



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LIANELLE AYVE GARCIA NICHOLSON

**UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-CONTEÚDO NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**



ARARAQUARA – S.P

2018

LIANELLE AYVE GARCIA NICHOLSON

**UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-CONTEÚDO NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

ARARAQUARA – S.P.

2018

Nicholson, Lianelle Ayve Garcia

UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-CONTEÚDO NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO
DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS / Lianelle Ayve Garcia
Nicholson – 2018

75 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)
– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Sandra Mari Kaneko-Marques

1. Língua Inglesa. 2. Ensino e Aprendizagem. 3.
Inteligências Múltiplas. 4. Motivação. 5. Fatores de
personalidade. I. Título.

Lianelle Ayve Garcia Nicholson

**UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-CONTEÚDO NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DAS
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da
Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Bacharel em Letras.

Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques

Data da defesa/entrega: 10/12/2018.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Mari Kaneko-Marques

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Daniela N. de Moraes Garcia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- FCLAs

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Tavares Pinto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-IBILCE

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Àquele que fez todas as coisas e por meio das quais tudo subsiste, a Ele seja dado louvor e glórias e honras, pelos séculos dos séculos. Agradeço ao Autor e Consumador da fé pela família, amigos e colegas que me deu. Deus foi extremamente generoso ao colocar em meu caminho pessoas tão singulares e fundamentais.

Agradeço a Deus pelos pais, avós, tias, tios que me deu - o impacto e a fundamentação daquilo que sou hoje é especialmente graças ao alicerce que estes familiares, mais velhos, mais sábios, que muito, muito me amam, deram-me. A eles devo o caráter e a fé que tenho. Conheço o Salvador da minha alma graças ao amor familiar com o qual me amaram.

Agradeço ao Senhor formador dos céus e da terra pelos primos que me deu - agradeço em especial à Filipe Jané Alcarás, sem o qual eu jamais teria conseguido computar os dados matemáticos dos resultados desta pesquisa.

Louvo ao Senhor e O agradeço pela vida e pelo encontro de amados amigos, que tem trabalhado para fazer de mim uma pessoa melhor e, consciente ou inconscientemente, conformar-me à imagem do Senhor Jesus Cristo. Agradeço primeiro à minha melhor amiga e irmã, Melany Isabel Garcia Nicholson, que foi meu porto seguro nas piores horas. Agradeço a Matheus Jimenez Falzetta, Manuela de Oliveira, Lucas Henrique Silva - amigas antigas, mas que o Senhor tem guiado e usado como meu alento e conforto de tempos em tempos. Agradeço a Murilo Gouveia Alves, Thais Vieira e Daniela Sasso Ungefher, que cuidaram de mim e zelaram ricamente pelo meu bem-estar ao longo de todos os anos da graduação; conhecê-los e tê-los próximo foram testemunhos diários ao longo destes quatro anos de que, não importam as circunstâncias, Deus tem cuidado de nós.

Agradeço ao Deus Altíssimo e magnifico o Seu nome pelo auxílio e cuidado de minha orientadora Sandra MariKaneko Marques - suas diretrizes e orientações foram fundamentais para me compor como pessoa, professora e pesquisadora. Agradeço também a Deus por nossa professora participante da pesquisa, aluna do mestrado e professora do programa IsF, que cedeu muito gentilmente suas aulas para que eu as analisasse e se dispôs em todas as minhas necessidades ao longo do processo de escrita desta pesquisa.

“Assim, ao Rei eterno, imortal,
invisível, Deus único, honra e glória
pelos séculos dos séculos. Amém!”

(BÍBLIA, 1993, 1 Timóteo 1:17)

RESUMO

O processo de ensino e aprendizado se coloca em um contexto de múltiplas relações, dentre as quais parecem merecer destaque aquelas que dizem respeito ao tripé: alunos-professor-conteúdo. A análise desta relação pode ser feita por meio da teoria das inteligências múltiplas, que contempla a afinidade que os discentes podem ter com o conteúdo lecionado e com o professor que leciona. O presente trabalho busca, então, entender como o aprendizado dos alunos se dá mediante as relações que eles estabelecem e como estas relações, assim como a exposição de seus fatores de personalidade, afetam sua motivação ao longo do andamento das aulas. Para que se observasse a relação alunos-professor-conteúdo, motivação e traços de personalidade, analisou-se um curso de inglês acadêmico do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) ministrado online pelo método de ensino *blended class*¹. Utilizou-se um questionário fechado para se mapear as inteligências múltiplas dos alunos que participaram do curso, um questionário aberto e outro misto para se analisar a visão da professora a respeito dos tópicos propostos nesta pesquisa. A hipótese inicial de pesquisa era que a afinidade dos alunos com o professor e com o conteúdo se colocaria como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizado da língua estrangeira. Percebeu-se, entretanto, ao longo do estudo, que outros dois fatores devem ser levados em consideração para se pensar o processo de ensino e aprendizado. Além da relação que os alunos estabelecem com o conteúdo e com o professor, parece fulcral a relação que estes mesmos alunos estabelecem com seus colegas de turma, assim como a proficiência prévia ao curso ministrado. O nível de proficiência dos alunos na língua estrangeira parece afetar as relações (com o conteúdo, com o professor e com os demais alunos) em todos os níveis.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas. Motivação. Programa IsF. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ensino à distância.

¹ Sala de aula invertida - termo utilizado por, VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** *Educ. rev.* [online]. 2014, n. 4, pp. 79-97. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

ABSTRACT

The learning process establishes itself through many interactions. The interactions that deserve to be highlighted are: the relationship between the student, the teacher and the subject that is being taught. This relationship can be analysed with the use of the Multiple Intelligences theory, which subsides the discussion on the relationship of the student, his teacher and the subject the student is studying. The present work searches how these relationships evolve during the learning process and how they affect the student's motivation and personality factors exposition. For this analysis, classes given in one Academic English course of the Language without Borders Program (LwB) were observed. These classes were given online through the blended class teaching method. Three questionnaires were used during this research: one was given to the students in order to map their multiple intelligences and the other two were given to the teacher in order to zoom in her personal view of the topics of this research. The initial hypothesis was that the student's connection to the teacher and the subject would portray as a major element in the learning process. It came to be, however, that not only the relationship with the teacher and the subject were important, but also the student's relationship with his classmates and his proficiency in the English language portrayed as fundamental factors to the students behaviour and development during the given classes. The student's level of proficiency in the English language affected the student's relationship with the teacher, the subject and his classmates.

Keywords: Multiple intelligences. Motivation. LwB teaching program. English language learning. Distance learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Slide referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*).....39
- Figura 2** – Slide referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*).....39
- Figura 3** – Slide referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*).....40
- Figura 4** – Slide referente ao parágrafo de desenvolvimento (*Body Paragraph*).....42
- Figura 5** – Segundo slide utilizado na aula do dia 30/05/2018 (*Body Paragraph*)42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perguntas de pesquisa x instrumentos x objetivos	24
Gráfico 2 – Distribuição das IMs da professora	26
Gráfico 3 – Distribuição das IMs dos alunos	27
Gráfico 4 – Disposição resumida dos conteúdos tratados ao longo do curso	29
Gráfico 5 – Número de faltas dos alunos ao longo do curso	30
Gráfico 6 – Natureza das eventuais desistências dos alunos do curso	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IM Inteligências Múltiplas

IsF Idiomas sem Fronteiras

EAD Educação a distância

L2 Segunda Língua

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. JUSTIFICATIVA	10
3. OBJETIVOS	11
4. REFERENCIAL TEÓRICO	12
4.1. Ensino de línguas em contextos virtuais	12
4.2. Ensino Híbrido	14
4.3. As Inteligências Múltiplas	16
4.4. Motivação e fatores afetivos	18
5. METODOLOGIA	22
5.1. Instrumentos e procedimentos	22
6. RESULTADOS	25
6.1. Perfil da Professora	25
6.2. Perfil dos alunos	26
6.3. Descrição do curso e das aulas	28
6.4. Análise das aulas	29
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido	55
Anexo B – Questionário fechado aplicado aos alunos	57
Anexo C – Questionário misto aplicado à professora	62
Anexo D – Questionário aberto aplicado à professora	66

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem se tornando cada vez mais necessário devido aos interesses políticos para o crescimento do país e acadêmicos para o processo de internacionalização das universidades. Segundo Almeida Filho (2010), foi a partir das décadas de 60 e 70 que o ensino de línguas começou a se expandir pelo Brasil e, de uma atividade aprendida como complemento, tornou-se uma atividade essencial na contemporaneidade.

Com o intenso processo de internacionalização nas universidades brasileiras, defende-se que em uma sociedade global, é necessário habilitar alunos para a abertura à diversidade cultural. Não há mais sentido em uma formação de profissionais para inserção local, pois as experiências contemporâneas extrapolam os contornos locais, tornando-se globais. Nessa perspectiva, Nilsson (2000 apud MOROSIN; USTAROZ, 2016) discute a importância do desenvolvimento de competências e conhecimentos de estudantes, por meio de saberes internacionalizados, sendo eles: línguas estrangeiras, características sociais e econômicas das diferentes regiões, direitos humanos, direito internacional, sustentabilidade, etc. Frente a esse processo de internacionalização em contextos acadêmicos, nota-se a crescente procura por cursos e programas de ensino e aprendizagem de língua inglesa, assim como a produção de pesquisas e materiais didáticos que possam fundamentar discussões teórico-metodológicas e práticas pedagógicas em tais contextos.

Com a globalização e internacionalização, a universidade passa a reconhecer a importância de ações para o desenvolvimento da proficiência linguística, tendo em vista o acesso ao conhecimento produzido internacionalmente e sua inserção internacional (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016).

Dentro desse contexto, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) surge a partir de ações conjuntas dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), do Ministério da Educação (MEC), suas Secretarias e instituições de fomento, como CNPq e Capes. Seus objetivos pautaram-se em “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade

brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”². Este programa possibilitou estágios no exterior de alunos de graduação, pós-graduação e demais pesquisadores com vistas ao desenvolvimento científico nas áreas de tecnologia e inovação. Com sua ampliação, tivemos o que, hoje, denomina-se Idiomas sem Fronteiras (IsF), que se caracteriza como um programa para apoiar ações de internacionalização, por meio do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: inglês, alemão, espanhol, italiano, francês, japonês e português como língua estrangeira para alunos e pesquisadores de outras nacionalidades. O Programa foi criado em 2012 por especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para dar suporte ao acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal. “O Programa tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras³”.

Em 2017, foram abertas as inscrições para universidades estaduais e municipais se credenciarem junto ao Programa, que até então atendia apenas universidades federais. A UNESP passou a fazer parte do Programa no segundo semestre de 2017 e desde então, tem ofertado cursos presenciais voltados para o ensino e aprendizagem de inglês para fins acadêmicos e profissionais nos campus de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Todos os cursos oferecidos são gratuitos para toda comunidade interna: docentes, pesquisadores, discentes e servidores técnico-administrativos.

Em 2018, a referida universidade passou a oferecer cursos online na modalidade à distância, em parceria com um convênio com uma instituição privada (Banco Santander). O principal intuito é oferecer cursos de inglês para unidades onde não há cursos de Letras. As aulas são ministradas de forma síncrona por meio da plataforma Zoom⁴. Tal plataforma permite o gerenciamento de reuniões e webconferências online, com possibilidade de compartilhamento de arquivos e de telas. Tal ferramenta é utilizada nos encontros síncronos para facilitar as interações

² Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> (Acesso em 31/01/2018)

³ Informações disponíveis na página do Programa. <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em 10 de abril de 2018.

⁴ Mais informações disponíveis na página <https://zoom.us/>. Acesso em 11 de abril de 2018.

entre professores e alunos, além dela, o ambiente virtual de aprendizagem Teleduc e Moodle são utilizados para as interações assíncronas, em que os alunos acessam atividades e materiais desenvolvidos pelos professores-bolsistas.

Os primeiros cursos foram realizados nos campus de Marília, Presidente Prudente e Rosana. Mais 13 (treze) unidades tiveram cursos nessa modalidade ainda no primeiro semestre e mais unidades participaram no segundo semestre. Os professores desses cursos são graduando ou graduados em Letras-Inglês, pós-graduandos e/ou pós-graduados na área, sendo orientados por professores coordenadores do Programa IsF na UNESP e especialistas em ensino e aprendizagem de línguas.

Diante desse cenário de intenso envolvimento com o ensino de línguas, este estudo prevê o levantamento do perfil de inteligências múltiplas de alunos e de um professor em um dos cursos oferecidos pelo IsF na modalidade online. A partir desse levantamento, far-se-á uma análise das atividades realizadas nesse curso, buscando uma correlação com as inteligências identificadas.

2. JUSTIFICATIVA

Faz-se perceptível alguns sentidos comuns a respeito de educação, do processo de ensino e aprendizagem e de suas correlações com o vínculo estabelecido entre alunos e professores. Deste modo, observou-se comentários tanto de colegas alunos, quanto de colegas professores que defendem que: a) alguns alunos demonstram destaque/facilidade em determinadas áreas do conhecimento, b) tal facilidade parece ser a força motriz para um aluno continuar com seus estudos, c) a falta de destaque/facilidade pode ser compensada por um bom relacionamento com o docente responsável pelo ensino de determinado conteúdo. Aparentemente, alunos que mantêm uma melhor relação com seus docentes possuem uma maior motivação para se manterem focados e realizarem as atividades propostas. De maneira similar, diferentes alunos parecem ter diferentes tendências e inclinações, tendo maior desenvoltura em certas áreas do conhecimento. O elo estabelecido pelo aluno entre ele e a matéria a ser aprendida e entre ele e o professor que leciona parece ser de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, parece de suma importância o desenvolvimento de uma pesquisa científica que vise observar a relação tríplice aluno-professor-conteúdo, por meio da teoria das inteligências múltiplas, na tentativa de compreender como tal relação se estabelece e como ela pode influenciar o processo de apreensão do conhecimento.

Tendo-se em mente tal ponto de partida, o foco de análise seria a relação que se estabelece entre professor-aluno-conteúdo, buscando-se entender como tal relação influencia o ensino e aprendizagem, sob o viés da teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994). Para tanto, busca-se fazer um levantamento para identificação das inteligências múltiplas de alunos e de um professor de um curso online de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras. A partir desse levantamento, tem-se o intuito de analisar a relação dessas inteligências com as atividades propostas em tal curso.

Esse trabalho poderá contribuir para a melhoria da prática pedagógica desenvolvida nos cursos online, trazendo contribuições para sua implementação na UNESP e em outros contextos educacionais.

3. OBJETIVOS

Toma-se como pressuposto teórico a existência das inteligências múltiplas postuladas por Howard Gardner para abordar a relação existente entre aluno e conteúdo, assim como fatores de personalidade e motivação teorizadas por Brown (2000) e Dörnyei (CSIZÉR; DÖRNYEI, 2005; GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2008).

Dessa maneira, a pesquisa em questão buscou fazer um levantamento das inteligências múltiplas de alunos e de uma professora de um curso online de inglês, oferecido pelo Programa Idiomas sem Fronteiras da UNESP. Além desse levantamento, verificamos as relações aluno-professor, aluno-conteúdo e professor-conteúdo, por meio da análise das atividades propostas em tal curso para tentar compreender como elas podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Para que esta pesquisa se oriente, tomar-se-á como base as seguintes perguntas:

- Quais as inteligências múltiplas mais recorrentes entre alunos e professora do curso de inglês online do Programa IsF?
- Como as atividades empregadas nesse curso se relacionam com as inteligências identificadas?

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar esta investigação, nos pautamos na teoria das inteligências múltiplas, na discussão de fatores afetivos e motivacionais, bem como em princípios orientadores do ensino e aprendizagem de línguas em contextos virtuais.

A teoria das inteligências múltiplas orientou a discussão a respeito da relação entre os sujeitos (aluno e professor) e o conteúdo a ser lecionado/aprendido. A escolha da teoria em questão se deu com o objetivo de explicar as preferências e dificuldades do aluno e do professor. Assim, buscou-se entender a ideia presente no senso comum de facilidade ou aparente aptidão que um indivíduo apresenta perante uma determinada matéria. Pensa-se que a teoria das inteligências múltiplas possa colaborar para um entendimento maior afinidade dos alunos com certas áreas do conhecimento.

Os princípios motivacionais e afetivos embasaram as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem em si e como ele se dá, oferecendo também subsídios que explanam a respeito do papel da afetividade e motivação, dos relacionamentos humanos e das características pessoais (como extroversão e introversão) e suas influências ao longo do trabalho com a língua-alvo.

Os fundamentos que direcionaram a abordagem acerca do ensino de línguas em contextos virtuais se dão, essencialmente, pela contraposição destes contextos com o contexto de ensino/aprendizado tradicional – a sala de aula. Esta abordagem busca apontar as vantagens e desvantagens do uso dos contextos virtuais para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como busca apontar as diferentes relações e interações que se estabelecem entre os sujeitos e o conteúdo lecionado/aprendido.

4.1. ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Leffa (2005), Paiva (2001, 2013), Parreiras (2001) e Silva (2001) abordam as questões das tecnologias e suas influências na vida atual, sua inserção no cotidiano e seu permeio no ensino. Tais autores ponderam, sobretudo, a respeito das diferenças entre a sala de aula tradicional e a sala de aula virtual, assim como as vantagens e desvantagens do ensino a distância.

