

Norma Regina de Almeida Moreira



**A TEORIA DA INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA
TRAJETÓRIA DE UMA NOVA ESCOLA**

Norma

Tem algumas poucas coisas para fazer.
As páginas estão assinaladas. Considere também
as sugestões dos outros professores para
fazer um trabalho só.

Feliz 2001 Abraços,
m. Anabela

Rio de Janeiro
2000

Norma Regina de Almeida Moreira

A Teoria das Inteligências Múltiplas na Trajetória de uma Nova Escola

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: PIETRO NOVELLINO
Decano: MARIA JOSÉ MESQUITA CAVALLEIRO DE MACEDO WEHLING
Diretor da Escola: DAYSE MARTINS HORA
Chefe de Departamento: SUELI BARBOSA THOMAZ
Professor orientador da disciplina Monografia: SUELI BARBOSA THOMAZ
Professor Leitor: SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

**A TEORIA DA INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA TRAJETÓRIA DE UMA
NOVA ESCOLA**

NORMA REGINA DE ALMEIDA MOREIRA

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Universidade do Rio de Janeiro
para obtenção de grau de Bacharel em
Pedagogia

Professor Orientador: **MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA**

RIO DE JANEIRO
2000

MOREIRA, Norma Regina de Almeida. A teoria das inteligências múltiplas na trajetória de uma nova escola. 2000. 35f. Monografia apresentada à Escola de Educação como requisito parcial para obtenção de grau de Bacharel em Pedagogia

Moreira, Norma Regina de Almeida

A teoria da inteligências múltiplas na trajetória
de uma nova escola / Norma Regina de Almeida
Moreira , 2000. 35f.

Monografia apresentada à Escola de Educação
como requisito parcial para obtenção de grau de
Bacharel em Pedagogia.

1. Inteligência 2. Psicologia da Aprendizagem

CDD – 153.9

CDU – 37.015.3

*Às minhas filhas Bárbara e Virgínia por sua
compreensão em função da minha ausência*

e como exemplo pela busca do saber.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 06 |
| 1. REVISÃO DA LITERATURA | 08 |
| 1.1 Conceito de Inteligência | 08 |
| 1.2 As teorias de Piaget e Vygotsky | 10 |
| 1.3 Inteligências Múltiplas (IM) – A Teoria de H. Gardner | 13 |
| 2. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR | 16 |
| 3. A ESCOLA VIVA E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) | 18 |
| 4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS | 23 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 33 |
| BIBLIOGRAFIA | 34 |

INTRODUÇÃO

A transmissão de conhecimento de geração para geração começa na família e se prolonga no ambiente social do indivíduo. De maneira formal ou informal, todo e qualquer indivíduo em contato social, “aprende” o mundo em que vive. Trilla (1993) utiliza a expressão “educação formal” para referir-se aos processos educativos delineados especificamente de acordo com as finalidades e os objetivos que se quer alcançar na escola e em outras instituições do sistema educativo. Contrariamente ao que sucede com a maioria das outras práticas educativas, as atividades escolares de ensino e aprendizagem caracterizam-se por ocorrerem em instituições planejadas, delineadas, construídas e organizadas especificamente para acolhê-las: as escolas, os colégios, os institutos, as universidades e, em geral os centros educativos.

A relação viver/aprender constitui um aspecto inerente à vida humana desde os primórdios do homem em sociedade.

No entanto, a escola acaba por nivelar a criança como se todas fossem iguais e tivessem vivido as mesmas experiências. Aquela que não se enquadra ao seu padrão ou à sua exigência é deixada de lado. Essa criança, muitas vezes, acaba não se adaptando a essa escola e depois de ser considerada com “problemas de aprendizagem” e diante de sucessivos fracassos, deixa a escola.

Uma escola que não classificasse as crianças através de medição de níveis de inteligência é o desejável. Os objetivos dessa pesquisa foram o de divulgar e analisar o trabalho de uma escola que busca suporte para seu processo pedagógico na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Essa escola foi criada a partir do interesse particular de sua proprietária quando ela começou a enfrentar diversos problemas na escolarização de seu filho. Por discordar da rotulação e da medicalização imposta a seu filho pelas escolas que o atendiam, iniciou um processo de estudo que culminou na criação da Escola Viva. O objetivo da escola é, justamente, poder abrigar as diferenças e torná-las insignificantes de tal forma que não sejam valorizadas dentro do grupo.

A questão principal desse estudo foi a de como uma nova visão sobre as diferenças individuais pode ser trabalhada num processo pedagógico. De que forma essas diferenças podem ser amenizadas na escola?

A metodologia adotada nesse estudo terá uma abordagem qualitativa onde se pretende fazer um trabalho descritivo. A opção por essa metodologia se dá por entender que a obtenção de dados deva acontecer no contato direto com a situação estudada e por procurar retratar a perspectiva dos participantes.

Nessa abordagem, além da observação direta, a entrevista semi estruturada será realizada como técnica da coleta de dados, pois parte de certos questionamentos básicos, oferecendo amplo campo de interrogativas.

O trabalho que se segue tem como primeiro item uma revisão da literatura no campo da inteligência, as teorias de Gardner, Piaget e Vygotsky, no segundo item a implicação dessas teorias no espaço escolar, no terceiro a descrição da escola e na última parte os relatos de experiências.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Conceito de Inteligência

A inteligência, sob o ponto de vista etimológico, é a faculdade de entender e estabelecer relações. Tradicionalmente, segundo Gardner (1995): *a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência...é um atributo ou faculdade inata do indivíduo.*(p.21)

Quem afinal é inteligente no mundo atual? A esta pergunta podemos acrescentar outras como: são inteligentes aqueles que tiram boas notas na escola? Os que conseguem ficar ricos? Ou aqueles que independentemente da situação física ou social em que estejam, conseguem viver em harmonia?

Estas e muitas outras perguntas, nos fazemos quando pretendemos definir um indivíduo inteligente.

Para compreender os processos de desenvolvimento mental, estudiosos da área vêm elaborando teorias que possam dar conta de explicar o fenômeno da inteligência humana.

