



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**AFETIVIDADE E MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INOVADORA**

CARLOS AUGUSTO POLHASTO BATISTA

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**AFETIVIDADE E MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INOVADORA**

CARLOS AUGUSTO POLHASTO BATISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Miriam C. Garcia Rosa

Foz do Iguaçu
2025

CARLOS AUGUSTO POLHASTO BATISTA

**AFETIVIDADE E MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INOVADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof. Dra. Miriam C. Garcia Rosa
UNILA

Prof. Dra. Lígia Karina Martins de Andrade
(UNILA)

Prof. Dra. Maria Ceres Pereira
(UNILA)

Foz do Iguaçu, 28 de julho de 2025.

*“Todos os vossos atos sejam feitos
com amor”*

(1 Coríntios 16:14)

AGRADECIMENTOS

Se estou escrevendo este texto nesse momento, com certeza cheguei ao tão esperado dia de dizer, consegui! Mas não cheguei aqui sozinho, para a conclusão deste trabalho foram muitas horas de biblioteca, para fazer leituras, e toda a produção. A UNILA terá o seu espaço marcado em minha carreira profissional!

Antes de tudo, meu agradecimento é para Deus, a quem me capacitou e me inspirou a produção deste material, tenho plena convicção que não seria capaz de escrever se não por Ele, a quem me deu essa missão. Que toda dedicação, empenho e esforço seja para glória de Cristo e seu reino.

Também dedico a minha família, pois todo esse trabalho tem o esforço da minha mãe Cecília, que segurou as pontas em casa, nos momentos em que eu estive ausente para produção deste material, sem dúvida, você, mãe, faz parte desta formação. Assim, como minha avó, Olinda, quem tem parte em toda minha formação e educação. Não esquecendo do pequeno Kevin, que não sei quantos anos ele vai ter quando compreender estas palavras, mas você foi o irmão mais novo, a quem me esforço todos os dias para entregar um mundo melhor, embora eu saiba que isso não está no meu controle. E também, a minha futura, a minha amada, Raquel, que é minha companheira, que me ajudou a concluir esta jornada, através do seu afeto e companheirismo! Não esquecendo também a quem recebe o título de “melhor amigo” a Mel, minha cachorrinha caramelo que por muitos momentos está ao meu lado, deitada aos pés da mesa de estudo.

Dedico também este trabalho, aos meus amigos, com quem eu

sempre troquei ideias, e compartilhei muitas risadas, em especial ao meu amigo Diego, o Sr. Gracia, que me inspirou a entregar o melhor trabalho possível, e alcançar as primeiras notas 10, e permanecer tirando 10.

Por fim, minha incrível orientadora, professora, Dra. Miriam Cristiany Garcia Rosa, você está guardada em meu coração, suas aulas, e o amor pelo ensino, me ajudou a construir toda essa ideia, a qual chamamos de inovadora, cremos que contribuímos para educação, e vamos além, continuaremos a inspirar outros trabalhos para o ensino de língua estrangeira. Sim, dediquei algumas frases a minha orientadora, pois, ela fez diferença nessa produção, mas não posso me esquecer a contribuição de muitos professores, que passaram por meus longos anos de academia, meus queridos professores de poéticas, linguística e espanhol.

Finalizo, meus agradecimentos, aos meus colegas, que tornaram o nosso curso de formação muito especial, cada um de vocês, de culturas e línguas diferentes, fizeram do curso de LEPLE, ser uns dos melhores anos da minha vida!

Dedico todo este trabalho para minha família, em especial ao meu pequeno primo Kevin, que acompanhei a sua vivência escolar, me inspirando a me desenvolver em prol da educação.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga metodologias inovadoras para o ensino de línguas estrangeiras, com foco no português como língua estrangeira. O estudo parte da hipótese do "Filtro Afetivo" de Krashen, destacando a importância do afeto e do interesse do aluno no processo de aprendizagem. A pesquisa também explora a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, propondo estratégias pedagógicas que atendam a diferentes perfis cognitivos. Por meio de uma abordagem bibliográfica, o trabalho analisa métodos tradicionais e contemporâneos, como o Método Ncional-Funcional e o Enfoque por Tarefas, culminando na elaboração de uma sequência didática que integra atividades práticas e afetivas. Assim, concluímos que a articulação entre múltiplas inteligências, afetividade e abordagens comunicativas pode contribuir significativamente para a aquisição linguística, além de fornecer bases teórico-práticas relevantes para a formação de professores e a atuação em contextos de ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Afetividade; Inteligências Múltiplas; Ensino de Português como Língua Estrangeira; Enfoque por Tarefas.

RESÚMEN

Este trabajo de conclusión de curso investiga metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas extranjeras, con enfoque en el portugués como lengua extranjera. El estudio parte de la hipótesis del "Filtro Afectivo" de Krashen, destacando la importancia del afecto y del interés del alumno en el proceso de aprendizaje. La investigación también explora la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, proponiendo estrategias pedagógicas que atiendan a diferentes perfiles cognitivos. Mediante un enfoque bibliográfico, el trabajo analiza métodos tradicionales y contemporáneos, como el Método Nocional-Funcional y el Enfoque por Tareas, culminando en la elaboración de una secuencia didáctica que integra actividades prácticas y afectivas. Así, concluimos que la articulación entre inteligencias múltiples, afectividad y enfoques comunicativos puede contribuir significativamente a la adquisición lingüística, además de proporcionar bases teórico-prácticas relevantes para la formación de profesores y la actuación en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Afectividad; Inteligencias Múltiples; Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera; Enfoque por Tareas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	14
2.1 INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.....	15
2.2 INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICO-VERBAL	17
2.3 INTELIGÊNCIA ESPACIAL.....	18
2.4 INTELIGÊNCIA CINESTÉSICA CORPORAL.....	19
2.5. INTELIGÊNCIA MUSICAL.....	21
2.6 INTELIGÊNCIA NATURALISTA	22
2.7 INTELIGÊNCIA PICTÓRICA	24
2. 8 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL.....	25
3. A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	28
3.1 A AFETIVIDADE E A INTELIGÊNCIA SEGUNDO WALLON.....	28
3.2 A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO SEGUNDO PIAGET	30
3.3 A AFETIVIDADE SEGUNDO PESTALOZZI	32
3.3.1 <i>O legado de Pestalozzi para a formação docente</i>	34
3.4 O FILTRO AFETIVO DE KRASHEN.....	34
3.4.1 <i>A distinção entre Aprendizagem e Aquisição</i>	35
3.4.2 <i>A Ordem Natural</i>	35
3.4.3 <i>A Hipótese do Input</i>	36
3.4.4 <i>A Hipótese do Monitor</i>	36
3.4.5 <i>A Hipótese do Filtro Afetivo</i>	36
3.5 ESTABELECENDO DIÁLOGOS	38
4. MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .40	
4.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	41
4.2 ENFOQUE, MÉTODOS E DIDÁTICA.....	45
4.1 MÉTODO NOCIONAL-FUNCIONAL.....	46
4.3 ENFOQUE POR TAREFAS	48
5. METODOLOGIA.....	51
6. APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE AULA.....	53
6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54

6.2 PROPOSTA DIDÁTICA.....	54
6.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	55
6.4 SÍNTESE: INTEGRANDO MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E EMOÇÕES	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
8. REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

A hipótese do “filtro afetivo”, que deu início à pesquisa, apresenta mais do que apenas ensinar e aprender, ela muda o olhar do professor e, conseqüentemente, o do aluno, fazendo com que ambos busquem o fundamental para o aprendizado - “o interesse impulsionado pelo afeto”.

Esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar como Krashen e Pestalozzi, ao dedicarem a vida como educadores e pesquisadores, contribuíram para o desenvolvimento educacional ao incorporarem o afeto ao ato ensinar, tornando-se referências nessa prática pedagógica

Durante a graduação, temos os primeiros contatos com a realidade da sala de aula por meio dos estágios. É o momento em que nos aproximamos da escola, acompanhamos professores e vivenciamos o ambiente escolar, embora não possamos afirmar que experienciamos plenamente a realidade educacional. No entanto, o desejo de inovar nos impulsiona, como futuros docentes, a buscar incessantemente aprender para ensinar. Sabemos que não podemos revolucionar “o padrão de ensino”, mas podemos adotar novas metodologias. Assim, tendo a hipótese do “filtro afetivo” como base, iniciamos esta pesquisa motivados pelo afeto pela investigação e pela contribuição à formação docente.

No curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) tive a oportunidade de cursar a disciplina de Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. Ao longo dela, deparei-me com diversas teorias de aprendizagem e métodos de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) desenvolvidos ao longo de décadas por pesquisadores e educadores de áreas como a Linguística Aplicada, Psicologia do Desenvolvimento, Psicolinguística, Educação e Neurolinguística. Esse aprendizado nos remeteu ao passado, à época em que éramos aprendizes de LE, e percebemos que, apesar da existência de múltiplos métodos, abordagens e enfoques, a prática em sala de aula ainda se concentra, na maioria dos casos, no Método Tradicional, também conhecido como Método de Gramática e Tradução. Durante o estágio supervisionado obrigatório em escolas de educação básica, constatamos que essa realidade persiste.

Essa observação, aliada aos conhecimentos adquiridos sobre ensino e aprendizagem de LE - bem como sobre como o ser humano aprende e sobre os

diferentes tipos de inteligência já investigados-, -, levou-nos a questionar: por que não ensinar LE utilizando outros métodos além do de gramática e tradução? Por que não aproveitar os conhecimentos adquiridos sobre as hipóteses de aprendizagem de LE, como a do filtro afetivo, e os aportes oferecidos pela teoria das múltiplas inteligências para desenvolver novas formas de ensinar utilizando abordagens mais atuais, como o enfoque por tarefas, e assim melhorar nossa prática em sala de aula?

Desse desejo pessoal de aprimoramento, surgiu a possibilidade de desenvolver uma pesquisa em nível de trabalho de conclusão de curso (TCC) que nos permitirá aprofundar o estudo das teorias mencionadas, ao mesmo tempo que seus resultados contribuirão para o ensino de LE, apresentando um material inovador que servirá de base para o desenvolvimento e formação de futuros professores e para a atualização de professores que já estão em atividade. Além dos aspectos citados, esta pesquisa poderá fomentar novos estudos e propostas pedagógicas.

Nesse sentido, é relevante apresentar outras propostas que investiguem o contexto social em que vivemos e que valorizem as diferentes formas de aprendizagem, considerando os tipos de inteligência e o afeto em sala de aula. Isso não só enriquece nossa formação como docentes, mas também informar outros profissionais da área, assim como os pais e os próprios alunos, que passarão a compreender que cada indivíduo tem um tipo de inteligência, um perfil cognitivo distinto, o que demanda metodologias diversificadas - sempre com o afeto como elemento central.

Destaca-se, ainda, a necessidade de pesquisas que abordem as dificuldades metodológicas no ensino de LE, investigando e oferecendo subsídios bibliográficos para o tema. Este estudo possibilitará discussões sobre tais desafios no contexto escolar, auxiliando na formação de professores de línguas tanto no que diz respeito às metodologias de ensino quanto à planificação das aulas.

Conforme mencionado anteriormente, o interesse por este tema surgiu na disciplina “Ensino de línguas estrangeiras para Crianças” na qual conheci diversas metodologias de ensino que me fizeram refletir sobre o método utilizado em minha trajetória escolar - ainda predominante, conforme constatamos nos estágios em escolas públicas do município de Foz do Iguaçu.

Ao descobrir a existência de outras abordagens, questionamo-nos: por que não utilizá-las? Assim, propusemo-nos a investigar e desenvolver uma sequência didática baseada na hipótese do “filtro afetivo” de Krashen, tendo como referência o afeto em sala de aula conforme Pestalozzi, na teoria das “múltiplas inteligências” de Gardner, usando o método natural de ensino, seguindo a abordagem comunicativa do “enfoque por tarefas”. Com isso, a pesquisa visa; contribuir para a pesquisa na academia; desenvolver novas formas de ensino; criar materiais de apoio para professores e incentivar novas investigações, apresentando uma metodologia que prioriza o afeto e o interesse do aluno.

Além do valor acadêmico, este trabalho apresenta relevância social, pois produz materiais alinhados ao contexto escolar, explorando propostas que consideram a realidade social. Assim, torna-se uma fonte de informação relevante para alunos e professores de línguas, destacando a necessidade de pesquisas sobre os desafios no ensino de LE. A partir desse problema, busca-se transformar o aprendizado de uma nova língua em um benefício social e pessoal, ampliando os horizontes culturais de alunos e educadores.

2. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, abordaremos a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, discutindo sua base teórica, seu desenvolvimento e sua aplicabilidade no ensino de línguas estrangeiras. Ao final desta introdução, descreveremos cada uma das inteligências propostas por Gardner.

