contrário, há pessoas menos brilhantes academicamente que triunfam no mundo dos negócios ou na sua vida pessoal. Triunfar nos negócios ou no desporto requer ser inteligente, mas em cada campo utilizamos um tipo de inteligência distinto. Nem melhor nem pior, apenas diferente.

Por outro lado, e não menos importante, Gardner define a inteligência como uma capacidade. Até há bem pouco tempo considerava-se a inteligência algo inato e estático. Nascia-se inteligente ou não e a educação não podia alterar esse facto. Ao definir a inteligência como uma capacidade, Gardner converte-a numa destreza que se pode desenvolver. Gardner não nega o componente genético. Todos nascemos com potencialidades marcadas pela genética. Mas essas potencialidades vão desenvolver-se

de uma forma ou de outra, dependendo do meio ambiente, das nossas experiências, da educação recebida, etc. Nenhum desportista de elite chega ao topo sem treinar, por melhores que sejam as suas aptidões naturais. O mesmo se pode dizer dos matemáticos, dos poetas, ou das pessoas emocionalmente inteligentes. Howard Gardner acrescenta que, da mesma forma que há muitos tipos de problemas para resolver, também há muitos tipos de inteligência.

Até à data Howard Gardner e a sua equipa da Universidade de Harvard identificaram nove tipos distintos (Armstrong, 1994; Arnold, 2004; Fonseca, 2012; Gallego, 2009; Gardner, 2011; Perini, 2010; Smith, 2008):

Inteligência Lógico-Matemática: aquela que utilizamos para resolver problemas de lógica e de matemática, própria dos cientistas e na base das ciências exatas. Corresponde à forma de pensar do hemisfério cerebral lógico e ao conceito que até há pouco a cultura ocidental tinha de inteligência. Esta inteligência integra a sensibilidade a esquemas e relações lógicas, abstrações e proposições. Entre os tipos de processos usados ao serviço desta inteligência encontram-se a categorização, a inferência, a generalização, o cálculo e a demonstração de hipóteses. Os indivíduos que têm esta inteligência mais desenvolvida enfatizam a racionalidade, são bons a detetar padrões, a estabelecer relações de causalidade, a conduzir experiências bem controladas; em geral pensam em termos de conceitos e apreciam testar ideias.

Inteligência Linguística: própria dos escritores, poetas, bons redatores. Utiliza ambos os hemisférios cerebrais. Manifesta-se na capacidade de usar as palavras de forma eficaz, tanto oralmente como por escrito, com vista a uma variedade de fins: argumentar, persuadir, contar histórias, escrever, ensinar... Os indivíduos com uma inteligência linguística superior usam criativamente as palavras e recorrem a trocadilhos, metáforas, etc. São bons leitores, as suas capacidades auditivas tendem a estar muito desenvolvidas e aprendem melhor quando podem falar, ouvir, ler ou escrever.

Inteligência Espacial: consiste na capacidade de perceber de forma exacta o mundo visual-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Encontramo-la sobretudo nos marinheiros, engenheiros, guias, escultores, fotógrafos e decoradores. Esta inteligência engloba a sensibilidade à cor, à forma, ao espaço e às relações

existentes entre estes elementos. Os indivíduos que revelam uma inteligência espacial apurada conseguem converter palavras em imagens mentais e têm um apurado sentido de orientação.

Inteligência Musical: é naturalmente, a dos cantores, compositores, músicos, bailarinos. Consiste na capacidade de compreender (por exemplo um aficionado de música), discriminar (por exemplo, como um crítico musical), transformar (por exemplo un compositor) e expressar (por exemplo, uma pessoa que toca um instrumento) as formas musicais. Esta inteligência inclui a sensibilidade ao ritmo, ao tom, à melodia, ao timbre de uma peça musical. Permite que o indivíduo produza ritmo e melodia, crie e analise composições musicais. Os indivíduos musicalmente inteligentes são sensíveis a todo o tipo de sons não verbais e encontram ritmos nos ruídos do dia-a-dia.

Inteligência Corporal-Cinestésica: trata-se da capacidade de utilizar o próprio corpo para realizar atividades, resolver problemas ou expressar ideias e sentimentos. É a inteligência dos desportistas, artesãos, cirurgiões e bailarinos. Esta forma de inteligência inclui habilidades físicas como a coordenação, o equilíbrio, a destreza, a força, a flexibilidade e a velocidade, assim como as capacidades auto-percetivas, táteis e a perceção de medidas e volumes. Estes indivíduos aprendem melhor executando, movendo e agindo sobre as coisas.

Inteligência Intrapessoal: prende-se com o auto-conhecimento e a capacidade de adaptar a própria forma de agir a partir desse conhecimento. Esta inteligência inclui ter uma imagem precisa de nós próprios (dos nossos poderes e limitações), ter consciência dos estados de ânimo interiores, das nossas intenções, motivações e temperamento, e a capacidade de auto-disciplina, auto-compreensão e auto-estima. Estes indivíduos são geralmente trabalhadores independentes, introspetivos e confiam em si mesmos para realizar tarefas e acções.

Inteligência Interpessoal: é a capacidade de perceber e estabelecer distinções nos estados de ânimo, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Isto pode incluir a sensibilidade às expressões faciais, à voz e aos gestos, e a capacidade para influenciar um grupo de pessoas a seguir uma certa linha de ação). Encontramo-la nos

bons vendedores, políticos, professores ou terapeutas. São indivíduos naturalmente sociáveis, trabalham bem com os outros e são bastante sensíveis a variações nos estados de espírito das outras pessoas. Geralmente excelentes no trabalho em equipa e como gestores; aprendem melhor interagindo com outros.

Descobertas posteriormente, Gardner acrescentou duas outras inteligências:

Inteligência Naturalista: aquela que utilizamos quando observamos e estudamos a natureza, e que encontramos nos biólogos, por exemplo. Está patente nos indivíduos em superior sintonia com o mundo natural das plantas e animais, da geografia e objetos naturais. Apreciam estar ao ar livre e tendem a reparar em padrões e em anomalias nas configurações ecológicas com que contactam. Manifestam uma aptidão superior para usar estes padrões para classificar seres vivos e objetos naturais. Revelam apreço pelo ambiente e uma profunda compreensão do mesmo.

Inteligência Existencial: investigada no terreno ainda do "possível", carece de maiores evidências. Abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência. Seria característica de líderes espirituais e de pensadores filosóficos.

Entretanto, há duas novas “candidatas” a inteligências, a espiritual e a moral, que estão em fase de discussão.¹⁴

De acordo com Perini (2010) todos nós possuímos as várias inteligências em maior ou menos medida, fruto da nossa herança biológica, da nossa interação com o ambiente e da cultura envolvente. Combinamo-las e usamo-las em diferentes graus, de forma pessoal e única. Por outro lado, também temos inteligências menos desenvolvidas. Contudo, é possível desenvolvê-las até atingir um nível razoável de competência. Howard Gardner enfatiza o facto de que todas as inteligências são igualmente importantes. Um engenheiro necessita de uma inteligência espacial bem desenvolvida, mas também necessita das restantes: da lógico-matemática para poder

¹⁴ Cf. Smith, 2008: Gardner preferiu abandonar o termo “espiritual”, pelas conotações problemáticas para a definição de uma inteligência que levantaria, e optou pelo termo “existencial”. Relativamente à inteligência moral, Gardner questiona até que ponto é possível definir um “domínio moral”, embora não excluindo a possibilidade de se chegar a um consenso no futuro.

realizar cálculos de estruturas, da interpessoal para poder apresentar os seus projetos, da corporal-cinestésica para poder conduzir o seu automóvel até à obra, etc. O problema é que os sistemas escolares ocidentais não as tratam por igual e até bem recentemente deram a primazia às primeiras da lista (lógico-matemática e linguística) e negligenciaram as restantes.

Para Gardner é evidente que, sabendo o que sabemos sobre estilos de aprendizagem, tipos de inteligência e estilos de ensino é absurdo que continuemos a insistir em que todos os nossos alunos aprendam da mesma forma. Um mesmo conteúdo pode ser apresentado de formas muito diversas que permitam ao aluno assimilá-lo partindo das suas capacidades e aproveitando os seus pontos fortes. Mas, mais do que isso, temos de questionar-nos se um ensino centrado em apenas dois tipos de inteligência será o mais adequado para preparar os nossos alunos para viver num mundo cada vez mais complexo. Gardner apresenta-nos um método que permite integrar as várias inteligências no processo de ensino: segundo este, o currículo deve ser concebido em torno de tópicos de estudo, como por exemplo o Holocausto ou a Revolução Industrial, como fontes de aprendizagem ricas e inesgotáveis. Ao conceber o currículo em torno destes tópicos, as inteligências múltiplas tornam-se ferramentas que ajudam os alunos a aceder ao tópico, explorar suas complexidades (Perini, 2010: 19).¹⁵

De acordo com Gardner, a nossa mente deve ser escolarizada e isso só é possível através de uma educação orientada para a compreensão, que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos em todas as fases do processo de aprendizagem, especialmente na avaliação, uma das partes mais esquecidas, assim como com um maior envolvimento dos diferentes elementos da comunidade educativa. Efetivamente, para o autor a verdadeira reforma educativa baseia-se num ensino orientado para compreender as disciplinas e que parte da experiência, por contraposição à situação atual em que os alunos acumulam uma série de conhecimentos abstratos que não são capazes de aplicar fora das salas de aula. Neste sentido, as sucessivas políticas educativas demonstraram ser ineficazes já que se limitaram a abordar o problema de uma forma superficial (Robles, 2000: s.p.).

¹⁵ Cf. Smith, 2008: s.p.: “A number of schools in North America have looked to structure curricula according to the intelligences, and to design classrooms and even whole schools to reflect the understandings that Howard Gardner develops. The theory can also be found in use within pre-school, higher, vocational and adult education initiatives.”

A teoria das inteligências múltiplas permite também criar nas escolas programas para os alunos que fogem ao padrão comum (Gallego, 2009: 93). Por um lado, os alunos sobredotados, com capacidades extremamente desenvolvidas em determinadas áreas e que correm o risco de passar despercebidas pelos professores e pais devido a barreiras culturais ou económicas. Por outro lado, no caso de alunos com problemas de aprendizagem (patologias da fala, atraso mental, transtornos emocionais, síndrome de hiperatividade...), Gardner critica o facto de as políticas educativas terem cometido o erro de trabalhar baseadas num paradigma que descreve estes alunos a partir das suas deficiências, do que não são capazes de fazer, em vez de potenciar as suas outras capacidades. No que se refere aos alunos que apresentam um transtorno por défice de atenção e hiperatividade, um estudo de Schirduan e Case citado por Gallego (2009: 123-124) concluiu que um currículo baseado no modelo das inteligências múltiplas pode ajudar a reduzir os problemas de indisciplina e as dificuldades académicas que normalmente experimentam este tipo de alunos. Estes, que normalmente sobressaem pelas suas inteligências naturalista, espacial e corporal-cinestésica, ver-se-iam assim beneficiados por um contexto que reconhecesse as suas capacidades, o que teria naturalmente repercussões no seu rendimento académico e atitude face à escola.¹⁶

¹⁶ Cf. Dirección General del Bachillerato del México, 2004: 41: Ativadores ou desativadores das inteligências – fatores que podem contribuir para o desenvolvimento ou inibição de alguma das inteligências.

Cuadro de la teoría de las Inteligencias Múltiples

INTELIGENCIA	COMPONENTES CENTRALES	SISTEMAS SIMBÓLICOS	ESTADOS FINALES ALTOS
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y el lenguaje.	Lenguaje fonético (por ejemplo inglés).	Escritor, orador
Lógico-matemática	Sensibilidad y capacidad para discernir los esquemas numérico o lógicos; la habilidad para manejar cadenas de razonamientos largas.	Un lenguaje de computación (por ejemplo Pascal).	Científico, matemático
Espacial	Capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, y la habilidad para efectuar transformaciones en las percepciones iniciales que se hayan tenido	Lenguaje ideográfico (por ejemplo chino).	Artista, arquitecto
Corporal-kinética	Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza.	Lenguaje de signos (por ejemplo Braille).	Atleta, bailarín, escultor
Interpersonal	Capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas.	Señales sociales (por ejemplo los gestos y las expresiones sociales).	Consejero, líder político
Intrapersonal	Acceso a los sentimientos propios y habilidad para discernir las emociones íntimas, conocimiento de las fortalezas y debilidades propias.	Símbolos del yo (por ejemplo en los sueños o las creaciones artísticas).	Psicoterapeuta, líder religioso
Musical	Habilidad para producir y apreciar ritmo, tono y timbre; apreciación de las formas de expresión musical.	Sistemas de notaciones musicales, código Morse.	Compositor, personas que tocan instrumentos

(GÓMEZ NAVAS et al., 2004: 42)

Sobretudo, é fundamental não esquecer que todos os seres humanos são capazes de conhecer o mundo de nove modos diferentes. Onde os indivíduos se diferenciam é na intensidade destas inteligências e nas formas como recorrem a essas mesmas inteligências e as combinam para levar a cabo diferentes atividades, para resolver problemas diversos e evoluir em diferentes âmbitos. Gardner conclui que a escola do futuro deverá centrar-se no indivíduo e ajudá-lo a desenvolver as várias inteligências, e que cada pessoa tem a sua forma própria de as combinar e utilizar, mesmo que não saiba ainda como.

El trabajar estas diferentes inteligencias en el aula significa encontrar “puertas” de entrada en las mentes de nuestro alumnado. (Fonseca, 2007: 25)

Capítulo II – Aplicação prática

1. Introdução

Passo agora a fazer uma breve caracterização do grupo de alunos que serviu como base deste trabalho. A escola onde realizei estágio situa-se no Padrão da Légua, Matosinhos, na confluência de várias freguesias, recebendo alunos provenientes das escolas EB 2,3 circundantes, nomeadamente no 7º e no 10º ano de escolaridade. Trata-se de uma escola secundária com terceiro ciclo do ensino básico, frequentada por cerca de mil alunos. Debatem-nos com problemas comuns a outras escolas, como a falta de psicólogos e a constante mudança de assistentes operacionais no início de cada ano lectivo, mas há um esforço generalizado da direção, diretores de turma e conselhos de turma para dar resposta às questões levantadas por esta situação. Neste momento a escola está a ser intervencionada, pelo que uma grande parte das aulas é ministrada em edifícios pré-fabricados que, apesar de serem bem acondicionados, são pequenos para turmas numerosas.

O perfil sócio-económico dos alunos é bastante heterogéneo, mas cada vez mais é notória uma franja muito significativa de famílias de contexto social médio-baixo, com fracas expectativas em relação ao aproveitamento dos educandos. Não é invulgar encontrarmos pais analfabetos. O grau de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar é muito variável também: há pais muito presentes; outros que, apesar de terem horários de trabalho que não lhes permitem acompanhar da melhor maneira os filhos, são preocupados e outras situações que roçam quase o abandono e que exigem outro tipo de atenção da parte dos conselhos de turma. Nos últimos anos, com a alteração do estatuto do aluno, há um número crescente de alunos NEE e de outros com especificidades educativas que, apesar de não se enquadrarem no estatuto NEE, requerem uma atenção especial (hiperatividade e défice de atenção, nomeadamente). Quando questionados acerca do porquê da escolha desta escola, a generalidade dos encarregados de educação refere o grau de exigência dos professores, o profissionalismo, a segurança e a oferta de uma ampla gama de apoios educativos, além de clubes extra-escolares como o Clube Europeu, com a sua participação anual no Parlamento Europeu de Jovens, entre outros.

