

2

A sala de aula

O que é tido e havido por sabido (bekannt), exatamente por ser tido e havido por sabido, não é efetivamente conhecido (erkannt).

(Hegel, 1992 in Konder, 2001)

2.1

Introdução

A vida em sala de aula apresenta uma natureza social própria, sendo o local de representação de uma diversidade de papéis sociais. Tal complexidade, contudo, não se restringe à sala de aula de língua inglesa, contexto em foco nesta pesquisa. Conforme comentado na Introdução deste estudo, a sala de aula de ensino de línguas é apenas um dos múltiplos tipos de salas de aula existentes. Deste modo, as considerações discutidas neste capítulo referem-se à natureza da sala de aula em geral, enquanto construto maior que abarca diversos tipos de sala de aula, de acordo com conteúdos e situações particulares.

Definir o que seja uma sala de aula pode ser, aparentemente, uma tarefa fácil e trivial. Entretanto, não devemos nos iludir pela aparente simplicidade de um contexto que se caracteriza fundamentalmente por uma grande complexidade. Uma possível definição de sala de aula depende essencialmente de um *olhar* cuidadoso, de uma soma de múltiplas análises por parte de pesquisadores, isto é, por parte de professores, alunos, coordenadores, estudiosos, etc.

É necessário, então, que este olhar cuidadoso seja direcionado para várias direções, sempre buscando uma alternativa de análise. É igualmente necessário que uma postura investigativa múltipla seja adotada, ou seja, que como comentado por Konder (2001) e citado na epígrafe acima, não tomemos por princípio que toda sala de aula já é conhecida. Comparo a sala de aula a um livro com o intuito de melhor explicar a necessidade deste olhar criativo. Assim, faço minha as palavras de Borges (1988 in Machado, 2002:7), que diz:

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas, mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.

Como apontado por Borges, é necessário que um livro seja aberto para que seu real conteúdo e significado sejam descobertos. Da mesma maneira, acredito que as *portas* de uma sala de aula devem ser descerradas para que esta possa ser vista em toda a sua totalidade. Assim, não apenas poderemos entender o que está acontecendo dentro da sala de aula, mas igualmente poderemos compreendê-la como parte de um contexto maior: a vida cotidiana.

Uma visão simplista define uma sala de aula típica como um local, geralmente quadrado ou retangular, onde alunos e professores se encontram com a finalidade de ensinar e aprender um determinado conteúdo. Geralmente os professores encontram-se de pé e voltados na direção dos alunos, que por sua vez se encontram sentados em carteiras distribuídas em fileiras ou em semicírculos. O número de alunos é sempre maior do que o de professores, o que não é um fator indicativo de poder de representação por parte destes jovens ou crianças. Devemos notar, porém, que em raras cenas do cotidiano encontramos semelhante distribuição de jovens ou crianças em relação aos adultos (Erickson, 2001; Cazden, 2001).

Esta visão superficial de sala de aula ilustra apenas o que é *visível* aos olhos dos que se interessam por este ambiente, não sendo suficiente para representar a verdadeira complexidade de sua natureza educacional. Devemos considerar a sala de aula como um ambiente de interação e aprendizagem, onde um misto de atividades ocorrem simultaneamente. A visão superficial, entretanto, leva a uma falsa idéia de contextos pedagógicos, reduzidos pelo senso comum a uma incorreta banalidade, sendo generalizados e até mesmo padronizados.

Uma aparente semelhança entre salas de aula pode ocasionar superficialidade também em sua análise, já que se pode tomar por pressuposto que a natureza do ambiente educacional é invariável e, segundo Erickson,

Nossa crença de que já conhecemos a sala de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem (2001:10).

Mesmo que estas salas de aula sejam freqüentadas por alunos da mesma idade, que possuam a mesma origem socioeconômica e/ou lingüística, ou que tenham o mesmo professor, estas não são ambientes uniformes. A sala de aula é uma comunidade particular, onde cada interação de professores e alunos é única e peculiar a um determinado contexto ou interação.

Para que o ensino seja significativo, este deve ser de caráter holístico³, enfatizando o aspecto interacional, ou seja, deve adotar uma visão que inclua o professor e o aluno. Se uma sala é tipicamente caracterizada pelo encontro entre um professor e um ou mais alunos, torna-se inviável a eliminação de qualquer um dos participantes da interação. A supressão de um dos elementos torna a *fórmula* ‘aula = professor + aluno(s)’ inaceitável, já que um evento aula não pode ser caracterizado como tal somente com a presença de um professor, sem se levar em conta a presença de alunos e vice-versa.

Uma tentativa de padronização do contexto escolar vai de encontro ao grande número de pesquisas realizadas na ou sobre a sala de aula ao longo dos últimos anos. Como considerar como padronizado um ambiente que vem sendo motivo de estudos realizados sob múltiplas óticas, por autores das mais diversas áreas? Se as salas de aula fossem tão parecidas e se já soubéssemos tanto sobre as mesmas, por que tantos estudos acerca de sua natureza seriam ainda desenvolvidos ou por que tantas análises são realizadas neste contexto social? Estas perguntas subentendem a existência de diferenças de uma sala de aula para outra, bem como revelam um grande interesse por parte de pesquisadores em entender estes contextos.

2.2

A aula em uma visão tridimensional

A sala de aula caracteriza-se por um misto de atividades e de identidades que coexistem e encontram-se em constante mudança, de acordo com os interesses e necessidades de diferentes naturezas, apontados pelos participantes da aula, bem como pelas necessidades advindas da aula como um fenômeno social. Assim sendo, não apenas atividades cognitivas desenvolvem-se neste

³ Segundo Ferreira (1999), o *holismo* é uma teoria segundo a qual o homem é um todo indivisível, e que não pode ser explicado pelos seus distintos componentes (físico, psicológico ou psíquico) considerados separadamente.

contexto. Apesar de freqüentemente merecerem um *olhar* privilegiado por parte de diversos profissionais e pesquisadores, as atividades cognitivas não podem caminhar sem a companhia da afetividade, nem serem construídas fora de um contexto social. Existe uma estreita relação de complementaridade entre o social, a afetividade e a inteligência, que convivem harmonicamente no contexto escolar. Deste modo, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos atuam simultaneamente nas interações características do evento aula.

Como profissionais envolvidos na prática pedagógica, devemos reconhecer que é impossível ensinar/aprender sem levarmos em conta a estrutura social e cognitiva da sala de aula. Igualmente, devemos sempre lembrar que é pouco provável que os objetivos finais do ensino sejam atingidos, caso os aspectos afetivos inerentes aos participantes da interação (professor e alunos) não sejam considerados. Os estados emocionais são um suporte necessário à construção do conhecimento, fazendo com que o professor não apenas atue como mediador do conhecimento, mas que igualmente assuma o papel de mediador no desenvolvimento afetivo dos alunos (Almeida, 2001). Desse modo, é indispensável que o professor (re)conheça as manifestações emocionais presentes em sua sala de aula e, a partir daí, conheça seus alunos não apenas nos aspectos social e cognitivo, mas também no emocional.

2.2.1

O tripé estrutural da sala de aula

Minha proposta é que se considere a sala de aula como uma estrutura sistêmica, isto é, em sua totalidade. Um sistema pode ser considerado, à luz de uma definição filosófica, como “um conjunto de partes que constituem um todo, uma soma” (Ferreira, 1999). A inter-relação entre as partes, elementos ou unidades faz com que a sala de aula possa funcionar como uma estrutura organizada. Esta organização estrutural está ligada a uma *harmonia* entre o que considero o **tripé estrutural da sala de aula: as dimensões social, afetiva e cognitiva**⁴, possuindo igual valor de representação no contexto educacional,

⁴ Por certo, a sala de aula é um ambiente *multidimensional*. Entretanto, nesta pesquisa serão apresentadas e discutidas apenas três destas múltiplas dimensões (as dimensões social, afetiva e cognitiva), consideradas como as formadoras do tripé estrutural da sala de aula.

funcionando como uma *engrenagem* propulsora do processo de sócio-construção da aprendizagem.

Kramer (2002) assinala que professores – e aqui estendo aos alunos – possuem diferentes experiências, conhecimentos, valores, religiões, raízes culturais, sexos, classes sociais, etnias, etc, e acrescenta que esta heterogeneidade oferece à prática pedagógica uma grande fertilidade. Esta multiplicidade de fatores que formam o ser humano não pode ser desmerecida ou renegada quando este se encontra em sala de aula.

O ambiente de sala de aula pode, portanto, ser entendido a partir de uma relação tridimensional onde o social, o afetivo e o cognitivo encontram-se sempre ligados uns aos outros. Forma-se, portanto, uma unidade sistêmica que se manifesta através do elemento lingüístico, ou seja, pelo discurso. Como será visto no Capítulo 4, este discurso é produzido e construído durante a interação e contém elementos das três dimensões antes relatadas. Desta maneira, torna-se inadequado para qualquer processo de aprendizagem ignorar os fatores afetivos e sociais em prol de um maior desenvolvimento do aspecto intelectual. Esta relação de interdependência se fará mais clara na análise dos dados referentes a este estudo, quando será mostrado que o discurso de sala de aula é, entre outros aspectos, uma representação social de cada participante da interação, além de ser um grande *aliado* na construção do conhecimento (cf. capítulos 4 e 7).