Ao pensarmos na produção de um material didático para o ensino de língua estrangeira, debatemos longamente sobre quais abordagens seguir. Considerando a afetividade e estratégias para despertar o interesse dos alunos, de modo a estimular seu aprendizado, encontramos na Teoria das Inteligências Múltiplas uma fundamentação relevante. Essa teoria propõe que todo ser humano possui habilidades cognitivas voltadas para determinadas inteligências. Segundo Antunes (2006), as inteligências múltiplas somam um total de oito, e cada indivíduo desenvolve e se destaca em diferentes capacidades intelectuais, apresentando maior rendimento em algumas delas. Por exemplo, há pessoas nas quais a inteligência musical é mais desenvolvida que as demais, evidenciada pela facilidade em cantar, compor músicas ou tocar instrumentos, enquanto podem ter menor aptidão para cálculos matemáticos.

Ao introduzir a teoria, destacamos dois aspectos principais: O significado de inteligência e sua relação com o afeto, conforme Antunes (2006). O autor define inteligência como:

La palabra inteligencia tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: inter = entre, y eligere = escoger. En su sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino (Antunes, 2006, p. 4).

Segundo essa definição, a inteligência está ligada à capacidade de resolver problemas de maneira mais eficiente, buscando sempre o caminho mais adequado. Isso se aplica também ao aprendizado de idiomas, em que cada indivíduo busca metodologias que melhor se adaptem ao seu perfil cognitivo.

Além disso, Antunes (2006) associa a resolução de problemas à felicidade,

Se comprende que la inteligencia está muy asociada con la idea de felicidad. Según el diccionario la felicidad es el estado de alguien con suerte, de una persona sin problemas. Si la persona que no tiene problemas o que puede resolverlos siempre que surgen es una persona feliz, y si la inteligencia es la facultad de comprender o resolver problemas, se comprende que, cuantos más inteligentes nos volvamos, más fácilmente construimos nuestra felicidad (2006, p. 5).

Essa relação entre inteligência e afeto nos ajuda a entender como as múltiplas inteligências podem influenciar no aprendizado de línguas. Concluindo sua definição, Antunes ressalta: *“Por tanto, el individuo, no sería inteligente sin su lengua, su herencia cultural, su ideología, su creencia, su escritura, sus métodos intelectuales y otros medios de ambientes”* (Antunes, 2006, p. 4).

Após apresentar a definição de inteligência, passaremos a descrever as oito inteligências catalogadas por Gardner, demonstrando como essa teoria pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de LE, identificando quais inteligências podem ser estimuladas para facilitar a aquisição de uma segunda língua.

Howard Gardner, psicólogo cognitivo e autor do livro *Múltiplas Inteligências* (1993), desenvolveu uma pesquisa sobre o funcionamento do cérebro, buscando compreender em quais áreas se localizam as capacidades de aprendizagem, e como ocorre o processamento de informações. Em 1983, publicou sua teoria, afirmando que as múltiplas inteligências *“serían ocho y, por tanto, el ser humano poseería ocho puntos diferentes de su cerebro donde se albergarían diferentes inteligencias”* (Antunes, 2004, p. 11).

A seguir, descreveremos cada uma das oito diferentes inteligências, com base no livro *Estimular las múltiples inteligências*, de Celso Antunes (2004)

2.1 Inteligência Lógico-Matemática

A Inteligência Lógico-Matemática pode ser compreendida a partir de sua própria denominação, bem como por meio da observação de indivíduos em nosso cotidiano que demonstram aptidões nessa área. Segundo Antunes,

Esa forma de inteligencia, por tanto, se manifiesta en la facilidad para el cálculo, la capacidad de distinguir la geometría en los espacios, en el placer específico, al “descanso” que algunas personas sienten resolviendo un rompecabezas que requiere pensamiento lógico, o “inventando” problemas lógicos cuando el tráfico está congestionado o están esperando en una larga fila” (2004, p. 13)

Essa inteligência caracteriza-se pela habilidade que um indivíduo possui para resolver problemas lógicos e matemáticos com naturalidade, transformando atividades que demandam raciocínio em momentos de satisfação e até mesmo distração. Diferentemente de tarefas consideradas maçantes ou desgastantes, o exercício do pensamento lógico é percebido como prazeroso por aqueles que possuem essa inteligência mais desenvolvida...

Para ilustrar melhor essa manifestação cognitiva, Antunes (2004) menciona personalidades que marcaram a história por suas habilidades e contribuições lógicas, como *“Euclides, Pitágoras, Newton, Bertrand, Russell y sobre todo, Einstein, y innúmeros ingenieros y arquitectos brillantes* (p. 14). Tais figuras deixaram legados significativos para a sociedade justamente por sua capacidade de raciocínio lógico e matemático.

Na prática, é possível identificar a inteligência lógico matemática em situações cotidianas, como no caso de um jogador profissional de xadrez, que, ao visualizar o tabuleiro, antecipa mentalmente múltiplas jogadas antes de mover uma peça. No contexto educacional, alunos que se destacam em disciplinas de exatas, como matemática e física, geralmente apresentam essa aptidão mais desenvolvida.

Uma estratégia eficaz para o ensino de LE, alinhada a essa inteligência, consiste em propor atividades que integrem raciocínio lógico e linguagem. Podemos levar conteúdos para aula com atividades relacionadas a projetos que envolvam cálculos e raciocínio lógico como meio de ensinar línguas, como por exemplo, solicitar aos alunos a elaboração de uma maquete representativa de sua cidade natal, destacando os principais pontos de interesse da cidade. A partir desse material, é possível elaborar um plano de aula interdisciplinar, abordando:

- Dados populacionais;
- Nomenclatura de locais relevantes;
- Principais vias urbanas;
- Extensão territorial;
- Formas geométricas presentes nas construções;
- Distâncias entre pontos estratégicos.

Dessa forma, o aprendizado de LE é associado a elementos lógico-matemáticos, por meio de material produzido pelos alunos, estimulando e o engajamento dos alunos.

2.2 Inteligência Linguístico-Verbal

A Inteligência Linguístico-Verbal pode ser facilmente identificada em indivíduos que demonstram notável habilidade de comunicação, seja por meio da oratória ou da escrita. Em um contexto contemporâneo, marcado pelo fácil acesso à informação, é comum reconhecermos essa aptidão em grandes oradores, filósofos, poetas e especialistas que utilizam a linguagem como ferramenta profissional.

Conforme Antunes (2004):

La inteligencia lingüística o verbal representa un instrumento esencial para la supervivencia del ser humano moderno. Para trabajar, desplazarse, divertirse o relacionarse con el prójimo, el lenguaje constituye el elemento más importante y, algunas veces, el único de la comunicación. Pero no todas las personas utilizan plenamente ese potencial; algunos, debido al limitado vocabulario que conocen, no pueden permitirse formas de comunicación más complejas que toscos recados, breves comentarios y limitadas afirmaciones de opinión; a otras les ocurre igual, debido al pequeño alcance del espectro mediante el cual se manifiesta su inteligencia verbal (Antunes, 2004, p. 22).

Indivíduos com essa inteligência mais desenvolvida destacam-se pela capacidade de articular ideias com clareza e persuasão, enquanto aqueles com menor domínio linguístico tendem a expressar-se de forma mais limitada. Como exemplos paradigmáticos, Antunes (2004) menciona:

Es evidente que la expresión de esa inteligencia, cuando se manifiesta en personas más estimuladas por la educación, caracteriza a generalidades como las de Shakespeare, Dante Alighieri, Cervantes, Camões, Dostoiévski, Carlos Drummond de Andrade, Euclides da Cunha, Clarice Lispector y muchos otros. (p. 22)

Tais autores, reconhecidos por suas contribuições literárias, ilustram a excelência no uso da linguagem como meio de expressão e interação, tornando-se símbolos de indivíduos com a inteligência linguístico-verbal destacada.

No âmbito educacional, é possível identificar alunos com maior aptidão linguístico-verbal por seu interesse pela leitura, pelos hábitos literários, e pela

facilidade de expressão oral e escrita, além do engajamento em atividades literárias.

Para potencializar essa inteligência no ensino de LE, sugere-se:

- **Abordagem interdisciplinar:** Utilizar obras dos autores citados por Antunes (2004) como base para discussões literárias, mas sem restringir-se ao cânone tradicional.
- **Diversificação de gêneros textuais:** Explorar diferentes formas de expressão, como poesia, crônicas e ensaios, adaptando-se ao interesse dos alunos.
- **Ênfase no léxico e na produção textual:** Promover atividades que ampliem o vocabulário e estimulem a criatividade na escrita.

Dessa forma, a Inteligência Linguístico-Verbal pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que valorizem a comunicação em suas múltiplas dimensões, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e seguindo os interesses da turma.

2.3 Inteligência Espacial

Atualmente, identificar indivíduos com inteligência espacial desenvolvida tornou-se menos comum, uma vez que a tecnologia oferece soluções imediatas para questões de localização e orientação. Para compreender essa inteligência, é necessário abstrair os recursos tecnológicos, como GPS (Sistema de Posicionamento Global) ou *smartphones*, e refletir sobre a percepção do espaço e do tempo de forma autônoma. Antunes (2004) define essa capacidade a partir a resolução de problemas cotidianos:

En los problemas que caracterizan nuestra vida cotidiana, la inteligencia espacial es importante para orientarnos en distintas localidades, para reconocer escenas y objetos cuando trabajamos con representaciones gráficas en mapas, gráficos, diagramas o formas geométricas, en la sensibilidad para captar metáforas, en la creación de imágenes reales que asocian la descripción teórica con lo que existe de práctico e incluso cuando, mediante la imaginación, construimos una fantasía con apariencia real” (p. 17).

Indivíduos que demonstram habilidade de se localizar no espaço sem auxílio tecnológico, podem ser considerados detentores de inteligência espacial desenvolvida. Como exemplos, Antunes (2004) menciona nomes de figuras que associaram conceitos abstratos a representações espaciais: *“esta forma de inteligência muy destacada en Darwin (que asoció su teoría con el árbol de la vida), en Dalton (que asoció la imagen del átomo con la del sistema solar)”* (p. 17). Tais personalidades ilustram como a compreensão do mundo pode ser articulada por meio de analogias espaciais, evidenciando a importância dessa inteligência para o raciocínio e a sobrevivência.

Embora a dependência de aplicativos de localização seja uma realidade contemporânea, é possível resgatar a capacidade de orientação por meio de informações e conhecimentos de mundo que temos e, pensando desta forma, aplicar como atividade de ensino de LE, fora do ambiente escolar, ao ar livre, atividades como a identificação de pontos referência, uso dos pontos cardeais e a observação astronômica. Essa abordagem inovadora revela todo o potencial transformador da inteligência espacial no ensino de línguas estrangeiras, oferecendo benefícios que vão muito além da simples localização no espaço. Essa perspectiva abre caminho para atividades pedagógicas no ensino de LE, como:

- **Exploração de ambientes externos:** Propor exercícios de orientação em espaços abertos, nos quais os alunos devam descrever rotas ou localizar-se usando apenas indicadores naturais.
- **Descrição de trajetos:** Solicitar que os alunos expliquem, na língua-alvo, como chegar a um determinado local sem utilizar nomes de ruas, empregando, em vez disso, marcos de referência (ex.: "Siga em direção ao prédio azul e vire à esquerda após a árvore mais alta").
- **Representações gráficas:** Elaborar mapas mentais de percursos ou espaços familiares, acompanhados de legendas e descrições em LE.

2.4 Inteligência Cinestésica Corporal

A inteligência cinestésica corporal manifesta-se nas habilidades que permitem ao indivíduo destacar-se como atleta, dançarino, ou em outras atividades que exigem domínio corporal. Essa aptidão é facilmente identificável em alunos que

demonstram facilidade na prática esportiva, controle excepcional de movimentos do corpo com equilíbrio, leveza, agilidade e precisão ou ainda, capacidade de utilizar o corpo para expressar-se, destacando-se diante dos demais. Na descrição de Antunes (2004),

La característica esencial de esa inteligencia es la capacidad de utilizar el propio cuerpo de modo altamente diferenciado y hábil para fines expresivos que, en último término, representan la solución de problemas. Otro elemento destacado de esa forma de inteligencia es la capacidad de trabajar hábilmente con objetos corporales, muestra formas de objetos, animales, personalidades e incluso conceptos abstractos como alegría, tristeza y opresión, belleza y fealdad. (2004, p. 25).

É importante destacar que essa inteligência não se restringe aos atletas. Como complementa Antunes (2004, p. 26), “*Esta inteligencia está presente en atletas de diferentes especialidades deportivas, y también en artesanos, mimos, actores, instrumentistas, bailarines y muchos otros*”. A inteligência cinestésica corporal está ligada à habilidade de utilizar o corpo.

