ALICE FELISBINO GOLIN

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação

Orientador: Prof. Dr. CLÓVIS KASSICK

Tubarão – SC
2003

ALICE FELISBINO GOLIN

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Mestrado de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina

Tubarão - SC, 08 de dezembro de 2003.

_____

Prof. Dr. Antonio Elízio Pazeto
Coordenador do Curso

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Clóvis N. Kassick
(Orientador)

_____ _____

Profª Dra. Maria Oly Pey **Profª Dra. Raquel Stela de Sá**

Depois de algum tempo você aprende a diferença,
a sutil diferença entre dar a mão e acorrentar uma alma.
E você aprende que amar não significa apoiar-se,
e que companhia nem sempre significa segurança.
E começa a aprender que beijos não são contratos e presentes não são promessas.
E começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida
e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança.
E aprende a construir todas as suas estradas no hoje,
porque o terreno amanha é incerto demais para os planos,
e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão.
Depois de um tempo você aprende que o sol queima se ficar exposto por muito tempo.
E aprende que não importa o quanto você se importe,
algumas pessoas simplesmente não se importam...
E aceita que não importa quão boa seja uma pessoa,
ela vai feri-lo de vez em quando e você precisa perdoá-la por isso.
Aprende que falar pode aliviar dores emocionais.
Descobre que se leva tempo para construir confiança
e apenas segundos para destruí-la, e que você pode fazer coisas em um instante,
das quais se arrependerá pelo resto da vida.
Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias.
E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida.
E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.
Aprende que não temos que mudar de amigos
se compreendermos que os amigos mudam, percebe que seu melhor amigo e você
podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos.
Descobre que devemos deixar as pessoas que amamos
com palavras amorosas, pode ser a ultima vez que a vejamos.
Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influencia sobre nós,
mas nós somos responsáveis por nós mesmos.
Começa a aprender que não se deve comparar com os outros,
mas com o melhor que pode ser.
Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser
e que o tempo é curto.
Aprende que não importa onde já chegou, mas onde está indo
mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve.
Aprende que, ou você controla seus atos ou eles o controlarão
e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade,
pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação,
sempre existem dois lados.
Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário
fazer, enfrentando as conseqüências.
Aprende que paciência requer muita prática.
Descobre que algumas vezes as pessoas que você espera que o chute
quando você cai, é uma das poucas que o ajudam a levantar-se.
Aprende que maturidade tem mais a ver com tipos de experiência que se teve
e o que você aprendeu com elas, do que quantos aniversários você celebrou.
Aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha.
Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens,
poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.
Aprende que quando está com raiva tem o direito de estar com raiva,
mas isso não te dá o direito de ser cruel.
Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que ame,

não significa que esse alguém não sabe amar, contudo, o ama como pode,
pois existem pessoas que nos amam,
mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso.
Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém,
algumas vezes você tem que aprender a perdoa-se a si mesmo.
Aprende que com a mesma severidade com que julga,
você será em algum momento condenado.
Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido,
o mundo não pára pra que você o conserte.
Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás.
Portanto, plante seu jardim e decore sua alma,
ao invés de esperar que alguém lhe traga flores.
E você aprende que realmente pode suportar...
Que realmente é forte,
e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.
E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante a vida!
Nossas dúvidas são traidoras
E nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar
SE NÃO FOSSE O MEDO DE TENTAR!
(William Shakespeare)

Aos meus filhos amados:
Natália, Pedro Henrique e Marcelo Golin
Minha conquista também vos pertence.

AGRADECIMENTOS

Aos pais Pedro e Lora

Nas horas de alegria, vocês também estavam comigo, me apoiando e incentivando. Por isso, é especialmente com vocês que quero partilhar minha alegria e felicidade. Pela tolerância, compreensão, apoio e dedicação. Tão bonito como realizar seus próprios sonhos, é ajudar os outros a realizarem os seus.

Ao Rodrigo

Pelo incentivo, amor, paciência, companheirismo e apoio também financeiro.

Às minhas irmãs

Eliane, Célia, Claudia, Renice e Indaiara, pelo incentivo e colaboração.

A Eliane e Rejane

Pela mão, (a)braço, risos e palavras.

Ao Professor Dr. Clóvis N. Kassick, pelo acolhimento e orientação.

À Deus

Obrigado Senhor, pelos meus pais e amigos, por todos aqueles que entraram em nossa história de vida e nos ensinaram a crescer, a ser mais gente, e pelo término desta longa jornada, o mais sincero agradecimento a Ti, que me confiastes a vida. Pela fé, alegrias, idéias e ideais...

Partilho com vocês a vibração desta conquista.

RESUMO

GOLIN, Alice Felisbino. **A teoria das Inteligências Múltiplas como Contribuição para Superação do Fracasso Escolar.** Tubarão: 2003, 138 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISUL, 2003.

Por acreditar que a educação escolar exerce importante papel na vida da pessoa e que os que fracassam na escola, são precocemente expropriados do direito básico de aprender, esta dissertação se propôs a analisar o fracasso escolar e sua possível superação através da Teoria das Inteligências Múltiplas.

A presente pesquisa caracterizada como um estudo predominantemente descritivo e exploratório, buscou através de um estudo de caso, conhecer o olhar dos alunos repetentes bem como as atitudes e posturas de seus professores frente ao fracasso escolar. O propósito fundamental da coleta de dados foi a de tentar traçar uma perspectiva de ensino baseado na teoria das inteligências múltiplas agindo, principalmente, sobre a postura unilateral do professor.

Apontar caminhos para a superação do fracasso escolar, através do uso da abordagem teórica das Inteligências Múltiplas, acabou por tornar-se uma das principais constituições deste trabalho.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Fracasso Escolar, Alunos, Professores, Repetência.

ABSTRACT

GOLIN, Alice Felisbino. **The theory of multiple intelligences as contribution for overcoming the school failure.** Tubarão, 2003, 138 p. Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISUL, 2003.

For believing that the scholarly education exerts an important paper in the person's life and that ones that fail in the school are precociously dispossess of the basic right to learn, this dissertation proposed it to analyze the school failure and its possible overcoming through the Theory of Multiple Intelligences.

The present research characterized as a study predominantly descriptive and exploratory searched through the case study to know the view of the repeating students, as well as, the teacher's attitudes and positions in front of the school failure. The main intention of the datum collection was to try to trace a perspective of the education on the theory of the multiple intelligences being acted mainly on the teacher's unilateral position.

To show ways to overcome the school failure, through the use of the theoretical approach of the multiple intelligences, finished for becoming one of the main constitutions of this study.

Key words: Multiple Intelligences, School Failure, Students, Teachers, Repeating.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS..... xi

APRESENTAÇÃO..... xii

INTRODUÇÃO..... 01

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: PROBLEMÁTICA, HIPÓTESE E METODOLOGIA..... 06

2. FRACASSO ESCOLAR: REVENDO A LITERATURA..... 14

2.1. Conceitos e causas do fracasso escolar..... 20

3. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR..... 43

3.1. Contextualizando a Teoria..... 43

3.2. A Teoria das Inteligências Múltiplas em interação..... 49

3.3. A virada científica na Teoria das Inteligências Múltiplas..... 55
3.3.1. Inteligência Lingüística..... 60
3.3.2. Inteligência Musical..... 63
3.3.3. Inteligência Lógico-Matemática..... 66
3.3.4. Inteligência Espacial..... 69
3.3.5. Inteligência Corporal Cinestésica..... 72
3.3.6. Inteligências Intra e Interpessoais..... 74
3.3.7. Inteligência Naturalista..... 76

3.4. Abordagem do Projeto Espectrum..... 78

3.5. Implicações da abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas..... 80

4. OS DADOS DA REALIDADE: O QUE A PESQUISA NOS PERMITE INFERIR..... 87

4.1. Relato dos alunos..... 87

4.2. Descrição da pesquisa com professores..... 93

4.3. Análise dos relatos dos alunos e professores..... 97
4.3.1. Causas da reprovação na voz dos professores..... 102
4.3.2. Causas da reprovação na voz dos alunos..... 106

4.4. Olhar limitado do professor em relação às capacidades dos alunos..... 108

4.5. Auto-imagem escolar do aluno repetente..... 113

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 121

APÊNDICE A – ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ABERTA, REALIZADA COM OS ALUNOS..... 123

APÊNDICE B – PESQUISA COM OS PROFESSORES..... 124

LISTA DE ABREVIATURAS

APÓIA – Programa de Combate a Evasão e não Freqüência Escolar

I.C – Idade Cronológica

I.M – Idade mental

INEP – Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

QI – Quoeficiente Intelectual

APRESENTAÇÃO

Suponha que uma criança tenha um potencial para movimentos expressivos, mas seus professores evitam todas as atividades de movimento. Suponha que uma outra criança adore música e seja capaz de se expressar através dela, mas seus professores não consideram isso importante. Suponha que uma outra pense através de imagens e consiga visualizá-las e produzi-las com perfeição, mas sua professora a considera lenta, porque ela não consegue expressar suas idéias em palavras.

O que acontecerá com essas crianças? Qual o espaço delas na escola? Qual o grau de aceitação, ou compreensão para estas especificidades? Será que terão possibilidades de progredir ou, dadas as suas peculiaridades, serão rotuladas, tidas como “fracas”, repetirão a série?

Respeitar as muitas diferenças entre as pessoas e aproveitá-las a favor do processo ensino-aprendizagem é o propósito de aprender sobre as inteligências múltiplas. Ao propor uma expansão do termo inteligência de modo a abranger muitas capacidades que eram consideradas fora de seu escopo e, sobretudo, ao afirmar que certas faculdades eram relativamente independentes entre si Gardner desafiou a “crença difundida de que a inteligência é uma faculdade única e que ou a pessoa é ‘inteligente’ ou ‘burra’” (Gardner, 2000,p.47).

Ampliando a definição de inteligência a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece recursos e idéias que os professores poderão usar para ajudar os alunos no

processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece valiosas pistas para atenuar o fracasso escolar causado pela repetência, fazendo com que não apenas uma parcela, mas um maior número de alunos obtenham o sucesso escolar.

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada com alunos repetentes numa determinada série de uma escola pública, e a constatação de que a escola continua desconhecendo a possibilidade de utilizar as múltiplas inteligências evidenciadas, corno superação do fracasso escolar.

Sabe-se que o fracasso escolar é decorrente de variadas causas. Este trabalho propõe a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas para superação do fracasso escolar dos alunos que são excluídos da escola por apresentarem perfis de inteligência diferentes do padrão valorizado pelos professores e está estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o estudo, introduzindo as motivações para a concretização do mesmo, os objetivos, a metodologia, a problematização, assim como sua importância e contribuição.

No capítulo II apresenta-se a revisão teórica sobre o fracasso escolar e o capítulo III apresenta o referencial da Teoria das Inteligências Múltiplas.

O IV capítulo caracteriza-se pela descrição e análise da pesquisa de campo. São analisados e discutidos os dados coletados por meio das entrevistas e observações. Estas análises evidenciam os conflitos e contradições presentes no

processo ensino-aprendizagem. Explicitam-se também as questões relevantes desenvolvidas no trabalho.

Nas considerações finais, analisamos as reais possibilidades da abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas como contribuição para superação do Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema "Fracasso Escolar" tem sido estudado e debatido por profissionais dedicados à educação como pedagogos, psicólogos, sociólogos e filósofos e por estudantes, com o objetivo de minimizá-lo ou até eliminá-lo do sistema educacional. Também são inúmeros os trabalhos sobre a relação entre o desempenho do aluno e a atuação dos professores.

O desejo de aprofundar estes estudos e buscar novas alternativas para o problema em questão, originou-se da experiência profissional e de vida da autora deste trabalho, que lhe permitiram no dia a dia escolar, presenciar situações conflitantes que geravam descontentamento tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores.

Professora, de cidade pequena, desde 1986 acompanha as crianças da 1ª até a conclusão da 8ª série e, muitas vezes, até tornarem-se adultos. Como professora de cidade pequena, trabalha no bairro onde reside e mantém contato com os alunos mesmo depois que deixa de dar aula para eles. Direta ou indiretamente sabe que rumo a vida de alguns deles toma.

Às vezes surpreende-se com alunos que não se destacavam na escola e na idade adulta estão em atividades profissionais de destaque, o que gera indagações tais como: Que contribuição a escola trouxe aquele aluno fazendo com que ele repetisse a série? Ou rotulando-o e considerando-o um aluno médio ou fraco? E os alunos que desistiram de estudar por não suportar o fracasso escolar? Essas indagações e insatisfação com o ensino escolar tomou força quando a

pesquisadora passou a coordenar o Departamento Pedagógico de Ensino Fundamental da rede municipal de Fraiburgo a partir de 1997. O fato de vivenciar esta função durante estes anos de trabalho, bem como a experiência profissional como professora, possibilitou a pesquisadora presenciar outras situações conflitantes tais como:

Rotulações negativas destinadas aos alunos:

a) Há variação de opiniões dos professores quanto ao desempenho do aluno, bem como de resultados diferentes deste em função do desempenho do professor.

Há situações em que determinada criança é avaliada como “fraca” pela professora “X” e, no entanto, no próximo ano com o professor “Y” este mesmo aluno acompanha o desenvolvimento da turma sem dificuldades.

O aluno “X” é um aluno considerado “fraco”, não acompanha as atividades escolares Os professores em conselho de classe avaliam que este aluno deveria ser reprovado, mas um dos professores começa a questionar a proposta e os outros professores resolvem aprovar este aluno, tendo em vista as potencialidades latentes do avaliado.

b) Os professores colocam quase sempre a culpa do fracasso escolar na incapacidade do aluno ou em outras variáveis externas ao processo pedagógico á ele relacionadas. Nesse caso, a culpa é colocada nos pais, na família desestruturada, na pobreza, na preguiça.

c) Como solução, os professores exigem que sejam tomadas providências estruturais, como a contratação de profissionais específicos como psicóloga,

assistente social e orientadora educacional, para atuar sobre os supostos “culpados do fracasso escolar”.

Outro aspecto que chama atenção é que não há uma relação direta entre a avaliação escolar e o desempenho profissional. Percebe-se que, alguns alunos, por não se saírem bem na escola foram sujeitos de discussão e muitas vezes de rotulações, nos conselhos de classe. Contudo, quando adultos, muitos deles se tornaram pessoas criativas no desempenho de suas funções, tanto quanto os alunos considerados ótimos e inteligentes.

Diante destas situações, surgem questionamentos relacionados ao provável sentimento de frustração e de baixa estima que a escola causa nos alunos a quem atribui notas baixas, reprovando e rotulando-os decorrentes do não saber escolar.

Esse convívio educacional, numa escola onde as crianças são encaminhadas para exclusão, através de constantes frustrações e reprovações, acompanhados de rótulos discriminatórios, ou por designações de grupos de “baixa capacidade”, leva à reflexão sobre o papel da escola no processo de produção do fracasso escolar e exclusão. A escola onde a criança passa grande parte da sua vida, deixa nela resquícios de mágoa. Tanto que é comum, nas formaturas, os alunos erguerem o diploma como um troféu ganho numa guerra onde ele venceu, porque a escola foi considerada adversária quando na verdade, deveria ter sido, para todos os alunos uma aliada, no seu processo de desenvolvimento integral.

A escola se diz democrática porque todos têm direito e dever de nela ingressar e permanecer até a conclusão do ensino fundamental. Mas, em seu

interior, cabem as diferentes formas de aprender e ensinar o reconhecimento das múltiplas inteligências, e as diferenças individuais? A Teoria das Inteligências Múltiplas, apresentada pelo neurologista Howard Gardner, oferece uma nova versão sobre capacidades extrínsecas ou construídas, especialmente a de alguns alunos que em suas carreiras escolares, acumularam rótulos de incapazes de aprender, mas que, na prática social, se mostram pessoas capazes de aprender e atuar segundo os parâmetros considerados “normais”. Após muitas dúvidas e reflexões, optou-se por fundar o presente estudo na abordagem das Inteligências Múltiplas proposta por Gardner.

A idéia principal desta teoria que pode se constituir num contributo para as práticas educacionais é que o professor reconheça que os alunos aprendem de maneiras diferentes e apresentam diferentes configurações e inclinações intelectuais. A abordagem pedagógica tradicional e uniforme só atende a uma parte dos alunos, que responde a um determinado tipo de inteligência. A partir do momento em que se deixou de aceitar a reprovação como fato natural nas escolas, este assunto tem sido debatido e estudado com o intuito de melhorar o desempenho dos que atuam no dia a dia escolar e querem participar da luta contra o fracasso escolar.

Enquanto a criança em seu meio sóciocultural empenha-se espontaneamente, em intensa atividade de aquisição de hábitos e conhecimentos, a escola continua alicerçada na pedagogia tradicional. O conhecimento, desvinculado da realidade e interesse do aluno, tornou-se enfadonho e de difícil compreensão, passando a ser um fardo ao qual o aluno responde por meio de prêmios e castigos. A prova, a nota baixa e até as chantagens emocionais, ou os forçados elogios estão

presentes no dia a dia escolar. Esses processos de coação e ou manipulação utilizados com o aluno, para a obtenção de resultados escolares esperados, demonstra a fragilidade da relação pedagógica, do processo ensino-aprendizagem e se confirma também no processo educacional que está marcado pela exclusão através da evasão e da reprovação escolar, gerando o FRACASSO ESCOLAR.

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: PROBLEMÁTICA, HIPÓTESE E METODOLOGIA

A escola é considerada o lugar onde por excelência onde o saber, o aprender e o conhecer devem ser sistematizados e organizados. Ainda que, em vários momentos e locais a criança esteja aprendendo e conhecendo, na realidade, a escola é considerado o lugar próprio, instituído pela sociedade, na qual o foco central é a aprendizagem e o conhecimento.

Analisando os dados sobre a educação escolar, percebe-se que a soma dos índices de evasão e reprovação quase sobressaem os índices de aprovação. E, ainda há, os que afirmam que mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do Ensino Fundamental, acabam adquirindo menos conhecimento do que se espera.

O acesso à educação escolar, que já foi grande problema no Brasil, atualmente é alvo de programas e políticas educacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Bolsa Escola e programa como o APÓIA com a pretensão de que os pais mantenham a criança na escola. A evasão e a não freqüência deixou de ser preocupação para a escola pública, porém, a distorção idade/série e a reprovação mantém-se fonte de preocupação, apontando um processo com falhas.

A distorção idade/série é formada por alunos repetentes que estão em série não padrão para sua idade. Ex: um aluno com 12 anos de idade, deveria estar na 6ª série, mas devido à repetência, está na 4ª série. A distorção idade/série é formada pelo contingente de alunos que não estão na série própria que deveriam

estar, de acordo com o sistema de ensino brasileiro. Segundo dados do MEC a taxa de distorção idade/série no Brasil em 2000 é de 41,7%, e em Santa Catarina esta taxa é de 22,4%.[1] Ou dito de outra forma, a cada grupo de cem alunos matriculados, apenas cinqüenta e nove cursam integralmente o Ensino Fundamental e, em média, eles gastam 10,2 anos para concluir as oito séries.

Analisando dados do MEC, observa-se que a evasão está em declínio no Brasil, já que se tem mais crianças permanecendo na escola. Resta agora garantir mais crianças na escola aprendendo, como bem indica Demo (1998,p.88) “Na escola é assim: tudo vale a pena, se o aluno aprende bem. Caso contrário nada faz sentido”.

Esta realidade do processo educacional brasileiro é marcada por um paradigma excludente que se concretiza através da evasão e da reprovação escolar, onde 26,4% dos alunos fracassam, destes, 21,6% por repetência e 4,8% que tiveram como conseqüência da reprovação, a evasão.[2]

Reflexo deste cenário, a realidade educacional do município de Fraiburgo mostra-se também excludente e discriminadora. Dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação do município apontam que 31,5% dos alunos do ensino fundamental, no ano de 2001, reprovaram na escola. Diante de tal resultado, fez-se necessário investigar as razões para tamanho fracasso escolar para que, a partir de uma intervenção na realidade educacional, pudesse transformá-la no sentido de inclusão.

---

[1] Taxa promoção — taxa repetência — taxa evasão — distorção idade/série

1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1996	2000
64.5%	73.6%	30.2 %	21.6%	5.3%	4.8%	47%	41.7%

Fonte: MEC/INEP/SEEC

[2] Dados retirados do site do MEC/INEP

Vários são os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, conforme já explicitado e que acabam gerando o fracasso escolar. Mas, especificamente um deles foi objeto desta pesquisa: a uniformidade da ação pedagógica do professor na organização do processo ensino-aprendizagem, nas escolas municipais de Fraiburgo.

A uniformidade do ato pedagógico, a princípio, parece justo; ninguém tem vantagens especiais. No entanto, um pouco de reflexão revela a desigualdade essencial da educação uniforme. A escola uniforme parte da premissa de que todos os indivíduos são iguais e, portanto, a educação atinge todos de forma igual e eqüitativa. Mas, sabe-se que os alunos são visivelmente diferentes um dos outros e possuem personalidades e temperamentos diferentes. “Como educadores enfrentamos uma escolha inevitável: ignorar estas diferenças ou reconhecê-las”. (Gardner,1999, p.184).

Ao abordar a questão das contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas, na ação pedagógica do professor, não se teve a pretensão de apontá-la como salvadora da educação, mas acredita-se que a mesma pode ter um peso relevante neste processo. Esta abordagem não se desenha ingenuamente à margem de outros fatores, tais como políticos, econômicos e culturais da educação escolar, mas orientou-nos a busca de um caminho que garantisse melhorias no processo ensino-aprendizagem. Segundo Chalita (2001,p.66), “a forma como se ministra o conteúdo é fundamental”. Com esse entendimento e considerando a complexidade e abrangência do assunto, nos propusemos a fazer um recorte na pesquisa, buscando analisar dados referentes à reprovação escolar conectados a algumas variáveis, especialmente à visão unilateral do professor sobre as

capacidades dos alunos. O foco de análise, portanto, partiu do pressuposto que as ações cotidianas do professor também podem se constituir em instrumentos de alienação e de propagação de valores como o individualismo e a competição, reforçados pela estrutura neocapitalista da atual organização social.

Analisar a forma como os professores percebem, pensam ou até mesmo ocultam o fracasso escolar de alunos, abre margem para a busca de soluções, ou de medidas, que venham minimizar o problema desses alunos, levando-se em conta os recursos disponíveis nas escolas públicas do município.

Na literatura, encontrou-se várias razões para o fracasso escolar: há os que consideram que o fracasso é produzido pelo sistema político e social, há os que culpam a família, os professores, os métodos, há os que procuram nas causas neurológicas a responsabilidade pelo fracasso. Afinal, de quem é a responsabilidade? Acredita-se que todos têm uma parcela de responsabilidade.

A escola não pode fugir de rever suas práticas pedagógicas enquanto produtoras do fracasso escolar. É assim que, partindo do pressuposto que o tema é complexo e várias são as causas do fracasso escolar dos alunos, trabalhamos com a hipótese de que uma das causas do fracasso escolar é a limitação da ação pedagógica do professor em relação às capacidades dos alunos, pelo seu olhar unilateral e limitado em relação às potencialidades dos mesmos, vislumbradas pelas inteligências múltiplas. Diante disso, a investigação aponta para a indagação sobre as possíveis contribuições que a Teoria das Inteligências Múltiplas poderia oferecer no sentido de uma melhor compreensão para a superação do fracasso escolar dos alunos da 5ª série, da turma “A”, de uma escola municipal. Assim, em termos gerais, o objetivo deste estudo foi o de superar o fracasso escolar na 5ª série “A”, do Ensino

Fundamental, com base nas contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas, analisando quais as contribuições que esta Teoria pode oferecer para a compreensão deste fracasso.