Haywood (1985) dá algumas definições de inteligência, segundo alguns estudiosos. A de Binet (1916,p.24) *como a faculdade de adaptar-se às circunstâncias.* A de Hampeys (1971, p.38) *como a totalidade de respostas com que conta o organismo, num dado momento, para a solução de problemas intelectuais.* Ou ainda, segundo Battro (1976) fundamentado em Piaget,

a inteligência é definida como a capacidade de adaptação às situações novas e sua função é sempre compreender e inventar expandindo o meio para que o indivíduo sobreviva. Apresenta-se como um prolongamento da própria função vital (p.43)

As origens do estudo psicológico da inteligência e de sua relação com a educação situam-se no final do século XIX, no quadro de uma preocupação mais global em relação às diferenças individuais nos diversos âmbitos científicos e sociais. Salvador (2000) lembra que Binet aparece como um dos precursores na delimitação desse campo de estudo psicológico. Em 1905, os franceses Binet e Simon publicam sua *Escala Métrica de*

Inteligência, um instrumento de medida das capacidades intelectuais direcionadas para detectar as crianças que apresentavam uma baixa capacidade intelectual no momento de ingressar na escolaridade obrigatória. A publicação da escala Binet-Simon constitui os primórdios na história dos testes mentais e é o ponto de partida de uma corrente de elaboração e de aplicação de provas de medida de inteligência.

Apesar de passado muito tempo e de ter adquirido refinamentos técnicos posteriores, o procedimento de Binet e Simon continua sendo a base de todos os testes de inteligência padronizados, especificamente em relação a três elementos-chave - o de criar um conjunto de itens que possa provocar respostas distintas entre crianças da mesma idade; o de selecionar itens que têm uma graduação na sua dificuldade, de maneira que para uma idade maior haja mais possibilidades de passar o item seguinte; e, finalmente, assegurar a relação entre a execução no teste e a execução de tarefas escolares. Do ponto de vista técnico, uma das modificações mais relevantes no procedimento de Binet e Simon será a substituição, como uma unidade de medida, proposta em 1912 pelo psicólogo alemão W. Stern, do termo idade mental pela denominação Quociente Intelectual (QI), calculado a partir da relação entre idade mental e idade cronológica da criança ($QI = \text{idade mental} / \text{idade cronológica} \times 100$) que se mantém até hoje como medida básica da inteligência desde a perspectiva psicométrica. A fórmula utilizada pelo cálculo faz com que, por definição, *um QI de 100 seja o que corresponde a uma inteligência média.* (Salvador, 2000, p. 28)

Howard Gardner (1995) propõe uma visão alternativa, onde identifica as *muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes* (p.13). Gardner (1995) tem uma visão pluralista da mente e entende que o *sistema de medida e seleção é claramente meritocrático* (p.13).

Esse mesmo autor (1995) acredita que devemos nos manter afastados dos testes e das correlações entre os testes e passarmos a *observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida* (p.13).

Considerando-se o fato de que a aprendizagem é um processo individual, comparações jamais poderiam ser feitas. Gardner (1995) coloca que *a teoria das inteligências múltiplas parece proporcionar uma estrutura útil para considerar a ampla gama de competências individuais* (p.202).

A preocupação da escola em criar projetos que dêem conta de promover o desenvolvimento das crianças respeitando seus interesses e habilidades, deve ser o ponto de partida para um trabalho efetivo. Ao planejar e aplicar as atividades em sala de aula, o professor deve ter em mente as experiências, as habilidades e as inusitadas formas a que seus alunos recorrerão para a solução de questões.

Gardner (1995) complementa afirmando que *os educadores deveriam ter um objetivo mais ambicioso: produzir uma educação para o entendimento* (p.195), isto é, uma educação onde os indivíduos utilizassem os conceitos e habilidades adquiridos dando luz a novos problemas e revelando a compreensão desses conceitos.

A teoria das IM discute e fundamenta esta multiplicidade de recursos que a mente humana é capaz de produzir para construir o conhecimento. Nesta perspectiva, a escola deve contar sempre com a possibilidade ou o desafio de formar indivíduos que descubram, por meio de suas próprias habilidades, soluções para as dificuldades que o meio social e cultural lhes apresentam.

Vale citar o pensamento de Gardner (1995) sobre esta questão:

O planejamento de minha escola ideal do futuro baseia-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 agora nós temos os instrumentos para começar a tratar dessas diferenças individuais na escola.) A segunda suposição é uma que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. (p.16)

Essa escola sonhada por Gardner já existe e será descrita a seguir.

conseqüência internaliza o conhecimento construído pelos homens ao longo da história (p.101) Observa-se, então, a prática da interação entre o sujeito histórico-social e o objeto cultural. Nesta perspectiva, desenvolve-se a construção do conhecimento.

As idéias desenvolvidas nas décadas de 20 e 30 pelo psicólogo russo Lev Vygotsky se concentram no desenvolvimento dos seres humanos a partir da realidade socio-cultural de cada um.

Vygotsky(1986) atribui um enorme grau de importância à dimensão cultural. O ser humano depende do aprendizado que acontece num determinado grupo cultural, que se dá a partir da interação com os outros indivíduos de sua espécie. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento. Há coisas, tarefas, ações que a criança é capaz de fazer sozinha, de forma autônoma e outras, que ela só pode realizar em colaboração com outros elementos de seu grupo social. As primeiras Vygotsky denomina nível de desenvolvimento real e as segundas nível de desenvolvimento potencial. Segundo Vygotsly (1986), esse espaço entre uma condição e outra é o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal e assim a define:

“A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes.” (p.42)

É preciso insistir no caráter dinâmico e complexo da zona de desenvolvimento proximal e dos níveis de desenvolvimento implicados. Por um lado, deve-se entender que as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis – e diferentes zonas de desenvolvimento proximal possíveis – em relação a diferentes âmbitos do desenvolvimento, tarefas e conteúdos. Ao mesmo tempo, a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento potencial não são propriedades intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, nem preexistem à interação com outras pessoas, mas se criam e aparecem no próprio decorrer dessa interação. Portanto, uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e

entrar em diferentes zonas de desenvolvimento proximal, de acordo com quem interage e como se realiza essa interação.