Na prática educacional, diversas atividades podem ser desenvolvidas para estimular essa inteligência no ensino de línguas estrangeiras:

1. **Representações teatrais:** Dramatizações de situações cotidianas na língua-alvo
2. **Jogos de mímica:** Adivinhação de verbos ou expressões idiomáticas através de gestos
3. **Coreografias:** Criação de sequências de dança associadas a vocabulário específico
4. **Circuitos linguísticos:** Estações de atividades físicas que exigem respostas em língua estrangeira.

Essas abordagens permitem que alunos com predominância cinestésico-corporal aprendam de forma mais eficaz, associando movimento à aquisição linguística.

2.5. Inteligência Musical

Conforme sugere sua denominação, a Inteligência Musical caracteriza-se pela facilidade de reconhecimento e identificação de elementos sonoros. No entanto, Antunes (2004) ressalta uma distinção fundamental entre inteligência e talento,

En primer lugar, es importante caer en la cuenta de que el talento es, por definición, una capacidad excluyente. Jamás se demuestra que todas las personas valgan para todo y así las que poseen algún talento se destacan de las demás. Dicho esto, la idea que uno se hace del talento es que se manifiesta “pronto” en las personas y que, cuando surge, casi siempre necesita perfeccionamiento” (p. 28).

Para o autor, enquanto o talento musical demanda aprimoramento técnico (como dominar um instrumento), a inteligência musical se refere à sensibilidade inata para: identificar padrões sonoros; distinguir nuances de ritmo, melodia e timbre; perceber direção e intensidade de sons. Para destacar como inteligência, Antunes (2004) define: *“no puede confundir con talento, y que su competencia se manifiesta desde muy pronto por la facilidad para identificar sonidos diferentes, distinguir los matices de su intensidad, captar su dirección”* (Antunes, 2004, p. 28), a diferença está claramente nas aptidões musicais inatas, ao identificar uma melodia, ritmo, sons e não apenas em saber tocar determinado instrumento musical.

Embora a música seja frequentemente utilizada em aulas de línguas, seu emprego tende a limitar-se a exercícios gramaticais, por exemplo, preencher lacunas em letras, identificar o tempo verbal, o uso de pronomes, etc. Para que a inteligência musical seja desenvolvida nas aulas de LE o foco deve ser a música, o ritmo, a melodia, e não a gramática. Para desenvolver efetivamente a Inteligência Musical, propõe-se:

1. Imersão Sonora

- Análise crítica de letras (temas culturais, metáforas);
- Identificação de instrumentos e ritmos típicos da cultura-alvo.

2. Criação Musical

- Composição coletiva de paródias com vocabulário estudado;
- Produção de "jingles" para campanhas em ILE.

3. Performances

- Organização de festivais multiculturais com apresentações na LE;
- "Karaokê inteligente", focando na pronúncia e entonação.

A utilização da música como ferramenta pedagógica no ensino de Português como Língua Estrangeira oferece vantagens significativas para o processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, a **memorização é facilitada** através das melodias, uma vez que o ritmo e a harmonia funcionam como elementos mnemônicos que auxiliam na retenção de vocabulário e estruturas gramaticais.

Outro benefício importante é a **sensibilização cultural** proporcionada pela diversidade musical brasileira. Ao trabalhar com diferentes gêneros musicais, os alunos têm a oportunidade de acessar aspectos importantes da cultura brasileira, como tradições regionais, valores sociais e expressões idiomáticas típicas.

Por fim, destaca-se o aumento da **motivação dos aprendizes**, consequência do caráter lúdico e artístico inerente às atividades musicais. Essa abordagem diminui o filtro afetivo criando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e prazeroso, que estimula a participação ativa e reduz a ansiedade comum no processo de aquisição de uma nova língua.

2.6 Inteligência Naturalista

A Inteligência Naturalista refere-se a uma forma particular de percepção e interação com o mundo natural, na qual admiramos a natureza, e buscamos conhecê-la, através de experiências, movidos pelo desejo de compreender os ecossistemas. Essa inteligência se manifesta no interesse por realizar viagens a lugares que propõem uma imersão no meio ambiente, como expedições ecológicas ou observação de paisagens naturais.

Um fato interessante é que Gardner anunciou oficialmente a inteligência naturalista no Brasil, em 1996, durante uma entrevista concedida ao Jornal da Tarde (Antunes, 2004, p. 31) Embora não haja uma explicação definitiva sobre a escolha do país para fazer essa revelação, não deixa de ser um fator curioso, o surgimento de uma nova inteligência no Brasil! Não sabemos, mas é possível

especular que a riqueza da biodiversidade brasileira tenha influenciado a decisão. Segundo Gardner,

“La inteligencia naturalista se manifestaría en personas atraídas por el mundo natural, con una extrema sensibilidad para identificar y entender el paisaje natural, incluso un cierto sentimiento de éxtasis ante el espectáculo no creado por el ser humano” (Antunes, 2004, p. 32).

Indivíduos com essa inteligência desenvolvida podem ser identificados em diferentes contextos, tais como:

- **Profissionais do agronegócio**, que trabalham diretamente com os recursos naturais;
- **Conhedores de plantas medicinais**, como raizeiros e herboristas;
- **Paisagistas e cultivadores**, que demonstram profundo entendimento sobre as necessidades de diversas espécies vegetais.

Levar os alunos para além da sala de aula, para aprender de outras formas, pode transformar o aprendizado em uma experiência significativa e memorável. Algumas estratégias pedagógicas incluem:

- **Aulas em parques urbanos**, com atividades de identificação de árvores, plantas e insetos, associando seus nomes ao vocabulário na língua-alvo;
- **Exploração de ecossistemas locais**, como matas ciliares ou reservas naturais, promovendo discussões sobre sustentabilidade e biodiversidade;
- **Projetos interdisciplinares** que integrem conhecimentos biológicos e linguísticos, como a criação de guias de campo bilíngues.

Nesse contexto, cidades como Foz do Iguaçu, que abrigam uma ampla gama de espaços naturais, oferecem um ambiente privilegiado para aulas interativas e desenvolvimento de práticas educativas baseadas na Inteligência Naturalista. Essa tipologia de atividades pode trazer benefícios como a **contextualização cultural**, pois conecta a língua à biodiversidade brasileira; **aprendizagem multissensorial**, já que tato, olfato e audição reforçam a memorização; **consciência ecológica** ao discutir sustentabilidade enquanto prática PLE.

2.7 Inteligência Pictórica

A Inteligência Pictórica manifesta-se na capacidade de expressar sentimentos e interpretar significados através da arte. Pessoas que têm a Inteligência Pictórica desenvolvida destacam-se por sua habilidade de contemplar obras artísticas identificando e analisando as expressões e mensagens contidas nela por meio da arte. Antunes (2004), chama a atenção para um diálogo entre Nilson Machado e Gardner, que questiona: “A capacidade de desenhar belas imagens é uma inteligência? Gardner destaca como um fluxo de três inteligências atuando ao mesmo tempo”. (Antunes, 2004, p. 34). Embora o autor não especifique quais são essas três inteligências, apresenta uma definição clara:

La percepción de la inteligencia pictórica se identifica por la capacidad de expresión mediante el trazo, por la sensibilidad para dar movimiento, belleza y expresión a dibujos y pinturas, por la autonomía para organizar los colores de la naturaleza y traducirlos en una presentación, ya sea mediante la pintura clásica o mediante el diseño publicitario.” (Antunes, 2004, p. 35).

Essa habilidade artística concretizada especialmente através da pintura, tem raízes profundas marcadas na história da humanidade, compartilhada por grandes nomes conhecidos ao longo de séculos, como os “*precursores renascentistas como Giotto, Botticelli, y naturalmente Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel [...] (Antunes, 2004, p. 35),* artistas amplamente conhecidos em nosso meio, no âmbito das artes e da literatura.

No contexto educacional, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, podemos utilizar essas mesmas disciplinas para desenvolver nos alunos a Inteligência Pictórica por meio de diversas estratégias pedagógicas. O ato de desenhar e criar imagens constitui uma forma privilegiada de expressão e interpretação do mundo. Como atividade de aprendizagem, sugere-se:

- O estudo integrado de literatura e história da arte, com análise de obras de mestres como Leonardo da Vinci e Michelangelo;
- A realização de seminários interdisciplinares que explorem as biografias desses artistas, suas técnicas e sua relevância no contexto contemporâneo;

- A produção de releituras pictóricas de obras literárias, associando texto e imagem.

Entre os benefícios pedagógicos aportados pela prática desse tipo de atividades, podemos citar:

- Memorização vocabular através de associações visuais
- Desenvolvimento da criatividade na produção linguística
- Conexão cultural com a arte brasileira
- Redução da ansiedade no aprendizado por abordagem lúdica

As aulas podem ser adaptadas ao nível de complexidade conforme a proficiência - iniciantes podem focar em cores e objetos simples, enquanto avançados podem debater simbolismos artísticos.

2. 8 Inteligência Intrapessoal

A Inteligência Intrapessoal, oitava e última inteligência da teoria de Gardner, caracteriza-se por uma série de particularidades. Indivíduos com a Inteligência Intrapessoal mais desenvolvida tendem a manter um foco constante em seu mundo interior. Conforme descrito por Antunes (2004)

La inteligencia interpersonal se basa en la capacidad de percibir diferencias en los demás, particularmente contrastes en sus estados de ánimo, sus motivaciones, sus intenciones y su temperamento. Las personas que se preocupan bastante por su apariencia, por el modo de combinar las prendas de su ropa, por su desempeño social incluso entre personas próximas, y por la intensidad con que son recordadas positivamente por los demás, revelan esa forma de inteligencia “en alta” y, naturalmente, se oponen a las otras que jamás se interesan por sí y por la impresión que causan en los demás (Antunes, 2004, p. 46).

Essa inteligência manifesta-se através de três dimensões inter-relacionadas:

1. **Autoconhecimento profundo e autorregulação emocional:** ou seja, o indivíduo demonstra maior capacidade de identificar e nomear próprias emoções com precisão e habilidade para gerenciar reações emocionais de forma consciente, além de conhecer seus pontos fortes e limitações.

2. **Independência de julgamentos externos:** esses indivíduos tomam decisões baseados em valores e critérios internos, resistem à pressão social quando esta conflita com convicções pessoais e são mais autênticos no comportamento e na forma de se expressarem.
3. **Equilíbrio entre introspecção e autoconfiança:** esses indivíduos sentem conforto com momentos de solidão produtiva, sentem segurança para expressar opiniões quando necessário e possuem maior capacidade de autoavaliação realista sem autocrítica excessiva.

Essas características permitem ao indivíduo navegar por desafios pessoais e acadêmicos com maior resiliência e clareza de propósitos, aspectos particularmente relevantes no processo de aprendizagem de línguas.

Em turmas com alunos que apresentam predominância dessa inteligência, é essencial:

1. Observar padrões comportamentais para identificar suas necessidades específicas;
2. Respeitar seus limites e ritmos de aprendizagem;
3. Propor atividades que explorem o universo emocional (ex.: diários de aprendizagem em PLE); valorizem a autonomia (ex.: projetos individuais com temas pessoais); estimulem a metacognição (ex.: autorreflexões sobre o processo de aquisição linguística).

2.9 As Múltiplas Inteligências e o Ensino de Línguas

A teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, revoluciona nossa compreensão sobre o aprendizado ao demonstrar que as capacidades humanas transcendem os limites da inteligência tradicionalmente medida. Ao reconhecer que cada indivíduo possui um perfil cognitivo único - com habilidades distintas em áreas como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista - essa abordagem nos convida a repensar o ensino de línguas estrangeiras. Não se trata mais de aplicar um método único, mas de criar estratégias pedagógicas que valorizem as diferentes

formas de aprender, garantindo que cada aluno possa se engajar por meio de suas potencialidades.

Neste capítulo, exploramos como as oito inteligências podem ser mobilizadas no ensino de línguas, desde atividades musicais que facilitam a memorização de vocabulário até projetos espaciais que integram linguagem e orientação. A grande lição que fica é a necessidade de diversificarmos nossas práticas, transformando a sala de aula em um espaço inclusivo onde diferentes talentos são acolhidos. Ao fazer isso, não apenas respeitamos as individualidades, mas também ampliamos as oportunidades de sucesso no aprendizado, demonstrando que ensinar uma língua estrangeira vai muito além da gramática - é, acima de tudo, uma jornada de descoberta das múltiplas formas de ser e conhecer o mundo.

3. A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao discutirmos a afetividade no contexto educacional, surge um questionamento fundamental: ela realmente influencia o aprendizado do aluno? Para responder a essa pergunta, recorreremos a quatro autores de diferentes áreas que se complementam: Wallon, Piaget, Pestalozzi e Krashen – cujas teorias, fundamentadas na pedagogia e na psicologia, destacam o papel central do afeto no processo de aquisição de conhecimento.