Para tanto, utilizou-se os princípios teóricos da Teoria das Inteligências Múltiplas para explicar o fenômeno do fracasso escolar no Ensino Fundamental de Fraiburgo, através da identificação e análise sobre o modo como os professores percebem o fracasso do aluno, como falam dele, ou o ocultam; bem como identificar o que o aluno pensa sobre sua repetência ou que auto-imagem escolar o repetente tem de si próprio. Neste contexto, lançou-se mão da fundamentação teórica dos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, além do acompanhamento de uma turma de alunos de 5ª série, de uma escola municipal do município de Fraiburgo, assim como de entrevista realizada com professores, diretor e alunos, fundamentados nos princípios da pesquisa qualitativa, predominantemente descritivo e exploratório. Segundo Minayo (1998,p.22) este tipo de pesquisa:

> Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outro motivo para a escolha de princípios qualitativos de pesquisa baseia-se na fundamentação apresentada por em Lüdke (1986,p.18) que diz “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. A coleta de dados e análise deu-se em forma de estudo de caso. A pesquisa qualitativa, na modalidade denominada estudo de caso, de acordo com Bogdan e Biklen citado por Lüdke (1986,p.14), “... supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada, via de regra, através de intensivo trabalho de campo", o que permite usar uma variedade de fontes de informação como situações em aulas, em reuniões, opinião dos professores, entrevistas e observações.

"A opção pelo estudo de caso se dá por este constituir-se uma unidade dentro de um sistema mais amplo" (Lüdke, 1986,p.17). Também porque o estudo de caso se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Tanto a observação quanto a entrevista ocupam um lugar privilegiado na abordagem qualitativa de pesquisa, pois a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, e permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", sendo que "este é um importante alvo nas abordagens qualitativas". (Lüdke,1986,p.26).

O levantamento das informações necessárias a esta pesquisa foi realizado junto aos alunos repetentes do ano de 2002, e seus respectivos professores. Além da observação e da entrevista, utilizou-se a análise de dados[3] fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Fraiburgo[4].

A pesquisa de campo deu-se em duas partes:

---

[3] Os documentos analisados foram boletins do ano 2002 e 2003 dos alunos repetentes, diários de classe e livros de registros, a fim de verificar anotações referentes aos alunos da pesquisa.

[4] A Rede Municipal de Fraiburgo compõe-se dos seguintes segmentos:
Educação Infantil que atende alunos de 0 a 6 anos;
Ensino Fundamental que atende alunos da 1ª série à 8ª série;
Educação de Jovens e Adultos, 1ª à 8ª série, para estudantes acima de 15 anos.
O Ensino Fundamental, segmento que foi objeto deste estudo, possui, no ano de 2003, quatorze escolas de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), destas escolas cinco possuem 5ª a 8ª série. No universo destas cinco escolas municipais, uma foi alvo desta pesquisa: a Escola Básica Municipal Santo Antônio, localizada na zona urbana de Fraiburgo, sendo uma das escolas mais antigas da rede municipal.

Inicialmente coletou-se dados sobre o número de reprovados e evadidos das escolas municipais, junto a Secretaria Municipal de Educação. Analisou-se o número de repetentes e também o quadro de professores efetivos das escolas municipais bem como sua formação profissional. Após análise dos dados, optou-se pela Escola Municipal Santo Antônio por dois aspectos: a) por ter uma das melhores infraestruturas físicas; b) por possuir o maior número de professores efetivos, com formação na área de atuação; c) por apresentar um elevado número de alunos repetentes[5].

A segunda parte da pesquisa constituiu-se da observação e da entrevista com alunos e professores, durante os meses de maio e junho de 2003, em sala de aula da 5ª série "A".

As observações realizadas ocorreram de forma discreta, procurando não interferir no trabalho das professoras e desempenho dos alunos. As entrevistas com os professores deram-se em espaços e formas diferenciadas, ou seja, aconteceram na sala de professores e no horário de hora-atividade[6], conforme disponibilidade dos docentes. As entrevistas com os alunos ocorreram em horário de aula. Para esta etapa da pesquisa, inicialmente verificou-se, nas três turmas de 5ª série, quais eram os alunos repetentes, constatando-se a seguinte situação:

- no ano de 2002, na 5ª série "A" - 27,5% dos alunos foram reprovados;

[5] O alunado é composto basicamente por filhos de trabalhadores de diversos setores, desde filhos de pequenos agricultores até filhos de simples trabalhadores braçais dos pomares de maçã. Algumas famílias possuem casa própria e carro, mas a maioria dos alunos é oriunda de famílias que sobrevivem com aproximadamente dois salários mínimos. Com a descentralização das escolas, existe uma parcela de alunos provenientes da rede rural. A escola atende 713 alunos, sendo 518 do Ensino Fundamental e 195 alunos do ensino supletivo de Jovens e Adultos. O quadro docente desta escola é composto por 26 professores, sendo que 76,9% são graduados no ensino superior.

[6] Período em que o professor está sem os alunos, reservado para estudos, planejamentos ou outra atividade escolar.

- na 5ª série “B” – 33,3% e
- na 5ª série “C” – 24,3%.

No ano de 2003 a maioria dos alunos reprovados na 5ª “A”, matriculou-se no turno contrário a que freqüentaram e, portanto, trocaram de professores; a maioria dos alunos da 5ª “C” que reprovaram, trocaram de sala e os alunos da 5ª “B” (33,3%) continuam na escola e no mesmo turno, vindo a constituir juntamente com outros alunos, neste ano, a 5ª série “A”.

A 5ª série “A” compõe-se de trinta alunos, dos quais quinze eram repetentes. Nove, destes quinze alunos, participaram desta pesquisa. O critério para esta escolha, teve por base o fato daqueles nove terem em comum os mesmos professores do ano anterior.

Do total de professores que atuam nesta turma (nove), a pesquisa foi realizada com seis deles, uma vez que estes atuaram com os alunos no ano anterior e continuam atuando nas mesmas disciplinas. Este critério foi utilizado por acreditar que estes docentes podem conhecer melhor os alunos em foco.

2. FRACASSO ESCOLAR: REVENDO A LITERATURA

O fracasso escolar é considerado um fenômeno presente na história da educação brasileira e necessita ser discutido e encaminhado pelos educadores contemporâneos como um assunto que pede medidas emergenciais, e uma atitude conjunta de todos os segmentos educacionais, desde a estruturação do sistema educacional brasileiro até a relação diária do professor com o aluno. Essas atitudes devem ser desprovidas de preconceitos e julgamentos que estiveram presentes historicamente na evolução da sociedade brasileira.

Foi na convergência de concepções racistas oriundas do Brasil escravocrata fundamentado em preconceitos, estereótipos e desigualdades sociais e de um ideário político liberal de igualdade de oportunidades que a educação brasileira foi pensada e planejada.

Cordié (1996) assinala que “a evolução da sociedade deu lugar a uma nova patologia o fracasso escolar e que este surgiu com a instauração da escolaridade obrigatória nos finais do século XIX”. No Brasil, no início do século XX, o acesso à escola estava restrito à classe fundiária dominante e à burguesia. Segundo Ribeiro (Apud Kassick, 2000) os índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades, em 1890 era de 85%; e em 1.900 de 75%. O governo brasileiro determinou ampliação do acesso à escola ocorrendo assim, a primeira expansão do ensino público brasileiro.

Patto (1999), em estudos realizados sobre fracasso escolar, fez um resgate histórico e político para a compreensão de como se consolidaram as idéias

sobre o fracasso escolar. Para a autora, as maneiras através das quais o preconceito da inferioridade das classes populares se fez presente na vida da escola, demonstram um caminho produtivo para o esclarecimento do fracasso escolar. Com base nos estudos de Patto (1999), Scoz (1993), Mool e Abramowicz (1997), far-se-á um breve panorama histórico sobre fracasso escolar no Brasil.

A década de vinte, do século passado, constituiu-se um marco na história da educação brasileira pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino, embora “tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento da rede pública de ensino tornou-se realidade” (Patto, 1999,p.80), a sua construção se deu sob a influência das idéias constituídas nestes dez anos anteriores. Segundo Nagle (Apud Patto, 1999:79):

> O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que caracterizaram as últimas décadas da Primeira República, não resultaram de imediato em mudanças significativas no panorama escolar brasileiro: apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas.

Considerando que o Brasil até 1930 não dispunha de um sistema de educação popular, pode-se inferir que o fracasso escolar surgiu com a escolarização obrigatória, que trouxe para dentro das escolas alunos oriundos de classes desfavorecidas da população, com suas características e dificuldades.

Nesta primeira fase, para explicar o fracasso escolar, trabalhou-se com a idéia de que as pessoas eram portadoras de aptidões inatas e que era a capacidade individual do aluno, que o faria ter mais ou menos sucesso na escola. A Psicometria teve forte prestígio nesta época, pois confirmava e validava os dados que

confirmavam a determinação das capacidades individuais. Acreditar na força da hereditariedade vinha ao encontro da ideologia da época, marcada pelos preconceitos sociais e raciais do início do século.

Na década de 60, segundo Scoz (1994), chega ao Brasil a abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano, que trouxe consigo noções de disfunção cerebral mínima e de termos como disgrafia, dislalia e discalculia. Esta corrente foi divulgada no Brasil, por Artur Ramos, médico formado pela faculdade de medicina da Bahia, estudioso dos problemas de aprendizagem escolar.

> Adeptos da passagem do conceito da criança anormal para o de criança problema e da mudança do foco da hereditariedade para o meio no estudo dos determinantes da personalidade, Ramos estava afinado com as idéias dominantes na psicologia educacional de sua época. (Patto, 1999,p.105).

Artur Ramos colaborou de forma decisiva para a superação da crença no poderio da herança, idéia que dominava na década anterior, chamando a atenção para as influências ambientais, numa época que predominavam explicações hereditárias do desenvolvimento humano. A Psicologia teve forte influência nesta época, pois trouxe um novo conceito de infância.

> Ramos discordava do peso que a ciência tradicionalmente atribuía à hereditariedade no desenvolvimento humano o que, a seu ver, levou aos equívocos das teorias da herança de caracteres psicológicos e ao racismo, a serviço de fins políticos de dominação social. (Patto, 1999,p.105).

A autora ainda acrescenta que:

> Não se pode negar a importância da contribuição de Ramos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que muitas vezes os estudos de casos restringiam-se à aplicação mecânica de testes psicológicos, ele ressaltou a

> importância da observação, da entrevista e da história de vida. (Patto, 1999, p.107).

A explicação para o fracasso escolar nos anos 70 fundamentou-se na Teoria da Carência Cultural, que buscava explicar o fracasso escolar pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes baixas e médias se desenvolviam. Segundo Patto (1999), as pesquisas e publicações desta época confirmavam que a pobreza ambiental, nas classes baixas, produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, interferindo na capacidade de aprendizagem e que esta explicação para o fracasso vinha sendo formulada nos E.U.A desde os anos sessenta, tornando-se assunto nas publicações brasileiras a partir dos anos setenta.

O discurso educacional nos anos 70, no Brasil, defendia a idéia de que alunos de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos não possuíam estímulos e treinamentos necessários para um bom desenvolvimento global, chegando à escola sem condições de cumprir o que esta exigia deles e assim fracassavam.

> As pesquisas feitas confirmando esta teoria em sua maioria eram fiéis ao modelo experimental e levanta a possibilidade de estarmos diante de uma manifestação sutil e conseqüentemente poderosa do preconceito racial e social. (Patto, 1999.p.120).

Esta crença no despreparo da criança pobre era tão forte que não se abalava, mesmo quando os dados referentes à formação de professores eram apresentados. Nesta época, nos anos 70, do século passado, 30% dos professores haviam cumprido apenas três ou quatro anos de escolaridade e nunca freqüentaram um curso de formação específico para docentes. O fazer pedagógico acontecia de

forma intuitiva ou por modelo (imitação de antigos professores), sem que o professor tivesse recebido qualificação para o exercício de sua profissão. Praticamente não existiam treinamentos, orientações ou formação como suporte ao professor, que seguia os manuais do Livro do Professor e impunha aos alunos as decorebas ditadas pelas cartilhas. Mesmo assim, a culpa pelo fracasso voltava-se sempre para a criança, sua família e suas condições de vida, confirmando e mantendo a ideologia burguesa da época de desvalorização e incapacidade dos oriundos das classes populares.

A aceitação da explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas no Brasil, nos anos 70, é compreensível por vários motivos:

> Continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente nesta época e vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços. (Patto, 1999, p.120).

Uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso. Após tantos anos do predomínio em buscar as causas do fracasso escolar na criança, no final dos anos 70 as pesquisas mostravam a participação do sistema escolar neste processo, chamando a atenção para a seletividade social operada pela escola.

> (...) se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, a medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência em atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi acrescida de considerações sobre a má qualidade de ensino que se oferece as essas crianças. (Patto, 1999, p.150).

Nas décadas de 80 e 90 pesquisas e trabalhos em todo o mundo voltaram-se para a afirmação de que as causas do fracasso escolar não estavam nas crianças, mas na escola e nos professores, que eram despreparados para agir ou lidar pedagogicamente com seus alunos.

Para Patto (1999,p.81), esta vertente da pesquisa educacional teve sua origem com a Teoria Escolanovista (1930). Nesta, o ensino deveria ser de boa qualidade “e o professor interessado e bem formado deveria manejar o ensino levando em conta as qualidades do aluno”, despertando-lhes o interesse através de recursos didáticos. A base teórica da escola nova entra em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional, excluindo assim, o aluno da responsabilidade pessoal sobre o fracasso e atribuindo aos métodos de ensino inovadores a responsabilidade de fazer o aluno aprender.

Para esta autora, mesmo oferecendo uma explicação limitada sobre o fracasso escolar, a escola nova trouxe uma nova concepção de infância, reconhecendo a sua especificidade psicológica, e este é um mérito que não pode ser negado.

Na década de 80, surge uma nova compreensão do fracasso escolar, que teria relação com a exclusão social, uma vez que a escola passa a ser considerada como o “Aparelho Ideológico e Reprodutor do Estado”. Destacam-se nesta época as “Teorias da Reprodução, defendidas por Bordieu e Passeron, que concebem a escola como reprodutora das condições mais amplas da sociedade” (Scoz, 1994), servindo à dominação e reprodução do modelo de sociedade que convinha à manutenção do sistema. Parafraseando Arroio (Apud Moll e Abramowicz, 1997:13), o fracasso escolar faz parte da lógica da política de exclusão que permeia todas as

instituições sociais e políticas. “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”. Para este autor, os conteúdos, as disciplinas, a seriação, as avaliações e os domínios de saberes tidos como básicos, têm pouca relação com o direito à formação básica do cidadão e, no entanto, muita relação com a exclusão.

> O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso-escolar. (Arroio Apud: Moll e Abramowicz, 1997, p.21).

Embora a Teoria da Reprodução tenha trazido avanços nas investigações sobre a situação da escola e do ensino, para Patto (1999) a tendência de atribuir ao aluno as causas do fracasso escolar não foi superada, apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino.

2.1. Conceitos e causas do fracasso escolar

Numa sociedade capitalista o fracasso se apresenta como algo vergonhoso que deve ser evitado. O fracassado é ridicularizado, por isso ninguém gosta de ser identificado como tal. No meio educacional a expressão fracasso escolar, ao ser pronunciada, também remete à sensação de desgosto e insucesso. Segundo o dicionário (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira) a palavra fracasso significa: baque, ruína, desastre, malogro e mau êxito

Moll e Abramowicz (1997, p.27) definem as palavras sucesso e fracasso escolar referindo-se ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que

tange à avaliação de seu desempenho, expresso pela aprovação ou reprovação, ao final do ano letivo. Mas, analisando de forma mais ampla, outros estudiosos afirmam que não é somente a repetência que é considerada fracasso escolar. É também analisado através de outros índices, tais como desistência e evasão. Avanzini (1994), por sua vez, define fracasso escolar de uma forma mais ampla, considerando-o como a situação de alunos cujas notas são inferiores à média e se situam no final da classificação da turma; alunos repetentes; alunos suspensos ou evadidos; e os alunos que, mesmo adquirindo o diploma, possuem menos conhecimentos do que deveriam ter.

Para Fernandez (2001) o fracasso escolar diferencia-se dos problemas de aprendizagem. Conforme esta autora, o fracasso escolar responde a duas ordens de causas: a primeira seria de ordem da estrutura familiar e individual do aluno e, em segundo, de ordem do próprio sistema escolar, que seria, na visão da autora, determinante. Já os problemas de aprendizagem seriam de origem patológica.

> Tanto no fracasso escolar quanto no problema de aprendizagem, o aluno mostra que não aprende, mas, no primeiro caso, a patologia está instalada nas modalidades de ensino da escola, e esse é o lugar sobre o qual se deve, prioritariamente interferir. (Fernandez, 2001,p.33).

Para Charlot (2000,p.14) a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências.

> Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos,

> observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”. (Charlot, 2000,p.16).

Considerando a abrangência do assunto nesta pesquisa, o enfoque específico será sobre o fracasso escolar causado pela reprovação e a relação desta com a ação pedagógica do professor, por considerá-la uma das, senão a sua principal causa.

Conforme a tabela a seguir, o índice de repetência nos estados brasileiros, de norte a sul, é assustador e preocupante, ainda mais se somado às taxas de evasão, distorção idade/série formando o grande caos chamado fracasso escolar:

Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série

Unidade da Federação	Ensino Fundamental							
	Taxa de Promoção		Taxa de Repetência		Taxa de Evasão		Taxa de distorção Idade-Série	
	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1996	2000
Brasil	**64,5**	**73,6**	**30,2**	**21,6**	**5,3**	**4,8**	**47**	**41,7**
Rondônia	60,9	68,7	29,4	24,6	9,7	6,7	47,7	40,6
Acre	56,6	63,7	35,8	30,2	7,7	6,1	59,1	52,3
Amazonas	58,1	66,1	34,4	28,1	7,5	5,8	67,1	58,5
Roraima	66,3	75,9	23,5	12,9	10,3	11,2	47,8	42,3
Pará	45,3	58,3	46,4	33,5	8,3	8,2	65,3	58,8
Amapá	60,4	68,5	34,2	25,1	5,4	6,4	48,3	42,7
Tocantins	51,8	61,5	42,1	27,2	6,1	11,3	63,2	57,7
Maranhão	50,4	64,3	43,2	29	6,4	6,7	66,3	62,3
Piauí	46,3	58,8	44,5	34,9	9,3	6,3	66,1	63,5
Ceará	68,8	74,3	27,4	21,4	3,9	4,3	63,3	51,6
R. G. do Norte	54,6	66,7	38,3	29	7,1	4,3	58,3	51
Paraíba	55,9	64	36,2	30,6	7,9	5,4	70	62
Pernambuco	54,6	64,8	38,6	29,6	6,9	5,6	59,6	54
Alagoas	49,2	59,6	43,9	36	6,9	4,4	67,7	63,9
Sergipe	51,9	61,2	42,3	33	5,8	5,8	67,6	62
Bahia	52,3	62,3	41,4	31,6	6,3	6,1	70	64,9
Minas Gerais	69,1	79,3	26	14,4	4,9	6,3	37,4	33,5
Espírito Santo	68,4	79,6	25,9	15,9	5,6	4,5	36,3	30,6
Rio de Janeiro	73,3	71,4	20,3	24,2	6,5	4,4	42,7	36,5
São Paulo	75,7	89,3	18,8	7,3	5,6	3,4	30,5	19,1
Paraná	70	80	23,8	15	6,3	5	31,7	20,4
Santa Catarina	76,3	80,8	18,4	15	5,3	4,2	27,2	22,4
R. G. do Sul	72,2	77	23	18,5	4,9	4,5	22,5	27
M. G. do Sul	63,6	70,7	28,9	22,6	7,5	6,7	36,7	37,8

Estes dados fazem refletir sobre a educação escolar, mais precisamente sobre o fracasso escolar produzido pela repetência. Afinal, por que os alunos fracassam, não aprendem e são reprovados?

A reprovação que pode ser definida como o não aproveitamento do ano letivo e das disciplinas levando o aluno repetir o ano, é considerada por Perrenoud (2000) como o sintoma mais gritante do fracasso escolar. Mas é vista por alguns professores como necessária, pois qualifica o ensino, afinal somente quem obteve êxito nos estudos com aproveitamento quanto aos conteúdos pré-estabelecidos será aprovado. Mas se de fato a reprovação garantisse qualidade, o ensino público brasileiro não estaria no patamar em que está, pois sempre reprovou-se muito na escola pública brasileira. A atual situação, como se pode observar na tabela, além da taxa de reprovação, ainda revela a alta taxa de distorção idade/série que, segundo dados do MEC/INEP, 41,7% dos alunos das escolas brasileiras estão em defasagem idade/série. O que pode significar reprovação, como também desistência com posterior retorno.

A reprovação escolar, entendida pedagogicamente, deveria ter a finalidade de possibilitar o aluno refazer seu aprendizado, superando as possíveis dificuldades, ou seja, se um aluno não alcançou determinado patamar de conhecimento, será reprovado para que novamente refaça determinada série ou disciplina e consiga um desempenho melhor.

Embora pareça necessária e bem intencionada, a reprovação é essencialmente excludente e não só exclui através do fracasso escolar como também introjeta no aluno um auto-conceito negativo de si mesmo, afastando-o dos estudos, pois como indica Vasconcellos (1998), a reprovação é a ante-sala da

evasão, mesmo quando não se evade, porque é obrigado estudar até aos quinze anos, o aluno permanece na escola, sem aproveitamento, formando assim uma legião de pessoas alijadas de seu direito básico de educação elementar e, portanto, à margem da sociedade. Uma criança repetente tem a metade da chance de ser aprovada no ano seguinte, pois “repetência gera repetência” (Moll e Abramowicz, 1997,p.37). A repetência é, em si mesma, uma das principais causas que gera destruição da auto-confiança e provoca afastamento dos estudos, pois convence os alunos da sua inferioridade. Desta forma, a escola expulsa e legitima a exclusão.

Paro (2001), ao analisar o fracasso escolar causado pela reprovação constatou, em sua pesquisa realizada 1999-2000, que há resistências dos professores no campo dos valores, comportamentos e cultura escolar. Valores estes que levam os professores a reagirem negativamente à aprovação escolar de todos os alunos, mantendo a idéia de que é preciso reprovar alguns. Considera que qualquer inovação na superação do fracasso escolar passe pelo trabalho do professor, sendo, portanto, fundamental considerar o professor neste processo. Para o autor, “nenhuma política educacional consistente tem chances de sair do âmbito das interações, se não levar em conta as predisposições daqueles que são encarregados de executá-las” (Paro, 2001, p.70).

Sua pesquisa desvela o que vem perturbando a paz dos professores. Não tanto no fracasso e na reprovação, mas na resistência ao ato de poder ou não reprovar o aluno. Numa classificação preliminar que busque dar conta da multiplicidade de fatores que influenciam esta postura contrária à aprovação automática na escola, o autor cita quatro ordens de determinantes: aspectos sócioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos.

a) Aspectos sócioculturais

Refere-se a todo tipo de influência no modo de agir e comportar-se do indivíduo, resultado da cultura. “Dizem respeito aos valores, crenças e costumes que impregnam as ações, hábitos e concepções das pessoas envolvidas no processo de ensino”. (Paro, 2001,p.71).

Estas crenças, valores e costumes seriam resultado da socialização primária, o que significa dizer que, na produção social de sua existência, cada indivíduo constrói sua personalidade, assimilando os significados culturais disponíveis no meio social em que se desenvolve, fazendo com que se incorpore na forma de ser das pessoas.

> A força dessa socialização é tão determinante na formação da personalidade viva dos indivíduos que são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. Berger e LucKman (Apud Paro, 2001:74):

A negação da subjetividade, a competitividade, o horror ao fracasso e o desenvolvimento do auto-conceito negativo são, segundo Paro (2000), componentes culturais assimilados durante a socialização primária e relacionam-se de uma forma ou de outra com a resistência à promoção dos estudantes, mas também se conjugam para constituir um componente cultural – síntese que é a própria reprovação escolar, que acaba firmando-se como um valor legítimo no imaginário social, considerada como parte construtiva e inseparável do processo educativo.