Foi-me atribuído um horário de 24 horas lectivas e lecionei nove turmas de três níveis diferentes: quatro turmas de 7º, duas turmas de 8º e três turmas de 9º ano. Foi

neste universo de cerca de duzentos alunos, tão diversos entre si, que desenvolvi a minha investigação.

Ao utilizarmos a nossa compreensão dos diversos modelos sobre estilos de aprendizagem estamos a fomentar a diversidade. Para Perini (2010: 44-45), e de acordo com vários estudos levados a cabo, ao incentivarmos a diversidade estamos a contribuir para maximizar os resultados académicos dos nossos alunos. Parte da eficácia do ensino passa por fazer corresponder estratégias e atividades de avaliação aos perfis de aprendizagem dos alunos, deste modo levando a que se sintam muito mais confortáveis na aula. Ao irmos de encontro à sua forma de aprender estamos a fazer com que a aprendizagem seja muito mais profunda e duradoura, retida na memória a longo prazo. Graças à exploração pessoal das suas capacidades os alunos permanecem interessados, participam de forma ativa, desenvolvem a auto-confiança e a auto-motivação necessárias para uma boa aprendizagem. Por outro lado, não deixa de ser importante estimular nos alunos as áreas menos desenvolvidas: expor os alunos a estratégias que não se enquadram nos seus estilos de aprendizagem e inteligências dominantes torna-os mais equilibrados e desenvolve neles a tolerância face àqueles que fazem as coisas de forma diferente da sua. Parafraseando Fonseca (2007), criar na sala de aula diferentes contextos comunicativos com atividades que incluem o trabalho em equipa, a música, o movimento corporal, a lógica e a reflexão pessoal, para citar algumas, leva a um aumento da participação dos alunos e, consequentemente, a uma melhoria da competência comunicativa.

Como vimos, muitas das características que definem o professor de línguas estrangeiras que aplica na sua aula os distintos modelos de estilos de aprendizagem coincidem com o papel que o enfoque comunicativo também lhe outorga: tem de estimular a interação na aula, recorrer a diferentes suportes visuais e sonoros, fazer com que os alunos resolvam tarefas colaborando com os colegas, relacionar os conteúdos com a experiência pessoal do aluno, etc (Gallego, 2009).

Então, qual o contributo desta teoria dos estilos de aprendizagem? Richards e Rodgers (2003: 119-120) sugerem orientações para o professor que se inspira neste modelo, e que deve ter em conta as diferenças individuais como factor central do seu trabalho pedagógico: apoiar os pontos fortes do aluno; proporcionar uma rica variedade de atividades de aprendizagem, que apelem de formas diversas aos diferentes estilos de

aprendizagem e inteligências, contribuindo para que a aula seja interessante, animada e eficaz para todos os alunos; dado que a aprendizagem de idiomas supõe também uma aprendizagem da cultura subjacente, proporcionar ao aluno um contexto de aprendizagem que tenha a ver com a língua que está a aprender (exemplo: visitas de estudo; intercâmbios; troca de correspondência com alunos estrangeiros; videoconferências; chats). Embora estas sugestões não sejam fáceis de pôr em prática devido a limitações tais como o elevado número de alunos por turma ou a obrigação de cumprir o programa imposto, vale a pena, no entanto, refletir sobre elas e tentar levá-las à prática na medida das nossas possibilidades.

Embora o âmbito deste estudo não seja abordar em particular o tema da avaliação, pareceu-me importante fazer alusão às sugestões de trabalho para o professor propostas por Armstrong. Para documentar o rendimento dos alunos de uma forma variada que represente todas as inteligências e tipos de aprendente, Armstrong (2000: 89) enumera diferentes recursos: diário de aula, em que se anote não só o progresso académico mas também o não académico (como a atitude em relação aos colegas ou o progresso na aprendizagem); portefólios, para arquivar amostras do trabalho dos alunos; gravações áudio, vídeo ou fotografias, para conservar amostragens do trabalho dos alunos que sejam difíceis de conservar de outro modo (simulações, apresentação de projetos, etc.); diários dos alunos, para que reflitam sobre o seu próprio progresso escolar; sociogramas, onde o professor pode registar uma amostra visual da vida do grupo observando a interação dos alunos na turma (por exemplo, com símbolos que indiquem colaboração, competitividade); testes informais, que proporcionem informação qualitativa sobre o grau de compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos; uso informal dos exames tradicionais, não seguindo de forma restrita o modo de aplicá-los (por exemplo, flexibilizar o tempo limite); entrevistas com os alunos, com cariz regular, para conversar sobre o seu progresso académico, os seus interesses e objetivos não académicos); avaliações de competências, ou seja, usar métodos de avaliação também qualitativa, descrevendo de forma concreta o que o aluno é ou não capaz de fazer (uma proposta diretamente relacionada com o espírito do *Quadro Europeu Comum de Referência*, que utiliza descritores para distinguir as competências de acordo com o nível em que se encontra)¹⁷.

¹⁷ Cf. Campbell *et al.* 2000: 197: Apresentam três conclusões do trabalho desta equipa ao longo dos últimos anos e que são merecedoras de reflexão: 1) a conceção da educação relativamente ao aluno deve

Segundo Galiano (2007), estudos levados a cabo em estabelecimentos educativos de diferentes níveis de ensino nos Estados Unidos revelaram os seguintes resultados:

1. Os alunos mostraram uma maior independência e sentido de responsabilidade.
2. Os alunos identificados como tendo problemas de conduta melhoraram muito o seu comportamento.
3. As competências de cooperação melhoraram.
4. As capacidades dos alunos melhoraram realizando tarefas onde se utilizavam de três a cinco diferentes tipos de inteligência.
5. Os alunos mais ativos beneficiaram com as atividades que envolviam movimento.
6. Surgiram atitudes de liderança em alunos que até então não tinham demonstrado interesse por nenhuma área em especial.
7. Os pais informaram que os alunos se sentiam mais satisfeitos com a escola e tinham menos vontade de faltar às aulas.
8. O trabalho diário que incluiu música, arte e movimento possibilitou que alguns alunos fossem favorecidos ao poder recordar conteúdos relacionados com essas atividades.
9. O papel do professor mudou, sendo menos autoritário e mais facilitador da aprendizagem.
10. Os alunos habituaram-se a trabalhar mais diligentemente neste formato de aula não tradicional.

Os dados da ciência são inequívocos: quanto mais o professor usa estratégias educativas positivas, apoiadas em afecto, ajuda, envolvimento, compreensão, empatia, menos os estudantes se envolvem em comportamentos desviantes e em condutas perturbadoras (...). (Neto, 2004: 134)

mudar – os professores devem variar estratégias e proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem enriquecidas para que todos possam aproveitar ao máximo o seu potencial; 2) os docentes necessitam de apoio e tempo para ampliar o seu repertório didático; 3) há que repensar as formas de avaliação neste novo modelo de aprendizagem.

2. Aplicação de cada modelo ao processo de ensino/aprendizagem

2.1. Sugestões de atividades – propostas de vários autores

2.1.1. Modelo VAC

Cada vez que explicamos algo ou colocamos os nossos alunos diante de um exercício utilizamos um dado sistema de representação. Cada exercício, cada atividade, cada experiência, consoante esteja delineado apresentará a informação de uma determinada maneira e solicitará aos alunos que utilizem determinados sistemas de representação. Uma boa prática é elaborar uma lista das atividades que mais utilizamos na aula e classificá-las segundo o sistema ou sistemas de representação que utilizam. Aí teremos a percepção se estamos ou não a diversificar e a contemplar as várias formas de aprendizagem.

Como vimos no capítulo anterior, o facto de utilizarmos atividades visuais, auditivas ou cinestésicas tem consequências ao nível da aprendizagem dos nossos alunos. Quando nos apresentam informação, ou quando temos de realizar uma tarefa, é mais fácil entendê-la se usarmos o nosso sistema de representação preferido. Por exemplo, aquando da realização de uma prova de avaliação escrita é importante procurarmos redigir as instruções da forma mais clara possível. Ao fazermos isto estamos sobretudo a ir ao encontro dos aprendentes visuais. Se optarmos por ler o teste em voz alta (com alunos adolescentes é importante) estamos a favorecer os aprendentes auditivos, que percebem mais facilmente escutando do que lendo.

Observar o comportamento dos nossos alunos pode revelar-nos muito sobre a sua forma preferida de aprender, mas ao aplicar-lhes um pequeno teste diagnóstico sobre sistemas de representação obtemos informação mais precisa. Conhecer as tendências e preferências dos nossos alunos acaba por facilitar o nosso trabalho tanto com o grupo-turma, como individualmente, atendendo a casos particulares. Quando explico, por exemplo, a utilização do “Pretérito Perfecto Compuesto” posso fazê-lo de várias formas. Ao ter noção das atividades que facilitam os vários sistemas de representação posso planificar as aulas de forma a utilizar todos os sistemas, sobretudo quando se trate de conteúdos especialmente difíceis. A propósito desta questão, o seguinte esquema, adaptado de Robles (2000: s.p.), apresenta-nos exemplos de atividades VAC:

Visual		Auditivo		Cinestésico	
Alunos: Produção	Professor: Apresentação	Alunos: Produção	Professor: Apresentação	Alunos: Produção	Professor: Apresentação
Contar uma história partindo de imagens, fotos, texto. Ditar a um colega. Ilustrar o vocabulário novo. Desenhar BD com texto. Ler e visualizar uma personagem.	Escrever no quadro o que se está a explicar oralmente. Utilizar suporte visual para informação oral (áudio e fotos). Escrever no quadro. Acompanhar os textos com fotos.	Realizar um debate. Fazer perguntas uns aos outros. Escutar uma audição prestando atenção à entoação. Escrever um ditado. Ler e gravar-se a si mesmos.	Dar instruções verbais. Repetir sons parecidos. Ditar. Ler o mesmo texto com diferente inflexão.	Representar um role-play. Representar sons através de posturas ou gestos. Escrever sobre as sensações que experimentam perante um objeto. Ler um texto e desenhar algo alusivo.	Utilizar gestos para acompanhar as instruções orais. Corrigir através de gestos. Dar "feedback" escrito. Ler um texto expressando as emoções.

2.1.2. Modelo das Inteligências Múltiplas

La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas. (Fonseca, 2007: 26)

Esta autora propõe sugestões de atividades para a aula de língua estrangeira nas quais se trabalha sobretudo uma determinada inteligência (Fonseca, 2007: 27 e ss):

Alunos que se destacam na **inteligência linguística** disfrutam especialmente com atividades que incluem histórias, debates, diálogos, anedotas, leitura. A tarefa seguinte, aplicada depois da leitura de uma história, induz a reler o texto e a procurar o essencial do mesmo para resumir-lo:

Una lectura en pirámide

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

1. Protagonista (1 palabra)
2. Descripción del/a protagonista (2 palabras)
3. Descripción del entorno/lugar (3 palabras)
4. El problema (4 palabras)
5. Un acontecimiento en la historia (5 palabras)
6. Un segundo acontecimiento en la historia (6 palabras)
7. Un tercer acontecimiento en la historia (7 palabras)
8. La solución del problema (8 palabras)

Inteligência **lógico-matemática**:

Atividades como a seguinte podem desafiar os alunos para a procura de uma solução para um problema. O aluno centra-se no significado do texto, que apenas será trabalhado numa atividade posterior relacionada com a estrutura gramatical. A procura de uma solução para o texto motiva uma constante releitura do mesmo.

El problema de las chicas: qué chica tiene qué apellido y qué altura								
Pistas: 1. Teresa es la más baja. 2. Ninguna de las chicas es más alta que Ana. 3. Juani no es tan alta como Ángela. 4. El apellido de Juani es Fernández. 5. La chica más alta se apellida García. 6. La Srta. López no mide 175 cm.								
LÓPEZ	RODRÍGUEZ	FERNÁNDEZ	GARCÍA	160	170	175	180	
								TERESA
								ANA
								ÁNGELA
								JUANI

(Fonseca, 2007: 28)

A inteligência visual-espacial

Traballar esta inteligência durante a lectura pode avivar o interesse e a comunicación oral sobre dito texto. Assim, na seguinte atividade não existem respostas verdadeiras ou falsas; permite-se que o aluno diga que “María es una chica pelirroja con coletas” ou “una señora mayor con el pelo recogido”.

<i>“María oye venir al hombre de los helados. Sale corriendo a casa para recoger el dinero del cumpleaños”</i> ¿Verdadero o falso? ► Es verano. ► María es una niña. ► El hombre de los helados llevaba una campana. ► María cogió el dinero del cumpleaños de su hermano.
--

(Fonseca, 2007: 29)

A inteligência musical

Na aula de espanhol esta inteligência relaciona-se com a capacidade de detetar e apreciar o ritmo, o tom, o acento e a melodia na fala. O desenvolvimento da destreza de compreensão oral numa segunda língua é um processo que evolui de forma lenta. O objetivo fundamental que se procura atingir ao trabalhar esta destreza é o de capacitar o aluno para situações comunicativas. Precisa de saber reconhecer como se produzem sons novos na língua estrangeira e também como variam os padrões sonoros relativamente à língua materna, como se combinam os diferentes elementos linguísticos a nível oracional e discursivo, e qual é a opção léxico-semântica mais adequada de acordo com o contexto comunicativo e o significado daquilo que se deseja dizer. Trabalhar, por exemplo, com **canções ou com textos sonorizados** musicalmente ajuda a melhorar a pronúncia, ao passo que os efeitos musicais permitem a concentração e a conexão com o *eu*, a estimulação de processos criativos, ou a criação de um ambiente de aula relaxado mas produtivo. As seguintes atividades, elaboradas para a canção *Color Esperanza* de Diego Torres, podem exemplificar como ajudar os alunos a discriminar sons, a prever e a encontrar o que falta no texto.

1. Escucha la canción y subraya las palabras que oyes <i>tirar andar cambiar hiena intentar embaucar</i>	
2. ¿Qué vocales faltan? <i>s q hy n ts js cn sl mrr, q sts cn sd d ndr y d ndr y d cmnr, grndo, smpr n n lgr</i>	
3. Une las oraciones	
1 Saber que se puede	a. Con el corazón
2 Quitarse los miedos	b. Querer que se pueda
3 Pintarse la cara	c. Sacarlos afuera
4 Tentar al futuro	d. color esperanza
4. Qué palabras faltan y dónde	
<i>Es mejor perderse que embarcar</i>	_____
<i>Mejor tentarse dejar de intentar</i>	_____

<i>Aunque ya ves que no es tan empezar</i>	_____
<i>Sé que lo se puede lograr</i>	_____
<i>Que la algún día se irá</i>	_____
<i>Y así será, la cambia y cambiará</i>	_____

(Fonseca, 2007: 31-32)

A inteligência corporal-cinestésica

Os alunos que têm esta inteligência muito apurada gostam particularmente de atividades teatrais, mímica, simulações, jogos e exercícios físicos.

O **ditado na parede** consiste no seguinte: os alunos estão sentados em grupo e um único porta-voz pode deslocar-se até à parede onde está afixado o texto que deve ditar aos seus colegas. Trata-se, como vemos, de uma atividade que tem em conta o movimento.

Outro exemplo é a reconstrução, em grupo, de **um texto cortado em pedaços (“jigsaw reading”)**. Cada membro do grupo lê em voz alta a sua parte e tentam organizar-se fisicamente segundo a organização do texto escrito.

