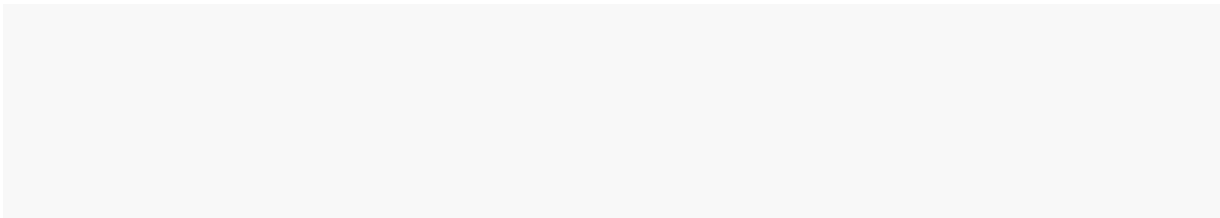


UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

JULIANNY RODRIGUES FERREIRA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 3 A 6 ANOS:
A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

GOIÂNIA
2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: JULIANNY RODRIGUES FERREIRA

Título do trabalho:

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 3 A 6 ANOS: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Simeia Araújo Silva, Professora do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **JULIANNY RODRIGUES FERREIRA, Discente**, em 14/06/2021, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2131376** e o código CRC **F2A62A34**.

JULIANNY RODRIGUES FERREIRA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 3 A 6 ANOS:
A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do curso de Pedagogia, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Goiás - UFG, para obtenção do título de
licenciatura em pedagogia, sob a orientação da
professora Dr^a. Simei Araújo Silva.

GOIÂNIA, 2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Julianny Rodrigues

O ensino da língua inglesa e o desenvolvimento da criança de 3 a 6
anos: [manuscrito] : A contribuição da teoria das inteligências
múltiplas / Julianny Rodrigues Ferreira. - 2021.

XLVIII, 48 f.

Orientador: Profa. Dra. Simeia Araújo Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), , Goiânia, 2021.

Bibliografia.

1. inteligências múltiplas. 2. língua inglesa. 3. ensino
aprendizagem. 4. desenvolvimento infantil. I. Silva, Simeia Araújo, orient.
II. Título.

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 10 dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**O ensino da língua inglesa e o desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos: a contribuição da teoria das inteligências múltiplas**”, de autoria de **Julianny Rodrigues Ferreira**, do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela professora Dra Simei Araujo Silva com a participação da Banca Examinadora professora Dra Keila Matida de Melo da FE/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0, tendo sido o TCC considerado **APROVADO**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **JULIANNY RODRIGUES FERREIRA, Discente**, em 08/07/2021, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simei Araújo Silva, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keila Matida De Melo, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2196056** e o código CRC **283586AC**.

Dedico este trabalho às crianças que fizeram parte de todo meu percurso pessoal e profissional. Assim como aos adultos me permitiram um dia ser criança.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de tecer agradecimentos em primeiro lugar a Deus, que me permitiu continuar meus estudos com saúde, mesmo perante uma pandemia mundial.

À minha família, em toda sua extensão, por todo suporte dado em momentos distintos desta jornada.

Aos meus pais, Valdivino e Maria Aparecida, por me proverem com todo o alicerce necessário em meu trajeto, sempre investindo em minha educação e formação. Assim como bem-estar e desenvolvimento pessoal. Vocês me ensinam na prática valores sobre: família, trabalho e resiliência. À minha mãe, uma gratidão especial por sua constante expressão de amor em forma de cuidado diário comigo, suas atitudes me sustentaram para chegar aonde estou. Mesmo sem compreender minhas decisões e escolhas, você sempre esteve ao meu lado para apoiá-las. Seu amor incondicional me permite buscar ser a melhor versão de mim.

Às minhas irmãs Michelle e Lucianne, que me apoiam mediante tantos desafios. É uma dádiva poder contar com vocês nessa caminhada e saber que estarão sempre ao meu lado. Vocês são minhas melhores amigas, escolhidas por Deus de forma sábia e única, com um equilíbrio exato de amor, parceria e companheirismo.

Às crianças ao meu redor, que sempre me estimularam a continuar investigando e aprendendo mais sobre suas personalidades únicas e seu desenvolvimento. Em especial, aquelas representadas por meus sobrinhos: Davi, Lara, Isaque e Clara, agradeço por me permitirem fazer parte de suas infâncias. Cada experiência vivida com vocês alimenta meu desejo de compreender ainda mais o universo infantil. *I love you to the moon and back. And always will.*

Às famílias que confiaram em mim os cuidados de seus filhos, me permitindo ser parte da educação, criação e cuidado de seus bens mais preciosos. Seus questionamentos e diferentes demandas me estimulam a continuar em busca de mais conhecimento e de exercer minhas habilidades ao lidar com os novos desafios na educação infantil.

À família Hawkins, que me permitiu observar e fazer parte do seu núcleo familiar durante meu intercâmbio no exterior e que me propiciaram oportunidades singulares por meio da inserção a uma nova cultura, sempre respeitando a minha língua, origem, valores e estimulando para aceitar novos desafios. À mãe e

psicóloga escolar Jill e seu marido Doug, por todo estímulo dado às minhas potencialidades frente a diferentes desafios. Aos seus filhos Nash, Charlotte e Cooper, que em suas diferenças me inspiraram a observar cada vez mais o comportamento e singularidades de cada criança.

Aos meus colegas de profissão como professora de Inglês, coordenadores, professores e auxiliares que fazem parte do meu dia a dia. Muitos de vocês se tornaram amigos fora do ambiente de trabalho e agradeço por poder contar com pessoas tão distintas em minha caminhada diária neste ramo do ensino.

Aos colegas de faculdade, que mesmo em meio aos desafios, como o distanciamento social durante a pandemia, e ensino *online* devido a este momento excepcional, em especial ao grupo formado por Cláudia, Gabriela, Luiz Felipe, Mariana, Samira e Sara, vocês foram capazes de me fazer sentir parte de um círculo em que as diferenças eram tratadas em respeito, mantendo sempre o bom humor, a dedicação e a cumplicidade durante este período. Ao meu amigo Leon, que com sua sabedoria e paciência, me incentivou a refletir e me posicionar acerca de decisões e percursos acadêmicos.

À Universidade Federal de Goiás, seu corpo docente da Faculdade de Educação. Às professoras Ivone, Ana Flávia e Mona, por proporcionarem reflexões que impulsionaram meu crescimento acadêmico, em especial à professora e orientadora Simei por toda paciência e zelo na orientação e no desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso . À professora Keila, por sua contribuição aos meus conhecimentos durante este curso e por aceitar participar da banca avaliadora deste trabalho.

“The more that you read, the more things you will know. The more that you learn, the more places you will go.” *Dr. Seuss*

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "O ensino da língua inglesa e o desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos: a contribuição da teoria das inteligências múltiplas" tem como objetivo explorar possíveis contribuições para o ensino-aprendizado do Inglês como segunda língua para crianças. Nesse sentido, busca-se destacar como o ensino da língua estrangeira pode favorecer o desenvolvimento infantil e como esta fase do desenvolvimento pode potencializar o aprendizado da língua-alvo. Busca-se compreender como o ensino da língua estrangeira pode ou não favorecer o desenvolvimento infantil, seu pensamento e sua linguagem. Esta análise é feita sob uma ótica sócio-interacionista representada por Vygotsky(1999), em que o pensamento e a linguagem são entendidos como uma resposta à interação da criança com o meio externo, por meio de diferentes estímulos e à exposição a uma determinada língua. Buscamos também compreender os possíveis fatores que podem representar influência no ensino de uma língua estrangeira, com a colaboração das hipóteses do linguista Stephen Krashen(1982). De uma perspectiva que considera as Inteligências Múltiplas abordadas por Howard Gardner (1983, 1995) em sua teoria, visamos a possível articulação entre as diversas habilidades de cada indivíduo, compreendidas neste contexto então como inteligências. Procura-se repensar aqui a perspectiva do papel do professor, colocando o aluno no centro de seu planejamento por meio de observações sobre as habilidades de cada indivíduo, usando-as a favor de um processo de ensino-aprendizagem voltado para um desenvolvimento multifacetado, no qual a linguagem possa exercer influência sobre os diferentes campos de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas; Língua Inglesa; Ensino-aprendizagem; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This undergraduate final work, titled "English language teaching and child development from 3 to 6 years old: the contribution of the Theory of Multiple Intelligences" aims to explore possible contributions to the teaching-learning of English as a second language for children, as well as to reflect on its potential. We seek to understand how teaching a foreign language may or may not favor children's development, their thinking and their language development. In this sense, we seek to highlight how foreign language teaching can favor child development and how this stage of development can enhance the target language learning. This analysis is carried out from a socio-interactionist perspective largely represented by Vygotsky (1999), where thought and language are understood as a response to the child's interaction with the external environment, through different stimuli and exposure to a particular language. We also seek to understand the possible factors that may influence the teaching of a foreign language, with the collaboration of the hypotheses belonging to the linguist Stephen Krashen (1982). From a perspective that considers the Multiple Intelligences approached by Howard Gardner (1983, 1995) in his theory, we aim to understand the possible articulation between the diverse abilities of each individual, understood in this context then as intelligences. Here, we seek to rethink the perspective of the teacher's role, placing the student at the center of their planning through observations on the abilities of each individual, using them in favor of a teaching-learning process aimed at a child's multifaceted development, in which language can influence other fields of child development in early childhood education.