O sentimento de competitividade, cultivado desde a mais tenra idade numa sociedade capitalista, pela escola, e estimulada por professores e familiares, é um dos componentes culturais incorporado na socialização primária e promove nos

professores a necessidade de condutas favoráveis à reprovação escolar. Para o autor citado, “isso deve explicar a postura de muitos educadores que, mesmo com posições progressistas com relação ao ensino, não conseguem desvencilhar-se de valores antidemocráticos que afirmam a reprovação escolar”. (Paro, 2001, p.75).

> No ensino brasileiro, a manifestação desse componente cultural da competitividade mostra-se com toda sua força na valorização do “credencialismo” acima dos próprios objetivos educativos da escola. É muito marcante, na população de modo geral, a importância conferida às notas escolares, aos diplomas e às promoções de série ou de grau. (Paro 2001, p.78).

b) Os determinantes psicobiográficos

Estes “referem-se a configuração de personalidade dos agentes envolvidos e principalmente às marcas deixadas nessa personalidade pelas experiências pessoais anteriores relacionadas à avaliação”. (Paro 2001, p.71).

Aqui também se fazem presentes os condicionantes socioculturais considerados anteriormente, não somente os valores culturais, mas todos os demais fatos da história de vida de cada um, incluindo as potencialidades biológicas e psíquicas, que agem com os fatores culturais formando cada indivíduo. Para o autor, estes condicionantes levam o professor de hoje a reproduzir, com seus alunos, as mesmas práticas arbitrárias e autoritárias escolares que sofreram quando estudantes, considerado-as necessárias.

As marcas de sua educação escolar tradicional, contrárias à aprovação, sedimentaram-se em sua personalidade no decorrer dos tempos de tal forma que, na idade adulta, durante o exercício de suas atribuições profissionais, permanece

sem nenhum tipo de questionamento que possibilite sua superação. Esses determinantes são tão fortes que a resistência do professor mostra-se imune até a argumentações mais incisivas sobre a necessidade de mudança e de números, mostrando os índices de fracasso do aluno.

c) Determinantes institucionais

Refere-se às condições materiais e estruturais da escola tanto da realidade imediata, no caso a escola, quanto do sistema que mantém a unidade de ensino, condicionando as possibilidades de exercer as atividades escolares que se realiza. “Isto significa que a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições de trabalho na escola e ao modo como esta se encontra organizada”. (Paro, 2001, p.98).

Para o autor, há três maneiras pelas quais estes fatores institucionais atuam na indução dos professores a resistirem à promoção dos alunos: a pressão das condições materiais escolares; a prevalência da reprovação como estruturante do sistema de ensino e a ausência de medidas do sistema de ensino, tendentes a facilitar a aceitação da aprovação.

As condições materiais referem-se ao conjunto de fatores como utilização dos recursos materiais e financeiros nos métodos de ensino, nos currículos, nos programas de ensino, na adequação física do espaço escolar, nos planejamentos; enfim, a tudo que diz respeito a estrutura e funcionamento da escola que, direta ou indiretamente, está contribuindo para que os professores realizem satisfatoriamente seu trabalho. Para o autor, um dos aspectos mais proeminentes neste caso é o

excessivo número de alunos por sala de aula, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

> Só mesmo a extrema insensibilidade ou a falta de qualquer contato com a dura realidade de nossas escolas, com as necessidades educativas dos seus usuários e com um padrão mínimo de qualidade e atendimento educativo, pode levar à aceitação de classes com 35,40 ou mais alunos é a crença de que apenas um professor, mal pago e mal assistido, possa levá-los todos ao êxito na apreensão do saber necessário à escolaridade fundamental. (Paro, 2001, p.99-100).

Outra determinante, seria a prevalência da reprovação como estruturante do ensino fundamental. Os professores a consideram necessária para garantir a qualidade do ensino, no entanto, a reprovação estaria voltada mais para credenciar o ensino e punir os alunos do que para atualizar e resgatá-los no que se refere ao saber e a cultura. ”Nas práticas escolares permanecem ainda as rotinas, legitimadas pelo costume, associadas ao uso da reprovação como recurso para estabelecer veredicto sobre o mau desempenho do aluno”. (Paro, 2001,p.103).

E, por último, no rol dos condicionantes institucionais, inclui-se também o comportamento das autoridades governamentais do sistema de ensino que, segundo Paro (2001), nada fazem para introduzir justificativas ou outros meios de motivação, para aceitação da aprovação aos professores e demais agentes escolares. Cita, como exemplo, a rede pública de São Paulo que, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, induziu uma atitude favorável ao sistema de ciclos e à progressão continuada e que as duas administrações subseqüentes reduziram as medidas à simples obrigação de aprovar os alunos sem qualquer outra medida pedagógica para sustentar o aprendizado.

d) As implicações didático-pedagógicas

Segundo Paro (2001), estes fatores relacionam-se principalmente às dificuldades na realização do aprendizado, advindas de procedimentos e concepções de ensino, adotados na tarefa de levar os educandos a se dedicarem ao estudo.

Nesta pesquisa o autor verifica o apego que os professores têm à reprovação. Ela é tida como motivação para o estudo, indicando que retirada a reprovação, os alunos perderiam o interesse no aprendizado. O autor apresenta um forte argumento sobre esta crença dos professores:

> É preciso, todavia, considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela prova que se motiva o aluno a estudar e a ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar. (Paro, 2001, p.111).

Para o autor, esta crença de que a reprovação leva o aluno a estudar e a se interessar pelo estudo, está baseada em parâmetros tradicionais e credencialistas do prêmio e castigo, que lhe é repassado de que o importante é passar de ano. Estas estratégias desvalorizam a educação e o ato de aprender. “O prêmio oferecido indica que o aprender não é tão agradável assim, senão não precisaria recompensa”. (Paro, 2001, p.112).

Outra afirmação dos professores diz respeito ao fato dos alunos passarem de série sem saber o conhecimento necessário para a série seguinte. Para o autor, o grave de um aluno estar numa determinada série, sem o conhecimento correspondente, é o fato dele ter chegado até tal série, “isto é uma questão pedagógica, não uma mera questão de passar ou não de ano”. Os professores deveriam perceber que o aluno não tem conhecimentos, não por não ter sido

reprovado e sim porque não aprendeu. Este argumento é tão forte em nossas escolas e tem tanto crédito que se faz uma inversão lógica, de maneira que

> ... parece ficar claro a partir da própria concepção de que o aluno reprovado não passou porque não estudou. Ninguém diz para o aluno: olha, você não aprendeu porque a escola é ruim e não lhe proporcionou um bom ensino; por isso você deve repetir tudo de novo. (Paro, 2001, p.118).

Portanto, a reprovação é aceita em nossa sociedade como naturalmente decorrente da educação escolar, e ao "impor esse arbitrário cultural como legítimo, a escola dissimula a própria arbitrariedade". (Paro,2001,p.118). Além dos argumentos acima, há outro que geralmente se utiliza para defender a manutenção da reprovação na escola, é o de que a própria sociedade está, a todo momento, aprovando e reprovando; e se a escola deve preparar para a vida, então significa que não deve omitir a estratégia da reprovação.

Leite (Apud Paro, 2001:115), apresenta um importante argumento sobre este ponto de vista e anuncia que:

> Esta é uma visão simplista da vida social. O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar para uma sociedade de estrita justiça é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social – fora da escola – o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade e a continuar na mesma atividade em que é reprovado.

O autor continua dizendo que a reprovação não se importa com as qualidades positivas da criança, sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc, mas apenas com a realização acadêmica escolar. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria das

reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade. Esta fala também remete à Teoria das Inteligências Múltiplas que critica a visão unilateral do professor em relação ao aluno, afirmando que a escola não valoriza e favorece desenvolvimento de outras capacidades valorizadas na sociedade.

Os agrupamentos favoráveis à reprovação como necessária à escola fazem parte da concepção que norteia o trabalho do professor e se “não mudar a atitude do professor” (Paro, 2001,p.117), realmente, o aluno não muda, a escola não muda e a educação continua a mesma coisa.

Não se trata de crucificar o professor, mas de analisar como ele contribui na produção do fracasso escolar juntamente com as múltiplas determinações sócioculturais, psicobiográficas, institucionais e didático-pedagógicas.

Ribeiro (Apud Moll e Abramowicz, 1997) confirma a posição do autor acima citado, afirmando que a evasão é insignificante se comparada com os índices de repetência. Para este autor, a repetência é o maior problema do sistema educacional e declara que o fato de um aluno repetir o ano dificulta em vez de facilitar a sua promoção para o ano seguinte. Em tese, o aluno que repetiu o ano letivo estaria melhor preparado para a série seguinte do que o novato, mas esta não é a lógica que funciona na escola, pois além de ser rotulado e estigmatizado como incapaz, o aluno não consegue entender que ele teria melhor aproveitamento nos estudos por ter cursado aquela série e ter novamente acesso àqueles conteúdos. A reprovação estigmatiza o aluno, que passa a ser visto como diferente ou deficiente pela escola e por sua família, e de forma geral ainda fica desinteressado por aquele processo repetitivo e passivo que envolve o dia-a-dia escolar. Isso justifica o motivo

pelo qual os altos índices de reprovação sempre acompanharam as estatísticas nacionais e a tão prezada qualidade nunca alçou o patamar desejado.

Leite (Apud Paro, 2001) afirma que:

> a repetição do ano envolve um desprestígio para a criança (inclusive para si mesma) e além disso, é obrigada a refazer uma atividade, com todo tédio que o processo envolve, principalmente porque o repetente sabe, ou supõe saber grande parte do que é ensinado.

Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera um ano para verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado e para combatê-la não resolve proibir ou coibir, deve-se combater as causas. Utilizar a reprovação como um recurso pedagógico justificando que os alunos não estudariam ou não freqüentariam a escola se não houvesse reprovação, “seria desprezar toda a rica teoria pedagógica desenvolvida historicamente por seus mais qualificados intelectuais”. (Paro, 2001, p.162).

Portanto, a questão do fracasso escolar gerado pela reprovação remete a muitos embates sobre o aprendizado: para a eficácia dos docentes, para os serviços públicos, para igualdade de chance, para sistema educativo, para os modos de vida e de trabalho. A causa do fracasso escolar não está exclusivamente em um único fator: nem só no professor, nos métodos, nos recursos, no sistema, no aluno. O fracasso escolar é uma questão complexa, cujas causas são múltiplas e diversas.

Sabe-se que as dificuldades nas escolas públicas avolumam-se a cada dia. Existe falta de estrutura física adequada; de materiais didático-pedagógicos renovados e adequados às novas tecnologias atuais; faltam políticas educacionais coerentes, bem como profissionais motivados e às vezes despreparados. Aliado a

estes problemas, a grande clientela das escolas públicas são filhos das classes desfavorecidas e de famílias com dificuldades sociais e econômicas que interferem muitas vezes, no dia-a-dia escolar.

Moll e Abramowicz (1997) ressaltam que a interpretação pedagógica do fracasso escolar tem a vantagem de não nos iludir a respeito dos fatores produtivos que podem ser encontrados no dispositivo escolar, mas nos obriga a considerar as condições especificamente pedagógicas que produzem o fracasso escolar.

> Considerar o fracasso escolar como fenômeno educativo não implica desconhecer as relações que existem entre fatores extra-escolares e fracasso escolar; ao contrário, propõe-se incorporar à análise essas relações, mas a uma análise que não renuncie a explicar de que maneira, sob que condições, por meio de que mecanismos especificamente pedagógicos é produzido o fracasso dos alunos nas escolas. (Moll e Abramowicz, 1997, p.108).

A atuação do professor depende de muitas variáveis como condições para desenvolver o ensino: ambiente estruturado fisicamente, do material, número de alunos adequado por sala e outros fatores já citados anteriormente. Mas, as idéias, valores e conhecimentos que formam o corpo teórico metodológico dos professores também têm sua responsabilidade na produção do fracasso escolar.

Habilidades auditivas, visuais e de memória; exames neurológicos; perceptual motor ou prospectivo realizados por Zelan (1993), com 41 estudantes encaminhados por seus professores por suspeitarem que estas crianças apresentassem dislexia, déficits ou disfunções neurológicas suaves, mostraram resultados negativos para as crianças avaliadas, de forma que os professores recomendaram mais de um teste para assegurarem-se de que nenhuma inaptidão seria desconsiderada. Das 41 crianças testadas, 15 foram submetidas a um teste; 19

estudantes submeteram-se a 2 ou 3 testes; 4 submeteram-se a 4 ou 5 testes e 03 crianças foram submetidas de 6 a 14 testes.

> (...) apesar dos resultados das avaliações, estas crianças continuaram a ser consideradas por seus professores como aprendizes incapacitados em muitas situações e, deste modo, continuaram a ser rotuladas implicitamente como incapacitadas. (Zelan,1993, p.31).

No Brasil, Cypel[7] , fez a seguinte afirmação:

> Recentemente, o Instituto nacional de Psiquiatria Infantil da Venezuela publicou relatório sobre atendimentos no ano de 1984, mostrando que cerca de 30% das crianças que procuravam aquele serviço traziam como queixa a dificuldade escolar; e estudo detalhado desse grupo mostrou que mais de metade se apresentava dentro de processo normal de desenvolvimento; outras crianças mostravam alterações diversas de comportamento, e somente 2% tinham alguma dificuldade real. Essas cifras correspondiam às observadas em nosso grupo de trabalho, e vêm sendo confirmadas também em outros locais, como na Inglaterra. Estamos saindo dos números aberrantes onde as dificuldades de aprendizagem aconteciam em até 30% dos escolares, para números mais corretos, entre 1 a 3%.

A pesquisa e a afirmação deste autor remete à concepções ideológicas que norteiam o trabalho pedagógico do professor. A não aceitação da avaliação final das testagens nos alunos pelos professores, chama atenção para a isenção da responsabilidade pessoal destes profissionais que consideram o fracasso como responsabilidade exclusivamente do aluno ou de outros fatores alheios ao seu desempenho profissional. Essas pesquisas corroboram a posição assumida por muitos estudiosos das dificuldades de aprendizagem, cuja compreensão desmistificou algumas causas do fracasso escolar.

---

[7] O Dr. Saul Cypel é neurologista e professor da faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo é estudioso das dificuldades de aprendizagem escolar. Matéria apresentada em Cadernos

Segundo Patto (1999), considerar o aluno como o único responsável pelo próprio fracasso, é uma explicação baseada na teoria da carência cultural que permanece arraigada em nosso meio educacional até hoje. Nesta teoria o ambiente cultural, familiar e sócio-econômico da criança é o grande responsável pelo seu fracasso. Nela a explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e seus pais. As crianças não aprendem porque são pobres, são preguiçosas, são imaturas, não estudam ou não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, as mães trabalham fora ou não ensinam seus filhos.

A teoria do déficit cognitivo ou da carência cultural contribui para consolidar no meio escolar e na concepção intelectual dos professores, a crença de que a possibilidade do aluno aprender teria direta relação com sua condição econômica, social e cultural.

Para Patto (1999, p.403) as explicações do fracasso escolar, baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural, precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. A autora analisa o fracasso como uma produção escolar e de suas pesquisas apresentam-se as seguintes afirmações:

- A idéia sobre fracasso escolar como característica da classe pobre foi produzida historicamente e veio reforçar uma visão de mundo necessária para a manutenção da classe burguesa dominante no Brasil.

Idéias, Fundação para o desenvolvimento da Educação da USP. (Seminário em São Paulo In: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

- Que o fracasso da escola pública é resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos educacionais. As relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico criam condições institucionais para a adesão dos professores à simulariedade, a uma prática motivada por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social da escola.
- Que o fracasso da escola é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Uma série de justificativas como a visão da criança portadora de todos os defeitos orienta a ação do professor dispensando de reflexão.

O preconceito sobre a incapacidade do aluno oriundo de classes desfavorecidas foi estruturado a partir de decisões referentes à política educacional e reforçado na relação diária do professor com seu aluno, e norteia as relações dos professores em relação às causas do fracasso escolar, mais especificamente à causa centrada no aluno, nas suas condições de vida, na sua situação econômica e cultural.

Assim, a escola não se responsabiliza por sua ineficiência. Culpa e responsabiliza o aluno pelo fracasso. O diagnóstico é cúmplice do tirocínio do professor que ao culpar o aluno, inocenta-se. Para Collares e Moysés (1996), o fracasso escolar é fruto do preconceito e somente por meio do desvendamento e da ruptura na muralha de preconceitos, será possível construir, uma escola politicamente comprometida com a classe trabalhadora. A esse respeito buscam

referência em Heller para a qual “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos e porque confirma nossas ações anteriores”. (Apud Collares e Moysés, 1996:26).

A respeito da individualização do fracasso escolar sobre o aluno, Collares e Moysés descrevem que:

> Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que não precisam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível ensinar. (Collares e Moysés, 1996, p.26).

As autoras ressaltam que não querem deslocar a culpa somente para o papel do professor, mas afirmam que não deixa de ser interessante verificar como o professor não tem pruridos em efetivamente culpar a criança e sua família pelo fato de que a escola é desinteressante, desmotivante e local de fracasso. Não parece haver a preocupação em saber por que a criança não quer ir à escola, por que ela não gosta da escola. Trata-se de encontrar culpas alheias à escola.

Em vez de reconhecer ou buscar compreender porque o ensino e as condições de aprendizado na escola não consegue atrair o aluno, de forma que este goste do que lhe é ensinado por uma qualidade intrínseca do saber, os professores geralmente buscam no aluno a culpa por seu desinteresse. Quando se esgotam os argumentos relacionados ao interesse do aluno, eles normalmente apelam para justificativas relacionadas à saúde, a desnutrição, aos problemas psicológicos e distúrbios neurológicos, motivos que podem até explicar um ou outro caso como já visto anteriormente, mas não se prestam a justificar o grande contingente de crianças que fracassam. As justificativas do fracasso escolar relacionadas a saúde

do aluno, colocando como causas do fracasso quaisquer doenças da criança são denunciadas por Collares e Moysés (1996), afirmando que a patologização da escola, ou seja, a inclusão do médico, enfermeiro, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo no sistema escolar, faz com que os que da escola participam, pais, professores e alunos, acreditem que as causas do fracasso são de origem biológica e que as soluções médicas, “inacessíveis à educação“, seriam benéficas em solucionar os entraves de possíveis fracassos de aprendizagem em escolas públicas.

Para as autoras, ao biologizar as questões sociais, atinge-se dois objetivos complementares: “isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais, e culpabilizar a vítima”. (Collares e Moysés, 1996, p.28).

As análises das pesquisas realizadas desmistificando o fracasso escolar centrado no aluno, questionam a qualidade e a eficácia do ensino, evidenciam que na raiz de todo fracasso do aprendizado encontra-se na questão de que a principal tarefa da ação pedagógica do professor seria levar o aluno a querer aprender.

Quando um aluno reprova, foi por não estudar e não porque não aprendeu, ele apenas não estudou, isso deixa implícito de que o processo pelo qual o aluno passou depende apenas de uma parte, do aluno. O professor se isenta da responsabilidade por se escudar atrás daqueles alunos que aprenderam e foram aprovados. O professor se protege em afirmações do tipo “se o problema estivesse nas minhas aulas ou comigo a turma inteira não aprenderia”, como alguns aprenderam, mérito para o professor e culpa do aluno que reprovou. É muito forte na escola, a suposição de que o sucesso ou o fracasso só depende do aluno. Se ele

estuda e se esforça, passa; se ele não estuda e não se interessa, não passa. Além de absurdo em termos pedagógicos, esse pensamento reflete uma injustiça social, pois a escola não existe apenas para uma parte dos alunos, mas para todos. Sobre isso, Paro (2001) diz que “nunca é a escola que reprova ou o professor que não ensina” e que o fracasso não aparece como conseqüência, que é, da metodologia equivocada ou das más condições que são oferecidas para o professor e os alunos desenvolverem seu trabalho pedagógico na escola, mas como produto da estupidez, da desídia ou da incompetência do próprio aluno.

O autor diz que a atividade pedagógica não é produto da escola, mas apenas o trabalho e assim pode ou não ser realizado com êxito. A ação pedagógica do professor não pode ser considerada o fim da educação, mas sua mediação e o processo pedagógico só pode ser considerado bem sucedido se logrou alcançar os objetivos.

É comum em nossas escolas o professor dizer que ensinou, quando apenas uma parte dos alunos aprendeu, pois para o professor, se 30% dos alunos aprenderam é porque explicou bem a matéria ou conteúdo e assim isenta-se da responsabilidade. “Não há ensino, se não se efetiva o aprendizado. Daí o absurdo em se afirmar que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino de determinada escola é de qualidade, mas os alunos não aprendem”. (Paro, 2001,p. 37).

Em 1962, Lauro de Oliveira Lima já denunciava que

> se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção é a conseqüência lógica da eficiência. Porque, queiramos ou não, a reprovação é sempre um sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos no limite da anormalidade. (Lima, 1962, p.361).

O ensino ruim renuncia a sua função de oferecer condições que levem o aluno a querer aprender e a ter gosto pelo saber. Assim, o aluno aos poucos, se resigna a estudar desinteressando-se e abandona o querer saber. Para os poucos alunos que contam com outros meios e recursos para lhes despertar o interesse e facilitar-lhes o acesso ao saber, fazem-no para garantir acesso a níveis superiores de ensino e não para uma formação significativa de sua personalidade como indivíduo e como cidadão. De certa forma, isso explica os altos índices de reprovação da escola pública. O aluno da escola privada almeja um diploma ou algo superior assim como seus pais ou pessoas de sua relação. E os alunos da escola pública não tendo este referencial externo abandonam os estudos.

A falta de interesse é uma das principais reclamações dos professores em relação ao aluno. A escola culpa a criança pelo seu fracasso, pois a criança não tem interesse pela escola, conseqüentemente não fazendo o que lhe é determinado, recebe notas baixas, por isso acaba sendo reprovado. A motivação é vista como sendo processo exclusivamente interno à criança, ao qual a escola não tem acesso.

A escola coloca-se impassível ficando a espera de crianças prontas, motivadas e sedentas de saber, sendo função dos pais ou família incentivá-las e mandá-las prontas para a escola. Sobre isso, Leite (Apud Paro, 2001:43) diz que “A forma de introduzir o ensino eficiente é levar o aluno a integrar-se numa atividade, cujo interesse esteja em si mesma, e não num incentivo externo”.

A esse respeito Collares e Moysés (1996, p.163) afirmam:

> A escola não se sente responsável por não ser atraente para o seu público, desafiar a criança, motivá-la a querer conhecer cada vez mais, fazê-la se sentir sedenta por mais e mais desafios... Aparentemente, não são tarefas para o professor.

O redirecionamento das ações dos professores tem uma essencial importância na superação do fracasso escolar à medida que, sentindo-se responsáveis não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso do aluno, superam uma profecia onde tanto o professor quanto o aluno consideram normal existir o fracasso.

O modo de atuação dos professores em sala de aula com seus alunos reflete os valores, crenças e conhecimentos que formam o corpo teórico-metodológico que orienta suas ações. Subjacente à prática pedagógica de cada professor, encontra-se uma concepção teórica. As concepções teóricas dos professores influem no modo de compreender como os alunos constituem conhecimentos. Mesmo que as crenças e valores não estejam explícitos, orientam o trabalho com os alunos.

Assim, para o educador implementar uma transformação metodológica em sala de aula, precisa de um referencial teórico que o oriente na interação entre as contradições e desenvolvimento da prática, podendo desempenhar um papel essencial na melhoria das ações cotidianas em sala de aula. Entende-se que, com a adoção clara e coerente de um referencial teórico seja possível o professor aumentar sua competência, tornando seu trabalho mais eficaz e realizador. Ampliar o saber do professor a respeito do processo ensino-aprendizagem é ajudar a eliminar a determinação social dos destinos dos alunos.

Não existe uma única teoria que, sozinha, responda a todas as questões que se colocam no interior da escola. Isoladamente, cada teoria procura responder a determinadas questões, abordando alguns aspectos do processo educacional.