A inteligência interpessoal

Um exemplo seria trabalhar uma **webquest** em que se atribui um papel distinto a cada grupo de alunos e em que os objetivos estabelecidos só podem ser alcançados se cada membro conseguir o que lhe foi atribuído. Uma webquest costuma conter as seguintes partes: uma breve *introdução* ao tema, a apresentação da *tarefa*, indica-se o *processo* a seguir com os distintos passos para atingir os objetivos estipulados, explicitam-se os *recursos* com ligações a páginas web de interesse para que cada aluno investigue por si dentro do papel que lhe foi atribuído, a *avaliação* que inclui as *rúbricas* com os critérios de avaliação que se seguirão e, finalmente, a *conclusão*.

A inteligência intrapessoal

Usamos esta inteligência quando recordamos a nossa própria aparência quando tínhamos sete anos, aprendemos a expressar os nossos sentimentos sem ferir outras personas ou quando estudamos apoiando-nos nos nossos próprios estilos de aprendizagem. São atividades que estimulam a reflexão, a visualização, a metacognição ou a auto-descoberta e o auto-conhecimento.

Por exemplo, pode-se pedir aos alunos que construam a sua **linha da vida**, ou seja, que destaquem datas e factos importantes na sua vida (exemplo: “1982 nací, 1999 viajé a Alemania, 2004 terminé mis estudios”, etc.). Esta atividade permite não só rever o “Pretérito Indefinido”, mas também refletir sobre quais foram os momentos da sua vida que os fizeram chegar a ser quem são atualmente.

A inteligência naturalista

Exemplos de atividades que ativam este tipo de inteligência podem ser um brainstorming ou a elaboração de um poster com ideias sobre como poluir menos, visitas de estudo, observações de campo, explorações, e tudo o que sejam exercícios ao ar livre.

El objetivo central de la aplicación de la Teoría de la Inteligencias Múltiples al aula de ELE es el de ofrecer formas alternativas en la enseñanza de español que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitado por sus limitaciones. Todas las contribuciones constituyen alternativas para la enseñanza de lenguas. Todas ellas se basan en una reflexión profunda y en una búsqueda sistemática de posibles soluciones a problemas tales como el aburrimiento y desmotivación de los cuales adolecen muchas aulas. En ningún momento pretenden minimizar el papel de la gramática en el aula de español que precisamente en el aula de lengua extranjera y con alumnos mayores puede ayudar en ciertos momentos. Si reconocemos, aunque de manera implícita, que la enseñanza “sobre” la lengua no es en la gran mayoría de los casos la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de español. (Fonseca, 2007: 35-36)

Sofía Gallego (2009) sugere vários exemplos do uso das várias formas de inteligência na aula de língua estrangeira:

Inteligência musical: reproduzir com **palmas** a entoação de uma frase para tomarem consciência das diferenças prosódicas entre a sua língua materna e a língua meta; inserir os conteúdos num **marco musical** com a finalidade tanto de relaxar os alunos, como de estruturar, organizar e dar ritmo à apresentação do material linguístico

Inteligência visual-espacial: **desenhar algo a partir de instruções** dadas pelo colega

Inteligência corporal-cinestésica: fazer **mímica** para que os colegas adivinhem o título de um filme, um estado de ânimo ou outra coisa qualquer ou jogos em que os alunos seguem as instruções do professor (por exemplo, para prática do Imperativo)

Inteligência visual-espacial: uso de **imagens** para contextualizar os diálogos escutados; recurso a **vídeos, fotografias, apresentações powerpoint, posters, cartões**, etc

Inteligência lógico-matemática: procurar analogias, avaliar diferentes soluções para um problema, jogos de lógica como **decifrar um enigma** ou descobrir a identidade e relação entre um grupo de pessoas a partir de dados dispersos e complementares

Inteligência interpessoal: atividades de **pares ou grupo** que estimulem a comunicação. É um facto aceite que a aprendizagem cooperativa favorece a aquisição de uma segunda língua.¹⁸

Inteligência intrapersonal: **auto-reflexão** sobre as próprias capacidades e preferências de aprendizagem (no fundo, a meta-aprendizagem).

2.1.3. Diversos modelos de estilos de aprendizagem

Vejamos agora algumas estratégias propostas por Leonardo Gómez Navas et al. (2004: 46-47) passíveis de ser adaptadas não só aos modelos VAC e Inteligências Múltiplas, mas aos restantes modelos que analisámos no Capítulo 1. Para cada uma apresentamos uma breve definição seguida de exemplos de atividades para a aula:

¹⁸ Cf. Gallego, 2009:144: “El Aprendizaje Cooperativo (AC) es, probablemente, el método que más fomenta el desarrollo de esta inteligencia, al conceder un lugar privilegiado a la creación de grupo y las relaciones que se establecen en este. El AC ayuda así a desarrollar estrategias de socialización, a la vez que favorece la empatía entre nuestros alumnos que aprenden a colaborar y a enriquecerse del trabajo de sus compañeros, lo cual repercute positivamente en su autoestima. Así, la inteligencia interpersonal precede a la intrapersonal, ya que el componente social prevalece en el desarrollo de las habilidades en un segundo idioma.”

ESTRATEGIA	MODELO(S) DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	APLICACIÓN
Metáfora	- Modelo de los Hemisferios Cerebrales. - Modelo de Felder y Silverman. - Modelo de Inteligencias Múltiples. - Modelo de Kolb. - Modelo de los Cuadrantes Cerebrales.	Presentación de un tema nuevo. Conexión de conceptos. Estimulación de la imaginación. Medio para organizar y recordar la información. Favorece los procesos de clasificación e integración.
Pensamiento Visual	- Modelo de Programación Neurolingüística. - Modelo de los Hemisferios Cerebrales.	Representar relaciones en aquellas asignaturas que se basan en la observación. Recordar información. Efectuar funciones matemáticas. Representación gráfica de conceptos, ampliando la comprensión del mismo. Resolución de problemas que impliquen relaciones espaciales. Favorece el desarrollo de capacidades visuales, la clarificación del pensamiento y la comunicación de ideas a otros.
Fantasia	- Modelo de los Hemisferios Cerebrales. - Modelo de Felder y Silverman.	Resolución de problemas. Tratamiento de temas que requieren de conscientización y empatía, como los valores,
		derechos humanos, preservación del medio ambiente, etc. Promueve la experiencia cinestésica y la respuesta emocional. Estimula el involucramiento y con ello aumenta la motivación por aprender. Favorece el desarrollo de la creatividad y el uso de la imaginación.
Aprendizaje Multisensorial	- Modelo de Programación Neurolingüística. - Modelo de Inteligencias Múltiples. - Modelo de los Cuadrantes Cerebrales.	Ampliación de conocimiento sensorial. Estimulación de la habilidad verbal para describir sensaciones, útil en clases de literatura y redacción. Favorece la memoria. Desarrollo del pensamiento abstracto. Provee un método adicional para comprender un tema. Permite liberar energía física. Permite mejorar la memoria. Favorece el sentido interno, dirigiendo la atención hacia las sensaciones corporales.
Experiencia Directa	- Modelo de Kolb - Modelo de Inteligencias Múltiples. - Modelo de los Cuadrantes Cerebrales.	Estimula un involucramiento más personal. Fomentan un conocimiento propio. Fomentan las habilidades interpersonales. Favorecen el desarrollo de la empatía. Favorece un sentido del todo más que de las partes.

1) Metáfora

O pensamento metafórico ou analógico é o processo de reconhecimento de uma conexão entre duas coisas aparentemente sem relação entre si. Não se aprende nada num vazio; aprendemos algo novo descobrindo como se relaciona com algo que já sabemos, e quanto mais clara for a ligação, mais eficaz se torna a aprendizagem. É um meio extremamente eficiente para memorizar informação. O pensamento metafórico é também divertido. Num estilo de ensino lógico, predominantemente verbal, há pouco espaço para o jogo mental, mas sabemos que a capacidade para brincar com ideias e conceitos é essencial para a resolução de problemas e a criatividade. A metáfora permite que este tipo de jogo tenha lugar como parte do processo de ensino e atrai até os alunos mais carentes de acompanhamento por parte do professor.

Estímulo da escrita

Na escrita criativa, a metáfora cumpre uma finalidade muito diferente da da escrita expositiva. Nesta, o objetivo consiste em ilustrar o que se escreve para ajudar o leitor a estabelecer conexões com algo que lhe é familiar. Ora, na escrita criativa, o que se pretende é ajudar o leitor a estabelecer uma relação que seja original e ilustrativa. Um dos primeiros passos ao utilizar esta técnica é ajudar os alunos a familiarizar-se com ela. É importante transmitir-lhes que não precisam de se preocupar com possíveis erros e que não existe uma resposta “correta”. Um exercício possível seria colocar-lhes perguntas como: “Se o oceano fosse um mar de professores, de que seria composta a espuma?” ou “O que é mais suave: um sussurro ou o pelo de um gato?”.

2) O Pensamento Visual

O pensamento visual serve três funções. Começa com a vista. A observação é um meio essencial para reunir e interpretar informação na maioria dos contextos. Ensinar os alunos a compreender e utilizar representações gráficas faculta-lhes um instrumento que melhora a sua compreensão e lhes permite clarificar o seu pensamento e comunicar as suas ideias a outros. Finalmente, os alunos precisam de ajuda para desenvolver o seu “olho interno”, ou seja, a capacidade de criar imagens visuais, que auxilia, por exemplo, a recordar informação, aprender a soletrar palavras e resolver problemas práticos que impliquem relações espaciais.

Desenho

Uma das melhores formas de melhorar as capacidades de observação consiste em pedir aos alunos que desenhem o que vêem. Desenhar implicar observar cuidadosamente, tanto os detalhes como as relações espaciais em geral. Frequentemente, o ato de desenhar fá-los aperceber-se de pormenores que tinham passado despercebidos aquando da primeira observação. É importante fazê-los ver que o processo de elaboração é mais importante do que a qualidade do produto final.

Descrição verbal

Assim como desenhar pode estimular a capacidade de observação, também a descrição verbal pode contribuir para tal. Uma vez que habitualmente armazenamos o conhecimento em relação com a linguagem, as palavras podem catalizar vigorosamente a visão. A tentativa de elaboração de uma descrição verbal precisa consegue três coisas: intensifica a memória visual ao relacionar as imagens visuais com o conhecimento verbal existente; disciplina a visão ao reunir a procura visual com a verbal, e educa o pensamento com ambos os hemisférios.

Palavras-chave

Para ajudar os alunos a organizar a sua audição e direcionar a sua atenção para o que é importante, o professor pode utilizar esta técnica das palavras-chave. Ao apresentar um conceito ou uma informação importantes, escreve-os de forma clara no quadro. As palavras centram a atenção, organizam a informação e reforçam a apresentação falada. Ver as palavras escritas ajudará efetivamente os alunos a recordar o que o professor disse, bem como a identificar os pontos principais que devem compreender. Organizar palavras-chave num mapa mental também é bastante útil, uma vez que o mapa situa conceitos relacionados entre si, esclarecendo quais as ideias principais, as secundárias, etc.

Tabelas, diagramas e gráficos

Estas técnicas produzem imagens que variam desde um gráfico matemático a um diagrama de forma livre. Embora sejam associadas às disciplinas de ciências, a verdade é que qualquer tema pode ser ilustrado com estes recursos.

Compreensão leitora

Na leitura, a compreensão não é um processo puramente verbal; para que os símbolos escritos tenham sentido, devem estar associados com os objetos, ações e qualidades que representam. Poder decodificar uma palavra a partir da sua forma escrita não garante, só por si, a compreensão. Treinar os alunos para que criem imagens mentais à medida que lêem pode melhorar consideravelmente a compreensão leitora.

3) A Fantasia

Fantasiar é algo que todos fazemos, mas que relativamente poucos adultos utilizam. Uma vantagem óbvia do recurso à fantasia é que esta pode levar-nos a lugares que não podemos alcançar por nenhum outro meio. A fantasia pode aumentar a motivação dos alunos para aprender, ao fornecer-lhes um novo ponto de vista e uma nova forma de recordar informação, e pode produzir uma compreensão muito mais profunda, que se recordará durante mais tempo do que a apresentação verbal de um texto ou de uma conferência. A fantasia tem o poder de ajudar certos alunos a assimilar e utilizar uma informação que permanece inacessível quando é apresentada em modalidades mais próprias do hemisfério esquerdo. Além de ser uma experiência agradável e motivadora, a capacidade de transcender limitações físicas através da mente, de projetar-se a si próprio em algo e explorá-lo mentalmente, ou imaginar-se a si próprio numa dada situação é extremamente importante para a resolução de problemas e outras tarefas criativas.

Relaxamento e fantasia

O primeiro consiste em conseguir um estado de atenção relaxado, isto é, bloquear a verbalização do hemisfério esquerdo para que o direito possa começar a ser ouvido. Para os alunos que são muito verbais, esta mudança pode parecer um pouco difícil ao princípio. A “voz” interna é tão familiar que é fácil identificá-la connosco mesmos. Na realidade, é apenas um dos muitos estados mentais que todos possuímos e, que, com a prática, se pode ligar ou desligar. Ao entrar com os nossos alunos no mundo da fantasia, é importante utilizar uns momentos para a descontração e relaxamento, para que mudem de mecanismo.

Revisão

A fantasia também pode servir como técnica de revisão, uma forma de ajudar os alunos a reter informação. Ao gerar imagens sensoriais relacionadas com os conteúdos que os alunos desejam memorizar, a fantasia proporciona-lhes um excelente arquivo de imagens e palavras.

4) Aprendizagem Multisensorial

Na cultura ocidental, tendemos a considerar corpo e mente como entidades separadas. Contudo, os sistemas sensorial e motor fazem parte do cérebro e do corpo, e o seu desenvolvimento adequado é um pré-requisito para um bom funcionamento cognitivo. É através dos sentidos que obtemos informação. São eles que nos dizem o que sabemos acerca do mundo que nos rodeia e constituem a base para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Os jogos de movimento

Os jogos de movimento que ensinam conceitos não só constituem um estímulo cinestésico para os alunos, mas também os ajudam a libertar a energia física que às vezes é o que os impede de participar adequadamente em atividades mais tranquilas.

A dança

A dança pode contribuir também para a instrução académica, assim como para o desenvolvimento da criatividade, especialmente quando se incita os alunos a criar os seus próprios padrões de movimento. Curiosamente, o movimento facilita a construção do vocabulário, estimulando a criatividade tanto na modalidade cinestésica como na verbal, melhorando as técnicas de redação e contribuindo para o desenvolvimento motor. Adicionalmente, a associação entre movimento e escrita pode ajudar os alunos cinestésicos, que às vezes manifestam problemas ao nível da expressão verbal. Cada vez que se ensina a partir de uma experiência direta, os alunos podem abordar o tema da forma em que se sentem mais à vontade: os alunos cinestésicos podem manipular objetos reais ou movimentar-se como parte de uma simulação. Estas oportunidades revestem-se de especial importância para eles.

O gesto

O gesto é a componente cinestésica da comunicação e pode ajudar também à memorização. Os alunos em geral, e em particular aqueles que são primordialmente cinestésicos podem melhorar a sua memória atribuindo um gesto a cada coisa que necessitem de recordar. Para alguns alunos, o uso de gestos com as mãos por parte do professor, enquanto este fala, pode ajudar a captar a sua atenção e ao mesmo tempo a “adquirir um sentido” do tema explicado.