Levando-se em conta que cada participante de um determinado contexto escolar leva consigo suas expectativas, sua visão de mundo, suas crenças, valores, anseios, etc, torna-se impróprio negar uma visão holística tanto do processo educacional como do próprio participante da interação, que atua como agente social, participando ativamente na construção do conhecimento pedagógico como igualmente na construção de seu significado de mundo.

Um outro aspecto a ser considerado neste tripé estrutural é a questão da *relatividade*⁵ existente entre seus componentes, ou seja, cada dimensão existe em relação à outra, dependendo desta para existir e não podendo ser considerada de maneira independente. Apresento, como forma de exemplificação desta

⁵ A *relatividade* é entendida, segundo Ferreira (1999), como uma “teoria física segundo a qual o tempo e o espaço são grandezas inter-relativas, não podendo, pois, ser consideradas independentemente uma da outra, e cuja idéia fundamental é estabelecer leis que sejam invariantes em relação ao sistema de referência, i. e., que assumam o mesmo aspecto em relação a qualquer referencial.”

interdependência entre as dimensões social, afetiva e cognitiva, a cópia de uma ilustração, originalmente feita em xilogravura, criada pelo desenhista holandês Maurits Cornelis Escher, mais comumente conhecido como M.C. Escher. Em seu desenho denominado *Relativity* (1953 in Ernst, 1994), Escher propõe, a partir de noções de perspectivas⁶, “a existência de três mundos diferentes, construídos conjuntamente em uma totalidade” (Ernst, 1994). Estes três mundos simultâneos são por ele chamados de *Uprighters* (‘Verticais’), *Left-leaners* (‘Inclinados para a esquerda’) e *Right-leaners* (‘Inclinados para direita’), onde cada membro destes grupos habita seu mundo particular. Entretanto, como se poderá notar, cada mundo só existe em relação ao outro, ou seja, só existe se o outro estiver lá como um suporte. Uma cópia do desenho original está colocada em anexo no final deste estudo (cf. Anexo 1).

Para um melhor entendimento, quatro figuras estão expostas a seguir. A primeira (Figura 1) delimita perspectivamente a existência destes três mundos simultâneos, demonstrando qual participante pertence a qual mundo. As três figuras seguintes representam cada um destes mundos isoladamente com seus participantes.

Minha intenção ao usar o desenho de M. C. Escher é de compará-lo à construção do tripé estrutural da sala de aula que proponho nesta pesquisa. Assim como paredes, tetos e chãos estão intrinsecamente ligados uns aos outros nesta figura, demonstrando uma relação de interdependência, também o estão os aspectos sociais, afetivos e cognitivos presentes em sala de aula. Similarmente, as dimensões social, afetiva e cognitiva atuam como partes da *edificação* do tripé estrutural, atuando ora como *chão*, *teto* ou *parede*. Cada uma das dimensões é, portanto, parte essencial para a existência da outra, sendo este tripé o alicerce para a sócio-construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivando uma analogia da figura de Escher com as dimensões do tripé estrutural de sala de aula, proponho que os *Uprighters* representem a dimensão social, os *Left-leaners* a afetiva e, por último, que o mundo dos *Right-leaners* seja a representação da dimensão cognitiva. A escolha da ordem de apresentação das

⁶ Segundo Nóbrega (2002, comunicação pessoal), a *perspectiva* é uma forma de representação gráfica dos objetos, dando a impressão de uma visão tridimensional, ou seja, tais como estes se apresentam em realidade. Em perspectiva existe um ‘ponto do observador’ que é o ponto no qual o observador se coloca para análise do objeto, sendo que a visão deste objeto muda de acordo com a localização deste mesmo observador.

figuras e, conseqüentemente, das dimensões da sala de aula não se deu de forma aleatória. Minha intenção ao primeiro comentar sobre a dimensão social, relaciona-se ao fato desta pesquisa levar em conta que o processo de construção do conhecimento é sempre feito de forma coletiva e interpessoal no contexto de sala de aula. Posteriormente, analiso a dimensão afetiva, discutindo-a antes da dimensão cognitiva. Isto é justificado devido ao fato de que acredito que os aspectos afetivos são de grande relevância para a análise do contexto escolar, como também dos participantes do mesmo. Entretanto, nem sempre este elemento afetivo é considerado relevante por parte de educadores para o processo de ensino/aprendizagem. A dimensão cognitiva da sala de aula é apresentada e discutida em último lugar por esta já ser considerada parte integrante fundamental e da sala de aula, ou seja, o evento aula subentende que atividades cognitivas se farão presente. É necessário que fique claro, contudo, que esta ordem não pretende dar mais importância a uma determinada dimensão do tripé estrutural da sala de aula, sendo apenas uma escolha pessoal de apresentação.

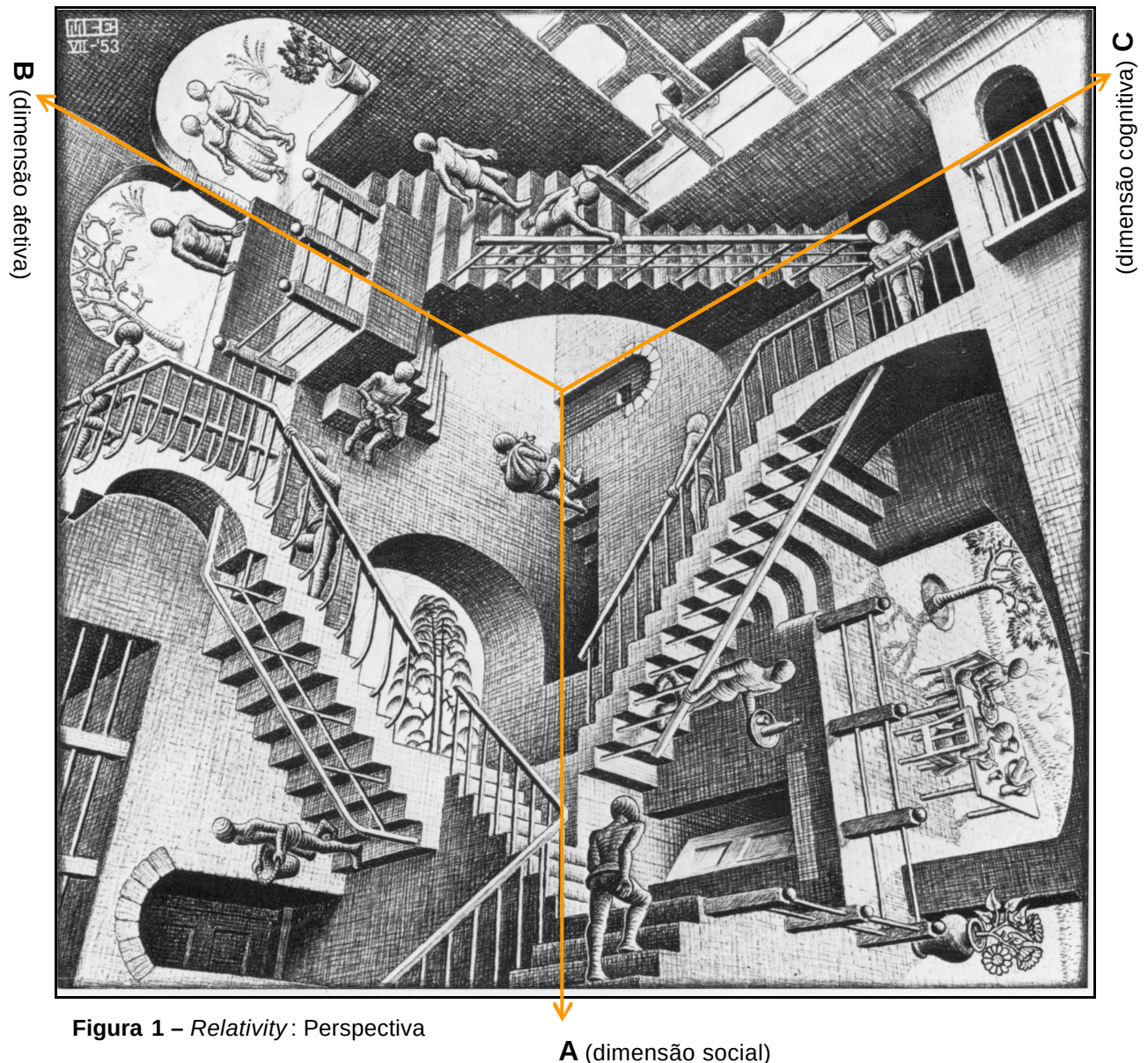


Figura 1 – Relativity: Perspectiva

A (dimensão social)

A Figura 1 nos revela a existência de três planos interdependentes (A, B e C). Será possível ao observador ver um só mundo, construído em sua totalidade. Entretanto, este mesmo observador poderá ver este mundo de três diferentes formas, de acordo com o seu ponto de análise. Cada plano é estabelecido como um *mundo* de acordo com a localização do observador, isto é, de acordo com seu ponto de observação. Para que este observador entenda o mundo que está sendo observado, é necessário que os dois outros planos existam. Mesmo dirigindo sua atenção para um determinado plano, a existência dos outros dois é essencial para construir sua totalidade. É através das escadas que estes três planos mostram-se conectados. Ao subirem ou descerem estas escadas, os membros de cada mundo transitam livremente pelo todo da figura. Os planos A, B e C, analisados separadamente a seguir, são partes integrantes um dos outros, representando uma relação de complementaridade e interdependência.