No bojo deste trabalho apresentar-se-á a Teoria das Inteligências Múltiplas, suas descobertas, considerações e afirmações, como uma das possibilidades de encaminhamento do processo ensino-aprendizagem enquanto superação do fracasso escolar. A opção por esta teoria, baseada nas pesquisas e estudos de Howard Gardner, justifica-se por suas recentes descobertas neurológicas que possibilitam uma luz mais abrangente sobre as capacidades e produtos das crianças, principalmente daqueles alunos que não se adaptam ao ensino padrão e vão ficando pelo caminho dos repetentes, desistentes e evadidos.

Mas, não irá desconsiderar as descobertas e teorias de outros como Piaget, Vygotsky e demais cognitivistas que colaboraram na implementação de um ensino mais ativo e construtivista, pois como afirma Gardner (1994) as teorias não morrem, porque elas são deficientes, elas desvanecem quando vêm à luz outras visões mais atraentes e compreensivas.

3. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:UMA DAS POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

3.1. Contextualizando a Teoria

Howard Gardner é professor norte-americano, com 61 anos (2002), formado em Psicologia, com doutorado pela Universidade de Harvard. É um psicólogo que iniciou sua carreira estudando o desenvolvimento cognitivo humano, mais especificamente de pessoas envolvidas com artes, pois quando era jovem, a música e as artes faziam parte de sua vida.

Mas um contato com o neurologista Norman Geschwind despertou-lhe o interesse pela neurologia, assim como ele mesmo define:

> Quase imediatamente virei um estudante de neuropsicologia e após ter aprendido um pouquinho de neuropsicologia, percebi que eu devia entrar para uma unidade neurológica e estudar minuciosamente como o cérebro opera em pessoas normais e como ele é prejudicado, e às vezes treinado novamente quando o sistema nervoso sofre uma lesão. (Gardner, 1999,p.43).

Durante vinte anos, Gardner trabalhou como pesquisador. No período da manhã trabalhava no Centro de Pesquisa de Afasia da Universidade de Boston, com pessoas vítimas de acidentes que sofriam de problemas de linguagem e outros tipos de distúrbios cognitivos, e no outro período do dia, durante a tarde, trabalhava no Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde lidava com crianças comuns e superdotadas, para entender o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Segundo ele, (1999) a oportunidade diária de trabalhar com crianças

comuns e com adultos com lesões cerebrais o fez debruçar-se sobre o fato bruto da natureza humana onde as pessoas têm um leque de capacidades e outras uma capacidade limitada numa área de atuação. Mais especificamente, algumas crianças parecem ser boas em muitas coisas; outras, em muito poucas. Também passou a dar valor ao fato de que o desequilíbrio de forças fica mais evidente depois de uma lesão cerebral, especialmente em relação ao local lesado.

Através dos trabalhos realizados nestes projetos é que o psicólogo e neuropsicólogo começou a extrair dados e fontes para formular a Teoria das Inteligências Múltiplas.

> Ambas as populações com que eu trabalhava estava me dado pistas para a mesma mensagem: a de que se pensa melhor a mente humana como uma série de faculdades relativamente independentes, tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras. (Gardner, 1999, p.45).

A grande oportunidade veio-lhe em 1979, quando a Bernard Van Leer Foundation de Haia, Holanda, instituição internacional dedicada à causa de crianças e jovens desprivilegiados o acolheu. Essa Fundação apóia projetos inovadores que desenvolvem abordagens em educação e cuidados infantis precoces para ajudar as crianças com dificuldades para desenvolverem seu potencial bruto.

Nesta época, a Fundação concebeu um projeto para investigar sobre a natureza e a realização do potencial humano e solicitaram à Harvard Graduate Schol of Education que assumisse este desafio. O projeto reuniu um grupo de estudiosos de diversas formações, entre eles: geneticistas, psicólogos, neurologistas, antropólogos, filósofos, lingüistas e outros. Entre estes, Howard Gardner, um dos psicólogos do Projeto sobre o Potencial Humano, estudou o desenvolvimento e as

habilidades simbólicas em crianças normais e talentosas e a diminuição destas habilidades em adultos com dano cerebral, indivíduos talentosos e prodígios, *idiots savants* (indivíduo mentalmente deficiente com um talento altamente especializado em determinada área), crianças com danos cerebrais, crianças e adultos normais e indivíduos de diversas culturas.

A idéia de subdividir as capacidades intelectuais não é novidade, ela vem de outros tempos. Gardner não foi o primeiro a tentar separar as várias habilidades intelectuais humanas. No final do século XVIII, Franz Joseph Gall observou um relacionamento entre características intelectuais de seus colegas de escola com o formato de suas cabeças, por exemplo, uma pessoa com determinadas características tendia a ter boa memória. Franz Joseph Gall tornou-se médico e cientista, criando uma disciplina chamada Frenologia.

Segundo Gardner (1983) a idéia da disciplina era simples.

> Os crânios humanos diferem uns dos outros e suas variações refletem diferenças no tamanho e na forma do cérebro. Diferentes áreas do cérebro servem para funções distintas; e assim ao examinar as configurações cranianas de um indivíduo, um especialista seria capaz de determinar pontos fortes, fracos e as idiossincrasias de seu perfil mental, bem como relacionar o tamanho do cérebro com a inteligência humana.

Este estudo resultou na publicação do livro “Estruturas da Mente” (1983), onde ele analisa as falhas e limitações da Frenologia. Contudo, considera Gall um dos primeiros cientistas modernos a enfatizar que diferentes partes do cérebro intermediam diferentes funções mentais. Mas o forte apoio veio do cirurgião e antropólogo francês, Pierre Paul Broca, que demonstrou pela primeira vez um relacionamento indiscutível entre uma determinada lesão cerebral e uma debilitação

cognitiva específica. Broca observou casos com danos cerebrais na parte anterior do hemisfério esquerdo e descobriu que esta parte do cérebro desempenhava um papel importante na linguagem.

Até esta época quase todos os cientistas supunham que as duas metades do cérebro, que em inspeção casual pareciam iguais e executavam as mesmas funções. Já se havia observado que a afasia (falha na capacidade lingüística) muitas vezes decorria de acidentes cardiovasculares e paralisia, mas Broca foi o primeiro a alegar que os transtornos de linguagem estão ligados à parte esquerda do cérebro. A descoberta desta localização do cérebro fez com que esta região fosse denominada “Área de Broca”.

Treze anos depois, Carl Wernicke, um neuropsiquiatra alemão, descreveu um conjunto de sintomas que afetavam a compreensão. Ele os ligou ao lobo posterior esquerdo do cérebro e nomeou-o de “Síndrome de Wernicke”.

Broca e Wernicke deram ímpeto aos neurologistas denominados localizadores, Gardner (1983), afirma que as tentativas de relacionar o cérebro à atividade mental antecedem o século XIX. Os egípcios localizaram o pensamento no coração e o julgamento na cabeça. Pitágoras e Platão sustentavam que a mente encontra-se no cérebro, Aristóteles pensou que a sede da vida estava no coração, enquanto Descarte colocou a alma na glândula pineal.

A história da psicologia está repleta de tentativas para compreender e explicar a inteligência humana: alguns estudiosos foram além da análise e começaram a criar formas de a classificar, entre eles, pode-se citar Alfred Binet.

No início do século XX o psicólogo francês Alfred Binet, com seu colega Theodore Simon, atenderam a um pedido de autoridades parisienses, para identificar crianças com dificuldades escolares e aplicaram testes formados com centenas de itens descritivos. Segundo Gardner, em Estruturas da Mente (1993), estes itens tendiam a serem respondidos corretamente pelos alunos que se saíam bem na escola e respondidos erroneamente pelos alunos com dificuldades escolares.

De um modo geral, os testes de Binet ajudavam os alunos que apresentassem dificuldades, mas foram aplicados em processos diferentes. O que começou como teste de aptidão escolar tornou-se de grande utilidade em outros setores, por exemplo, candidatos para seleção no exército e indústria.

Smole (2000) uma das precursoras no estudo das inteligências múltiplas no Brasil, diz que em 1908, Binet introduziu um critério que desde então tinha sido utilizado para medir a inteligência, atribuindo a cada tarefa uma idade mínima em que uma criança de inteligência normal estaria capacitada para realizá-la com êxito.

A criança submetida aos testes de Binet realizava as tarefas que correspondiam ao primeiro nível de idade e ia, em seguida, realizando tarefas posteriores, até chegar a questionamentos que não conseguisse realizar. A idade biológica correspondente às últimas tarefas que a criança conseguia fazer indicava a sua idade mental.

O nível intelectual geral da criança era então medido pela diferença entre a idade mental e sua verdadeira idade cronológica e, posteriormente, multiplicou

essa razão por 100, dando lugar ao quociente de inteligência ou QI : QI = (IM/IC) X 100.

Smole (2000) afirma em seu trabalho, através de Gould[8] que as intenções iniciais de Binet foram desmanteladas na América, pois segundo este autor, Binet insistiu que seus trabalhos zelassem por três princípios fundamentais: as marcas obtidas nos testes não definiriam nada de inato, nem de permanente por isso não se pode dizer que medem a inteligência; segundo, que sua escala não é um recurso para o estabelecimento de qualquer hierarquia entre crianças normais, mas sim um guia na identificação de crianças que necessitam de uma atenção especial; e o terceiro princípio declara que, os baixos resultados que uma criança venha a exibir enfatizam a possibilidade de aprimoramento de suas capacidades, através de uma janela especial, e não podem jamais ser uma justificativa para o estabelecimento de qualquer hierarquia entre as crianças normais.

A possibilidade de testar a inteligência foi a maior conquista da psicologia, uma importante descoberta científica daquela época. Embora o interesse de Binet fosse o de ajudar os alunos que tinham dificuldades nos testes, acionou-se um processo que prosseguiu de maneira muito diferente com conseqüências sociais sérias, tais como a defesa da segregação racial e o da limitação para indivíduos com QI abaixo da média dos “Americanos brancos”, indicando inevitavelmente a posição que cada pessoa deveria ocupar na vida e na sociedade. Pouco mais de meia hora e o fracasso em alguns poucos testes marcavam a vida de uma criança para sempre, cujo reflexo está presente até hoje no sistema escolar. “É impressionante o

[8] Stephen. J. Gould. A falsa medida do homem.

massacre a que o aluno é submetido na escola pela via da avaliação". (Vasconcellos, 1998, p.13).

Gardner (1995) denuncia estes testes pelo fato de que, mesmo que sejam convenientemente administrados, podem revelar apenas força intelectual de dada hora e atribuir um valor numérico finalista a essa força. Critica a visão unitária desta inteligência resultante de respostas predeterminadas através de lápis e papel, argumentando que estes testes somente medem habilidades referentes à lógica matemática e lingüística nas tarefas escolares.

> Estes testes apresentam poder de previsão para o sucesso escolar, mas relativamente pouco poder preditivo fora do contexto escolar, especialmente quando fatores mais potentes como acontecimentos sociais e econômicos são levados em consideração. (Gardner,1995, p.13)

E continua ele, "os testes eram, freqüentemente utilizados de maneira estigmatizante, para rotular e posicionar pessoas e fazer julgamentos sobre suas limitações". (Gardner,1995, p.185).

3.2. A Teoria das Inteligências Múltiplas em interação

A Teoria das Inteligências Múltiplas fundamenta-se sobre três fontes, que segundo Gardner jamais haviam sido consideradas juntas anteriormente.

A primeira fonte estuda o desenvolvimento de diferentes tipos de capacidades nas crianças normais, onde crianças apresentam muitas habilidades em determinadas áreas e outras crianças em habilidades diferenciadas. Por

exemplo, uma criança que em testes psicométricos apresenta excelente desempenho em lingüística e matemática pode não apresentar o mesmo desempenho em testes que exijam capacidades espaciais ou artísticas.

A segunda fonte de pesquisa foi realizada com crianças autistas, idiotas sábios ou *idiot savants*[9] e crianças com dificuldades de aprendizagem que, segundo Gardner (1995 p.14) "são todos aqueles que apresentam perfis cognitivos muito irregulares – perfis que são extremamente difíceis de explicar nos termos de uma visão unitária". Neste caso a criança não acompanha as atividades das crianças normais, no entanto, sobressaem-se em outras atividades.

Jocenir é uma criança com 12 anos, que está na 3ª série do Ensino Fundamental. Apresenta dificuldades em quase todas as atividades escolares, com exceção no cálculo matemático, onde é capaz de fazer cálculos complexos mentalmente. Ele é inteligente? Se não é inteligente, como explicar a habilidade com os cálculos? Para Gardner (1993), neste caso observa-se uma única habilidade humana integral poupada, contra um fundo de desempenhos medíocres ou retardados.

A terceira fonte é o estudo de pessoas que sofreram alguma lesão cerebral e que após a lesão não apresentam as mesmas capacidades intelectuais anteriores à lesão. Aqui o indivíduo pode perder algumas habilidades completamente, enquanto outras permanecem intactas.

> Do estudo cuidadoso de indivíduos normais cujos cérebros foram danificados, recebemos insights penetrantes sobre a natureza de atividades cerebrais como leitura, escrita, fala, desenho, matemática

[9] Indivíduo mentalmente deficiente com um talento altamente especializado em determinada área, tal como cálculo rápido, memória ou execução musical.

> e música. Podemos revelar as ligações e as distâncias sobre tais atividades. (Gardner,1999, p.229).

Ao observar essas fontes, Gardner ilustrou uma quantidade de informações e evidências sobre o modo de operação e localização das inteligências, contudo precisava de um método para determiná-las. Assim, Gardner e sua equipe utilizaram um conjunto de oito critérios distintos para postular sua teoria. Os dados falam da plausibilidade de cada inteligência individual.

Gardner não foi o primeiro a postular a pluralidade da inteligência, mas foi o pioneiro em explorar as provas para sustentar a independência relativa entre as capacidades mentais. De acordo com este autor indícios de inteligências múltiplas apóiam-se nas ciências biológicas, na psicologia do desenvolvimento, na análise lógica e na psicologia experimental:

- Nas ciências biológicas

Isolamento potencial por dano cerebral: um dano cerebral que atinge uma parte específica do cérebro pode destruir uma das capacidades da pessoa e poupar outras. Por exemplo, uma pessoa por motivo de um acidente cardiovascular perde a capacidade da fala, mas permanece com a capacidade de fazer cálculos e com outras capacidades prova a localização e a distinção entre as inteligências.

“A pesquisa sobre adultos com dano cerebral demonstra repetidamente que determinadas faculdades podem ser perdidas, enquanto outras são poupadas”. (Gardner,1995.p.29). Este autor acredita que na medida em que uma faculdade humana pode ser destruída ou poupada, em decorrência de dano cerebral, é possível provar a autonomia de uma faculdade em relação a outra e perceber a

forma pela qual as inteligências se relacionam. Pessoas que sofreram alguma lesão cerebral não apresentam as mesmas capacidades que apresentavam antes da lesão. A vítima pode perder algumas habilidades completamente, enquanto outras permanecem intactas.

> Um indivíduo com uma lesão em seu hemisfério esquerdo pode ser incapaz de falar, embora possa permanecer capaz de desenhar ou cantarolar com habilidade. Um indivíduo com uma lesão em seu hemisfério direito pode se incapaz de vestir-se apropriadamente e pode perder seu senso de direção, mas manter-se capaz de ler e de falar exatamente como antes. (Gardner,1999.p.230).

Uma história evolutiva plausível: uma inteligência torna-se aceitável na medida em que se pode localizar seus antecedentes evolutivos. A plausibilidade de uma inteligência é elevada pela demonstração de seus antecedentes evolucionários e o curso de um desenvolvimento. Deve-se também estar atento às capacidades que funcionam isoladamente entre outras espécies e que nos seres humanos somam-se. Por exemplo, o canto dos pássaros e a organização social dos primatas na mente humana são orquestrados pela inteligência espectral.

- Da psicologia do desenvolvimento

A existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais: este critério utiliza-se de pessoas geniais ou mesmo *idiots savants* que apresentam inteligência excepcional em uma das capacidades, bem como pesadas limitações em outras.

A pesquisa realizada por Gardner com crianças autistas, *idiots savants* e crianças com dificuldades de aprendizagem mostra que estes apresentam perfis cognitivos muito irregulares – perfis que são extremamente difíceis de explicar nos termos de uma visão unitária de inteligência. “Observamos uma única habilidade

humana particular poupada contra um fundo de desempenhos medíocres ou altamente retardados em outros domínios". (Gardner,1994, p.48). De acordo com este autor a existência destas populações permite observar a inteligência humana em relativo ou até mesmo em esplêndido isolamento.

Uma história desenvolvimental distintiva, aliada a um conjunto definível de desempenhos "acabados": cada inteligência candidata deve provar possuir sua própria história de desenvolvimento que é distinto das demais inteligências. Segundo Gardner (1994) uma inteligência deveria ter uma história desenvolvimental identificável, através da qual, tanto indivíduos normais quanto talentosos passam no decorrer da ontogenia. Além disso, dever-se-ia provar ser possível identificar saltos qualitativos de perícia no desenvolvimento de uma inteligência, até níveis de competência cada vez mais elevados, visíveis apenas em indivíduos com talento incomum.

- Da análise lógica:

Uma operação central ou conjunto de operações identificáveis: uma inteligência candidata deve ter um conjunto próprio e distinto de operações que seriam usadas no exercício desta inteligência, ter capacidades centrais ou nucleares e apresentar um conjunto de operações utilizadas pela mesma. A inteligência lingüística, por exemplo, inclui operações essenciais de discriminação fonêmica, comando de sintaxe, sensibilidade para os usos pragmáticos da língua e a aquisição do significado das palavras. "Central para a minha noção de uma inteligência é a existência de uma ou mais operações ou mecanismos de processamento de informações que possam lidar com tipos específicos de imput". (Gardner,1994, p.48). O autor compara a inteligência como um sistema computacional geneticamente

programado para ser ativado ou disparado por determinados tipos de informações internas ou externas.

Suscetibilidade à codificação de um sistema simbólico: este critério leva em conta a relação de uma inteligência com um sistema de símbolos. Os símbolos como letras, números, notas musicais e outros podem ter evoluído apenas nos casos no qual exista uma inteligência ícone para ser aproveitada pela cultura. Para ser selecionada, cada inteligência deveria ter seu próprio sistema de simbólico.

> A meu ver, uma das características que tornam útil uma capacidade computacional bruta (e explorável nos seres humanos) é sua suscetibilidade à direção por um sistema de símbolos culturais... é bem possível que uma característica principal da inteligência humana seja sua gravitação “natural” em direção a incorporação em um sistema simbólico. (Gardner, 1994, p.50).

- Da psicologia tradicional:

Apoio de tarefas psicológicas experimentais: segundo Gardner (2000), os psicólogos podem ver até que ponto duas operações têm relação entre si, empregando métodos da psicologia cognitiva nas tarefas que interferem (ou falham em interferir) entre si. Este critério é utilizado para investigar a autonomia de uma inteligência em relação à outra. Por exemplo, a maioria de nós não tem problemas para caminhar ou se orientar enquanto estiver conversando; nestes casos, as capacidades envolvidas provam ser distintas e quando não conseguimos fazer duas coisas ao mesmo tempo, como conversar e fazer palavras cruzadas, é uma manifestação de que as inteligências estão competindo.

Apoio de achados psicométricos: resultados de experiências psicométricas fornecem provas de distinção entre duas capacidades quando, através de medidas, o indivíduo apresenta excelente desempenho em alguma atividade e

resultado médio ou fraco em outro. Mesmo que a Teoria das Inteligências Múltiplas tenha sido elaborada como uma reação à psicometria, Gardner (1994) acha prudente levar em conta as descobertas psicométricas, pois à medida que os psicólogos ampliaram suas definições de inteligência e incrementaram suas ferramentas para medir a inteligência, as provas psicométricas a favor da sua teoria aumentaram. Gardner afirma que estudos psicométricos de inteligências espaciais e lingüísticas forneceram provas persuasivas de que estas duas faculdades têm apenas uma correlação fraca.

Vale ressaltar que a inclusão de uma inteligência não se dá por apresentar um ou dois sinais. Uma possível faculdade deve preencher razoavelmente o conjunto de critérios e se preenchesse, ela seria classificada como inteligência.

3.3. A virada científica na Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner extraiu evidências que ultrapassaram a noção comum da inteligência como capacidade geral de cada ser humano. Apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas propondo inicialmente sete inteligências – lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica-corporal, intra e interpessoal e em 1995 a naturalista, com evidências de operação e localização de cada inteligência particular.

Em 1983, Gardner começou definindo uma inteligência como habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais. Em 2000, ampliou esta definição: “Agora conceituo inteligência como um

potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura". (Gardner, 2000, p.47)

Segundo este autor essa modesta modificação do enunciado é importante porque sugere que as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. As inteligências são potenciais neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos ou por suas famílias, seus professores e outros.

Na opinião do pesquisador, um dos pontos principais da sua teoria é a contraposição ao modo tradicional de pensar a inteligência e propor a explanação do termo, de modo a abranger muitas outras capacidades consideradas até, então, fora de sua abrangência:

> (...) ao afirmar que certas faculdades eram relativamente independentes entre si, eu estava desafiando a crença difundida – adotada por muitos psicólogos e arraigadas em nossas muitas línguas - de que a inteligência é uma faculdade única e que ou a pessoa é "inteligente" ou "burra". (Gardner, 2000,p.47).

O autor esclarece que não existe nada de mágico na escolha da palavra inteligência e que a escolheu propositalmente para entrar em controvérsia com aqueles que consideram o raciocínio lógico e a competência lingüística num pedestal de maior valor, por exemplo, quando uma pessoa se destaca na capacidade lingüística é chamada de inteligente e quando se destaca na música é chamada de talentosa.

Para Gardner não há uma inteligência mais importante que a outra, todas têm igual importância. “Chamar algumas de talento e outras de inteligência revela este preconceito. Chame todas de talentos, se desejar, ou as chame todas de inteligência”. (Gardner, 1995,p.37). Este autor esclarece que a Teoria das Inteligências Múltiplas postula um conjunto de potenciais intelectuais humanos, dos quais todos os indivíduos são capazes em virtude de pertencer à espécie humana, sendo que as inteligências funcionam juntas de maneira única para cada pessoa. Segundo Gardner (1993), devido a hereditariedade, treinamento precoce ou com toda probabilidade, por uma interação constante entre estes fatores, alguns indivíduos desenvolverão determinadas inteligências muito mais do que outros; mas todo indivíduo normal desenvolve cada uma das inteligência até certa extensão.

É importante ressaltar que postulando distinções entre as inteligências e localizando-as em diferentes partes do cérebro, é fundamental compreender a interação entre as inteligências. Cada uma opera de acordo com seus próprios procedimentos e possui suas próprias bases biológicas, mas interagem, assim como o coração, os rins e o estômago possuem sistemas próprios e todos funcionam num mesmo corpo.

As inteligências também estão relacionadas a partes específicas do cérebro, mas se intercomplementam, exceto em casos raros, como os *idiots savants*, elas estão sempre interagindo uma com a outra. Por exemplo, num problema de Matemática, no qual não fosse possível usar a inteligência lingüística e espacial, poderia apresentar-se insolúvel.

Gardner (2000) salienta que elas foram retiradas de contexto somente com o propósito de pesquisa e lembra que não podemos esquecer de colocá-las de

volta em seus contextos culturais quando terminamos de estudá-las formalmente. Quanto à determinação de uma quantidade x de inteligências, Gardner diz que é difícil haver uma lista única e irrefutável. A lista de sete, nove ou dez inteligências não é definitiva e o essencial na sua teoria é a nova abordagem do intelecto humano e não a lista em si.

Outra questão importante a se ressaltar é que a teoria não seja utilizada para rotular as pessoas como se fossem capazes de trabalhar ou aprender somente de determinadas maneiras. Gardner critica o uso da sua teoria para afirmar a determinação precoce, que

> é o risco da destinação prematura – de dizer, Johnny está com quatro anos de idade, ele parece ser musical, então vamos mandá-lo para a Juilliard e suspender todas as outras coisas. Nada existe de inerente na abordagem das Inteligências Múltiplas que exija esta supradeterminação precoce.