Movimento e pensamento

Um aspeto adicional da aprendizagem cinestésica digno de nota é o papel que o movimento desempenha no pensamento de certas pessoas. Para algumas, é muito difícil pensar enquanto estão quietos. Precisam de caminhar ou movimentar-se de alguma forma. Nós, adultos, temos geralmente esta liberdade, mas os alunos não. É complicado ter uma sala de aula cheia de alunos a caminhar de um lado para o outro, mas do mesmo modo que é importante arranjar um canto tranquilo para aqueles alunos que se distraem facilmente com os estímulos visuais ou auditivos, também é importante preparar algo para os alunos que trabalham melhor se tiverem a possibilidade de se mexer. Mascar chiclete e bater na mesa com o lápis são por vezes sinais de que os alunos tentam encontrar um canal de saída para as suas necessidades de movimento. Embora estas coisas possam ser extremamente incómodas para os professores, em certos alunos representam um esforço para controlar as exigências do seu próprio corpo. O ideal seria, portanto, que professor e aluno encontrassem uma forma e nível de movimento que não perturbe nenhum dos dois.

5) Experiência Direta

Para os alunos que não estão verbalmente orientados ou para os que necessitam de ter noção do todo antes das partes, a aprendizagem experimental tem muitas mais probabilidades de obter êxito. Mesmo para os alunos muito verbais, a experiência directa é essencial para o desenvolvimento de importantes destrezas cognitivas. Um livro, por melhor que seja, não consegue proporcionar a mesma aprendizagem que a que resulta da experiência directa, que proporciona ao cérebro um tipo de estímulo diferente. O mundo em que vivemos apresenta-nos uma grande quantidade de informação que devemos organizar por nossa conta e a partir da qual devemos encontrar sistemas para conseguir significados. Ora, a aprendizagem experimental estimula o pensamento

original e cria um vasto leque de estratégias de pensamento e capacidades percetivas, às quais não é possível chegar através dos livros ou de simples explicações. A aprendizagem experimental tem outra vantagem importante para todos os alunos, mas sobretudo para aqueles pouco motivados para as tarefas académicas: tem a capacidade de estimular um envolvimento mais pessoal dos alunos naquilo que estão a estudar.

Visitas de estudo

Constituem excelentes oportunidades para aprender, mas nem sempre o seu potencial é bem aproveitado. Para que uma visita de estudo surta um resultado totalmente satisfatório, tem de haver uma planificação; o professor deve ter em mente metas claras, assim como métodos estruturados para as atingir. Não chega acompanhar simplesmente um grupo de alunos a uma cidade estrangeira e esperar que aprendam. Sem uma preparação e uma orientação adequadas, muitos alunos serão incapazes de focar devidamente a sua atenção.

Uma forma de organizar bem a visita pode consistir em facilitar aos alunos um guião por escrito que os oriente em direção a certos aspectos, que lhes peça que observem alguns detalhes específicos ou que respondam a algumas perguntas também específicas. Outro sistema é o de criar um jogo com base nesta experiência, como uma “caça ao tesouro” pedindo aos alunos que encontrem um exemplo de “x”, dois exemplos de “y”, e assim sucessivamente. As visitas de estudo podem ser uma boa oportunidade para conseguir uma experiência prática na resolução de problemas. Envolver os alunos no processo de planificação proporciona uma valiosa aprendizagem na prática de organização e uma oportunidade autêntica para aplicar a língua estrangeira a uma situação real.

2.2. Exemplos de atividades que pus em prática

2.2.1. Questionário sobre estilos de aprendizagem

Na segunda semana de Fevereiro todas as minhas turmas realizaram um teste de avaliação escrita de 60 minutos de duração e, após terminarem, apliquei-lhes um simples questionário dividido em duas partes: uma sobre estilos de aprendizagem (modelo VAC) e outra sobre inteligências múltiplas (modelo Gardner). No final de cada questionário constava uma breve descrição, em linguagem adequada a adolescentes, das

características de cada tipologia de aprendente e sugestões para tirar o máximo partido delas no estudo.

Expliquei a finalidade da atividade, esclareci dúvidas, ajudei-os a apurar resultados, e depois fizemos uma auscultação na turma e uma reflexão sobre as conclusões. Para minha satisfação, os alunos manifestaram agrado e empenho ao responder aos dois questionários e referiram a utilidade desta informação para a sua forma de estudar. Foi um espaço de partilha muito interessante. Para os colocar à vontade, falei-lhes da minha experiência como aprendente e de técnicas de aprendizagem que resultam comigo. Muitos alunos afirmaram com entusiasmo já utilizar regularmente algumas das estratégias (por exemplo, mnemónicas ou melodias de canções conhecidas para memorizar conteúdos teóricos); alguns ficaram curiosos por experimentar algumas com as quais se identificaram mais. Outros ficaram surpresos com as conclusões a que chegaram, ou porque não se identificavam muito com as descrições, ou porque se aperceberam de que nunca tinham refletido sobre a forma como aprendiam e havia muito mais para além do que tinham imaginado. Sobretudo, notei a satisfação quando lhes expliquei que nenhum deles é um mau aluno por natureza; provavelmente não estão ainda a utilizar as estratégias adequadas para conseguir aprender (excluindo daqui os casos de “preguiça para estudar”, claro...). Creio que nas várias turmas um grupo de alunos se reviu nesta ideia.

Sugeri nos conselhos de turma e em departamento, com recetividade e curiosidade da parte de vários colegas e directores de turma, que este tipo de atividade seja realizado no início do ano lectivo nas turmas de 7º e 10º anos (e aplicado aos alunos novos que ingressem a meio do ciclo) porque acredito que a informação que nos permite obter é uma mais-valia a ter em conta na forma como direccionamos a nossa aula e para nos consciencializar sobre as potencialidades da turma e a diversidade de formas de aprender nelas existentes.

Focando-me agora no processo em si, a primeira parte do questionário, relativa ao Modelo VAC de Estilos de Aprendizagem, consiste na minha adaptação para português de um questionário de Robles (2000). A segunda parte, referente ao Modelo das Inteligências Múltiplas, foi retirada conforme o original do livro de Zenhas (2001) e contempla apenas as primeiras sete inteligências propostas por Gardner, facto que não considereei comprometedor dos resultados, uma vez que as duas inteligências em falta seriam difíceis de avaliar, sobretudo pelos alunos mais novos.

Da variedade de questionários que encontrei na literatura selecionei estes dois pelos seguintes motivos: tinham a desvantagem de serem muito generalistas e não exaustivos, como alguns que poderão encontrar na bibliografia, com cerca de uma centena de perguntas mas que, na minha opinião, se tornariam morosos, difíceis de analisar e poderiam acabar por frustrar os objetivos. Por outro lado, o facto de serem curtos, elaborados com perguntas de formulação simples, permitia que fossem fáceis de analisar e de explicar e permitia também discutir o objetivo e os resultados da atividade com os alunos. Em suma, pesando os prós e os contras, escolhi estes dois modelos sobretudo porque me pareceram mais fáceis de compreender por parte dos alunos e os resultados são fáceis de trabalhar, além de achar estas duas teorias em particular extremamente interessantes e complementares.

Os referidos questionários encontram-se como Anexo I deste relatório. Aqui analisarei brevemente os resultados obtidos. Duas pequenas notas:

1. Em ambos os questionários houve vários alunos cujo resultado apontou para mais do que um estilos de aprendizagem ou inteligência predominantes.
2. Destaco a cinza escuro o estilo predominante e a cinza claro o(s) segundo(s) mais expressivos. Assim torna-se mais fácil visualizar onde se situa a mancha dominante.

Resultados do questionário VAC aplicado nas turmas

Turma	Nº de alunos	Visuais	Auditivos	Cinestésicos
7ºC	26	4	14	10
7ºD	19	5	14	9
7ºE	25	6	10	11
7ºF	20	11	14	7
8ºD	23	5	23	7
8ºE	24	3	17	7
9ºB	18	4	9	12
9ºD	23	2	11	14
9ºE	20	11	13	7
TOTAL	108	51	125	84

Estes valores traduzem-se nas seguintes percentagens:

Turma	Visuais	Auditivos	Cinestésicos
7°C	15%	54%	39%
7°D	26%	74%	47%
7°E	24%	40%	44%
7°F	55%	70%	35%
8°D	22%	100%	30%
8°E	13%	71%	29%
9°B	22%	50%	67%
9°D	9%	48%	61%
9°E	55%	65%	35%
TOTAL	26%	63%	42%

Não é possível retirar ilações ao nível de cada ano de aprendizagem individualmente, porque cada turma revela características próprias. Contudo, destaca-se o predomínio de aprendentes auditivos, com um número significativo de cinestésicos. Apenas em duas turmas a componente visual teve mais expressão, sendo nas restantes quase sempre diminuta. Isto veio reforçar a necessidade que eu sentia de usar cada vez mais atividades que envolvam movimento, jogo e o audio-visual. Sendo eu uma aprendente mais visual, tinha a tendência de organizar as minhas aulas para aprendentes visuais, ainda que inconscientemente.

Tendo em conta os valores estimados no estudo de Leonardo Gómez Navas et al. (2004: 40): “Estima-se que **40%** das personas sejam visuais, **30%** auditivas e **30%** cinestésicas”, deixo aqui uma questão em aberto: nos países ditos desenvolvidos estaremos perante uma nova geração que, motivada pela gigantesca quantidade de estímulos de todo o tipo ao seu redor, vem biologicamente programada para ser mais cinestésica e auditiva? Ou será que o decréscimo de aprendentes visuais se deve à falta de hábitos de leitura? Ou serão estes valores mera coincidência?

Resultados do questionário “Inteligências Múltiplas” aplicado nas turmas

Turma	Linguística	Lógico-Matemática	Visual-Espacial	Musical	Corporal-Cinestésica	Interpessoal	Intrapessoal
7°C	1	7	11	11	10	13	8
7°D	1	5	5	5	6	6	2
7°E	0	4	7	11	10	7	7
7°F	3	1	5	4	6	4	9
8°D	3	5	9	8	7	10	9
8°E	3	7	6	10	7	7	11
9°B	3	2	2	3	1	6	1
9°D	0	5	5	4	4	3	9
9°E	2	6	7	8	7	6	4
TOTAL	16	42	57	64	58	62	60

Apesar de, como já mencionei anteriormente, este estudo não ser minucioso nem se basear num questionário exaustivo, é de realçar a escassez de alunos cuja inteligência linguística é dominante, o que nos pode fazer refletir sobre a forma como são desenvolvidas as competências nas línguas materna e estrangeira. Embora não disponha de dados científicos em que me basear, daquilo que me é possível observar, avançaria a hipótese de esta situação estar associada à falta de hábitos de leitura e consequentes fragilidades ao nível da compreensão leitora evidenciadas, cada vez mais, pelas novas gerações de alunos.

Pela sua prevalência destacam-se as inteligências interpessoal e intrapessoal, musical, corporal-cinestésica e visual-espacial. Esta prevalência dilui-se um pouco ao nível do 9º ano de escolaridade, mas necessitaríamos de estender este estudo ao longo dos próximos anos com os mesmos grupos de alunos para tentar perceber se existe alguma condicionante ao longo do seu percurso escolar que motive este facto ou se se trata de mera casualidade.

Cruzando a informação de ambos os questionários, nota-se a importância da componente emocional, representada pelas inteligências inter e intrapessoal, nomeadamente nos alunos mais novos. É interessante a presença da inteligência

musical, a que não será alheio o facto de a maioria dos alunos serem aprendentes auditivos. A quantidade de alunos com aptidão para a inteligência corporal-cinestésica está em harmonia com o número de cinestésicos. Por fim, a inteligência visual-espacial surge um pouco em contradição com as percentagens do questionário VAC relativas aos aprendentes visuais mas, se tivermos em conta as características deste tipo de inteligência referidas no Capítulo I, vemos que o seu âmbito é bastante abrangente e abarca traços de personalidade próprios de alunos cinestésicos também.

Estes resultados são uma amostra bastante ilustrativa da necessidade de diversificar estratégias e atividades para envolver, o máximo possível, os diversos tipos de estilos de aprendizagem e de inteligências.

2.2.2. Temáticas direccionadas para os interesses dos alunos

A motivação é, como já focámos no Capítulo I, um dos fatores mais importantes para que a aprendizagem ocorra. Mas, para conseguirmos motivar alguém, é necessário entender o que isso implica. A motivação é um processo dinâmico em contínua mudança, que surge como resultado do encontro entre “as minhas atitudes” e o meio circundante. Motivar pressupõe conhecer o outro, saber o que valoriza. Um aluno que goste de desafios reagirá com interesse perante um exercício difícil, ao passo que a mesma atividade pode retrair um aluno que aprecie a sensação de segurança. Motivar o outro implica conhecê-lo, prestar-lhe atenção, desenvolver a nossa capacidade de empatia.

Da mesma forma procuro ir conhecendo os meus alunos mas, sendo um processo que leva o seu tempo, optei por utilizar uma estratégia que me permite obter dados bastante importantes sobre eles logo desde a primeira aula. Assim, no início do ano lectivo distribuí em todas as turmas uma “ficha do aluno”, na qual cada aluno deve responder a algumas questões sobre os seus dados pessoais, bem como relativamente à forma como estuda, gostos e preferências, tanto ao nível do lazer como de temáticas e atividades em sala de aula.

No verso da folha encontra-se uma ficha de auto-avaliação que preenchem no final de cada período e onde podem também manifestar a sua opinião sobre o que mais/menos gostaram e dar sugestões para as aulas de Espanhol. Explico-lhes que leio

sempre o que escreveram e que tentarei ir ao encontro das suas sugestões na medida do possível, e dou exemplos do que escreveram para perceberem que estou a falar mesmo a sério. Isto também os motiva para serem sinceros naquilo que escrevem, porque sabem que a sua opinião importa.

Fazendo uma recolha estatística desses dados, relacionada sobretudo com as suas preferências de atividades/temáticas e gostos pessoais, procuro ver de que forma consigo integrar pelo menos alguns deles nas minhas planificações de aulas, de forma a torná-las mais motivantes. Por exemplo, ao abordar os benefícios da prática desportiva para a saúde numa turma em que a maioria dos alunos passa os intervalos a jogar basquetebol, utilizei este desporto como motivação para a aula. Noutra turma pediram-me para dispor as mesas em U e acedi a experimentar (embora tenhamos uns e outros concluído que a experiência não resultou da forma ideal, tendo causado um nível exagerado de excitação na turma). Mesmo quando me comprometo com a turma a experimentar alguma atividade e esta não resulta da melhor forma, tento fazer com que reflitam e percebam o que correu menos bem. Isso não implica, contudo que não voltemos a experimentar; pode significar deixar passar algum tempo para que algumas regras de postura na sala de aula estejam mais interiorizadas, ou voltar a realizar a atividade de outra forma, tentando limar as arestas detectadas aquando da primeira tentativa.

Perto do final do ano letivo recordei-me que, quando preencheram esta ficha de aluno, muitos alunos mencionaram como livro favorito “O diário de um banana” (“Greg, el pringao”). Pensei de que forma podia introduzi-lo na aula e as últimas aulas do ano afiguraram-se interessantes porque já tinham sido lecionados os conteúdos programados, os alunos já estavam bastante excitados e pouco concentrados – cansados, também – e a visualização do filme baseado no livro seria um momento lúdico (é uma comédia apropriada para adolescentes), no qual teriam a oportunidade de aplicar o que aprenderam, ao tentar compreender as falas das personagens (mesmo tendo eu ocasionalmente de explicar algumas expressões menos conhecidas deles). Arrisquei fazê-lo mesmo no 7º ano, sabendo que seria uma atividade com um certo grau de dificuldade, mas os alunos gostaram e mostraram satisfação por reconhecer certas estruturas que tinham aprendido e por compreender a maior parte do filme sem precisarem da minha ajuda.