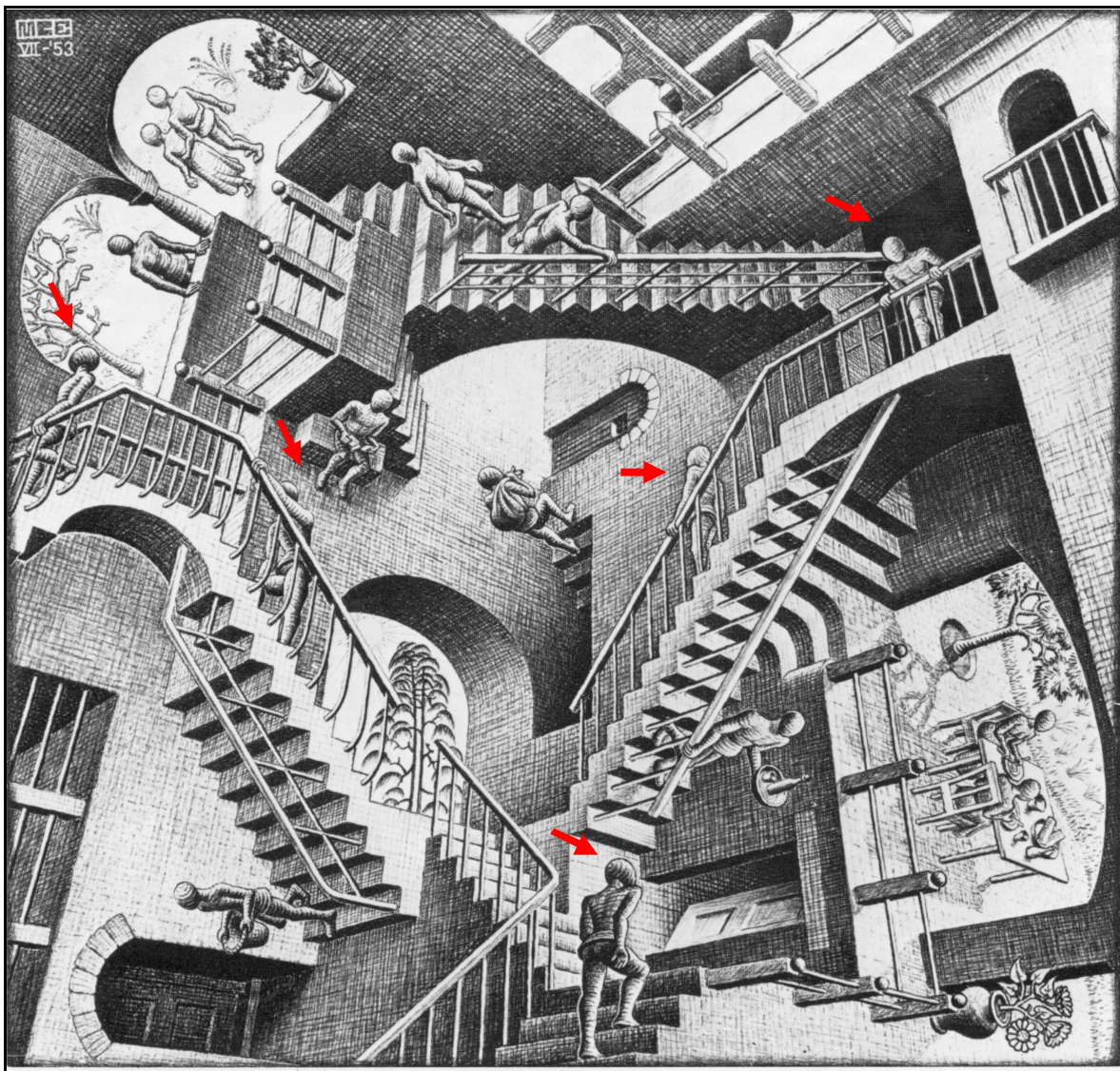
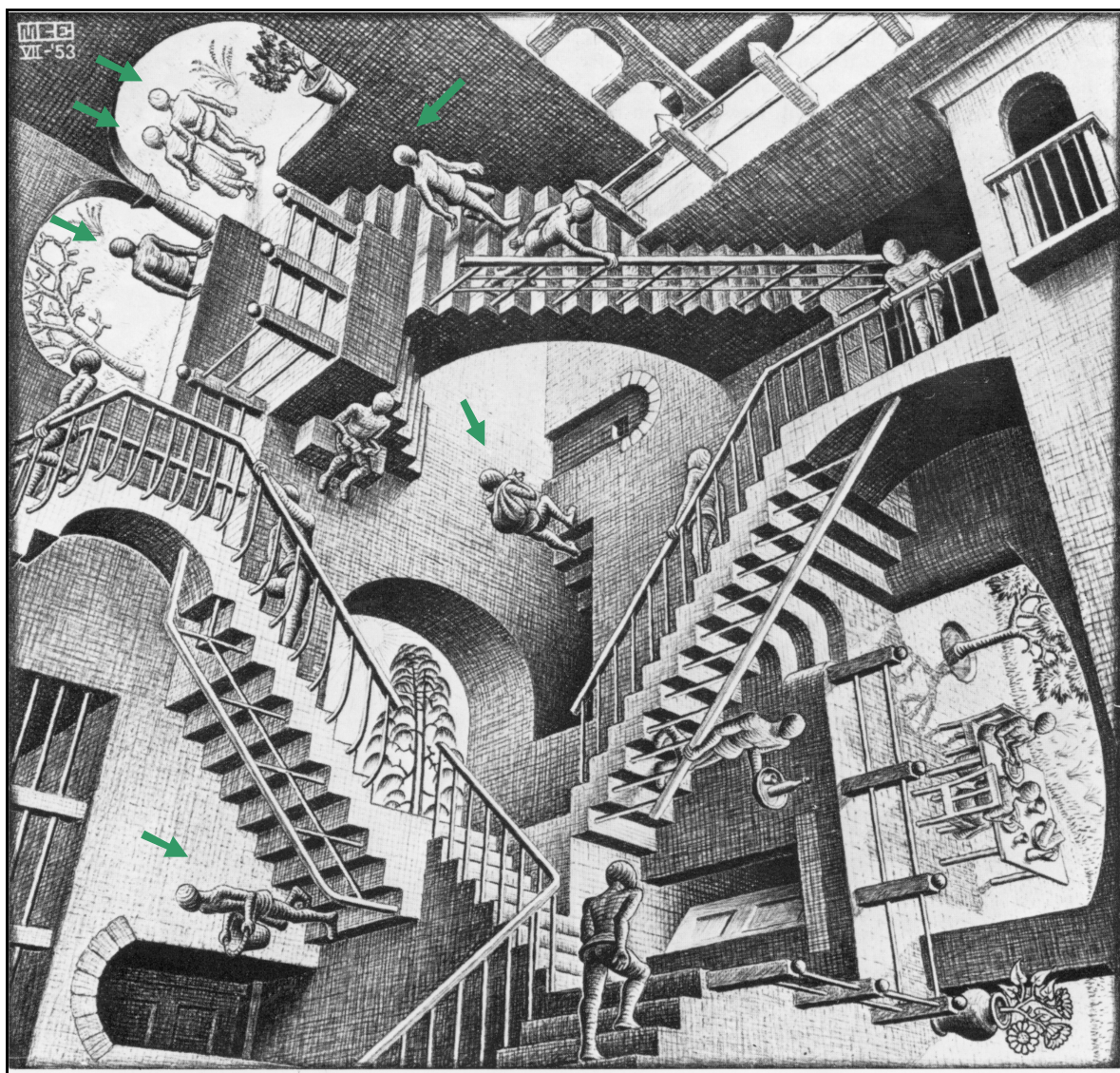


Figura 2 – Relativity: Uprighters

Ponto do observador



A Figura 2 demonstra o mundo dos *Uprighters*, cujos membros estão indicados por uma seta de cor vermelha, representando o plano A (dimensão social) na figura anterior. Como se pode ver, este mundo necessita dos mundos dos *Left-leaners* (plano B) e dos *Right-leaners* (plano C) para compor sua parede e seu teto, respectivamente. Relacionando esta figura ao tripé estrutural da sala de aula, temos a dimensão social atuando como o *chão*, a afetiva agindo como a *parede* e a cognitiva atuando como *teto*. Ao subir e descer as escadas, os *Uprighters* transitam pelos dois outros mundos, demonstrando a relação de interdependência.