Outro fator relevante sobre inteligência, considerado na Teoria das Múltiplas Inteligências é a questão biológica ou ambientalista da mesma que, com certeza, é uma questão que mais gera controvérsia nas ciências comportamentais. De um lado, estão os pesquisadores que defendem fatores genéticos ou hereditários, que ditam a inteligência do indivíduo e, de outro, temos os ambientalistas que defendem que os fatores e estímulos ambientais e culturais é que determinam o potencial da inteligência do indivíduo.

Uma pesquisa considerada importante sobre esta questão foi realizada com gêmeos monozigóticos (idênticos), criados juntos e criados separados para ambientes diferentes e com irmãos fraternos e adotivos criados no mesmo ambiente. Por exemplo, os gêmeos monozigóticos que compartilham todos os genes, e em

contraste, os irmãos adotados ou mesmo filhos que não compartilham de genes idênticos. Os estudos precedentes destes casos ajudam a compreender a extensão da influência exercida pela genética e pelo meio ambiente.

Algumas das conclusões mais interessantes desta pesquisa, vêm dos estudos de gêmeos idênticos criados separados, uma vez que são geneticamente iguais. Qualquer diferença em seu QI medido é atribuível à influência do meio. Entre esta e outras técnicas, uma variedade de pesquisas indica que os genes têm uma influência muito poderosa sobre a inteligência, pois embora compartilhem muito pouco em termos de ambiente familiar, esses gêmeos apresentam QIs notavelmente semelhantes. Do estudo de irmãos comuns ou adotados, criados na mesma família, apresentam correlações bem mais baixas. Mesmo considerando a importância da genética na questão da inteligência, para Gardner (1999) as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura.

Assim como Gardner, outros desenvolvimentalistas têm uma visão de que tanto os fatores genéticos quanto os fatores biológicos são operativos e interagem desde o momento da concepção, pois o feto não amadurece num vácuo, ele está alojado no útero de uma mulher que está, ela própria, sofrendo diversas experiências estressantes e relaxantes, cujos hormônios, suprimento sangüíneo e outros processos metabólicos estão contribuindo diretamente para o bem-estar do bebê não nascido. Gardner (1995, p.189) diz que: “A inteligência, ou as inteligências, são sempre uma interação entre as inclinações biológicas e as oportunidades de aprendizagem que existem numa cultura”.

A Teoria das Inteligências Múltiplas considera a inteligência um potencial biopsicológico e a define como a capacidade de resolver problemas, ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais, e propõe que todos os indivíduos normais sejam capazes de, pelo menos, oito formas de realização intelectual relativamente autônomas.

O autor desta teoria afirma que a questão essencial não é um rol de sete ou duzentas inteligências e sim esta nova abordagem de pluralização do intelecto humano.

O livro "Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas" (2000) elaborado por Linda Campbell,[10] Bruce Campbell[11] e Dee Dicknson[12], apresenta um inventário de sugestões de como trabalhar as múltiplas inteligências em um ambiente de aprendizagem. A referida obra é considerada de fundamental importância para a Teoria das Inteligências Múltiplas, porque os autores aplicaram nas salas de aula a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas e obtiveram excelentes resultados.

3.3.1. Inteligência Lingüística

A habilidade em organizar e usar palavras é denominada por Gardner, inteligência lingüística. É a inteligência que se revela na fala e nas diversas formas de linguagem. Autores, escritores, poetas, jornalistas, locutores e palestrantes exibem graus elevados da inteligência lingüística. Embora todos os seres humanos

[10] Aplicou sua experiência de Ensino médio e fundamental em um modelo de formação de professores, a fim de aplicar a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas em sala de aula.
[11] Aplicou a teoria de Gardner durante 10 anos em sua sala de aula.

possuam a competência da linguagem, o poeta utiliza com maior clareza as operações centrais da linguagem. Pode-se dizer que os poetas organizam as palavras de uma maneira incomum ao nosso habitual falar.

Possuem a capacidade de organizar, de expressar sentimentos e movimentos por meio de palavras. Estudiosos da linguagem confirmam que o ser humano nasce disposto para a linguagem e a utiliza: para convencer, persuadir, memorizar, explicar, comunicar-se, contudo “o poeta é o usuário da linguagem por excelência”. (Gardner,1993,p.76).

Segundo o autor, a inteligência lingüística parece ser a mais ampla e a mais democraticamente compartilhada pela espécie humana. É ela que nos diferencia dos demais animais. Nascemos predispostos à linguagem.

Evidências da autonomia desta inteligência vêm dos estudos de Broca e Wernick, como já especificamos anteriormente. Estudos com indivíduos afásicos (sem fala) em conseqüência de algum dano cerebral, não perderam suas outras habilidades de serem músicos, artistas visuais ou engenheiros. Gardner (1994), afirma que a inteligência lingüística foi aprovada em testes empíricos:

> Por exemplo, uma área específica do cérebro, chamada “centro de Broca”, é responsável pela produção de sentenças gramaticais. Uma pessoa com dano nesta área pode compreender palavras e frases bastante bem, mas tem dificuldades em juntar palavras em algo além de frases mais simples. Ao mesmo tempo, outros processos de pensamento podem estar completamente inalterado. (Gardner,1995, p.25).

Em indivíduos destros normais, a linguagem encontra-se intimamente ligada ao funcionamento de determinadas áreas do cérebro, no lado esquerdo, mas

---

[12] Chefe de departamento de estudos da linguagem. Na tentativa de criar um contexto rico para a compreensão da

há casos de crianças que, por algum motivo tiveram extraída ou comprometida esta área esquerda do cérebro e continuaram capazes de falar bastante bem. Neste caso devido a plasticidade cerebral, a linguagem se desenvolveu no hemisfério direito, mesmo com o custo de comprometer as funções visuais e espaciais que normalmente aí estariam localizadas. Gardner (1994,p.75) chama a atenção que, neste caso, as crianças utilizam estratégias lingüísticas diferentes das demais crianças normais:

> um exame cuidadoso destas crianças revela que elas utilizam estratégias lingüísticas diferentes, elas procedem a partir de informações semânticas: elas decodificam frases à luz dos significados, enquanto são incapazes de utilizar indícios de sintaxe.

Um exemplo para ilustrar a citação seria aquela pessoa que ao lhe perguntarem: - O que o trouxe aqui? (se referindo ao motivo) e ela responderia: - um táxi - ou aquela pessoa que nunca entende uma piada, pois este tipo de texto usa a linguagem no sentido figurado.

Segundo Campbell e seus colaboradores (2000), é provável que uma pessoa com uma inteligência verbal-lingüística bem desenvolvida, exiba características específicas da fala humana dentro de sua cultura:

- Escute e responde ao som, ao ritmo, à cor e à variedade da palavra falada; imita os sons, a linguagem, a leitura e a escrita dos outros. Aprende através de escuta, leitura, escrita e discussão. Escute eficientemente, compreende, parafraseia, interpreta e recorda-se do que foi dito. Lê eficientemente, compreende, resume, interpreta ou explica e recorda-se do que foi lido. Fale eficientemente para uma

---

literatura de cada período, criou um ambiente de aprendizagem, que contemplava todas as inteligências.

variedade de audiências, para uma variedade de propósitos, e sabe como falar de maneira simples, eloqüente, persuasiva ou apaixonada nos momento adequados. Escreva eficientemente: compreende e aplica regras de gramática, ortografia, pontuação e usa um vocabulário apropriado. Exibe habilidade para aprender outros idiomas. Use a escuta, a fala, a escrita e a leitura para recordar, comunicar, discutir, explicar, convencer, criar conhecimento, construir significado e refletir sobre a própria linguagem. Esforça-se para melhorar seu próprio uso da linguagem. Demonstre interesse por jornalismo, poesia, narração de histórias, debates, fala, escrita ou edição. Cria novas formas lingüísticas nas obras originais de comunicação escrita ou oral.

3.3.2. Inteligência Musical

> Quando estava com três anos de idade, Yehudi Menuhin foi introduzido por seus pais clandestinamente na Orquestra de são Francisco. O som do violino de Louis Persinger fascinou tanto a criança que ela insistiu em ganhar um violino em seu aniversário e em ter Louis Persinger como seu professor. Consegui ambos. Quando estava com dez anos de idade, Menuhin era músico de categoria internacional. (Menuhin [13] Apud Gardner, 1995:22)

Gardner (1995, p. 22), explica que:

> A inteligência musical do violinista Yehudi Menuhin manifestou-se mesmo antes de ele ter tocado um violino ou recebido qualquer treinamento musical. Sua poderosa reação àquele som particular e seu rápido progresso no instrumento sugerem que ele estava biologicamente preparado, de alguma maneira, para esse empreendimento.

[13] Menuhin – Violinista, judeu.

A essência da inteligência musical que se destaca em músicos, compositores, maestros, instrumentistas, enfim, em indivíduos que possuem uma sensibilidade extraordinária para melodia, o ritmo, o tom e a entonação.

As evidências que apóiam a interpretação da capacidade musical como inteligência são de várias fontes, segundo Gardner, (1995, p.23).

> Aparentemente, a música desempenhou um importante papel unificado nas sociedades (paleolíticas) na Idade da Pedra. O canto dos pássaros proporciona um vínculo com outras espécies. Evidências de várias culturas apóiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional "pura" no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúdico.

Quando se fala em música, há uma tendência de relacioná-la com a linguagem, mas as investigações de Gardner tanto com humanos normais quanto com humanos com dano cerebral, demonstraram que os processos e mecanismos musicais e lingüísticos são distintos. Há evidência para este fato, confirmada por estudos de indivíduos cujos cérebros foram danificados e os tornaram afásicos (sem fala), contudo, sem qualquer prejuízo musical. Assim, também pode-se comprovar a localização cerebral desta inteligência, Gardner em Estruturas da Mente (1994,p.92), assim a define:

> Enquanto as capacidades lingüísticas são lateralizadas quase exclusivamente para o hemisfério esquerdo em indivíduos destros normais, a maioria das capacidades musicais, inclusive a capacidade central da sensibilidade ao tom escala, está localizada, na maioria dos indivíduos normais no hemisfério direito. (...) Assim, danos aos lóbulos frontal e temporal direitos causam pronunciadas dificuldades na discriminação de sons e em sua reprodução correta, embora danos nas áreas homólogas no hemisfério esquerdo - que causam dificuldades devastadoras na linguagem natural, geralmente deixam as capacidades musicais relativamente não prejudicadas. A apreciação musical

> também parece ficar comprometida por doenças no hemisfério direito.

Para Campbell e seus colaboradores (2000), é provável que uma pessoa com a inteligência musical bem desenvolvida possua potencialidades extraordinárias no tocante aos itens abaixo discriminados:

- Ouve e responde com interesse a uma variedade de sons, incluindo a voz humana, os sons ambientais e a música, e organize esses sons em padrões musicais significativos. Aprecia e busca oportunidades para ouvir música ou sons ambientais no ambiente da aprendizagem. Anseia ficar por perto e aprender com a música e com os músicos. Reage à música cinestesicamente, regendo, executando, criando ou dançando: emocionalmente, reagindo aos humores e aos andamentos da música e também intelectualmente, através da discussão e da análise da música e/ou esteticamente, avaliando e explorando o conteúdo e o significado da música. Reconheça e discute diferentes estilos e gêneros musicais e variações culturais. Demonstre interesse no papel que a música tem desempenhado e continua a desempenhar nas vidas humanas. Coleciona música e informações sobre música de várias formas, tanto gravadas quanto impressas. Muitos podem colecionar e executar instrumentos musicais, incluindo sintetizadores. Desenvolve a capacidade para cantar e/ou tocar um instrumento, sozinho ou com outras pessoas. Usa o vocabulário e as notações da música. Desenvolve uma estrutura pessoal de referência para ouvir música. Aprecia improvisar e brincar com os sons e, quando ouve um

segmento musical, completa uma frase musical de modo que faça sentido. Pode apresentar sua própria interpretação do um compositor que está comunicando através da música e também analisar e criticar peças musicais. Pode expressar interesse em profissões que envolvam música, como ser cantor, instrumentista, engenheiro de som, produtor, crítico, fabricante de instrumentos, professor ou regente. Pode criar composições e/ou instrumentos musicais originais.

3.3.3. Inteligência Lógico-Matemática

Para denominar a inteligência lógico-matemática, Gardner baseia-se na pesquisa pioneira do psicólogo desenvolvimentista, Jean Piaget que, para Gardner, ninguém melhor do que ele descreveu tão bem esta inteligência, mas não acredita que os mesmos processos ou fases descritas por Piaget possam ser aplicados para as demais inteligências e sim para a inteligência lógico-matemática.

Na concepção de Piaget, todo conhecimento e em particular a cognição lógico-matemática, deriva em primeiro lugar das nossas ações sobre o mundo, começando com a manipulação de objetos já em idade precoce. Esta criança depois compara, faz equivalência e recita números mecanicamente. Por volta dos seis ou sete anos a criança, ao se confrontar com dois conjuntos, é capaz de contar cada um e comparar qual tem maior ou menor quantidade e assim prossegue. Operando ações mais complexas, a criança não precisa mais manipular atividades “dentro de sua cabeça”, tornando as ações internalizadas para que o pensamento lógico funcione sem o apoio de coisas externas e materiais.

Gardner (1993,p.101), afirma que “a inteligência lógico matemática não se origina na esfera auditiva oral como as capacidades lingüísticas e musicais. Esta forma de pensamento pode ser traçada em confronto com o mundo dos objetos”. Para este autor Piaget, de fato, colocou as perguntas certas para atingir os *“insights”* cruciais sobre os principais fatores envolvidos no desenvolvimento lógico-matemático das crianças, discernindo as origens da inteligência lógico-matemática através das ações das crianças sobre o mundo físico, isto é, a importância crucial da descoberta dos números, a transição gradual da manipulação física de objetos para transformações interiorizadas das ações, o significado das relações entre as próprias ações, e a natureza especial das camadas mais elevadas do desenvolvimento cognitivo, onde o indivíduo começa a trabalhar com afirmativas hipotéticas e a explorar os relacionamentos e implicações que prevalecem entre afirmativas.

Um dos pontos em que Gardner discorda de Piaget, diz respeito à autonomia de capacidade lógico-matemática. A evidência deste fato vem do estudo com *“idiots savants*”, que apresentam desde o início da infância uma capacidade de calcular muito rápida e precisa, sem obedecer a curva da evolução biológica do conhecimento das crianças normais. “Há idiotas sábios que realizam grandes façanhas de cálculos, mesmo que continuem sendo tragicamente deficientes na maioria das outras áreas do conhecimento”. (Gardner, 1995,p.25).

Quanto a autonomia das capacidades numéricas no cérebro, Gardner (1994) afirma que há pessoas que perdem a capacidade de calcular embora permaneçam lingüisticamente intactos, como há também pessoas que tornam-se afásicas, mas continuam a jogar jogos que exijam cálculos e administrar seus assuntos financeiros.

> Conforme foi o caso da linguagem e a música, a linguagem e o cálculo até mesmo no nível elementar provam ser separados. Além disso, a medida em que as evidências se acumulam, estamos verificando que importantes aspectos da capacidade numérica são normalmente representados no hemisfério direito. (Gardner, 1994,p. 122).

A capacidade de ler e produzir os sinais da matemática é mais freqüentemente uma função do hemisfério esquerdo, enquanto o entendimento de relações numéricas e conceitos acarretam envolvimento do hemisfério direito. Lesões nos lóbulos parietais esquerdo faz entrar em colapso condições para cálculos, desenhos, orientação direita-esquerda e conhecimento dos dedos.

Finalizando, Gardner afirma, também, que a inteligência lógico-matemática não é superior às outras inteligências, mas em nossa cultura esta capacidade sempre esteve em um pedestal de maior relevância pela sua utilidade nas pesquisas científicas ocidentais.

Campbell e seus colaboradores (2000), declaram que embora seja impossível captar em uma única lista a extensão da expressão matemática em um indivíduo, é possível detectar alguns indicadores:

- Uma pessoa com uma inteligência lógico-matemática bem desenvolvida manifesta espiritualmente traços bem definidos da sua inteligência matemática. Reconhece os objetos e sua função no ambiente. Está familiarizada com os conceitos de quantidade, tempo, causa e efeito. Usa símbolos abstratos para representar objetos e conceitos concretos. Demonstra habilidades na resolução de problemas lógicos. Percebe padrões e relacionamentos. Levanta e teste hipóteses. Usa diversas habilidades matemáticas, como realizar

estimativas, cálculos de algoritmos, interpretação estatística e representação visual de informações em forma gráfica. Gosta de operações complexas, como cálculo, física, programação de computador ou métodos de pesquisa. Pensa matematicamente, reunindo evidências, criando hipóteses, formulando modelos, desenvolvendo contra-exemplos e construindo argumentos fortes. Usa a tecnologia para resolver problemas matemáticos. Expressa interesse por carreiras como contabilidade, tecnologia de computação, direito, engenharia e química. Cria novos modelos ou novas descobertas em Ciências ou Matemática.

3.3.4. Inteligência Espacial

A inteligência espacial, também chamada viso espacial, baseia-se na capacidade de perceber uma forma de reconhecer uma transformação, uma capacidade de evocar formas mentais, ou seja, projetar imagens, criar imagens mentais e manipulá-las mentalmente. Em Estruturas da mente, Gardner (1983), diz que L. L. Thurstone foi o pioneiro em defender a existência e a independência da capacidade espacial. O próprio Thurstone dividiu a capacidade espacial em três componentes: a capacidade de reconhecer objetos quando vistos sob diferentes ângulos; a capacidade de imaginar movimentos ou deslocamentos internos entre as partes de uma configuração; e a capacidade de pensar sobre as relações espaciais, nas quais a orientação corporal do observador é uma parte essencial do problema.

Uma forma utilizada por Gardner para exemplificar a capacidade espacial é através do jogo de xadrez e dos navegadores das Ilhas Caroline. No jogo de xadrez a capacidade de imaginar e antecipar jogadas é essencial. Um estudo feito com jogadores de olhos vendados, que eram informados oralmente da última jogada do adversário, evidencia que é a imagem mental que orienta o xadrezista, pois o mesmo, ao não visualizar o tabuleiro de xadrez, realizava as jogadas corretamente, uma vez que as jogadas são realizadas através de projeções mentais.

A navegação na Ilhas Caroline, nos mares do sul, é realizada sem instrumentos, somente apoiada na posição das estrelas, nas condições atmosféricas e na cor da água enquanto sinalizadores. O navegador precisa imaginar mentalmente uma ilha de referência e ter determinada estrela como base. O navegador não vê a ilha enquanto navega, ele mapeia seu caminho mentalmente e o segue. “A solução de problemas espaciais é necessário na navegação e no uso do sistema notacional de mapas”. (Gardner, 1995, p.26).

Assim, como o hemisfério esquerdo está relacionado para o processamento lingüístico, o hemisfério direito, mais precisamente as porções posteriores deste lado, provam ser o ponto mais crucial para a localização desta inteligência. Prova disto está no fato de que danos nesta região provocam prejuízos na capacidade de encontrar o caminho ao redor de um lugar e reconhecer rostos ou cenas.

> De importância principal são estudos clínicos de indivíduos que sofreram dano ao cérebro através de derrame ou outros tipos de trauma. Documentou-se amplamente que lesões as regiões parietais direitas causam dificuldades na atenção visual, representação e orientação espacial, produção de imagens e memória. Quanto maior a lesão, mais pronunciada a dificuldade. A presença de até mesmo uma pequena lesão no hemisfério esquerdo, além de danos ao

> hemisfério direito é o suficiente para devastar o funcionamento espacial do indivíduo. (Gardner, 1994,p.141).

Para Campbell e seus colaboradores (2001), uma pessoa com a inteligência viso-espacial:

- Aprende através da visão e da observação. Reconhece fisionomias, objetos, formas, cores, detalhes e cenas. Navega o seu eu e os objetos efetivamente através do espaço, como o de movimentar-se através de aberturas, encontrar a saída de uma floresta sem uma trilha, dirigir um automóvel pelo tráfego ou remar uma canoa em um rio. Perceba e produza imagens mentais, pense através de imagens e visualize detalhes. Use as imagens visuais como auxilio para recordar informações. Decodifique gráficos, tabelas, mapas e diagramas. Aprenda por meio de representação gráfica ou meios visuais. Goste de rabiscar, desenhar, pintar, esculpir ou reproduzir objetos em formas visíveis. Goste de construir objetos tridimensionais, como objetos de origami, pontes e casas de brinquedo ou *containers.* É capaz de mudar mentalmente a forma de um objeto, por exemplo, dobrar uma folha de papel até transformá-la em uma forma complexa e visualizar sua nova forma, ou mentalmente mover os objetos no espaço para determinar como eles interagem com outros objetos, como se fossem engrenagens que fazem parte de uma máquina. Vê as coisas de maneira diferente ou a partir de “novas perspectivas”, como o espaço negativo em torno de uma forma, assim como a própria forma, ou detecte uma forma “oculta” em outra. Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis. Cria representação concreta ou visual da

informação. Torna-se versada na projeção representativa ou abstrata. Expresse interesse ou aptidão para ser um artista, fotógrafo, engenheiro, artista gráfico, arquiteto, *designer*, crítico de arte, piloro ou outras profissões que exijam habilidades visuais. Crie novas formas de meios visoespaciais ou obras de arte originais.

3.3.5. Inteligência Corporal Cinestésica

Caracteriza esta inteligência a capacidade de usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e hábil para fins e idéias específicas, no tocante à capacidade de manusear coisas. Exemplo de pessoas com esta inteligência são os atores, dançarinos, artesãos e atletas.

Gardner diz que uma descrição do uso do corpo como uma forma de inteligência pode, a princípio, chocar, pois em nossa cultura há uma separação radical entre atividades mentais e atividades físicas.

> Este divórcio entre o mental e o físico não raro esteve aliado à noção de que o que fazemos com nosso corpo é um tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas, desempenhadas principalmente através do uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato. (Gardner,1994, p.162).

O jogador de futebol enfatiza a inteligência do corpo. Ele tem a capacidade de sobressair em poder, velocidade, precisão e manobrar que ele não consegue descrever ou explicar, ele simplesmente faz, executa com precisão o movimento.

Quanto à localização cerebral desta inteligência, segundo Gardner (1994), está no córtex motor, do hemisfério dominante ou controladores dos movimentos

corporais no lado contra-lateral. Nos destros, a predominância deste movimento normalmente é encontrada no hemisfério esquerdo.

Uma pessoa com uma inteligência corporal-cinestésica, segundo Campbell e seus colaboradores (2000), apresenta as seguintes aptidões naturais atreladas à inteligência cinestésico-corporal:

- Desenvolve a coordenação e um senso de ritmo espontaneamente. Aprende melhor através do envolvimento e da participação direitos. Lembra-se mais claramente do que foi feito, do que daquilo que foi dito ou observado. Gosta de experiências concretas, como viagens de campo, construção de modelos ou participação em representações, jogos, coleção de objetos ou exercícios físicos. Mostra destreza no trabalho realizado com movimentos motores restritos ou amplos. É sensível e reage a ambientes e sistemas físicos. Demonstra habilidade para a representação, atletismo, dança, costura, escultura. Demonstra equilíbrio, graça, destreza e precisão nas tarefas físicas. Tem a habilidade para aprimorar e aperfeiçoar o desempenho físico através da integração entre o corpo e a mente. Compreende e vive segundo padrões fisicamente saudáveis. Expressa interesse por profissões como as de um atleta, dançarino, cirurgião ou construtor. Inventa novas abordagens físicas ou cria novas formas na dança, no esporte ou em outras atividades físicas.

3.3.6. Inteligências Intra e Interpessoais

Esta inteligência caracteriza a natureza humana interpessoal e intrapessoal. A inteligência intrapessoal envolve o auto-conhecimento de seus próprios sentimentos, compreendendo a si mesmo, capacitando a autodisciplina, ao auto-entendimento e à auto estima; enquanto a interpessoal olha em direção ao comportamento, sentimentos das outras pessoas. Baseia-se numa capacidade nuclear de perceber relações entre si e os outros.