Key words: Multiple Intelligences; English Language; Teaching-learning; Child development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	15
2.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	15
2.2 O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO CEREBRAL	18
2.3 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
2.4 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA	26
3 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÃO PARA AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	28
3.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER	28
3.1.1 Inteligência Linguística ou Verbo-Linguística	29
3.1.2 Inteligência Lógico-Matemática	30
3.1.3 Inteligência Espacial ou Espaço-Visual	31
3.1.4 Inteligência Corporal-Cinestésica	31
3.1.5 Inteligência Musical	32
3.1.6 Inteligência Interpessoal	33
3.1.7 Inteligência Intrapessoal	33
3.1.8 Inteligência Naturalista	34
3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	35
3.3 A ESCOLA REGULAR E O ENSINO DE INGLÊS	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema sobre ensino da língua Inglesa na educação infantil originou-se, inicialmente, de experiências vividas durante a minha formação escolar já na fase de ensino fundamental, concluída em 2001, em que passei a ter interesse acerca do cuidado e ensino para com crianças, sempre observando o trabalho do professor e seus desdobramentos. No ensino médio, concluído em 2004, surgiu maior interesse pela língua inglesa, que foi ainda mais estimulado por meio de músicas, vídeos e pesquisas *online*, que por sua vez seriam facilitados pela grande disseminação da internet como ferramenta de busca e de comunicação.

Na cidade de Goiânia, frequentei escolas particulares de ensino fundamental, com uma educação na qual a língua inglesa apresentava caráter importante, mas não era tido como essencial no conteúdo da matriz curricular. Entretanto, sempre tive interesse especial pela língua inglesa e desejo de realizar um intercâmbio no exterior, o qual tive a oportunidade de alcançar em 2009 indo para os EUA como *Au Pair* em um programa misto entre trabalho e estudo. A segunda língua se mostrou então como provedora de oportunidades e diferentes possibilidades novas e, posteriormente, parte das escolhas profissionais seguindo o ensino desta para adultos, jovens e, especialmente, crianças.

A partir da experiência com ensino da língua inglesa, vivenciado como professora de inglês em escolas particulares regulares, onde essa língua foi parte de um programa de ensino de forma complementar à grade proposta, e também escolas de ensino exclusivo da língua inglesa na qual o aluno frequenta apenas para aprendizado da língua estrangeira, surgiu, então, o interesse de maior conhecimento no ensino acerca dos diversos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizado. Em ambas as situações, escolas regulares ou de ensino de inglês, foi possível observar uma série de limitações e obstáculos, assim como sucessos, no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Entre as dificuldades foi possível encontrar: tempo de exposição à língua, resistências prévias a uma língua desconhecida, abordagens, e até mesmo o uso da língua mãe pelos familiares, professores e alunos. Em contrapartida, fatores como: início antecipado da exposição à língua estrangeira, uso do lúdico e elementos associados ao brincar no processo de ensino-aprendizagem, maior tempo de exposição à língua, diminuição

da ansiedade no ambiente de ensino e vínculos afetivos se mostraram como fatores de grande relevância.

Tais reflexões me conduziram, então, a ter como grupo-alvo de estudo as crianças pequenas, abrangendo o grupo de crianças de 3 a 6 anos. A escolha do período inicial foi estipulada considerando que até os 3 anos a criança já desenvolveu uma maior compreensão de sons, palavras, mesmo ainda fazendo muito uso da comunicação não-verbal, atingindo nesta idade um vocabulário de algumas centenas de palavras e ideias principais de aspectos do cotidiano. Usa a linguagem para se comunicar de forma mais constante. Já o período final foi escolhido considerando o período que precede a idade de alfabetização, o qual traz consigo diferentes desafios e marcos importantes. Portanto este período de 3 a 6 anos apresentaria desafios e parâmetros similares, respeitando momentos de desenvolvimento físico e psicológico da criança.

A discussão complexa sobre o bilinguismo na Educação Infantil, ou mesmo apenas a segunda língua, como parte da educação proposta nas escolas, leva então a se refletir sobre quais as reais importâncias de se iniciar este ensino antes mesmo do período de alfabetização. Quais as possíveis influências, positivas ou negativas, presentes nesse processo? Como este aprendizado pode contribuir em favor não somente nas habilidades linguísticas da criança mas em seu desenvolvimento como um todo? Quais os potenciais que podem ser desenvolvidos por meio do ensino da língua inglesa e quais habilidades podem ser usadas em favor do aprendizado da mesma?

Há ainda uma grande preocupação acerca de qual influência, positiva ou negativa, este aprendizado pode exercer no aprendizado da língua materna e futuramente poder vir a comprometer o processo de alfabetização na língua materna. É importante também discutir qual é o espaço reservado para a língua inglesa no contexto das diretrizes curriculares no período da primeira infância.

Este trabalho é estruturado em dois capítulos. No primeiro, discutimos a relação do desenvolvimento infantil, a aprendizagem da língua inglesa sob as diferentes fatores como biológicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais. No segundo capítulo trazemos à discussão a articulação das diferentes inteligências, e como suas diferentes manifestações podem representar potencialidades no tocante ao ensino da língua inglesa, refletindo sobre o papel do professor ao mediar tais habilidades em favor do processo de ensino-aprendizagem da criança. Abordamos

também alguns relatos e reflexões referentes à minha prática pedagógica como professora de língua inglesa para crianças, assim como diferentes práticas pedagógicas propostas neste campo.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

No presente capítulo procuramos compreender a relação entre os diversos fatores como, o biológico, linguístico, cognitivo, afetivo, social e o desenvolvimento infantil, e a relação destes com o processo ensino-aprendizagem, especialmente no tocante ao aprendizado e a aquisição de uma língua estrangeira.

2.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A habilidade de compreender e produzir linguagem está presente no desenvolvimento do discurso e linguagem da criança, durante os seus anos iniciais passa por um intenso desenvolvimento, em que cérebro humano começa a decodificar os possíveis sons e diferentes formas de comunicação que surgem ao seu redor, assim como compreender os diferentes códigos, estruturas e significados (léxico). Segundo Vygotsky (2009), Piaget trouxe o início de uma nova abordagem sobre o pensamento infantil, elevando-o a um problema qualitativo, o que seria oposto a uma tendência antes dominante a qual enumerava lacunas e deficiências no desenvolvimento. “Nas novas investigações (por Piaget) colocou-se no centro da atenção *o que a criança tem*, o que há no seu pensamento como peculiaridade e propriedades distintas.” (VYGOTSKY, 2009, p. 21)

Para compreender o desenvolvimento infantil, Vygotsky¹, em uma corrente sócio-interacionista, defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito e natureza, assim como relaciona o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem humana, não somente, a partir da maturação biológica, mas também através da interação social. A relação indivíduo com o mundo não seria direta, mas sim mediada pela linguagem. O fundamento básico das hipóteses levantadas por Vygotsky é a de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturais não em localizações

¹ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo. O interesse de Vygotsky pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levaram a trabalhar com pesquisadores neurofisiologistas como Alexander Luria e Alexei Leontiev, que deixaram importantes contribuições para o Instituto de Deficiência de Moscou, entre eles o livro “A Formação Social da Mente” onde aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural.

anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis.

Vygotsky (1998 p. 111) reforça que a "a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" e que "pode-se tomar como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem". É considerado aqui também que é preciso contabilizar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro é chamado de *nível de desenvolvimento efetivo*, que é caracterizado por aquilo que a criança já consegue realizar sem ajuda externa. Uma vez guiadas por meio de perguntas e orientações, a criança é capaz de realizar tarefas mais complexas ela atinge o *nível de desenvolvimento potencial*. O autor define então que "o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial"

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas." o autor ainda define que "a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.114)

Uma organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Presume-se então que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não se produzem de modo simétrico e paralelo mesmo que estejam diretamente ligados, e o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indica, segundo Vygotsky, a Zona do seu Desenvolvimento Proximal (ZPD)².

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas

² ZPD - Sigla originada pelo Inglês *Zone of Potential Development* em relação à Zona de Desenvolvimento Potencial.

realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

O desenvolvimento intelectual da criança não se encontra compartimentado de acordo com os tópicos de aprendizado, de forma que os diferentes campos de aprendizado interagem entre si, contribuindo de forma unitária para esse desenvolvimento. Nesta perspectiva podemos perceber que a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. Pois por meio dela se desenvolve habilidades ainda não dominadas, usando como referência o outro, ou o meio.

Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (VYGOTSKY, 1999. p. 129-130)

Elkonin, que foi um pesquisador que apoiava os seus estudos acerca da psicologia do jogo nos fundamentos de Vygotsky, buscando estabelecer relações entre a psicologia infantil e a educação. Teles (2020) afirma que Elkonin acreditava ser errôneo estabelecer uma única teoria para o desenvolvimento de todas as crianças, pois estas tinham seu percurso de desenvolvimento influenciados diretamente pela determinada cultura e meio social a qual pertenciam, defendendo também que o desenvolvimento infantil era desencadeado por uma atividade, e é essa atividade que impulsiona cada fase de desenvolvimento. É defendida então a existência de uma atividade altamente impulsionadora do desenvolvimento infantil: o brincar; e, para Elkonin, o jogo protagonizado é o modo de brincar que desencadeia exponencialmente o desenvolvimento infantil.

Um grande número das práticas pedagógicas no ensino de inglês trazem em si a proposta de brincadeiras e jogos, ou mesmo pequenas “interpretações” de diálogos fazendo uso da língua. Acredito que entre outros motivos, tais propostas se justificam em vários fatores, e um deles é como cita Teles(2020) acerca do jogo protagonizado em que “não é o objeto que as crianças brincam, e sim a experiência social enquanto que caracteriza a brincadeira.” Sendo que “o que move a criança a brincar é a assunção de um papel, e ele tem como ponto fundamental o

estabelecimento de uma relação entre criança e o outro indivíduo do qual está se caracterizando”.

2.2 O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

Mediante os possíveis elementos envolvidos em relação ao desenvolvimento infantil, sociais, psicológicos e etc., podemos ressaltar aqui o desenvolvimento biológico, fisiológico, que aponta sobre a idade na qual o indivíduo é exposto a uma outra língua se mostra relevante ao aprendizado da mesma, afetando sua fluência especialmente no tocante à oralidade. Considera-se que o cérebro, durante a infância, é mais facilmente modificado e reestruturado em relação ao cérebro do adulto, facilitando a aprendizagem de duas ou mais línguas ainda enquanto crianças. Nobres e Hodges (2010) reforçam sobre esse ganho cognitivo no tocante ao bilinguismo infantil:

[...] o que se tem observado é a existência de evidências de que crianças menores são mais capazes de perceber e se apropriar dos diferenciais sintáticos e fonológicos de duas línguas do que adultos. Isso implica uma maior facilidade das crianças em diferenciar sons e outros aspectos linguísticos. Assim, esses conhecimentos logo transferem-se e complementam-se mutuamente, culminando na ampliação das competências verbais da criança, o que constitui ganho cognitivo. (NOBRE; HODGES, 2010, p. 184).