←
Ponto do observador

Figura 3– *Relativity : Left-leaners*

Nesta figura encontramos uma relação diferente, onde temos o mundo dos *Left-leaners* – indicados pela seta de cor verde e representando o plano B (dimensão afetiva). O plano A dos *Uprighters*, anteriormente analisado, atua, agora, como parede esquerda do mundo dos *Left-leaners* ora analisado. O plano C, dos *Right-leaners*, representa a parede direita desta figura. Esta visão tridimensional da figura nos revela sua complexidade e, para que possamos entendê-la, é necessária uma análise cuidadosa. Este cuidado no olhar também é essencial para que possamos compreender a natureza do contexto escolar que, como apontado anteriormente, igualmente caracteriza-se por uma grande diversidade de interpretações e representações (cf. item, 2.1 neste capítulo).

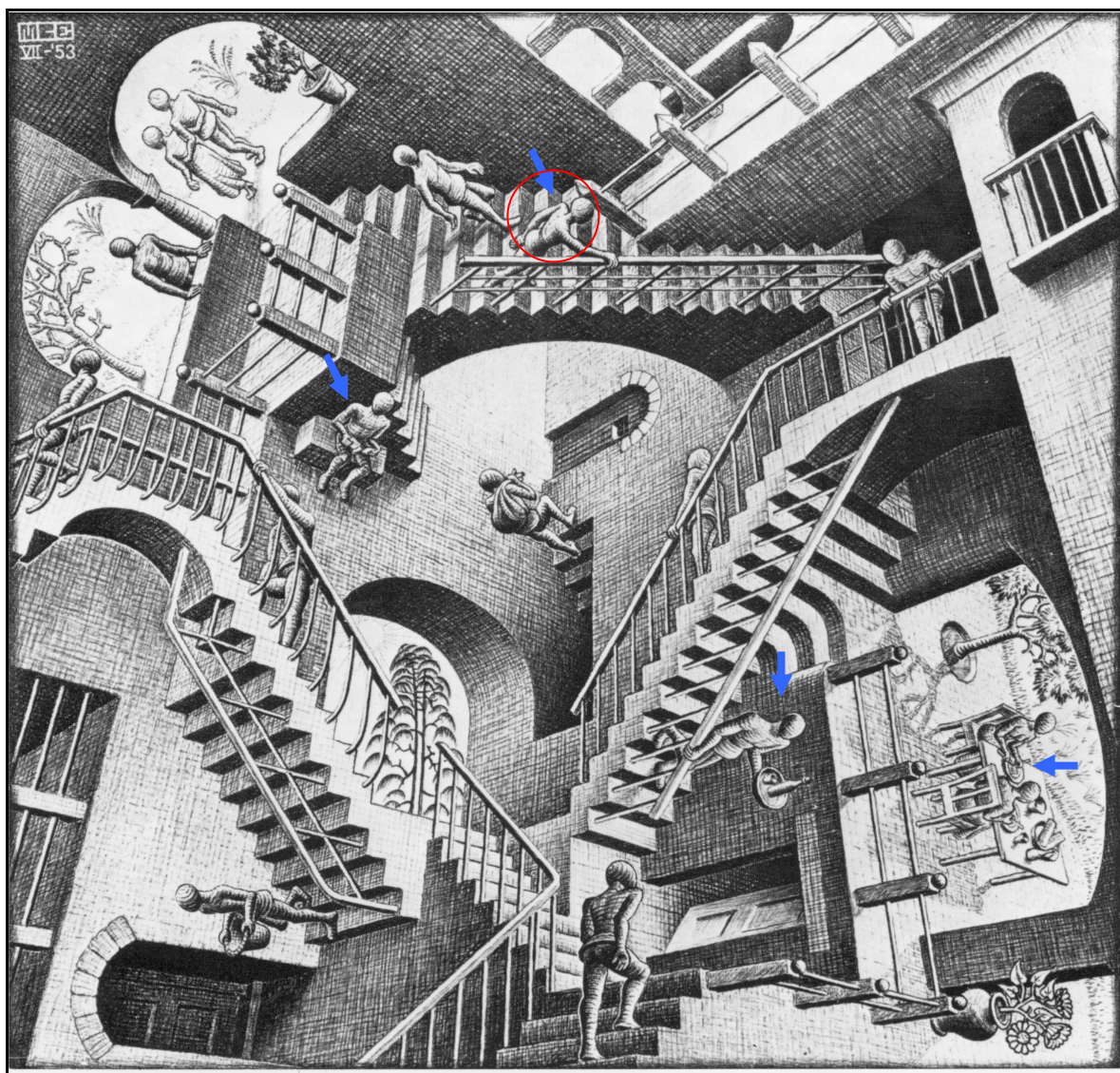


Figura 4– *Relativity : Right-leaners*

Ponto do observador
↓

Esta última figura representa o mundo dos *Right-leaners* (plano C). Existindo em dependência com a parede esquerda do mundo dos *Left-leaners* (plano B) e parede direita dos *Uprighters* (plano A), este mundo representa, neste trabalho, a dimensão cognitiva do tripé estrutural da sala de aula. É interessante observar que o *Left-leaner* circulado de vermelho no alto da figura está subindo a escada que pertencia, parcialmente, à Figura 3 anterior, o que mais uma vez demonstra a relação intrincada entre os mundos desta figura, bem como ilustra a dificuldade de demarcação do início e final de cada um destes mundos.

2.2.2

As abordagens tripartidas

Outros autores têm visto a sala de aula como tripartida. Prabhu (1992) salienta que a aula pode ser vista sob três diferentes perspectivas: a) é um **evento pedagógico**, porque este se refere à implementação de um currículo e de um método de ensino; b) é um **evento social**, porque pressupõe um encontro entre agentes sociais representando papéis sociais e discursivos marcados e, por último, c) é um **evento pessoal**, já que é um encontro de múltiplas personalidades.

Considerando a aula como um evento pedagógico que corresponde a “um estágio na implementação de um curso”, Prabhu (1992:226) define o currículo como sendo uma organização seqüencial de unidades de aulas. Assim, o que acontece em uma aula está, sob esta perspectiva, intimamente ligado à aula anterior, formando-se uma seqüência. Para Prabhu, o currículo é o grande objetivo do aprendizado, enquanto que a aula é vista como uma pequena parte deste objetivo maior.

Uma outra perspectiva desta mesma sala de aula seria considerá-la um evento social, onde papéis sociais são demarcados tradicionalmente – professor e aluno – e uma rotina é estabelecida e compartilhada entre os participantes da interação, sendo considerada um evento social ritualizado. A aula é um encontro recorrente entre pessoas. Por estas pessoas possuírem expectativas próprias em relação a este encontro, a dimensão social de aula, na medida em que funciona como um enquadre de referência, permite aos participantes antecipar e reconhecer as atividades comportamentais que fazem parte da aula, bem como entenderem em que enquadre metacomunicativo estão operando (Prabhu, 1992).

A terceira e última perspectiva é ver a aula como um evento pessoal, comparado por Prabhu (1992:229) a uma arena de relações humanas. Segundo o autor,

Por trás das rotinas e dos papéis convencionados para uma aula, encontra-se um grupo de indivíduos – um professor e muitos alunos – com personalidades, motivos, auto-imagens, medos, aspirações, níveis de tolerância e graus de maturidade diferentes.⁷

⁷ No original: “Behind the conventionalized roles and routines of a lesson are a group of individuals – a teacher and many learners – with varied personalities, motives, self-images, fears and aspirations, levels of tolerance, and degrees of maturity.”

Esta diversidade de personalidades e características estão presentes em todas as interações de sala de aula, não apenas entre professores e alunos como também entre aluno(s) e aluno(s). Assim sendo, professores (e por certo alunos também) não lidam apenas com inteligências, saberes ou conhecimentos, mas também com uma variedade de identidades com características próprias que são expostas e negociadas durante a aula.

Para Prabhu, a sala de aula é vista, portanto, em duas dimensões: 1) pedagógica, e 2) social e pessoal. A dimensão pedagógica, como visto anteriormente, compõe-se dos elementos ligados à aula em si, isto é à unidade curricular e ao método em operação. Já a dimensão social e pessoal pode ser vista como referência às representações de papéis sociais e ao jogo de personalidades. Uma abordagem de sala de aula sob esta perspectiva holística vê o aluno como um ser uno, com todas as suas características pessoais reconhecidas. Adotando esta visão, o professor estará mais bem equipado para tentar entender uma série de problemas e conflitos que acontecem rotineiramente em sua sala de aula, levando em consideração diferentes *forças* que atuam neste contexto (Prabhu, 1992:231).

Uma outra visão tripartida de sala de aula é apontada por Brown (1987, 1995, 2001). Em sua análise sobre métodos de ensino de línguas, o autor propõe que, ao invés de novos métodos, precisamos de uma maior unificação ao abordarmos o ensino e aprendizagem. Para isso, Brown propõe um processo de ensino e aprendizagem de línguas baseado em doze princípios, subdivididos **em princípios cognitivos**, entre eles a aprendizagem significativa, **afetivos** – como por exemplo, a conexão entre língua e cultura – e **lingüísticos**, que incluem a interação com o foco no aprendiz e uma prática funcional, baseada em tarefas portadoras de sentido.