Esses estudiosos, por meio de suas pesquisas e observações, apresentaram evidências de que a presença do afeto no ambiente educacional está diretamente relacionada a resultados mais significativos no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos. Como define o dicionário Aulete Digital (2025), afeto corresponde a um *"sentimento de carinho, de ternura por algo ou alguém"*, mas, no contexto educacional, vai além: trata-se de um elemento facilitador da aprendizagem, que promove segurança, motivação e engajamento.

Neste capítulo, exploraremos as contribuições desses autores, analisando como a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e de que maneira ela pode ser cultivada para potencializar o ensino de línguas estrangeiras.

3.1 A Afetividade e a Inteligência segundo Wallon

A afetividade, sendo um dos pilares desta pesquisa, nos conduz necessariamente às contribuições de Henri Wallon. Seus estudos sobre os processos de aprendizagem destacam como elementos fundamentais, o desenvolvimento infantil, a sociedade e o comportamento humano. Henri Paul Hyacinthe Wallon, nascido em Paris, 1879, formou-se professor de filosofia pela Escola Normal Superior e posteriormente estudou medicina em Paris, seguindo a tradição médico-filosófica da psicologia Francesa (OLIVEIRA, 2004).

Ao examinarmos as contribuições de Wallon, tomamos como referência o trabalho *"As contribuições da teoria de Henri Wallon para a Educação"* (2022) de Assis, Oliveira e Santos. Este material detalha as implicações do meio social no aprendizado infantil e como a afetividade potencializa o desenvolvimento discente. Os autores iniciam sua reflexão destacando a influência do contexto social na educação das crianças, citando Wallon, *"O estudo da criança exigirá o estudo dos*

meios onde ela se desenvolve” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, n.p.). Esta afirmação nos alerta que, para compreendermos verdadeiramente o desenvolvimento infantil, devemos considerar seu ambiente de inserção e suas relações sociais, o que nos leva a questionamentos profundos: nossa sociedade atual e as políticas educacionais realmente promovem condições adequadas para a formação educacional? Quais são os mecanismos de incentivo existentes? Como eles operam na prática? Esses elementos mantêm uma relação intrínseca e dialogam entre si: o desenvolvimento infantil, conforme destacado na citação anterior, encontra-se profundamente imbricado com o contexto sociocultural em que a criança está inserida, condicionando diretamente o processo educativo que vivenciará e que orientará sua formação ao longo de toda a trajetória de vida.

A teoria psicogenética walloniana constitui sua principal contribuição acadêmica. Conforme explicam Assis, Oliveira e Santos (2022, p. 63) “a teoria walloniana tem como princípio o estudo do desenvolvimento da pessoa de forma integral, em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual”). Para Wallon, a compreensão do desenvolvimento humano exige uma abordagem holística que facilite conhecer o todo, sobre a realidade vivenciada por quem é observado, um olhar que contemple educação, família, sociedade, religião e interações com o mundo. Ele reafirma, que a formação do indivíduo está intrinsecamente vinculada ao meio social, pois “considera o homem um ser inseparavelmente biológico e social, que vive a partir das exigências do organismo e da sociedade” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 63).

Esses pressupostos nos permitem compreender que a criação de ambientes propícios à aprendizagem exige o conhecimento do contexto social dos educandos. Cabe ao professor transformar a sala de aula em um espaço dedicado ao ensino, demonstrando aos alunos como o contexto social influencia, mas não determina seu aprendizado. Atitudes simples como manter o silêncio durante as aulas refletem uma compreensão afetiva de que a sala de aula constitui um microcosmo social onde todos colaboram para uma aprendizagem mais eficiente. Wallon demonstra em sua teoria a necessidade de investigar integralmente o ser humano, especialmente seu meio social, estabelecendo pontes entre a pedagogia e a psicologia, pois tanto os métodos de ensino quanto os comportamentos, refletem-se mutuamente na formação discente.

Como síntese das contribuições wallonianas, destacamos a conclusão de Assis, Oliveira e Santos (2022, p. 73):

“Wallon enfatiza em suas obras a afetividade como fator importante para formação da personalidade do indivíduo. Para ele, a emoção é imprescindível na gênese da inteligência. Outro papel importante da teoria walloniana, é o papel da escola e do professor enquanto facilitador para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança. O Ambiente escolar é fator considerável para construção do indivíduo enquanto pessoa na sociedade”.

A obra de Wallon constitui, assim, um referencial essencial para nossa pesquisa, corroborando com estudos que afirmam a afetividade como elemento fundamental no processo educativo. Sua abordagem integral do desenvolvimento humano oferece bases sólidas para compreendermos as complexas relações entre emoção, cognição e ambiente social no processo de ensino- aprendizagem.

3.2 A Afetividade e a Cognição segundo Piaget

Ao abordarmos as contribuições de Piaget, nosso objetivo é destacar como a afetividade influencia diretamente o processo de ensino, considerando que sua ausência pode comprometer significativamente a aprendizagem do aluno.

Jean William Fritz Piaget, nascido em 1896, Neuchâtel, Suíça, e falecido em 1980, Genebra, foi um renomado biólogo, psicólogo e epistemólogo. Criador da teoria cognitiva, conhecida como teoria Piagetiana, seus estudos revolucionaram a compreensão do desenvolvimento cognitivo, tornando-se fundamental para nossa pesquisa.

Para explorar suas contribuições, recorreremos ao artigo “A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana” (2000) de Vilmarise Sabim Pessoa, que destaca o afeto como elemento essencial para o desenvolvimento da inteligência e do progresso do discente. Frequentemente, associamos a afetividade na educação simplesmente à maneira como o professor se relaciona com os alunos, imaginando que isso, por si só, garantirá resultados positivos. No entanto, sua atuação é mais complexa: está intrinsecamente ligada à reciprocidade entre aluno e professor. Enquanto o professor transmite sentimentos que influenciam o aluno, este responde com ações e interesse, criando uma conexão que facilita a transmissão de conhecimento. Como destaca Pessoa (2000, p. 98), “toda ação educativa supõe

a presença de um professor e um aluno interagindo efetivamente nas mais diversas situações, afetando e sendo afetado um pelo outro”.

Esse vínculo é especialmente perceptível nos primeiros anos escolares, quando o professor assume um papel afetivo central na vida da criança, estabelecendo relações de carinho e confiança que favorecem seu desenvolvimento, facilitando a aprendizagem da criança. Para Piaget, o progresso cognitivo não ocorre sem a dimensão afetiva. Como ele mesmo afirma, “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas” (Piaget, 1977, p. 16). Essa afirmação reforça que, embora a afetividade não seja sinônimo de inteligência, ela é indispensável para a evolução do aluno.

Pessoa (2000, p. 103) complementa essa perspectiva ao explicar que a afetividade não é sinônimo de inteligência, mas não se pode ver o progresso sem ela, “a afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo” (Pessoa, 2000, p. 103). Ou seja, não podemos afirmar que o conhecimento de um indivíduo deriva exclusivamente do afeto, mas é inegável que ele desempenha um papel crucial em seu processo de aprendizagem.

Piaget defende que para que o ensino seja eficaz, é imprescindível a presença da afetividade. Essa relação pode ser observada na dinâmica entre professor e aluno: a maneira como o educador se expressa e se relaciona reflete diretamente no interesse e na compreensão do discente, funcionando como um facilitador — ou obstáculo — ao aprendizado. A aprendizagem está em sintonia com a afetividade, podendo ser um medidor, como afirma Piaget, “a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas e /.../ os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas” (Piaget, 1962 apud Pessoa, 2000).

Em síntese, a teoria piagetiana nos revela que os sentimentos manifestados pelo professor em sala de aula têm um impacto profundo no aprendizado do aluno. A afetividade surge, assim, como um mecanismo psicológico fundamental, que o educador pode utilizar estrategicamente para favorecer o desempenho discente. Para finalizar, trazemos uma reflexão cotidiana que serve como alerta: quando um aluno afirma “*o professor não gosta de mim*”, esse sentimento pode se tornar uma barreira significativa para sua aprendizagem. Como

ressalta Pessoa (2000, p. 98), “se o aluno e professor não se gostam, fica muito mais difícil de aprender”.

3.3 A Afetividade segundo Pestalozzi

Entre os autores que fundamentam nossa pesquisa, Pestalozzi destaca-se por suas contribuições revolucionárias à pedagogia, marcando professores e pesquisadores não apenas por seus registros como educador, mas por sua dedicação apaixonada ao ensino através da afetividade. Seu método inovador, que rompeu com as tradições pedagógicas de sua época, estabeleceu as bases para uma educação centrada no afeto e no desenvolvimento integral do aluno. A obra "Como Gertrudes Ensina Suas Crianças", traduzida por Vera Teresa Valdemarin (2023), nos oferece valiosos insights sobre sua trajetória e zelo educacional, servindo como referência essencial para a formação docente.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), nascido em Zurique, Suíça, em família protestante dedicada à medicina e à religião (Valdemarin, 2023, p. 7), desenvolveu uma abordagem pedagógica profundamente influenciada por seus valores humanistas. Seus escritos revelam não apenas um método de ensino, mas um verdadeiro amor pelo ato de educar, demonstrando como o afeto pode transcender as limitações da realidade cotidiana para alcançar os objetivos educacionais. Sua primeira experiência como educador ocorreu em 1774, quando assumiu a propriedade familiar em Neuhof e estabeleceu uma escola pioneira que combinava instrução acadêmica com atividades industriais e agrícolas para crianças pobres e órfãs (Valdemarin, 2023, p. 7). Esta iniciativa exemplifica sua visão inovadora da educação como instrumento de transformação social, embora a escola tenha enfrentado dificuldades financeiras que levaram ao seu fechamento.

O contexto histórico turbulento em que Pestalozzi atuou - marcado pela invasão napoleônica à Suíça em 1798 - testemunhou seu incansável compromisso com a educação. Ao assumir um convento abandonado em Stanz, cidade devastada pela guerra, Pestalozzi desenvolveu um modelo pedagógico único, registrado na Carta de Stanz (1801), documento considerado patrimônio pedagógico (Valdemarin, 2023, p. 9). Seu método, fundamentado em princípios religiosos e filosóficos sobre a natureza humana, privilegiava a observação cuidadosa das crianças e rejeitava a imposição arbitrária de conhecimentos,

buscando desenvolver "a percepção, a atenção, a capacidade para formar juízos claros" (Valdemarin, 2023, p. 9). Esta abordagem, que antecipou conceitos modernos como o pensamento crítico, foi novamente interrompida pelas circunstâncias da guerra, quando o convento foi convertido em hospital.

Os escritos de Pestalozzi, especialmente suas cartas e diários compilados em "Como Gertrudes Ensina Suas Crianças" (1801), revelam não apenas suas teorias educacionais, mas também as profundas angústias de um educador que enfrentou constantes obstáculos políticos e sociais. Seu amigo e apoiador destacou a importância de sua missão: "a maior possibilidade de efetivação da formação do povo [Volksbildung] poderia ser alcançada através da completa educação de um número considerável de indivíduos escolhidos dentre as crianças mais pobres do país" (apud Valdemarin, 2023, p. 18). Esta perspectiva ressoa fortemente com os desafios educacionais contemporâneos, onde ainda testemunhamos a escassez de recursos e as interferências políticas na educação.

Quando finalmente recebeu a oportunidade de estabelecer sua escola no convento de Stanz, Pestalozzi enfrentou condições extremamente desafiadoras. Suas cartas descrevem crianças em situação de vulnerabilidade extrema, exigindo que o educador priorizasse seu bem-estar físico antes mesmo de iniciar o trabalho pedagógico (Valdemarin, 2023, p. 20). Esta abordagem holística exemplifica sua convicção de que "as vantagens da educação doméstica deveriam ser imitadas pela educação pública" (Valdemarin, 2023, p. 23), enfatizando o papel fundamental do ambiente afetivo no processo educativo.

As palavras finais de Pestalozzi, que citamos com profunda reverência, encapsulam sua filosofia educacional:

O homem deseja tanto o que é bom, que a criança de boa vontade lhe dá ouvido atento. Mas ela não o quer para você, professor, ela não o quer para você, educador, ela o quer para si mesma. O bem, ao qual você deve conduzir, não deve ser um acaso do seu humor ou da sua paixão, deve ser bom pela natureza mesma da coisa, e que a criança o veja como bom. Ela deve sentir a necessidade de sua vontade de acordo com sua condição e suas carências, antes mesmo de querer. Tudo que a torna adorável, ela quer. Tudo que lhe traga honra, ela quer. Tudo que tudo que desperte grandes expectativas nela ela quer. Tudo o que lhe dá força, tudo o que o faz dizer "eu posso" ela quer. Mas essa vontade não é produzida por palavras e sim pelo cuidado integral da criança, pelos sentimentos e pelas forças que são despertadas nela por esse completo cuidado. As palavras não dão a coisa em si, mas apenas uma noção definida, sua consciência. (Valdemarin, 2003, p. 24).