Assim Gardner (1994,p.186), difere as inteligências pessoais:

> Cada forma apresenta seu próprio atrativo, estando a inteligência intrapessoal envolvida principalmente no exame e no conhecimento que o indivíduo faz de seus próprios sentimentos, enquanto a inteligência interpessoal olha para fora, em direção ao comportamento, sentimentos e motivações dos outros.

Para o autor, a capacidade de conhecer-se e de conhecer outros é uma parte tão inalienável da condição humana quanto a capacidade de conhecer objetos ou sons, e merece ser investigada não menos do que outras formas de inteligência.

> As inteligências pessoais podem não provar ser completamente cognatas às formas de inteligência que já encontramos, mas conforme chamei atenção no início desta pesquisa, não há motivo algum para esperarmos que qualquer par de inteligências seja completamente comparável. (Gardner, 1994,p,188).

Quanto à plausabilidade desta inteligência, o autor continua:

> Tanto a faculdade interpessoal quanto a intrapessoal são aprovadas nos testes de uma inteligência. Ambas apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e para a espécie. No senso de eu do indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais. Na verdade, o senso de eu emerge como uma das mais maravilhosas invenções humanas, um símbolo que representa todos os tipos de informações sobre uma pessoa e é, ao mesmo tempo, uma invenção que todos os indivíduos constroem para si mesmos. (Gardner, 1995,p.29).

Quanto a localização cerebral, todos os indícios de pesquisa sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no conhecimento interpessoal. Um dano nesta área pode provocar profundas mudanças de personalidade, ao mesmo tempo em que não altera outras formas de resolução de problemas.

> A doença de Alzheimer, uma forma de demência pré-senil, parece atacar as zonas cerebrais posteriores com uma ferocidade especial, deixando as computações espaciais, lógicas e lingüísticas severamente prejudicadas. No entanto, os pacientes com alzheimer freqüentemente continuam com uma aparência bem cuidadosa e socialmente adequados. Em contraste, a doença de Pick, uma outra variedade de demência pré-senil com orientação mais frontal, provoca uma rápida perda das boas maneiras sociais. (Gardner,1994, p.205).

Um dano na área inferior dos lobos frontais produz irritabilidade e euforia, um dano na região superior produz indiferença, apatia, desatenção e lentidão, enquanto que as outras funções cognitivas geralmente continuam preservadas. Uma pessoa com inteligência intrapessoal bem desenvolvida possibilita que:

- Tenha consciência de sua gama de emoções. Encontre abordagens e modos de expressar seus sentimentos e pensamentos. Desenvolva um modelo preciso de sua identidade. Seja motivada a definir e lutar por seus objetivos. Estabeleça-se e viva segundo um sistema de valores éticos. Trabalhe independentemente. Seja curiosa sobre as "grandes questões" da vida: significado, importância e propósito. Administre uma aprendizagem e um desenvolvimento pessoal contínuos. Tente buscar e compreender as experiências internas. Tenha *insights* com relação às complexidades dos *self* e à condição humana. Lute pela auto-realização. Estimule outras pessoas.

É provável que uma pessoa com a inteligência interpessoal bem desenvolvida:

- Seja ligada aos pais e interaja com as outras pessoas. Forme e mantenha relacionamentos pessoais. Reconheça e use várias maneiras de se relacionar com as outras pessoas. Perceba os sentimentos, os pensamentos, as motivações, os comportamentos e os estilos de vida das outras pessoas. Participe de esforços cooperativos e assuma vários papéis adequados, desde deixar-se conduzir até liderar atividades em grupo. Influencie as opiniões ou as ações das outras pessoas. Compreenda e comunique-se efetivamente, de modos tanto verbais quanto não-verbais. Adapte o comportamento a diferentes ambientes ou grupos e a partir de informações de outras pessoas. Perceba perspectivas diferentes em qualquer questão social ou política. Desenvolva habilidades de mediação, organizando outras pessoas para uma causa comum ou trabalhando com outras pessoas de diferentes idades ou origens. Expresse interesse por profissões voltadas para as relações interpessoais, como o ensino, o trabalho social, o aconselhamento, o gerenciamento ou a política. Desenvolva novos processos ou modelos sociais.

3.3.7. Inteligência Naturalista

Inicialmente, quando publicou o livro Estruturas da Mente, em 1983, Gardner relacionou sete inteligências, somente em 1995 expandiu e acrescentou uma oitava inteligência: a inteligência naturalista, que consiste em observar padrões

na natureza, identificar e classificar objetos e compreender sistemas naturais e os criados pelo homem. Não irá se detalhar sobre esta inteligência porque o objetivo aqui é conhecer a teoria e pluralizar o conceito de inteligência. Esta inteligência pode ser observada em botânicos, ecologistas. É provável, segundo Campbell e seus colaboradores (2000), que uma pessoa com inteligência naturalista bem desenvolvida:

- Explore os ambientes humano e natural com interesse e entusiasmo. Procure oportunidades para observar, identificar, interagir ou cuidar de objetos, plantas ou animais. Categorize ou classifique os objetos segundo suas características. Reconheça padrões entre os membros de uma espécie ou classe de objetos. Procure aprender sobre os ciclos de vida da flora ou da fauna ou sobre a produção de objetos feitos pelo homem. Queira entender “como as coisas funcionam”. Seja interessada em saber como os sistemas mudam e se desenvolvem. Mostre interesse no relacionamento entre as espécies e/ou na interdependência dos sistemas naturais e os feitos pelo homem. Use instrumentos como microscópios, binóculos, telescópios, cadernos de observação e computadores para estudar organismos ou sistemas. Aprenda taxonomias para as plantas e os animais ou outros sistemas de classificação para estruturas lingüísticas ou padrões matemáticos. Possa mostrar interesse em profissões como biologia, ecologia, química, zoologia, silvicultura ou botânica. Desenvolva novas taxonomias, teorias dos ciclos de vida, ou revele novos padrões e interconexões entre objetos ou sistemas.

3.4. Abordagem do Projeto Espectrum

Quando Gardner publicou “Estruturas da Mente”, em 1983, propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas ampliando a definição do pensamento humano. O trabalho começou como uma investigação científica, mas a resposta do público alertou-os para as implicações educacionais.

> Ficamos ansiosos para ver se conseguiríamos desenvolver métodos de avaliação mais fiéis à grande variedade de empreendimentos intelectuais humanos do que as medidas prevalentes, em grande parte testes padronizados...(Feldmam Apud Chen, 2001).

Surgiu assim, o Projeto Espectro, com o objetivo de investigar como os professores em sala de aula e as pessoas que planejam currículos poderiam usar tais informações para melhorar o planejamento instrucional, curricular e de sala de aula, tornando-o mais adequado às necessidades individuais, e como eles poderiam refletir sobre sua própria experiência e prática; ajudando assim os professores, pais e as próprias crianças a celebrarem seus diversos potenciais.

É um projeto de pesquisa realizado a longo prazo, alicerçado no pressuposto de que cada criança possui o potencial de desenvolver forças em uma ou várias áreas. Este projeto foi desenvolvido num ambiente da pré-escola com crianças oriundas da classe média americana.

O Espectro inclui quinze tarefas diferentes abrangendo uma ampla variedade de domínios, mais precisamente os domínios das inteligências destacadas por Gardner. É administrado em uma série, no curso de um ano e não em uma sessão de uma ou duas horas como os demais testes.

Um exemplo prático citado por Gardner em “Teoria na Prática” ajudará a melhor compreender a testagem do Projeto Espectro. O Espectro demonstrou um grande poder de identificar talentos e inclinações que costumam passar despercebidas na escola regular. Donnie era um menino de seis anos de idade, estudante da 1ª série, e apresentava grande dificuldade nesta série e sua professora acreditava que ele não poderia seguir adiante para a série seguinte. No Espectro, Donnie sobressaiu-se nas tarefas de montagem. Ele conseguia muito mais do que qualquer outro colega da sua idade, desmontar e montar objetos comuns. A maioria dos professores e pesquisadores não conseguiria igualar-se às realizações habilidosas e aparentemente sem esforço que Donnie obtinha nessas tarefas mecânicas.

Nós filmamos o impressionante desempenho de Donnie e o mostramos à sua professora, ela ficou assombrada, teve dificuldades em acreditar que esta criança, que apresentava tantas dificuldades com as atarefas escolares, podia sair-se tão bem quanto muitos adultos neste mundo real.

A professora disse ter ficado ansiosa e angustiada por ter dispensado e julgado prematuramente o menino, conseqüentemente, o menino melhorou em suas tarefas escolares, possivelmente porque viu que havia áreas em que poderia sobressair-se e que possuía capacidades que eram valorizadas pelas pessoas mais velhas.

O Espectro como parte da teoria das múltiplas inteligências, quer pluralizar os vários campos do conhecimento, bem como avaliar todas as formas de capacidades humanas, ou seja, as inteligências.

3.5. Implicações da abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas

A educação tradicional baseia-se na teoria psicométrica fundamentada em testes, padrões de medidas, em julgamento e classificações, havendo, do ponto de vista de todos os envolvidos, muitas insatisfações pelos fracassos, neste ensino seletivo e excludente. A Teoria das Inteligências Múltiplas contesta a visão tradicional de inteligência baseada na teoria psicométrica[14] que estimula estes padrões de medidas, julgamento e classificações presentes na educação escolar. A padronização do ensino favorece a alguns alunos e desfavorece a outros, pois segundo Gardner (2000,p.85), na medida em que o aluno e o professor têm um enfoque comum, o aluno se sai bem e se considera inteligente, mas, "se o aluno tiver uma cabeça fundamentalmente diferente, ele tende a se sentir burro – pelo menos enquanto estiver naquela escola".

Para o autor, o fracasso de muitos alunos se deve a esta padronização do ensino, que favorece alguns que se enquadram no ensino padrão e excluem outros através da reprovação ou da aprovação com um mínimo de aproveitamento.

Faz-se necessário abordar esta visão de inteligência padrão baseada nos testes psicométricos de Q.I, pois o eixo central de investigação da Teoria das inteligências Múltiplas é uma pluralização do conceito de inteligência, conceito este apoiado em achados científicos e informatizados, não existentes no tempo de Binet. Esta aversão aos testes de QI e a padronização escolar, Gardner a faz para provar

[14] A teoria psicométrica baseia-se na crença de que a inteligência é um traço inato, global e relativamente imutável, podendo ser quantificada.

por negação a necessidade de uma abordagem mais abrangente da inteligência humana.

Segundo ele, ao longo da história deu-se preferência à educação uniforme, onde cada indivíduo é tratado da mesma forma, estuda as mesmas matérias do mesmo modo, e é avaliado da mesma maneira. Mas, a partir de suas descobertas, afirmou que os educadores enfrentam uma escolha inevitável: ignorar estas diferenças ou reconhecê-las, e que às vezes, “elas são ignoradas por ignorância; (...) ou porque frustram os educadores ou porque eles acham que é mais fácil a pessoa se integrar numa comunidade se aprender a ser igual a todo mundo”. (Gardner, 2000, p.85). Para o autor supracitado, o planejamento da escola, alicerçado na Teoria das Inteligências Múltiplas, funda-se em duas suposições: “A primeira delas é a de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira e a segunda é uma não muito aceita de que “ninguém pode aprender tudo o que há de ser aprendido”. (Gardner, 1995,p.16).

Gardner (1995), propõe que a escola deve ser capaz de observar as múltiplas capacidades do aluno, capacidades espaciais, capacidades pessoais e assim por diante, e não somente através de lentes habituais das inteligências lingüísticas e lógico-matemáticas. Continua dizendo que até o momento, quase toda avaliação dependia indiretamente da medida dessas capacidades e se os alunos não fossem bons nessas áreas, suas capacidades em outras áreas poderiam ficar obscurecidas e que a Teoria das Inteligências Múltiplas não se preocupa com aquelas crianças que eventualmente, são boas em tudo. “Eu me preocupo com aquelas que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente,

tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento". (Gardner,1995, p.17)

Para ele, está evidente na Teoria das Inteligências Múltiplas, que o uso dos múltiplos pontos de entrada pode ser um meio poderoso de lidar com conceitos errôneos, preconceitos e estereótipos dos alunos. Pois, na medida em que se assume uma única perspectiva ou atitude em relação a um conceito ou problema, certamente os alunos compreenderão aquele conceito apenas de modo extremamente limitado e rígido. A adoção de várias atitudes em relação a um fenômeno encoraja o aluno a conhecer aquele fenômeno de mais de uma maneira.

O autor sugere que, mesmo nos casos onde um currículo padrão precise ser dominado por todos os alunos, como o caso de conhecimentos básicos de História, Língua Portuguesa e outros do currículo padrão, é necessário criar situações que explorem a existência das múltiplas inteligências.

É importante dizer que o uso das Inteligências Múltiplas não significa que cada aluno aprende o que quer ou somente no que se destacar. Para Gardner (1995), um compromisso com o conhecimento comum, não significa que todo mundo deve estudar essas matérias da mesma maneira e ser avaliado da mesma maneira. Mesmo que seja importante o conhecimento de um currículo padrão, é igualmente importante que os alunos identifiquem suas forças intelectuais, busquem áreas nas quais se sintam à vontade e nas quais podem realizar muitas coisas e sentir-se competentes.

E, continua ele:

> Minhas próprias observações sugerem que, na vida, raramente os destinos dos indivíduos são determinados por aquilo que são

> incapazes de fazer. É muito mais provável que suas trajetórias de vida sejam moldadas pelas capacidades e habilidades que desenvolveram, e estas, por sua vez, são significativamente determinadas pelo perfil de inteligências com a qual foram dotados e/ou estimulados no início da vida. (...) Portanto, as pessoas responsáveis pela educação precisam prestar atenção especial as potencialidades e inclinações das crianças sob seus cuidados. (Gardner, 1995, p.176).

Outro ponto em que a Teoria das Inteligências Múltiplas pode contribuir, é quando se refere que o professor conhecendo o aluno, sabendo os seus pontos fortes, os seus interesses, as suas preferências, não para ordenar, não para estereotipar ou pré-ordenar, mas sim para que a partir desse conhecimento possa tomar decisões no processo ensino-aprendizagem, oferecendo-lhes outras linguagens e possibilidades para a aprendizagem. Considerando as múltiplas inteligências e os diferentes perfis intelectuais, os professores podem diversificar sua metodologia a fim de atingir um maior número de alunos.

Já para Armstrong (2001, p.60):

> A Teoria das Inteligências Múltiplas oferece uma maneira para todos os professores refletirem sobre seus melhores métodos de ensino e compreenderem por que esses métodos funcionam (ou porque eles funcionam bem para alguns alunos e não para outros). Ela também ajuda os professores a expandirem seu repertório de ensino, de modo a incluir uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas e atingir uma gama cada vez maior e mais diversa de aprendizes.

Partindo da constatação que somos diferentes e temos inclinações intelectuais diferentes, constata-se igualmente que as pessoas possuem perfis intelectuais diferentes. Diante disso, a educação escolar deve possibilitar que o aluno responda, no processo ensino-aprendizagem de formas diferenciadas. E, em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo

tipo de mente, “nós deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação escolar que maximizasse seu potencial intelectual e não o rotulasse e o excluísse”. (Gardner, 1995,p.65).

Para o autor, o grande desafio para o novo milênio consiste em utilizar as informações que temos sobre as diferenças, de tal modo que as pessoas possam adquirir e representar o conhecimento, as suas maneiras, de acordo com estas diferenças. Nesta perspectiva, o ponto central do processo ensino-aprendizagem passa a ser o respeito às individualidades que caracterizam cada do sujeito cognoscente, caso contrário, conforme afirma Gardner (2000,p.116):

> continuaremos tratando todo mundo de modo uniforme. Se ignorarmos essas diferenças estamos destinados a perpetuar um sistema que atende uma elite - tipicamente aqueles que aprendem melhor de uma determinada maneira. Por outro lado, se levarmos a sério essas diferenças, cada pessoa pode ser capaz de desenvolver mais plenamente seu potencial intelectual e social.

Quando o professor está atento a todas as inteligências, isso muda o status da criança na sala de aula. (Chen, 2001,p.57).

Projetos desenvolvidos, baseados nesta nova abordagem, constataram aumento de confiança e auto-estima do aluno em relação a si mesmo, maiores expectativas por parte dos professores e sentimento de aceitação pelos colegas.

Dentre estes projetos destaca-se o Spectrum, que foi realizado com crianças em risco de fracasso escolar, visando oferecer uma abordagem alternativa à educação escolar das crianças, abordagem esta que “aumentasse a probabilidade de sucesso escolar para aqueles alunos que costumam ficar pelo caminho”. (Chen, 2001,p.63). O objetivo deste projeto era o de apresentar às crianças uma grande variedade de áreas de aprendizagem; identificar e apoiar as áreas de capacidade

das crianças e utilizar as capacidades das crianças para melhorar o desempenho escolar global.

Chen (2001), relata o caso de um aluno descrito pela professora como “sabendo quase nada de tudo” e em situação de risco de fracasso escolar. Durante o desenvolvimento do projeto, percebeu-se que demonstrava mais habilidade em áreas não escolares do que nas escolares, ou seja, as competências dessas crianças abrangiam áreas como a mecânica e construção, entendimento social e matemática. Este trabalho demonstrou ter detectado e valorizados as competências destas crianças e ter direcionado o olhar dos professores para as habilidades dos alunos, conseqüentemente, valorizando e reconhecendo suas capacidades e habilidades, também elas obtiveram escores significativamente mais elevados na escola. Chen (2001, p.12) observa que:

> (...) quando as crianças reconhecem que são boas em alguma coisa e quando essa habilidade também é reconhecida pela professora e pelos colegas, elas experienciam o sucesso e sentem-se valorizadas... Quando sua competência é reconhecida na sala de aula, ela se vê capaz no ambiente escolar, e sua auto-estima aumenta.

Ao sentirem-se seguras e competentes, as crianças sentem-se capazes de aprender. Esta é outra grande contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas para a escola. É importante salientar, contudo, que segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolver as competências dos alunos de acordo com suas diferenças, não significa limitar unicamente as áreas de seus interesses com prejuízo das demais. Pluralizar o conceito de inteligência, valorizar todo o trabalho do aluno, oferecer múltiplos pontos de entrada de informações, respeitar as

diferenças entre as pessoas bem como valorizá-las, é o propósito de Gardner com essa Teoria.

Diante destas idéias, principalmente diante da possibilidade de (re) estrutura necessária à sala de aula para que os princípios teóricos de Gardner sejam aplicados, nos defrontamos com o questionamento de como fazê-lo, uma vez que o respeito às diferenças individuais exige, de parte do professor, um entendimento individualizado do aluno que, contrastando com a realidade da escola pública, como por exemplo, salas superlotadas, poderia inviabilizar a aplicação.

Quanto a isso, Gardner (2000) elenca que pode ser difícil pensar em uma educação configurada individualmente numa turma de trinta alunos ou mais, nem todos dóceis ou motivados como se gostaria, mas diz não ser impossível e sugere algumas estratégias: separar o máximo de dados como a criança lê e dividir este conhecimento com o professor e com a criança; permitir que os alunos continuem muitos anos com o mesmo professor; ser flexível na hora de designar o professor para as turmas, para que possa haver mais compatibilidade entre professores e alunos; ter um sistema eficaz de transmissão de informações nas escolas, para que os professores do próximo ano saibam o máximo possível sobre os novos alunos e ter alunos mais velhos trabalhando com os mais novos, ou ter alunos com abordagens de aprendizado compatíveis ou complementares trabalhando juntos.

Enfim, alternativas que o próprio professor, se interessando pelo sucesso escolar de seus alunos, deverá buscar para operacionalizar os princípios teóricos.

4. OS DADOS DA REALIDADE: O QUE A PESQUISA NOS PERMITE INFERIR

Este capítulo procura apresentar e analisar os dados colhidos a partir de entrevistas, observações e participações em atividades na escola investigada e as implicações pedagógicas deles decorrentes. Tal análise procura valer-se dos fatos e situações observadas, bem como das falas e posturas dos entrevistados. Acrescenta-se que, embora se tome a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Fraiburgo para reflexão a respeito do objeto de estudo, a preocupação não se restringe a essa realidade particular, mas faz uso dela na medida em que ajuda a refletir sobre os fatores que contribuem para o fracasso escolar.

4.1. Relato dos alunos

Aluno 1

Tem doze anos, sempre estudou nesta escola e nunca havia sido reprovada de 1ª a 4ª séries e reprovou uma vez na 5ª série. É uma menina aparentemente calma e de pouca fala, segundo os professores, e isso se confirmou na pesquisa de 2003, onde manteve sempre o mesmo tom de voz e uma delicadeza ao falar.

Segundo ela foi reprovada em Inglês, Ciências e História. Disse gostar da professora de História, mas não gostava da disciplina. Prefere a disciplina de Matemática, Português e Inglês, e "adora" Educação Física. Em casa gosta de ler. Das suas habilidades diz ser *"boa em Matemática e gosta de ficar praticando contas fora dos tema".* Diz receber elogios, mas não sabe citá-los. Cita o nome da colega

que considera mais inteligente da sala e se considera menos inteligente que ela, porque lê devagar e porque erra muitas coisas. Foi questionada sobre ser boa aluna em Matemática e Português, pois apresentava boas notas e mesmo assim continuou não se considerando inteligente. Quando questionada sobre ser elogiada na sala de aula pelos professores, disse que era elogiada na 1ª série e depois não se lembrava mais ter sido elogiada.

Uma das professoras disse que esta aluna *"perto do que já foi, é dez neste ano, acho que amadureceu".* A outra professora reclamou que ela nunca abre a boca.

Aluno 2

Tem 11 anos, nunca repetiu na 1ª a 4ª séries, somente repetiu na 5ª série, mas mesmo assim prefere a 5ª série. Prefere Educação Física e se pudesse eliminaria a Matemática. No ano 2002, foi reprovado nas disciplinas de Matemática, História e Língua Inglesa.

Em casa gosta de andar de bicicleta, se acha bom no jogo de handebol, se destaca nos desenhos e gosta da disciplina de Artes. Desenha o que vê e o que guarda na cabeça. Disse: *"desenho o que vejo"*. Quando perguntado se guarda os desenhos, disse ter uma pasta como a da entrevistadora e guarda-os ali.

Não sabe dizer sobre o que os professores o elogiam, mas com um pouquinho de insistência disse receber elogios do professor de Educação Física e da professora de Artes: "Parabéns pelo caderno" e disse receber bronca dos professores por conversar. Considera-se mais ou menos inteligente e cita que

inteligente é a fulana. Segundo ele, na primeira série foi bastante elogiado, porque era um bom aluno.

Aluno 3

Tem 14 anos, é multi-repetente, repetiu duas vezes a 5ª série e duas vezes a 2ª série. Perguntado se ao fazer 15 anos abandonará a escola, disse que não. Aluno quieto e tímido, de pouca fala. Difícil retirar informações dele, mas disse que em casa gosta de ler livrinhos e da disciplina de Geografia. Questionado se gosta da disciplina ou da professora, disse com os olhos baixos gostar dos dois, disse gostar também de Educação Física.

Um fato que chamou a atenção foi ao dizer que gosta de brincar e de pescar. Considera-se um aluno quieto que gosta de escrever e fazer desenhos nas aulas de Geografia. Sobre quais professores o consideram bom, disse em Geografia: *"a professora de Geografia às vezes elogia meus desenho".* Disse guardar seus desenhos. *"Na escola quando to sem fazê nada fico desenhando"* mas disse não mostrar seus desenhos para ninguém.

É um aluno quieto, não se envolve com os demais, talvez pela sua idade diferenciada da turma ou também pelo fato de ter características pessoais diferentes da maioria da turma. Diz receber bronca dos professores porque fica olhando para fora, disse ficar olhando quieto. Se considera mais ou menos inteligente, porque na escola estuda pouco.

Enquanto a maioria da turma é chamada a atenção pela conversa, este aluno se percebe o quanto se diferencia da turma.