O argumento de Vygotsky(1986), até agora apresentado referente às relações entre desenvolvimento e aprendizagem, entendendo esse último em termos gerais, estendem-se também, explicitamente, nas suas proposições, à aprendizagem escolar e ao ensino. Na sua própria formulação: *a aprendizagem escolar orienta e estimula processos de desenvolvimento*, (p.38). Além disso e sob a sua perspectiva, o desenvolvimento potencial é o mais relevante para a educação.

De acordo com isso, o ensino deve ser dirigido precisamente para criar zonas de desenvolvimento proximal e, assim, atuar como um motor de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, 1986:

um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, vai atrás dele. Teoria da zona de desenvolvimento proximal origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que avança ao desenvolvimento. (p.35-36)

Moll (1996) destaca essa visão de Vygotsky quando se refere a necessidade de se estimular a interação das crianças com deficiências físicas ou mentais, ao invés de educá-las apenas em contato com crianças na mesma situação.

1.3 Inteligências Múltiplas (IM) – A Teoria de H. Gardner

A busca pela descoberta de novos caminhos da mente humana, levou outros pensadores e cientistas a desenvolver inúmeras pesquisas. Dentre elas, destaca-se hoje a teoria das inteligências múltiplas (IM) de Gardner, que descreveremos a seguir.

Gardner (1993) tentou criar um ponto de vista alternativo, fundamentado em evidências biológicas e antropológicas, apoiado no estudo das estruturas e das funções do sistema nervoso e nas diferenças culturais, reconhecendo a diversidade de papéis existentes na sociedade contemporânea.

A teoria das IM tem por princípio que os indivíduos possuem interesses ou habilidades diferentes, ou seja, as pessoas possuem formas idiossincráticas de aprendizagem.

Todos nós em algum momento da vida já nos perguntamos por que alguém que conhecemos tem tanta facilidade para escrever, para dançar ou mesmo para resolver problemas de matemática. É comum justificarmos que isto pode ser um dom (atitude racionalista). A teoria das IM dá conta de responder a estas questões partindo do princípio de que as escolhas são fundamentadas na pluralidade do intelecto.

Para Gardner (1995), não existe uma capacidade geral para a resolução de problemas nem a idéia de uma inteligência como uma entidade mensurável e tangível.

Em sua teoria, Gardner (1994) define inteligência como *a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais* (p.51). É um potencial biopsicológico que todos os membros de uma espécie possuem para desenvolver suas faculdades intelectuais. Uma competência intelectual humana leva o indivíduo a resolver problemas, a criar um produto eficaz, da mesma forma como apresenta potencial para encontrar ou criar problemas, o que permite a aquisição de conhecimento novo. Tanto a solução quanto a capacidade de criação de novos problemas têm importância dentro de um contexto cultural. Sua definição de inteligência ressalta a identificação de problemas e a criação de produtos que sejam culturalmente válidos.

Segundo Gardner (1995)

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência. Se reconhecermos isso, penso que teremos uma chance maior de lidar adequadamente com muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (p.18)

A princípio, a teoria das IM descreve as características das manifestações de sete inteligências. Conforme a teoria, as inteligências não operam isoladamente, elas interagem entre si, umas com as outras, trabalham juntas de maneira complexa, embora cada uma tenha sua própria trajetória de desenvolvimento e seu próprio padrão de declínio. O cultivo de uma determinada estrutura não implica que a outra não possa ser adquirida. Gardner (1995) observa que, em cada categoria, existem várias maneiras de ser inteligente, explica o autor, e não existe um padrão de atributos para que alguém seja considerado inteligente em determinada área. Em decorrência, seria possível perceber as diversas maneiras como as pessoas mostram os seus talentos dentro de uma determinada inteligência e entre as diversas inteligências. *Na verdade, exceto em indivíduos anormais, as inteligências sempre funcionam combinadas, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de várias delas.* Gardner (1995)

A primeira inteligência descrita pelo autor é a musical. A capacidade de tocar maravilhosamente um instrumento, compor melodias, ter um ouvido aguçado são características do inteligente musical. Esta característica pode ser encontrada muito precocemente, em crianças que revelam esta capacidade na mais tenra idade.

A segunda inteligência descrita por Gardner (1995) pode ser chamada de inteligência do corpo. O inteligente corporal-cinestésico é capaz de dominar seus próprios movimentos com destreza, fazendo com que essa capacidade o destaque dos membros do grupo. É a inteligência dos jogadores, bailarinos, mímicos etc. Essa inteligência associada à musical, pode resultar em um gênio da arte do palco, por exemplo.

A terceira inteligência é a lógico-matemática. A capacidade de resolver problemas nesta área é, acima de tudo, muito valorizada socialmente. Por este motivo, os testes de QI se valeram dela associada à inteligência lingüística para instituir os “gênios”.

A quarta inteligência é a lingüística. Essa inteligência é responsável pela capacidade exacerbada de criar textos orais e escritos. Seus detentores são romancistas, poetas, jornalistas etc. Conforme já dissemos no parágrafo anterior esta inteligência, quando associada à lógico-matemática, dá ao indivíduo o destaque intelectual que, na maioria das vezes, o eleva à condição de inteligente.

A quinta inteligência é a espacial. Esta inteligência proporciona ao indivíduo a capacidade de ter controle sobre as atividades que dependem do raciocínio sobre o espaço físico. É a inteligência dos arquitetos, geógrafos, jogadores de xadrez etc.

A sexta inteligência, chamada interpessoal, tem como característica básica a interação social. O indivíduo que possui esta inteligência é capaz de estabelecer relações sociais de boa qualidade. Sua habilidade está em perceber as variações de estados emocionais das outras pessoas e saber lidar com elas. São capazes até de perceber as intenções e desejos mesmo que estejam escondidos. Esta é inteligência dos políticos, líderes religiosos, professores, terapeutas etc.