A resistência inicial que se tem para se integrar uma tecnologia numa prática pedagógica faz parte do processo comum de uso das tecnologias na aquisição do saber. Assim, a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas parte de uma atitude de desconfiança e rejeição até alcançar um estágio de normalização, no qual “[...] a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido.” (PAIVA, 2013, p. 1)

A integração das tecnologias disponíveis às práticas pedagógicas concernentes ao ensino de língua estrangeira tem em vista a constante melhora na mediação entre o aprendiz e tal língua. O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende, portanto, da inserção do discente em atividades de prática social da língua, as quais podem ser melhor elaboradas com um uso adequado das tecnologias disponíveis (PAIVA, 2013). Deste modo, o ensino a distância de línguas estrangeiras tem por objetivo proporcionar ao discente as ferramentas necessárias para que ele aprenda a língua-alvo; a prática pedagógica virtual difere da prática de sala de aula no que concerne, principalmente, às questões de interação com os colegas e com o professor, bem como com o conteúdo. Há uma desterritorialização do espaço da sala de aula (PAIVA, 2001), bem como a formação de um sujeito situado dentro de uma comunidade, cujo principal objetivo (o conteúdo a ser internalizado) é compartilhado por todos (LEFFA, 2005). Tem-se ainda, uma diluição do tempo de aprendizagem – pode-se ter um contato com o conteúdo de forma mais contínua e frequente ao longo da semana (LEFFA, 2005) ou em momentos desejados/de disponibilidade (SILVA, 2001).

Neste sentido, a interação em ambiente a distância se contrapõe à interação face a face em quatro aspectos majoritários: 1) a relação entre o sujeito aprendiz e o objeto a ser apreendido; 2) a relação aluno-aluno; 3) a interação professor-aluno; 4) a interação com o instrumento. Dentro de tais aspectos, destaca-se o fato de que todos perpassam o manuseio do instrumento (computador), que se coloca como a diferença fundamental entre a aula presencial e a aula à distância: o domínio que o aluno já possui dos artefatos da sala de aula e a (possível) falta desse domínio em EAD interfere nas diversas interfaces do processo de aprendizado e nas relações a serem estabelecidas entre os sujeitos e entre estes e o conteúdo a ser estudado. Assim sendo, elementos presentes numa interação face a face como o gesto, a postura, a expressão facial e o contato físico desaparecem em cursos online assíncronos, tendo-se, pois, o isolamento do sujeito. É importante destacar, em contrapartida, que cursos

EAD dependem, essencialmente, da iniciativa do aluno, permitindo uma maior quantidade de fala, posicionamento e reflexões discente (LEFFA, 2005; PARREIRAS, 2001).

Vê-se, desta forma, que, assim como a sala de aula tradicional, os cursos EAD possuem vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, destaca-se: o aprendizado ser centrado no aluno, que necessita de sua própria iniciativa para participar ou não dos debates; o professor atuar como um participante e não como uma autoridade; a possibilidade de uma interação intercultural (em detrimento da restrição à cultura local na pedagogia da sala tradicional); a participação de um aluno ausente; a não invasão de turno pelos colegas e/ou pelo professor.

Em detrimento das vantagens e desvantagens que os possíveis cursos EAD oferecem, observa-se hoje, que o desafio para o professor de língua estrangeira é aproveitar as tecnologia digitais de comunicação e informação, torná-la didática e adequá-la aos objetivos propostos. Observa-se, ainda, que a interação por computador, contraposta à sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno. (PAIVA, 1999 apud PARREIRAS, 2001).

O desenvolvimento dos cursos online, portanto, levou às ponderações traçadas e apresentadas anteriormente. Observa-se que, enquanto a interação presencial se caracteriza como síncrona, a interação online se caracteriza como assíncrona, de modo a se ter as diferenças que anteriormente apresentadas em relação ao ensino tradicional da sala de aula presencial e ao ensino oferecido pelos cursos online. Estas diferenças entre este e aquele tipo de ensino levaram à elaboração de diferentes formas de organização do conteúdo e da aplicação deste à sala de aula, levando, portanto, a novos meios e métodos de ensino.

4.2. ENSINO HÍBRIDO

A utilização de tecnologias na sala de aula proporciona, assim, novas formas de organização do conteúdo e da forma de ensiná-lo. O ensino tradicional costuma contar apenas com práticas pedagógicas do ensino presencial, de modo que é através da explanação do professor que o aluno é introduzido ao conteúdo ensinado. Mediante o desenvolvimento de novas tecnologias e do surgimento de cursos online, elaborou-se um novo método de ensino: o ensino híbrido.

O ensino híbrido (*blended learning*) tem como cerne a combinação de práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, isto é, mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos usando recursos online com momentos em que o ensino ocorre em uma sala de aula, na qual há interação entre os alunos e o professor (STAKER, HORN, 2012 apud VALENTE, 2014). Esta modalidade de ensino tem, pois, como objetivo melhorar o desempenho dos alunos e parte do pressuposto de que nem todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo e/ou constroem o conhecimento ouvindo o professor (VALENTE, 2014; ESPÍNDOLA, 2016).

A contraposição que pode ser feita do ensino híbrido em relação às pedagogias tradicionais, dá-se pelo fato de o ensino híbrido proporcionar uma aprendizagem ativa, na qual o aluno assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, conseqüentemente, construindo o conhecimento (VALENTE, 2014). À medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm sido utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula, há uma alteração na dinâmica da escola e das formas de ensino. Assim sendo, o *blended learning* se caracteriza como uma metodologia que agrega o ensino de tecnologias em sala de aula tradicional, não apenas substituindo, mas interagindo com o formato convencional (ESPÍNDOLA, 2016).

A interação entre a tecnologia e a pedagogia corrente proporciona separações espaciais e temporais entre o professor e os aprendizes. Assim, a hibridização do ensino pelas interações face a face e por aquelas mediadas por computador proporcionam a realização de interações síncronas e assíncronas. O ensino síncrono se caracteriza pelo fato de (ESPÍNDOLA, 2016; PARREIRAS, 2001; SILVA, 2001):

- Poder ser face a face ou à distância (como uma sala bate-papo ou webconferência, exemplo);
- Pelo fato de todos os participantes estarem realizando as atividades ao mesmo tempo e de os estudantes não estarem atuando de forma isolada;
- Pela necessidade da presença imediata de um instrutor/mentor;
- Por comumente exigir os comentários de um especialista, a construção da cultura e a colaboração em grupo para a solução de problemas.

Em contrapartida, o ensino assíncrono se caracteriza pelo formato onde cada aluno pode acessar módulos de aprendizagem em seu próprio tempo e velocidade, podendo mandar e receber a mensagem quando desejam ou estão disponíveis; pela flexibilidade de horários; pelo maior tempo hábil para a avaliação do conteúdo e para a formulação de perguntas; pela necessidade de se estudar os conteúdos regularmente (ESPÍNDOLA, 2016; PARREIRAS, 2001; SILVA, 2001).

O ensino híbrido ressalta, portanto, a elaboração específica de conteúdos e instruções, ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet, assim como pela necessária supervisão do professor, no que se refere a parte presencial do curso.

4.3. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner (1994) buscou redefinir o conceito de inteligência, pondo-se irreduzivelmente contra os testes de Q.I., altamente vigentes no contexto de escrita do livro em questão. Assumindo como pressuposto a ideia base de Einstein de que “somos todos geniais”⁵, Gardner definiu inteligência como aquilo que é cultural e historicamente valorizado; sendo a inteligência o meio pelo qual problemas diários e cotidianos são mais facilmente solucionados. Assim, Gardner definiu, a princípio, seis inteligências: linguística, lógica-matemática, corporal-cinestésica, musical, espacial e pessoais. A inteligência linguística diz respeito as habilidades discursivas, focando na sensibilidade e facilidade com a língua falada ou escrita (como escritores, poetas, compositores, por exemplo); a inteligência lógica-matemática engloba as habilidades de observar e estabelecer padrões lógicos, assim como as habilidades de fazer cálculos, operando no mundo por meio do encadeamento lógico de pensamento; a inteligência corporal-cinestésica se descreve por englobar as habilidades naturais do próprio corpo, como reflexos e equilíbrio; a inteligência musical engloba as habilidades com ritmos e melodias e o desenvolvimento do indivíduo no meio destas; a inteligência espacial diz respeito à habilidade de previsão espacial, podendo projetar e rotacionar objetos sem, de fato os ter no momento; as inteligências pessoais desembocam em duas inteligências — a intrapessoal, que diz respeito à habilidade de entendimento e

⁵ “Somos todos geniais, mas se você julgar um peixe por sua habilidade de subir em árvores, ele passará o resto da vida achando que é um idiota.” (Albert Einstein). Disponível em <<http://www.filosofiahoje.com/2012/09/frases-de-filosofia-somos-todos-geniais.html>> Acessado em 03/11/2017 às 11:05.

aceitação pessoal e a interpessoal, que diz respeito às habilidades sociais e de convivência de qualquer indivíduo.

Em sua segunda publicação, Gardner (1995) direcionou suas perspectivas à área pedagógica e, no prefácio e introdução do livro, o autor se confessou surpreso – buscava ele, em sua primeira publicação, a mobilização de psicólogos e neurocientistas mediante sua nova teoria, mas havia alcançado e acendido a esperança de diversos educadores. Assim, este segundo livro se direciona, como o próprio título indica, para a aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas na prática. É importante ressaltar, entretanto, que Gardner não propôs, por si mesmo, qualquer aplicabilidade de sua teoria, mas que, na obra em questão, faz um apanhado de projetos, acompanhados por ele, que tiveram sua teoria como embasamento teórico. O objetivo dos projetos era a modificação da forma de se implementar o sistema educativo – buscava-se, pois, nesses projetos, uma implementação de atividades educacionais que valorizassem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizado, e que promovessem o autoconhecimento discente para melhor desenvolvimento de suas faculdades mentais.

Em sua última publicação, Gardner (2000) reformula o conceito de inteligência a define como fatores biopsicológicos que são cultural e historicamente valorizados, por se proporem como solucionadores de problemas diários e cotidianos. No livro em questão, Gardner observa e dá ênfase ao fato da inteligência se constituir biopsicologicamente, tendo, portanto, genética e individualidade como pressupostos. Na obra, o autor também acrescenta uma inteligência à lista (a naturalística) e divide as inteligências pessoais em intrapessoal e interpessoal (cogitando sobre a possibilidade de uma outra denominada existencial). Gardner enfatiza a neutralidade valorativa das inteligências – per si, as inteligências não são nem benéficas nem maléficas, é o uso que Homem faz de suas capacidades mentais que traz malefícios ou benefícios ao planeta e a própria espécie humana – de modo a cogitar, também, a respeito de uma inteligência moral.

Além das publicações de Gardner citadas nesta seção, nos pautamos em autores e pesquisas realizadas acerca das inteligências múltiplas, como as de Ferrão (2006), Abreu e Lima (2006) e Oliveira (2016), que visam a articulação entre a teoria das IMs e o método comunicativo de língua inglesa, além de proporem uma aproximação entre aquilo que é abordado na universidade e na escola, uma prática pedagógica reflexiva, buscando condições de aprimoramento e desenvolvimento de

novas e melhores estratégias para o ensino de língua inglesa. Os estudos destacam o fato de que, a partir do conhecimento das IMs e do perfil dos alunos, segundo esta teoria, faz-se possível a elaboração de atividades que estimulem o estudo individual e autodidata dos alunos, assim como atividades que tragam maior e melhor participação dos alunos.

4.4. MOTIVAÇÃO E FATORES AFETIVOS

O processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua e/ou língua estrangeira se correlaciona com a subjetividade do aprendiz, de modo a se ressaltar o papel da afetividade e motivação, dos relacionamentos humanos e das características pessoais (como extroversão e introversão) como influentes ao longo do trabalho com a língua-alvo. Há, portanto, questões subjetivas ao aluno que necessariamente imbricam e interferem em sua apreensão do conteúdo estudado.

A motivação na segunda língua tem sido concebida como uma construção multifacetada que compromete um número mais geral de componentes específicos de uma determinada situação (CSIZÉR, DÖRNYEI, 2005). Isto é, o centro da dimensão motivacional pode ser concebido, de acordo com Dörnyei (2005), como a corroboração das ideias de “integratividade” (*integrativeness*) e “auto ideal da L2” (*ideal L2 self*) – a representação que uma pessoa tem dos atributos que ela gostaria de possuir (*ideal self*) e a disposição de se integrar no contexto da segunda língua e/ou língua estrangeira (*integrativeness*) são fatores fundamentais para o desenvolvimento da proficiência de um aprendiz na língua-alvo. Pode-se notar, portanto, que existem fatores que exprimem o relacionamento do aluno com a sua língua-alvo (CSIZÉR, DÖRNYEI, 2005), tais como:

- Integratividade (*integrativeness*), que reflete uma visão geral e positiva a respeito da L2 e da cultura que a envolve;
- Instrumentação (*instrumentality*), que se refere a percepção dos benefícios pragmáticos de conhecer e ser proficiente na L2;
- Atitudes em relação aos falantes da L2 (*attitudes towards L2 speakers*), que concerne as atitudes do aprendiz frente ao contato com um falante da L2;
- Interesse cultural (*cultural interest*), que reflete a apreciação cultural associada com a L2 transmitida pela mídia.

Os fatores que exprimem o relacionamento com a língua-alvo são fatores que permitem perceber a ligação do aluno com o conteúdo estudado, associando tal ligação com o desenvolvimento de sua proficiência, de modo que esta é influenciada por estilos de aprendizagem, aptidões e inteligências. Tais estilos de aprendizado recorrem a múltiplos fatores de influência, como: independência; maior uso do lado direito ou esquerdo do cérebro, levando a visão da situação de modo geral ou de detalhes específicos, respectivamente; tolerância a respeito de possíveis ambiguidades que podem surgir ao longo do processo de aprendizado, à medida que certos conceitos complementares podem, num primeiro contato, parecer contraditórios; estilos visuais ou auditivos (BROWN, 2000). O aluno que tem, pois, como objetivo aprender a segunda língua/língua estrangeira possui uma motivação intrínseca para tal aprendizado e deseja reduzir discrepâncias que ele enxerga entre si e seu ideal de aprendiz da língua estrangeira (CSIZÉR, DÖRNYEI, 2005). Ele se utiliza, portanto, de estratégias para conseguir produzir (falar ou escrever) na segunda língua, das quais duas merecem destaque: 1) a estratégia de evasão, na qual o aluno tenta se desvencilhar de estruturas sintáticas ou lexicais que lhe sejam difíceis, podendo, também, tentar evitar palavras que lhe sejam de difícil pronúncia ou, ainda, tópicos que lhe sejam de difícil exposição; e 2) a estratégia da compensação, que pode se configurar como: a) a memorização de frases prontas para serem usadas em determinados contextos ou b) o *code-switching*, que pode, por vezes, viabilizar a continuação do diálogo por conta do contexto conversacional – mesmo que o outro não entenda uma palavra numa língua materna, ele pode entender o que foi dito nesta língua materna por conta do contexto em que a palavra, para ele incompreensível, foi inserida (BROWN, 2000).

As estratégias e a subjetividade que estão imbricadas no trabalho que o discente exerce sobre a L2 também são influenciadas por fatores externos (motivação extrínseca) e não apenas por fatores internos ao aluno (motivação intrínseca e estilos de aprendizagem supracitados). Assim, cabe ao professor de língua estrangeira exercer, não apenas um papel conteudista, mas também incentivar: a diminuição de inibições por parte dos discentes; a tentativa (*risk taking*); a construção da autoconfiança discente; o desenvolvimento de automotivação; a promoção de aprendizado cooperativo; o uso do lado direito do cérebro, buscando-se observar o contexto de modo geral ao invés de se atentar aos pequenos detalhes; a promoção da tolerância à ambiguidade (o início do aprendizado de conceitos, muitas vezes,

resume-se em abraçar o caos e depois entendê-lo aos poucos); a prática da intuição; o processamento de erros; e a construção de objetivos pessoais (BROWN, 2000). O professor pode se utilizar, portanto, de estratégias de motivação.

As estratégias de motivação podem se referir a dois tipos: a) intervenções instrutivas aplicadas por um professor para estimular a motivação estudantil e b) estratégias autorreguladas propositalmente usadas por estudantes individuais com o intuito de manejar sua própria motivação. Tendo como foco as estratégias de motivação que podem ser exercidas pelo professor (a), cita-se quatro dimensões majoritárias (GUILLOTEAUX, DÖRNYEI, 2008):

- Criação de condições básicas de motivação, tendo-se a criação de uma atmosfera de aprendizado agradável e coesa;
- Geração de motivação inicial, aumentando, portanto, a curiosidade dos estudantes em relação às atividades a serem realizadas;
- Manutenção e proteção da motivação por promover atividades com objetivos estimulantes e relevantes;
- Encorajamento de uma autoavaliação retrospectiva positiva, promovendo atividades de *feedback* produtivas e encorajadoras.

O professor se coloca, pois, como um fator de motivação extrínseca ao aluno, relacionando-se com o discente e caracterizando-se como um fator de influência do andamento do processo de ensino e aprendizado. Essa influência se dá mediante o fundamento intrínseco do comportamento humano: a afetividade. O domínio afetivo, a inibição, o desejo de tomar ou evitar riscos, a ansiedade, a empatia, a extroversão e a motivação podem influenciar o ensino e o aprendizado, de modo a correlacionar o objeto aprendido com uma experiência boa, ruim, prazerosa ou relevante (BROWN, 2000).