Assim, na unidade final do ano letivo, nas turmas de 7º e 8º anos, comecei por explorar com eles um Powerpoint sobre a temática “Mi diario”. Convidei-os a partilhar

as suas experiências (se escreviam ou já haviam escrito um diário) e discutimos o que se escreve geralmente num diário. Perguntei em seguida se conheciam diários famosos. Mencionaram o de Anne Frank, que eu lhes trazia no Powerpoint, e leram um pouco da sua biografia, tendo eu aproveitado para lhes dar uma pequena lição de História e abordarmos a questão do que foi o nazismo e a perseguição aos judeus. Falei-lhes também do diário de Zlata, que ficou conhecida como a Anne Frank de Sarajevo e, num tom mais leve, passámos para um diário ficcional e mais divertido como o de Greg. Lemos algumas páginas do diário (ver Anexo II) e, nas aulas seguintes, assistimos ao filme, dobrado em Espanhol (o original é norte-americano). Mesmo não entendendo tudo o que ouviam, puderam reconhecer várias expressões e tempos verbais que aprenderam na aula e acho que, pelo menos, a maioria dos alunos se sentiu satisfeita por já conseguir compreender grande parte do que era dito.

É certo que nem sempre conseguimos dispor de tempo (sobretudo, tempo!) para preparar cada aula à medida de cada grupo de alunos, mas, por um lado, o simples facto de sentirem que a sua opinião conta já é importante e, por outro lado, os próprios programas de Espanhol são suficientemente amplos para conseguirmos ir ao encontro dos interesses, pelo menos, da maioria dos alunos.

2.2.3. Diversificação de estratégias

2.2.3.1. Ao nível afetivo

Como já vimos anteriormente, apesar de a plenitude do ser humano resultar do equilíbrio entre os dois hemisférios cerebrais, o hemisfério holístico ainda é, muitas vezes, desconsiderado, pondo com isso de parte a oportunidade de o lúdico fluir naturalmente. Ser lúdico significa utilizar mais o hemisfério holístico do cérebro e, com isto, dar uma nova dimensão à sua existência humana, baseado em novas crenças e valores que se fundamentam em elementos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o auto-conhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. É, por isso, que as descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral foram importantes para o estudo do uso do

lúdico¹⁹. Nesta rubrica dou alguns exemplos da forma como procurei que a componente afetiva nas suas várias vertentes – motivacional, lúdica, relação com o outro... - estivesse presente nas minhas aulas.

Desde o início do ano letivo esforcei-me particularmente por manter certas práticas que considero saudáveis em aula e por aplicar algumas ideias que tinha em mente, fruto, muitas vezes, de anotações que vou fazendo no meu diário de professor. Adicionalmente, tinha vários alunos NEE ou com outro tipo de característica especial como hiperatividade, défice de atenção, falta de auto-confiança, depressão, alunos que estavam a atravessar fases conturbadas a nível familiar e necessitavam de um estímulo adicional.

Assim, recorri com regularidade ao reforço positivo, tentei explicar aos alunos o valor do erro como fonte de aprendizagem, bem como fazê-los entender que não devem trabalhar apenas para os momentos de avaliação, mas sim esforçar-se por tornar-se utilizadores capazes da língua que estão a aprender e que a avaliação não deve ser o mais importante. Procurei usar o sentido de humor e exemplos cómicos e do dia-a-dia para explicar os conteúdos. Se me enganava ou tinha alguma atitude eventualmente menos correcta com algum aluno, por exemplo, num momento de repreensão, pedia desculpa; se me engasgava ao falar, brincava com a minha gaguez para que os alunos entendam que o professor é uma pessoa também, deve ser um facilitador, não está ali para “despejar” conhecimento ou para manter um distanciamento arrogante. Claro que também lhes expliquei o valor do respeito entre eles e para comigo.

Sempre que veio a propósito partilhei com as turmas experiências do meu trajeto enquanto aluna, para lhes chamar a atenção para boas e más práticas e suas consequências. Se via que uma turma estava muito agitada devido a algum acontecimento que os tinha perturbado, preferia gastar uns minutos da aula a deixar os alunos falar sobre o problema, tentando fazê-los ver ambos os pontos de vista no caso de se tratar de uma situação de conflito. Se um aluno estava a baixar o rendimento ou mudara de atitude repentinamente, falei com ele no sentido de tentar perceber a fonte do problema, tentando não me imiscuir na sua vida pessoal mas deixando-o perceber que existia da minha parte abertura e empatia para o ouvir ou para tentar chegar a uma solução, se possível. O mesmo fiz quando houve necessidade de aplicar alguma medida corretiva ou punitiva a algum aluno. Posso afirmar com sinceridade que não tenho uma

¹⁹ Cf. Larrauri, 2010

má relação com nenhum aluno; procuro que os problemas sejam resolvidos no final da aula ou num curto espaço de tempo. Tudo isto porque, ao longo do meu percurso enquanto professora, tanto a minha experiência como a minha intuição me mostraram que muitas vezes conseguimos recuperar um aluno desmotivado ou zangado (muitas vezes não estão zangados connosco; certas reações são uma forma de expressar o que lhes vai na alma) através de uma palmada no ombro, uma palavra de alento, um piscar de olho cúmplice, um sorriso de felicidade genuíno por ele ter obtido uma boa nota.

Outra estratégia que utilizei para que os alunos aprendam e não desanimem perante o erro consistiu na realização de fichas de exercícios de “Caza al error”, geralmente em pares ou a título de concurso com um prémio simbólico para quem encontrasse e corrigisse todos os erros. Esta atividade teve particular sucesso nas turmas de 7º ano (ver Anexo III).

No meu trabalho diário procurei seleccionar materiais que fossem de encontro aos objetivos traçados para esta ou aquela aula ou unidade didática, mas tendo em conta que fossem motivadores e atrativos. Pesquisei em várias fontes e recorri muito à Internet, mesmo para seleccionar textos para colocar nos testes de avaliação.

Ora, um tema transversal ao programa de Espanhol do Ensino Básico é o da relação com o outro e a aceitação da diferença. Penso ser uma idade crucial para trabalhar estas temáticas com os alunos, uma vez que estão em plena formação da sua personalidade e atravessam uma fase de preocupação com a sua auto-imagem e em que os relacionamentos com os seus pares, nomeadamente do sexo oposto, adquirem especial relevância. No 7º ano abordámos bastante a questão intercultural, comparando hábitos portugueses e hispânicos, e de outras nacionalidades até, nas turmas com alunos estrangeiros (ex.: ucranianos, brasileiros). A questão da diferença também foi trabalhada quando tratámos as temáticas da descrição física, dos gostos, da família... Recordo um momento que me marcou: pedi aos alunos que fizessem em casa um desenho da sua árvore genealógica. Uma aluna trouxe a sua desenhada em cartolina e quando lhe pedi para ler as duas frases que tinha escrito sobre a sua família e ela referiu que já não tinha mãe, fez-se silêncio na sala e eu tive de conter as lágrimas. Pudemos comparar, de facto, diferentes tipos de família, já que havia casos de famílias monoparentais, irmãos de segundos casamentos, meninos criados por uma irmã, tia ou avós, e aproveitei essa circunstância para sublinhar como todos somos diferentes e temos distintas histórias de vida.

No 8º ano, por exemplo, uma das unidades didáticas teve a ver com a solidariedade e recorri a imagens relacionadas com problemas mundiais, vídeos de campanhas da UNICEF e um vídeo musical de Juanes (“La historia de Juan”). Resolvi trabalhar o tema da mesma forma com as turmas do 9º ano. Falámos na aula sobre ONGs, voluntariado, discriminação racial e de género. Os alunos corresponderam muito bem e, tanto em discussão na aula como na redação do teste de avaliação mencionaram que aprenderam e refletiram sobre assuntos que anteriormente não conheciam muito bem e muitos deles manifestaram a vontade de ser voluntários (e até criar a sua própria ONG) um dia. Uma aluna partilhou inclusive que por vezes acompanha a mãe, que é voluntária numa associação de apoio a sem-abrigo, e que é algo de que gosta muito, apesar de inicialmente ter sido emocionalmente difícil.

Ainda dentro desta rubrica vários autores referem a importância de criar um ambiente de baixo filtro afetivo. Procurei recorrer a diversas estratégias que acima referi mas, por falta de tempo e por não me sentir ainda preparada para desenvolver a atividade, não explorei os exercícios de respiração/meditação²⁰ e o uso de música ambiente para promover o relaxamento, como já se pratica em vários países, nomeadamente nos EUA, Escandinávia, Reino Unido e Alemanha. Uma prática continuada tem evidenciado resultados muito positivos, inclusive em alunos com síndrome de hiperatividade e/ou défice de atenção. Cheguei a auscultar os alunos relativamente à possibilidade de colocar música ambiente²¹ durante os momentos de avaliação escrita, mas não houve unanimidade de opiniões (alguns alunos manifestaram logo apreensão porque não se conseguiriam concentrar no teste), pelo que preferi não o fazer.

Ao nível da interculturalidade e de atividades que envolvessem os alunos em algo lúdico no exterior da sala de aula, promovi a participação no Concurso “Pinta a tua Espanha”, no contexto do Prémio Pilar Moreno, que se realiza anualmente, promovido

²⁰ A propósito da estratégia da meditação cf. Morris, 2009 e Erricker, 2001.

²¹ Arnold e Fonseca (2004:126) analisam a literatura sobre o impacto positivo da música sobre os alunos e concluem que os benefícios se traduzem em termos de concentração, criatividade, relaxamento e motivação. Por outro lado, Richards e Rodgers (2003:102) remetem para estudos realizados no contexto da Sugestopedia, em que a música era utilizada pelo seu valor terapêutico, para relaxar os alunos e organizar e conferir ritmo à apresentação do material linguístico. Alunos imersos num ambiente de música barroca ou clássica, por exemplo, mostravam um rendimento académico superior.

pela Embaixada de Espanha em Portugal, e no qual participou uma aluna no 7º ano (ver Anexo IV). Motivei igualmente a participação das turmas na Feira de Babel, uma feira gastronómica e cultural organizada anualmente na escola pelo departamento de Línguas, na qual houve uma adesão muito significativa sobretudo das turmas de 7º e 8º anos, que contribuíram na decoração e atendimento no “stand” de Espanhol, e também com momentos de dança e interpretação musical de canções aprendidas na aula e não só (exemplo: “Me gustas tú”, Manu Chao) (Anexo V). Globalmente afirmaram que se divertiram particularmente pelo facto de se tratar de uma atividade em que podiam movimentar-se mais livremente, pela circunstância de ter lugar fora da sala de aula, o que uma vez mais vai ao encontro do resultado dos questionários aplicados.

2.2.3.2. Ao nível dos estilos de aprendizagem

Ao longo do ano letivo procurei alternar e equilibrar atividades para dar resposta ao estilo de aprendizagem de cada aluno.

Assim, no primeiro período resolvi pôr em prática algumas ideias que me ocorreram para diversificar as atividades na sala de aula, pondo mais vezes de lado o manual, em sentido figurado, e criando espaço para mais interação, jogo e movimento. Por exemplo, nas turmas de 8º ano, a unidade de revisão de conteúdos do 7º ano assentou em atividades mais lúdicas, como a criação de histórias colectivas a partir de conjuntos de palavras escolhidas por mim, jogos com bola (mesmo que seja com o objectivo de rever conjugação verbal os alunos adoram movimento).

No segundo período, tendo em conta já as conclusões que pude retirar dos questionários que apliquei em todas as turmas relativamente a estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, procurei recorrer mais frequentemente a atividades que envolvessem mais os aprendentes cinestésicos. No 7º ano em particular, o “juego de rol” tornou-se uma presença bastante habitual na aula, porque me permitia trabalhar com as turmas os conteúdos abordados (ex.: apresentação pessoal, pedir direcções, diálogos telefónicos, formular convites...) e, ao mesmo tempo, os alunos começaram a encará-lo com naturalidade e entusiasmo, praticando a oralidade sem que isso constituísse para eles motivo de receio, e ao ponto de serem eles a pedir-me para

fazermos mais “diálogos”, como eles lhes chamavam. Relativamente a este tópico apresento outros dois exemplos ocorridos no último período: no 8º ano, a unidade didática que coincidiu com a minha última aula assistida terminou com uma atividade em que os alunos, em grupos, tinham de elaborar um cartaz sobre o tema. Fiquei muito contente com o envolvimento dos grupos neste trabalho, inclusive dos alunos mais tímidos, e com o orgulho com que expuseram os cartazes na sua sala de aula e receberam elogios de outros professores (Anexo VI).

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, o facto de ter diversos ritmos de aprendizagem dentro do mesmo grupo de alunos, nomeadamente nos casos de alunos com necessidades educativas especiais ou que, sem o serem perante a lei, o são na prática, levou-me a ler bastante sobre o tema e a repensar a forma de trabalho com eles. Queria fazer uma discriminação positiva, mas sem os expor perante os colegas. Assim, e dentro do que foi acordado com os restantes professores da turma, realizei, sempre que entendi necessário, testes adaptados (por exemplo, com respostas de escolha múltipla em vez de respostas redigidas pelo aluno). Lecionei aulas de apoio específico a uma aluna do 7º ano que recuperou bastante o seu aproveitamento e deixou de precisar de adaptações nos testes (o facto de ter ganho auto-confiança e de eu poder trabalhar a sós com ela os aspetos em que evidenciava mais dificuldade foi crucial). Em sala de aula, procurei, no trabalho de pares e de grupo, colocar esses alunos juntamente com outros que os ajudassem. Nos testes tive a preocupação de, sem dar nas vistas, lhes ir tocando no braço e perguntar se havia dúvidas, porque alguns eram demasiado tímidos para tomar a iniciativa de me chamar ao lugar. Utilizei o máximo possível o reforço positivo. No momento de avaliar estes alunos, sempre o tentei fazer não medindo o seu rendimento pelo dos restantes colegas da turma, mas em função de terem atingido os objetivos mínimos que esperava deles.

Quando iniciei o ano letivo tinha a noção de que as minhas aulas eram demasiado voltadas, nomeadamente, para os aprendentes visuais. Os alunos que encontrei pela frente levaram-me a procurar realizar uma mudança e os questionários que apliquei vieram confirmar as minhas suspeitas. Tendo lido muito sobre este assunto, que escolhi também para tema do meu relatório de estágio, absorvi muitas ideias e sugestões de trabalho para abranger o máximo possível de estilos de aprendizagem. Obviamente é difícil consegui-lo tudo numa aula só, mas o importante é ir variando e não ter receio de experimentar. Acho que este ano, mais do que qualquer outro,

consegui pôr de lado esse medo de experimentar, o receio de fracassar ou de perder o controle da turma e, ao sentir que estou a motivar os alunos, isso é uma auto-motivação para mim também. E só por isso este ano de estágio já valeu a pena.

2.2.3.3. Contributo das TIC

Penso que é indiscutível que estamos perante uma nova geração de alunos que nasceu num mundo tecnológico virado para o movimento e o audiovisual, geração esta à qual a escola ainda se está a tentar adaptar. Neste contexto as TIC surgem como uma ferramenta extramente útil, tanto para nós, docentes, ao nível da preparação das aulas, como na sua lecionação e no envolvimento que podem gerar da parte dos alunos. Confesso que gostaria de ter mais tempo livre para poder preparar cada vez mais aulas baseadas neste suporte. Para já, vou fazendo experiências e ocorreu-me utilizar as TIC como recurso de aprendizagem extra-aula também.