Aluno 4

Tem 13 anos, repetiu a 3ª e a 5ª série. Considera-se conversadeira, pois conversa muito. Na escola não se considera inteligente, mas na rua se considera esperta. *"Na escola eu não sô, mas assim, lá fora, eu sô, porque assim eu não fico brigando igual as outra menina, eu espero um pouco e converso, lá fora eu sô esperta".*

Disse que as pessoas lhe dizem isto. Disse gostar de estudar e a disciplina que mais gosta é Artes. Em casa, gosta de se divertir com as amigas. Diz que reprovou pela bagunça. Elogios não lembra de receber, se considera boa para falar, gosta de falar. Ela se diz mais ou menos inteligente porque *"não fica ligada na aula, e inteligente é a aluna X porque entrega todos os trabalhos". "Sô inteligente na maneira de agir, né, senão os outros pisam na gente".*

Aluno 5

Gosta de estudar e sempre estudou nesta escola, tem 11 anos, nunca foi reprovado antes, somente na 5ª série e segundo ele, por bagunça dos colegas. *"Os outros faziam bagunça e me atrapalhavam".* Os professores disseram que é bom no desenho, e começou a desenhar na 2ª série. Gosta de handebol e de Artes, e em casa gosta de andar de bicicleta.

Recebe elogio às vezes por desenhar bem e bronca quando está fazendo o que não deveria fazer. Ao lhe pedir um exemplo disse: "*Estou escrevendo assim e a professora não gosta de eu estar escrevendo e dá um "chingão" quando eu tô escrevendo e não era pra eu escrevê."*

Considera-se mais ou menos inteligente, não se considera mais porque foi reprovado. Cita a aluna 4 como a mais inteligente da sala e quando questionado porque não se considera igual a ela por desenhar bem e isto ela não faz. Ele disse que os professores a elogiam mais.

A professora de Artes disse que *"ele desenha bem, mas criar artes não é só desenhar".*

A professora de Inglês disse *"Nossa, o desenho dele é uma perfeição".*

A professora de Matemática disse que ele é bom de bola, *"falou em bola é com ele".*

Aluno 6

Aluno de 15 anos, olhar aceso e disposto, nunca repetiu de 1ª a 4ª série, mas é repetente pela terceira vez da 5ª série. Menino ativo, com olhos brilhantes e atentos, com a voz já engrossando, disse que foi reprovado por faltar demais na escola. Mora próximo da escola, mas acorda tarde e falta à escola; disse que a diretora já lhe propôs para estudar no período da tarde, mas ele não aceitou, pois gosta de estudar pela manhã.

Único aluno entrevistado que disse gostar mais de 1ª a 4ª séries, *"diziam que eu era bom aluno, eu fazia tudo certinho"* e ao ser questionado sobre o que mais gostava de fazer no primário disse *"tudo"*. Gosta de Matemática e se considera bom no cálculo.

Este aluno é aquele que a professora de Matemática disse ter feito de tudo para que fosse aprovado, pois é dez na Matemática mesmo assim os demais

professores não concordaram em aprová-lo nas disciplinas pendentes, em casa diz assistir televisão e quando não assiste fica desenhando: *"às veis quando tô parado eu tenho um caderno grande, eu pego ele e fico desenhando".*

Considera-se bagunceiro e conversa bastante em sala de aula. Gosta de Educação Física. Questionado sobre se recebe elogios disse *"pelo menos da professora de Matemática, mas recebia mais elogio de 1ªa 4ª séries". "As professoras diziam que eu era um crânio".* Considera-se inteligente, *"inteligente eu sô né, ninguém é burro, mas só que tem que dá importância para o estudo".*

Aluno 7

Tem 15 anos, e segundo ele, não é repetente. Ao ser questionado de como está na 5ª série com esta idade, disse que desiste de estudar no final do ano. Ao investigar a situação, revelou-se o seguinte: nos meses de outubro/2001 e novembro/2002, quando percebe que não tem a chance de ser aprovado, ele desiste e se declara desistente e não repetente.

Pelos professores, é considerado um "preguiça". Quando citado seu nome para um dos professores, ele disse: *"esse é preguiça até não poder mais".* O rótulo e preconceito com este aluno está tão explícito que um dos professores declarou o seguinte *"ele é inteligente, quando quer faz. Outro dia ele me entregou um trabalho sem nenhum errinho de português. Cheguei a ler duas vezes para achar um erro e não dar 10 (nota 10) e não achei. Dei 10".* Disse rindo. Quando questionado se considera-se inteligente ele simplesmente abaixou a cabeça e nada respondeu. Declarou que vai estudar somente este ano e depois vai trabalhar.

Aluno 8

Tem 13 anos, reprovou na 4ª e 5ª série. Em algumas disciplinas se considera inteligente, mas não em todas as disciplinas. Não sabe dizer porque “não vai bem em todas as disciplinas” Gosta de jogar handebol, é um aluno tímido e não gosta de falar muito. Respondia as questões com poucas palavras e não estendia o assunto. Não lembra de ser elogiado na escola e nem sabe porque reprovou. Um dos professores fez referência a este aluno como um aluno “médio”.

Aluno 9

Tem 12 anos, é repetente na 5ª série. Nunca reprovou no primário, *“reprovei só uma vez na 5ª série”.* Se considera mais ou menos inteligente, considera inteligente a aluna que todos os outros colegas também consideram inteligente, segundo ela, esta aluna sim é inteligente porque responde tudo o que os professores perguntam e faz tudo o que os professores mandam. Quando questionada porque ela não faz o que os professores mandam, abaixou a cabeça e nada respondeu. Ela declara que gosta de cantar e de músicas, gosta também de Educação Física. Quando questionada se na escola existem atividades que ela possa cantar, disse *“não”,* mas em casa ela canta bastante.

4.2. Descrição da pesquisa com professores

Como visto anteriormente, os professores que participaram desta pesquisa possuem nível superior na disciplina em que atuam e são efetivos na rede municipal de ensino de Fraiburgo.

Para poder identificar e analisar a postura dos professores frente as repetências, fez-se necessário questionar a respeito do assunto. Partiu-se das seguintes questões:

- Qual a causa de reprovação destes alunos?
- Quais as conseqüências da reprovação para o aluno?

Selecionou-se algumas respostas:

"Eles reprovaram por falta de interesse. Este ano eu não tenho problemas com eles. Meu único problema é a aluna 4. Ela conversa, conversa e não faz nada. Ela é uma safadinha". (Prof. 1)

"Eles reprovaram por desinteresse e foi bom eles reprovarem porque este ano eles sabem mais a matéria, até ajudam ao participarem mais da aula e fazendo com que os outros (se referindo aos matriculados este ano na 5ª série) também se interessem". (Prof. 2)

"Eles não estavam nem aí com nada, não entregavam trabalhos, não se interessavam nem pela recuperação. A gente dava a mesma prova e eles nem se interessavam em estudar. Não passamos crianças sem saber, por que eles são espertos, se percebem que passamos ele da 5ª para a 6ª série sem saber, eles não vão se interessar em estudar e vão brincar na 6ª série também". (Prof. 3)

"Eles reprovaram por desinteresse, eles até conseguem aprender, mas são safados. Eu acho que eles reprovando eles amadurecem mais, ficam mais maduros e este ano é melhor de trabalhar". (Prof. 4)

"Tem aluno que é passado de ano porque é ajudado pelos professores e eu falo isso na cara deles. Ele tem que saber que ele não passou por capacidade,

mas passou porque foi dada oportunidade e ele tem que aproveitar essa oportunidade. Senão vira brincadeira". (Prof. 5)

"Estes alunos reprovaram por desinteresse, ele são capazes. Eu avalio tudo e só reprovo em últimos casos, tem casos que tem que reprovar. Se o aluno tem capacidade e não sabe aproveitar ele tem que reprovar para saber valorizar". (Prof.6)

Considerando a importância de um olhar mais abrangente sobre a opinião dos professores, referente às capacidades dos alunos, questionou-se a respeito do assunto com as seguintes questões:

- Existe algum aluno entre os repetentes, com uma (ou mais) habilidade especial que lhe chame atenção? Qual?

- Existe algum aspecto da inteligência, ou ausência dela nestes alunos que chama sua atenção?

"Eles são normais, eu não tenho problemas com eles. O meu único problema é a Aluna 4, que conversa muito e não faz nada. Ela é safadinha". (Prof. 1)

"Não vejo nada de diferente nestes alunos, eles são todos normais". (Prof.2)

"Eles são assim mais agitados e participam mais do que os da outra turma porque eles já sabem a matéria". (Prof.3)

"São queridinhos, mas tem muita falta de vontade". (Prof.4)

"Eu acho que não tem nada de diferente neles". (Prof.5)

"Eu não lembro de eles se destacarem em nada assim diferente". (Prof. 6)

Nas falas das docentes está explícito que elas têm um padrão de turma, os alunos não são analisados individualmente e procuravam encontrar características negativas que desvalorizassem o aluno. No entanto, após a entrevista com os alunos, retornou-se às entrevistas com os professores direcionando seu olhar para as características ou tendências percebidas nos alunos conforme já relatado, e os posicionamentos dos professores foram os seguintes:

"É! Desenhar eles desenham bem, eu vejo quando passo nas carteiras. Tenho que mandar guardar os desenhos". (Prof. 1)

"Tem aluno que desenha bem e eles acham que na minha matéria (Ed. Artística) é só desenhar. Eles não gostam de escrever, se deixar a vontade deles eles só querem desenhar e eu discuto isso na pós-graduação e é expressamente proibido desenhar por desenhar. Artes não é só desenhar". (Prof. 2)

"Ah o desenho deles é mesmo uma perfeição". (Prof. 3)

"Eles desenham com bastante detalhes e tem uns que também gostam de bola. Bola é com eles. Se deixar só pensam nisso". (Prof. 4)

"É mesmo, eles são bons em um monte de coisas, menos de estudar". (Prof. 5)

"Eles fazem umas caricaturas bem detalhadas, tem que ficar mandando guardar". (Prof. 6)

Questiona-se, desenhar por desenhar não é permitido na escola, mas, escrever por escrever, para encher cadernos, pode?

Por que a resistência dos professores em analisar as características positivas individuais de cada aluno?

4.3. Análise dos relatos dos alunos e professores

Os depoimentos dos alunos sobre alguns aspectos escolares, bem como do próprio fracasso escolar, representam um exercício de avaliação e reflexão sobre as deficiências do modelo educativo e revelam o que acontece no interior da sala de aula.

A análise dos dados fundamentadas nos relatos orais, na percepção de sentimentos e posturas de alunos e professores, juntamente com observações e análise documental, permitiu considerações e sugestões pertinentes ao fracasso escolar com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, sobre algumas questões importantes, senão essenciais, para a aprendizagem, bem como cada uma delas ajuda a esclarecer a questão do fracasso escolar e das possibilidades da superação no que se refere a: legitimação da reprovação escolar; b) questão do professor ignorar as múltiplas capacidades do aluno, bem como não explorá-las em favor do processo ensino-aprendizagem; c) questão da auto-imagem escolar do aluno.

Não temos a ingenuidade de acreditar que estes três fatores sejam responsáveis por solucionar o fracasso escolar, pois este como visto anteriormente é complexo e de várias causas, mas com certeza os fatores acima descritos, têm sua parcela de contribuição na produção do fracasso escolar, pois enquanto os professores ficarem acusando os alunos pela responsabilidade do seu fracasso, estarão isentando-se da reflexão e da auto-avaliação, excluindo-se da responsabilidade de mudanças.

Quanto a questão do olhar unilateral dos professores em relação às capacidades dos alunos, faz-se necessária esta análise por considerar que uma

educação escolar que valorize, estimule e aproveite as múltiplas inteligências dos alunos, será efetivamente mais abrangente do que uma educação escolar limitada em conhecimentos, que não envolve o conhecimento das novas descobertas da Neurologia sobre o intelecto humano. A questão da auto-estima do aluno é fundamental nessas análises, pois, se este sente-se inseguro e incapaz diante do objeto de estudo a tendência é a repulsa e o afastamento do mesmo. Para haver o envolvimento do aluno com o saber, deve sentir-se capaz e tê-lo como um aliado e não como fonte de sentimentos negativos.

Assim, podemos observar que os alunos 2, 3, 5 e 6 apresentam tendência da inteligência visuoespacial pelas seguintes razões: percebem e produzem imagens mentais, pensam através de imagens e visualizam detalhes e gostam de rabiscar, desenhar e reproduzir de formas visíveis.

Pelos depoimentos dos alunos e de alguns dos professores confirmando *"nossa, o desenho deles é uma perfeição"*, podemos deduzir que estes alunos têm a capacidade de construir mentalmente uma imagem ou de recordar representações visuais com detalhes e produzi-las.

Para Campbell (2000), o pensamento visual consiste no que vemos, imaginamos ou desenhamos e que visualizações simples podem ser empregadas espontaneamente na maioria das situações de aprendizagem e sugere que em qualquer momento de uma aula, os alunos podem ser solicitados a criar e a manipular imagens. Por exemplo, em uma aula de Ciências, a anatomia de um animal; em Matemática, uma área ou figuras; em História: detalhes de determinada época; em Geografia: o espaço, mapas ou determinada paisagem. Esses momentos

proporcionam aos alunos a oportunidade de experimentar e assimilar visualmente a informação disponível.

Ao organizar sua aula utilizando esta forma de expressão, o professor estará oportunizando estes alunos a sentirem-se seguros e valorizados, aproximando-os novamente do conhecimento, interessando-se. Os professores reclamaram que o caderno do aluno é cheio de desenhos e que eles mandam guardarem os desenhos quando estes desenham durante as aulas.

Dos nove alunos repetentes pesquisados, a habilidade de desenhar se destaca em quatro e isto não é valorizado ou aproveitado no que tange ao processo ensino-aprendizagem. Observemos as falas dos alunos:

"Na escola quando estou sem fazer nada fico desenhando!" mas quando questionado se mostra seus desenhos disse não mostrar para ninguém. Nesta fala *"não mostro para ninguém"*, ele já sabe que isso não é valorizado na escola. Outro aluno diz desenhar o que vê e guarda seus desenhos numa pasta.

O professor pode utilizar-se destes alunos para organizar suas aulas, pedindo que um deles ilustre no quadro-negro o que está sendo aprendido naquela aula. O aluno pode ser estimulado a fazer um esboço visual no quadro-negro no decorrer das aulas. Também pode incluir estratégias de aprendizagem cooperativa onde um aluno complementa o outro, "focalizando a sala de aula como uma comunidade de aluno" (Chen, 2001,p.130).

A abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas na sala de aula ajuda os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem e ao valorizar e reconhecer as áreas de competência dos alunos, os professores, também

podem mudar a maneira pela qual essas crianças são percebidas pelos colegas, criando situações em que diferentes crianças em diferentes, situações, podem assumir uma posição de destaque na sala de aula. Assim,

> As crianças com habilidades verbais e matemáticas não são as unidas percebidas como bons alunos; músicos, artistas e negociadores são muito procurados para objetos colaborativos que envolvam cartazes, gráficos, peças teatrais cômicas, música, maquetes e outros tipos de apresentação (Chen,2001, p.126).

Assim “todos” ou um maior número possível de alunos podem sentir-se bem sucedido e progredir na escola superando o fracasso escolar.

No aluno 4, destaca-se a inteligência interpessoal, que é a habilidade de interação com outras pessoas com capacidade para influenciar seus pares, se destacando no trabalho em grupo, nos esforços de equipe e nos projetos cooperativos. Este aluno entra em conflito porque ele percebe que se destaca nos relacionamentos com os outros *“sou inteligente na maneira de agir”* mas ao mesmo tempo é repetente e afirma *“na escola eu não só inteligente, mas lá fora eu sô”.* Está se referindo ao fato de agir diferente das amigas e saber conversar e convencer. Na escola isto não é considerado, no entanto, no cerne do desenvolvimento humano está o outro, então não é admissível que a escola desconsidere a habilidade de se interagir com o outro.

Enquanto no aluno 4 é verificada uma facilidade para persuasão, para apresentação e oralidade, nos alunos 1 e 3 percebe-se o oposto. Os alunos 1 e 3 são quietos, não gostam de se expor. Ao pedir que as professoras falassem sobre eles, ouviu-se o seguinte:

“Esse é quietinho, não percebo nada de diferente”

“Essa nunca abre a boca”

“É um monte”

Normalmente este tipo de aluno não é valorizado na escola porque, como declarou uma das professoras *“eles não abrem a boca”* e como foi visto anteriormente o aluno que participa, pergunta e questiona é valorizado.

A escola e seus professores devem aceitar que, tal como na sociedade, os grupos de alunos também apresentam diversos indivíduos com múltiplos estilos de intelecto e que cabe à escola tirar máximo de proveito desse fato, socializando e valorizando as diferenças, onde cada aluno auxilia o outro, pois o eixo central da teoria das Inteligências Múltiplas é deixar claro a pluralidade do intelecto.

Ao abordar a teoria das Inteligências Múltiplas em sala, o professor aos poucos vai tentar incorporar as sete inteligências em todas as aulas, garantindo a participação de todos os alunos no processo escolar.

É necessário ressaltar que as Inteligências Múltiplas não devem ser invocadas por si mesmas, e sim para promover metas educacionais cuidadosamente planejadas a fim de envolver e valorizar todos os alunos e suas múltiplas representações.

Através da participação produtiva, aumento de autoconfiança e auto-estima, maiores expectativas por parte dos professores, um sentimento de aceitação pelos colegas e usando sua área de competência para progredir nos estudos, será possível a estes alunos assumir uma nova postura na escola, superando em parte desta forma, o fracasso escolar.

4.3.1. Causas da reprovação na voz dos professores

> "A facilidade no diagnóstico é cúmplice do tirocínio" (Collares e Moysés, 1996, p. 84)

O fracasso escolar traz consigo a complexidade que envolve o sistema escolar, apontado para um sistema com falhas cujas causas emergem de vários fatores, como todos sabemos. A reprovação escolar é considerada por estudiosos do assunto como o principal indício do fracasso educacional, pois ela gera evasão, desistência e comprometimento do objetivo principal da escola, que é o acesso ao saber.

Focalizando a reprovação escolar, buscou-se nas entrevistas realizadas de forma aberta, conhecer a postura dos professores: o que falam, o que sentem e o que ocultam sobre o tema em questão. Assim, entrevistou-se os professores a fim de obter dados relevantes as causas da reprovação dos alunos da 5ª série "A".

Eis algumas considerações dos professores sobre o fracasso escolar:

"As causas da reprovação é a falta de interesse, eles não estão nem aí".

"No primeiro trimestre eles até que vão, mas no segundo já começam a brincar e a se distrair".

"Eles não estão nem aí com nada, eu digo para eles que são inteligentes é só se interessar".

"Não é que eles não aprendam, eles são safados; não entregam trabalhos".

Na opinião dos professores, o desinteresse do aluno é a causa principal das reprovações: desinteresse em entregar trabalhos, em fazer as atividades propostas e assim por diante.

É interessante observar que em nenhum momento os professores culpam a formação primária que antecede a 5ª série, dizendo que os alunos estavam sem base de conhecimento ou argumentos desta natureza. A nível de informação, os alunos em foco tinham bom desempenho escolar no primário, fato este que se confirma pela análise dos boletins dos anos anteriores e pelo depoimento dos alunos que dizem nunca terem reprovado.

Segundo os alunos, enquanto cursavam o “primário”, eram elogiados como sendo bons alunos. Com exceção dos alunos 3 e 4 que reprovaram. Em suma, os professores foram unânimes em suas opiniões de que o principal fator de reprovação na 5ª série “A”, foi o desinteresse do aluno. O que os professores não percebem é que uma das causa de desinteresse do aluno pode ser devido à rotina desestimulante, presente na sala de aula. Neste caso, o fator principal de desinteresse seria conseqüência de mecanismos pedagógicos utilizados, sendo basicamente as aulas expositivas com o professor falando e explanando os conteúdos, ou seja, fazendo quase tudo.

Armstrong (2001), diz que o manejo de sala de aula, a disciplina, o fracasso da professora, os fracassos dos alunos – todos esses – são problemas inerentes à abordagem “a professora–faz-tudo”. A Teoria das Inteligências Múltiplas dá subsídios para que os professores permitam e estimulem os alunos a usar seus cérebros ativamente para aprender, e os resultados podem ser surpreendentes. Basicamente, as aulas expositivas devem dar mais espaços para a dinamização do

processo de ensino, pois há um crescente conjunto de evidências na Teoria das Inteligências Múltiplas, que as crianças não são todas iguais, e que operam registros múltiplos de representação.

A Teoria das Inteligências Múltiplas faz sua valiosa contribuição ao sugerir que os professores expandam suas técnicas, instrumentos e estratégias de ensino, além dos repertórios lingüísticos e lógicos que predominam nas salas de aulas.

Os professores entrevistados afirmaram que os alunos citados são inteligentes, mas não têm interesse: *"Numa prova no início do ano ele* (aluno repetente) *tirou 10, e na outra prova tirou 4.0. é pura falta de interesse!".*

No entanto, durante o período das observações realizadas nesta turma, percebeu-se que as situações diárias da sala de aula não estavam voltadas para uma pedagogia mais dinâmica, uma vez que, todos os dias eram realizadas as atividades da mesma forma; basicamente aulas expositivas, com a explicação dada pelo professor, seguida de atividades pouco ou nada motivadoras. Observou-se que os professores não diversificavam sua forma de trabalhar, deixando de aproveitar e explorar momentos importantes das falas, reveladoras de conhecimentos e habilidades dos alunos, ou melhor, os professores pesquisados nem conseguiam ver qualidades nos alunos repetentes. Chen (2001,p.124), pesquisadora da teoria das inteligências Múltiplas diz que: "Talvez seus alunos com mais dificuldades não fossem distraídos, nem teimosos, nem incapacitados para aprender. Talvez eles simplesmente precisassem aprender de maneiras diferentes".

Um dos ingredientes principais da Teoria das Inteligências Múltiplas é o compromisso em conhecer os pontos fortes, os interesses e habilidades e

preferências dos alunos, para tomar decisões pedagógicas a favor da aprendizagem. Para Gardner (2000) os bons professores, os bons explicadores e os bons treinadores sempre procuram conhecer bem os seus alunos. Conhecer os alunos é apenas o primeiro passo. Crucial, a partir daí, é um esforço para se servir deste conhecimento para as decisões pedagógicas:

> Se alguém quiser conhecer bem os seus alunos, é bom ter um conjunto de categorias segundo as quais poderão ser descritos os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, tendo em mente minhas restrições sobre rotulação. Deve-se ir bem além das oito inteligências, porque elas representam, no máximo, um primeiro corte. (Gardner, 2000, p.186).

Sobre a falta de interesse e motivação destaca-se o que dizem Collares e Moysés (1996,p.97):

> A intensidade com que o discurso “falta de interesse, paradinho, preguiçoso” penetra no pensamento cotidiano escolar transformando-se em um dos preconceitos mais cristalizados na área educacional, é inabalável, e um dos empecilhos à autocrítica profissional, dificultando a transformação da escola em uma instituição comprometida com a educação.

Para as autoras os alunos não fracassam porque são preguiçosos, mas tornaram-se preguiçosos por não se adaptar a vida escolar. A preguiça não é a causa do fracasso e sim conseqüência.

Justificar a reprovação culpabilizando o aluno é muito cômodo para os professores que se apóiam no corporativismo que se forma entre eles, isentando-se de uma auto-crítica e análise de seu trabalho e da organização escolar.

Conforme Patto (1999), ..."a desqualificação das crianças pelos professores pode estar a serviço da defesa do professor contra a ansiedade advinda de sua insegurança e de sua consciência da precariedade de sua atuação profissional."

4.3.2. Causas da reprovação na voz dos alunos

Crianças normais, que com o passar do tempo tornam-se repetentes, multirepetentes e com grande chance de tornarem-se desistentes (após os 15 anos), são crianças precocemente expropriadas de seu direito de estudar e aprender.