Defendendo ganhos significativos nos processos linguísticos e outros processos funcionais como a atenção, intercalamento de diferentes tarefas e etc., a criança quando submetida ao desafio de aprender mais de uma língua tem maior facilidade na seleção de vocabulário e linguagem. Sendo assim, os autores supracitados reforçam que:

[...] é preciso também reconhecer que crianças lidam mais facilmente com a aprendizagem em duas línguas do que adultos, e há diferenciais estruturais, psicológicos e sociais neste sentido. Tal facilidade não implica na inexistência de conflitos cognitivos a serem vivenciados ou pouca demanda de esforço por parte da criança. Ao contrário, ela se depara com obstáculos importantes, e que, quando superados, estruturam o domínio linguístico, social e cognitivo. (NOBRE; HODGES, 2010, p. 185)

Vygotsky (1999, p.130,131) confirma em seus estudos a existência de um período sensível para cada uma das matérias escolares, sendo este um momento em que a criança é mais receptiva a certos aprendizados ou ao desenvolvimento de

certas habilidades. Durante tal período, o efeito das influências externas podem afetar radicalmente o curso do desenvolvimento, e a formação de novos conceitos, de forma que:

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente *começa* com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas - ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos". (VYGOTSKY, 1999, p.134-135)

O mesmo termo, período sensível ou crítico, também é utilizado na biologia para definir os períodos em que um organismo é mais sensível a certos tipos de influências. Como exemplo deste período na biologia, temos o pato, que assim quando saem dos ovos ao nascer, tem afeto quase que imediato pelo que se move perto deles (na natureza, espera-se costumeiramente que seja a mãe deles) depois do Período Sensível/Crítico esse comportamento se extingue por completo e os patinhos desenvolvem medo de qualquer objeto estranho, influenciando sobre o relacionamento deste animal com novos objetos ou animais ao seu redor futuramente.

De forma semelhante a criança possui também alguns períodos sensíveis, onde ela seria mais receptiva a algum tipo de estímulo, onde algum tipo de aprendizado ocorre mais naturalmente, e se pode aproveitar de forma mais eficiente os estímulos e atividades propostas para desenvolver habilidades específicas. Após este período sensível, ainda seria possível desenvolver tais habilidades em outros momentos, entretanto mesmo mediante a esforços pode ser que ele não seja completamente bem-sucedido tão facilmente ou que demande maiores estímulos para se alcançar o mesmo resultado. Na criança, grande parte desses períodos (em relação a linguagem, movimento, desenvolvimento dos sentidos, escrita, leitura e etc.) se dá entre 8 meses e 9 anos, período em que o cérebro está em pleno desenvolvimento, facilitando a construção de novas habilidades. Sendo assim, qualquer criança, que não apresente nenhum déficit neurológico, teria nesse período maior facilidade em aprender a falar outro idioma ao qual for exposta, independentemente de sua nacionalidade.

Para Vygotsky (2012), há, também, para explicar a importância do início do ensino de uma segunda língua considerando este período sensível, a questão da lateralização do cérebro. De acordo com pesquisas na área da neurologia, no cérebro de uma criança os dois hemisférios estão mais interligados do que no cérebro de um adulto. A assimilação da língua ocorreria no hemisfério direito do cérebro (que é considerado o lado criativo, responsável pelas emoções, percepção e construção de modelos e estrutura de conhecimento) para o hemisfério esquerdo (que é considerado o lado lógico, analítico), tornando-se a habilidade permanente.

Existe um tipo de prazo biológico, as chamadas “janelas” para que determinadas tarefas sejam executadas. Essas janelas estão relacionadas ao desenvolvimento maturacional do sistema nervoso. Hoje, sabe-se que o cérebro é muito plástico (capacidade intrínseca do cérebro humano, que capacita o sistema nervoso a se adaptar a pressões ambientais, mudanças fisiológicas e experiências) e mesmo com essa janela fechada o ser humano pode aprender e desenvolver muitas habilidades. (SOUZA, 2009, p. 244)

Ainda considerando as diferenças cerebrais no desenvolvimento infantil, pode-se salientar também a grande capacidade que nosso cérebro e nossos nervos possuem de se modificar sob a influência de pressões diversas, a qual chamamos de plasticidade, tais marcas podem ser conservadas se estas pressões se repetirem com uma frequência razoável ou se forem suficientemente fortes. Tais marcas, feitas na infância de forma coerente e assertiva, poderiam então serem reproduzidas mais facilmente no futuro.

Esta reprodução é considerada por Vygotsky (2012, p. 02) como parte do processo de Criatividade e Imaginação, que está ligada fortemente à nossa memória, “O nosso cérebro constitui-se em um órgão que preserva nossas experiências já vividas e facilita a sua repetição.” Mas para além desta capacidade natural da atividade reprodutora, ele define que existe também aquela em que o homem combina experiências e memórias e cria novas, a capacidade criadora. “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente.” (VYGOTSKY, 2012, p. 03) É então estabelecido que “toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (VYGOTSKY, 2012, p.03), uma função baseada na capacidade combinatória do cérebro, que é capaz de combinar experiências passadas com novos princípios e abordagens. Sendo uma

combinação espontânea da sua história e marcas culturais, com o conhecimento que lhe é provido.

Se compreendermos a criatividade desse modo, então é fácil notar que os processos criativos se observam em toda a sua intensidade já na infância precoce. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a capacidade de criação nas crianças, do estímulo dessa capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. (VYGOTSKY, 2012, p. 06)

Vygotsky defende que a "influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início." Considerando para isso que na língua materna os aspectos primitivos são apreendidos antes dos aspectos mais complexos que envolvem formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. Inicialmente então seria possível considerar que uma língua materna surge por meio de conceitos espontâneos, pois nesta língua a criança pode ser capaz de, por exemplo, conjugar corretamente os verbos, mas sem se dar conta disso, enquanto nas formas mais comuns do ensino da língua estrangeira, especialmente para adultos, é proposto desde o início que o indivíduo esteja ciente das diferentes formas gramaticais, sons e fonemas. A fala e escrita surgem como um resultado de estudo demorado e árduo ao invés de um processo espontâneo. Segundo os estudos do autor,

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna (VYGOTSKY, 1999, p. 137)

Em contraposição a um questionamento comum, especialmente entre pais, sobre uma exposição precoce da criança a uma língua estrangeira, seja em cursos extracurriculares ou mesmo uma proposta de ensino bilíngue, é que tal exposição poderia prejudicar o desenvolvimento das crianças ou sobrecarregá-las com o ensino de uma segunda língua. Visamos então com este estudo corroborar que a exposição e estímulo precoce da criança acerca de uma segunda língua seria na verdade vantajosa para o desenvolvimento da mesma. Nesse sentido:

[...] uma primeira vantagem do bilinguismo é ajudar a criança a desenvolver uma compreensão geral da leitura e suas bases em um sistema de escrita simbólico; isso quer dizer que o bilíngue tende a compreender mais rapidamente que o monolíngue como o sistema escrito funciona e como fazer sentido da decodificação da linguagem. Não menos importante, a outra contribuição do bilinguismo ressaltada pelos autores é o potencial de transferência dos princípios de leitura de um sistema para o outro, ou seja, as estratégias que a criança desenvolve em uma língua podem ser transferidas para a outra. (NOBRE; HODGES, 2010, p. 186).

Durante o desenvolvimento da criança, ela apresenta uma série de períodos sensíveis para cada área, e ainda “janelas de aprendizado”, termo utilizado pela neurobiologia, no qual aprender ou desenvolver uma habilidade específica, como a fala, pode ser melhor desenvolvida em um caráter fisiológico. É importante compreender que sobre os neurônios e a bainha de mielina, que tem a função de proteger o axônio, além disso, ela também acelera a velocidade da condução do impulso nervoso. A mielinização dos axônios, que em termos mais simples, fazem com que as informações viagem entre os neurônios de forma mais rápida se inicia no útero (sexto mês de vida intra-uterina), se intensifica após o nascimento (por volta dos dois anos), e prossegue às vezes até a terceira década de vida (REED, 2005, p.395 *apud* PINHEIRO, 2007). À medida que a criança fica mais velha, diferentes regiões do cérebro são mielinizadas, e esta mielinização é a chave para melhor aproveitamento das janelas de aprendizado, período em que a criança melhor pode desempenhar algum tipo de aprendizado segundo a neurobiologia.

A área Broca do cérebro, conhecida pela produção da linguagem, se torna mielinizada em torno dos 6 anos de idade, é o período em que a criança desenvolve a fala e a gramática de forma mais intensa. Já a área Wernicke, conhecida como o centro de compreensão da linguagem, se torna mielinizada em torno de 6 meses antes da área Broca iniciar tal processo.

As células em desenvolvimento têm maior capacidade de adaptação do que as maduras; por isso, com o avanço da idade e diminuição da plasticidade, a aprendizagem requer o emprego de muito mais esforço para se efetivar. Logo, as pessoas não deixam de aprender quando amadurecem, mas perdem um pouco das vantagens naturais. Ao educador, cabe lembrar que a eficácia de uma aprendizagem se relaciona fortemente com a sua continuidade (repetição), aplicação e construção de processos dinâmicos de pensamento (discussão, problematização, e argumentação). (FACCHINI, 2001, p.100 *apud* PINHEIRO, 2007).