É importante ressaltar que os fatores de afetividade, sua contribuição ou influência, as discussões a respeito de motivação e as influências dos relacionamentos humanos e das características pessoais dos aprendizes têm recebido uma atenção progressiva, caminhado nas pesquisas como algo relativamente recente. As pesquisas e o entendimento destas áreas se constituem, pois, como desafios tanto para pesquisadores quanto para professores, especialmente na área de aquisição da segunda língua.

As questões apresentadas por Brown (2000) dialogam, pois, com visões de outros autores, tais como Guilloteaux e Dörnyei (2008), assim como Csizér e Dörnyei, (2005), para refletir sobre a relação tríplice professor-aluno-conteúdo.

Tendo exposto brevemente os pilares teóricos que sustentam este estudo, passamos a apresentar, na seção seguinte, a metodologia empregada, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

5. METODOLOGIA

A partir deste item serão discutidas as metodologias selecionadas para a abordagem do tema em questão. Além disso, apresentar-se-ão os instrumentos e os procedimentos utilizados.

Buscando identificar e analisar as inteligências múltiplas de alunos e de uma professora de um curso híbrido de inglês e suas relações com as atividades propostas dentro de tal curso, podemos afirmar que se trata de um estudo qualitativo, segundo Gehardt e Silveira (2009). Para esses autores, a pesquisa qualitativa envolve:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Quanto aos objetivos deste estudo, pode-se caracterizá-lo como uma pesquisa descritiva, pois “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Já no que se refere aos seus procedimentos, esta investigação envolve aspectos da pesquisa de levantamento, pois conforme aponta Fonseca (2002 *apud* GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p.38), “este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população”. No caso desta pesquisa, um grupo de aprendizes e uma professora de inglês em um curso online híbrido do programa IsF.

5.1. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa em questão se deu, principalmente, por meio da observação sistemática e não participante das aulas ministradas e gravadas na plataforma Zoom. Conforme postulam Gerhardt e Silveira (2009), este tipo de observação é conhecida como observação passiva, de modo que o pesquisador não se integra ao grupo observado, antes, permanece fora. As observações das aulas se constituíram,

portanto, como guia de toda a pesquisa que se realizou, de modo que os questionários aplicados à professora e a análise dos materiais usados pela docente nas aulas completam aquilo que foi observado nas aulas.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) definem questionários como instrumento de coleta de dados, “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Nesta pesquisa, foram utilizados três questionários: um de questões abertas, que se caracteriza pela possibilidade de livre resposta do informante, um de questões fechadas, que se define pela escolha única de uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada que o informante deve escolher, indicando àquela que melhor corresponda à que deseja fornecer e um de questões mistas (fechadas e abertas), cujas questões se dão estabelecem por meio de uma lista de itens predeterminados, dando abertura, entretanto, ao final, numa categoria em aberto denominada “outros” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

O questionário misto (vide ANEXO C) e o questionário aberto (vide ANEXO D) foram aplicados à professora após o término do curso por ela ministrado e tiveram como objetivo coletar dados a respeito da docente, suas inteligências múltiplas, sua relação com os alunos e com a matéria ministrada. O questionário fechado (vide ANEXO B) foi aplicado aos alunos após o término do curso com o intuito de mapear as inteligências múltiplas da sala e, conseqüentemente, elaborar o perfil dos alunos que participaram do curso em questão.

Além desses instrumentos, foram analisadas algumas atividades desenvolvidas dentro do curso híbrido, buscando uma correlação com as inteligências múltiplas identificadas no professor, levando em consideração a interação destes com os alunos durante as aulas. As atividades analisadas foram disponibilizadas para os aprendizes via ambiente virtual de aprendizagem, Moodle, criado para cada curso.

Apresenta-se no quadro a seguir (Gráfico 1) os instrumentos descritos nesta seção e sua relação com as perguntas norteadoras de pesquisa:

Gráfico 1 – Perguntas de pesquisa x instrumentos x objetivos

Pergunta de Pesquisa	Instrumentos	Objetivos
Quais as inteligências múltiplas mais recorrentes entre alunos e professor do curso de inglês online do Programa IsF?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sistemática e não participante da gravação das aulas; • Questionário aberto aplicado à professora; • Questionário fechado aplicado aos alunos; • Questionário misto aplicado à professora; • 	Fazer um levantamento do perfil da professora e dos alunos com relação às inteligências múltiplas
Como as atividades empregadas nesse curso se relacionam com as inteligências identificadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sistemática e não participante da gravação das aulas; • Atividades desenvolvidas no curso 	Buscar uma correlação das atividades com as inteligências identificadas.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

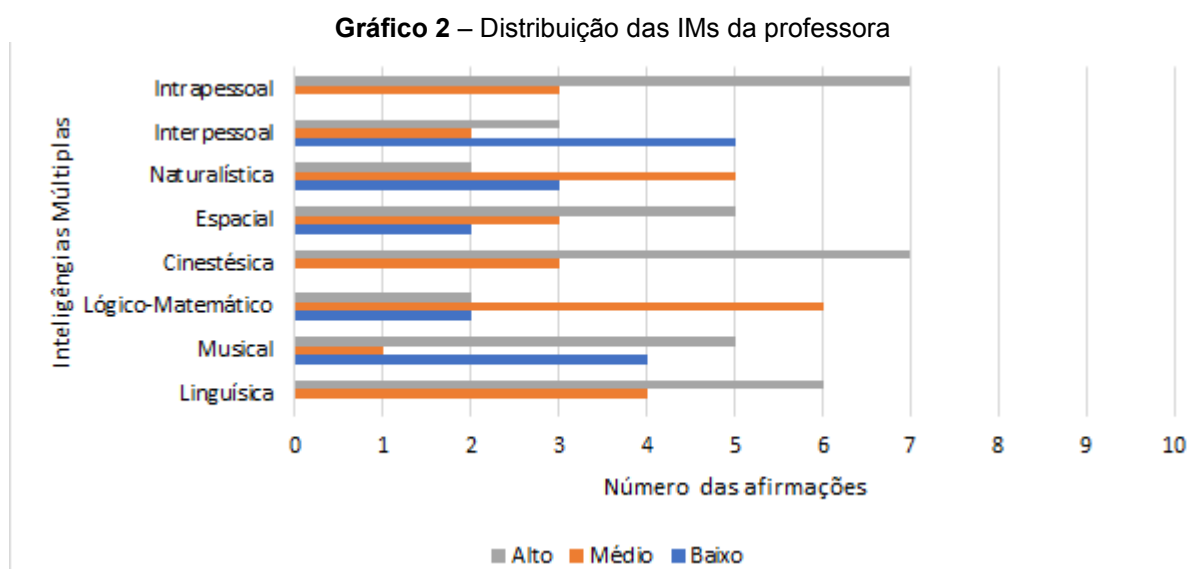
Na seção seguinte, passaremos a discutir os dados coletados por meio dos instrumentos aqui apresentados.

6. RESULTADOS

6.1. PERFIL DA PROFESSORA

A professora do curso IsF é formada em Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, na modalidade de língua inglesa. Atualmente, a docente cursa a pós-graduação da mesma universidade na área de Linguística Aplicada, estando em seu primeiro ano do programa do mestrado. Sua prática docente se iniciou em seu segundo ano de graduação (2015) como estagiária de inglês oferecido nas dependências do Campus de Araraquara. A professora atuou ainda como colaboradora no Projeto Teletandem em 2016 sem deixar de atuar nos cursos de língua inglesa da faculdade, de modo que também atuou, em 2017, como monitora da área de língua inglesa, sendo responsável pelo curso de Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos para os alunos de graduação do curso de Letras/Inglês. Seguindo este currículo, a professora lecionou no programa do IsF no primeiro semestre de 2018 (o curso aqui analisado) e segue lecionando no programa no segundo semestre deste ano.

À professora, foi aplicado um questionário para definir seu perfil em respeito das IMs. O questionário aplicado à professora foi dividido por seção, de modo que cada seção correspondia à uma IM (vide ANEXO C). A seção era composta por dez afirmações, que ela deveria caracterizar como afirmações que se aplicavam “muito”, “pouco” ou “mais ou menos” em seu caso. As respostas oferecidas pela professora foram computadas e podem ser vistas no gráfico a seguir:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

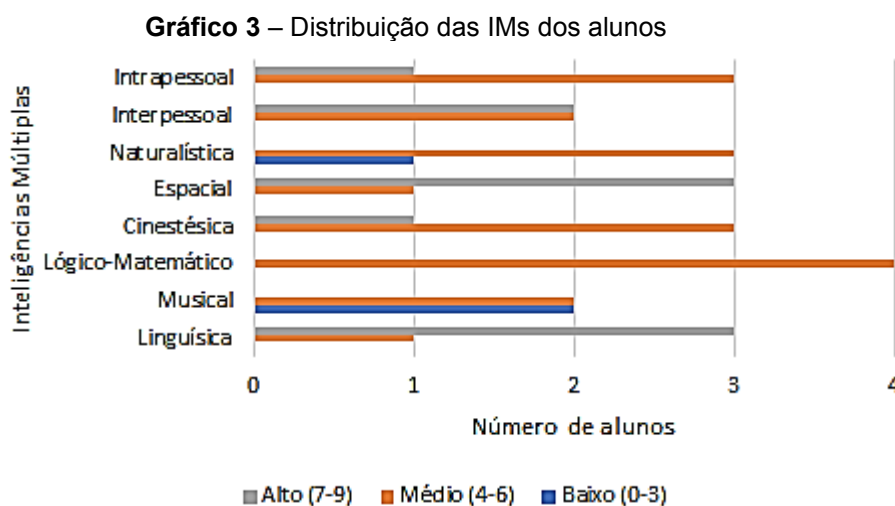
De acordo com o gráfico, vê-se que o maior número de perguntas que a professora marcou a opção “muito” (correspondente à “alto” no gráfico) dizem respeito às inteligências intrapessoal e cinestésica - a professora marcou sete das dez afirmações como sendo “muito” verdades para si. A seguir, segue como alta a inteligência linguística da professora, na qual ela marcou seis das dez afirmações na categoria de “alto”. As inteligências que se destacam como sendo as mais baixas, de acordo com o gráfico, são as inteligências interpessoal, na qual cinco das dez afirmações foram marcadas como “baixa”; e a inteligência musical, na qual quatro das dez afirmações foram marcadas como “baixa”.

6.2. PERFIL DOS ALUNOS

O curso online de inglês oferecido pelo IsF contou com a inscrição de vinte alunos. O curso propôs a abertura das inscrições para toda a comunidade da UNESP de qualquer localidade, de modo que os alunos que cursaram o curso online do IsF em questão possuíam diferentes formações, pertenciam a diferentes áreas e estavam em diferentes etapas da vida acadêmica (uma estava no doutorado, enquanto outros estavam no fim da graduação, por exemplo). Identificou-se, portanto, a heterogeneidade de formação, de áreas de experiência, de idade e de proficiência na língua-alvo entre os discentes.

O questionário dado aos discentes (vide ANEXO B) foi respondido por quatro alunos, cujas idades são, segundo suas respostas: 23, 25, 28 e 42 anos. Os questionários foram analisados segundo as respostas oferecidas pelos alunos, de modo que cada pergunta visava medir o grau de proximidade do aluno com uma inteligência múltipla. Assim, cada pergunta se configurou como uma situação que corresponderia ao uso de uma inteligência em específico, de modo que cada alternativa sugeriria uma solução para o problema colocado na pergunta. As alternativas somariam, portanto, pontos, sendo que as alternativas disponíveis se configurariam como sendo de zero, um, dois ou três pontos. Foram feitas três perguntas para cada inteligência (tendo-se um total de vinte e quatro perguntas), todas as perguntas com as quatro alternativas (valendo zero, um, dois ou três pontos), de modo que o total que um aluno poderia conseguir um máximo de nove pontos em uma inteligência. É importante destacar que os alunos não tinham qualquer conhecimento prévio a respeito da teoria das inteligências múltiplas, assim como não há menção das IMs nos questionários aplicados aos alunos.

Os resultados foram analisados individualmente e computados em um gráfico comparativo, que segue abaixo:



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O gráfico caracteriza as inteligências múltiplas dos alunos de forma comparativa. Vê-se, pelo gráfico acima, que os quatro alunos que responderam o questionário marcaram uma quantidade média de pontos na inteligência lógico-matemática. Esta inteligência é a única inteligência presente da mesma forma em todos os alunos que responderam os questionários.

De acordo com o gráfico, as inteligências altamente presentes na maioria dos alunos que responderam ao questionário, são as inteligências linguística (em que três de quatro alunos marcaram entre sete e nove pontos) e espacial (na qual, também três dos quatro alunos se caracterizaram como estando presente no grupo “alto”). Ainda de acordo com o gráfico, vê-se baixa presença da inteligência musical entre os alunos (nenhum dos quatro alunos se caracterizou como tendo uma alta inteligência musical) e uma média-alta presença das inteligências pessoais nos alunos do curso em questão, sendo que dois alunos se caracterizaram como tendo uma inteligência interpessoal média e dois se caracterizaram como tendo uma inteligência interpessoal alta; enquanto três alunos se caracterizaram como tendo uma inteligência intrapessoal média e um se caracterizou como tendo uma inteligência intrapessoal alta.

6.3. DESCRIÇÃO DO CURSO E DAS AULAS

O curso se configurou como um curso online de sala invertida, possuindo dezesseis aulas virtualmente presenciais, distribuídas em três meses. O período de inscrição do curso se deu entre os dias 26/03/2018 a 03/04/2018, realizando-se pelo link <<http://isfaluno.mec.gov.br/>>, de modo que a sua duração foi de 30/04/2018 a 20/06/2018, com dois encontros semanais, um às segundas e o outro às quartas. As aulas possuíam a duração de duas horas e eram complementadas pelos trabalhos feitos em casa (caracterizando a modalidade sala invertida).

O curso se caracterizou como um curso de produção escrita de *essay* e seus objetivos se organizaram em três eixos: a) em aspectos funcionais; b) em aspectos linguísticos e c) em aspectos interculturais. Dentre os aspectos funcionais, foram abordados ao longo das aulas:

- reconhecimento de textos descritivos, narrativos e argumentativos;
- identificação e diferenciação do ensaio (*essay*) conforme seus diversos tipos (argumentação, persuasão, classificação, comparação e contraste, causa e efeito, processo e exemplificação);
- comparação entre estilos/usos de escrita de ensaios;
- organização de ideias e planejamento da escrita (*outline*);
- delimitação da tese a ser escrita (*thesis statement*);
- estruturação de um ensaio (estudo de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão);

- revisão e edição;
- emprego de estratégias de argumentação.

Dentre os aspectos linguísticos, destacam-se: estrutura do parágrafo; coesão e coerência; estrutura da oração: orações simples, compostas (coordenação) e complexas (subordinação); pontuação. E, por fim, dos aspectos interculturais, foram mencionados ao longo do curso: especificidades do gênero ensaio em países de língua inglesa; estereótipos: reconhecimento e cuidados para se evitar.

Analisou-se apenas as aulas dadas pela professora às quartas-feiras, no horário das 16:00 às 18:00 que se realizavam às quartas-feiras e que se estruturam conforme sugere o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Disposição resumida dos conteúdos tratados ao longo do curso

Dia da aula	Conteúdo ministrado	Detalhes a respeito do conteúdo
02/05/2018	Aula introdutória	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicação do cronograma; ● Explicação de prazos; ● Explicação das avaliações a serem realizadas ao longo do curso; ● Explicação da estrutura textual de um <i>essay</i> (<i>the sandwich structure</i>);
09/05/2018	Coesão e Coerência	● Conjunções;
16/05/2018	Coesão e Coerência	● Pontuação;
23/05/2018	Estrutura do parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>The introductory paragraph</i>; ● <i>Thesis statement</i>; ● <i>Topic sentence</i>;
30/05/2018	Estrutura do parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>The body paragraph</i>; ● <i>Linking words</i>;
06/06/2018	Estrutura do parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>The conclusion paragraph</i>; ● <i>Editing</i>;
13/06/2018	A generalidade do texto	● Exercício de colocar os parágrafos em ordem.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

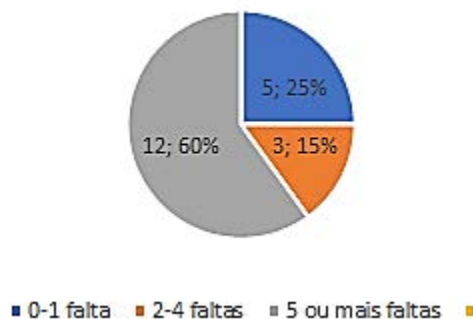
6.4. ANÁLISE DAS AULAS

O curso de inglês oferecido pelo IsF se dá na modalidade à distância, configurando-se no sistema *blended class*⁶, de modo que se faz notável a não adaptação de alguns alunos a tal modalidade. Pensa-se que esta não adaptação se faz visível pelo número de alunos inscritos que não compareceram aos encontros na plataforma Zoom. Ao se analisar a lista de presença dos alunos inscritos, percebe-se que as faltas se dividem de forma bem distinta: há alunos que faltam excessivamente

⁶ Sala de aula invertida - termo utilizado por, VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** *Educ. rev.* [online]. 2014, n. 4, pp. 79-97. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

(caracterizando a desistência do curso) e há alunos que possuem uma frequência assídua. O gráfico a seguir ilustra com mais clareza como as faltas dos alunos se distribuem.