A sétima inteligência, a intrapessoal, é aquela que proporciona ao indivíduo a capacidade de conhecer a si próprio, seus aspectos internos, e, desta forma, orienta equilibradamente o seu comportamento. O gênio intrapessoal é aquele que consegue satisfazer a si mesmo e, portanto, é feliz.

A partir dos critérios adotados por Gardner (1995) para delimitar um tipo de inteligência, outros teóricos vêm descobrindo novas inteligências. Por exemplo, a inteligência religiosa que confere ao indivíduo a capacidade de ter fé. Também fala-se hoje da inteligência pictórica que descreve a capacidade exacerbada do indivíduo de desenhar.

Conhecer essa teoria possibilita aos educadores fazer com que a escola assuma uma outra posição diante do aluno e seu desenvolvimento.

2. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

No mundo contemporâneo os indivíduos, em quase todas as sociedades, são educados em instituições sociais como na família, na escola e no trabalho. A escola é o local onde a criança passa grande parte do tempo, para onde vai desde muito pequena e tem sob sua responsabilidade, os cuidados para com o desenvolvimento do ser humano sendo a mediadora entre a família e a sociedade. Por isso deve-se considerar a escola como a instituição mais importante na vida das crianças, fora a família. Além disso, é o lugar onde o indivíduo estrutura sua personalidade, porque a escola é o primeiro contato com o meio social depois da família, pois é ali que ele vai aprender os conteúdos escolares que são produtos do conhecimento humano, social e cultural e é também, na escola, o lugar onde todos os esforços devem ser dispensados para o pleno desenvolvimento do aluno

A escola tradicionalista utiliza a inteligência e os valores a ela atribuídos através dos testes de QI para contribuir com a exclusão daqueles que demonstram dificuldades em solucionar certos problemas. Essa exclusão começa na escola e, posteriormente, é endoçada pela sociedade.

Nestas bases, a teoria das IM sugere que o planejamento e prática pedagógica observem as múltiplas e diversificadas formas de solução de problemas, assim como o fato de que os indivíduos possuem limitações em certas áreas do conhecimento. Ter limitações em certas áreas não invalida a capacidade do indivíduo de desenvolver atividades físicas ou intelectuais em outras áreas. Alguém que durante toda a vida não consegue resolver problemas de cálculos matemáticos complexos, poderá, por exemplo, ser um talentoso músico, dançarino ou poeta.

A questão principal que precisa ser evidenciada é a visão tradicionalista que não somente a escola, mas a sociedade de um modo geral, tem do desenvolvimento humano e que deve-se tentar combater.

É muito comum para quem trabalha numa escola ouvir os pais compararem o desenvolvimento de seus filhos com o de outras crianças da família ou mesmo da vizinhança. Sabe-se que a comparação é uma prática adotada pela maioria das pessoas.

Considerando-se o fato de que a aprendizagem é um processo individual, comparações jamais poderiam ser feitas. Gardner (1995) coloca que *a teoria das inteligências múltiplas parece proporcionar uma estrutura útil para considerar a ampla gama de competências individuais* (p.202).

A preocupação da escola em criar projetos que dêem conta de promover o desenvolvimento das crianças respeitando seus interesses e habilidades, deve ser o ponto de partida para um trabalho efetivo. Ao planejar e aplicar as atividades em sala de aula, o professor deve ter em mente as experiências, as habilidades e as inusitadas formas a que seus alunos recorrerão para a solução de questões.

Gardner (1995) complementa afirmando que *os educadores deveriam ter um objetivo mais ambicioso: produzir uma educação para o entendimento* (p.195), isto é, uma educação onde os indivíduos utilizassem os conceitos e habilidades adquiridos dando luz a novos problemas e revelando a compreensão desses conceitos.

A teoria das IM discute e fundamenta esta multiplicidade de recursos que a mente humana é capaz de produzir para construir o conhecimento. Nesta perspectiva, a escola deve contar sempre com a possibilidade ou o desafio de formar indivíduos que descubram, por meio de suas próprias habilidades, soluções para as dificuldades que o meio social e cultural lhes apresentam.

Vale citar o pensamento de Gardner (1995) sobre esta questão:

O planejamento de minha escola ideal do futuro baseia-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 agora nós temos os instrumentos para começar a tratar dessas diferenças individuais na escola.) A segunda suposição é uma que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. (p.16)

Essa escola sonhada por Gardner já existe e será descrita a seguir.

grupo em face do seu comportamento meio "desengonçado". Isto lhe valeu alguns apelidos e, com certeza, muitos momentos de exclusão do grupo.

Ao perceber, logo a princípio, todas estas dificuldades, passei a priorizar em nossa classe atividades voltadas para um processo mais intenso de socialização do grupo. Na prática, desenvolvemos jogos, brincadeiras, dramatizações para as quais R. sempre era requisitado, principalmente quando se tratava de uma questão relativa ao "conhecimento enciclopédico" que R. possuía. No terceiro ano de R. nesta escola, foi implantada a disciplina de dança. Qual foi a nossa surpresa ao ver R. interessar-se em participar dessa atividade.

No final do ano passado, ficamos muito felizes com o desempenho de R. na apresentação do grupo de dança na festa de encerramento do ano letivo. Agora, na 5ª série do ensino fundamental, R. já pode relacionar-se com os colegas de forma amistosa e é notoriamente bem aceito no grupo.

Este relato demonstra que a criança em questão, em face de suas dificuldades na área das relações interpessoais, poderia vir a ser excluído do grupo, apesar de sua exacerbada capacidade cognitiva. Neste caso, a professora observou a dificuldade e, por meio das atividades programadas e desenvolvidas, auxiliou o aluno a superar suas dificuldades de interação social e as limitações de natureza sinestésica.

Neste episódio, se evidencia também que o desnível entre as "inteligências" pode causar desequilíbrio no comportamento geral do indivíduo. O conhecimento e aplicação da teoria das inteligências múltiplas, neste e em outros casos, pode vir a criar mecanismos de equilíbrio, ou seja, o indivíduo passa a ser capaz de solucionar problemas em diversas áreas do conhecimento e da atuação humana.