Assim, comecei por subscrever a Escola Virtual, da Porto Editora, e fiz uma experiência piloto com uma das minhas turmas de 7º ano. Os resultados foram positivos, a atenção dos alunos foi absorvida pelos conteúdos projetados, mas penso que algumas apresentações são um tanto ou quanto infantis para a idade deles (apesar de serem recursos para o 7º ano de escolaridade). Decidi voltar a experimentar mais tarde, mas estruturando a aula de outra forma.

Entretanto, à semelhança de outros anos, criei na plataforma Moodle da escola uma página para a disciplina de Espanhol, com materiais de todo o tipo, desde páginas web como a da Real Academia Española, a vídeos publicitários engraçados, links para jogos e exercícios interativos, tabelas de conjugação verbal, etc (ver Anexo VII). Tentei estimular os alunos a usar o espaço com mais assiduidade e a contribuir com sugestões.

Usei cada vez com mais frequência o mail institucional para enviar links importantes, para tirar dúvidas, e inclusive para enviar alguns dos ficheiros Powerpoint que exibo na aula, como uma apresentação que lhes mostrei sobre as “Navidades” (ver Anexo VIII).

A página da escola assenta numa plataforma Plone e permite colocar trabalhos realizados por alunos, de forma a que possam ser vistos por eles, colegas, pais, etc. Assim, sempre que surgiram poemas, trabalhos de pesquisa ou outros textos da autoria

dos alunos colocámo-los na página, o que para eles constituiu motivo de orgulho (ver Anexo IX).

Por fim, procurei usar com mais frequência a Internet na sala de aula (há vídeos fantásticos para as aulas), aproveitando o facto de, desde há dois anos, a escola dispor de projetores em todas as salas.

2.2.3.4. *Dois aulas a título de exemplo*

Recordo aqui uma aula lecionada no início de fevereiro ao 9ºB sobre os jovens e o vestuário, em que abordei a questão das “tribus urbanas”. Embora eu achasse o tema muito atrativo, duvidei que a turma se empenhasse muito na aula, devido a um conjunto de condicionantes: este grupo de alunos bastante pequeno (dezoito) provinha de uma turma muito complicada a nível atitudinal no 7º ano, em que constantes paragens na aula para chamadas de atenção e interrupções provocadas por alguns alunos no sentido de chamar a atenção sobre si levaram a que a aquisição de conhecimentos não se processasse como deveria. Por outro lado, a aula tinha lugar depois do almoço e os alunos vinham à escola de propósito só para assistir a Espanhol (muitas vezes cheios de sono); muitos alunos revelavam também uma fraca capacidade de concentração; outros resistiam ainda a usar o Espanhol na aula devido mais a preguiça do que à falta de conhecimentos.

Contudo, a reação dos alunos foi uma surpresa para mim: houve lugar a uma troca de opiniões muito interessante, motivada pelo facto de um dos alunos ser “skater” e outra aluna escrever um blogue sobre moda. Alguns alunos que participam apenas ocasionalmente por iniciativa própria ficaram entusiasmados com o tema e deram contributos muito interessantes. E, o melhor de tudo, expressaram-se em língua espanhola (a minha insistência valeu a pena)! Evitei fazer grandes correções a nível linguístico e canalizei a atividade para a prática da fluência. Depois corriji brevemente com eles algumas expressões que tinham usado incorretamente e das quais tinha tomado nota.

Receio que esta minha reflexão possa parecer un tanto *naïf* mas a verdade é que para mim foi uma enorme alegria a forma como decorreu toda a aula, ao ponto de os alunos terem achado que passou mais depressa que o habitual, e veio lembrar-me que

nunca devemos partir com baixas expectativas, ainda que a nível subconsciente, para uma sala de aula. Frequentemente as maiores surpresas surgem onde menos esperamos.

A segunda aula que selecionei foi a minha última aula assistida, na turma 8ºE, pela satisfação que me proporcionou não só o desenrolar das atividades mas também a correspondência da parte dos alunos. A temática da solidariedade é-me muito querida e é algo que tento trabalhar com os meus alunos já que, na minha opinião, um professor não é nem deve ser um mero transmissor de conteúdos programáticos; há por detrás conteúdos transversais como o ensinar a pensar, a formar cidadãos esclarecidos e críticos mas, sobretudo, humanos. E, nesse aspeto, penso que as aulas de língua estrangeira são um terreno extremamente profícuo, já que nos permitem abordar os mais variados temas das mais variadas formas.

Referindo-me a esta aula em particular, senti – e obtive mais tarde esse feedback da turma – que os alunos se envolveram com gosto nas tarefas. Isso foi visível na forma como participaram ativamente - até o meu aluno NEE, o que me encheu de orgulho. Notei o esforço da turma em expressar-se na língua meta, mesmo alunos que têm mais dificuldade em expressar-se oralmente. Tive a sensação de missão cumprida, apesar de não termos conseguido acabar os cartazes relativos ao tema todos nessa aula. O entusiasmo com que discutiam qual devia ser o seu slogan e o orgulho com que expuseram os seus cartazes na sua sala, na aula seguinte, foi para mim uma fonte de motivação para experimentar mais trabalhos deste género com eles.

Conclusões:

I want my children to understand the world, but not just because the world is fascinating and the human mind is curious. I want them to understand it so that they will be positioned to make it a better place. Knowledge is not the same as morality, but we need to understand if we are to avoid past mistakes and move in productive directions. An important part of that understanding is knowing who we are and what we can do... Ultimately, we must synthesize our understandings for ourselves. The performance of understanding that try matters are the ones we carry out as human beings in an imperfect world which we can affect for good or for ill.

(Gardner, apud Smith, 2008)

Como enunciei na introdução deste relatório, o objetivo do mesmo era abordar o conceito e o papel da educação emocional no contexto educacional atual, e a forma como esta passa pela componente motivacional e por munir o aluno de estratégias de aprendizagem eficazes. Ora, para motivar e ensinar a aprender provou-se ser essencial a compreensão da forma como cada aluno estrutura a informação e a integração da componente emocional no ensino, consequência da mudança de paradigma a que temos vindo a assistir e que tem vindo a adquirir bastante relevo.

Neste contexto os modelos de estilos de aprendizagem assumem-se como uma ferramenta básica para qualquer professor. A literatura sobre estas temáticas enforma a parte teórica deste estudo. Na parte prática, enumerei sugestões de alguns autores relativamente à aplicação dos modelos VAC e inteligências múltiplas à aula de língua estrangeira e, posteriormente, apresentei as atividades que tive a oportunidade de colocar em prática ao longo do ano lectivo nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho diário como professores suscita uma série de questões acerca do impacto das diferenças individuais no processo de aprendizagem. Especialmente no caso do ensino de línguas estrangeiras é evidente como a metodologia adotada pode ser relevante para determinar o êxito ou o fracasso dos alunos. Neste trabalho tentei evidenciar a equação que, para mim, é notória, entre as premissas “envolvimento emocional do aluno” e o “ensinar a aprender” - tornando-o consciente das diferentes estratégias de aprendizagem e permitindo-lhe descobrir aquelas que mais se adaptam ao seu caso – que têm como resultado uma maior motivação e consequente sucesso do

aluno. Esta relação de causalidade ganha mais relevo num momento como este em que trabalharemos com turmas cada vez maiores e heterogêneas, compostas por alunos com diferentes tipos de necessidades.

As aulas de línguas estrangeiras surgem como um palco privilegiado para promover diferentes tipos de atividades que vão de encontro a todo e cada aluno, daí a necessidade, a meu ver, de uma consciencialização dos professores de línguas nestes assuntos. Creio na importância de um trabalho realizado a nível de cada conselho de turma (numa escala global, seria muito interessante também a nível de escola) como aquele que propus nas reuniões de conselho de turma.

Por outro lado, é necessário promover uma cultura de otimismo por contraponto às notícias com que somos bombardeados diariamente pelos media e ao ambiente em que muitas vezes os nossos alunos vivem. Como podemos esperar que um aluno venha auto-motivado para a aula se os pais estão desempregados ou em casa existem carências económicas ou afetivas?

A título de conclusão, e acreditando que a minha experiência pessoal possa servir de reflexão àqueles que leiam este trabalho e que ainda não se tenham aventurado pelos meandros do ensino baseado em estilos de aprendizagem, enquanto aluna sempre manifestei características próprias dos aprendentes visuais, e, a nível subconsciente, tinha propensão para ensinar reproduzindo a forma como aprendi. Comecei a suspeitar de que a forma como ensinava não era a mais eficaz, ao aperceber-me de que conseguia cativar os bons alunos, os mais autónomos e auto-confiantes, mas parecia não conseguir levar os alunos menos bem sucedidos a assimilar e a processar a informação. Por outro lado, como envolver os alunos hiperativos e NEE? As conclusões do questionário que apliquei às minhas nove turmas foram ainda mais surpreendentes do que poderia imaginar, revelando – com as devidas reservas, tendo em conta de que não se trata de questionários exaustivos mas muito generalistas – que a quase totalidade dos meus alunos não são aprendentes visuais, havendo turmas em que a prevalência de auditivos e cinestésicos é entre 90% e 100%. Desde então, pondo em prática a literatura que consultei e, frequentemente, a minha própria intuição, comecei a tentar preencher as lacunas na minha forma de ensino. Há ainda um longo caminho a percorrer que provavelmente nunca se esgotará, porque cada aluno é diferente e porque cada aula oferece uma miríade de possibilidades. E não é isso que é tão desafiante e ao mesmo tempo motivador para nós, professores?

Como alguém disse um dia, na nossa profissão trabalhamos com um dos públicos mais exigentes de todos: os nossos alunos. O facto de os conseguir conhecer melhor através da descoberta da forma como aprendem, de poder discutir com eles o modo como podem potencializar os seus pontos fortes e de sentir que, ao motivá-los e envolvê-los no seu processo de aprendizagem, estou a contribuir para o seu sucesso e valorização pessoal leva-me a ter cada vez mais vontade de continuar. Sentirmos que contribuimos, por pouco que seja, para ajudar os nossos alunos a evoluir faz esquecer os dias em que chegamos a casa frustrados com aquela aula que correu menos bem e enche-nos o coração!

Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza (...).

(Savater, 1997: 12-13)

Bibliografía

ALISTE, María Eugenia *et al.* (2000). “¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL)” In *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Chile

ALONSO, C.G. *et al.* (1995). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. (6ª Edición), Bilbao: Ediciones Mensajero.

ALONSO, Encina (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa

ALZINA, Rafael (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, In *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol.21, n.º1, pp. 7-43
<http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf>
[data de consulta: 16/06/2012].

ÂNGELO, Inês Salgueiro (2007). “Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o sucesso escolar”, Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfcC091279_tm_tesefinal.pdf
[data de consulta: 15/07/2012].

ARMSTRONG, Sara (2002). “The Key Learning Community: Cultivating Multiple Intelligences” <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-key-learning-community>
[data de consulta: 15/07/2012]

ARMSTRONG, Thomas (1994): “Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum” http://www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm
[data de consulta: 30/05/2012]

ARMSTRONG, Thomas (1999): *Seven kinds of smart: Identifying and developing your multiple intelligences*. New York: Penguin Putnam Inc.

ARMSTRONG, Thomas (2000): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

ARNOLD, Jane (ed.) (1993). *Affect in language learning*. New York: Cambridge University Press

ARNOLD, J. (2000). “Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas”, In Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 277-294. 376

ARNOLD, J. (2006). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.” In *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 139.
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm

[data de consulta: 30/07/2012]

ARNOLD, J. (2007a). "Self-concept as part of the affective domain in language learning", In Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 13-29.

ARNOLD, J. (2007b). "Inteligencia cinética-corporal: al aula de ELE con el cuerpo en mente", Didactired, CVC,

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_07/07052007a.htm

[data de consulta: 17/04/2012].

ARNOLD, J.; Brown, H.D. (2000): "Mapa del terreno" en Arnold, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C. U. P.: pp. 19-41.

ARNOLD, J.; Fonseca-Mora, M. C (2004): "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", IJES, International Journal of English Studies, 4 (1), pp. 119-136.

CAMPBELL L. et al. (2000). *Inteligencias múltiples – usos prácticos de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [publicación en línea]. Instituto Cervantes -Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002), Anaya Madrid. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>.

CUÉ, José Luis García (2011). "Revisión de los conceptos de estilo y estilos de aprendizaje". In Coleção Rede de Estilos de Aprendizagem. Vol. 1, *Estilos de Aprendizagem na Atualidade*: Barros, Daniela (Organizadora), Lisboa: Universidade Aberta.

DAMÁSIO, António (1999). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons.

ERRICKER, Clive (ed.) (2001). *Meditation in schools – A practical guide to calmer classes*, Reino Unido, Bloomsbury

ESTANQUEIRO, António (2008). *Aprender a estudar*. Lisboa: Texto Editores (13ª edição)

FARADAY, Sally (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. UK: Learning and Skills Research Centre.

FELDER, R.M.; Silvermann, L.K. (1988). *Learning and teaching styles in engineering education*. Eng.Education. V.78, n. 7, pp. 674-681

FERNÁNDEZ, E.M. (2006). *La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre la experiencia de aprendizajes de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera*. [Memoria de máster] Universidad de León. Redele, 7
<http://www.educacion.es/redele/> [data de consulta: 18/07/2012].

FERNÁNDEZ, S. (2002) *Programas de Espanhol*. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, Ministério de Educação.

FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Europeo Común de Referencia: Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

FIERROS, Edward (2004). Onpoints – multiple intelligences - “How multiple intelligences theory can guide teachers’ practices: ensuring success for Students with disabilities” – National institute for urban school improvement, USA: Villanova University.
<http://www.urbanschools.org/pdf/onPOINTS.multiple.intelligences.DOCUMENT.style.LETTERSIZE.pdf>

FONSECA MORA, M^a Carmen. (2007a). “Múltiples formas de enseñar español” Didactired, Centro Virtual Cervantes. Na web:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm
[data de consulta: 13/04/2012].

FONSECA MORA, M^a Carmen. (2007b). “Las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza del Español: Los Estilos Cognitivos de aprendizaje”. Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2007-2007, Múnich: Instituto Cervantes. Na web:
http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf
[data de consulta: 21/07/2012].

FONSECA MORA, M^a Carmen, Herbert PUCHTA e Mario RINVOLUCRI (2012). *Inteligencias Múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL
<http://www.esb.co.uk/pdf/24476.pdf>
[data de consulta: 21/07/2012].

GARDNER, Howard (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GALIANO, Liliana (2007). “Atendiendo la diversidad de capacidades en nuestros alumnos en todos los niveles: Las Inteligencias Múltiples”
<http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/inteligencias-multiples.php>

GALLEGO, Sofía (2009). “La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de Español como lengua extranjera”. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76442/1/DLE_Gallego_Gonzalez_S_Lateoriadelasinteligencias.pdf
[data de consulta: 21/07/2012].

GOLEMAN, Daniel (2001) "A View on Emotional Intelligence"

<http://www.edutopia.org/daniel-goleman-emotional-intelligence>

[data de consulta: 01/07/2012].

GOLEMAN, Daniel; Cherniss, Cary (2001) (eds.) *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass

GÓMEZ NAVAS, Leonardo (dir.) et al. (2004), *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*, Dirección general del Bachillerato e Dirección de coordinación académica, México. Na web: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/manual.pdf

[data de consulta: 20/09/2012]

GURREA, Marcial. "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera". Universitat de València

<http://www.uv.es/foroele/foro3/Terradez.pdf>

[data de consulta: 29/06/2012].