Como visto, uma visão tridimensional de sala de aula é de grande ajuda a todos os envolvidos no processo educacional. A consideração dos fatores sociais, afetivos e cognitivos é de extrema importância para que se possa entender o aluno em sua totalidade, enquanto agente social representando um de seus papéis sociais típicos.

Mais uma vez volto a recorrer às figuras de M. C. Escher com o intuito de melhor representar visualmente esta relação tridimensional e de interdependência entre os componentes da estrutura de sala de aula. Através de sua obra

denominada *Knots*⁸ (1965 in Ernst, 1994; cf. original, Anexo 2), podemos estabelecer um paralelo com a unidade sistêmica e harmônica que venho propondo como o tripé estrutural de sala. Deste modo, a Figura 5, com pequenas adaptações em relação ao original, visa ilustrar a concepção teórica e abstrata de sala de aula que venho propondo até o momento.

⁸ Este termo pode ser traduzido para o português, segundo o dicionário Webster's, como *nó*, *vínculo*, *amarra*, ou *agrupamento*.

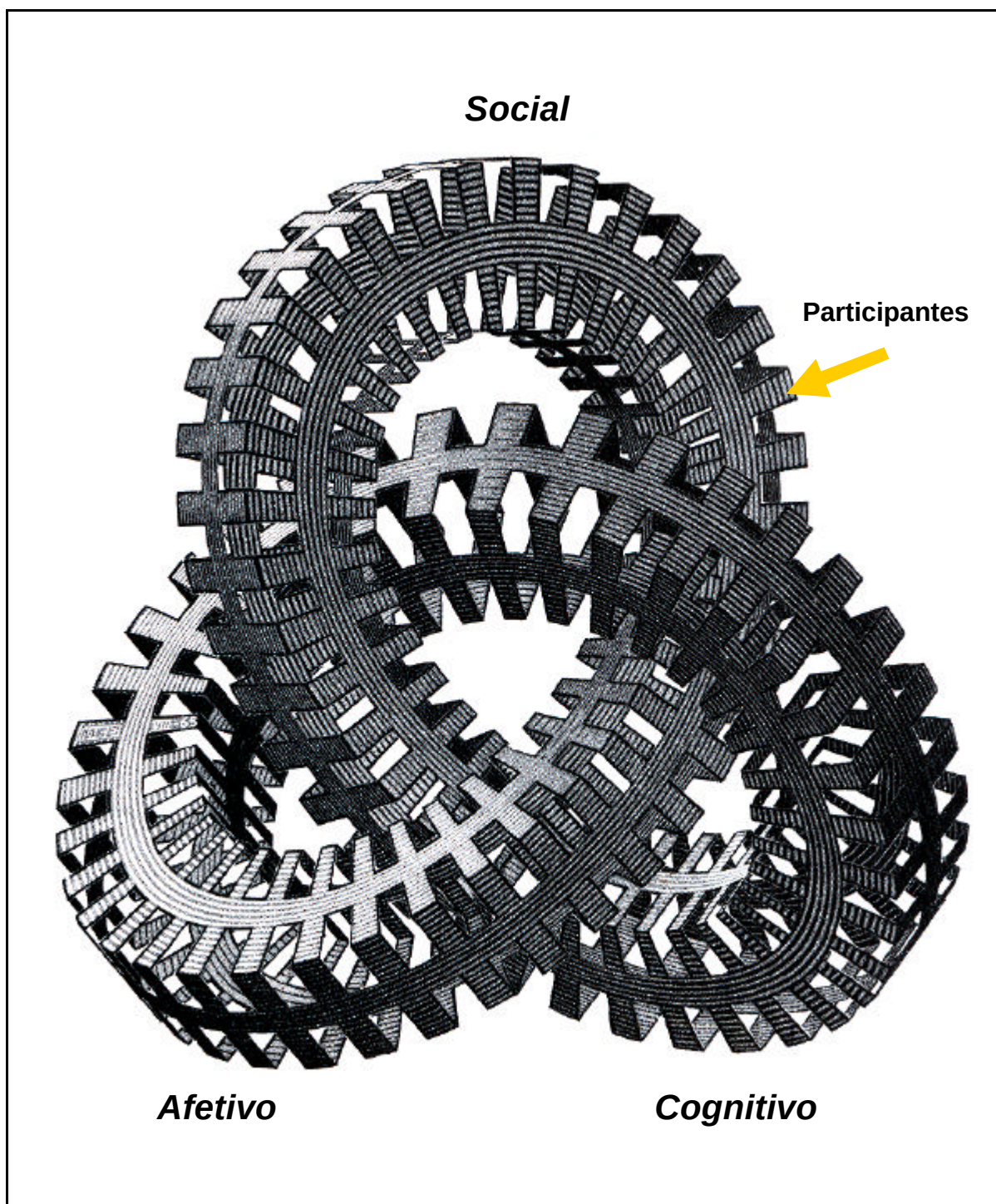


Figura 5 – *Knots*

A observação desta figura pode sugerir a falsa idéia de separação das partes ou *caminhos* que compõem o nó como um todo. Entretanto, ao seguirmos um destes caminhos, iremos percorrer a figura em sua totalidade, sem sairmos de seus limites, chegando finalmente de volta ao ponto de partida. Conseqüentemente, podemos perceber a unidade das partes, já que na realidade existe apenas um caminho, uma faixa a ser percorrida.

Esta representação pode ser relacionada à sala de aula. Podemos ter a ilusão de *ver* em cada uma das supostas extremidades da figura os aspectos sociais, afetivos e cognitivos dispostos separadamente, sendo cada agente social da interação escolar visualmente representado por cada traço transversal que integra o *trilho* que percorre a figura. Entretanto, uma análise mais cuidadosa nos leva a entender que os aspectos construtores da sala de aula acabam por fundir-se, isto é, fica difícil a delimitação do início de um e do final de outro. Apesar de aqui definir três tipos de alicerce para a construção do tripé estrutural da aula – social, afetivo e cognitivo – não acredito que estes possam ser delimitados em sua área de ocorrência e existência. Assim, não é raro vermos estes aspectos mesclados, uns fundindo-se aos outros criando uma relação intrincada.

A observação de apenas um dos elementos deste todo é então vista, neste trabalho, como uma visão parcial da sala de aula. Conseqüentemente, o *caminho* não será inteiramente percorrido, o que possivelmente acarretará uma análise incompleta. Assim como *Knots*, os participantes da interação pedagógica devem ser vistos como seres unos, em toda a sua totalidade de sujeitos sociais, isto é, como seres humanos.

2.3

A dimensão social

Por um longo tempo o processo de ensino e aprendizagem foi visto como um processo individual. Wenger (1998) assinala que, tradicionalmente, a aprendizagem foi vista como tendo um início e um final demarcados, sendo separada do resto de nossas atividades. Entretanto, devemos ver o processo de ensino e aprendizagem como mais uma atividade social na qual nos engajamos enquanto agentes sociais de uma determinada comunidade. Ao seguir os pressupostos da psicologia vygotskiana, Moita Lopes (2000:250) comenta que “a aprendizagem é um fenômeno social, no sentido que também é mediada pela

interação entre participantes discursivos, atuando em conjunto na consecução de uma tarefa”. Desta forma, ensinar e aprender passam a ser atividades rotineiras em nossas vidas, assim como dormir ou comer. O processo de ensinar e aprender pode ser visto como social pelo simples fato de sermos naturalmente seres sociais e pelo fato de a simples presença de outros participantes na prática de aprendizagem fazer com que demonstremos comportamentos diferentes daqueles que possuiríamos se estivéssemos sozinhos. (Allwright, 1988; Wenger, 1998).

Enquanto agentes sociais inseridos em uma determinada **comunidade de prática**⁹, alunos e professores seguem normas sociais típicas deste contexto com o intuito de alcançar seu objetivo final: o aprendizado. No caso do processo de construção de um determinado conhecimento, considero que este é desenvolvido de modo social, isto é, o conhecimento é construído coletivamente pelos participantes durante o encontro social de sala de aula.

Considerando a sala de aula – como por exemplo, a sala de aula de língua inglesa – um ambiente muito mais social e afetivo do que pedagógico, discuto a seguir algumas das principais características deste contexto: a aula é um **evento social**, onde seus participantes apresentam-se levando suas características sociais típicas – seus papéis sociais específicos, sexo, idade, etc – e onde, através da prática discursiva, objetivam a sócio-construção do conhecimento.

2.3.1

A aula como um evento social

Contrariamente ao que uma análise superficial de uma sala de aula possa demonstrar, este contexto é um ambiente social por excelência. Por acreditar nesta afirmação, proponho que uma relação social bem estabelecida, bem como preservada em sala de aula, é um dos fatores importantes para um bom desenvolvimento pedagógico. Entretanto, não acredito que o oposto seja verdadeiro, já que para que se obtenha um bom resultado pedagógico deve-se primeiro contar com uma boa relação entre os participantes da interação.