Gráfico 5 – Número de faltas dos alunos ao longo do curso

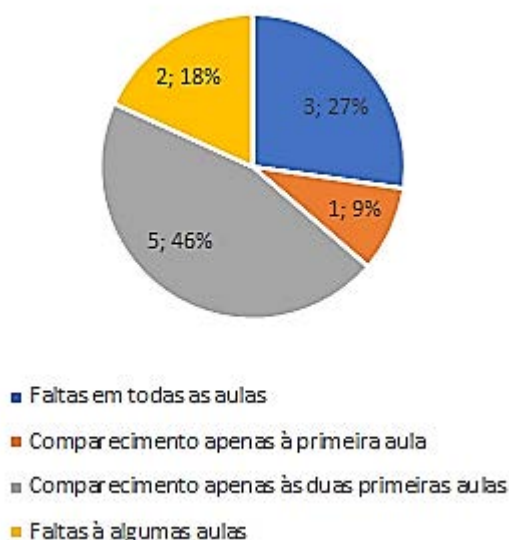


Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Conforme mostrado no gráfico, 25% dos alunos faltou uma ou nenhuma vez e 15% dos mesmos faltou de duas a três vezes. Vê-se, portanto, que 40% dos alunos possuem poucas ou nenhuma falta (somando-se os 25% aos 15%, totaliza-se 40% de poucas faltas). Faz-se necessário notar que o número de máximo de faltas era de 4 faltas, de modo que um número de faltas superior a quatro caracterizaria à desistência do curso. Deste modo, observa-se que 60% dos alunos inscritos caracterizam-se como desistentes do curso.

Faz-se importante, entretanto, visualizar com mais proximidade como se caracterizou a desistência de tais alunos. O gráfico abaixo auxilia nesta visualização.

Gráfico 6 – Gráfico relativo à natureza das eventuais desistências dos alunos do curso



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Observa-se que três dos alunos inscritos (segundo o gráfico , 15% dos alunos) não compareceram a nenhuma aula, um aluno compareceu apenas à primeira aula, cinco alunos compareceram apenas às duas primeiras aulas e dois alunos faltaram à algumas aulas. Importa destacar que os alunos que se encaixam no grupo de “faltas à algumas aulas” se caracterizam por possuírem um comportamento outro que não a falta à primeira ou às duas primeiras aulas. Assim, os dois casos que se encaixam no grupo de “faltas à algumas aulas” se caracterizam, portanto, como: a) uma aluna que faltou na sexta aula e da oitava à décima sexta aula (caracterizando dez faltas e, conseqüentemente, desistência do curso) e b) uma aluna que compareceu apenas à primeira e à sexta aula, totalizando catorze faltas, caracterizando também a desistência do curso. O gráfico acima (Gráfico 6) , elucida, portanto, a natureza geral das desistências do curso.

A natureza das desistências do curso pode levar à hipótese de uma não adaptação ao curso à distância. O gráfico acima (Gráfico 6) revela que três alunos faltaram em todas as aulas, um faltou à primeira e cinco faltaram à segunda. Assim, em um total de doze desistências (caracterizado pelos 12 alunos que tiveram mais de cinco faltas, representado no gráfico anterior), nove destas desistências se deram no início do curso. A desistência imediata (falta em todas as aulas) pode ser um indicativo forte da dificuldade de se comparecer a um curso EaD. De forma semelhante, as desistências logo após a primeira ou as duas primeiras aulas pode ser um indicativo da mesma dificuldade.

Observa-se a seguir a relação dos alunos com a professora e com a língua-alvo em questão. Destaca-se o fato de o uso da língua-alvo parecer estar relacionada com as interações com a professora, podendo-se notar este fato pelo uso de *codeswitching* pelos discentes. A postura acolhedora da professora em relação ao *codeswitching* pareceu contribuir de forma fulcral para a construção de um ambiente de aprendizado adequado.

O *codeswitching* foi observado em alunos que possuíam uma menor proficiência na fala da língua inglesa. Observou-se que estes alunos utilizavam o *codeswitching* para falar com os colegas durante as atividades em grupo, mas raramente o utilizavam para falar com a professora. Na transcrição abaixo⁷, vê-se que os alunos (cujos nomes foram omitidos, mantendo-se, na transcrição apenas a inicial

⁷ Gravação da aula de 06/06/2018, dos 11min09s aos 11min47s.

de seus nomes) iniciavam a conversa em português, mas mudavam sua fala para a língua inglesa conforme percebiam a presença da professora. Vê-se ainda que, a mudança imediata para inglês pela aparição da professora gerou risos e que, embora tenha acontecido o *codeswitching* para o inglês, os alunos voltaram a falar português tendo em vista o assunto e a estrutura linguística que estavam usando antes do aparecimento da professora.

S.: Se eu comprar para viajar semana que vem- (pausa, percepção da professora) very expensive
 L (ri)
 L: Daí sua família num... num tem muita saudade assim, num (?) assim?
 S: Tem, mas minha família tá aqui, veio ficar aqui comigo, minha esposa e minha filha...

Mais duas situações de *codeswitching* se mostram interessantes. Na primeira⁸, o *codeswitching* não é explícito, mas é confessado: assim que a professora aparece no grupo de alunos que estavam conversando, o aluno Y. começa a falar em inglês, provocando o riso na aluna K. Conforme os alunos afirmam que haviam acabado a discussão, a professora os provoca a ponto de K. confessar que eles estavam conversando em português.

Y: This is the class... but... hm... (começam a rir)
 K: We don't have more things to talk...
 A.. (professora): Is it just because I arrived that you were silent?
 K: Oh?
 A.. (professora): Is it because I arrived that you were silent?
 Y: I don't understand.
 K: Me too...
 (risos dos alunos)
 A.. (professora) digita
 K: (ri) No.
 A. (professora): I just wrote on the chat [...]. So you don't have other things to talk about? Or is it because I am here that you grew shy?
 Y: No...
 A. (professora): No? So you have already talked about everything?
 Y: No, ah, no, ah, we...
 K: We were talking in Portuguese (risos)
 A. (professora) : Aha, okay. I see you. (risos)

Neste excerto, pode-se ver que os alunos percebem o *codeswitching* como um problema. A postura receptiva da professora ao ver graça na “travessura” deles e rir, parece os descontraír.

⁸ Gravação da aula de 06/06/2018, dos 17min aos 18min44s

Vê-se que a professora em questão percebe a necessidade de mudança de língua em certos casos e, de uma forma ou de outra, abraça a dificuldade de seus alunos. Assim, percebe-se de modo geral, que o uso de *codeswitching* decorre da presença da professora, pensando-se que, na professora estaria refletido o *ideal self*, assim como um falante da L2, segundo o postulado de Csizér e Dörnyei (2005). Logo, o contato dos alunos com uma figura falante da língua-alvo os inibe e limita no uso da língua estrangeira: eles percebem que se quiserem aumentar sua proficiência (*ideal self*), eles precisam utilizar a língua-alvo em detrimento da língua materna.

A segunda transcrição⁹ demonstra dois alunos tentando realizar a atividade oral proposta pela professora, de modo que o *codeswitching* aparece como meio possibilitador da realização da atividade. Ou seja, pela grande dificuldade dos alunos em falar inglês, a mistura dos idiomas e o uso predominante do português se coloca como única opção possível para a realização da atividade.

K: How the explained in the first class? Do you remember?
 Y: Na primeira aula? (Silêncio) More or less.
 K: Yes. That the parágrafos, né? Introduction, three paragraphs of development and the conclusion. I think the paragraph is the... the... should have a... a ideia. Should have a start with a idea and a finish about the ideia.
 Aluno: É. É... I think... I think... como que é "mesmo"? Em inglês...?
 K: ...the same.
 Y: The same...! I think it is a desenvolviment, the introduction, the sub- o ensaio... é essay? É essay, né...? Ai, cara, esqueci... O ensaio... The essay introduction, desenvolviment, you have a... have a... você vai desenvolver no primeiro parágrafo tudo o que você vai querer desenvolver, né, o que você vai falar né, no corpo do texto, e nessa parte eu acho que tem que dividir como se fosse, aqueles textos do ENEM, sabe? Desenvolvimento... então nesse primeiro parágrafo você tem que ter todas as partes, o assunto, o que você vai falar, né...? Normalmente, acho que... pode ter mais, né... mas umas duas ou três ideias que você pode desenvolver no desenvolvimento, e ter uma conclusão sobre esses dois assuntos, né? Acho que é isso. (risos) Meu inglês é muito ruim.
 K: Obsviously it can have a magic... a magic... uma formula mágica, não sei.

O trecho transcrito acima ainda aponta para o último eixo de ponderação a respeito dos alunos: a respeito da interação entre discentes, ou seja, de como os alunos interagem uns com os outros. Percebe-se que o uso da língua materna se dá pela necessidade e pela vontade de se comunicar com os outros alunos. Conforme demonstra o trecho descrito acima, a falta de vocabulário e de conhecimento da língua inglesa ocasiona muitas pausas e divagações na fala, de modo que a comunicação

⁹ Gravação da aula de 23/05/2018, dos 15min52s aos 18min09s.

só se torna possível por meio da língua materna. Conforme afirma Brown (2000), o uso do *codeswitching* por alunos que possuem a mesma língua materna, geralmente não se coloca como uma estratégia compensatória em alunos de nível linguístico avançado, mas pode ocorrer com frequência em alunos iniciantes no aprendizado da língua-alvo.

Nota-se, assim, que a interação dos alunos entre si e com a professora tem como fator de influência a proficiência da língua-alvo, fazendo com que alguns traços de personalidade sejam mais ou menos expostos ao longo das aulas. A resposta que a professora deu no questionário a ela aplicado demonstrado no trecho a seguir parece reforçar esta hipótese. Quando perguntada se percebia que os alunos com maior afinidade com a matéria possuíam mais facilidade no aprendizado, a professora mencionou que, mais do que a afinidade com a matéria, o fator que pareceu de maior relevância foi, na verdade, o domínio da língua-alvo.

Pesquisadora: Você percebe se os alunos que têm maior afinidade com a matéria têm mais facilidade no aprendizado?

Professora: Acho que o que interferiu na facilidade do aprendizado dos alunos não foi a afinidade com a matéria, mas o domínio da língua estrangeira. Senti que todos eles eram aplicados, faziam as atividades mesmo tendo várias obrigações. Tive um aluno que escreveu as atividades de parágrafos e o ensaio final em português e depois traduziu pro inglês. Partindo da minha experiência como aluna, afinidade com a matéria ajuda sim no aprendizado, e acho que, dos alunos mais participativos – além daqueles com o melhor desempenho durante o curso – dizer que têm afinidade com a matéria realmente facilita o aprendizado. (ANEXO D)

Conforme demonstra a resposta da professora e os trechos transcritos anteriormente, a proficiência da língua-alvo parece influenciar a relação entre discente-docente, assim como a relação discente-discente. A proficiência na língua estrangeira também parece ter influência na demonstração de certos fatores de personalidade. Os alunos com um nível de proficiência mais alto aparentemente demonstram mais autonomia e independência, destacando-se como alunos “*risk takers*”. Estes alunos se colocaram como auxiliares de outros que possuíam um nível de proficiência menor ou uma atitude mais tímida em relação à L2. Destaca-se, já na primeira aula, uma situação em que o aluno de maior proficiência em língua inglesa T₁ destacou-se como “*risk taker*”. No trecho transcrito a seguir ¹⁰, vê-se que ao

¹⁰ Gravação da aula de 09/05/2018, dos 49min56s aos 51min20s.

elaborar perguntas para discussão, a professora busca conversar com a sala, que foi contemplada pelo silêncio e pela participação deste aluno.

A.. (professora): who wants to start?

T₁: I can start as well. So, Juliana and I read words cousin and Juliana said to me that she likes to read a lot before writing, so when she has to read an article or something like that, she reads all that she can, so she'll be able to write something and, I like to do the same. But before start reading, I like to, like, choose the points to my text. So, I don't know, but, I will write about like a pen, I will write about a pen. So I write about the color, about the material, about how can you do and I put this... how can I say? A checklist?

A. (professora): Hu-hum.

T₁: So, now I have to research about the color, so let's see what is the most color used by people. Ok. Then I write. So, is something that help me to have a text connected, cause sometimes you start to talk about this and this and is not good, so when you have a points that you have to, to check it, I think is easier.

A. (professora) : Hu-hum. What about the others?

No excerto acima, vê-se a atitude *risk taking* do aluno T₁ ao responder imediatamente a pergunta feita pela professora. Na sequência, se estabelece o silêncio mediante a pergunta da professora "What about the others?". Quando a professora insiste, perguntando quem gostaria de ser o primeiro a falar, o aluno que acabara de responder acaba elegendo um colega para falar, dando sequência à atividade proposta.¹¹

A. (professora) : Who wants to go first?

T₁: I will choose Karina to tell! Let's go, Karina, is your turn.

K: A very friend of you...! (risos) Ah, bom... I know that I... Ah... It is an error, but I don't have many practice into writing and I don't have many... Ah... I... normally... don't... ah... I can... read texts... ah... before to write, but I don't have a checklist like T., I don't have- I like to write and read, read, read more times... ah... and see the connection and see the... cohesion of the text... but I don't have a... checklist.

A. (professora) : Hu-hum.

K: To do before I start writing.

A. (professora) : : So you write and then you review your work.

K: Yes.

A. (professora) : : After you have...

K: I know it is an error, but I don't have other... scheme.

A. (professora) : : Hu-hum. Ok. What about the others?

Y: T. and me think about, first we have ideas, after... é... create connections.

A. (professora) : : Hm-hum. So you think about how you are going to connect thing throughout your text? Is that it?

Y: I don't know, I don't understand, I try to understand, but, but-

L: Can you repeat please?

A (professora) : : So, hm, you think about how you are going to connect the ideas in your text before you start writing?

L: Yes.

¹¹ Gravação da aula 09/05/2018, dos 51min20s aos 54min13s.

- A. (professora) : : Okay.
 L: I put what idea is in the first, the middle, in the end and put connections to... make sense.
 A. (professora) : : Hm-hum. Ok. What about the others?

No trecho transcrito, percebe-se que, mediante a intervenção aluno T₁, estabeleceu-se um padrão de interação entre os alunos para a participação da atividade. Mediante a eleição de K. para a fala por T₁, os outros alunos começaram a se manifestar espontaneamente para falar a respeito da discussão feita anteriormente. Pode-se observar neste contexto, conforme postula Dörnyei (1989), que o aluno pode ser caracterizado como um “líder de grupo” nesta dinâmica. Segundo Dörnyei (1989), os “líderes de grupos” são estabelecidos em meio a dinâmicas de pequenos grupos, de modo que o aluno que não é diretivo, mas é facilitador e propicia o crescimento interno do grupo por providenciar uma atmosfera segura e sem padrões rígidos. O estabelecimento de alguns alunos como “líderes de grupo” parece se dar, não só por seu nível mais alto de proficiência na língua-alvo com relação aos demais do grupo, mas também por seus fatores de personalidade. No questionário respondido pela professora (vide ANEXO D), ela percebe que os diferentes traços de personalidade dos alunos, de fato, influenciam seu aprendizado e, não só isso, mas também atuam sobre o andamento da aula.

Pesquisadora: Você consegue observar se os diferentes traços de personalidade dos alunos influenciam em seu aprendizado? O que você observou? (Por exemplo, alunos mais extrovertidos aprendem a falar mais rápido)

Professora: Sim. Alunos extrovertidos eram os que faziam mais piadas, se expunham mais, tiravam mais dúvidas. [...]

Mesmo com alunos mais tímidos e/ou com menos proficiência em língua inglesa, eles sempre faziam perguntas, tiravam dúvidas e, quando sentiam que era necessário, falavam em português para conseguirem expressar sua opinião.

Um aluno dessa turma já tinha dado aulas como professor de inglês – ele era um dos mais proficientes da turma na língua – e observei que durante os momentos de discussões em grupos/dupla ele agia como professor e explicava para os colegas o que precisava ser feito, além de ajudar com vocabulário.

No geral, esses alunos mais extrovertidos foram aqueles que tiveram os melhores ensaios e/ou correram mais riscos ao escrevê-los. (ANEXO D)

Conforme se pode ver da atitude do aluno T₁ e da resposta da professora colocada acima, parece haver uma relação entre o domínio da língua-alvo, uma personalidade mais extrovertida, independente e autônoma e o estabelecimento de alguns alunos como figura de “líderes de grupo”. Destaca-se o fato de, no excerto

anterior, o aluno T₁ ter se colocado primeiro como “*risk taker*” e depois como “líder de grupo”. Pensa-se, então, não só que as qualidades “*risk taker*” e “líder de grupo” podem estar relacionadas, mas que o estabelecimento de uma figura como “líder de grupo” pressupõe certas condutas e atitudes, como a de “*risk taking*”.

Destaca-se ainda que mesmo o estabelecimento de determinados alunos como “líderes de grupo”, o auxílio que um aluno pode dar ao outro não suplanta a influência que o professor tem na sala de aula. Conforme pode ser visto ao fim do excerto anterior, faz-se outro silêncio. Este novo silêncio, entretanto, é suprido, quando a professora intervém e afirma que todos os alunos irão falar, o que provoca uma nova onda de participações, como pode ser observado no trecho transcrito abaixo¹².