Existem também outros fatores que contribuem para essas janelas de aprendizado, no início do desenvolvimento cerebral, muitos neurônios não estão ainda especializados em o quê terão controle sobre, muitas vezes o mesmo

neurônio tem múltiplas conexões a diferentes músculos. Sendo assim, as experiências tidas até os 10 anos de idade determinam quanto do seu córtex será dedicado a cada parte do seu corpo. Quanto mais um músculo é utilizado, mais conexões serão estabilizadas nessa área, e quanto menos é usado, mais conexões irão morrer. Ao se perder uma janela de aprendizado, para qualquer habilidade, não significa que a criança perderá qualquer possibilidade de aprender tal habilidade, mas sim que esta habilidade pode demandar maiores esforços, mais tarde na vida, para atingir um mesmo nível que seria facilmente adquirido durante a janela de aprendizagem. Nash (1997) reforça que, com algumas exceções, as janelas de aprendizagem não se fecham de forma abrupta no cérebro humano, tendo a da sintaxe fechada bem próximo dos 5 ou 6 anos de idade, enquanto a janela para adicionar novas palavras pode nunca se fechar. Portanto a habilidade de aprender uma segunda língua se apresentaria maior entre o nascimento e os seis anos de idade, onde se iniciaria uma constante e inexorável declínio de potencialidade desta habilidade segundo uma visão da neurobiologia.

É preciso então que se explore as possibilidades de transformar e estimular tais sinapses, fazer com que estes estímulos se tornem experiências consolidadas, e nesse sentido este trabalho faz uso das Inteligências Múltiplas, teoria defendida por Howard Gardner. Não só as diferentes habilidades e inteligências precisam receber uma atenção específica em cada indivíduo, quanto as mesmas necessitam ser estimuladas durante tal período propício para o desenvolvimento infantil, potencializando as possibilidades de exercitar todas as áreas envolvidas no cérebro especialmente sobre a linguagem, no período mais propício neurologicamente para tal.

2.3 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tendo em vista o desenvolvimento de uma segunda língua, é possível destacar também as hipóteses levantadas pelo linguista Stephen Krashen³, as quais dialogam com os outros teóricos levantados neste assunto. Uma de suas hipóteses

³ Stephen Krashen, professor emérito de educação na University of Southern Califórnia, nascido em 1941, é conhecido por sua teoria de aquisição de uma segunda língua. Sua teoria é utilizada principalmente nos Estados Unidos em salas de aula de ESL (Inglês como segunda língua). Defende basicamente 5 hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizado de uma língua, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese *Input* e a hipótese do filtro afetivo.

seria de que uma criança pode desenvolver a competência em uma segunda língua através da *aquisição* ou da *aprendizagem*. A maioria das definições sobre o processo de desenvolvimento de uma língua leva em consideração a aprendizagem, a qual consiste em um processo de internalização de novos fatos, retenção de nova informação ou desenvolvimento de uma nova habilidade, normalmente adquiridos por meio de um e um ensino formal e sistematizado este seria a forma de *aprendizado* de uma língua. A aprendizagem da segunda língua refere-se ao conhecimento consciente da mesma e da utilização de suas regras. É o que se chama de conhecimento formal da língua; é o aprender sobre a língua e estaria então sendo constituída em maior parte por conceitos científicos.

A *aquisição* de uma língua se daria de forma semelhante a que a criança normalmente se utiliza para desenvolver a primeira língua, ou seja, de forma subconsciente e natural, tendo a oralidade como propulsor inicial. Esta distinção é proposta pelo autor supracitado defendendo a importância da aquisição da língua (e não somente o aprendizado) o que seria especialmente relevante nos anos iniciais das crianças. Ainda assim a criança mesmo após ter adquirido a língua inicialmente, seja ela estrangeira ou materna, passa a aprender mais formalmente sobre a língua também, suas regras e passa a ter maior o domínio sobre a mesma. Seria importante então, no ensino da Língua Inglesa que houvesse maior estímulos acerca da aquisição da língua antes que ocorresse o aprendizado sistematizado e formal.

Normalmente, a criança não está consciente do fato de que está adquirindo a língua, mas está consciente de que está utilizando para a comunicação e desenvolvendo a linguagem, demonstrando menores preocupações de acerto com relação às regras gramaticais. A aquisição seria então uma forma de desenvolvimento da língua que se constituiria de conceitos espontâneos já descritos por Vygotsky. Desta forma, ao pensar a forma de ensino de inglês, deveríamos aproximá-la cada vez mais da forma com que a língua materna é desenvolvida neste período, com foco na oralidade e construção de conceitos espontâneos, do que apresentar a língua inglesa como um conteúdo a ser exposto e desenvolvido com preocupação exacerbada acerca das regras e estruturas gramaticais, que estaria mais relacionado aos conceitos científicos de um aprendizado. É preciso que haja um ensino de Inglês de forma natural.

Para Krashen (1982) vários fatores influenciam a aquisição de uma segunda língua. Durante a *aquisição* de uma língua, a criança passa por estágios nos quais

recebem "linguagem", que seriam uma forma de amostra da língua a ser atingida, que vai sendo absorvida em forma de uma linguagem informal, onde cabe que a criança aceite-a ou não para se comunicar. A isso dá o nome de *input*. O Input pode advir do professor, dos materiais e dos próprios colegas, combinando a oralidade e outras formas diferentes formas de se expressar. Devendo ser sempre compreensível para a criança, mas se mantendo entre o seu nível de desenvolvimento real e o potencial, isto é, na zona de desenvolvimento proximal, já defendida por Vygotsky anteriormente, para que ocorra a aquisição da língua. O input deve ser compreensível promovendo situações nas quais a comunicação seja necessária, colocando como foco a mensagem e a comunicação, proporcionando à criança um ambiente na qual ela possa se preocupar mais com "o que dizer" ao invés de "como dizer" algo corretamente.

Desse modo, o input recebido pelos aprendizes têm um papel muito importante na aquisição da língua, e Krashen defende que para o sucesso do processo de aquisição da linguagem requer-se um *input* compreensível, mas sempre levemente acima do nível de compreensão do aprendiz, de forma semelhante como prevista na ZDP. Krashen defende então que estes inputs devem ter significância e ser interessante à criança, mesmo que não tenha uma sequência gramatical relativa ao nível que a criança se encontra, isso é, fazendo uso de estruturas que ela ainda só irá aprender anos mais tarde mas para falar de assuntos compreensíveis e interessantes a ela no presente. É importante que seja provido à criança um ambiente repleto de *input* na língua-alvo a ser desenvolvida, mensagens que sejam significativas para as crianças assim como compreensíveis.

O processo de aquisição de uma língua, diferente do processo de aprendizado, poderia então tornar mais efetivo o caminho para que o indivíduo alcançasse maior fluência, visto que o mesmo possibilita que a oralidade se desenvolva antes que surja o aprendizado formal da língua. Embora este trabalho não esteja tratando especificamente sobre o bilinguismo, nas escolas o mesmo traz em si discussões pertinentes que são parte deste tópico, visto que um ensino bilíngue se baseia no desenvolvimento paralelo de duas línguas, as quais trabalham em conjunto para o desenvolvimento da criança. Sobre o ensino bilíngue, Silva (2009 *apud* MORAES, 2020. p. 153) explica que "se trata de oferecer um ambiente de ensino sociocultural em dois idiomas que possibilite a aquisição de uma segunda

língua com a mesma naturalidade que a criança adquiriu a língua materna, por meio da imersão.”

Em um primeiro momento, ainda que a criança seja exposta à segunda língua, ela continua a usar a língua materna, pois tudo aquilo é novo para ela, sem contar que ela ainda não sabe como utilizá-la. Logo após, a criança passa por um período intitulado não-verbal ou de silêncio, quando está em processo constante de compreensão da segunda língua, se portando de maneira atenta e curiosa, pois querem absorver o máximo daquilo que é falado pelas professoras e por seus colegas. Em seguida, a criança passa a usar frases “telegráficas” e “frases feitas” na segunda língua. Por fim, a criança passa a produzir frases mais completas no segundo idioma. (MARTINS, 2007 apud MORAES et al., 2020, p.153)

Embora ainda os conceitos de aprendizagem e aquisição de uma língua possam ser pouco distinguidos em muitas metodologias, é importante ressaltar a existência de tal diferenciação. Enquanto o aprendizado de uma língua se dá por uma prática mais formalmente estruturada, a aquisição muitas vezes é desenvolvida mantendo em mente um processo mais natural, com maior foco na oralidade. A aquisição de uma segunda língua é comumente marcada em seu processo inicial por um período chamado de silencioso, momento em que as crianças nem sempre verbalizam ou se comunicam fazendo uso da língua-alvo, podendo usar a linguagem não verbal para se comunicar, fazendo uso de gestos ou mesmo apenas acompanhar as atividades propostas, muitas vezes apenas repetindo sons que estão a sua volta. Tal período é muitas vezes visto por pais com ansiedade, mas é de fundamental importância que se respeite este período, e que se receba de forma positiva as tentativas formuladas pela criança ao se comunicar, muitas vezes usando frases feitas ou pré-formuladas como apoio para então se manifestar usando uma segunda língua.

2.4 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

Em um contexto de aula de língua estrangeira, o ensino deve passar por uma reflexão acerca dos diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem dos alunos, assim como das disposições afetivas (KRASHEN, 1982). A motivação, ansiedade e autoconfiança e outros fatores de caráter interpessoal presentes na criança poderiam interferir positivamente ou negativamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, sendo conceituado como *filtro afetivo*. Krashen levanta a

questão do filtro afetivo como um fator influenciador no recebimento de *input*, facilitando ou impedindo a assimilação e uso do mesmo no desenvolvimento da língua. O filtro afetivo representa ainda maior influência no caso de aquisição de uma língua em comparação ao processo de aprendizagem, embora ainda apresente influência no segundo.

Tais colocações sobre o filtro afetivo não seriam algo novo, visto que Wallon⁴, ao utilizar o termo afetividade, já se referia sobre a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas, e colocava tal afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Na concepção Walloniana, quando existe um bom relacionamento entre professor e aluno, há possibilidade de o desenvolvimento escolar ocorrer de maneira agradável e motivadora para ambos. (GALVÃO, 2004 *apud* ALBUQUERQUE, 2020)

⁴ Henri Wallon (1879-1963) foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento, dedicado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista.