3. A ESCOLA VIVA E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM)

Escola Viva é o nome de uma escola particular que localiza-se em Caucaia do Alto, um lugarejo pertencente ao município de Cotia, região rural da Grande São Paulo. A área da escola tem 3.000m² de terreno, com 400m² de construção em madeira. O corpo discente constitui-se de aproximadamente 260 crianças e adolescentes na faixa etária de 1 a 16 anos nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente trabalham nesta escola 26 funcionários sendo 21 professores, 2 faxineiras, 1 assistente geral, 1 secretária e 1 diretora.

As classes de alunos são organizadas da seguinte forma:

Educação Infantil

| SÉRIES | MATUTINO | VESPERTINO | TOTAL |
|-------------|-----------|------------------------|-----------|
| Maternal I | 8 alunos | 6 alunos | 14 alunos |
| Maternal II | _____ | 9 alunos | 9 alunos |
| Jardim I | 9 alunos | 16 alunos | 25 alunos |
| Jardim II | 10 alunos | 12 alunos 12 alunos | 34 alunos |
| C.A. | _____ | 10 alunos | 10 alunos |

Ensino Fundamental

| Séries | Matutino | Vespertino | Total |
|----------|------------------------|------------|-----------|
| 1ª série | 16 alunos 16 alunos | _____ | 32 alunos |
| 2ª série | 16 alunos 16 alunos | _____ | 32 alunos |
| 3ª série | _____ | 16 alunos | 16 alunos |
| 4ª série | 24 alunos | _____ | 24 alunos |
| 5ª série | 24 alunos | _____ | 10 alunos |
| 6ª série | 10 alunos | _____ | 10 alunos |
| 7ª série | 10 alunos | _____ | 10 alunos |
| 8ª série | 4 alunos | _____ | 4 alunos |

A Escola Viva iniciou suas atividades em fevereiro de 1995 com 30 alunos do segmento de Educação Infantil. No ano seguinte, iniciaram-se as classes de Ensino Fundamental. A idéia de fazer uma “escola diferente” surgiu de um projeto pessoal de sua proprietária e diretora, que embora tivesse formação acadêmica na área de lingüística, em virtude das dificuldades encontradas em adaptar seu filho à diversas escolas, resolveu dedicar-se ao estudo dos problemas de socialização e “dificuldades de aprendizagem” que algumas crianças apresentam.

Segundo o próprio depoimento da diretora, a etapa inicial do projeto caracterizou-se basicamente pelo conhecimento intuitivo adquirido em sua prática como professora de Língua Portuguesa e Literatura nas redes pública e privada no Estado do Rio de Janeiro e São Paulo e pelo convívio com seus próprios filhos, principalmente, com aquele considerado até então, pelas escolas, como problemático. Ainda em fase de idealização do projeto da escola, a professora declara que passou a ter contato e trocas de experiências com outros professores e estudar a teorias que fundamentam as práticas escolares.

Estes estudos, segundo a professora, levaram-na a um mediano conhecimento científico das teorias, métodos e técnicas disponíveis no campo da Educação. A escolha da concepção construtivista como base orientadora do projeto, deveu-se, a priori, à possibilidade que tal concepção oferece, de tornar acessíveis os elementos fundamentais da cultura necessários ao desenvolvimento pessoal, não só no âmbito cognitivo mas também sob a perspectiva da inserção social, das relações interpessoais e das atividades psicomotoras.

As expectativas em criar a Escola Viva levou a referida professora a escolher como base do projeto uma concepção que orientasse a relação ensino/aprendizagem escolar na direção de inúmeras possibilidades de interação dos indivíduos com objeto do conhecimento.

A escolha das quatro primeiras professoras, que aliás permanecem até hoje na escola, foi organizada segundo o critério de alguma prática anterior em pré-escola, assim como os conhecimentos da teoria de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita.

Os três primeiros anos de funcionamento foram marcados por uma série de dificuldades na interação da escola com a região. Essas dificuldades ocorreram em virtude de ter sido a primeira escola particular no raio de 100km², em um ambiente rural composto por uma população de renda média porém, com baixo nível de escolarização, agravado pela metodologia adotada pela escola. O fato da escola não adotar livros e das crianças construírem seus próprios brinquedos eram os maiores impasses para os pais.

A partir do momento que alguns pais começaram a perceber os avanços alcançados por seus filhos, tais resultados passaram a ser divulgados e a escola começou a crescer. Com o aumento do número de alunos, ampliações no espaço físico foram necessárias, assim como modificações no projeto pedagógico original. Estendeu-se o atendimento até a quarta série do Ensino Fundamental e posteriormente, até a oitava série.

Sob o ponto de vista do funcionamento, estrutura e metodologia, a escola adota os seguintes procedimentos; o corpo docente e a diretora reúnem-se quinzenalmente durante uma hora para discutir o andamento do trabalho letivo. Além disso, há uma reunião mensal de duas horas para reflexão dos assuntos em geral e troca de experiências.

O processo de avaliação dos alunos adotado pela escola é contínuo, isto é, durante todo o ciclo em todas as séries. A aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades sociais e psicomotoras são objetos das metodologias adotadas e de reformulações quando necessárias.

Como parte do projeto de avaliação contínua, a mesma professora acompanha os alunos desde o maternal II (crianças de dois anos) até a 4^a série do Ensino Fundamental, valorizando o processo pelo qual a criança alcança num maior espaço de tempo.

O material didático é, em sua maioria, produzido pelos próprios professores e alunos da escola. Além das disciplinas curriculares, os alunos do ensino fundamental têm aulas de desenho artístico, música, informática aplicada, teatro, dança e ciências políticas. O projeto pedagógico da Educação Infantil inclui o ensino de línguas estrangeiras – inglês e espanhol, além de dança e atividades de musicalização. Eventualmente, são desenvolvidos projetos nas áreas de comportamento, meio ambiente e sexualidade.