3.3.1 O legado de Pestalozzi para a formação docente

A inspiração que recebemos de Pestalozzi nos convida a um profundo exame de nossa realidade como futuros educadores, levando-nos a questionar: como podemos transcender as práticas convencionais que testemunhamos cotidianamente? Como despertar naqueles pequenos seres que ocupam as cadeiras de nossas salas de aula - com seus olhares atentos voltados para nós - algo mais profundo que a mera obrigação de cumprir tarefas? Como fazê-los compreender que o aprendizado de uma língua estrangeira pode ser uma janela para novas formas de ver e interagir com o mundo?

Pestalozzi nos mostra que cada momento em sala de aula carrega em si o potencial de transformação social e pessoal, colocando-nos, como educadores, perante o desafio constante de inspirar nos alunos um genuíno desejo pelo conhecimento - independentemente de sua origem social ou condição econômica. Seu exemplo como mestre nos orienta a conceber a formação docente não como mera aplicação de métodos, mas como uma missão de despertar em cada educando sua melhor versão, capacitando-o para viver plenamente no mundo que compartilhamos.

O educador suíço nos ensina, sobretudo, a silenciar os "ruídos" sociais que tantas vezes tentam nos convencer de nossas limitações, lembrando-nos que a verdadeira educação vai além das técnicas pedagógicas - reside na capacidade de ver e potencializar o humano que habita em cada aluno. Seu legado permanece como um farol a iluminar nosso caminho docente, mostrando que, quando ensinamos com afeto e propósito, plantamos sementes que florescerão em formas que sequer podemos imaginar.

3.4 O filtro afetivo de Krashen

Para discutir a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, utilizaremos como referência obras fundamentais como *Aquisição de Segunda Língua: A teoria de Krashen* de Lilia Carioni (1988), *Second language acquisition and second language learning* do próprio Krashen (1981) e *Como Gertrudes ensina suas crianças* de Pestalozzi (2023). Stephen Krashen revolucionou nossa forma de pensar o ensino de línguas, desafiando as metodologias tradicionais que nos foram transmitidas ao

longo de nossa formação acadêmica. Seu trabalho nos oferece novas perspectivas teóricas e práticas, inspirando-nos a desenvolver materiais didáticos inovadores para o ensino de línguas estrangeiras (LE).

Krashen, professor emérito da Universidade do Sul da Califórnia e doutor em linguística pela UCLA, é reconhecido por suas pesquisas pioneiras sobre aquisição de segunda língua. Em sua obra seminal *Second language acquisition and second language learning* (1981), ele apresenta cinco hipóteses fundamentais: 1) a distinção entre aprendizagem e aquisição; 2) a hipótese da ordem natural; 3) a hipótese do input; 4) a hipótese do monitor; e 5) a hipótese do filtro afetivo (Carioni, 1988, p. 51). Embora todas sejam relevantes, nosso foco recairá sobre a última, que se alinha perfeitamente com nossa investigação sobre o papel da afetividade no ensino de LE.

3.4.1 A distinção entre Aprendizagem e Aquisição

A primeira hipótese de Krashen estabelece uma distinção crucial entre "aprendizagem" e "aquisição" de línguas. Segundo o autor, "aprendizagem não gera, não se transforma em aquisição" (Carioni, 1988, p. 51). Essa afirmação nos leva a questionar: qual é realmente o objetivo de nossos alunos quando frequentam aulas de idiomas? Estão ali para aprender sobre a língua ou para adquiri-la?

Krashen explica que a aquisição ocorre de maneira subconsciente, impulsionada pela necessidade natural de comunicação, enquanto a aprendizagem é um processo consciente que envolve o estudo explícito de regras gramaticais (Carioni, 1988, p. 51-52). Essa distinção nos ajuda a compreender melhor as motivações e necessidades dos alunos, permitindo-nos adaptar nossas abordagens pedagógicas.

3.4.2 A Ordem Natural

A segunda hipótese aborda a ordem natural de aquisição linguística. Krashen argumenta que, assim como ocorre com a língua materna, há uma sequência previsível na aquisição de uma segunda língua (Carioni, 1988, p. 52). No entanto, ele ressalta que essa ordem natural difere da sequência artificialmente

estabelecida em muitos cursos de línguas (Carioni, 1988, p. 53). Essa perspectiva nos desafia a repensar como organizamos os conteúdos em nossas aulas de LE.

3.4.3 A Hipótese do Input

A terceira hipótese, conhecida como "input", refere-se às informações linguísticas que os alunos recebem. Krashen propõe que o input ideal deve estar ligeiramente acima do nível atual de competência do aluno ($i + 1$) (Carioni, 1988, p. 54). Essa abordagem progressiva permite que os alunos avancem em seu conhecimento de forma natural e contextualizada.

3.4.4 A Hipótese do Monitor

A quarta hipótese trata do "monitor", um mecanismo interno de autocorreção que entra em ação quando o aluno focaliza a forma linguística e possui conhecimento das regras (Carioni, 1988, p. 56). Esse conceito nos ajuda a entender por que alguns alunos se mostram mais hesitantes ao se comunicar em LE.

3.4.5 A Hipótese do Filtro Afetivo

A Hipótese do Filtro Afetivo, proposta por Stephen Krashen, constitui um dos pilares centrais de nossa pesquisa, representando a interseção entre os aspectos cognitivos e emocionais no processo de aquisição de línguas. Esta hipótese postula que variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e níveis de ansiedade atuam como um filtro psicológico que pode facilitar ou impedir a internalização do input linguístico (Carioni, 1988, p. 56).

Krashen conceitua o filtro afetivo como um mecanismo regulador invisível, mas poderoso, que medeia a relação entre o input recebido e a aquisição efetiva da língua. Quando esse filtro se encontra em níveis baixos - característica de alunos motivados, autoconfiantes e com baixa ansiedade - o input linguístico consegue transpor as barreiras psicológicas e acessar as áreas cerebrais responsáveis pela aquisição linguística natural (Carioni, 1988, p. 57). Por outro lado, um filtro afetivo elevado, comum em situações de estresse, desmotivação ou

insegurança, atua como uma barreira que impede a assimilação eficaz do conhecimento, mesmo quando o input é linguisticamente adequado.

Na prática educacional, identificamos manifestações concretas deste fenômeno:

1. **Motivação Intrínseca:** Alunos genuinamente interessados na língua-alvo e suas culturas apresentam maior predisposição para se exporem ao input e correrem riscos comunicativos;
2. **Autoconfiança:** Discentes que acreditam em sua capacidade de aprender demonstram maior persistência diante de desafios linguísticos;
3. **Ansiedade:** Níveis elevados de estresse inibem a performance comunicativa, como evidenciado no "branco" mental durante atividades orais;
4. **Ambiente de Aprendizagem:** Salas de aula acolhedoras e não ameaçadoras reduzem significativamente o filtro afetivo.

Carioni (1988, p. 57) ressalta que "indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira tendem a buscar mais o input", o que explica por que alunos emocionalmente engajados progridem mais rapidamente. Essa dinâmica se manifesta claramente quando comparamos dois cenários extremos: de um lado, o aluno que participa ativamente, arrisca-se a cometer erros e vê os desafios como oportunidades; de outro, o aluno que se retrai, teme a avaliação negativa e desenvolve resistência emocional ao processo de aprendizagem.

A implicação pedagógica mais relevante desta hipótese reside na necessidade de criarmos ambientes educacionais que:

- Minimizem a ansiedade através de atividades lúdicas e significativas;
- Fortaleçam a autoconfiança por meio de desafios graduais e feedback construtivo;
- Cultivem motivação intrínseca ao conectar a língua aos interesses pessoais dos alunos;
- Promovam relações interpessoais positivas entre professor-aluno e aluno-aluno.

Krashen alerta que mesmo o input linguisticamente perfeito ($i+1$) pode falhar em gerar aquisição quando encontra um filtro afetivo elevado. Esse princípio

nos ajuda a compreender por que métodos tradicionais excessivamente focados em correção de erros e desempenho formal muitas vezes produzem alunos linguisticamente competentes, mas comunicativamente hesitantes.

Como futuros educadores, devemos estar atentos aos sinais de um filtro afetivo elevado: resistência a participar oralmente, expressões de frustração frequentes, perfeccionismo paralisante ou desengajamento progressivo. A intervenção pedagógica nestes casos deve priorizar o equilíbrio emocional antes mesmo da correção linguística, lembrando sempre que, nas palavras de Carioni (1988), "a aquisição ocorre mais facilmente quando a mente está receptiva".

A teoria de Krashen, em conjunto com os princípios de Pestalozzi sobre afetividade, fornece um sólido fundamento teórico para nossa investigação sobre o ensino de LE. Essas perspectivas nos capacitam a enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, transformando obstáculos em oportunidades de crescimento tanto para os alunos quanto para nós, educadores.

3.5 Estabelecendo Diálogos

Ao longo deste capítulo, exploramos as contribuições de quatro pensadores fundamentais para a compreensão da afetividade na educação: Henri Wallon, Jean Piaget, Johann Pestalozzi e Stephen Krashen. Embora provenientes de contextos históricos e campos de estudo distintos, suas teorias convergem em um ponto essencial: o processo de ensino-aprendizagem não pode ser dissociado da dimensão emocional.

Wallon, com sua ênfase no desenvolvimento integral da criança, nos lembra que a afetividade é constitutiva da inteligência. Para ele, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente de formação humana, onde as relações sociais e afetivas moldam a personalidade e a cognição. Sua perspectiva ressalta que o professor não é um mero instrutor, mas um mediador emocional, cujo vínculo com o aluno pode determinar seu engajamento e crescimento.

Piaget, por sua vez, embora mais conhecido por seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, reconhece que a vida afetiva e a vida intelectual são indissociáveis. Ele demonstra que a motivação, a curiosidade e o prazer de aprender são combustíveis para a construção do conhecimento. Seu trabalho nos

alerta que um ensino puramente técnico, desprovido de significado emocional, falha em estimular a verdadeira aprendizagem.

Pestalozzi, com seu humanismo pedagógico, traz à tona a importância do afeto como fundamento da educação. Sua prática junto a crianças pobres e órfãos revela que o cuidado, a empatia e a atenção individualizada são tão cruciais quanto os métodos de ensino. Sua máxima de que a educação deve imitar o afeto do ambiente familiar ecoa em nossas salas de aula, lembrando-nos de que ensinar é, antes de tudo, um ato de acolhimento.

Por fim, Krashen, com sua Hipótese do Filtro Afetivo, oferece uma ponte entre a psicologia educacional e o ensino de línguas. Ele nos mostra que a ansiedade, a motivação e a autoconfiança são filtros que podem abrir ou fechar as portas para a aquisição linguística. Seu trabalho reforça que um aluno emocionalmente seguro está mais aberto ao input comunicativo, enquanto um ambiente hostil ou excessivamente crítico pode bloquear seu progresso.

4. MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A construção da sequência didática proposta neste trabalho partiu de uma investigação histórica sobre as metodologias de ensino de línguas que marcaram o século XX e que continuam a influenciar as práticas pedagógicas contemporâneas. Para esta análise, apoiamo-nos em três obras fundamentais: "La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques" de Aquilino Sánchez Pérez (2009), "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas" de Richards e Rodgers (2003) e "Língua estrangeira: ensino e aprendizagem" de Leffa (2016).

Estes estudos nos permitem traçar um panorama evolutivo do ensino de línguas, desde os métodos mais tradicionais até as abordagens mais recentes, criando um pano de fundo essencial para nossa proposta didática. Ao compreender como as metodologias se desenvolveram ao longo do último século, tornamo-nos capazes de identificar tanto os avanços quanto às limitações das diferentes correntes pedagógicas, o que nos possibilita pensar em formas alternativas de transmissão do conhecimento linguístico.

Nossa proposta se insere neste contexto histórico como uma tentativa de superar os modelos unidirecionais de ensino, propondo em seu lugar uma mediação educativa que considere as múltiplas inteligências e os interesses específicos de cada aprendiz. Partimos do pressuposto de que o material didático deve ser concebido não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento flexível que se adapte às necessidades cognitivas e afetivas dos alunos, transformando o professor em um verdadeiro mediador do processo de aprendizagem.

Esta perspectiva exige que repensemos radicalmente o papel dos recursos pedagógicos, que deixam de ser meros veículos de conteúdo para se tornarem ferramentas de construção coletiva do conhecimento, sempre em diálogo com as particularidades de cada contexto educativo e com as inteligências predominantes em cada grupo de aprendizes.

4.1 Um Olhar sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras

Como ponto de partida para a produção de um material de ensino com ênfase no afeto, buscamos coletar informações por meio de estudos científicos, destacando os métodos de ensino e a representação do professor. Para apresentar a temática da docência no período histórico anterior aos métodos comunicativos, faremos alguns apontamentos retirados do livro *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años* (2009), de Aquilino Sánchez Pérez.