- A. (professora) : Everybody has to speak.
 J: Then, so, like T₁ talks... é... I like to read a lot before writing I like to do a research in PubMed (?) and I like to make points of what he wants to write.
- A. (professora) : Hm-hum. Ok. What about the others?
 E: Ok. Can I?
 A. (professora) : Yes.
 E: What I do. Ah... I think! And think, and think again (risos) because in my area there is one receipt to write. In general, we writing in the opposite sequence. You run your data, make your analysis and, hum, when you have your results, you write your results, you, ah, discuss your results and return to questions. There is, ah, any questions is a... a keyword in these questions. What you choose, do you know to understand these questions and, and each paragraph you write about this keyword and the, eh, hm, finish of introduction, eh, when you finish each keyword, described each keyword, you present your questions.
- A. (professora) : Hu-hum. Ok.
 E: And, ah, but... eh... the position of this keyword, eh, is free position, you can start with one or other, and, ah... ah... this is, so, the main difficulty.
- A. (professora): Hu-hum.
 E: Because you can choose one keyword that you, eh... you don't... eh... how to say... Ah... fio... ah... may not able to write very well about this.
- A. (professora) : Hu-hum, ok.
 E: Because it's in English. And, ah, I believe that... eh, ah, major problem in the writing in English is not structural, is the thinking, is the... eh, write about any issues like a talking.
- A. (professora) na: Hu-hum.
 E: This is so difficult. Fluid talking, fluid writing.
- A. (professora) : Hu-hum, ok.
 E: And- ok.
 A. (professora) : No, if you want to continue, you can...
 E: No. I follow this sequence.
 A. (professora) : Hu-hum. OK.
 E: Oppo-
 A. (professora) : So, start by the end?
 E: Yes (risos)

¹² Gravação da aula de 09/05/2018, dos 54min24s aos 58min07s

A. (professora) : Ok. Hm, did everybody speak? Am I missing someone? No? Ok.

A interação anterior demonstra a preocupação que a professora possui em encorajar o trabalho cooperativo do grupo discente. Segundo Guilloteaux e Dörney (2008), uma das variáveis para se mensurar a motivação dos alunos é a sua participação nas atividades propostas. Segundo Brown (2000), faz parte da tarefa do professor promover um aprendizado cooperativo, ou seja:

[...] direcionar os alunos a compartilhar seus conhecimentos; diminuir os níveis de competitividade entre os discentes; fazer sua classe pensar em si mesmos como um time; fazer uma quantidade considerável de trabalhos em pequenos grupos. (BROWN, 2000, p. 138 - tradução nossa)¹³

O trabalho em pequenos grupos para promover o ensino cooperativo foi de fato observado ao longo das aulas ministradas. Destaca-se o fato de a professora buscar integrar o seu próprio conhecimento ao conhecimento dos alunos, majorando em discussões em pequenos grupos, seguidas de discussões em sala. A perspectiva que a docente tem a respeito da motivação dos alunos e de seu trabalho para motivá-los, pode ser observada em seu depoimento pessoal, retirado do questionário aplicado a ela:

Pesquisadora: Você acha que motivou os seus alunos ao longo do curso? O que você fez para os manter motivados?

Professora: Acho que sim. Tentei fazer ligações entre os tópicos que estávamos vendo e coisas mais pragmáticas com as quais eles conseguissem se relacionar ao invés de ficar só no plano do conteúdo. **Me esforcei para que eles sentissem que não era só eu enquanto professora despejando um monte de conteúdo que eles deveriam seguir. Ao invés disso, queria que eles entendessem que eles também tinham opiniões para dar e construir as discussões em conjunto.**

[...]

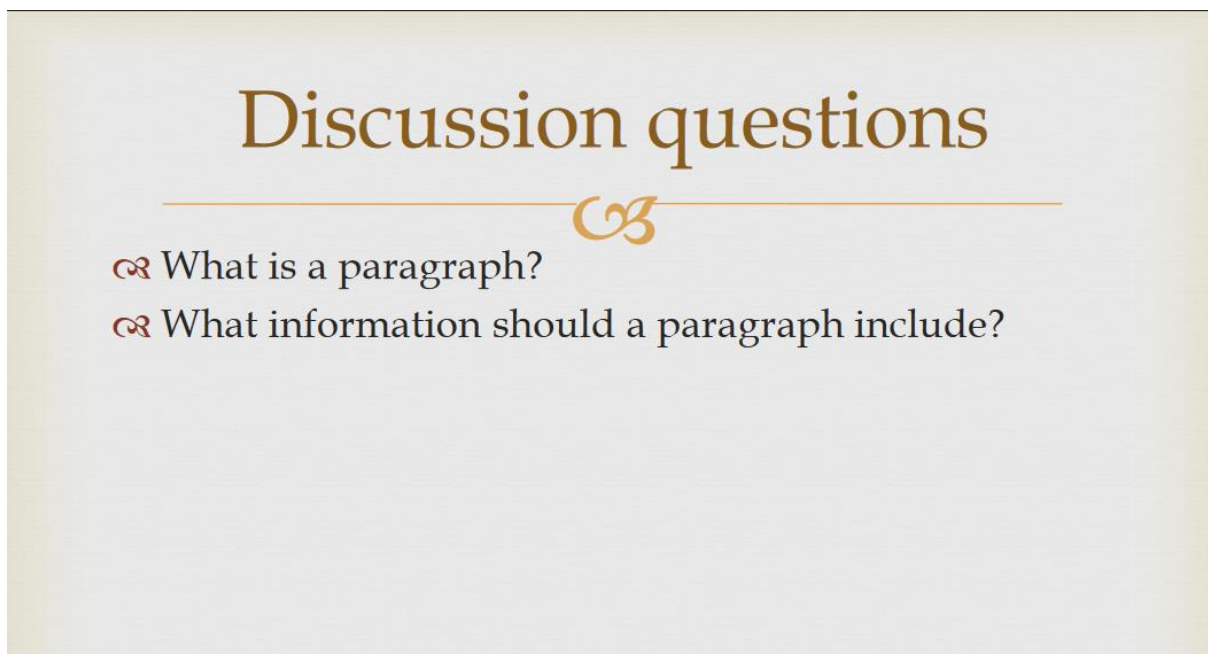
Acho que o fato de ter levado o conteúdo para o lado pragmático e de ter me mostrado aberta a perguntas possa tê-los motivado a continuar o curso e a tentarem se dedicar a ele. Acho, também, que ter me colocado como a “*nice teacher*” possa ter influenciado na hora deles cumprirem os prazos do ensaio final – tive que estendê-lo por três dias a mais. (ANEXO D, grifos nossos)

Vê-se que o que fomentou o trabalho docente em questão foi uma perspectiva pedagógica anterior ao trabalho em sala de aula. Conforme ela afirma, o esforço e a proposição de trabalhos em grupo foram feitas com o intuito de motivar seus alunos.

¹³ “[...] direct students to share their knowledge; play down competition among students; get your class to think of themselves as a team; do a considerable amount of small-group work” (BROWN, 2000, p. 138).

Observa-se que o ponto de vista da professora de promover discussões em grupo consta, de fato, na elaboração das aulas. As figuras abaixo foram retiradas das apresentações de slide usadas em aula e demonstram a promoção de pontos para discussão.

Figura 1 – Slide referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*)



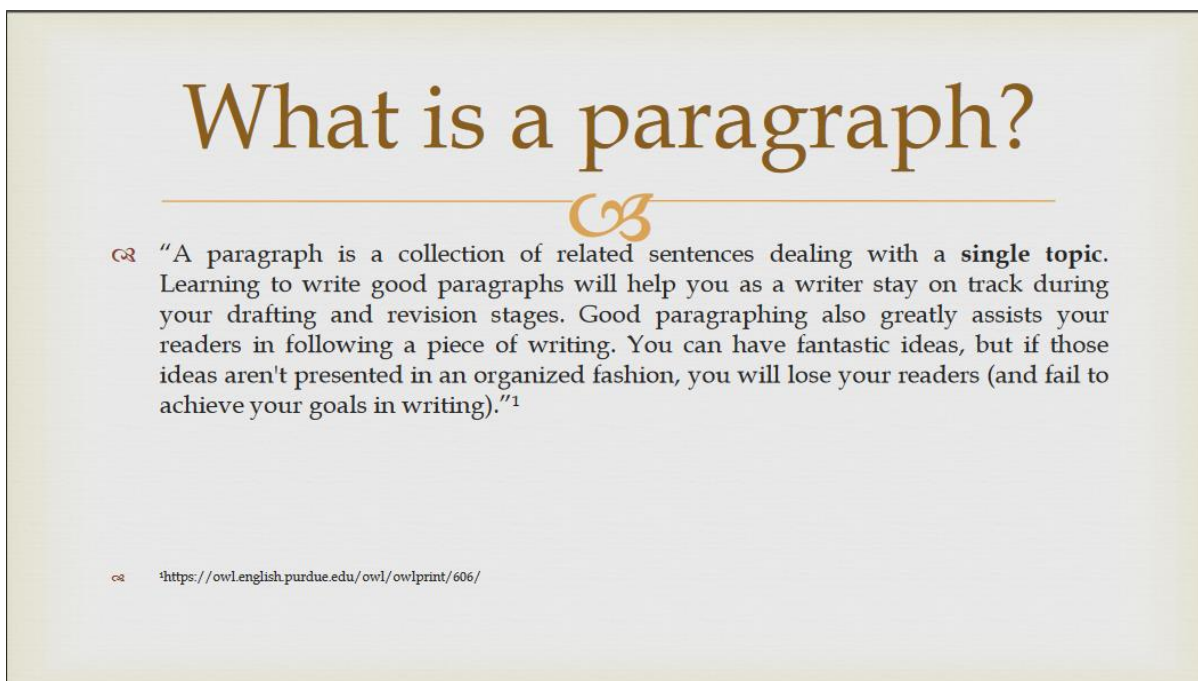
Fonte: Material cedido pela professora

Figura 2 – Slide referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*)



Fonte: Material cedido pela professora .

Figura 3 – Slite referente ao parágrafo de introdução (*Introduction Paragraph*)



Fonte: Material cedido pela professora .

A figura 1 mostra o segundo slide da apresentação usada para conduzir a aula do dia 23/05. Como se pode ver, a professora inicia a aula buscando a participação de seus alunos. A discussão proposta pelo slide foi elaborada por meio da discussão de pequenos grupos, seguida da discussão com a sala inteira. Deste modo, faz-se interessante destacar que a professora se utiliza do conhecimento de seus alunos para elaborar as discussões ao longo da aula, mas não se atém a isto, pois, conforme mostra a figura 2, a professora dá sequência ao debate pela elaboração de novas discussões com base em maiores informações a respeito do assunto.

Assim, a figura 2 se constitui como o slide em sequência àquele mostrado na figura 1. Como se pode ver, o slide da figura 1 propõe uma discussão e incentiva os alunos a acessarem seus próprios conhecimentos numa discussão com os colegas, enquanto o slide da figura 2 promove uma discussão com a professora, fazendo com que os alunos analisem aquilo que eles mesmo propuseram inicialmente. Neste sentido, a professora se utiliza de uma estratégia de aprendizado e “[...] os auxilia no uso de suas intuições: elogia os alunos por bons chutes; nem sempre explica o erro - permite que uma correção seja o suficiente; corrige apenas certos erros,

preferencialmente, aqueles que interferem com o aprendizado”¹⁵ (BROWN, 2000, p. 138).

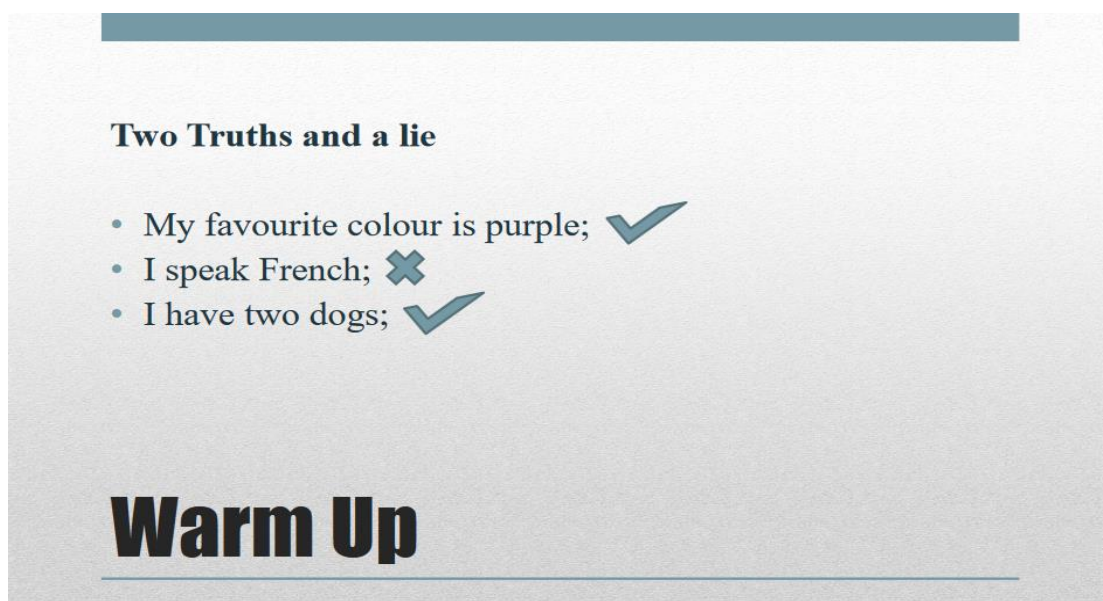
A seguir, ainda, a professora formula uma explicação formal que consolide as discussões prévias e, de fato, responda às questões iniciais feitas aos alunos. A figura 3 mostra o quarto slide desta mesma apresentação, usada na aula do dia 23/05 e reafirma o papel da professora enquanto manuseadora do conhecimento para construir o conteúdo ministrado com seus alunos. Buscando estabelecer uma relação de igualdade com eles, a professora visa partir do conhecimento que eles já possuem para promover o aprendizado do novo.

Vê-se, portanto, que o papel da professora se estabelece como uma mediadora. Conforme afirma Dörnyei (1989), o trabalho em sala de aula através de pequenos grupos, não pode ser feito por um professor tradicional e autoritário. Cabe ao professor facilitador estabelecer uma relação de igualdade com seus alunos para promover um meio de aprendizado mais leve e agradável.

Destaca-se, ainda, o fato de a professora promover as discussões em grupo não apenas para construir o conteúdo a ser abordado, mas também como forma de fortalecer as relações interpessoais de seus alunos. A figura seguinte mostra um slide de uma apresentação usada na aula do dia 30/05 que teve como conteúdo a construção dos parágrafos de desenvolvimento. Nesta figura, poder-se-á observar que a professora propôs uma atividade que focava pouco nas habilidades linguísticas de seus alunos, antes, objetivava aumentar a coesividade da sala.

¹⁵ “To help them use their intuition: praise students for good guesses; do not always give explanations of errors-let a corrections suffice; correct only selected errors, preferably just those that interfere with learning” (BROWN, 2000, p. 138)

Figura 4 – Slide referente ao parágrafo de desenvolvimento (*Body Paragraph*)



Fonte: Material cedido pela professora .

A professora propõe, nesta atividade, aquilo que Dörnyei (1989) chamou de “*icebreaking*”. Segundo o autor, no processo de aprendizado, os alunos costumam ser muito ansiosos, de modo que introduções curtas e convívios rotineiros costumam ser insuficientes para gerar real aceitação entre o grupo discente. A utilização de “*icebreakers*” promove a oportunidade para os alunos se conhecerem em diferentes níveis, de modo a estabelecerem uma relação pessoal com todos da turma. (DÖRNYEI, 1989).

A alinhamento da inteligência intrapessoal com a inteligência linguística parece ser uma estratégia de sucesso durante o ensino e aprendizado de língua estrangeira. O uso da inteligência intrapessoal parece não necessariamente contribuir com o aprendizado do conteúdo, mas contribui como fator afetivo. Neste sentido, se

[...] quando um professor de língua estrangeira pede, numa aula, para você performar algo muito difícil ou complexo, sua reação de medo e ansiedade significam que a amígdala enviou sinais neurais para o seu cérebro indicando que o estímulo foi muito novo, desprazeroso, difícil de se lidar no momento e de danoso potencial para a autoestima.¹⁶ (BROWN, 2000, p. 166-167)

o oposto também parece ser verdade.

¹⁶ [...] when a teacher in a foreign language class suddenly asks you to perform something that is, let's say, too complex, your reaction of fear and anxiety means that the amygdala has sent neural signals to the rest of the brain indicating that the stimulus is too novel, unpleasant, unmanageable at the moment, and a potential threat to self-esteem. (BROWN, 2000, p. 166-167).

Como resultado da atividade proposta pela professora (na figura 4), observou-se dois momentos interessantes: o primeiro momento em um dos pequenos grupos, de modo a poder se observar a espontaneidade e o humor na interação entre os alunos; e o segundo momento na discussão da atividade como turma. A transcrição a seguir ¹⁷ apresenta a interação de um dos pequenos grupos na elaboração da atividade proposta na figura 4.

Y (word aberto no computador com as frases que montou): You can see?