3 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUAS CONTRIBUIÇÃO PARA AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

No início do século XX, as habilidades e a inteligência das pessoas eram avaliadas apenas no sentido verbal e lógico, ou seja, apenas a linguagem verbal e a matemática constituíam padrões para medir a capacidade cognitiva de cada indivíduo. Porém, por volta dos anos 80, o psicólogo norte-americano Howard Gardner, da Universidade de Harvard, questionou esta visão tradicional da inteligência, tida como uma capacidade geral, inata e única.

O propósito deste capítulo é refletir sobre a relação entre a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995) e suas possíveis perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizado, e como estas diferentes inteligências podem ser usadas em benefício do aluno e do professor dentro de uma sala de aula, em busca da aquisição de uma nova língua assim como para a potencialização o de outras áreas de desenvolvimento.

3.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

Ao desenvolver a Teoria das Múltiplas Inteligências (TIM), Gardner (1995, p. 22) sustenta que a partir das capacidades consideradas universais na espécie humana, as inteligências sempre funcionam de forma combinadas, exceto em indivíduos que fogem do desenvolvimento típico, e que qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de várias dessas inteligências. Gardner sustenta também que as inteligências não são objetos que possam ser quantificados, como buscou mostrar o psicólogo Alfred Binet em 1900 e os seus testes de "Quociente de Inteligência" (QI), e sim, potenciais que poderão ou não ser ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, podendo as pessoas apresentar ou desenvolver mais de uma inteligência, mais ou menos dominante.

O pesquisador da TIM desafia a ideia que os indivíduos possuem uma capacidade fixa, geral ou mensurável para o aprendizado, chamada inteligência,

buscando então questionar as formas que os humanos podem ser inteligentes. Inicialmente

Gardner (1983) estabelece que nós teríamos ao menos 8 tipos diferentes de inteligências, que seriam habilidades, as quais se relacionam entre si, e podem se apresentar em várias formas de combinações entre elas em cada indivíduo, sendo elas: a *Inteligência Linguística*, a *Inteligência Lógico-matemática*, a *Inteligência Espacial*, a *Inteligência Corporal-cinestésica*, a *Inteligência Musical*, a *inteligência Interpessoal* e a *Inteligência Intrapessoal*, e em adição a estas, Gardner (1995) acrescenta também a *Inteligência Naturalista*.

Embora cada uma dessas inteligências carregue uma série de definições, é importante ressaltar inicialmente que a teoria de Gardner defende a existência de, no mínimo, oito sistemas cerebrais relativamente autônomos ao invés do sistema de aprendizado que considera certas habilidades a cada hemisfério do cérebro exclusivamente. Gardner busca então atualizar o modelo de aprendizagem, no qual a inteligência passa a ser concebida mais como um “potencial para diversos tipos de exigências sociais e profissionais”, que carrega certa herança genética e está ligada a certas questões biológicas, mas que não dependem somente disso, mas também das interações dos indivíduos com os ambientes naturais e sociais em que vivem.

3.1.1 Inteligência Linguística ou Verbo-Linguística

A referida inteligência destaca-se pelo potencial que o indivíduo revela sobre o aprendizado de noções dos códigos linguísticos, como guardá-los e aplicá-los criativamente, assim como a capacidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da palavra. É representada pelo domínio e gosto especial pelos idiomas e palavras e se apresenta de forma predominante em poetas, escritores e linguistas.

O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente “inventam” sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente. Dessa forma, nós vemos como uma inteligência que pode operar independentemente de uma específica modalidade de *input* ou de um canal de *output*. (GARDNER, 1995, p.25)

Atividades como narrações de histórias, eventos ou descrições de lugares podem estimular a inteligência linguística, mesmo que o aluno ainda não compreenda na totalidade todo o vocabulário ou estruturas utilizados, sendo capaz de identificar a entonação, sons, estruturas que se repetem, etc.. Jogos de palavras, atividades que pratiquem o reconhecimento auditivo e ortográfico, trava-línguas e rimas que podem ainda trazer suas peculiaridades e mostrar padrões da língua. Preferência e facilidade em se expressar oralmente e por meio da escrita, apreciação de piadas, rimas e de escutar histórias.

3.1.2 Inteligência Lógico-Matemática

Esta inteligência é descrita como a habilidade de reconhecer números, sequências lógicas, analisar, resolver equações, cálculos e problemas. Também contempla a capacidade de confrontar e avaliar objetos e abstrações, discernindo as suas relações e princípios subjacentes. Esta habilidade pode ser bem representada por matemáticos, cientistas e filósofos.

Juntamente com a associada capacidade da linguagem, o raciocínio lógico-matemático proporciona a principal base para os testes de QI. Esta forma de inteligência foi imensamente investigada pelos psicólogos tradicionais, e é o arquétipo da “inteligência pura” ou da faculdade de resolver problemas que encurta significativamente o caminho entre os domínios. [...] O desenvolvimento desta inteligência nas crianças foi cuidadosamente documentado por Jean Piaget e outros psicólogos (GARDNER, 1995, p 25)

Ao propor atividades em um ambiente de ensino de Inglês podemos pensá-las envolvendo soluções de problemas, identificação, categorização e quantificação de figuras, atividades de sequências lógicas, identificação de elementos diferentes em grupos de objetos, ou os próximos elementos das sequências. Pode-se trabalhar também jogos e atividades já comuns para a criança, como dominós ou outros. Nessas atividades a criança não só desenvolve sua inteligência lógico-matemática fazendo uso de outra língua, assim como pratica esta mesma língua, sendo permeada de *inputs* significativos e podendo experimentar a língua-alvo para resolução de problemas similares ou diferentes dos que ela já conhece em sua língua materna. Demonstra-se uma melhor habilidade com os números, raciocínio lógico e maior interesse em resolver problemas.

3.1.3 Inteligência Espacial ou Espaço-Visual

A compreensão de imagens e produções gráficas, a capacidade de perceber a relação entre objetos e imagens, assim como o senso tridimensional que nos permite uma relação visual com o mundo são representados por esta inteligência.

As evidências da pesquisa do cérebro são claras e persuasivas. Assim como o hemisfério esquerdo, durante o curso da evolução, foi escolhido como o local do processamento linguístico nas pessoas destros, o hemisfério direito é comprovadamente o local mais crucial do processamento espacial. Um dano nas regiões posteriores direitas provoca prejuízo na capacidade de encontrar o próprio caminho em torno de um lugar, de reconhecer rostos ou cenas, ou de observar detalhes pequenos (GARDNER, 1995, p.26)

Neste campo pode-se trabalhar noções de espaço e tempo, uso de mapas, dias da semana e clima. É a área que explora intensamente as apresentações visuais, jogos de memória, desenhos e representações gráficas, quebra-cabeças, codificação por cores ou tamanhos e também a noção e representação mental do espaço, solução de labirintos, jogos de erros e trabalhos com imagens em geral. Pode-se fazer uso de diferentes variações de formatação do espaço de ensino, ou mesmo diferentes formas de comunicação visual durante o contexto de ensino para melhor proporcionar oportunidades nesta habilidade. Aqueles com maiores habilidades nesta inteligência tendem a pensar em forma de figuras e imagens mentais, gostando de ilustrações, tabelas e mapas.

3.1.4 Inteligência Corporal-Cinestésica

Por meio da capacidade de controlar os movimentos corporais como também o manuseio habilidoso de objetos, esta inteligência é manifestada também por meio expressões corporais, esportes ou jogos. Faz-se a utilização do corpo e de seus sentidos para criar ou resolver problemas. Se mostra predominante entre atores e aqueles que praticam dança e esportes.

A evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies, e nos seres humanos esta adaptação é ampliada através do uso de ferramentas. O movimento corporal passa por um programa desenvolvimental claramente definido nas crianças. E não há dúvida de sua universalidade entre as culturas. (GARDNER, 1995, p.23)

Especialmente na educação infantil, as atividades que fazem uso dos movimentos do corpo e estimulam os sentidos corporais já são utilizadas em prol do desenvolvimento da criança, exploração de diferentes texturas, cores, etc. Atividades em que não só se visualiza algo em uma imagem, mas em que a criança é capaz de perceber cheiros, tocar e ouvir sons. Todas essas experiências que envolvem os sentidos são capazes de alcançar a criança, sua memória e seu aprendizado de diferentes formas, assim como as propostas que envolvem mímicas, movimentos de lateralidade, dança ou qualquer associação físico-corporal durante as mesmas. Podem ser propostas dinâmicas envolvendo os cinco sentidos, brincadeiras que propõem percursos de obstáculos, ou mesmo aquelas guiadas pela movimentação corporal, estas se mostram de grande valor na articulação do desenvolvimento infantil para aqueles com destaque nessa inteligência, sendo que experienciam um aprendizado melhor por meio de movimentos, dança e interpretação de papéis.

3.1.5 Inteligência Musical

Esta inteligência envolve a habilidade de perceber, apreciar e produzir ritmo, tons ou música, a capacidade de produzir e compreender diferentes tipos de som, composição, produção e apreciação de padrões musicais. Pode estar associada a outras, como a linguística, espacial ou corporal-cinestésica, e é percebida predominante em compositores, maestros, músicos, cantores, etc. Já muito utilizada no ensino de Inglês, a música pode colaborar com o aprendizado também no sentido de memorização e conhecimento de novas palavras ou frases, assim como conscientização sonora e rítmica, estimulando a percepção de uma língua.

Certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na percepção e produção de música. Estas áreas estão caracteristicamente localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja claramente “localizada” em uma área tão específica como a linguagem (GARDNER, 1995, p.22)

A criança pode aqui estabelecer parâmetros para novos aprendizados ou mesmo reforçar outros já estabelecidos, colaborando para sua confiança no uso da língua estrangeira, visto que por meio de músicas e ritmos pré-estabelecidos, a língua estrangeira (campo ainda não dominado pela criança) apresenta um suporte

em ritmos já conhecidos pela criança, fazendo uso da ZPD para consolidar o aprendizado. A previsibilidade de ritmos e sons colaboram também para a fluência e cadência da língua, existindo aqui uma melhor resposta de desenvolvimento quando expostos aos estímulos ligados a ritmos, músicas e diferentes expressões musicais.