HERRMANN, Ned (1989). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: Ned Herrmann/Brain Books

HERVÁS, Rosa María (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

HERVÁS, Rosa María (2008). "Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes." In *Revista de Estilos de Aprendizaje*, nº 1, vol. 1, pp.143-167

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/artigos/lrs_aviles.pdf

[data de consulta: 17/07/2012].

LARRAURI, Begoña; García, Encarna et al. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido: Todo Rueda Mejor Si Se Engrasa Con Humor*. Madrid: Pirámide

MARUJO, Helena; Neto, Luís et al. (2007). "Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais" In *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 13, N.º 1, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. pp. 115-136

MARUJO, Helena; Rivero, Catarina (2011). *Positiva-mente*. Lisboa: A Esfera dos Livros

MILLER, Katrina (2010). "Teaching Optimism to Children and Learning It Yourself" In: <http://www.moxiementalhealth.com/archiv/teaching-optimism-to-children-and-learning-it-yourself/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol 3º Ciclo do Ensino Básico, Nível de Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MOLINE, Lonna
www.macmh.org/wpcontent/uploads/2011/06/51MolineTeachingHappinessPP.pdf
 [data de consulta: 31/05/2012].
- MORRIS, Ian (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: learning to ride elephants*. London: Continuum International Publishing Group, Ltd.
- NETO, Luís; Marujo, Helena (2004). *Optimismo e esperança na educação – fontes inspiradoras para uma escola criativa*. (4ª edição), Lisboa: Editorial Presença
- NETO, Luís; Marujo, Helena (2010). *Optimismo e inteligência emocional – Guia para educadores e líderes*. (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença
- O’CONNOR, Joseph; Seymour, John (1995). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Ed. Urano
- OXFORD, Rebecca (2003). “Language learning styles and strategies: na overview”. In *Learning Styles & Strategies*. Oxford: GALA
- PARÍS, Félix (2008). “Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del Francés como lengua extranjera”, In CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 31, Segovia - http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce31/cauce_31_015.pdf
 [data de consulta: 03/03/2012].
- PÉREZ, Clara (2009). “Mejorar mi labor docente” Didactired, CVC
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_09/032009_serie.htm
- PÉREZ, Jiménez J. (2001). “Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje”, disponível em <http://www.aldeaeducativa.com>
- PERINI, M. et al. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem*, Porto: Porto Editora
- RICHARDS, J.; Lockhart, Ch. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.; Nunan, D. (eds.) (1990). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.; Rogers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RINCÓN, Pepa (2008). “¿Estoy motivando?” Didactired, CVC
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_08/03112008a.htm
- ROBLES, Ana, (2000). “Estilos de aprendizaje: como seleccionamos y representamos la información”, disponível em <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/>
 [data de consulta: 04/12/2011].
- SALVISBERG, JoAnn (2005). “Cognitive style and learning strategies” In *IATEFL ISSUES 183 - February–March 2005*. Kent – UK

<http://associates.iatefl.org/pages/materials/ltskills.html>
[data de consulta: 12/05/2012].

SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel

SELIGMAN, Martin (1990). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.

SELIGMAN, Martin (2002). *Authentic Happiness*. New York: The Free Press

SILVA, Ana Cristina; Carita, Ana (2006). *Como Ensinar a Estudar*. Lisboa: Editorial Presença (3ª edição)

SMITH, M. K. (2001). “David A. Kolb on experiential learning”, *The encyclopedia of informal education*. Na web: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
[data de consulta: 29/06/2012].

SMITH, M. K. (2008). “Howard Gardner, Multiple Inteligences and Education”.
<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
[data de consulta: 29/06/2012].

TAVARES, José; Pereira, Anabela *et al.* (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Porto: Porto Editora,

VIEIRA, Graça (2010). “Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera”. Máster en Didáctica de Inglés-Español. Universidade de Lisboa

VILLANUEVA, M. L. (1997). “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje de lengua”
In Villanueva M. L. & Navarro, I., *Los estilos de aprendizaje de lenguas: Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Publicación de la *Universidad Jaume I* de Castellón.

ZENHAS, Armanda *et al.* (2001), *Ensinar a Estudar, Aprender a Estudar - 2.º/3.º Ciclo*. Porto: Porto Editora

Ligações Web de interesse:

APEIPP – Associação Portuguesa de Estudos e Intervenção em Psicologia Positiva.
“Estudo sobre Bem-Estar e Felicidade em Portugal” – Disponível na Web:
<http://www.apeipp.com/>

APPAL – Associação de Psicologia Positiva da América Latina – Disponível na Web:
<http://www.appal-online.org/es/>

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - Disponível na Web: <http://casel.org/>

EDUTOPIA - Disponível na Web: <http://www.youtube.com/watch?v=4GmRCQzBLf0&feature=edu&list=PLA2DBEDA57FE6CE4B> Pub. 2010

GOLEMAN, Daniel. "Emotional Intelligence". Feb 1999, Pub. Mar 2012. Disponível na Web: <http://www.youtube.com/watch?v=NeJ3FF1yFyc&feature=related>

MARUJO, Helena, NETO, Luís. "Análise do Estudo Científico Sobre a Felicidade Subjectiva dos Portugueses" – Pub. Nov 2011. Disponível na Web: <http://www.youtube.com/watch?v=IlvyHVBcBuQ&feature=channel&list=UL>

REEVO – Disponível na Web: <http://www.educacionprohibida.com/>

ROBINSON, Ken. "Educating the heart and the mind", Pub. Nov. 2011 - Disponível na Web: <http://www.youtube.com/watch?v=I1A4OGiVK30&feature=related>

SAHLBERG, Pasi. "Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?" Vanderbilt University. Pub. Dez 2011. Disponível na Web: <http://www.youtube.com/watch?v=2kK6u7AsJF8>

SELIGMAN, Martin. "The new era of positive psychology", Ted Talks. Fev 2004, Pub. Jul 2008 http://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology.html

US Committee for Stress-Free Schools. Disponível na Web: <http://www.tmeducation.org/about-us> - David Lynch Foundation

Anexos

I. Questionários aplicados às turmas

Parte 1

Como aprendes tu?

Segundo vários estudiosos de psicologia cognitiva, existem três estilos de aprendizagem. Todos nós temos um pouco de cada, mas somos geralmente mais fortes num. Descobre qual é o teu e algumas dicas para melhor o aproveitares no teu estudo.

Assinala a resposta mais adequada:

1. Quando estás na aula e o professor explica algo que está escrito no quadro ou no teu livro, é-te mais fácil seguir as explicações:

- a) ouvindo o professor
- b) lendo o livro ou o que está no quadro
- c) custa-te manter-te atento e esperas que te dêem uma tarefa para fazer

2. Quando estás na aula:

- a) os ruídos distraem-te
- b) o movimento distrai-te
- c) distrais-te quando as explicações são demasiado longas.

3. Quando te dão instruções para uma actividade:

- a) pões-te em movimento antes que acabem de falar e explicar o que é para fazer
- b) custa-te memorizar instruções dadas oralmente, mas não há problema se tas derem por escrito
- c) recordas com facilidade as palavras exatas do que te disseram.

4. Quando tens de memorizar algo:

- a) memorizas o que vês e recordas-te da imagem (por exemplo, a página do livro)
- b) memorizas melhor se repetires ritmicamente e recordas passo a passo
- c) memorizas enquanto caminhas pela sala e lembras-te melhor das ideias gerais do que dos pormenores.

5. Nas aulas o que mais gostas é de:

- a) debates e atividades em que haja diálogo
- b) que se organizem atividades em que os alunos tenham de fazer coisas e possam movimentar-se.
- c) que te dêem o material escrito e com fotos, diagramas.

6. Assinala as duas frases que têm mais a ver contigo:

- a) Enquanto ouves o professor gostas de fazer desenhos num papel.
- b) Reages muito por intuição; muitas vezes gostas ou não de alguém sem saber bem bem porquê.
- c) Gostas de mexer nas coisas e costumavas aproximar-te muito das pessoas quando falas com elas.
- d) Os teus cadernos estão organizados e têm boa apresentação; não gostas de rabiscos.
- e) Gostas mais de ouvir anedotas do que de ler banda desenhada.
- f) Costumas falar contigo mesmo quando estás a executar alguma tarefa.

Respostas:

- 1.- a) auditivo; b) visual; c) cinestésico
- 2.- a) auditivo; b) visual; c) cinestésico
- 3.- a) cinestésico; b) visual; c) auditivo

4.- a) visual; b) auditivo; c) cinestésico

5.- a) auditivo; b) cinestésico; c) visual

6.- a) visual; b) cinestésico; c) cinestésico; d) visual; e) auditivo; f) auditivo.

Estilo visual:

Os aprendentes visuais aprendem geralmente vendo. Pensam várias vezes através de imagens e aprendem melhor com mapas, gráficos, acetatos, vídeos. Quando lêem sublinham de cores diferentes os pontos essenciais do texto e preferem lugares calmos para estudar.

Estilo auditivo:

Os aprendentes auditivos aprendem geralmente ouvindo. Reagem bem a debates, textos lidos em voz alta. Para estudar falam várias vezes, criam mnemónicas ou quadras como técnicas de memorização e usam vídeos.

Estilo cinestésico:

Os aprendentes cinestésicos aprendem geralmente mexendo-se, executando e tocando. Gostam de mexer em coisas novas, distraem-se facilmente se ficarem sentados muito tempo. Quando estudam gostam de ouvir música e fazem diversas pausas.

Fonte: GÓMEZ NAVAS et al., *Manual de Estilos de Aprendizaje*, Dirección General del Bachillerato de México.

2ª Parte do questionário



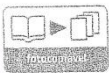
SOU INTELIGENTE À MINHA MANEIRA. EU SOU...

Queres descobrir a forma como o teu cérebro funciona e como aprendes melhor?
Responde às perguntas que se seguem, assinalando SIM ou NÃO.

	SIM	NÃO
1. Quando pensas, os teus pensamentos são expressos em palavras?	☐	☐
2. Gostas de utilizar cores diferentes nos teus cadernos?	☐	☐
3. Gostas de "puzzles" ou de outros jogos lógicos?	☐	☐
4. Gostas de fazer jogos de mímica ou de gestos, como "O gesto é tudo"?	☐	☐
5. Gostas de utilizar esquemas, gráficos ou tabelas para resolver problemas?	☐	☐
6. Preferes estudar com um colega em vez de o fazeres sozinho?	☐	☐
7. Tens facilidade em exprimir oralmente as tuas ideias?	☐	☐
8. Gostas de pensar sobre as causas dos teus problemas e de tentar resolvê-los sozinho?	☐	☐
9. Consegues lembrar-te bem dos pormenores do que vês (formas, cores, posições, etc.)?	☐	☐
10. Gostas de ler?	☐	☐
11. Quando há um conflito, consegues tentar ver o ponto de vista do outro e compreendê-lo?	☐	☐
12. Gostas de aprender "mexendo" nos objectos?	☐	☐
13. Gostas de ter tempo para estar sozinho?	☐	☐
14. Acontece-te bateres os dedos ou os pés ao ritmo de uma canção?	☐	☐
15. Gostas de pensar sozinho sobre o que aprendes ou sobre o que acontece à tua volta?	☐	☐
16. Gostas de estudar a ouvir música?	☐	☐
17. Gostas de escrever?	☐	☐
18. Gostas mais de estudar sozinho do que em grupo?	☐	☐
19. Gostas de trabalhar com números, como por exemplo fazer contas e cálculos?	☐	☐
20. Sabes muitas canções de cor?	☐	☐
21. Gostas de praticar exercício físico?	☐	☐
22. Quando pensas, os teus pensamentos são expressos em imagens?	☐	☐
23. Tens facilidade em fazer amigos?	☐	☐
24. Ouves música para relaxar?	☐	☐
25. Gostas de fazer experiências sobre a matéria que aprendes?	☐	☐
26. Resolves problemas com facilidade?	☐	☐
27. Gostas de trabalhar em grupo?	☐	☐
28. Gostas de desenhar ou de tirar fotografias?	☐	☐

Agora que terminaste de responder ao inquérito, pede a autocorreção ao teu professor.

70
90



AUTOCORRECÇÃO

Fala-se da existência de 7 tipos diferentes de inteligência. Isto quer dizer que as pessoas aprendem de maneiras muito diferentes. Contabiliza a tuas respostas SIM para cada um desses tipos de inteligência.

Inteligência Linguística: 1, 7, 10, 17

Inteligência Lógico-Matemática: 3, 5, 19, 26

Inteligência Visual-Espacial: 2, 9, 22, 28

Inteligência Musical: 14, 16, 20, 24

Inteligência Corporal-Quinestésica: 4, 12, 21, 25

Inteligência Interpessoal: 6, 11, 23, 27

Inteligência Intrapessoal: 8, 13, 15, 18

Os teus SIM concentram-se mais numa das inteligências ou repartem-se por 2 ou 3? Pede ao teu professor mais informações acerca desse(s) tipo(s) de inteligência.



INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Quando pensas, muitas vezes raciocinas sobre as coisas. Na verdade, é bem possível que te sintas desafiado por problemas que exijam que tu raciocines. Provavelmente gostas de encontrar sempre uma explicação para tudo.

As actividades que se seguem poderão ser do teu agrado e dar-te uma grande ajuda quando estudas. Experimenta-as e treina-as.

- Faz experiências.
- Levanta questões sobre a matéria e procura respostas.
- Constrói/resolve puzzles e outros jogos lógicos.
- Faz trabalhos de pesquisa sobre os assuntos que estás a estudar, usando a biblioteca, a Internet, o computador, entrevistas, experiências, etc.



INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Gostas de ler e de escrever. Na verdade, és capaz de escrever bem e sem erros. Quando pensas, é através de palavras que o fazes. Comunicas muito bem através da palavra.

Há actividades de que deves gostar e que talvez te possam ser muito úteis no teu estudo. Experimenta-as e treina-as.

- Lê vários textos/livros.
- Escreve (podes fazer um "diário de estudo", em que diariamente registas o que estudaste).
- Conta/inventa histórias (se inventares uma história com conceitos/palavras que tens de memorizar, essa tarefa será mais fácil).
- Faz/resolve jogos de palavras.
- Debate a matéria com familiares ou amigos.



INTELIGÊNCIA VISUAL-ESPACIAL

Frequentemente pensas com imagens. Lembra-te facilmente dos pormenores do que vês/observas. Guardas bem na memória as imagens visuais e as relações entre as coisas no espaço.

Há actividades de que deves gostar e que te podem ajudar no estudo. Experimenta-as.

- Faz desenhos ou outras imagens visuais (exs.: diagramas, gráficos) sobre o que estudaste.
- Vê filmes ou slides sobre as matérias.
- Lê livros ilustrados.
- Sublinha as palavras-chave com marcadores coloridos.
- Para escreveres melhor, descreve as imagens que tens no pensamento; podes desenhar primeiro e descrever depois o desenho.



INTELIGÊNCIA MUSICAL

Aparecem, frequentemente, no teu pensamento, ritmos e melodias. Gostas de estudar com música. Fixas bem canções e ritmos. Talvez gostes de cantar e de marcar ritmos com o corpo.

As sugestões que se seguem poderão ser do teu agrado e dar bons resultados no teu estudo. Experimenta-as e treina-as.