T₂: Yes.
 Voz feminina ao fundo: Ô L!!
 T₂: So, I think-
 Voz feminina ao fundo: Abre o portão aí!!
 T₂: Abre o portão pra ela.
 (risos)
 T₂: So (risos)
 Y: (risos) pera um pouquinho (levanta)
 (risos)
 T₂: I think his lie is... he doesn't have a car (Y. volta) You don't have a car, Y.
 Y.: Hmm. Yes. I don't have a car.
 T₂: Me too, I don't have it. I don't know how to ride a bicycle, I don't have a car, but I know how to drive a car.
 Y: I don't...
 T₂: L., we are not hearing you.
 L: I have a car, I have a driver's license, but I don't know how to... to ride a car.
 T₂: Really?
 L: Yeah, I don't
 [T₂: I know how to ride, but I suck. But I know. L., which videogame do you play? Y., sorry.
 Y: Hmmmm... qual video game que eu jogo?
 T₂: Yes.
 Y. Jogo, é, Playstation four, né.
 T₂. Yes.
 Y. É, computer games... E... é... I, na verdade, é esse daqui, né... I have a car.
 T₂: Não, tá certo, I don't have a car. Ah, you have car, ok.
 Y. Na verdade eu não tenho carro.
 (risos)
 T₂: (risos) Yes.
 L. So you ride-
 Y. Music, né. I like music.
 T₂: Ah, você-
 Y. This... so cool, né. É, eu acho que é isso aí, né, não tem...
 T₂: And, L., are you afraid of driving?
 L: Yes, because when I was a child, I suffered a accident, a car accident.
 T₂: Yes
 L: I, I don't know how to say trauma-
 (Professora muda de tela)

¹⁷ Gravação da aula do dia 30/05/2018, dos 10min45s aos 13min20s

O trecho transcrito exemplifica o sucesso da atividade proposta pela professora e reitera o objetivo da docente de construir um ambiente mais coeso e agradável. O foco no uso da inteligência intrapessoal promove a construção deste ambiente propício para o aprendizado, caracterizando uma das estratégias de motivação que podem ser exercidas pelo professor segundo Guilloteaux e Dörnyei (2008). Pode-se observar ainda que o aluno T₂ tenta auxiliar o aluno Y na sua dificuldade com a língua inglesa e em seu constante uso de *codeswitching*. O aluno T₂ se caracteriza como um “líder de grupo”, conforme já mencionado anteriormente. Deste modo, os alunos T₁ e T₂ se destacam como líderes de grupo, de modo que a dinâmica dos pequenos grupos, de modo geral, auxilia na construção de um ambiente coeso à medida que estabelece a mútua cooperação e ajuda a estabelecer os “líderes de grupo”; esta dinâmica, especificamente, corrobora para que o grupo se conheça melhor e sua interação não se estabeleça apenas mediante o processo de apreensão e entendimento do conteúdo a ser ensinado. Conforme mostra a discussão da atividade com a sala como um todo presente na transcrição abaixo¹⁸, o objetivo da atividade era “se divertir” e promover a unidade da turma como um todo.

A. (professora): Ok, everybody, was it fun? Did you have fun?
 (cinco dos sete alunos presentes na aula sorriem)
 A.(professora) Yes?
 L. Yes. (demais alunos balançam a cabeça afirmativamente)
 A. (professora): Did you find anything new about your classmates?
 T₂: Yes
 L: Alright. I find...
 A.(professora): Hm, hu-hum. Yes. Ok. So, now, let's, ah, let's review a couple of things, ok?

Como pode ser observado no excerto acima, quando a professora reúne a sala, ela pergunta se eles se divertiram e se eles descobriram algo de novo a respeito de seus colegas. A partir da afirmação e da reação positiva de seus alunos, a professora prossegue com o conteúdo da aula, afirmando a necessidade de se revisar algumas coisas. Nota-se que a professora não traz a descoberta feita pelos discentes para a discussão com a turma toda - o objetivo dela era de fazer com que seus alunos estabelecessem contatos mais profundos um com os outros e, para isso, ela diminuiu o número de pessoas (formando os pequenos grupos, diminuindo os fatores de inibição) e permitiu que eles conversassem de forma livre. Conforme se afirmou a

¹⁸ Gravação da aula do dia 30/05/2018 dos 14min09s aos 14min43s.

respeito de Brown (2000), se uma experiência negativa parece trazer um impacto negativo no processo de ensino e aprendizado de língua estrangeira, uma experiência positiva parece trazer um impacto igualmente positivo. Neste sentido, pensa-se que o trabalho em grupo e o uso da inteligência intrapessoal parece se colocar como um instrumento importante e eficaz na manutenção da motivação dos alunos.

Além disso, outro fato que parece manter os alunos motivados por contribuir para a criação de uma atmosfera agradável e coesa é abertura dada pela professora ao longo do curso ministrado. A professora majorou em tentar deixar seus alunos a vontade - além de planejar atividades que davam ênfase na interação do grupo e não apenas no conteúdo da língua estrangeira, conforme exemplificado anteriormente, a professora buscou o feedback discente de forma constante. Um trecho retirado da aula pode exemplificar isto¹⁹:

A. (professora): Then, let's go to our next slide. So, as every student, I went to Wikipedia. Let's see

Do you agree what Wikipedia says about essays. So, Wikipedia explains (reads the definition that is on the slide – reads slowly). **Ok?** So this is the definition that Wikipedia gives us. This is just the first paragraph of what Wikipedia gives us, if you want to access and read it as a whole you have the references, **ok?** The important part of Wikipedia: “essay is a piece of writing that gives the author's own argument”, **ok?** This is the important part and, of course, here we are talking about essays as a formal type of writing, **ok?** But you can have essays that are more accordingly to this definition or not, that much, **ok?** Do you agree with this definition, **what do you think?**

(Silêncio – 47:28-47:35)

A. (professora): **Could you understand the definition?**

(Silêncio - 47:41-47:51)

Dois alunos começam a falar ao mesmo tempo

Y: Essay é um excerto (?), um texto escrito? Formal e informal, né? O essay?

A.. (professora): Essay, if you want to translate essay, we would translate it as “ensaio” in Portuguese.

Y: Ah, entendi.

A.(professora): **Ok?**

T₂: And what's the difference between an essay and an article, for example, cause in an article you put your arguments too?

A. (professora): The length

T₂: Ah, okay.

Este primeiro trecho, mostra que em, cerca de três minutos de gravação, a professora direcionou oito perguntas aos seus alunos, que se encontram em negritadas na passagem anterior. Destas oito perguntas, seis são “ok?”, que foram feitas para conferir se os alunos estavam acompanhando a explicação dada, dando margem para interrupções discentes no caso de dúvidas. Percebe-se, ainda que a

¹⁹ O trecho foi transcrito da aula do dia 02/05/2018 dos 45min25s aos 48min28s.

professora se utiliza de perguntas mais específicas para ver se seus alunos entenderam - ela pergunta o que eles pensam a respeito da explicação que acabou de ser dada; a seguir, ela pergunta se eles entenderam a definição dada. As perguntas feitas pela professora dão a abertura necessária para os alunos falarem e, conseqüentemente, inserirem seus posicionamentos e dúvidas na aula. Isso pode ser percebido quando o aluno Y começa a elaborar uma resposta para a pergunta feita pela professora. Mediante a resposta incerta dele, a professora percebe uma lacuna e a preenche dando uma nova explicação a respeito do que foi dado; para se fazer mais clara, ela se utiliza do *codeswitching*, dizendo ao aluno que o gênero *essay* no inglês significa “ensaio” no português. Isso dá margem para que outro aluno postule uma nova dúvida a respeito do conteúdo sendo abordado, questionando a respeito da diferença entre *essay* e *article*, de modo que a professora responde que a diferença entre os dois tipos de texto são seus tamanhos.

O trecho exemplifica uma situação em que a professora busca *feedback* constante de seus alunos. Pelo trecho destacado, percebe-se que as perguntas que a professora faz para conferir se seus alunos entenderam o que acabou de ser dito serve não apenas como *feedback* para ela, mas serve também de *feedback* para os próprios alunos. Ao tentar responder a pergunta “*Could you understand this definition?*” colocada pela professora, o aluno fez, em um breve momento, uma autoavaliação retrospectiva do que ele tinha entendido do que havia sido falado. Esta rápida avaliação pode ter levado o aluno a formular uma resposta, fazendo com a professora complementasse sua afirmação. Além disso, a manifestação da dúvida discente em resposta à pergunta feita pela professora abriu espaço para que outro aluno formulasse sua dúvida.

Somando-se a esta situação específica, verificou-se que a professora trabalhou com o encorajamento de uma autoavaliação retrospectiva positiva, promovendo atividades de *feedback* produtivas e encorajadoras ao promover as atividades que os alunos lhe deveriam entregar. Os alunos foram avisados na primeira aula que, como trabalho final, ser-lhes-ia pedido um *essay*. Ao longo do curso eles foram incentivados a escrever as partes do seu *essay* após cada aula (portanto, eles escreveram o *introduction paragraph* após a aula deste devido conteúdo) e, além disso, foi-lhes pedido que eles fizessem um trabalho de correção e revisão entre si - cada aluno deveria encontrar uma dupla, de modo que uma pessoa da dupla leria o trabalho escrito da outra pessoa, fazendo correções e dando sugestões. Pensa-se,

portanto, que este trabalho de escrita incentivou o *feedback* constante da professora em relação ao trabalho de seus alunos e entre os alunos, à medida que um deveria ler o trabalho do outro. As atividades de *feedback* foram trabalhadas entre professora e alunos, entre alunos e alunos nos trabalhos escritos e entre alunos e professora ao longo das aulas, como demonstrou o excerto acima. O trabalho com o *feedback* é uma das estratégias de motivação que podem ser exercidas pelo professor, segundo Guilloteaux e Dörnyei (2008).

A caminhada percorrida ao longo do curso com a professora, fez com que a postura dos alunos ao final do curso mudasse. Notou-se uma aproximação dos alunos com a professora e entre si e se pensa que isto é resultado da metodologia e das escolhas pedagógicas feitas pela professora. Esta aproximação pode ser constatada pelo contraste existente entre os silêncios dos alunos na primeira aula (como mostra o trecho acima da aula de 02/05) e a receptividade dos alunos nas despedidas feitas na última aula. Enquanto na primeira aula se teve períodos longos de silêncio, , após as perguntas feitas pela professora e as interações se mantiveram quase que exclusivamente focadas no conteúdo; na última aula, o entrosamento da sala era, evidentemente, outro. Pode-se ver, na transcrição seguinte ²⁰ a menção de uma piada feita pelos alunos ao longo do curso. Nesta mesma transcrição, é possível observar a fala de despedida da professora. A fala da professora se constrói mediante a noção de término, que, aos olhos dela, é estabelecido como o fechamento de um ciclo positivo. Ainda por fim, é-se possível observar como última fala do T₁, a possível menção a piada construída pelo grupo e a reação positiva de todos os alunos envolvidas nesta última aula.

A. (professora): (meio rindo) Guys, if you have finished the questionnaire, you can go, ok? I am not gonna keep you all here waiting, ok? But thank you very much for being patient today with my internet connection. Hm, I wished I could have seen the joke, 'cause it seems really funny, that's why it (?) isn't here now. Poor her. Hm... And, as always, if you have any other feedback, if you wanna talk or other questions, comments, or what-so-ever, feel free to send me messages on whatsapp. Again, I don't only answer on weekends, but besides that, it's okay. Ahm, as I told you, hm, I will try to give you feedback by Monday or Wednesday, but on Wednesday, I will be here to answer specific questions on your corrections and give you an extra feedback, if you need to, ok? Regarding the party, if you want, we could all gather on Zoom, and drink and start speaking English just to practice, ok? I am all up to that, we can do that on, Skype, rather, or other resource if you want to, ok? 'Cause I think it's really funny, ok? I am all up to that, ok? I always do that with my students, like a wrap up party, I mean. And we take,

²⁰ Gravação da aula do dia 13/06/2018 dos 44min39s aos 48min09s.

we generally take pictures together, cause I have pictures with all my students, so if you want to do that, we could do that, next Wednesday or so, ok? And we could always grab a glass of water or wine or champagne and then we could all hold this and take a print screen of all our screens, ok? So we could have this as a- a souvenir of this, this course. We can discuss the details on whatsapp, ok? (risos). But thank you for sticking with me throughout the course, I hope it was helpful, I hope you have learned something new and thank you very much for answering the teacher evaluation, 'cause its my... it means a lot to me as a teacher and also to the coordinators of the course, because it's the first time we are trying this, this model, you could say of teaching. Half by computer, half by working at home, ok? So thank you for joining us in this project and in this journey... ah... I hope you keep sticking with us next semester with next courses and other... ahm... with other teachers, because we have a really good time working behind the scenes to make all this happen, ok? So thank you and, hm, if you need anything else, I am available.

(silêncio 47:47-47:51)

A. (professora): Bye-bye, have a good weekend...!

L. Bye...!

T₁: Bye, thank you teacher.

E: Bye, A.. Thank you!

L: Thank you!

T₁: Gatinho, tu quer uma jujuba, gatinho?

(risos)

Faz-se emblemático, portanto, esta última interação entre o grupo. O riso, a menção da piada pela professora e a recontada desta piada ao final parecem demonstrar o senso de intimidade que o grupo adquiriu entre si. Seguindo-se a percepção que se teve ao início desta análise, os alunos que começaram a frequentar as aulas na modalidade EaD permaneceram e tiveram um número de presenças assíduas (a exceção de dois alunos). O número de presença dos alunos, o crescente envolvimento dos mesmos nas atividades em pequenos grupos, assim como a elaboração das tarefas proposta em sala e fora da sala de aula demonstra que os alunos permaneceram motivados ao longo do curso. Conforme afirma Csizér e Dörnyei (2005), a motivação do aluno em L2 está inter-relacionada à visão que o aprendiz tem do falante da L2, à visão da realidade futura que o aluno gostaria de alcançar em referências às suas habilidades na língua que está aprendendo (*self integrativeness*), bem como à sua experiência no aprendizado da L2, “[...] que concerne motivos executivos relacionados ao ambiente e à experiência de aprendizado imediato.” (CSIZÉR, DÖRNYEI, 2005, p. 617).

As inteligências múltiplas, os fatores afetivos e de personalidade mostram-se, portanto, como caminhos de análise para se abordar a motivação dos alunos, de modo a despertá-la, mantê-la e incentivá-la. Viu-se, portanto, ao longo deste trabalho que o uso da inteligência intrapessoal como meio de alavancar os fatores de personalidade

de cada indivíduo parece-se constituir como um modo de trabalho em sala de aula que se propõe como dinâmico e motivador. Viu-se ainda que o relacionamento que o aluno estabelece com a língua-alvo em matéria de integratividade e atitudes em relação aos falantes da L2 se estabelecem, na sala de aula, dos alunos com o professor, assim como dos alunos menos proficientes para os alunos mais proficientes na língua a ser aprendida. Por fim, percebeu-se que dentre as estratégias motivacionais que podem ser exercidas pelo professor postuladas por Guilloteaux e Dörnyei (2008), as que se revelaram de maior destaque foram: a) a criação de condições básicas de motivação, tendo-se a criação de uma atmosfera agradável e coesa; b) encorajamento de uma autoavaliação retrospectiva positiva, promovendo-se atividades de *feedback* produtivas e encorajadoras. Pensa-se, ainda, em relação a estes dois últimos pontos, que eles podem ser alavancados por meio do uso de atividades que abordem a inteligência intrapessoal dos alunos, promovendo o manuseio do conteúdo e do conhecimento pela interação dos alunos entre si e, a seguir, com o professor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu-se, portanto, que as inteligências múltiplas mais recorrentes entre os alunos do curso de inglês online do Programa IsF são as inteligências espacial e linguística, enquanto as inteligências múltiplas mais recorrentes entre a professora aqui analisada foram as inteligências cinestésica e intrapessoal. Viu-se ainda que, tanto entre alunos, quanto professora a inteligência mais baixa foi a inteligência musical. Destacou-se ainda, a questão das inteligências pessoais, que se demonstraram em certo equilíbrio no caso dos alunos e que eram mais dicotômicas no caso da professora, de modo que a docente possui uma alta inteligência intrapessoal e uma baixa inteligência interpessoal.

Viu-se ainda que as atividades empregadas neste curso se relacionam com as inteligências identificadas à medida que focam em tópicos linguísticos, mas não somente. Percebeu-se que a professora buscou integrar os alunos e trabalhar com eles como um grupo, fazendo uso, principalmente, de atividades que também utilizavam suas inteligências pessoais. Torna-se difícil aplicar tal visão à sala como um todo, tendo em vista que apenas quatro dos alunos respondeu ao questionário desta pesquisa; a aplicação desta visão se torna ainda mais difícil ao se ver o número grande de desistências prévias ao início do curso.

De modo geral, portanto, destacou-se o papel fundamental que a proficiência prévia na língua estrangeira teve no envolvimento dos alunos ao longo do curso. Destacou-se também o papel fundamental que as atividades em pequenos grupos desempenharam para que a sala, como um todo, fosse envolvida nas discussões e explicações da professora. Deste modo, enfatiza-se a) o envolvimento do indivíduo no grupo discente como fator que auxilia no aprendizado e na prática linguística; b) a prática docente como um entendimento de casos de dificuldade com a língua estrangeira (que podem gerar *codeswitching*) e pensa-se que nestes dois casos, tanto o envolvimento com o grupo, como uma boa relação com o professor podem gerar um ambiente de estudo mais propício para o aprendizado, caracterizando-se, portanto, como motivador.