No capítulo quatro, intitulado “*Métodos orientados hacia la comunicación*”, Sánchez Pérez (2009, p. 95), ao abordar como eram os métodos anteriores à abordagem comunicativa, refere que:

“la docencia se centra en el profesor: El profesor enseña, el alumno aprende de lo que no sabe. Principio que también podría formularse de otra manera: El profesor sabe, el alumno ignora. Qué duda cabe que la enseñanza se fundamenta en la existencia de alguien que sabe cosas y alguien que las ignora y acude a él para aprenderlas.” (Sánchez Pérez, 2009, p. 95).

Através da descrição apresentada, observamos quem está em destaque, a quem pertence o conhecimento — ou seja, o professor — e o outro, o aluno, aquele que não sabe.

Sob uma perspectiva estruturalista, existe apenas uma função para o professor e uma para o aluno: quem ensina e quem aprende. Em nosso estágio obrigatório de formação docente, tivemos a oportunidade de estar em sala de aula como observador e pudemos presenciar essa concepção ainda sendo utilizada como método de ensino por professores que apenas reproduzem esse formato.

Na sequência, o autor apresenta mais uma vez “*el profesor sabe, el alumno ignora*” (Sánchez Pérez, 2009, p. 95), evidenciando alguém que sabe e alguém que ignora — o portador do conhecimento como protagonista, tendo a autonomia de decidir como ensinar àquele que carece do aprendizado, sem, muitas vezes, preocupar-se se o objetivo será alcançado. Os objetivos docentes partem do professor como:

“docente en el área del lenguaje y los conocimientos que deben transmitirse han estado ligados a una concepción del lenguaje con frecuencia restrictiva (lengua = gramática, lengua = vocabulario, lengua = estructuras lingüísticas). Las técnicas desarrolladas por el profesor derivaban de estos planteamientos y les servían de soporte /.../ el

contenido se enfocaba más desde la perspectiva de cómo enseñar que desde la óptica de cómo aprender.” (Sánchez Pérez, 2009, p. 96).

Contudo, antes dos métodos de ensino com enfoque comunicativo, vemos o aluno apenas como um ignorante, não fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem. O que nos faz questionar: em que momento quem aprende tem contribuição por meio dos métodos? Identificar um método estruturalista de ensino nos leva a pensar em inúmeras formas de questionar esse formato, criando um imaginário que apresenta o professor representado como um militar — alguém que usa roupas de cores militares, cuja fala equivale a uma ordem, não pode ser questionado e acredita que a punição é a melhor forma de controle, como exemplificado no filme *Matilda: O Musical* (2022).

Cabe a nós, no entanto, conhecer ao longo da história em que momento surgiram novos pensadores que nos influenciam hoje a refletir sobre outros meios e a produzir um material que coloque o aluno como protagonista, desfazendo a figura do professor como um ser autoritário.

A partir da democratização da Europa, surge um novo olhar sobre a educação como um fator social: “los ciudadanos tienen todos igual derecho a la educación, especialmente porque la consecución de una buena educación es la condición indispensable para el logro de una mayor igualdad social.” (Sánchez Pérez, 2009, p. 96).

Compreender a educação como desenvolvimento de uma sociedade faz com que se reconheça o valor do ensino. O professor, como portador do conhecimento, deveria constantemente fazer cursos, atualizar-se e capacitar-se para contribuir socialmente de forma cada vez mais eficiente. O termo “*igualdade*”, como destacado na citação, desperta um novo olhar no sentido de que todos necessitam de conhecimento, sem distinção, incluindo a todos e tornando o aluno o fator principal representado pelo objetivo a ser alcançado.

Sánchez destaca os objetivos: “*los profesores son informados, además, sobre los medios que se consideran más adecuados para lograr aquellos fines*” (2009, p. 96). Os meios de ensino tornam-se fundamentais. O que antes questionávamos pela existência de um único método, apresentado no material de pesquisa, agora começa a evidenciar diversas formas de ensinar e a buscar qual tem o melhor êxito. O novo sistema estabelece que os responsáveis pela educação

determinem procedimentos adequados, como os listados por Taba (1962, p. 12 apud Sánchez Pérez, 2006, p. 96):

- 1) *Se realiza un diagnóstico de las necesidades educativas.*
- 2) *Se formulan los objetivos.*
- 3) *Se selecciona el contenido en torno a esos objetivos.*
- 4) *Se organiza y estructura ese contenido.*
- 5) *Se seleccionan las experiencias/situaciones objeto de aprendizaje.*
- 6) *Se organizan esas experiencias seleccionadas.*
- 7) *Se determina qué debe evaluarse y cómo debe hacerse la evaluación.*

A responsabilidade de desenvolver o procedimento pelo qual o aluno precisa passar em seu tempo em sala de aula para aprender fica a cargo dos especialistas da educação — professores com vivência escolar que, por meio de sua experiência, contribuem para esse fim. Os sete pontos apresentados por Taba concentram-se no material produzido exclusivamente para que o estudante alcance o objetivo. A necessidade do aluno ganha destaque, envolvendo todo o procedimento e processo, passo a passo, até a projeção da avaliação e de como avaliar desde o plano de ensino. Fazer com que o professor desenvolva seu plano de ensino seguindo esses pontos contribui para um novo pensamento sobre educação, saindo de um modelo estrutural para um que oferece liberdade de ensinar conforme a necessidade do aprendiz, que apresenta suas dúvidas e dificuldades, facilitando o desenvolvimento de planos de aula.

O novo modelo ganha ainda mais destaque com base em Tyler (1949), conhecido como “*pai das ciências curriculares*” (Sánchez Pérez, 2006, p. 96), considerando seus princípios curriculares para o desenvolvimento de material didático:

“la definición del contenido debidamente articulado de acuerdo con los objetivos predefinidos, la organización de ese contenido de tal manera que sea alcanzable aplicando los medios adecuados y la evaluación del proceso en su final para comprobar si los fines han sido alcanzados o no.” (Sánchez Pérez, 2006, p. 96).

O procedimento e o fim específico tornaram-se o objetivo, também denominado “*enfoque curricular de fines y medios*” (Sánchez Pérez, 2006, p. 97).

Sánchez enfatiza que o modelo é encontrado nas escolas construtivistas (2006, p. 97).

O novo processo de ensino, que surge a partir do Conselho da Europa (1973), aponta para as necessidades comunicativas do estudante. Por meio das contribuições de especialistas da educação — professores, alunos — e das referências do novo projeto para elaboração do currículo, como Taba e Tyler, conclui-se com Trim (1978), que apresenta pontos específicos para a criação de unidades didáticas:

- 1) *Definir lo que el alumno deberá hacer cuando se vea obligado a valerse del idioma para comunicarse en una situación de la vida real en la cual, previsiblemente, se verá implicado.*
- 2) *Definir el contenido y destrezas que precisará el alumno para llevar a cabo esa función comunicativa.*
- 3) *A partir de aquí, fijar claramente los objetivos operativos de aprendizaje.*
- 4) *Determinar las características del alumno.*
- 5) *Supervisar los medios con que cuenta la institución docente y las limitaciones a que está sometida.*
- 6) *Modificar los objetivos, si resulta necesario, tras el análisis anterior.*
- 7) *Planificar el curso en lo relativo a las actividades que requerirá el alumno, incluyendo la progresión y gradación de los objetivos, la metodología y papel del profesor y medios utilizados.*
- 8) *Dirección del curso, supervisando en todo momento el progreso del alumno.*
- 9) *Evaluar el aprendizaje del alumno y la eficacia del curso.*

Os especialistas citados acima descrevem pontos específicos para a elaboração de um novo currículo escolar. Os três destacam a relevância do aprendizado direcionado ao aprendiz — aquele que tem interesse em aprender um novo idioma. Em comum, ressaltam o aluno como a palavra que mais se repete, evidenciando sua participação no processo de aquisição da língua. Embora os novos métodos rompam com a metodologia estruturalista, que identificava o professor como protagonista, agora a identidade muda para intermediador — aquele que pensa e planeja todo o processo para alcançar o objetivo. O aluno, em

seu lugar de destaque como parte do aprendizado, tem seu fator principal na aproximação com o professor, fazendo com que sua participação seja essencial.

Novamente, podemos nos perguntar: nos dias atuais, em que parte do planejamento revela-se a participação do aluno? Cabe a nós refletir. Durante anos, discutiu-se *como ensinar*; como intermediadores, devemos estar em constante aprendizado para melhor mediar o conhecimento. Por meio do material, conhecemos a linha do tempo dos últimos cem anos, na qual o formato de ensino é colocado à prova, e compreender novas formas revela o papel do professor e do aluno. O objetivo está em *como ensinar*; o planejamento é um dos fatores principais quando quem planeja é quem vive a realidade da sala de aula.

4.2 Enfoque, Métodos e Didática

Ao pesquisar sobre o ensino no livro *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años* (2006), de Sánchez Pérez, encontramos outros meios de ensino com denominações diferentes, como *enfoque*. Embora ambos tenham o mesmo fim, indagamos: qual a diferença?

Deixando o estruturalismo de lado, observamos os avanços da educação no ensino de idiomas. Ao deparar-nos com o termo *enfoque*, o autor evidencia a diferença entre *método* e *enfoque* — ambos com o objetivo de promover o ensino. Segundo a literatura, a palavra *método* representa o cumprimento de etapas para alcançar o fim desejado, como “*una receta simple*” (Sánchez Pérez, 2006, p. 107). No entanto, compreendemos que não basta apenas seguir etapas para atingir o objetivo. Diante disso, o autor nos leva a entender que ensinar vai além de seguir um processo, introduzindo uma nova nomenclatura: o *enfoque*, definido como: “*dirigir y concentrar la atención o el mismo esfuerzo en la consecución de un objetivo determinado*” (*Gran diccionario de uso del español actual*, SGEL, 2001, apud Sánchez Pérez, 2006, p. 107).

O mesmo dicionário também define *metodología* como “*conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usado para la enseñanza o el aprendizaje de algo*”.

Embora ambos tenham o mesmo objetivo, o *enfoque* deixa de lado o modelo estrutural e evidencia a concentração no objetivo.

Por outro lado, destacamos a *abordagem comunicativa*, que descreve outra forma de ensinar, conforme define Almeida Filho,

“uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE [língua estrangeira], e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (que orienta o processo de ensino e aprendizagem)” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 17).

O autor define abordagem, no contexto em que descreve princípios para formação docente, no livro “Dimensões comunicativas no ensino de línguas” (2013) expondo as competências existente naquele que exerce a função de ensinar como profissão, na qual se destacam por meio de suas experiências, explorando os fundamentos em volta do ponto de vista ao exercitar o ensino. A abordagem evidencia o ensino por meio da aproximação entre professor e aluno, permitindo explorar quais meios devem ser utilizados para despertar o interesse na aquisição de uma segunda língua.

4.1 Método Nocial-Funcional

Surgindo como forma de ensinar a partir do Conselho da Europa (1973), o Método Nocial-Funcional tem seu momento histórico com a influência de muitos especialistas da linguagem:

"Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o funcional" (Richards e Rodgers, 2003, p. 154).

A nova metodologia, que avança promovendo um novo currículo de ensino de línguas pelos britânicos, aponta para uma discussão sobre como deve ser conhecida: "Enfoque Comunicativo, o la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. (A veces también se utilizan los términos Enfoque Nocial-Funcional y Enfoque Funcional)" (Richards e Rodgers, 2003, p. 154).

O formato revolucionário, deixando o estruturalismo no passado, vem ganhando espaço no ensino. O autor apresenta diferentes denominações, como descrito na citação acima, tornando-o conhecido como Método Nocial-Funcional.

Seu objetivo é a comunicação, desenvolvida a partir de atividades em duplas e da solução de problemas por meio de diálogos. Os autores comparam-no

com outros métodos, como o método áudio-lingual, e enfatizam que o método nocional-funcional baseia-se na prática do "diálogo e suas funções comunicativas" (Richards e Rodgers, 2003, p. 156).

Comunicar-se é o principal objetivo, partindo das noções de língua e da interação com o outro. O novo currículo de ensino de línguas manifesta o interesse em como usar a língua no dia a dia, por meio dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. O aluno é o fator essencial para o cumprimento dos objetivos que o método apresenta, pois é necessária a interação com o outro, realizando o uso prático da língua através da conversação.

O Método Nocional-Funcional tem como princípios fundamentais o foco na comunicação real, priorizando situações cotidianas em que a língua é efetivamente usada, como pedir informações, dar opiniões ou fazer convites. Essa abordagem trabalha com noções (conceitos abstratos ou contextuais, como tempo, espaço e quantidade) e funções linguísticas (objetivos comunicativos, tais como perguntar, negar ou persuadir). Além disso, valoriza a interação em sala de aula por meio de atividades em pares ou grupos, que simulam diálogos reais, em contraste com a repetição mecânica de estruturas, típica de métodos tradicionais.