3.1.6 Inteligência Interpessoal

O reconhecimento e a compreensão dos sentimentos, motivações e intenções de outras pessoas, nos permitem relacionar e ouvir o outro de forma mais efetiva. Esta inteligência é normalmente mais desenvolvida em políticos, religiosos, terapeutas e professores.

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas esta inteligência permite que um adulto experimente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (GARDNER, 1995, p.27)

Neste quesito, podemos destacar as atividades em grupos, jogos cooperativos, brincadeiras, etc. É possível propor também atividades envolvendo interação com os familiares e comunidade para desenvolvimento de diferentes tarefas. Podemos destacar também a interação em sala de aula, onde as crianças não só interagem entre si, compartilhando ideias, materiais ou experiências, mas interagem com o professor e outros adultos presentes na escola. Este fator também pode colaborar no quesito da afetividade e do filtro afetivo já citado previamente neste trabalho. Indivíduos com destaques acerca da habilidade interpessoal comumente são mais reflexivos, analíticos e intuitivos sobre quem eles são e sobre a forma como aprendem.

3.1.7 Inteligência Intrapessoal

Nesta inteligência destaca-se o conhecer a si mesmo, seus sentimentos, desejos e personalidade. Ainda nos permite refletir sobre nossas próprias experiências e aprender por meio delas. Assim, se destaca de forma mais perceptível nos escritores, psicoterapeutas e conselheiros.

A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando. (GARDNER, 1995, p.28)

Ao propor atividades de personalização, ou mesmo projetos individualizados que a criança mostra suas preferências e é capaz de se expressar como um indivíduo único, estimulando o uso do conhecimento sobre si e também favorecendo o desenvolvimento de sua auto estima, propiciando momentos em que é necessário lidar com seus próprios sentimentos, ideias e frustrações. Comumente, indivíduos com maior desenvolvimento nesta inteligência, gostam de interagir uns com os outros e parecem aprender melhor em grupos ou com um parceiro.

3.1.8 Inteligência Naturalista

Gardner (1995), ao propor esta inteligência 12 anos após seu estudo inicial, sugere a sensibilidade para compreender, identificar, organizar, distinguir e desenvolver ideias sobre diferentes tipos de vida no meio em que vivemos. Referindo-se a plantas, animais e fenômenos da natureza, assim como toda a variedade de fauna, flora, meio ambiente e todos seus componentes. Esta inteligência pode ser percebida em paisagistas, geólogos, biólogos e entre outros.

Ao se trazer para o âmbito de aprendizagem as questões relacionadas à identificação de elementos da natureza ou mesmo de reconhecimento do clima, é também possível fazer uso desta inteligência em favor do desenvolvimento da língua inglesa, assim como usar os desdobramentos da linguagem para desenvolver capacidades potenciais neste campo. A participação em atividades sobre animais, exploração do ambiente externo por meio da observação de plantas, flores, frutas e legumes, seja em imagens ou pelos objetos reais, pode ainda se articular com inteligência corporal-cinestésica, como exemplo, podendo instigar os sentidos e experiências.

Muitos indivíduos que já encontram destaque nesse campo acabam por desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais eficaz quando abordados por esta percepção, demonstrando maior interesse em aprender a se comunicar de outra forma sobre aquilo que já lhe é de conhecimento, e da mesma forma o inverso. O aluno com maior destaque em outras áreas como o interesse lógico-matemático

pode passar a perceber a natureza de outra perspectiva em meio às inúmeras possibilidades de categorização ou observações matemáticas presentes na natureza, dando suporte para que ambas pudessem se desenvolver ainda mais, despertando interesse em diferentes campos de aprendizagem. Demonstra-se interesse por atividades ao ar livre e que envolvam classificação ou categorização.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Entendemos que toda prática pedagógica necessita ser referendada por alguma teoria e seus conceitos. Neste trabalho, tomamos a Teoria das Inteligências Múltiplas e outros conceitos como de desenvolvimento infantil e da linguagem, aprendizagem, criatividade, afetividade, para discutirmos os desafios do ensino da língua inglesa para crianças na educação infantil. Posto isto, certamente o professor necessita estudar, pesquisar continuamente a sua opção teórica, visando alcançar seu principal objetivo que é contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Em um contexto de ambiente escolar, a TIM pode conscientizar o professor acerca da necessidade de expandir o repertório de técnicas e estratégias empregadas no ambiente escolar para além das inteligências lógicas e linguísticas.

Ao se pensar em uma educação que considere cada uma dessas inteligências, é preciso capacitar também o professor e os profissionais envolvidos no ensino, para que estes possam observar e avaliar de forma qualitativa as potencialidades e desafios de desenvolvimento que compõem o grupo em foco. Embora Gardner (1995) não tenha elaborado tal teoria destinando seu uso para a educação, tais formulações podem ser vistas como contribuintes no contexto escolar visando estruturar o desenvolvimento de atividades e propostas, assim como para desenvolver estratégias de ensino que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, fazendo uso das particularidades de cada indivíduo em favor do aprendizado da língua em meio diferentes contextos.

Cada indivíduo carrega em si um perfil individual de inteligência, que é formado de diferentes combinações de cada tipo de inteligência. Certamente é importante ressaltar que cada aprendiz, aluno apresenta formas diferentes de

aprender assim como cada professor apresenta formas diferentes de ensinar. Onde cada um pode apresentar melhor habilidade, seja para aprender, ensinar ou desenvolver seus próprios campos de conhecimento. Cabe ao professor compreender e observar os seus alunos para melhor desenvolver as estratégias usadas, assim como cabe a ele conhecer a si mesmo e suas habilidades com maior destaque, para usá-las em favor de facilitar de forma mais efetiva o processo de ensino-aprendizagem. Um professor com Inteligência Musical mais desenvolvida, por exemplo, pode fazer uso desta para facilitar o ensino, da mesma forma com que ele pode apresentar maior dificuldade ao contemplar uma mesma atividade fazendo uso de recursos visuais-cinestésicos. Não cabe aqui escolher um tipo de habilidade ou inteligência apenas, mas sim observar como melhor usar as potencialidades de cada um, professor ou aluno, tanto ao aprender quanto ao ensinar.

Pode-se perceber então que cada indivíduo pode apresentar um perfil das inteligências que demonstra maior destaque, chamado "perfil de múltiplas inteligências", que consiste na identificação dos níveis e combinações desses diferentes tipos de inteligências. Segundo Christison (2005), grande parte das pessoas apresenta tais inteligências de forma equilibrada, mostrando níveis médios em cada uma das categorias propostas por Gardner. Entretanto, algumas delas podem se apresentar de forma mais destacadas, e ainda alguma se apresentar com o desenvolvimento próximo ao mínimo, mas todas estariam presentes de alguma forma e em alguma proporção. Cada indivíduo, por sua vez, apresentaria campos em que melhor se desenvolve em relação ao aprendizado, e que estes níveis também não seriam estáticos. Diferentemente do que é proposto pelo QI tradicional, as inteligências, na TIM, podem variar e mudar com o passar do tempo.

Percebemos então que dependendo dos perfis individuais de IM, cada indivíduo acaba por desenvolver uma forma de sua preferência para o aprendizado de uma nova língua, assim como também os professores acabam por ter maior familiaridade de utilizar o seu próprio perfil de IM ao preparar e propor as atividades e aulas.

Em vista de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o professor pode privilegiar as características pessoais dos alunos visando melhoria do desenvolvimento acerca de um determinado conteúdo, sendo que a Teoria das Inteligências Múltiplas pode se apresentar como uma contribuição para melhoria de um ensino que ainda se encontra, eventualmente, massificado, voltado para as

habilidades sugeridas como quantificáveis, que por meio de testes e questões avaliam normalmente o que seria as inteligências linguísticas e lógico-matemática. Propõe-se então a considerar as diferenças individuais, suas particularidades, e as múltiplas inteligências ao refletir sobre o papel do aluno e do professor no ensino.

Com base nessas ideias, então não seria possível buscar enaltecer uma única aptidão individual, ou mesmo inserir o indivíduo em um “rótulo” de “perfil pedagógico”, ou buscar uma avaliação estática das inteligências, mas sim buscar conhecer e articular as múltiplas inteligências e suas repercussões. Ter em vista que os diferentes tipos de perfis estarão presentes simultaneamente em um grupo ou sala de aula, e que embora o professor não deva necessariamente preparar aulas individuais, ele deve considerar as diferentes possibilidades que pode exercitar fazendo uso dos diferentes tipos de inteligência ao mesmo tempo em uma única aula, propiciando maiores oportunidades para o aprendizado e capacidade para desenvolver as várias inteligências em cada indivíduo.

Em um contexto de sala de aula, voltado para o ensino da língua estrangeira, deve-se ir além da Inteligência Linguística, precisa-se considerar os diferentes estilos cognitivos dos alunos, isto é, a forma com que as várias Inteligências desenvolvem e interagem entre si. A partir de uma observação que possibilite o reconhecimento do perfil dos alunos quanto às suas características pessoais e seu estilo cognitivo seria possível desenvolver estratégias que estimulem as variadas inteligências humanas (GARDNER, 1995) e todas as combinações de inteligências poderiam ser estimuladas entre si para contribuir no aprendizado da língua.

Até o ensino tradicional pode ocorrer de várias maneiras planejadas para estimular as oito inteligências. A professora que fala com ênfase rítmica (musical), desenha no quadro para ilustrar pontos (espacial), faz gestos dramáticos enquanto fala (corporal-cinestésica), faz pausa para dar aos alunos tempo para refletir (intrapessoal), faz perguntas que convidam à interação animada (interpessoal) e inclui referências à natureza em suas aulas (naturalista) está usando os princípios das IM dentro de uma perspectiva centrada no professor. (ARMSTRONG, 2001, p.61)

Podemos encontrar várias formas de trabalhar e estimular as diferentes inteligências dentro do contexto de uma sala de aula ou da escola. E no âmbito do ensino do Inglês é preciso uma constante atualização das metodologias e abordagens utilizadas, visto que, ao se ensinar uma língua estrangeira, é necessário

articular todos os elementos que estimulam a comunicação juntamente ao desenvolvimento global da criança.