A presente pesquisa buscou contribuir, portanto, à implementação do Programa IsF, na medida que, não só analisou a interação e a receptividade dos alunos ao formato e proposta do Programa, bem como observou a interação destes

com o conteúdo ministrado, língua-alvo e docente. E não apenas isto, mas também apresentou uma teorização a respeito da sala virtual, focando, sobretudo nas relações discentes-docentes e discente-discente neste ambiente. A ênfase dada, sobretudo, ao professor e ao aluno sob a perspectiva de análise da motivação e de elementos motivadores em sala de aula contribui, assim, às noções de sala de aula já existentes e às questões a respeito de ensino e aprendizado de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D.M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

ABREU-E-LIMA, D.M. MORAES FILHO, W. B; BARBOSA, W.J.C; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMIENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.M. MORAES

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALVES, S. C. D. O. Interação online e oralidade. In. PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. Faculdade de Letras/UFMG, 2001. 126-145 p.

BROWN, H. D. Personality Factors. In: BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th edition. San Francisco: Longman, 2000. 142 – 175 p.

CSIZÉR, K., DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 2005, p. 613-659.

FERRÃO, M. A. F. *A teoria das inteligências múltiplas no ensino e aprendizagem de língua inglesa da escola pública*. 2006. 217 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2006.

FILHO, W. B. *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política lingüística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ARTMED, 1994. 340 p.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: ARTMED, 1995. 257 p.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: Um Conceito Reformulado: o criador de inteligências múltiplas explica e expande suas ideias com foque no século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, A. R. *Métodos de Pesquisa*. Org: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. Coord: UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDIM, J. R. *Projeto de Pesquisa Aspectos Éticos e Metodológicos*. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/bioetica/projeto.htm#m%C3%A9todo>> Acessado em 24/07/2017 às 10:39.

GUILLOTEAUX, M. J., DÖRNYEI, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), p. 55-77, 2008.

LAKATOS, M.A.; MARCONI, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

LEFFA, V.J. Interação Virtual versus Interação Face a Face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2010.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

MOTTA-ROTH. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In. PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. Faculdade de Letras/UFMG, 2001. 230-248 p.

OLIVEIRA, T. A. *Desenvolvimento de uma metodologia de ensino, baseada na teoria das inteligências múltiplas viabilizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação*. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2016.

_____. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual., Belo Horizonte, In: *Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, v. 3, Belo Horizonte, 2001. p.129-145.

_____. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira: breve retrospectiva histórica (Submetido à publicação), 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em 04 de maio de 2013.

PARREIRAS, V. A. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In. PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. Faculdade de Letras/UFMG, 2001. 179-191 p.

SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270 p.

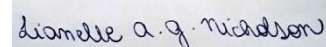
SILVA, R. C. D. Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico. In. PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. Faculdade de Letras/UFMG, 2001. 207-229 p.

SOUZA, R. A. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In. PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. Faculdade de Letras/UFMG, 2001. 15-36 p.

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa, “*Um estudo sobre a relação aluno-professor-conteúdo no processo de ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*”, desenvolvida na UNESP-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques. Tal estudo será desenvolvido no âmbito do curso de Letras- Inglês da referida instituição como monografia de conclusão de curso.
2. Diante do intenso cenário de internacionalização em contextos acadêmicos, vemos a necessidade de produzir conhecimento acerca das práticas realizadas em cursos de inglês, este estudo prevê o levantamento do perfil de inteligências múltiplas de alunos e de um professor de um dos cursos híbridos oferecidos pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNESP.
 - a. Você foi selecionado por estar inscrito em um curso híbrido de inglês no Programa IsF e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: fazer um levantamento das inteligências múltiplas de alunos e de um professor de um curso híbrido de inglês, oferecido pelo Programa Idiomas sem Fronteiras da UNESP. Além desse levantamento, buscar-se-á verificar as relações aluno-professor, aluno-conteúdo e professor-conteúdo, por meio da análise das atividades propostas em tal curso para tentar compreender como elas podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários abertos e fechados e/ou responder perguntas de uma entrevista, gravada em áudio.
3. Você pode sentir algum tipo de desconforto ou constrangimento ao responder as questões presentes no questionário e na entrevista, no entanto, garantimos que tomaremos as ações necessárias para se evitar esses riscos mínimos, como, por exemplo, não responder a pergunta (em questionários e na entrevista) ou cessar a sessão de entrevista. Os benefícios deste estudo se relacionam à melhor compreensão de processos afetivos e motivacionais de aprendizes de língua estrangeira, podendo otimizar o ensino e aprendizagem de línguas, por meio da análise de atividades propostas pelo professor.
4. Garantimos os esclarecimentos necessários sobre o estudo, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados. Assim como também garantimos sua indenização diante de eventuais danos, desde que, comprovadamente decorrentes da pesquisa.
5. Vocês poderão entrar em contato com a pesquisadora, responsável pela coleta dos dados, e sua orientadora em qualquer etapa da pesquisa e também ao seu fim.
6. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Garantimos que sua identidade permanecerá em sigilo, assegurando sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Serão criados nomes fictícios para proteger e assegurar sua privacidade.
8. Você será ressarcido em caso de despesas, desde que, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.
9. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Nome e assinatura do pesquisador²¹

LIANELLE AYVE GARCIA NICHOLSON

tanai.reguzari@gmail.com

Rod. Araraquara-Jaú Km 1

Bairro: Machados

14800-901 - Araraquara, SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

LOCAL E DATA

Assinatura do participante da pesquisa ²²

²¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

²² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

Anexo B – Questionário fechado aplicado aos alunos

Esse questionário tem por objetivo colher dados para o andamento de uma pesquisa. **Peço que as respostas se deem da forma mais sincera possível e que se assinale apenas uma alternativa em cada pergunta.** Conto com vocês!

Att. Lianelle Nicholson

- 1) Idade: ____ anos

- 2) Com qual regularidade você costuma padronizar (organizar por cor, por tamanho, por assunto) suas coisas (roupas, material escolar, coisas na rua...)?
 - a) Nenhuma regularidade;
 - b) Quase nunca (1 ou 2 vezes por mês);
 - c) Regularmente (1 ou 2 vezes por semana);
 - d) Sempre (todo dia ou quase todo dia).

- 3) Quando você precisa explicar o seu ponto de vista para alguém (explicar um conceito, não convencer a pessoa de algo), quão bem você acha que você se sai?
 - a) Não me saio nada bem – as pessoas falam que eu explico as coisas de um jeito confuso;
 - b) Não me saio muito bem – eu tenho que explicar a mesma coisa várias vezes;
 - c) Razoavelmente bem – depois de pouco tempo, as pessoas me entendem;
 - d) Eu me saio muito bem – depois de explicar uma ou duas vezes, as pessoas já me entenderam.

- 4) Quando você vai fazer atividades físicas, você se considera:
 - a) Estabanado – parece que o seu corpo não obedece aquilo que sua mente está planejando;
 - b) Razoavelmente estabanado – meu corpo até obedeceria, se minha capacidade física fosse melhor;
 - c) Razoavelmente bom – minha mente sabe o que meu corpo é capaz de fazer e planeja aquilo que consigo executar bem, sendo que a execução também é boa;
 - d) Muito bom – consigo planejar bem o que preciso fazer, meu corpo executa bem e tenho facilidade em melhorar minhas habilidades físicas.

- 5) Se você estivesse fazendo uma trilha e estivesse muito cansado de andar, você:
 - a) Começaria a se perguntar: “o que é que eu estou fazendo na natureza? ”;
 - b) Ficaria de pé, respirando fundo, insatisfeito (a);
 - c) Procuraria uma pedra (ou um lugar mais limpo) para sentar;
 - d) Sentaria na grama, encostaria numa árvore e pensaria como a natureza e tudo de bom.

6) Se você fosse deixado sozinho num lugar desconhecido (sem celular e GPS) e começasse a andar para tentar achar seu caminho de volta, você:

- a) Acabaria ainda mais perdido(a);
- b) Andaria muito, antes de começar a reparar nos lugares, nos nomes das ruas;
- c) Andaria um pouco por aí e começaria a se situar aos poucos;
- d) Imediatamente começaria a prestar atenção nos seus arredores e, depois de andar e observar, acabaria conseguindo voltar.

7) Quando você para para pensar na vida, você percebe que:

- a) Você não se dá bem consigo mesmo;
- b) Você não se dá muito bem consigo mesmo, mas até que dá para o gasto;
- c) Você se dá razoavelmente bem consigo mesmo;
- d) Você se dá muito bem consigo mesmo.

8) Quando você precisa falar umas verdades para uma pessoa, você geralmente:

- a) Toma muito cuidado – tenta ver a melhor forma de falar, pensa bastante antes de ter essa conversa, busca não ofender porque todo mundo tem sentimentos;
- b) Toma pouco cuidado – pensa um pouco antes de falar, tenta não ofender, mas se precisar ser ríspido(a), vamos ser ríspido(a);
- c) Não toma quase nenhum cuidado – falo na hora que o problema surge e do jeito que a conversa andar, foi;
- d) A verdade está aí para ser dita – pronto, falei.

9) Quando você ouve música (e vai exclusivamente ouvir música e não ouvir música para realizar alguma outra atividade), você:

- a) Presta atenção (ou tenta prestar) em todos os sons e elementos musicais: todos os instrumentos, o tom, o ritmo, a melodia, o tempo, vozes, harmonia, etc.;
- b) Presta atenção (ou tenta prestar) de forma razoável – tenta prestar atenção aos sons e elementos musicais – às vezes dá certo, às vezes não;
- c) Até tenta prestar atenção nos sons e elementos musicais, mas não tem muito sucesso;
- d) Não presta atenção nenhuma nos sons e nos elementos musicais (às vezes nem sabe que música está ouvindo da sua lista de reproduções) ou não senta para ouvir música – apenas ouve música em meio a outras atividades;

10) Quão bem você se dá com números?

- a) Muito bem;
- b) Bem;
- c) Mal;
- d) Muito mal.

- 11) Se você pudesse escolher um lugar para conhecer, você escolheria:
- Um lugar tranquilo, em meio a natureza, completamente isolado da cidade (acampamento na floresta, ilha deserta...);
 - Um lugar com bastante natureza, mas com instalações modernas (uns chalés afastados da cidade, um hotel fazenda...);
 - Um lugar na cidade / uma cidade pequena, mas que tivesse natureza ao redor;
 - Uma cidade grande, que tivesse muitas atrações, muitos shoppings, restaurantes, boates, etc.
- 12) Se você tem muitos objetos para arrumar dentro de uma caixa razoavelmente pequena, você:
- Consegue arrumar bem os objetos – consegue medir mentalmente onde cada objeto caberia e consegue ter uma visão prévia do espaço onde cada objeto caberia;
 - Consegue arrumar mais ou menos os objetos – teria que colocar e tirar várias vezes, ir por tentativa e erro, mas no fim ficaria organizado e tudo estaria dentro da caixa;
 - Teria razoável dificuldade – faria várias tentativas e no fim, talvez alguns objetos até ficassem do lado de fora da caixa;
 - Teria muita dificuldade – faria várias tentativas, colocaria e tiraria vários objetos várias vezes, se perguntaria “Socorro, não cabe! Nada cabe! Como que eu faço para isso tudo caber aqui dentro? Não é possível!” e se sentiria muito frustrado.
- 13) Quando uma música que você gosta muito a tocar e você começa a dançar (e não tem ninguém em volta), você:
- Dança mesmo e dança muito, como se não houvesse amanhã;
 - Dança um pouco, para um pouco, dança um pouco, vai fazer outra coisa e assim por diante;
 - Fica se mexendo um pouco acompanhando a batida;
 - Fica parado(a), só ouvindo mesmo.
- 14) Quando você “está de boa”, apenas observando o mundo, você:
- Fica observando o formato e o padrão das coisas e tenta estabelecer lógica para as coisas (mesmo que, talvez para outras pessoas, não pareça muito lógico);
 - Fica observando o formato ou o padrão das coisas, mas não busca muita lógica – o formato ou o padrão de algumas coisas apenas chama a sua atenção;
 - Às vezes observa formato/padrão, às vezes não – depende muito do que estou observando;
 - Formatos e padrões não chamam minha atenção, não reparo nisso.
- 15) Quando você está fazendo algo e começa a cantarolar uma música (ou começa a surgir/ficar com uma música na cabeça), você:
- Geralmente cria melodias novas;
 - Às vezes cria melodias novas, às vezes cantarola (pensa) músicas que conhece;
 - Só cantarola (pensa) músicas que já conhece;
 - Não cantarola (pensa) em músicas – não liga muito para isso.

16) Se sua avó fosse viajar por uma semana e você ficasse encarregado(a) de cuidar das plantas dela, você:

- a) Acabaria matando as plantas dentro de uma semana;
- b) Acabaria deixando as plantas malcuidadas, mas elas iriam sobreviver;
- c) As plantas ficariam razoavelmente bem cuidadas;
- d) As plantas iam ficar maravilhosas – eu cuido muito bem de plantas (o jardineiro nato!).

17) Quando você tem que apresentar seminários ou falar em público, você:

- a) Trava (só por Deus que eu falo em público);
- b) Gaguejo, fico um pouco nervoso(a), mas no final dá tudo certo;
- c) Falo razoavelmente bem;
- d) Falo muito bem, de forma bem desinibida;

18) Quando você começa a se sentir meio para baixo, meio triste, você:

- a) Consegue “conversar consigo mesmo” e fazer sua própria terapia muito bem;
- b) Consegue lidar sozinho até certo ponto (“conversa consigo mesmo” de uma forma razoavelmente eficaz, mas no fim dá tudo certo);
- c) Consegue, em parte lidar sozinho e em parte precisa de ajuda (outras pessoas te dão uma força, conversam com você, te ouvem...);
- d) Corre logo para o colo de alguém (nem para pára pensar nisso sozinho, já vai logo contar para seu melhor amigo, ou pedir colo para alguém da sua família).

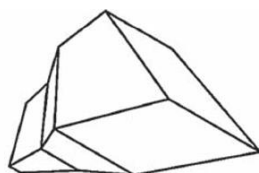
19) Quando você está ouvindo uma música e começa a cantar junto, você:

- a) Canta no tom certo e faz uma boa “performance”;
- b) Canta mais ou menos no tom e faz uma “performance” aceitável;
- c) Canta mais ou menos fora de tom e faz uma “performance” pouco aceitável;
- d) Canta mal e fora de tom (mas quem liga? O importante é se divertir).

20) Quando você quer convencer alguém do seu ponto de vista, você:

- a) Consegue transmitir bem seus argumentos e, geralmente, consegue fazer um(a) amigo(a) mudar de ideia;
- b) Consegue transmitir seus argumentos até certo ponto e às vezes convence, às vezes não;
- c) Não consegue transmitir seus argumentos muito bem e raramente convence;
- d) Não consegue transmitir seus argumentos e nunca convence ninguém (naquele famoso: “ninguém nunca concorda comigo!”).

21) Se eu te der a figura 3D irregular abaixo e pedir para você rotacionar essa figura na sua mente, você:



- a) Conseguiria fazer isso, sem o menor problema;
 - b) Até conseguiria fazer, mas precisaria de algum tempo para pensar;
 - c) Conseguiria fazer com certa dificuldade;
 - d) Teria muita dificuldade para realizar essa tarefa (e me perguntaria porque raios é preciso fazer isso).
- 22) Se você tiver que contornar um desenho com cola glitter, você:
- a) Contorna muito bem – tem uma ótima coordenação motora fina (Da Vinci na cola glitter!);
 - b) Contorna razoavelmente bem – dependendo do desenho, pode ser que algumas coisas saiam um pouco tremidas;
 - c) Contorna razoavelmente mal – vai estar mais tremido do que reto, mas, fazer o quê, né?
 - d) Contorna mal – se alguém me der essa tarefa, eu tenho é dó do desenho!
- 23) Suponha que um amigo seu está com um problema e veio te pedir um conselho. Depois da conversa, você percebe que ele:
- a) Se sente muito melhor – você é realmente uma pessoa boa para conversar, desabafar e dar conselhos;
 - b) Se sente um pouco melhor – você não é a pessoa mais indicada para esse tipo de coisa, mas sempre tenta ajudar;
 - c) Se sente do mesmo jeito – você fez o que pôde, mas fazer o quê;
 - d) Ele se sente pior do que estava – você nem sabe porque raios ele te procurou, você não é nada bom com esse tipo de coisa;
- 24) Quando você se imagina em outras situações (desde ser rico e ter uma casa na praia até se imaginar como um palito de fósforo), você:
- a) Tem facilidade e faz isso sem perceber;
 - b) Tem razoável facilidade e faz isso raramente;
 - c) Tem razoável dificuldade e quase nunca faz isso;
 - d) Tem dificuldade e quase nunca fica imaginando coisas a seu próprio respeito.

Anexo C – Questionário misto aplicado à professora

Retirado e Adaptado de: FERRÃO, M. A. F. *A teoria das inteligências múltiplas no ensino e aprendizagem de língua inglesa da escola pública*. 2006. 217 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2006. 183-184 p.