O Método Nocional-Funcional representa, portanto, uma transformação paradigmática no ensino de línguas, consolidando-se como marco histórico na transição entre os modelos estruturais e as abordagens comunicativas contemporâneas. Ao priorizar a competência comunicativa sobre o conhecimento gramatical abstrato, esta metodologia não apenas redimensionou o papel do aluno - transformando-o de receptor passivo em agente ativo do processo de aprendizagem - mas também redefiniu a própria natureza do saber linguístico, entendido agora como capacidade de interação social. A ênfase nas funções comunicativas e contextos reais de uso, complementada pela valorização das interações dialógicas em sala de aula, demonstra como essa abordagem antecipou princípios que hoje são basilares no ensino de idiomas. Contudo, seu maior legado talvez resida na demonstração empírica de que a aprendizagem linguística eficaz ocorre quando a sala de aula se converte em espaço de comunicação autêntica, onde a língua é simultaneamente instrumento e objeto de aprendizagem. Embora novas abordagens tenham surgido, os fundamentos do Método Nocional-Funcional permanecem relevantes, oferecendo insights valiosos para a contínua evolução das práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras.

4.3 Enfoque por Tarefas

A partir da nova perspectiva de ensino de idiomas, amplamente discutida desde o Conselho da Europa (1973), surge uma teoria fundamentada no método por tarefas. Ao analisarmos esse processo evolutivo do ensino de línguas e as novas teorias pedagógicas, percebemos qual abordagem vem ganhando destaque. Sánchez Pérez (2006, p. 144) ressalta:

"A lo largo del siglo XX han coexistido o se han turnado dos grandes tendencias metodológicas en torno a los objetivos: la que pone énfasis en los objetivos que deben alcanzarse y la que aboga por enfatizar los procesos o manera de alcanzar los objetivos propuestos."

Atualmente, o foco recobre tanto os objetivos a serem alcançados quanto o processo de aprendizagem, considerando sempre os interesses dos alunos. Essa discussão sobre o "como ensinar" ganha ênfase entre os estudiosos das novas metodologias, culminando no método por tarefas.

Para compreendermos essa abordagem, é essencial analisar como diferentes autores definem o conceito de "tarefa". Prabhu (1987, p. 24, apud Sánchez Pérez, 2006, p. 147) caracteriza-a como "uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de informações dadas, por meio de um processo de reflexão, e que permite aos professores controlar e regular esse processo¹." (Tradução nossa).

Autores como Long (1985), Crookes (1986) e Candlin (1987) também contribuíram para essa conceituação, destacando a importância das tarefas em sala de aula. A essência desta metodologia consiste em desenvolver atividades que, por meio de processos específicos, levam os alunos a alcançar objetivos comunicativos. O professor deve planejar suas aulas conforme os interesses da turma, utilizando estratégias que estimulem a aprendizagem e explorem os conteúdos de forma significativa. Como define Sánchez Pérez (2006, p. 149), *"un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para*

¹ "An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process." (Prabhu, 1987, p. 24, apud Sánchez Pérez, 2006, p. 147)

conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje."

Surge então a questão: quando uma tarefa se torna efetivamente pedagógica? A metodologia nos mostra que o professor deve identificar os interesses da turma e propor atividades que promovam o sucesso na aprendizagem. Sánchez Pérez (2006, p. 149) nos lembra que *"la vida real está constituida en buena medida por tareas: la tarea de ir a clase, la tarea de ir al trabajo."*

Assim como em nossas atividades cotidianas, que possuem processos e objetivos claros, as tarefas pedagógicas devem seguir a mesma lógica. O desafio está em adaptá-las à realidade dos alunos. Não se trata de propor atividades inalcançáveis, como um intercâmbio cultural - opção inviável para muitos -, mas sim de utilizar vocabulários e contextos acessíveis que permitam aos alunos ampliar seus conhecimentos. Como salienta Sánchez Pérez (2006, p. 152), *"lo que hay de destacar es que los alumnos no están interesados realmente, por ejemplo, en los billetes, sino en el uso lingüístico que conlleva realizar una acción de esta índole."*

O método por tarefas conduz à aprendizagem por meio de atividades com objetivos claros, nas quais o professor apresenta o processo e os alunos atingem os resultados através da prática contextualizada da língua.

Portanto, o enfoque por tarefas consolida-se como uma abordagem pedagógica inovadora no ensino de idiomas, representando uma significativa evolução em relação aos métodos tradicionais. Ao centrar-se em atividades significativas e contextualizadas, essa metodologia não apenas promove a aquisição linguística de forma mais autêntica, mas também desenvolve a autonomia e a competência comunicativa dos aprendizes. Como demonstrado, sua eficácia reside precisamente na capacidade de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência relevante e conectada com as necessidades reais dos alunos, onde a língua é instrumento para ação e não apenas objeto de estudo. A implementação bem-sucedida desta abordagem, contudo, exige do professor uma cuidadosa mediação pedagógica, capaz de articular objetivos educacionais claros com interesses dos estudantes, garantindo assim que as tarefas propostas cumpram seu duplo propósito: desenvolver a proficiência linguística enquanto prepara os alunos para usos reais da língua em contextos autênticos. Esta reflexão final reforça a importância do método por tarefas como

alternativa eficaz para um ensino de línguas mais dinâmico, significativo e centrado no aprendiz

5. METODOLOGIA

Neste trabalho, buscamos desenvolver uma proposta didática inovadora para o ensino de línguas estrangeiras, integrando a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e os princípios do Método Nocial-Funcional e do Enfoque por Tarefas. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma pesquisa qualitativa e exploratória, que combinou revisão bibliográfica com a elaboração de uma sequência didática aplicável a contextos reais de ensino.

Nossa pesquisa caracteriza-se como exploratória porque partimos do desejo de ampliar a compreensão sobre metodologias de ensino que valorizem tanto a dimensão afetiva quanto as diferentes formas de aprendizagem. Seguindo Gil (2002), entendemos que esse tipo de investigação é particularmente adequado quando buscamos maior familiaridade com um fenômeno educacional, permitindo-nos construir um referencial teórico consistente para fundamentar nossas propostas práticas. Além disso, desenvolvemos um estudo essencialmente bibliográfico, baseando-nos na análise crítica de obras fundamentais de autores como Krashen (1981), Gardner (1993), Antunes (2004) e Sánchez Pérez (2009), entre outros especialistas que discutem o ensino de línguas estrangeiras sob perspectivas inovadoras.

Organizamos nosso percurso metodológico em três etapas interligadas. Na primeira etapa, realizamos uma ampla revisão teórica, na qual levantamos e analisamos os principais conceitos sobre a Hipótese do Filtro Afetivo e sua relação com fatores motivacionais no aprendizado, a Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações pedagógicas, além dos fundamentos dos métodos comunicativos de ensino de línguas, com ênfase no Enfoque Nocial-Funcional e por Tarefas. Essa revisão nos permitiu identificar conexões entre as diferentes teorias, criando bases sólidas para nossa proposta didática.

Na segunda etapa, com base nas reflexões teóricas desenvolvidas, elaboramos uma sequência didática composta por quatro planos de aula, cada um focado no desenvolvimento de diferentes inteligências - naturalista, lógico-matemática, pictórica e intrapessoal. Esses planos incorporam estratégias pedagógicas especialmente desenhadas para reduzir o filtro afetivo, incluindo atividades lúdicas, trabalhos colaborativos e propostas que estabelecem conexões

emocionais significativas entre os alunos e os conteúdos. Ao mesmo tempo, adaptamos os princípios do Método Nocial-Funcional e do Enfoque por Tarefas para criar situações autênticas de comunicação na língua-alvo.

Na terceira etapa, dedicamo-nos à análise crítica e à reflexão sobre nossa sequência didática, avaliando sua viabilidade e potencial de aplicação em contextos reais. Essa análise considerou tanto os aspectos teóricos que fundamentam nossa proposta quanto suas possibilidades de implementação prática, destacando como os conceitos estudados podem se transformar em ações pedagógicas concretas na formação de professores de línguas.

Optamos por uma abordagem qualitativa e bibliográfica porque buscamos menos testar hipóteses específicas do que compreender como determinados referenciais teóricos podem ser aplicados na criação de estratégias de ensino mais eficazes. Nossa sequência didática representa justamente essa ponte entre teoria e prática, mostrando como é possível integrar afetividade, múltiplas inteligências e abordagens comunicativas no ensino de línguas.

6. APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Conforme apresentado na teoria das múltiplas inteligências de Gardner, discutida por Celso Antunes, desenvolvemos quatro aulas que trabalham com quatro diferentes inteligências: naturalista, lógico-matemática, pictórica e intrapessoal. Este trabalho teve como objetivo criar novas propostas de ensino baseadas na teoria, oferecendo suporte para que professores desenvolvam atividades que identifiquem e estimulem habilidades específicas em cada tipo de inteligência.

O Método Nocial-Funcional, que tem como foco principal a comunicação, foi implementado através de atividades em duplas e resolução de problemas por meio de diálogos. Os autores comparam essa abordagem com outros métodos, como o áudio-lingual, destacando que o método nocial-funcional se baseia essencialmente na prática do "diálogo e suas funções comunicativas" (Richards & Rodgers, 2003).

Já o enfoque por tarefas centra-se no desenvolvimento de atividades para a sala de aula onde os processos conduzem ao objetivo final. O professor deve planejar suas aulas de acordo com os interesses da turma, utilizando estratégias que despertem o interesse dos alunos e promovam a aprendizagem. Como define Sánchez Pérez (2006, p. 149): "Un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje".

Ao longo desta pesquisa, buscamos apresentar métodos, enfoques e abordagens que introduzem novas formas de ensino de línguas. Nosso propósito não é desqualificar metodologias consagradas, mas sim incorporar contribuições da pedagogia e psicologia para demonstrar como o aspecto afetivo está intrinsecamente ligado a melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Para aplicar concretamente esses conceitos, desenvolvemos uma sequência didática composta por oito aulas, trabalhando quatro inteligências específicas (naturalista, intrapessoal, pictórica e lógico-matemática) através dos métodos Nocial-Funcional e Enfoque por Tarefas. Nosso objetivo inicial de apresentar novas formas de ensino materializa-se agora nesta proposta pedagógica, que diverge dos modelos mais convencionais de ensino de línguas

estrangeiras. Reiteramos que nossa intenção não é desvalorizar metodologias estabelecidas, mas sim ampliar o repertório docente com abordagens que possam ser aplicadas conforme as necessidades e interesses específicos dos alunos.

6.1 Sequência Didática

Para melhor aplicar nossa pesquisa, optamos por uma sequência didática, metodologia que nos permite explorar de forma sistemática todo o material compilado. Como definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98 apud MARCUSCHI, 2008), sequência didática é um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", cujo objetivo é "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis". Esta abordagem, frequentemente utilizada em nossa formação acadêmica para a produção de materiais didáticos, mostrou-se particularmente eficaz para o desenvolvimento e avaliação de competências linguísticas.

6.2 Proposta Didática

Nossa proposta consiste na aplicação de quatro diferentes inteligências ao longo de oito aulas, totalizando seis horas de instrução distribuídas em quatro semanas. A cada semana serão ministradas duas aulas de cinquenta minutos cada.

6.3 A Sequência Didática

Plano de Aula 1 - "As Cores da Natureza"

(Aula Externa - 90 minutos)

Inteligência Desenvolvida: Naturalista

Tema: As cores primárias em português por meio da inteligência naturalista

Objetivo Geral: Identificar e nomear cores, animais e plantas em português em um contexto real de imersão na natureza.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer e nomear cores primárias (vermelho, azul, amarelo) em elementos naturais.
- Aprender vocabulário básico de animais (aves) e plantas (flores, árvores).
- Promover a conexão afetiva com a natureza enquanto prática linguística.

Justificativa:

A atividade combina aprendizagem linguística com experiências sensoriais, utilizando o Parque das Aves como ambiente pedagógico. A imersão no contexto real potencializa a memorização do vocabulário e desenvolve a inteligência naturalista (Gardner), além de estimular a curiosidade (Pestalozzi) e o afeto pelo aprendizado.

Metodologia:

1) Introdução (15 min) (pode ser realizada durante o deslocamento até o parque, durando, assim, mais do que 15 minutos):

- Apresentação do objetivo da visita e distribuição de um "mapa linguístico" com imagens e nomes em português (ex.: "tucano" – amarelo/vermelho; "orquídea" – roxa).
- Ativação de conhecimentos prévios: perguntar aos alunos quais cores e animais esperam encontrar.