⁹ Originalmente denominada *community of practice*, esta se refere, segundo Lave & Wenger (1991), a grupos que encontram-se unidos por objetivos comuns enquanto envolvidos em atividades igualmente comuns. As comunidades de prática podem ser vistas como mecanismos sociais que compartilham e desenvolvem conhecimento e experiência. É o caso, por exemplo, de grupos de artesãos, alfaiates, etc que usam, através da prática, suas experiências particulares para treinar e ensinar novos aprendizes.

Fazendo uma conexão da sala de aula com o mundo que a cerca, van Lier (1994) comenta que esta existe ligada a fatores externos, que são muito importantes para que se entenda a complexidade do contexto escolar. Ao discutir sua visão de sala de aula, van Lier (1994:9) comenta que

A sala de aula não existe em um vazio. Ela está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura. O que acontece dentro da sala de aula é, em parte, determinado por forças externas.¹⁰

O encontro entre alunos e professores pressupõe uma reunião – ou confronto – de experiências, conhecimentos, crenças individuais, entre outros aspectos. É relevante destacar que este encontro reúne um grupo de pessoas com características próprias, que atuam de acordo com seus interesses e expectativas. Ao participarem de uma interação social escolar, os interagentes – professores e alunos – levam para o contexto de sala de aula o que vivem fora da mesma. De acordo com esta visão, considero cada participante da interação escolar (professor e alunos) como um *micro-contexto* em sala de aula, com todas suas nuances particulares. Por sua vez, entendo que esta sala de aula é o *macro-contexto* no qual os diversos *micro-contextos* convivem durante a interação escolar. Tanto o micro quanto o macro contextos fazem parte do mundo externo à sala de aula, que aqui considero como sendo o *supra-macro-contexto*, que é o contexto mais abrangente, ou seja, a sociedade na qual o contexto escolar encontra-se inserido. Desta forma, cada interação é única e particular a um determinado contexto, sendo a sala de aula vista como um evento social (Allwright, 1988).

Alguns autores dedicaram, em seus estudos, um olhar especial à sala de aula de línguas. Moita Lopes (1996:182), por exemplo, entende que esta visão social de sala de aula pressupõe que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção dos sentidos e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”. Tal comentário é fundamental para que possamos reafirmar a necessidade de considerarmos a sala de aula (não só a de línguas, mas a sala de aula de forma geral) como um contexto interligado ao mundo, onde seus participantes são partes inseparáveis deste mesmo mundo, externo ao ambiente escolar.

¹⁰ No original: “The classroom does not exist in a vacuum. It is located in an institution, a society and a culture. What happens in the classroom is in part determined by forces from the outside”.

No caso do ensino de língua estrangeira, este subentende ao mesmo tempo a comunicação em uma língua diferente daquela do aluno, e pretende que ele se torne competente nesta língua estrangeira. Tornar-se competente em uma língua não se restringe apenas à capacidade do aluno de controlar as regras gramaticais ou o léxico da língua alvo – o aluno deve igualmente ter o domínio sobre as convenções e os comportamentos ligados à mesma. Cabe então ao professor de línguas o papel não apenas de *ensinar*, mas também o de *socializar* o aluno, tanto para o ambiente de sala de aula como para o contexto social da língua ensinada. Contudo, é importante ressaltar que qualquer aprendizado ocorre em um determinado contexto sócio-histórico que pode influenciar o processo de aprendizagem. Este processo, por sua vez, também pode influenciar o próprio contexto sócio-histórico. Podemos dizer, portanto, que cabe ao professor a tarefa de socializar através do ensinar e ensinar através do social.

2.3.2

O professor como socializador

Baseio-me em Allwright (1996a) com o objetivo de melhor esclarecer o papel socializador do professor. Allwright considera que,

... parte do trabalho de professor, em muitas, senão em todas as situações, é talvez de ajudar o grupo de alunos a aprender a agir de uma forma socialmente aceitável, tanto dentro de sala de aula quanto fora desta. (1996a:211).¹¹

Segundo o autor, existem dois tipos de socialização: a *interna* e a *externa*. O primeiro tipo refere-se à socialização referente à vida em sala de aula, aos padrões comportamentais apropriados a este contexto social. A socialização externa diz respeito à vida fora do ambiente educacional, à vida do mundo externo e refere-se aos padrões de comportamento apropriados para a vida fora do contexto educacional.

Dentre os comportamentos apresentados na socialização interna, devemos identificar os que dizem respeito ao grupo agindo como *grupo social* (como por exemplo, em referência às noções de polidez e cortesia nas interações interpessoais) e os que são relativos ao grupo funcionando como um *grupo*

¹¹ Original: “... part of the teacher’s job, in many if by no means all situations, is perhaps that of helping the classroom group to learn to act in a socially acceptable way, both inside the classroom and outside it”.

educacional, onde alunos encontram-se engajados em uma situação pedagógica (co-realizando uma tarefa, por exemplo). O professor também alterna sua atenção entre um aluno em particular, quando dirige sua atenção para um sujeito – *subject-oriented*, e a atenção dirigida para a socialização, *socialisation-oriented*, agindo de acordo com as necessidades particulares de cada momento da interação. Por outro lado, a socialização externa subdivide-se de acordo com os comportamentos adequados à língua alvo e à comunidade local, ambos externos ao macro-contexto de sala de aula.

A vida em sala de aula de línguas é “difícil de ser compreendida”, de acordo com Allwright (1996b:41). Sem dúvida, esta dificuldade deve-se à complexidade da natureza social do contexto educacional como um todo, isto é, depende da natureza das interações sociais ocorridas em qualquer sala de aula e da enorme variabilidade a que está sujeita. Como afirmei anteriormente, acredito que um bom relacionamento social pode garantir um melhor processo pedagógico, ou seja, um bom desenvolvimento pedagógico está, sem dúvida, ligado a uma *boa* interação social. Também é certo que caracterizar uma interação como *boa* ou *má* reflete uma análise subjetiva. Contudo, considero um bom relacionamento social e pedagógico aquele capaz de atingir, através das relações e interações entre os participantes, os objetivos finais do processo, mediado e conjunto, de sócio-construção do conhecimento. Portanto, a qualidade da interação torna-se de imensa importância para a criação e manutenção de um ambiente socialmente propício ao aprendizado.

2.4

A dimensão afetiva

Ao iniciar seu livro *A hora da estrela* (1999), a escritora Clarice Lispector afirma que “Pensar é um ato. Sentir é um fato”. Faço minhas suas palavras ao acreditar que o afeto é um elemento presente em sala de aula, sendo essencial para a construção do conhecimento, e sendo, portanto, um *fato*, um elemento real e verdadeiro que deve ser profundamente considerado ao analisarmos uma sala de aula de línguas ou de qualquer outra natureza.

Assim como o elemento social, o estudo dos aspectos afetivos torna-se essencial para a compreensão do comportamento dos participantes das interações escolares (Arnold & Brown, 1999). O termo **afeto** é abrangente, sendo composto

por elementos ligados à emoção e ao sentimento. Apesar de complementares, estes dois últimos conceitos não se fundem. A **emoção** é uma manifestação orgânica (tônica) da afetividade, ou seja, são as mudanças na expressão física e corporal reveladas em resposta a situações negativas ou positivas. É, então, a própria exteriorização da afetividade. O **sentimento**, por outro lado, é psicológico e relaciona-se com a percepção destas mudanças, sendo mais duradouro e menos orgânico do que as emoções. Desta forma, a definição de afeto integra “aspectos de emoções, sentimentos, atitudes, disposições e estados de ânimo associados a um determinado comportamento” (Arnold & Brown, 1999:1).

2.4.1

O afeto em sala de aula

Diversos autores têm analisado os componentes afetivos da sala de aula, relacionando-os com a criação de uma aprendizagem mais significativa e verdadeira (Prabhu, 1992, Arnold & Brown 1999). Ao reconhecer os participantes do evento aula como agentes sociais que carregam experiências de vida e afetividades particulares, educadores e demais envolvidos na prática pedagógica acabam por ajudar a tornar o contexto de sala de aula mais concreto e real para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Arnold & Brown (1999), Allwright & Bailey (1991), Crandall (1987 in. Arnold & Brown, 1999), entre outros, apresentam uma detalhada descrição de aspectos afetivos positivos e negativos presentes no desenvolvimento do processo de aprendizagem – ansiedade, inibição, auto-estima, motivação, empatia, receptividade, humor, etc.

Assim como alguns autores analisaram o contexto de sala de aula de línguas de acordo com uma forma social de agir e pensar (cf. item 2.3.1 neste capítulo), outros pesquisadores concederam um olhar cuidadoso ao ambiente escolar no que se refere à questão afetiva.

Ao privilegiar um estudo do afeto em sala de aula de línguas, Arnold & Brown (1999) comentam que, enquanto professores ensinam uma língua, igualmente educam os alunos a viverem vidas mais satisfatórias e a serem membros responsáveis da sociedade. Para que isto ocorra, é necessário, portanto, que haja preocupação por parte dos envolvidos na prática social de ensinar e aprender em considerar também as dimensões afetiva e cognitiva do ambiente

escolar, isto é, que se considere as relações de sala de aula enquanto construídas sobre seu tripé estrutural.