A escola mantém relacionamento contínuo com os pais por meio de reuniões bimestrais. A forma de comunicação com os pais é via bilhetes nas agendas dos alunos, assim como em encontros solicitados tanto pela escola, como pelos próprios pais. No início

do ano letivo são feitas reuniões com os responsáveis dos alunos recém ingressos, com o intuito de esclarecer o projeto pedagógico e as condutas adotadas pela escola no âmbito social e administrativo.

De modo geral a interação entre pais, alunos e escola, segundo depoimento da diretora, é facilitado pela proximidade entre eles. O fato da escola estar situada num pequeno vilarejo favorece as relações entre seus membros que tornam-se estreitas, quase familiares.

A Escola Viva há quatro anos vem desenvolvendo o Projeto de Inclusão que se destina a matricular em classes curriculares crianças portadoras de necessidades especiais. Este projeto, na prática, vem apresentando resultados positivos em termos do desenvolvimento global destes alunos e, ademais, sob a perspectiva do desenvolvimento da comunidade escolar, alunos, pais, professores e funcionários com vistas à tomada de consciência ao desfazer os obstáculos apresentados pela escola normal aos ditos “alunos especiais”.

Em comum acordo com algumas instituições de apoio ao deficiente como o Instituto Laramara (SP), AACD (SP) e Apae (Cotia) a escola vem, aos poucos, tentando modificar na comunidade a idéia de exclusão na qual se inserem as chamadas escolas especiais.

A concepção das Inteligências Múltiplas vem servindo de suporte teórico para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. A Escola Viva apresenta-se como uma escola centrada no indivíduo, valorizando suas capacidades e tendências. Reforçando Gardner (1995), ela procura adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos. Segundo a direção da escola, a concepção em questão reforça as bases teóricas do construtivismo no que diz respeito à construção do conhecimento.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesta etapa do trabalho, a proposta é transmitir alguns relatos de experiências entre professores e alunos, a partir do contato da escola com a teoria das IM. Estes relatos serão objeto de comentários sobre os fatos e resultados obtidos nesta pesquisa.

Relato 1

Este relato foi feito pela Professora Rossana Ramos, diretora da escola e docente na disciplina de língua portuguesa.

O aluno A., 14 anos, 6^ª série, chegou à nossa escola apresentando um quadro grave de dislexia . Seu histórico de duas reprovações e passagem por várias escolas, causou-lhe, evidentemente, problemas de auto-conceito. Suas dificuldades em expressar-se por meio da escrita, ferramenta fundamental de avaliação na escola, justificava, segundo ele próprio, a difícil aquisição de conhecimento em outras áreas.

A. mostrava-se disperso e distante em todas as aulas. A aparente desatenção às aulas era preenchida com desenhos que A. fazia em seu caderno. Este fato começou a ser observado por todos nós, professores. Seus desenhos começaram a ser valorizados pelos professores e colegas. Todos queriam ver o que ele havia feito.

Observamos também que A. apresentava um desempenho acima do esperado nas aulas de informática. A partir daí ele passou a ser o "informata de plantão". Os problemas com o computador sempre eram resolvidos por ele.

Com o passar do tempo, por volta de seis meses, A. começou a interessar-se pela escrita. Passou a ler e escrever textos próprios e, o que

nos pareceu mais importante, passou a fazer perguntas sobre o sistema lingüístico.

Dois anos depois, em 1998, A. deixou nossa escola seguro de que poderia cursar o ensino médio com certa facilidade.

Este é um caso que, sob a ótica da teoria das Inteligências Múltiplas, evidentemente, nos mostra que a inteligência perceptível de A. era a pictórica. Além dessa, o aluno apresentava outras habilidades necessárias à operação do computador como percepção espacial e inteligência lógico-matemática.

Quando o grupo social da escola valorizou aquilo que ele bem sabia fazer, que era desenhar e operar o computador, este aluno recuperou sua auto-estima e pode reconsiderar o conceito que tinha sobre si mesmo. Daí para interessar-se por outras áreas do conhecimento, foi apenas uma questão de tempo, aliás, pouco tempo.

Relato 2

O relato a seguir foi feito pela Professora Leila Miranda Splendore, pedagoga, professora de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental e atualmente coordenadora pedagógica nesta escola.

R. chegou à nossa escola com sete anos para cursar a 1^a série do ensino fundamental. Sua capacidade cognitiva demonstrava um quadro típico dos indivíduos considerados como "super dotados", ou seja R. apresentava exacerbada capacidade de solucionar problemas em várias áreas do conhecimento. Contudo, era visível sua dificuldade em relacionar-se com o grupo social da escola. R. era constantemente ridicularizado pelo

Relato 3.

Este relato foi feito pela professora Rianete Bezerra de Menezes docente da classe de alfabetização.

G. chegou a esta escola com sete anos e foi matriculado na classe de alfabetização. Apesar de portador de Síndrome de Down e com sérios comprometimentos na fala, G. apresentava evidente aptidão no campo das relações interpessoais e das habilidades físicas. Em pouco tempo conquistou a todos, professores, colegas e funcionários da escola, assim como tornou-se o goleiro preferido nos jogos de futebol.

Ao ter início o processo de alfabetização, pudemos observar que G., além dos problemas já citados, apresentava dificuldades no campo das habilidades espaciais. Seus desenhos e tentativas de escrita realizavam-se de maneira desordenada. Mesmo quando de seu progresso na composição dos desenhos e da escrita (nesta etapa já elaborava palavras em nível silábico e desenhos figurativos) G. ainda não era capaz de obedecer aos espaços destinados.

Ciente de que ele poderia evoluir também nesta perspectiva espacial, passei a trabalhar com mais intensidade com exercícios de percepção. Fazíamos jogos, desafios e outras atividades significativas que tinham como objetivo a organização espacial e o desenvolvimento da habilidade psicomotora fina.

No final do ano, G. já era capaz de escrever sobre a linha riscada ou preencher pequenos quadrados com números e letras. Infelizmente, não pudemos dar continuidade porque em janeiro deste ano G. faleceu vítima de leucemia.

Neste caso pode-se observar que os limites naturais dessa criança não foram suficientes para que a professora desistisse de interferir em seu processo de aprendizagem. G. apresentava habilidades que sinalizavam para um processo evolutivo em vários campos do desenvolvimento.