A cada entrevista com os alunos repetentes se confirmava a opinião de Patto (1999), afirmando que no passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos clara, legitimando o fracasso escolar no aluno, como se da escola somente ele fizesse parte.

Ao ser perguntado a um dos alunos repetentes o motivo de sua reprovação, ele respondeu:

“Não sei.!!! Acho que foi por causa que eu não estudei bastante”.

A escola consegue legitimar o fracasso no aluno, o aluno aceita e acredita que reprovou por culpa de suas atitudes e postura frente a escola. Entre os pesquisados não se encontrou nenhum que apresentasse indícios de comprometimento do desenvolvimento cognitivo, fato esse comprovado pela análise do desempenho escolar dos anos anteriores e pelas falas dos professores. Eles exibem um grau de desenvolvimento compatível com o que se convencionou chamar de “normalidade”, muitas vezes, até superior a esse padrão.

Chamou atenção a esperteza dos alunos, entretanto, eles incorporam a incapacidade culpando-se pela reprovação. Consideram-se “mais ou menos inteligente”, prevalecendo o menos inteligente, afinal reprovaram, o que em suas

concepções os tornam menos inteligentes. Segundo seus depoimentos, são estas algumas das causas da própria reprovação:

"Acho que reprovei por causa da bagunça, nós rodamos porque os meninos falavam prás professoras que era as meninas que faziam bagunça, mais este ano eu estou conversando menos".

"No ano passado eu era meio bagunceiro porque daí o Douglas, ele mexia com a gente e daí eu brigava com ele e ficava tudo nas minhas costas".

"Não sou muito inteligente, porque eu erro muito as coisas. Sou bom só em Matemática e Português. Inteligente é a Tainá[15]. Porque ela faz tudo as coisas e tem bastante interesse".

"Eu faltava demais. Eu sabia que estas faltas iam me dar problemas".

"Acho que é porque eu conversava muito, mas este ano já parei!"

Esta interiorização da culpa pelo próprio fracasso escolar é uma conseqüência do discurso oficial presente na escola, livrando a reflexão profissional e a autocrítica dos professores, isentando-os assim, de possíveis mudanças quer a nível pedagógico ou a nível estrutural.

Os alunos passam a assumir o que é constantemente reforçado na sala: se a maioria da turma foi aprovada e o professor foi o mesmo, com a mesma forma de trabalho, eles reprovaram porque realmente não estudaram, não se interessaram, brincaram, conversaram e faltaram demais.

Os problemas não são analisados pedagogicamente e o fracasso vai se perpetuando na escola como necessário e natural

4.4. Olhar limitado do professor em relação às capacidades dos alunos

Sob o argumento de que existe um conjunto básico de conhecimentos que todas as pessoas deveriam dominar, e de que os alunos mais talentosos possam chegar ao topo e o maior número possível atinja o nível básico, justifica-se as atitudes da escola que utiliza o mesmo currículo e os mesmos métodos padronizados para todos os alunos. Para a escola, prestar atenção às diferenças é um luxo, uma dificuldade e um perigoso desvio às prioridades educacionais de garantir o conhecimento padrão.

Sob a justificativa de que os alunos "bons" irão perder, se reprova muitos alunos, ainda mais que os "bons" alunos preenchem os requisitos básicos: caprichosos, interessados e bem comportados, como observou-se nos depoimentos dos entrevistados quando questionados se consideram-se bons alunos:

"Não, porque eu às vezes não entrego os trabalhos!"

"Bom aluno é quem ganha parabéns pelo caderno e pela letra, então eu não sou boa aluna".

*"Eu não sou **muito** inteligente. A aluna X é que é inteligente porque fala tudo o que a professora pergunta".*

"A aluna "X" é a mais inteligente da sala porque ela faz as coisas e têm bastante interesse".

É interessante observar a fragilidade do conceito "bom aluno", que reforça os desvios das prioridades educacionais que a escola deveria ter. Este conceito,

---

[15] Nome fictício.

interiorizado nos alunos, foi construído e constantemente reforçado no espaço escolar, mais precisamente na sala de aula.

Mesmo quando a entrevistadora interferia fazendo-os refletir sobre as habilidades que possuíam, mantinham-se firmes na afirmação de que “não eram bons alunos, ou, que eram mais ou menos inteligentes”, levando-nos a concluir que as habilidades elencadas e percebidas nas entrevistas não são importantes na escola.

Este sentimento de falta de capacidade dos próprios alunos a respeito de si mesmos é também partilhado pelos professores em relação aos alunos. Na primeira entrevista realizada, quando foi solicitado aos professores que “falem das habilidades ou sobre algo que estas crianças repetentes se destacam ou chamam atenção de vocês em alguma característica positiva”, percebia-se um olhar de espanto e confusão, como se os professores nunca tivessem pensado nisso e a resposta, a princípio, foi o silêncio seguido de afirmações reveladoras do olhar limitado do professor em relação às capacidades dos alunos;

“Eles são paradinhos mesmo, não se destacam em nada”.

“Dentre estes, só o aluno X, esse é bom, ele é bom na Matemática, eu e a diretora tentamos de tudo para aprová-lo, mas os outros professores não cederam”.

“Eles são normais, assim..., não vejo nada de diferente”.

“Eu também acho eles normais, não vejo nada de extraordinário!”

Uma das professoras nos remete novamente à fragilidade do ensino ao responder a questão acima: *“Eles são normais, mas os alunos repetentes já sabem*

a matéria e participam mais, fazendo com que os outros alunos também se interessem".

Se os alunos foram considerados normais pela professora, questiona-se: a) Por que não aprenderam? b) O normal não seria o aluno “normal” ser aprovado?

Novamente percebe-se que habilidade e bom aluno está relacionada à participação. Essa “participação” tem mais de corresponder ao estilo do professor do que realmente participar da construção do conhecimento.

Na fala acima já surgiu que os alunos sabem, mas esta mesma professora anteriormente afirmou que os alunos repetentes não têm interesse. "Se não tem interesse, como sabem a matéria?" Esta questão de saber matéria ou os conteúdos é reforçada também por outra professora que disse:

- *Olhe o aluno* (um dos alunos repetentes), *ele tirou 9.0 na prova e não entregou dois trabalhinhos fáceis que eu dei, ainda que considerei ele e dei 5.0, se fosse ver na verdade eu devia ter dado 3.0.*

Esta mesma professora já em outro determinado momento afirmou:

- *“não é que eles (os repetentes) não aprendam, eles são é safados.*

De modo geral observou-se que os professores não conseguiam ver qualidades e habilidades nos alunos que reprovaram. Entretanto após contato da entrevistadora com os alunos onde se verificou informações contrárias às declaradas pelos professores, indicadoras das capacidades dos alunos, retomou-se a pesquisa com os professores fazendo novas intervenções sobre os possíveis pontos positivos, habilidades ou a falta dela nestes alunos repetentes.

A partir destes indicativos e estimulados pela pesquisadora surgiram novas reflexões entre os professores:

- ... é, eles desenham, eu vejo quando passo pelos cadernos.

- ...é, no desenho eles são bons!!!!!

- ...eles também são bom de bola!!!!

Quando questionada se pensou em aproveitar na sua disciplina esta habilidade dos alunos, uma professora respondeu que nunca pensou nisso porque sua disciplina é Matemática.

Outra professora fez o seguinte comentário:

- "O desenho deles é uma perfeição!!!". Mas, quando questionada se utiliza esta forma de linguagem na sua sala de aula ou se havia espaço na escola para valorizar a produção destes repetentes a resposta foi *"não"*. Os professores comentaram a qualidade dos desenhos entre outras habilidades dos alunos, mas não consideram fato importante ou de relevância com possibilidade de aproveitamento no que tange ao processo ensino aprendizagem na 5ª série "A" do ensino fundamental. Os professores focalizam mais a correção das fraquezas ou incapacitações ao invés de reconhecer e validar os pontos fortes do aluno, o que é confirmado por Zelan (1993) quando diz que é comum os professores aplicar rótulos do que valorizar os alunos.

Nos depoimentos com os alunos observou-se que eles têm várias habilidades e preferências, destacou-se especialmente a habilidade em desenhos, os alunos se consideram “bons” e capazes de desenhar bem. Não apresentam dificuldades para aprender, visto que todos os alunos tiveram um bom desempenho

escolar no primário e os professores em nenhum momento falaram ou reclamaram que estes alunos reprovaram por falta de base conceitual ou por não conseguirem aprender. Infelizmente o aluno não percebe isto como mérito, pois não acredita em si e considera bom aluno aquele que sabe escrever bem e participar ativamente através de perguntas, respostas ou intervenções orais nas aulas expositivas.

Partindo do princípio de que os alunos relatados são inteligentes, estes alunos poderiam ser estimulados pelos professores de todas as disciplinas a explorarem a capacidade e facilidade que possuem de desenhar, ou de comunicar-se, tendo, por exemplo, oportunidades de explicar assuntos. Pressupõe-se que eles não fariam somente o que gostam e no que se destacam, mas sentindo-se valorizados e capazes de fazer algo “bem feito” os alunos se encorajariam a fazer outras atividades. Desta forma a escola estaria estimulando o desenvolvimento do indivíduo, pois segundo Gardner "a vida do indivíduo raramente será determinada por aquilo que é incapaz de fazer, é muito mais provável que a sua vida seja moldada por aquilo que é capaz de fazer".

Normalmente, no ensino padronizado, os professores requerem aos estudantes que respondam tipos de problemas predeterminados, que dominam listas de termos e que memorizem, e repitam as definições solicitadas. Eles não pedem aos estudantes para tentarem reconciliar suas formas de compreensão parciais anteriores com as notações e conceito da escola. Eles lidam apenas com as últimas formas de conhecimento, esperando que os estudantes possam mais tarde desenvolver as conciliações por si mesmos. A Teoria das Inteligências Múltiplas critica este foco exclusivo nas capacidades lingüísticas e lógicas na instrução formal das crianças e diz que esta atitude da escola pode prejudicar os indivíduos com

capacidades em outras inteligências. Oferece uma abordagem alternativa à educação das crianças, que aumenta a probabilidade de sucesso escolar para aqueles que costumam ficar pelo caminho. Para Chen (2001, p.18):

> Se ignorarmos a grande variedade de capacidades humanas e concentrarmos-nos naquelas poucas que aparecem nos testes de lápis e papel, estaremos condenando muitas crianças e anos de frustração e desapontamento, senão de fracasso total. Em contraste, acreditamos que é possível aproveitar em série de interesses e capacidades humanas – em domínios como a música, as artes visuais, o movimento, o interesse social – para ajudar nossas crianças a aprenderem o melhor que puderem.

Feldman (Apud Chen, 2001) pesquisador das teorias das Inteligências Múltiplas enfatiza que existem muitos caminhos para a participação produtiva e valiosa na sociedade e que a escola deveria descobrir qual contribuição que cada criança pode fazer e assim assegurar que todas as crianças sintam-se capazes de contribuir e construir conhecimentos na sala de aula. Para ele, existem muitas maneiras diferentes de conhecer o mundo e de pensar sobre ele. Assim, quanto mais os professores e as escolas souberem sobre seus alunos e as diversas maneiras pelas quais eles aprendem, mais poderão ajudá-los a desenvolver as habilidades mais valorizadas por eles.

4.5. Auto-imagem escolar do aluno repetente

Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para todo desenvolvimento pessoal. O sentimento de incapacidade em geral traz consigo outros fatores que poderão comprometer a

possibilidade desse desenvolvimento: falta de respeito por si, baixa auto estima, insegurança e pouca confiança em si.

A auto-imagem escolar que o aluno fruto do fracasso escolar tem é fragilizada na medida em que gera insegurança e uma sensação de impotência. Weisz (2002) denuncia que o fracasso escolar gera uma sensação de fracasso pessoal e poderá influenciar a vida da pessoa em vários aspectos. O aluno repetente sente-se diferente e inferior, pois ele não fez o que deveria ter feito. A repetência gera uma sensação de incompetência, pois o aluno sabe e admite que não conseguiu aprender o que deveria no tempo determinado pela escola como os demais colegas da classe.

Segundo Oliveira (1999,p.31) “A destruição da auto-estima leva a comportamentos indesejáveis e, freqüentemente, propaga-se para outros aspectos da vida do indivíduo”. A reprovação, assim como a constante reforço diário de sua incapacidade faz com que o aluno sinta-se inferior e deixam marcas profundas que vão se refletir em outros aspectos e situações. Quanto a isso Arroio (Apud Paro, 2001:07) diz:

> Reprovamos um ser humano homem, mulher, criança, adolescente, jovem ou adulto trabalhador ou trabalhadora em seus percurso social e cultural: sua auto-imagem, sensibilidades, identidades, projetos de vida, emoções, afetividades. Mexemos em sua identidade social, coletiva, em seus processos de formação.

Outro importante fator de interferência no processo educacional advém da possibilidade de desfazer a tradicional hierarquia da sala de aula, permitindo que diferentes crianças possam assumir a liderança das atividades. As crianças com habilidades verbais e matemáticas não serão as únicas percebidas como bons

alunos. “Quando existe apenas um padrão de competência, é virtualmente inevitável que a maioria dos estudantes acabe se sentindo incompetentes e isso é particularmente verdadeiro quando esse padrão favorece uma estreita faixa de inteligências” (Gardner, 1995, p.68).

O autor sugere que a escola reconheça que existem diferenças entre os alunos e valorize o que o aluno sabe fazer bem feito, com habilidade pois quando a criança consegue demonstrar o que ela sabe fazer com destreza, fará com que os colegas e professores a respeitem por isso, elevando seu status na sala de aula. Afinal, para que a criança aprenda, ela deve sentir suas forças genuínas.

Cabe aos professores que reconheçam e utilizem suas habilidades e conhecimentos para fazer com que estes alunos assumam a liderança de algumas atividades escolares. Ao diversificar suas metodologias poderão atingir as diferentes inclinações intelectuais dos alunos, elevando desta forma um maior número de alunos ao sucesso escolar.

As reprovações dos alunos pesquisados resultam, assim, como reprodução e síntese das reprovações que se fazem pelo Brasil afora, revelando o pensamento de salvaguarda para a sociedade na exclusão do processo produtivo pela retenção escolar, como justiça feita ao aluno que estudou, e, como garantia de qualidade para a escola que supostamente não terá na próxima série um aluno que não consiga acompanhar a programação pré-estabelecida.

Mas, considerando os alunos, nada foi levado em conta. Crianças ou adolescentes inteligentes, a quem a escola não conseguiu e não consegue cativar para o aprendizado, não terão seus problemas resolvidos. Nenhuma medida para

estimulá-los ou cativá-los. Seus problemas não foram examinados pedagogicamente. Provavelmente estudarão até os 15 anos, depois desistirão e na melhor das hipóteses, ajudarão a formar a fila dos pretendentes ao Ensino Supletivo de Jovens e Adultos. A solução reprovadora da escola não permitiu nenhuma reflexão a respeito das razões pelas quais a escola não consegue dar conta de alunos que têm inteligência, humor refinado e com criatividade que eles demonstraram ter. Que desperdício, adolescentes em formação, inteligentes, criativos, que já são castigados, excluídos e rotulados.

Como não ficar indignado diante desse modo de proceder de nossos professores? E a histórias destes alunos, infelizmente, não são um caso raro isolado. São apenas algumas entre as milhões de crianças das quais retiramos a espontaneidade e sufocamos, quando não destruímos sua individualidade em nome de uma educação padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando investigar quais as contribuições que a Teoria das Inteligências Múltiplas poderia oferecer para compreensão do fracasso escolar dos alunos da 5ª série “A”, de uma escola municipal de Fraiburgo, desenvolveu-se este trabalho.

A Teoria das Inteligências Múltiplas contesta a visão tradicional da inteligência como capacidade única e possibilita a crítica na organização da escola, visto que esta não estimula a manifestação das inteligências nos alunos e suas reais potencialidades. Quando se optou por este tema de pesquisa, já existia a noção da complexidade de fatores que estariam entrelaçados ao estudo.

Mesmo sabendo que o fracasso escolar é de causas complexas e não pode ser analisado como proveniente de uma causa única e definitiva, após a realização desta pesquisa acredita-se sem reducionismos, nem exageros, que se os professores absorvessem a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas poderiam ter um outro olhar sobre seus alunos, ampliando suas possibilidades de sucesso escolar. Como indica Gardner (1999):

> Olhando uma mesma mancha de tinta, duas pessoas podem ver coisas diferentes, uma diz “ah, é uma mãe abraçando o filho”, enquanto outra diz: “olhe, é um marido estrangulando a mulher”. A diferença não está na mancha, mas sim na “aparelhagem” ou “predisposição” do observador” (Gardner, 1999,p.174)

Assim, defensores da Teoria encontram nela, a fundamentação para abordar toda gama de possibilidades educacionais. Durante todo o trabalho de investigação com os alunos em foco, foi possível identificar suas potencialidades em

atividades que a escola infelizmente não valoriza e nem reconhece. A pesquisa nos permite afirmar, que os professores valorizam apenas o conhecimento verbal e matemático, desqualificando muitos outros tipos de conhecimentos importantes para a sociedade, bem como para o desenvolvimento escolar dos alunos. Esta posição contraria os pressupostos que, segundo Gardner, permite o enriquecimento e pluralidade de pensamentos. Afirma ele:

> Verificamos que as culturas se beneficiam com essas diferenças de inclinações culturais encontradas na população. Nós conseguimos "preencher" nossos numerosos papéis e posições mais efetivamente porque as pessoas apresentam perfis de inteligência diferente. Mesmo numa determinada profissão como o direito, encontramos indivíduos com diferentes misturas de forças nas áreas de linguagem, lógica e entendimento interpessoal. Agora que as razões que levam a estas diferenças em habilidades e inclinação se tornaram mais claras, uma linha uniforme de educação faz ainda menos sentido (Gardner, 1993, p.71).

De acordo com o comentário do autor, é possível fazer a ligação com todas as realidades das mais diversas profissões e esperar que a escola e professores sejam capazes de estimular, valorizar e aproveitar as diferenças de aptidões dos alunos em favor da superação do fracasso escolar, pois quando existe apenas um padrão de competência, e inevitável que a maioria dos alunos acabem se sentindo incompetentes e isso é particularmente verdadeiro quando esse padrão favorece uma estreita faixa de inteligências. Outros autores como Anísio Teixeira em 1957 (Apud Paro, 2000), já denunciava o ajustamento das inteligências feitas no ensino formal. "Os verdadeiramente capazes são desencorajados, e a grande maioria dos de outro tipo de inteligência — artística, plástica, prática - e destruída".

A Teoria das Inteligências Múltiplas apresenta sólidas evidências de que a mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de

qualquer maneira legítima, ser capturado em simples instrumentos; lápis e papel. Esta pesquisa constatou que tanto o aluno como os professores reduzem o processo ensino-aprendizagem a um padrão que condena alguns deles à repetência e conseqüentemente ao fracasso escolar.

A Teoria das Inteligências Múltiplas vem dar suporte teórico para que a escola seja mais abrangente e desenvolva e valorize o aluno em todos os aspectos. Ao pluralizar o conceito de inteligência, oferece múltiplos pontos de entrada para que o professor inove sua metodologia não valorizando apenas a aula expositiva. Desta forma ela possibilita ao professor conhecer os pontos fortes do aluno, valorizando-o e desenvolvendo aquela inteligência específica e, desta maneira motivar também outras áreas ou outras formas de inteligência. O professor ao utilizar-se de estratégias adequadas, faz do ato de aprender uma ação cooperativa, propiciando que os alunos complementem-se a partir de suas diferentes formas de olhar e de fazer-se presente no mundo.

O ponto essencial é deixar claro a pluralidade do intelecto e conseqüentemente as múltiplas formas utilizadas pelo professor para ensinar, e pelos alunos para aprender.

Através da pesquisa percebeu-se que os professores em foco, demonstram preocupação com o aluno, porém, essa preocupação ainda está aquém do que se espera em termos de atitudes frente ao fracasso escolar. O que a maioria dos professores desejam é uma solução externa para que os alunos venham prontos para “receber” o saber. Ao analisar a uniformidade da ação pedagógica dos professores percebeu-se o espaço e a necessidade para que esta ação pedagógica

do professor torne-se mais efetiva, na medida em que se reconheça e aproveite das múltiplas capacidades dos alunos.

É importante salientar que embora a maioria de nós e das crianças possui todas as inteligências e pode desenvolvê-las em um nível bem elevado de competências, Gardner (2000) diz que as crianças começam a mostrar desde a mais tenra idade tendências ou inclinações em inteligências específicas e que na época em que entram na escola, elas provavelmente já estabeleceram maneiras de aprender que seguem mais as linhas de algumas inteligências do que de outras e a observação é o melhor instrumento para conhecer os alunos.

Aproveitar estas tendências é um ótimo recurso para os professores atingirem seus objetivos, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem. Ao serem valorizadas e reconhecidas nas suas áreas de competência, os professores estarão permitindo mudanças na maneira pela qual essas crianças são percebidas pelos colegas, como por exemplo, através de situações em que diferentes crianças em diferentes situações podem assumir uma posição de destaque na sala de aula. Através da participação produtiva de todos os alunos em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem haverá mudança a respeito do conceito da turma em relação ao outro, bem como do próprio aluno em relação a si mesmo.

Ao lançar uma teoria mais abrangente sobre os aspectos cognitivos das crianças e ao tentar combinar os perfis intelectuais com as oportunidades educacionais, a escola aumenta a possibilidade de sucesso escolar dos alunos contribuindo, assim, para a superação do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AVANZINI, G. **El Fracasso Escolar**. Helder: Barcelona, 1994.

CAMPBELL L.; CAMPBELL. B.; DICKINSON, D. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEN, J. Q.; KRECHEYSKY, M.; VIENS, J.; ISBERG, E. **Utilizando as Competências das Crianças.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

CORDIE, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DEMO, P. **Aprendendo a aprender com o professor: analise de experiências recentes.** Curitiba: Base, 1998.

FERNANDES, A. **Os idiomas do aprendente: analise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARDNER, H. **Inteligência. Um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A criança Pré-Escolar: Como Pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

_____. **Arte, Mente e Cérebro. Uma abordagem cognitiva da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Estruturas da mente. Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, L. de O. **Escola secundária moderna: organização, métodos e processos.** Rio de Janeiro: CBPE, 1962.

LUDKE, M,; e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, J. (org).; ABRAMOWICZ, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, F. **Pedagogia diferenciada das intenções às ações.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROGRAMA de formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: Ministério da Educação Fundamental, 2002.

KASSICK, C.; KASSICK, N. B. **A Pedagogia libertária na história da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. Superação da Lógica Classificatória e excludente da avaliação do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998 (**Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad**; v5).

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem – Palavra de Professor** . 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZELAN, K. **Os riscos do saber: Obstáculos do Desenvolvimento à aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ANEXO I

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM ALUNOS

Entrevista individual semi-aberta, realizada com os alunos:

- Quantos anos?
- O que significa Estudar para você?
- Você gosta de estudar?
- Você se considera bom “melhor” em quê?
- O que você gosta de fazer na escola?
- Em casa, quando não estuda, o que você gosta de fazer nas horas vagas?
- Qual é a disciplina que você mais gosta e a que menos gosta?
- Porque na sua opinião você reprovou?
- Você já recebeu elogio ou broncas dos professores? Fale deles.

ANEXO II

Pesquisa com Professores.

A entrevista será dirigida aos professores desta escola, que trabalharam com os alunos repetentes no ano 2002 e continuam trabalhando neste ano de 2003.

Pedir que os professores falem a sua opinião sobre a repetência de modo geral:

Eu cito o nome do aluno reprovado (ano 2002) e peço que o professor fale dele: dificuldades, atitudes, desejos, etc.

- Na sua opinião qual foi à causa da reprovação deste aluno:
- Pedir para o professor citar características positivas do aluno (repetente).
- Qual sua opinião sobre as conseqüências da reprovação para o aluno?
- Existe algum aluno, entre os reprovados, com uma (ou mais) habilidades (especiais)? Qual?
- Existe algum aspecto? Da inteligência, ou na ausência dela, desses alunos qual te chamou a atenção?