Esta preocupação com a dimensão afetiva da sala de aula torna-se primordial já que, segundo Arnold & Brown (1999:3),

O relacionamento entre afeto e o aprendizado de línguas é, portanto, bidirecional. A atenção dada ao afeto pode melhorar o ensino e o aprendizado de línguas, mas a sala de aula de línguas pode, em retorno, contribuir de forma significativa para educar os alunos afetivamente.¹²

Brown (1987) enfatiza este pensamento ao explicar as implicações afetivas no ambiente de sala de aula de segunda língua. O autor aponta que no coração de todo pensamento, sentido e ação está nossa emoção e que todos somos influenciados por nossas emoções. Desta forma, entendo que as emoções não são um fator a mais – extra – em relação ao comportamento humano; ao contrário, são instrumentos de sobrevivência da espécie humana. Possuindo tanto um caráter orgânico (fisiológico) como social, as emoções agem nas interações sociais como um apelo ao ‘outro’ social, sendo criadas, expressas e reproduzidas a partir das interações sociais e, na presente análise, através das trocas interacionais entre os participantes do evento de aula.

Devido ao seu caráter contagiante, o afeto tanto pode aproximar as pessoas, integrando-as aos grupos sociais e revelando seu espírito cooperativo, como também pode afastá-las, causando conflitos. Podemos concluir, portanto, que o afeto é um construto social que permeia e interage constantemente com as estruturas sociais e cognitivas do contexto escolar.

Arnold & Brown (1999) ainda assinalam que a relevância do estudo do afeto no ensino de línguas se deve a duas razões. Primeiro, uma maior atenção aos aspectos afetivos pode acarretar um aprendizado da língua mais eficiente. A partir da identificação destes aspectos, o professor de línguas poderá tanto superar problemas criados pelo afeto negativo – ansiedade, medo, estresse, raiva, timidez, vergonha e depressão – como também aproveitar e criar tipos de afeto mais positivos e facilitadores, como felicidade, motivação, etc. Cabe ao professor

¹² No texto original: “The relationship between affect and language learning, then, is a bidirectional one. Attention to affect can improve language teaching and learning, but the language classroom can, in return, contribute in a very significant way to educating learners affectively”.

o desafio de usar o afeto positivo e reposicionar o negativo, fazendo com que o aluno posicione a si mesmo e aos outros na situação na qual está inserido.

Uma segunda razão para o estudo do afeto em sala de aula está relacionada à falta de ênfase dada ao lado emocional do aluno. Desde o século dezoito, as civilizações ocidentais têm concentrado seus estudos e observações nas funções cognitivas e racionais da mente humana, abandonando por completo a área das emoções e das funções não-racionais. Isto acabou por gerar o que Goleman (1995) nomeou como *ignorância emocional*. Como forma de reverter esta situação, Goleman propõe que as escolas eduquem o aluno como um todo, trazendo para a aula “mente e coração”.

O encontro entre a razão, enquanto elemento ligado ao cognitivo, a afetividade, com suas manifestações positivas, e o social, com suas expressões de conhecimento de mundo, gera uma estrutura de aprendizagem harmônica que atua colaborativamente na construção do conhecimento em sala de aula. Esta visão de sala de aula como uma estrutura tridimensional, onde as dimensões social, afetiva e cognitiva andam em comunhão, leva a um novo posicionamento do professor. Arnold & Brown (1999:4) observam que, “do ponto de vista de um ensino/aprendizagem afetivo, *ser* é tão importante quanto *fazer*; um bom professor *sabe e faz*, mas essencialmente *é*” (itálicos no original). Passa a haver, então, uma reestruturação do que é *ser* um professor, já que existe a necessidade que este priorize não apenas os aspectos afetivos de seus alunos, mas que também conheça sua inteligência emocional. A experiência do ensinar passa a se apoiar em um tripé: o *ter*, o *fazer* e o *ser*. O primeiro, o *ter*, refere-se aos conhecimentos (do conteúdo pedagógico, ou de outros) e recursos que os professores possuem. O segundo, o *fazer*, relaciona-se às habilidades que estes possuem em construir oportunidades significativas de aprendizado e, por último, o *ser*, que diz respeito às suas características pessoais, sua visão e seu senso de educar (van Lier, comunicação pessoal in Arnold & Brown, 1999:4).

2.4.2

O afeto e a inteligência

Segundo Ochs & Schieffelin (1989), o afeto permeia todo o sistema lingüístico e é manifestado através de pistas de contextualização (Gumperz, 1982a) durante as interações sociais (cf capítulo 5, item 5.2.1). Assim como existe

uma busca pelo direito de **v**oz (Britzman, 1989), ou seja, uma busca pelo direito à fala e à representação social, igualmente existe uma procura constante para a expressão social de afetos. Por isso, a sala de aula, por ser um ambiente social, onde agentes interagem de acordo com suas visões de mundo e estruturas afetivas, não pode ser examinada de acordo com uma visão puramente intelectual, cognitiva.

A identificação da afetividade em sala de aula, bem como seu desenvolvimento, é tão importante quanto o desenvolvimento da inteligência (Almeida, 2001). Assim como a inteligência se desenvolve de acordo com o processo de maturação do indivíduo, possuindo diversas fases, igualmente acredito que o afeto também vai se desenvolvendo ao longo do crescimento e amadurecimento deste mesmo indivíduo. Este desenvolvimento não se baseia apenas no desenvolvimento fisiológico do indivíduo, mas no desenvolvimento das suas relações sociais e afetivas com os outros membros de sua comunidade. Em resumo, a inteligência não se desenvolve sem a afetividade e vice-versa, uma não podendo ser separada da outra.

A observação e o reconhecimento da importância dos elementos afetivos e sociais presentes em sala de aula e expressos por mestres e alunos devem ser práticas constantes em ambientes pedagógicos. Hilgard (1963, in Arnold & Brown, 1999:7) reconhece a necessidade de uma abordagem integrativa de ensino: “teorias de aprendizagem puramente cognitivas serão rejeitadas, a não ser que seja dada atenção à afetividade”. Propondo uma aprendizagem centrada no indivíduo como um ser inteiro, Gross (1992 in Arnold & Brown, 1999:8) realça a importância do aprendizado centrado em “todo o cérebro”, isto é, um aprendizado que reconheça as contribuições do afeto; o autor propõe ainda que “podemos acelerar e enriquecer nossa aprendizagem se usarmos nossos sentidos, emoções e imaginação”.

Arnold & Brown (1999) propõem uma análise da afetividade no ensino de segunda língua a partir de duas perspectivas: a que considera o aluno enquanto um indivíduo e a que o concebe como um ser participante em um contexto sociocultural específico, inserido em uma situação de interação social. Mesmo sendo a aula um fenômeno social, o processo de sócio-construção do conhecimento é fortemente influenciado pelas características pessoais de cada aluno. Desta forma, a visão de si que cada um leva para o ambiente escolar pode

facilitar ou atrapalhar seu desenvolvimento cognitivo. Mais uma vez se faz clara a relação entre inteligência e afetividade, onde a evolução da primeira depende do desenvolvimento da segunda, tornando-se estruturas complementares e não separáveis.

2.5

A dimensão cognitiva

Ao longo dos estudos a cerca da natureza do processo de ensino/aprendizagem de línguas muitas teorias de aprendizagem foram criadas com o intuito de melhor se entender o funcionamento da mente humana, bem como o processo de *aquisição*¹³ de conhecimentos. Spada & Lightbown (2002), ao discutirem algumas das principais teorias lingüísticas e psicológicas relativas à aquisição de segunda língua, enfatizam que estas pesquisas são de grande importância devido a dois fatores: o teórico e o prático. O fator teórico torna-se de grande valia por analisar a forma pela qual a linguagem é representada na mente, e a possibilidade de haver uma diferença entre a maneira que a linguagem é adquirida e processada e o modo pelo qual outros tipos de informação são adquiridos e igualmente processados. O segundo fator de relevância de tais estudos e pesquisas, o fator prático, baseia-se na crença de que um entendimento a respeito da forma pela qual línguas são aprendidas levará a práticas pedagógicas mais eficientes.

Tanto as pesquisas lingüísticas como as psicológicas têm influenciado os estudos com foco em salas de aula de ensino de segunda língua, sendo que a diferença principal entre estes estudos fundamenta-se no fato destas duas disciplinas considerarem fatores internos e externos em maior ou menor escala. Entretanto, no presente estudo o aspecto cognitivo será analisado de acordo com uma abordagem sócio-cognitiva, com uma visão do ser *uno*, com todas as suas características particulares.. Isto deve-se ao fato de que privilegio a perspectiva da construção do conhecimento a partir das estruturas sociais, afetivas e cognitivas dos sujeitos em processo de ensino/aprendizagem.

¹³ Neste momento utilizo o termo *aquisição*, ao invés de sócio-construção, devido ao fato deste ter sido usado em várias teorias de aprendizagem propostas nos últimos anos, como também em referência à área de Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*).