Este relato nos remete à reflexão sobre os processos de avaliação da inteligência sob uma perspectiva padronizada em que até mesmo os indivíduos considerados normais, muitas vezes, são subcategorizados. Ao iniciar o trabalho identificando potencialidades e dificuldades, a professora pode realizar adaptações em seu projeto pedagógico de forma a favorecer o desenvolvimento global do aluno em questão.

Relato 4

Este relato foi feito por uma aluna de 14 anos matriculada na 7ª série.

Quando eu entrei nesta escola, na 4ª série do Ensino Fundamental, tinha muitas dificuldades em aprender matemática. Não conseguia fazer as contas e outras operações que a professora propunha. Um dia a Tia Leila, professora de matemática, me perguntou porque eu tinha dificuldades e eu disse que era porque no meio da operação eu esquecia o que tinha feito no começo e dava tudo errado.

Ela ficou pensando e no dia seguinte me propôs a fazer o seguinte: cada passo que eu desse na operação, eu deveria escrever. Por exemplo, se a conta fosse assim:

$$\begin{array}{r}
 234 \\
 342 \\
 + 987 \\
 \hline
 \end{array}$$

eu deveria escrever:

- 1° devo somar os três últimos números da direita*
- 2° o resultado foi 13, devo colocar o 3 embaixo desta fileira*
- 3° o 1, que equivale a 10, eu devo somar com os números da fileira do meio*
- 4° com o resultado, 16 devo fazer a mesma coisa*
- 5° o resultado da última coluna deve ser colocado integralmente*
- 6° devo sempre conferir este resultado.*

Sempre quando eu terminava minha lição de matemática, havia escrito um texto enorme. Meu irmão dizia que todo mundo faz conta "de cabeça" e eu fazia de texto. Isto realmente dava muito trabalho. Mas eu não errava as operações. Um dia a professora me sugeriu que fizesse uma poesia com aqueles textos. Eu fiz e todos gostaram. Com o tempo, fui ficando com mais prática e agora, muitas coisas faço mentalmente.

Neste relato é possível observar como a professora "ao pensar" sobre as dificuldades da aluna, verificou as potencialidades apresentadas e, por meio delas, foi capaz de sugerir um método alternativo para solucionar os problemas da aluna em encadear mentalmente as operações. O método pode realmente ser trabalhoso, conforme relatou a aluna, mas mediante a aplicação deste, as dificuldades foram superadas. 

Este relato demonstra comprovar a tese descrita por Gardner (1995) *que é errôneo concluir que o conhecimento necessário para executar uma tarefa reside inteiramente na mente de um só indivíduo. (p.84)*

Relato 5

Relato feito pelo Prof. Querubim docente na disciplina de História e Geografia.

R., 13 anos, chegou a nossa escola há um ano e foi matriculado na 5ª série do Ensino Fundamental. Sua mãe contou-nos que esta era a oitava escola em que matriculava R. nos últimos três anos. O problema, segundo ela, era fundamentalmente de relacionamento. Normalmente ele agredia ou era agredido pelos colegas, ou seja, sua vida escolar era pontuada por conflitos constantes com o grupo.

Não demorou para que R. passasse a ter problemas com os colegas também aqui em nossa escola. Logo nos primeiros dias, atracou-se com alguns, rasgou os cadernos de outros etc. Passamos a observá-lo com bastante atenção. Apesar das agressões, R. demonstrava um comportamento calmo, chegando a ser passivo e desligado do ambiente, em muitas ocasiões. Devido a sua instabilidade emocional, R. era sempre motivo de queixas por parte dos colegas, além do que passou a ser excluído dos grupos de atividades pedagógicas, brincadeiras, jogos.

Resolvemos então, nós professores, discutir o caso do aluno. Chegamos à conclusão que R. apresentava características interessantes. Apesar de sua pouca habilidade nas relações interpessoais ele demonstrava destacada capacidade de solucionar problemas. As perguntas mais complexas feitas à classe eram, na maioria das vezes, respondidas por ele. Isto sempre ocorria oralmente e durante dois meses não escreveu uma só palavra sobre as folhas do caderno.

Concluímos que R. sofria de reais dificuldades de relacionamento social e, portanto, nossa atitude foi, primeiramente, conversar com ele sobre este assunto. Sabendo que o aluno. poderia compreender seu próprio problema, encarregamos a Professora Rossana de chamá-lo para o "bate-papo". Aconteceu o que esperávamos. R. entendeu o que lhe foi dito. Concordou

com nossa opinião de que precisava reaprender a conviver socialmente. O encontro, segundo o relato de ambos, foi emocionante. R. chegou a chorar quando relatou as dificuldades também de relacionar-se com as pessoas de sua família.

R. saiu da conversa com a proposta de “alfabetizar-se” socialmente. Para ele, estava claro que precisava encontrar novas saídas para seu problema. Combinou com a professora que tentaria não irritar-se tanto com os outros. As estratégias seriam não revidar às provocações, procurar um adulto sempre que ocorresse um problema e, acima de tudo, não sentir-se como eterna vítima.

Durante algum tempo, os problemas ainda ocorreram. Mas, percebemos que desde a conversa, R. passou a fazer uma espécie de boletim diário de suas dificuldades. Todos os dias, em conversa com a professora ele relatava as dificuldades e também as soluções para os conflitos. Hoje, um ano depois, não se ouve mais falar em R. na escola. Observamos que ele já faz algumas tarefas, na modalidade escrita. Seu desenvolvimento de um modo geral foi evidente.

Observa-se que R. é um caso aproximado de deficiência no campo da inteligência interpessoal. Segundo Gardner, a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber as variações de estado emocional dos outros. Ainda, segundo o autor da teoria das IM, em formas mais avançadas, esta inteligência provê o adulto da capacidade de ser líder, comandar certos grupos.