- Quando precisares de resolver um problema, lê-o em voz alta, com ritmo.
- Grava a tua leitura e ouve-a. Repete a leitura gravada, melhorando-a.
- Quando precisares de escrever, diz as frases/texto em voz alta primeiro e, se te soar bem, escreve de seguida.
- Utiliza mnemónicas. Podes ser tu a inventá-las.
- Inventar/adapta canções para os conteúdos que queres aprender.



INTELIGÊNCIA CORPORAL-QUINESTÉSICA

Certamente tomas consciência da realidade através do corpo, utilizando todos os sentidos. Gostas de aprender mexendo nos materiais, e experimentando. Às vezes contas pelos dedos. Não gostas de estar parado muito tempo e, de vez em quando, precisas de te mexer (levantar, caminhar, etc.) para pensar melhor.

Gostas das actividades sugeridas? Experimenta-as e vê se te ajudam no estudo.

- Faz dramatizações sobre as matérias.
- Faz jogos de gestos (ex.: "O gesto é tudo.") sobre a matéria com os teus colegas.
- Segue a leitura com um dedo ou um lápis.
- Para resolver um problema, representa-o com objectos que tenhas à mão.
- Para fixares a forma de escrever uma palavra, escreve-a com o dedo, no ar e em superfícies diferentes (tecido, lã, lixa, etc.).



INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

Pensas melhor quando podes trocar ideias com outras pessoas. Gostas de conviver. Fazes amigos com facilidade.

Lê as sugestões que se seguem. Provavelmente vais apreciá-las e elas poderão ajudar-te a estudar melhor. Experimenta-as e pratica-as.

- Estuda em grupo.
- Pede a um familiar ou a um amigo que te ajude a fazer revisões, discutindo a matéria contigo ou fazendo-te perguntas sobre ela.
- Sempre que possível, faz trabalhos de par ou de grupo.
- Podes utilizar o correio electrónico para estabeleceres correspondência com outros jovens e discutires os assuntos que estás a estudar.



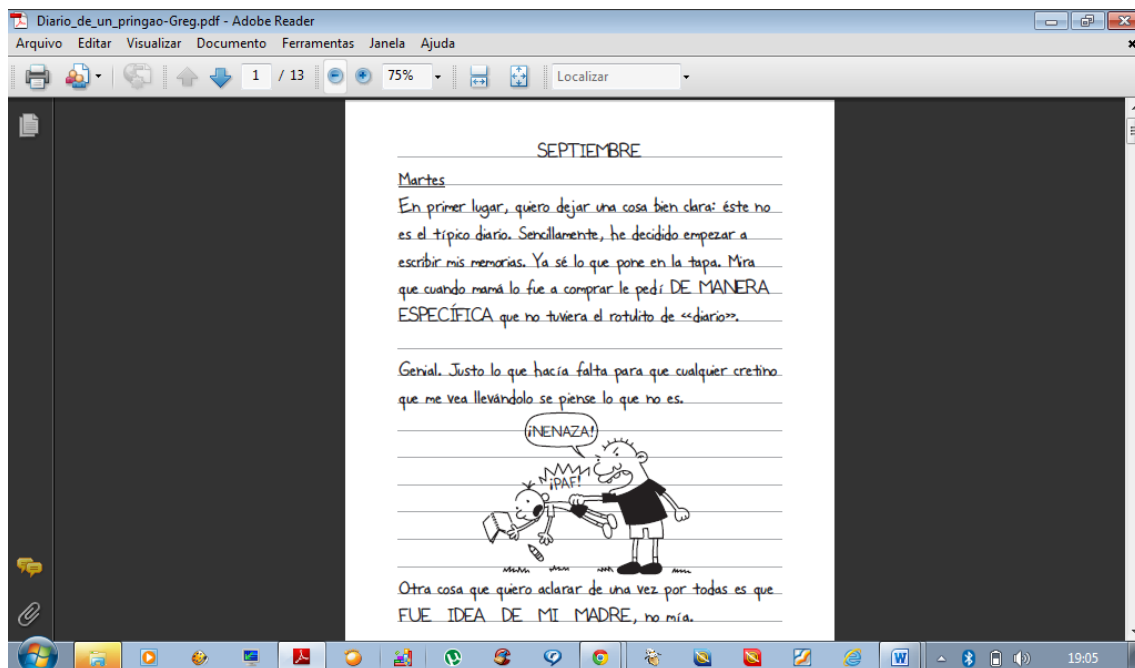
INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

Gostas de ter o teu espaço próprio. Preferes estudar sozinho. Assim pensas melhor e fazes a tua reflexão pessoal. Aprecias ter tempo para fazeres coisas sozinho.

As sugestões seguintes podem agradar-te e talvez possam ajudar-te no estudo. Experimenta-as.

- Procura encontrar relações entre o que aprendes de novo e os teus interesses pessoais ou as coisas que já sabes.
- Estabelece metas pessoais para o teu estudo, de acordo com o teu próprio ritmo.
- No fim de estudar, reflecte sozinho sobre o que aprendeste. Podes até escrever um "diário de estudo".
- À noite, antes de dormir, faz uma revisão rápida do que estudaste e uma reflexão, também rápida, sobre os resultados obtidos.

II. Diario de Greg – excerto do Powerpoint e do filme



III. Ficha de trabalho para remediação de erros frequentes



Escola Secundária do Padrão da Légua
(402412)



Ficha de Trabajo nº ____



7º Curso

¡Caza al error!

Todas las frases a continuación tienen errores (el número de errores está delante, entre paréntesis). Descúbrelos y corrígelos.

1. ¡Hola! Mi llamo Javier e teño doce años. (3)
2. Yo cumpleaños en el 4 de julio. (2)
3. – De onde es Miguel?
-- Ello es de Sevilla. (3)
4. Yo gusto muchíssimo de cantar. (2)
5. Mi mejor amiga eres marroquí. (1)
6. Para ir al restaurante sigues todo reto y viras en la segunda a la derecha. (3)
7. Vosotros viven en el tercero piso, ¿verdad? (2)
8. ¿Como se llama tú hermano? (2)
9. Hoy es Viernes, el 11 de Mayo. (2)
10. Ana y Marta son primas pero viven las duas na mesma casa. (2)

IV. Trabalho participante no Concurso “Pinta a tua Espanha”, Prémio Pilar Moreno



V. Feira de Babel (Feira Gastronómica e Cultural das Línguas)



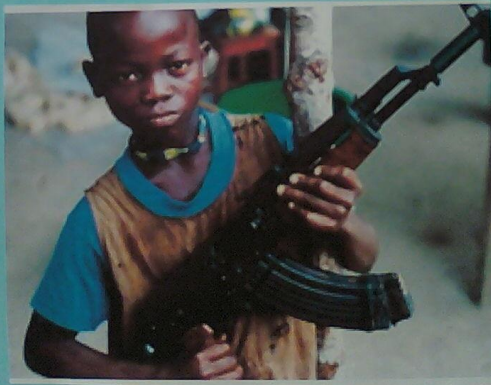


VI. Exposição de cartazes da turma 8ºE sobre “Solidariedad”



¡ Hay que impedir que los
niños sean llevados para
la guerra !

8ºE



- Andreia
- Inês
- Sofia D.
- Tiago

¡ Hay que distribuir para multiplicar !



8ºE



¡hay que ayudar para la vida
de los otros
mejorar!

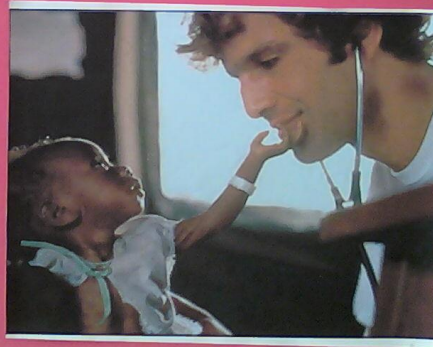


Gabrielita n°14
Ana Luisa n°4
Sara n°22
Ana Sofia n°6

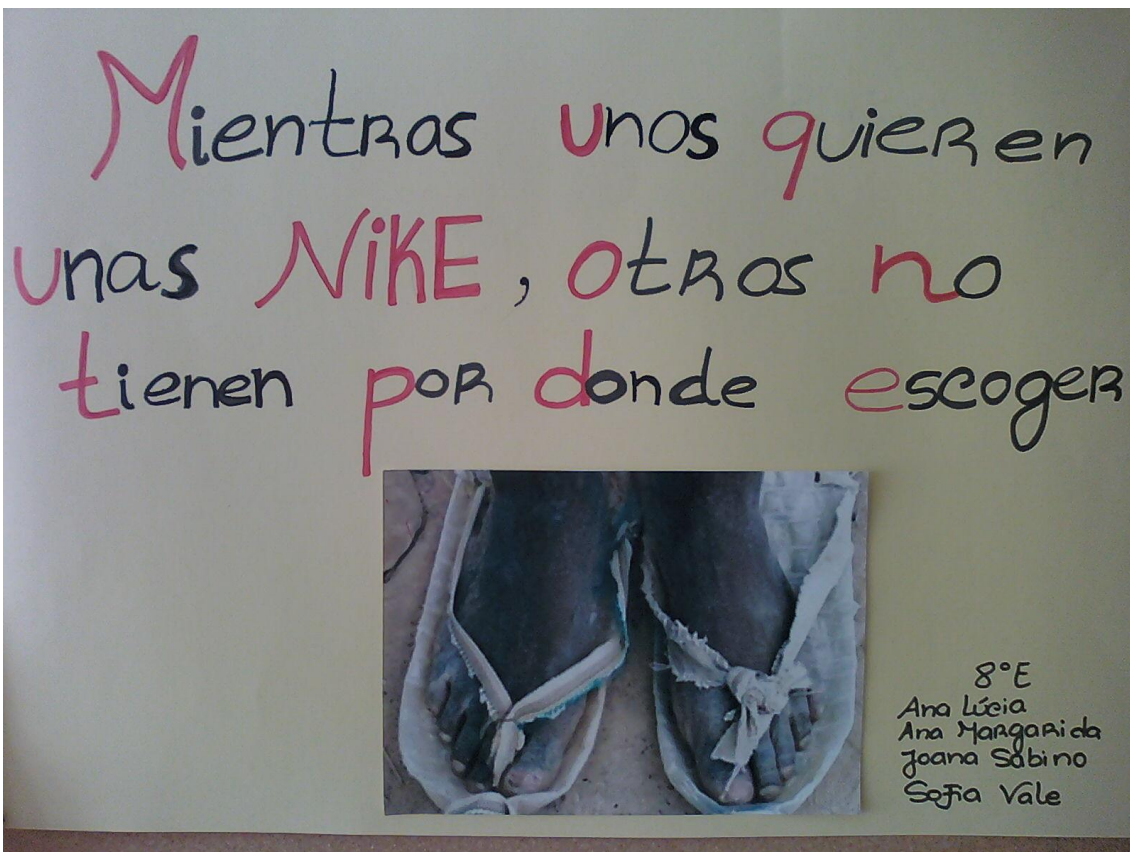
8^oE



Una imagen, muchos sentimientos...



8^oE; Diogo Soares; Diogo Moreira; Francisco Ribeiro; Bruno Carva Ph0 9/5/12



VII. Plataforma Moodle – Secção de Espanhol

Disciplina: Espanhol

esplegua-m.ccems.pt/course/view.php?id=198

Espanhol

Encontra-se a utilizar acesso de visitante (Entrar)

ESPL ▶ Espanhol

Bienvenido al Moodle de la asignatura de Español de la ESPL

Últimas noticias

4 Jan, 13:33
Mónica Neves
Concurso Viagem Cultural a Espanha [mais...](#)

26 Nov, 21:55
Mónica Neves
Viaje cultural a España [mais...](#)

9 Nov, 23:40
Mónica Neves
9º Ano - Ler! [mais...](#)

10 Out, 19:37
Mónica Neves
Bienvenidos [mais...](#)

10 Out, 19:36
Mónica Neves
Fórum de dúvidas [mais...](#)

[Tópicos mais antigos](#)

Actividades

[Fóruns](#)

[Recursos](#)

Lista de tópicos

[Bienvenido](#)

[News forum](#)

[Documentos base](#)

[Los 10 Mandamientos del Español](#)

[Los Acentos Para Las Computadoras](#)

[Sites Internet úteis](#)

1 [Programa de Espanhol 3º Ciclo e Níveis de língua](#)

[7º Ano](#)

[8º Ano](#)

[9º Ano](#)

2 [Tablas de verbos v otros útiles](#)

3 [Fiestas y celebraciones](#)

4 [Pósters y imágenes](#)

5 [Presentaciones Powerpoint](#)

6 [Revistas](#)

7 [Carteles y videos](#)

Calendário

Setembro 2012

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Chave de eventos

[Global](#) [Disciplina](#)

Próximos eventos

Não há eventos próximos

[Ir ao calendário](#)

Actividade recente

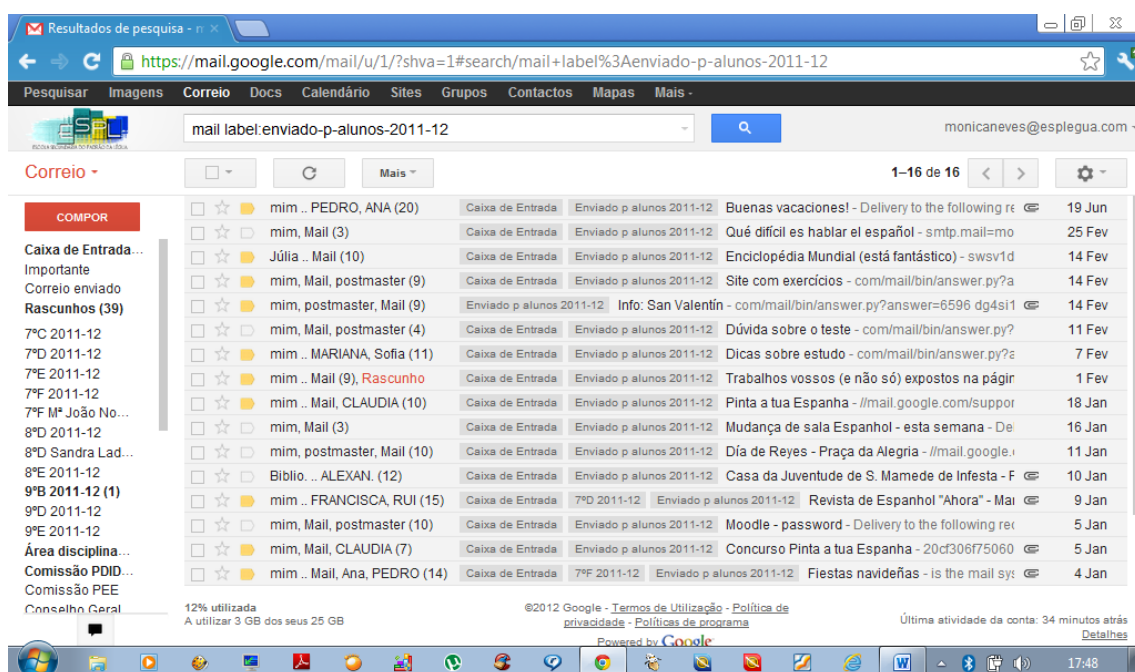
Actividade desde Quarta, 5 Setembro 2012, 17:45

[Relatório completo de actividade recente](#)

Sem novidades desde o seu último acesso

Utilizadores activos

VIII. Mail Institucional – Correspondência com alunos



IX. Plataforma Plone – Secção de Espanhol