No tocante à atuação do professor, considerando a ZPD e as inteligências múltiplas, podemos perceber que os diferentes níveis em diferentes áreas de desenvolvimento podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem, seja por meio do auxílio de colegas com maiores potencialidades em diferentes inteligências, seja pela intervenção do professor ou mesmo do uso de elementos mediadores que facilitem a apropriação do conhecimento. Gardner (1995) reforça sobre uma visão pluralista da mente na qual as diferentes facetas da cognição nos auxiliem a perceber que as pessoas apresentam forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos muitas vezes contrastantes. Deve-se pensar em um conceito de escola centrada no indivíduo, considerando seriamente esta visão multifacetada da inteligência. Estas ideias dialogam também com a Vygotskiana do professor acerca do intelecto, considerando que:

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias" (VYGOTSKY, 1998, p.108)

Para que se desenvolva um ensino de qualidade diferenciada, seria desejável que se considerasse os diferentes aspectos individuais, pessoais, característicos de cada aluno (e professor) com o intuito de poder reconhecer-lhes dessa forma um perfil pedagógico particular, e estabelecer, assim, métodos ou abordagens de ensino consideradas mais eficazes em um meio ou contexto específico. Ao invés de considerar apenas as inteligências que podem ser facilmente mensuradas (como a lógico-matemática), é preciso considerar o perfil de cada aluno, o contexto de aprendizagem e as diferentes formas que estes elementos poderiam interagir para uma educação de qualidade. Tendo em mente que nem todas as pessoas teriam os mesmos interesses e habilidades assim como nem todos aprendem da mesma maneira.

No contexto de sala de aula de língua estrangeira, o ensino deve passar, necessariamente, pela reflexão acerca dos diferentes estilos cognitivos dos alunos e das disposições afetivas (KRASHEN, 1982), diretamente relacionadas à aprendizagem e que podem interferir positiva ou negativamente nos resultados. Não se trata aqui de enaltecer aptidões individuais, ou mesmo de dar rótulos aos alunos

e professores, estabelecendo perfis pedagógicos baseados nas inteligências múltiplas, mas sim chamar para o centro do questionamento e atenção às possíveis interações entre tais inteligências.

É preciso, especialmente no contexto do ensino da língua estrangeira, que se conscientize os professores acerca da necessidade de expandir o repertório de técnicas, metodologias e estratégias empregadas no ambiente escolar, para além daquelas que envolvem apenas as inteligências linguística e lógica-matemática, para que não só possamos ter todo um arsenal de diferentes habilidades contribuindo para o aprendizado de uma nova língua, mas que também para que o processo de aprendizado da língua possa contribuir para outros diferentes campos de desenvolvimento da criança e para a potencialização de suas inteligências.

As crianças ou professores têm inclinações diferentes nas oito inteligências “de modo que qualquer estratégia específica provavelmente será bem sucedida com um grupo de alunos e não tem bem sucedida com outros” (ARMSTRONG, 2001, p.73). É preciso que o professor esteja preparado conhecendo a si mesmo e o perfil das crianças com as quais trabalha, para que as atividades realizadas, dentro e fora da sala de aula, sejam estratégias específicas para estimular diferentes inteligências, buscando traçar critérios que norteiam a preparação e realização de cada atividade proposta.

O processo de avaliação formal das Inteligências Múltiplas em um contexto de sala de aula só se mostraria necessário, segundo Gardner(2001), quando se tem um bom motivo para fazê-la, como no caso de determinar se uma criança tem alguma deficiência cognitiva inibindo sua capacidade de aprender. Tal avaliação poderia ser feita, quando necessária, por meio de observações, levando em consideração também que uma inteligência não é intrinsecamente melhor do que a outra, mas sim que pode-se adotar práticas mais eficazes ou não considerando as especificidades de cada indivíduo e cada grupo. Cabe também destacar que, segundo o autor da TIM, é preciso diferenciar avaliação e testagem, sendo que o primeiro favorece métodos de levantamento de informações do dia a dia, e enquanto testagens geralmente acontecem fora do ambiente e contexto conhecido do indivíduo testado. Desta forma destaca-se além da possibilidade das diversas avaliações e observações adequadas às diferenças humanas, o estímulo a um ambiente educacional mais amplo e variado, que não dependa do desenvolvimento exclusivo das inteligências lógico-matemática e da linguística, mesmo que em uma

perspectiva de ensino de uma língua estrangeira, é possível que se explore diferentes aspectos do aprendizado.

Ao se trabalhar diferentes inteligências em situações específicas, pode ser possível oferecer uma *rota secundária* para a solução de problemas, fazendo uso talvez de inteligências relativamente mais fortes nos indivíduos. No sentido de que ao se ensinar sobre as letras e palavras, por exemplo, se a criança demonstra dificuldade em compreender utilizando sua inteligência verbal-linguística e os meios comuns para o desenvolvimento dessa habilidade, deve-se fazer uso de recursos que percorrem as inteligências musicais, naturalistas, interpessoais e etc., buscando atingir a compreensão das mesmas letras e palavras por caminhos diferentes ou mesmo estimular o rompimento com barreiras acerca de habilidades menos desenvolvidas por meio das habilidades mais desenvolvidas. Então, ao se propor o ensino de uma nova língua para um aluno cujas habilidades linguísticas não tivessem destaque, seria possível usar os campos em que ele teria maior afinidade em busca de alcançar o objetivo de aquisição da nova língua.

3.3 A ESCOLA REGULAR E O ENSINO DE INGLÊS

É preciso compreender que ainda há poucos ou nenhum parâmetro normativo que regularize a formação de docentes bilíngues e o ensino bilíngue para crianças no Brasil, ou mesmo acerca da forma com que o ensino de Inglês pode ser oferecido, ainda que em caráter opcional na Educação Infantil. Sendo um ensino comumente proposto por meio de diferentes metodologias que se apoiam em programas externos, materiais didáticos fomentados por teorias específicas ou mesmo parcerias com franquias nacionais e instituições reconhecidas internacionalmente, as quais nem sempre levam em consideração as realidades específicas das instituições e alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos das escolas públicas e privadas de educação básica no Brasil devem desenvolver. Neste documento os direcionamentos acerca do ensino da língua estrangeira são apenas para o ensino fundamental e médio. Devemos considerar diferentes práticas como estratégia de ensino do Inglês, uma vez que a BNCC preconiza que

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 37)

Parte-se então da iniciativa dos municípios e escolas integrar, ou não, aulas de Inglês à educação infantil nos anos iniciais. Independente do tipo de programa de ensino de Inglês, é possível perceber grandes vantagens ao começar tais estímulos para a aquisição de uma segunda língua ainda antes dos 7 anos de idade, estes podem corroborar para um melhor desempenho global da criança, estimulando várias áreas cerebrais e ainda fomentando um alicerce para que tal desenvolvimento continue de forma mais eficaz após esta idade.

Seja por meio de uma imersão total, como por exemplo as escolas bilíngues, como por meio de uma imersão inicial parcial, a criança é incentivada a compreender desde cedo qual comunicação (se a língua materna ou a estrangeira) deve ser utilizada, muitas vezes associando tal língua ao professor ou a um contexto que se encontra. Embora já haja alguma legislação sobre o Ensino Bilíngue em nosso país, é salutar que qualquer que seja a metodologia adotada pelas instituições na Educação Infantil, ou mesmo para as opções de ensino extracurricular, propondo não só um bom desenvolvimento linguístico, mas visando oferecer à criança oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades e diferentes inteligências, assim como respeito por suas individualidades, colocando a criança e o seu desenvolvimento no centro do ensino e do planejamento. Um papel no qual o professor visa estimular o contato da criança com um outro idioma, e estas poderiam conhecer neste contexto acerca de outras cultura, países e povos, os quais apresentam o Inglês como língua materna, tornando a aprendizagem interdisciplinar e intercultural, além de fazer uso das habilidades e inteligências em destaque para alcançar um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.

É possível perceber que o ensino da língua não envolve somente o desenvolvimento linguístico em si mas também cognitivo, na formação de conceitos, solução de problemas e ainda impacta na forma com que a criança se relaciona com o outro, percebendo suas limitações, possibilidades e estimulando a criatividade, possibilitando novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem.

Gardner (1995, p. 32), ao reforçar que tanto a estimulação quanto a avaliação precisam ser feitas de maneira adequada, visto que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis diferentes, enfatiza que “Nos anos pré-escolares e nos anos iniciais elementares, a instrução deve enfatizar a oportunidade. É durante esses anos que as crianças podem descobrir alguma coisa sobre seus interesses e capacidades peculiares”.

Convém citarmos então algumas práticas e projetos que têm sido trabalhadas em diferentes ambientes de ensino da língua estrangeira, e que podem ir para além da proposta de ensino da língua em si, “um foco exclusivo nas capacidades linguísticas e lógicas na instrução formal pode prejudicar os indivíduos com capacidades em outras inteligências.” (GARDNER, 1995 p. 33).

O autor supracitado juntamente com vários outros pesquisadores possuem algumas iniciativas no sentido do desenvolvimento de suas teorias, uma delas o Projeto Espectro, parte do Projeto Zero da Harvard, uma tentativa de categorizar o perfil de inteligências e as diferentes formas de se trabalhar com crianças pequenas. Este seria um processo de pesquisa de longo prazo e colaborativo, podendo beneficiar, em associação com um programa educacional efetivo e regular, uma avaliação ampla que levasse em consideração as diferentes inteligências.