Neste caso, o relato do professor demonstrou que R. foi alijado dos grupos de trabalho e brincadeiras porque não conseguia lidar com seus colegas. As queixas de que ele estava sempre atrapalhando os outros, é o sinal evidente de sua incapacidade de perceber as variantes de comportamento dos membros do grupo. Segundo a teoria, a necessidade de coesão, liderança, organização e solidariedade decorrem dos objetivos humanos que um indivíduo solitário não pode alcançar. Observa-se também dificuldades no campo

intrapessoal devido a falta de equilíbrio em seu comportamento e controle de suas emoções. No caso de adolescentes, a necessidade de inserção no grupo, suscita a adaptação e a aprendizagem do jogo social.

Relato 6

Relato feito pela professora Daniela (2ª. série do ensino fundamental)

Há quatro anos venho acompanhando esta classe. Isto quer dizer que a maioria das crianças foi alfabetizada sob minha observação direta e contínua. Dentre os alunos, durante todo o processo, duas crianças, O e G ambos de 7 anos, que apresentaram destacadas habilidades com os recursos de linguagem, tanto na modalidade oral como escrita. Ambos alcançaram o nível alfabético na escrita e na leitura ainda no jardim II, com 4,5 anos.

*Um fato marcante da habilidade de ambos ocorreu quando estávamos trabalhando com a leitura do Livro *da Virtudes para a Infância*. Cada dia liamos uma história que ilustrasse a virtude em questão – sabedoria, responsabilidade etc. Ao final da leitura do livro, pedi às crianças que escolhessem uma das virtudes e contassem, elas mesmas, uma história sobre a virtude escolhida. G. e O. me apareceram com dez histórias escritas, uma para cada virtude.*

É comum vê-los lendo livros emprestados da biblioteca, assim como querendo contar as histórias lidas para os colegas de classe. Há uns dias, G. escreveu uma pequena peça de teatro para apresentarmos na festa de encerramento do semestre. Os diálogos foram bem estruturados e a linguagem apresentava adequação ao tema “casamento na roça”. Na minha opinião, é evidente que ambos possuem habilidades específicas para compreender e expressar idéias por meio da linguagem oral e escrita.

A habilidade de ambas as crianças descrita pela professora é denominada por Gardner como inteligência lingüística. Segundo o autor da teoria das IM, esta inteligência é a que se destaca em poetas, jornalistas, escritores em geral. Quando associada à inteligência lógico-matemática, a inteligência lingüística caracteriza o indivíduo como “inteligente”, dada a valorização sociocultural destes dois campos de estudo no mundo ocidental.

Embora a linguagem seja um dom universal, ou seja, qualquer pessoa é capaz de comunicar-se, há indivíduos que evidentemente se destacam pela habilidade com que lidam com este campo do conhecimento. O caso das duas crianças que escreveram dez histórias chamou a atenção, a ponto de ser relatado pela professora como algo inesperado naquela classe.

No relato da professora deve ser levado em conta que as crianças adquiriram o código da escrita com 4, 5 anos, o que, via de regra, não ocorre. A partir deste dado, associado ao interesse pelo conhecimento por meio dos suportes de leitura, pode-se concluir que estas crianças têm evidentemente uma habilidade diferenciada no campo das representações lingüísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela fundamentalmente os aspectos pedagógicos da concepção das Inteligências Múltiplas. Essa concepção, como foi entendida e aplicada na escola pesquisada, funciona como meio auxiliar de compreensão dos processos cognitivos dos indivíduos, servindo de orientação para a busca de alternativas a fim de integrar as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que com o propósito de promover o desenvolvimento global dos alunos, a equipe da escola elaborou um projeto pedagógico flexível e diversificado de forma a atender às inúmeras e variadas estruturas motivacionais e cognitivas dos alunos. Pode-se constatar esta intenção pela escolha das atividades curriculares desenvolvidas. Além das disciplinas curriculares relativas aos tradicionais campos do conhecimento, a escola pesquisada oferece outros meios de aquisição do conhecimento, via projetos, que proporcionam aos alunos vivências no campo das atividades políticas e socioculturais. A utilização do conhecimento substantivo que os alunos dispõem e a criação de situações para que o educador condense e transforme o que percebe em seus alunos possibilita sua própria organização e facilita seu trabalho. O resgate da auto-estima dos alunos é ponto de partida nessa escola para que se inicie o processo de ensino-aprendizagem. A valorização das habilidades individuais é a ferramenta principal usada na escola pesquisada.

O projeto de Inclusão desenvolvido por esta instituição é fonte deflagradora de situações de permanente estudos por parte da equipe docente. Em face das questões de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiências físicas e mentais, a equipe de profissionais está em constante trabalho no campo da aprendizagem. Este fato foi por constatado quando das entrevistas com a equipe pedagógica.

O mais importante neste estudo, foi ter a oportunidade de poder apresentar uma alternativa de trabalho para pedagogos e professores que precisam deixar os preconceitos de lado e dedicarem-se mais a estudar a diversidade para que, entendendo as diferenças, tenham sua prática pedagógica enriquecida e facilitada e possam, efetivamente, promover o desenvolvimento de seus alunos.

V. M. S. N.

V. M. S. N.

Bibliografia

BRATTO, A. M., **O Pensamento de Jean Piaget**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

BRUNNER & ZELTNER. **Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional**. Petrópolis. Vozes, 1994.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, Artes Médias, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas – A teoria na prática**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.

GROSSI & BONDIN. **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis. Vozes, 1993.

HAYWOOD, H.C. **Sobre la naturaleza y el desarrollo de la iteligencia: Cúan educable es?** In A. Morles (Org.). *Educacion y desarrollo de la inteligencia*. Venezuela: Cintaplan, 1988.

LUCHESI, C. **Avaliação na Aprendizagem Escolar**. São Paulo. Cortez, 1997.

MATUI, J. **Construtivismo**. São Paulo. Moderna, 1996.

MOLL, L. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, Forense, 1969.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

REGO, T.C. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultutal da educação**. Petrópolis. Vozes, 1999.

SALVADOR, C.C. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

TRILLA, J. **La educacion fuera de la escuela**. Barcelona, Ariel, 1993.

VAN DER VEER & VALSINER. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo, Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. *Psicologia y Pedagogia*. Madrid, Akal, 1986.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.