QUESTIONÁRIO II (aplicado à professora)

Esse questionário tem por objetivo colher dados para o andamento de uma pesquisa. **Peço que as respostas se deem da forma mais sincera possível e que se assinale apenas uma alternativa em cada pergunta.** Conto com vocês!

Att. Lianelle Nicholson

Para responder às perguntas abaixo, por favor, marque:

(1)- POUCO; (2) MAIS OU MENOS; E (3) MUITO.

Inteligência Linguística

1. ___ Me considero ou sou considerado como uma pessoa que escreve bem para minha idade;
2. ___ Costumo inventar e ou contar histórias, e ou inventar / contar piadas;
3. ___ Tenho boa memória para nomes, lugares, datas ou fatos;
4. ___ Gosto de jogos de palavras, trocadilhos, trava-línguas, etc;
5. ___ Gosto de ler livros;
6. ___ Gosto de ler as matérias das revistas;
7. ___ Português, línguas, história ou geografia são mais fáceis que matemática ou ciências;
8. ___ Quando falo frequentemente me refiro a coisas que li ou ouvi;
9. ___ Na rua ou na estrada, presto mais atenção nas palavras escritas em placas ou anúncios do que na paisagem;
10. ___ Aproveito mais ouvindo rádio ou leituras faladas do que assistindo à T.V. ou a filmes.

Outras Capacidades Lingüísticas:

Inteligência Lógico-Matemática

1. ___ Faço muitas perguntas sobre como as coisas funcionam;
2. ___ Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça;
3. ___ Matemática e/ou ciências estão entre minhas matérias favoritas na escola;
4. ___ Gosto de jogos ou enigmas que exijam pensamento lógico (xadrez, damas, R.P.G.);
5. ___ Gosto de fazer pequenos experimentos "e se" (exemplo: E se eu colocasse água com sal no congelador? Será que congela da mesma forma que água normal?);

6. ___ Minha mente busca padrões, regularidades ou sequências lógicas nas coisas;
7. ___ Tenho interesse pelos progressos da ciência;
8. ___ Acredito que quase tudo tem uma explicação racional;
9. ___ Gosto de detectar falhas lógicas nas coisas (se eu for ao mercado, ficarei olhando para as prateleiras e achando coisas que estão fora do lugar);
10. ___ Sinto-me mais à vontade quando algo foi medido, categorizado, analisado ou quantificado de alguma maneira.

Outras Capacidades Lógico-Matemáticas:

Inteligência Espacial

1. ___ Quando fecho os olhos, com frequência visualizo imagens claras;
2. ___ Sou sensível às cores;
3. ___ Frequentemente uso uma máquina fotográfica ou uma filmadora para registrar o que vejo ao meu redor;
4. ___ Gosto de montar quebra-cabeças, labirintos e outros jogos visuais;
5. ___ Tenho sonhos claros à noite;
6. ___ Geralmente consigo achar meu caminho em lugares desconhecidos;
7. ___ Gosto de desenhar ou rabiscar;
8. ___ A geometria é mais fácil para mim do que a álgebra;
9. ___ Consigo imaginar facilmente como uma coisa pareceria se a víssemos de cima, panoramicamente;
10. ___ Prefiro ler materiais com muitas ilustrações.

Outras Capacidade Espaciais:

Inteligência Corporal-Cinestésica

1. ___ Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente;
2. ___ Tenho dificuldade em permanecer quieto por longos períodos de tempo;
3. ___ Gosto de trabalhar com as mãos em atividades concretas como costurar, fazer tricô, montagens, trabalhos de carpintaria ou modelagem;
4. ___ Minhas melhores ideias me ocorrem quando saio para dar uma longa caminhada ou para correr, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física;
5. ___ Em geral, gosto de passar meu tempo de lazer ao ar livre;
6. ___ Frequentemente gesticulo ou uso outras formas de linguagem corporal quando converso com as pessoas;
7. ___ Preciso tocar nas coisas para aprender mais sobre elas;
8. ___ Gosto de divertimentos desafiadores ou experiências físicas emocionantes, eletrizantes.;
9. ___ Descreveria a mim mesmo como tendo uma boa coordenação motora;

10. ___ Preciso praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou ver um filme que a descreva.

Outras Capacidades Corporal-Cinestésicas:

Inteligência Musical

1. ___ Tenho uma voz agradável quando canto;
2. ___ Percebo quando uma nota musical está fora de tom;
3. ___ Frequentemente ouço música no rádio, em gravações, em fitas cassete ou CDs;
4. ___ Toco um instrumento musical;
5. ___ Minha vida seria pobre se nela não houvesse música;
6. ___ Às vezes, eu me pego caminhando pela rua, com um jingle de televisão ou alguma música na cabeça;
7. ___ Posso marcar com facilidade o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples;
8. ___ Conheço as melodias de muitas canções e músicas diferentes;
9. ___ Se ouço uma seleção musical uma ou duas vezes, geralmente sou capaz de repeti-la com razoável precisão;
10. ___ Com frequência fico tamborilando ou cantando melodias enquanto estou trabalhando, estudando ou aprendendo alguma coisa nova.

Outras Capacidades Musicais:

Inteligência Interpessoal

1. ___ Sou do tipo de pessoa a quem os outros recorrem para pedir conselhos, na escola ou com os amigos;
2. ___ Prefiro esportes coletivos como vôlei ou futebol a esportes individuais como nadar ou correr;
3. ___ Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de tentar resolvê-lo sozinho;
4. ___ Prefiro passatempos coletivos como Jogos de Tabuleiro ou Jogos em Grupos a recreações individuais como videogames (individuais) ou jogos individuais;
5. ___ Gosto do desafio de ensinar uma outra pessoa, ou grupos de pessoas, a fazer coisas que sei fazer;
6. ___ Eu me considero um líder (ou as pessoas me consideram);
7. ___ Sinto-me à vontade no meio de uma multidão;
8. ___ Gosto de participar de atividades sociais relacionadas a escola, igreja ou comunidade;
9. ___ Prefiro passar minhas noites em uma festa animada de que ficar em casa sozinho;
10. ___ As pessoas me pedem conselhos.

Outras Capacidades Interpessoais:

Inteligência Intrapessoal

1. ___ Costumo passar um tempo sozinho meditando, refletindo ou pensando sobre questões importantes de vida;
2. ___ Já participei de sessões de orientação ou de seminários de crescimento pessoal para aprender mais sobre mim mesmo;
3. ___ Sou capaz de reagir às dificuldades com coragem;
4. ___ Tenho um passatempo ou interesse especial que guardo para mim mesmo;
5. ___ Tenho alguns objetivos importantes na minha vida sobre os quais reflito regularmente;
6. ___ Tenho uma visão realista das minhas forças e fraquezas (baseada em dados de outras fontes);
7. ___ Prefiro passar um fim de semana sozinho, do que junto com um monte de gente;
8. ___ Eu me considero uma pessoa determinada, com ideias próprias.
9. ___ Mantenho um diário pessoal para registrar o que se passa na minha vida interior;
10. ___ Sou capaz de estudar e realizar tarefas sem nenhum tipo de orientação.

Outras Capacidades Intrapessoais:

Inteligência Naturalista

1. ___ Gosto de acampar ou simplesmente de caminhar observando a natureza;
2. ___ Faço parte de alguma organização de voluntários relacionada à natureza e quero ajudar a salvar o meio ambiente da destruição que ele está sofrendo;
3. ___ Gosto de animais de estimação;
4. ___ Tenho um passatempo relacionado à natureza (por exemplo, observar pássaros, colecionar insetos, fazer uma trilha, pesquisar fotos de flores, ...);
5. ___ Gosto de estudar temas relacionados à natureza (por exemplo, flores, animais);
6. ___ Tenho facilidade em perceber as diferenças entre tipos de árvores, cães, pássaros ou outros tipos de animais e plantas;
7. ___ Gosto de ler revistas e livros, ou assistir a programas de televisão ou filmes sobre a natureza;
8. ___ Prefiro passar minhas férias em ambientes naturais como uma praia ou um camping com trilhas ecológicas do que em locais urbanos ou culturais como um hotel dentro de uma cidade;
9. ___ Adoro visitar zoológicos, aquários e outros lugares onde podemos estudar o mundo natural;
10. ___ Tenho um jardim em minha casa e gosto muito de cuidar dele.

Outras Capacidades Naturalistas:

Sobre este questionário:

1. Você concorda com o resultado deste questionário?
-

2. Ele, de fato, descreve como você é? Explique.
-
-

Anexo D – Questionário aberto aplicado à professora

1) Você gosta da matéria que você leciona?

Gosto bastante. Num primeiro momento, quando ministrei uma disciplina bem similar a essa como monitora, achei a experiência complicada e não acho que consegui aproveitar bem todo o conhecimento que tive que adquirir para ministra-la. Mas, depois de dois anos, e mais segurança na hora de dar aula, posso dizer que mesmo tendo dado a disciplina de Compreensão Escrita: essas, online (formato diferente de como ministrei como monitora – entre outras diferenças, naturalmente), gosto muito mais dela do que gostava enquanto monitora.

2) Qual a sua relação com o inglês? (História da sua vida com essa matéria);

Comecei a aprender inglês formalmente – na escola regular – na 5ª série. Antes disso, tinha um caderno em que meu pai me ensinou a tradução de algumas palavras soltas e bem simples (dog = cachorro, etc) só porque sempre fui muito curiosa. Acredito que até a 7ª série, minha relação com o inglês tenha sido bem ruim. Não era uma matéria que eu gostava – mas minhas notas nunca foram menores do que 7, pelo que me lembro. Depois disso, durante o final do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio, comecei a ser uma das pessoas a quem pediam cola nas provas, só porque minhas notas sempre eram altas. Nos últimos dois anos do ensino médio, comecei a fazer inglês numa escola de idiomas já que estava prestes a prestar vestibular e decidir o que queria fazer. Eu queria ser tradutora, na verdade, mas acabei prestando Letras e demorei para perceber que dar aula de inglês era uma coisa que eu realmente gostava de fazer e que, mesmo com toda a desvalorização dos professores, eu gostaria de continuar fazendo.

Depois que entrei na faculdade (principalmente no primeiro e segundo ano) decidi que precisava mesmo melhorar meu inglês (até então eu só tinha concluído o curso de pré-intermediário na escola de idiomas) e, aí, por conta própria, pedi para amigos de trabalho do meu pai me trazerem livros importados e comecei a ler para adquirir vocabulário, além de me aventurar na internet conversando com pessoas que tinham inglês como língua materna, ou não.

3) Você acha que a sua relação com os alunos influencia no andamento da sua aula? Como?

Acho que sim. Enquanto aluna sempre senti que a minha relação com os professores importava. Geralmente, se eu não gostava de um professor, prestar atenção na matéria e ficar interessada por ela – mesmo que fosse algo que eu inicialmente gostasse – era bem complicado; eu gastava o dobro de energia tentando me concentrar na matéria em si por causa do professor. Acabei levando isso comigo enquanto professora e durante a disciplina tentei fazer o possível para que os alunos sentissem que eu estava aberta a questionamentos e que estava disponível quando precisassem (com ressalvas, é claro. Deixei claro que nossa relação era estritamente profissional).

4) Você acha que os alunos gostam do conteúdo? E de você?

Acredito que sim, para ambos. Da primeira vez que ministrei uma disciplina similar (enquanto monitora, falei um pouco sobre isso na primeira questão) eu estava bem perdida nesse mundo de inglês para fins específicos/inglês acadêmico. Dessa vez, como já tinha tido uma experiência anterior com o conteúdo, sabia onde precisava reforçar, que analogias poderiam ser feitas para que os alunos entendessem o que eu queria passar de importante. Alguns alunos expressaram o desejo de ter uma “receita” para escrever *essays* e, na medida do possível, tentei atender a esse pedido da melhor forma, ressaltando que conforme eles forem ficando mais experientes ao escreverem esse tipo de texto, algumas “normas” podem ser quebradas.

5) Você percebe se os alunos que têm maior afinidade com a matéria têm mais facilidade no aprendizado?

Acho que o que interferiu na facilidade do aprendizado dos alunos não foi a afinidade com a matéria, mas o domínio da língua estrangeira. Senti que todos eles eram aplicados, faziam as atividades mesmo tendo várias obrigações. Tive um aluno que escreveu as atividades de parágrafos e o ensaio final em português e depois traduziu pro inglês. Partindo da minha experiência como aluna, afinidade com a matéria ajuda sim no aprendizado, e acho que, dos alunos mais participativos – além daqueles com o melhor desempenho durante o curso – dizer que têm afinidade com a matéria realmente facilita o aprendizado.

6) Você percebe se os alunos que têm uma afinidade maior com você têm mais facilidade no aprendizado?

No geral acho que percebo sim, mas, de novo, aqueles alunos que tinham uma afinidade maior comigo eram os mais proficientes em língua inglesa – ou que, pelo menos, estavam com o filtro afetivo baixo e sentindo-se confortáveis o suficiente para se exporem para mim e para os colegas para fazer perguntas, sugestões, cometerem erros, etc. Nessa turma tive um aluno que também era professor e uns bons 20 anos mais velho do que eu; especificamente com ele, senti que o fato de não sermos tão próximos interferiu na minha postura em relação a ele, mesmo que não drasticamente.

7) O que você acha que gera mais facilidade: afinidade com a matéria ou afinidade com o professor? Por que você acha isso? Você já observou isso nas suas aulas?

Definitivamente afinidade com professor. Como já disse acima, acredito que a matéria e/ou conteúdo está disponível ali pro aluno de uma maneira ou de outra. Ter afinidade com o professor facilita o aprendizado porque você se sente confortável para fazer perguntas – mesmo que elas não sejam importantes naquele momento – ou para entrar em contato depois da aula para perguntarem sobre o nome “mais correto” para um empreendimento (um aluno dessa turma fez isso comigo). Acho que ter afinidade com o professor faz com que você se esforce para completar as atividades propostas, mesmo que sua vida esteja um caos, mesmo que a atividade seja difícil – e quando ela é, falar para o professor que ela é mesmo (também já me falaram isso).

8) O que você acha que motivou os seus alunos a começar a aprender inglês? Você acha que este fator motivador é a mesma que os fizeram permanecer e estudar ao longo do curso?

A necessidade, num primeiro momento, seguido por interesse. No questionário inicial do curso, vários deles responderam que tinham que melhorar a escrita no inglês, que precisavam ser mais proficientes por causa do mercado de trabalho e/ou meio acadêmico. Eles não esperavam que o curso ia ser ministrado em inglês – acredito que porque o curso tinha o foco de escrita – e alguns deles desistiram depois da primeira aula porque não conseguiram acompanhar (acho que para uma primeira aula devo ter assustado os alunos falando inglês, escrevendo em inglês, pedindo opinião em inglês, mesmo para uma turma teoricamente B1. Levei algumas aulas para perceber que a maioria não tinha esse nível e começar a modular minha fala e tentar diminuir meu tempo de fala).

Acho que o fato de precisarem melhorar a proficiência e escrita especialmente por causa do meio acadêmico – a maioria dos meus alunos eram mestrandos e doutorandos – fez com que permanecessem no curso, então, acredito que sim.

9) Você consegue observar se os diferentes traços de personalidade dos alunos influenciam em seu aprendizado? O que você observou? (Por exemplo, alunos mais extrovertidos aprendem a falar mais rápido)

Sim. Alunos extrovertidos eram os que faziam mais piadas, se expunham mais, tiravam mais dúvidas. Também achei que, em alguns momentos, o fato da maioria dos meus alunos serem homens deixava pouco espaço para as mulheres falarem, mesmo que elas quisessem, então eu sempre me lembrava de perguntar se elas tinham algo a dizer, ou se alguém que ainda não tinha falado gostaria de adicionar algo a mais.

Mesmo com alunos mais tímidos e/ou com menos proficiência em língua inglesa, eles sempre faziam perguntas, tiravam dúvidas e, quando sentiam que era necessário, falavam em português para conseguirem expressar opinião.

Um aluno dessa turma já tinha dado aulas como professor de inglês – ele era um dos mais proficientes da turma na língua – e observei que durante os momentos de discussões em grupos/dupla ele agia como professor e explicava para os colegas o que precisava ser feito, além de ajudar com vocabulário.

No geral, esses alunos mais extrovertidos foram aqueles que tiveram os melhores ensaios e/ou correram mais riscos ao escrevê-los.

10) Você acha que motivou os seus alunos ao longo do curso? O que você fez para os manter motivados?

Acho que sim. Tentei fazer ligações entre os tópicos que estávamos vendo e coisas mais pragmáticas com as quais eles conseguissem se relacionar ao invés de ficar só no plano do conteúdo. Me esforcei para que eles sentissem que não era só eu enquanto professora despejando um monte de conteúdo que eles deveriam seguir. Ao invés disso, queria que eles entendessem que eles também tinham opiniões para dar e construir as discussões me conjunto. Depois de conversar com a minha orientadora, trouxe coisas além de textos – como vídeos, atividades de acrônimos – e compartilhei

minha experiência com eles enquanto aluna. Tentei mostrar que eu também já tinha cometido erros ao escrever meus próprios textos durante a graduação e que sempre temos como melhorar.

Acho que o fato de ter levado o conteúdo para o lado pragmático e de ter me mostrado aberta a perguntas possa tê-los motivado a continuar o curso e a tentarem se dedicar a ele. Acho, também, que ter me colocado como a “nice teacher” possa ter influenciado na hora deles cumprirem os prazos do ensaio final – tive que estendê-lo por três dias a mais.