Ao se articular atividades que estimulam e fazem uso do desenvolvimento das Inteligências múltiplas é possível favorecer um ensino com uma atmosfera mais propícia à participação e aumento da atenção e confiança dos alunos. Segundo Armstrong (2001, p. 96) a reestruturação da sala de aula para criar áreas ou centros de atividades “favoráveis às inteligências” pode expandir imensamente os parâmetros para a exploração dos diferentes domínios em cada aluno. “Na teoria das inteligências múltiplas, uma inteligência serve tanto como conteúdo da instrução quanto como meio para comunicar aquele conteúdo.” (GARDNER, 1995. p. 35)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha jornada como professora de Inglês para crianças em cursos livres e em diferentes escolas, as quais fizeram uso de metodologias, pude perceber diferentes respostas positivas do desenvolvimento infantil em relação ao uso das diferentes inteligências como rotas secundárias para solução de problemas, potencialização do aprendizado, momentos em que uma inteligência mais desenvolvida foi usada como suporte para o desenvolvimento de inteligências em que havia menor habilidade. Como por exemplo propor atividades de construção com blocos de brinquedo para estimular o desenvolvimento da fala, ou mesmo da inteligência interpessoal por meio de interação ao se trabalhar com este material.

Como exemplos gostaria de citar algumas diferentes crianças, uma delas apresentava uma surpreendente habilidade linguística, acima do esperado para sua idade, sendo capaz de formular frases rebuscadas, completas e gramaticalmente coerentes, especialmente na língua estrangeira. Entretanto era possível perceber diversos déficits em outras diferentes habilidades, como a dificuldade em lidar com suas relações interpessoais e sua capacidade de equilibrar suas reações durante a participação em jogos e atividades coletivas e individuais. Para este aluno, diferentemente dos casos mais comuns neste campo, a língua não se apresentava como obstáculo e sim como área de destaque. Durante as aulas eram propostos diferentes desafios, que o levavam a trabalhar os campos que eram mais desafiadores para o aluno, promovendo a habilidade linguística como rota secundária, como uma forma de alcançar melhor desempenho nas outras inteligências não tão proeminentes. O aluno então se mostrou confiante e propício a compreender melhor sobre habilidades interpessoais, intrapessoais e ainda enfrentar as próprias limitações do campo da inteligência corporal-cinestésica.

Algumas crianças, por sua vez, foram capazes de criar vínculos estimuladores com os outros indivíduos presentes no ambiente de ensino, mostrando grande capacidade interpessoal e por meio desta inteligência desenvolveram interesses e compreensão ao observar o outro e simpatizar por suas peculiaridades. Tal fator o instigou a participar de atividades lógico-matemáticas, sendo capazes então de observar diferentes formas de lidar com os desafios propostos por meio da sua relação com os outros indivíduos e a forma com que

estes lidam com os problemas, expandindo sua habilidade lógico-matemática por meio de suas habilidades mais desenvolvidas, como a interpessoal.

Existem inúmeras combinações em que uma inteligência poderia ser usada como suporte para se superar desafios de outras áreas de menor habilidade dos indivíduos. Como exemplo, a inteligência musical como suporte para compreender combinações linguísticas ou mesmo desenvolver habilidade corporal-cinestésica, ou mesmo a naturalista para fomentar desafios do campo da inteligência lógico-matemática.

Mediante tantas variantes a serem consideradas em relação ao ensino de Inglês para crianças, percebemos então que para além das dificuldades e desafios no ensino de uma segunda língua na perspectiva da educação infantil, é possível destacar também as extensas possibilidades de se articular as inteligências múltiplas em prol do desenvolvimento infantil, para além da aquisição ou aprendizado dessa língua.

Ao se tratar do desenvolvimento infantil, foi possível perceber que os campos cognitivo, físico, linguístico e afetivo não devem ser isolados entre si, mas carregam particularidades e potencialidades únicas. A perspectiva sócio-interacionista nos remete à grande importância da relação entre sujeito e o meio, na qual o processo de interação social se mostra tão importante quanto a maturação biológica em si e para tal mediação, a linguagem se mostra essencial. Tendo como fundamento do processo de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) deve ser um grande aliado ao ensino da língua, visto que se pode fazer uso de habilidades já dominadas pelo indivíduo para que com a mediação apropriada se alcance o desenvolvimento potencial proposto.

Foi importante diferenciar a conceituação sobre aquisição e aprendizado de uma língua estrangeira, pois foi possível perceber que existem fatores essenciais que influenciam no desenvolvimento da língua em questão, especialmente considerando a Educação Infantil. Embora ao se tratar do aprendizado de forma geral, esta diferenciação entre aquisição e aprendizado não recebe maior destaque, ainda assim é um fator significativo pois influencia na forma com que novos conceitos são gerados, e acerca de novas abordagens sobre o ensino de Inglês para crianças.

Sobre a idade ideal para iniciar-se o ensino de uma nova língua foi possível perceber que apesar do receio de alguns pais e profissionais da possibilidade deste

atrapalhar o desenvolvimento da língua materna na criança, procuramos reforçar que não somente a segunda língua pode ser iniciada sem prejuízos para a língua materna, mesmo em uma idade precoce, quanto a mesma pode ser utilizada para beneficiar todos os outros campos de aprendizagem, como também o desenvolvimento infantil em uma perspectiva que considera as inteligências múltiplas e a plasticidade cerebral. Vygotsky (1995, p. 115) também reforça que "todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem."

Em relação ao trabalho do professor, foi possível destacar o quanto uma educação centrada nas especificidades de cada indivíduo, em suas potencialidades e dificuldades, é essencial. Não somente fatores biológicos, mas também fatores sociais e culturais devem ser levados em consideração pelo professor ao planejar, estudar, pesquisar e nortear suas aulas e abordagens. A teoria das inteligências múltiplas, ao ser vista pela ótica do processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua, traz grandes colaborações à compreensão do papel do professor como articulador dessas diferentes habilidades e perfis.

Considerando a importância da afetividade e das janelas de aprendizagem que podem ser utilizadas em favor do ensino de Inglês, é preciso destacar que não basta apenas o educador se mostrar como alguém compreensivo, amigo dos alunos, que mostre carinho e interesse em seu aprendizado, é preciso que as teorias e metodologias acerca do pensamento e da linguagem sejam analisadas criticamente em busca de superar insuficiências e desenvolver potencialidades dos indivíduos, ou seja, a resignificação das Inteligências Múltiplas e do seu papel no desenvolvimento infantil.

É preciso salientar também que o próprio autor da TIM, Howard Gardner, não tem a intencionalidade de categorizar indivíduos por suas áreas de destaque ou dificuldade, mas sim poder conhecer e potencializar as habilidades individuais, denominadas de inteligências. A importância destas para a educação se apresenta em diversas formas, visto que é necessário valorizarmos as diferentes formas de pensamentos e aos estágios de desenvolvimento das diferentes inteligências, assim como a interação social, maturação biológica e cultura, pois estes são influentes diretos nas práticas educacionais, da mesma forma com que estas também podem colaborar ou interferir no desenvolvimento infantil em todas estas áreas citadas.

Compreender o desenvolvimento infantil e suas infinitas possibilidades de interação com o meio no qual o indivíduo se encontra, se mostra ainda como um parte inicial de um longo percurso para uma educação que coloca o aluno no centro da sua própria trajetória escolar, valorizando seus potenciais e facilitando seu percurso em meio aos desafios únicos que se apresentam.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.L. de. ALBUQUERQUE, M. O. . **Educação Infantil: afetividade na aprendizagem.** In: MARTINS, M. de N.; LEMOS, P. F.; ARAÚJO, F. A.(Org.) **Processos educativos na Educação Infantil.** Parnaíba: Acadêmica Editoria, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/517140>. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BERMAN, M. **Intelligence Reframed for ELT.** London: Golem Press. 2001.

BERMAN, M. **A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom.** Carmarthen: Crown House Publishing. Second Edition. 2002.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 20 de Maio, 2021.

CHRISTISON, M. A. **Multiple Intelligences and Language Learning: A guidebook of theory, activities, inventories and resources.** San Francisco,CA: Alta book Center Publishers. 2005

FACCHINI, L. Brainpower: a compreensão neuropsicológica do potencial da mente de um bebê. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n.45, p.93-106, nov. 2001. In: PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia: o desenvolvimento cerebral da criança.** Vita et Sanitas, Trindade/Go, v. 1, n . 01, 2007

GARDNER, H. **Estruturas da mente.** Nova Iorque: Basic Books. 1983.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

MORAES, P. V. de.; CUNHA, R. C. da. **Educação infantil e bilinguismo: reflexões sobre as potencialidades e os desafios da educação infantil bilíngue.** In: MARTINS, M. de N.; LEMOS, P. F.; ARAUJO, F. A. (Org.) **Processos educativos na Educação Infantil.** Parnaíba: Acadêmica Editoria, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/517140>. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

NASH, J. M. **Fertile Minds.** Time: 3 de Fev. de 1997. V. 149 N. 5 .Disponível em: <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,985854,00.html>. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

NOBRE, A. P. HODGES, L. V. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 180-191, 2010.

PALMBERG, R. **Multiple Intelligences Revisited**. Basic Multiple Intelligences for EFL Teachers. Palmsoft Publications, 2010.

PUCHTA, H.; RINVOLUCRI, M. **Multiple Intelligences in EFL**. Cambridge University Press & Esslingen: Helbling Languages, 2005.

REED, U. C. **Desenvolvimento normal do sistema nervoso central**. Cap. 21. In: NITRINI, Ricardo; BACHESCHI, Luiz Alberto. **A neurologia que todo médico deve saber**. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2005. p.395-400. In: PINHEIRO, M. Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança. **Vita et Sanitas**, Trindade/Go, v. 1, n . 01, 2007

SOUZA, E. de L.. A aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com a anatomia cerebral. In: **Anuário da produção de iniciação científica discente**. Vol. XII, Nº14. Anhanguera Educacional S.A: 2009. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1102/1/artigo%2018.pdf>. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

TANNER, R. **Teaching Intelligently**. English Teaching Professional: Issue Twenty July, 2001

TELES, F. P; PINTO, I.M. **Teoria do jogo Protagonizado de Elkonin e ações do programa laboratório de atividade do brincar**. In: MARTINS, M. de N.; LEMOS, P. F.; ARAÚJO, F. A.(Org.) **Processos educativos na Educação Infantil**. Parnaíba: Acadêmica Editoria, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/517140>. Acesso em: 20 de Maio, 2021.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São paulo: Ícone, 1998

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1999.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed São Paulo: Martins Fontes, 2007