Assim como Lave & Wegner (1991), proponho que a aprendizagem situa-se dentro de estruturas de co-participação social, sendo mediada pelas expectativas dos participantes. Não cabe nesta abordagem a análise ou questionamento acerca de quais tipos de processos cognitivos encontram-se envolvidos no processo de aprendizagem, mas sim a análise e observação dos tipos de engajamentos sociais que propiciam o contexto adequado para que a aprendizagem ocorra. Esta forma de co-participação social depende do *background*, isto é, da formação e do conhecimento dos participantes da interação, sendo, portanto, fundamentada na ordem sócio-cultural à qual estes participantes pertencem. Desta forma, o aspecto cognitivo pode ser visto como sócio-culturalmente localizado, e a inteligência pode ser definida de diversas maneiras, de acordo com diferentes contextos.

2.5.1

As diferentes visões de inteligência

Foi no ano de 1900 que Albert Binet, partindo de uma dúvida a respeito da possibilidade de se prever o sucesso ou fracasso de jovens em idade escolar, criou uma série de testes que objetivavam medir a inteligência humana. Sua descoberta veio a construir o ‘teste de inteligência’ e sua unidade de medida o ‘QI’, coeficiente de inteligência. A partir de então, acreditava-se que assim como era possível medir a altura ou quantificar o peso de uma pessoa, igualmente era possível ‘medir’ sua inteligência. Prática adotada por vários anos, o teste de inteligência e seu coeficiente de medida foram largamente aplicados, sendo a capacidade intelectual vista apenas como uma capacidade de solucionar problemas lingüísticos e matemáticos.

No entanto, ao longo dos anos foram sendo desenvolvidas outras concepções de inteligência, motivadas por uma insatisfação com o modelo de QI e, conseqüentemente, com a visão unitária de inteligência. Propostas mais contemporâneas para o conceito de inteligência foram apresentadas nos trabalhos de Gardner (1983, 1990) e Goleman (1995) que acreditam em uma visão pluralística da mente, no reconhecimento das diversas e discretas nuances da cognição e no fato de que as pessoas possuem energias intelectuais diferentes, bem como estilos cognitivos variáveis.

Propondo uma definição centrada no indivíduo e que leve em consideração a visão multifacetada de inteligência, Gardner (1990:13) assinala que,

... sua definição de inteligência está ligada à habilidade do indivíduo em solucionar problemas, como também à forma pela qual este lida com situações ou produtos que são valorizados em um ou mais contextos culturais.¹⁴

Procurando uma abordagem mais naturalística de inteligência, Gardner entende que os indivíduos desenvolvem suas habilidades de acordo com fatores importantes para suas vidas. Assim, um marinheiro irá desenvolver habilidades diferentes de engenheiros, médicos ou bailarinos.

Goleman (1995:50) assinala que, assim como Gardner, deveríamos passar menos tempo classificando as crianças e mais tempo ajudando-as a identificar e cultivar suas aptidões e dons naturais. Apesar de Goleman estar mais interessado na inteligência emocional do que na cognitiva, muito foi influenciado pelos estudos de Gardner. Goleman caracteriza a noção de multiplicidade como a característica básica da teoria de Gardner, acrescentando que esta visão multifacetada de inteligência oferece um quadro mais rico da capacidade e do potencial de uma criança para o sucesso do que o QI tradicional.

Esta visão multifacetada de inteligência embasa o estudo do componente cognitivo nesta pesquisa. Concordo com a noção de múltiplas inteligências de Gardner, a qual é de grande importância para que se compreenda a estrutura tridimensional da sala de aula que apresento, onde o aluno é visto em todas as suas dimensões. Da mesma forma, o processo de sócio-construção de conhecimento apenas se torna significativo se também considerarmos o aluno integralmente, em sua ‘totalidade intelectual’, ou seja, se considerarmos todas as suas potencialidades cognitivas. Sem dúvida, estas potencialidades irão além das importantes, porém não únicas, estruturas lingüísticas e lógico-matemáticas que durante um longo tempo foram postas em papel de destaque em sala de aula.

2.5.2

As múltiplas inteligências

A classificação da inteligência de acordo com as habilidades reais ou naturais dos indivíduos foi também de grande valia para os professores que

¹⁴ Original: “... the way I define intelligence – as the ability to solve problems, or to fashion products that are valued in one or more cultural settings.”

puderam obter respostas para alguns de seus questionamentos mais básicos. Primordialmente, tais professores puderam contar com o subsídio da *Teoria de Múltiplas Inteligências* de Gardner para entender e melhor se relacionar com alunos que fugiam aos padrões de avaliação propostos pelos testes de QI. Ao comentar sobre a teoria de múltiplas inteligências, Guignon (1998) argumenta que os professores começaram a entender estes alunos ‘diferentes’ a partir dos pressupostos de Gardner e puderam perceber o que estes podiam fazer bem ao invés de realçarem o que estes não podiam realizar.

Como forma de organização destas habilidades, que, segundo Hockenbury & Hockenbury (2002), são distintas e independentes, Gardner (1990) propõe uma lista com sete tipos diferentes de inteligência. Mais recentemente, Gardner adicionou seu oitavo tipo de inteligência (cf. Guignon, 1998). Os dois primeiros, a inteligência lingüística e a inteligência matemática foram sempre privilegiados nos testes de inteligência, tendo sido “postos em um pedestal” (Gardner, 1990: 14). Acreditando que todas as inteligências possuem igual valor de representação e importância, o autor propõe os seguintes tipos, caracterizados como enquadres da mente – *frames of mind* (Gardner in Brown, 2001:403):

Tipos de inteligência	Propriedades
Lingüística	relaciona-se com o sentido e a ordem das palavras.
Lógico-matemática	habilidades em matemática e em outros sistemas lógicos complexos.
Musical	habilidade de criar e entender a música (por exemplo: músicos, bailarinos, compositores).
Espacial	relaciona-se com a habilidade do indivíduo em posicionar-se no mundo ao seu redor, de formar imagens mentais da realidade que o cerca (como exemplo: arquitetos, escultores, marinheiros, artistas e designers).
Sinestésica-corporal	habilidade de uso do corpo, por inteiro ou em partes, com destreza (por exemplo: atletas, atores, cirurgiões, artesãos).
Interpessoal	habilidade de entender e perceber o outro, seus sentimentos, sua forma de vida, seu temperamento, etc (por exemplo: vendedores, professores, líderes religiosos).
Intrapessoal	habilidade de entender-se a si próprio, de desenvolver sua auto-identidade (como exemplo: filósofos).
Naturalística	habilidade de reconhecer e classificar plantas, minerais e animais incluindo pedras, flora e fauna. (por exemplo: biólogos, ecologistas). A capacidade de reconhecimento de artefatos culturais, igualmente depende deste tipo de inteligência.

Figura 6 – As múltiplas inteligências.

Estes tipos de inteligência, entretanto, não são estáticos nem únicos. Como apontado por Gardner (1990:15), “obviamente cada forma de inteligência pode ser subdividida ou sua lista pode ser reorganizada. O ponto crucial é que se entenda a pluralidade da inteligência”. O uso deste tipo de abordagem em sala de aula é de grande relevância para os professores, que precisam entender que a mente de seus alunos é diferente e que eles devem ajudá-los a usá-las da maneira mais adequada ao desenvolvimento de suas habilidades particulares. Os pressupostos de Gardner, por estarem ligados à educação, foram incorporados ao currículo de diversas escolas, auxiliando os envolvidos na prática escolar – professores, coordenadores, pais – a melhor direcionar o aprendizado de cada aluno, e tornando o aprendizado mais significativo para os próprios alunos, que poderão desenvolver sua inteligência de acordo com suas habilidades particulares ou necessidades culturais.

Para Gardner (1990), uma abordagem desta natureza torna-se relevante devido a dois motivos básicos: o primeiro diz respeito ao fato de que nem todas as pessoas possuem os mesmos interesses ou habilidades e, em segundo lugar, devido à realidade de que não há tempo para que se aprenda tudo o que há para ser aprendido. Acreditando que desta forma outros tipos de inteligência podem ser acessados, Gardner entende que os alunos passarão a revelar poderes e forças em áreas diferentes e a noção de ‘brilho geral’ desaparecerá ou será consideravelmente atenuada.

Por certo a classificação de Gardner pode ser estendida em outras direções ou caminhos de análises e cada um de nós poderia contribuir com uma própria lista de inteligências ou habilidades pessoais. No entanto, o que é necessário ressaltar não é a adequação ou possível qualidade de restrição de determinadas características em prol de outras, já que o próprio Gardner admite a possibilidade de outras formas de divisão e subdivisão. O que nos interessa aqui é a revolucionária visão da inteligência como culturalmente e individualmente localizada, onde uma padronização intelectual perde sua relevância.

Neste trabalho considero que o conhecimento cognitivo é socialmente construído através do discurso, do uso da linguagem em sala de aula, mais precisamente através da conversa periférica e do interdiscurso. Estes são entendidos nesta pesquisa como *aliados* desta capacidade cognitiva, sendo conjuntamente construídos e negociados durante o processo de sócio-construção do conhecimento de uma segunda língua. Este processo de construção, bem como de mediação do conhecimento será discutido no Capítulo 3, a seguir, onde os pressupostos aqui apresentados e comentados serão complementados pela discussão da visão sócio-histórica do indivíduo, proposta por Vygotsky e Bakhtin.