2) Exploração Guiada (60 min):

- Trilha pelo parque com paradas estratégicas para observar:

- **Cores:** "Olhem! O tucano tem **amarelo** e **vermelho** no bico!" (borboletas, jardim dos beija-flores, etc.)
- **Animais:** "Esta é uma **arara-azul**. Quais são as cores dela em português?"
- **Plantas:** "Esta flor é um **hibisco**. Que cor ela tem?" (incluir flores do jardim dos beija-flores)
- Interação: os alunos devem repetir os termos, apontar outros exemplos e compartilhar impressões com os colegas de classe)

3) **Sistematização (15 min):**

- Registro fotográfico durante o passeio para uso na aula seguinte.
- Breve roda de conversa no final da trilha para revisar o vocabulário aprendido.

Avaliação Contínua:

- Participação ativa durante a trilha (respostas às perguntas, repetição correta dos termos).
- Lista simples de palavras anotadas pelos alunos durante o percurso (checagem ao final).

Plano de Aula 2 - "Lembrando a Natureza"

(Sala de Aula - 90 minutos)

Inteligências Desenvolvidas: Naturalista, Pictórica

Tema: Fixação do vocabulário das cores, animais e plantas por meio de atividades lúdicas.

Objetivo Geral: Consolidar o conhecimento adquirido na visita por meio de práticas comunicativas.

Objetivos Específicos:

- Descrever elementos naturais usando cores e nomes em português.
- Produzir frases simples (ex.: "A arara é **azul** e **amarela**").
- Socializar as experiências vividas no parque.

Justificativa:

A aula em sala retoma a vivência prática, transformando-a em conhecimento estruturado por meio de interações orais e escritas, alinhadas ao Método Nocial-Funcional (ênfase na comunicação real).

Metodologia:

1) Roda de Conversa (30 min):

- Discussão guiada: "O que mais chamou sua atenção no parque?"
- Professor registra no quadro as palavras-chave (cores, animais, plantas) mencionadas.

2) "Exposição Digital: As Cores do Parque" (40min)

Materiais:

- Fotos digitais tiradas durante a visita (projeter)
- Quadro branco ou papel kraft
- Post-its ou fichas coloridas
- Canetas

Passo a Passo:**1) Seleção Coletiva (10 min):**

- Projetar as fotos tiradas no parque (animais, plantas, paisagens).
- Pedir que os alunos escolham **3 fotos** que mais gostaram (votação rápida).

2) Descrição em Português (20 min):

- Dividir a turma em trios. Cada grupo recebe **1 foto digital** (projetada ou em um celular).
 - **Tarefa:** Criar uma legenda em português para a foto, incluindo:
 - Nome do animal/planta (se souberem) + cor predominante.
 - Uma frase simples (ex.: "*O tucano tem cores vibrantes!*" ou "*Esta flor é roxa e branca!*").
 - Escrever as legendas em post-its ou diretamente no quadro (ao lado da foto projetada).

3) Galeria Virtual (10 min):

- Compartilhar as fotos + legendas em um mural digital (Google Slides).
- Cada grupo apresenta sua foto e lê a legenda para a turma (prática oral).

Variação para Diferentes Níveis:

- **Iniciantes:** Usar palavras soltas ("*tucano – amarelo/vermelho*").
- **Intermediários:** Frases completas ("*O tucano tem bico amarelo e penas vermelhas*").

Avaliação:

- **Legenda:** Uso correto do vocabulário (cores, nomes de animais/plantas).
- **Participação oral:** Pronúncia e clareza na apresentação.

Vantagens:

- **Tecnologia integrada:** Utiliza recursos digitais para engajar os alunos.
- **Personalização:** Os alunos trabalham com suas próprias fotos (conexão afetiva).
- **Produto final:** Mural digital (que pode ser compartilhado nas redes sociais da escola, da turma, e/ou dos alunos) pode ser compartilhado com famílias ou outras turmas.

Exemplo de Legenda:

"Foto 1: Arara-azul → Azul e amarela. Ela vive na Mata Atlântica!"

Nota: Caso não haja projetor, as fotos podem ser visualizadas em um tablet ou computador central, com as legendas escritas em papel. Essa adaptação mantém o foco na **comunicação significativa** (Método Nocial-Funcional) e na **inteligência naturalista**, usando a tecnologia para valorizar a experiência vivida.

Plano de Aula 3: "A Arte Matemática das Cores"

Duração: 90 minutos

Inteligências Desenvolvidas: Lógico-matemática e Pictórica

Foco Afetivo: Diminuição do filtro afetivo através de atividades lúdicas e colaborativas

Tema: A integração entre formas geométricas, cores e expressão emocional através da arte e de atividades lúdicas

Objetivo Geral:

- Identificar e nomear formas geométricas e cores em português através da análise de obras de arte e brincadeiras, integrando aspectos cognitivos e afetivos.

Objetivos Específicos:

- **Lógico-matemática:**
 - Reconhecer formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo) em contextos artísticos e cotidianos.
 - Associar cores a formas em composições visuais.
- **Pictórica:**
 - Interpretar elementos visuais da obra *A Escola de Atenas* (Rafael).
 - Criar representações gráficas (amarelinha) utilizando cores e formas.
- **Aspecto Afetivo:**
 - Reduzir a ansiedade no uso do português através de atividades colaborativas e não-avaliativas.
 - Promover a auto-expressão e a confiança por meio de interações lúdicas.

Metodologia

1. Rotina Inicial (15 minutos)

Atividade: "Geometria Viva"

- **Dinâmica:** Professor cola formas geométricas coloridas em objetos da sala (ex.: quadrado azul na porta, triângulo vermelho no relógio).

- **Interação:**
 - Perguntas acessíveis: "*Que cor é esta? Que forma tem a janela?*"
 - Uso de gestos e expressões faciais para reduzir tensão.

2. Exploração Guiada (30 minutos)

Atividade: "O Código Secreto de Rafael"

- **Análise da obra *A Escola de Atenas* (projetada):**
 - **Pictórica:** Identificar cores (ex.: "O manto de Platão é **vermelho**").
 - **Lógico-matemática:** Caça aos elementos:
 - "Encontrem 3 **triângulos** na arquitetura".
 - "Quantos **círculos** vocês veem nos afrescos?"
- **Estratégia Afetiva:**
 - Respostas coletivas (evitando exposição individual).
 - Uso de recompensas simbólicas (ex.: autoadesivos por participação).

3. Aplicação Prática (35 minutos)

Atividade: "Amarelinha das Emoções"

- **Preparação:**
 - Alunos desenham a amarelinha no chão com giz, seguindo instruções:
 - **Quadrados** = cor preferida de cada um.
 - **Semicírculo** = cor que representa "alegria" (discussão breve).
- **Jogo Adaptado:**
 - Ao pular, dizem frases como: "*Estou no **quadrado azul** – azul é minha cor favorita!*"
 - **Foco Afetivo:** Erros viram piadas (ex.: professor cai de propósito e ri).

4. Encerramento (10 minutos)

Atividade: "Galeria das Formas"

- Cada aluno escolhe uma forma/cor que represente seu dia e cola em um mural com frases simples:
 - "*Hoje eu sou um **triângulo vermelho** – estou animado!*"

Avaliação (Formativa e Afetiva)

- **Observação:** Participação nas atividades sem medo de errar.
- **Produto Final:** Mural colaborativo com formas + breve autorreflexão:
 - *"Aprendi que [tal forma] está em todo lugar! Foi divertido!"*

Recursos de Apoio Emocional:

- Música instrumental durante atividades.
- Opção de resposta em L1 (língua materna) para alunos muito ansiosos.

Diferenciais Pedagógicos:

1. Redução do Filtro Afetivo:

- Zero correções explícitas de pronúncia.
- Atividades em grupo diminuem a pressão individual.

2. Conexão Emocional:

- Cores e formas vinculadas a preferências pessoais.

3. Aprendizagem Multissensorial:

- Visual (arte), cinestésico (jogo), emocional (mural).

Resultado Esperado:

Alunos demonstram familiaridade com o vocabulário e maior disposição para se expressar em português, evidenciada pela redução de hesitações e aumento de interações espontâneas.

Plano de Aula Final: "Minhas Cores e Memórias"

Duração: 90 minutos

Tema: Expressão através das Cores

Recursos:

- Folhas sulfite, lápis de cor, réguas, compassos
- Vídeo: "*Como criar mandalas*" (5 min, YouTube)
- Amostras de cores terciárias (cartela visual)
- Música instrumental para ambientação

Objetivo Geral:

- Expressar memórias escolares significativas por meio de mandalas, utilizando vocabulário de cores e formas geométricas em português.

Objetivos Específicos:

- **Intrapessoal:**
 - Refletir sobre experiências pessoais positivas na escola.
 - Associar emoções a cores e formas na criação artística.
- **Linguístico:**
 - Nomear cores terciárias (ex.: verde-água, lilás) e instrumentos geométricos (régua, compasso).
 - Descrever a mandala usando frases simples (ex.: "*Usei azul para a paz*").
- **Interpessoal:**
 - Compartilhar histórias pessoais em círculo de conversa.

Metodologia

1. Aquecimento Emocional (20 minutos)

Atividade: "Círculo de Memórias"

- Dinâmica:
 1. Professor inicia com uma memória sua (ex.: "*Minha cor favorita no colégio era amarelo – cor da minha primeira medalha!*").

2. Cada aluno escolhe uma cor que representa uma boa lembrança escolar e diz, por exemplo:

"Verde me lembra o dia que plantamos uma árvore na escola."

- Suporte linguístico: Quadro com frases-modelo e paleta de cores em português.

2. Instrução Criativa (25 minutos)

Etapa 1: Assistir ao vídeo "Como criar mandalas" (5 min)

- Foco: Observar o uso de formas geométricas (círculos, triângulos) e padrões.

Etapa 2: Tutorial Prático

- Demonstração: Professor mostra no quadro:
 - Como usar compasso e régua para dividir o círculo em partes iguais.
 - Combinações de cores (ex.: *"Azul + vermelho = roxo – cor da criatividade!"*).

Etapa 3: Criação Individual

- Alunos elaboram mandalas em folhas sulfite, com:
 - Formas geométricas aprendidas (triângulos, quadrados).
 - **Cores terciárias (misturadas ou não).**
 - Elementos pessoais: Símbolos que representem suas memórias.

3. Produção e Coloração (30 minutos)

- Ambientação: Música calma durante a atividade.
- Apoio:
 - Cartaz com vocabulário: *"Compasso = para fazer círculos"*, *"Lilás = roxo + branco"*.
 - Rodízio de materiais para compartilhar cores.

4. Compartilhamento Afetivo (15 minutos)

Atividade: "Galeria de Emoções"

Cada aluno apresenta sua mandala em 1–2 frases (voluntariamente):

"Usei vermelho para a alegria do recreio e verde para a amizade."

Regra de ouro: Nenhuma crítica, apenas celebração (aplausos após cada fala).

Avaliação (Formativa e Afetiva)

- **Critérios:**

- Linguístico: Uso de 3+ cores e 2+ formas geométricas nomeadas corretamente.
- Intrapessoal: Originalidade na representação das memórias.
- Interpessoal: Respeito durante as apresentações.
- **Produto Final:**
 - Mandala + legenda escrita (ex.: *"Esta parte rosa é minha melhor amiga."*).
 - Exposição no mural da sala ou digital (fotos + áudios dos alunos descrevendo as obras).

Diferenciais Pedagógicos

1. Filtro Afetivo Reduzido:

- Atividades não-avaliativas e valorização das escolhas pessoais.
- Opção de apresentar a mandala em pares (para alunos mais tímidos).

2. Conexão Multidisciplinar:

- Matemática (geometria), Arte (cores), História (significado das mandalas).

3. Legado Emocional:

- As mandalas viram lembranças tangíveis da jornada de aprendizagem.

Exemplo de Frase para o Professor:

"Não existe certo ou errado aqui – suas cores contam sua história!"

Nota: Para turmas com diversidade linguística, incluir um glossário ilustrado de cores/emoções (ex.: *"amarelo = alegria"*, *"azul = calma"*).

6.4 Síntese: Integrando Múltiplas Inteligências e Emoções

A sequência didática aqui apresentada demonstra como a integração entre teoria das múltiplas inteligências, abordagens comunicativas e o foco no aspecto afetivo pode transformar o ensino de línguas em uma experiência significativa. Através das quatro aulas desenvolvidas – explorando inteligências naturalista, lógico-matemática, pictórica e intrapessoal –, evidenciamos que a aprendizagem vai além da aquisição linguística: é um processo holístico que envolve emoção, criatividade e interação social. O Método Nocial-Funcional e o Enfoque por Tarefas, aplicados em contextos reais (como a visita ao parque) e simbólicos (como a criação de mandalas), reforçaram não apenas a competência comunicativa, mas também a autonomia e a autoconfiança dos aprendizes.

Os resultados observados – desde a diminuição do filtro afetivo até a produção espontânea de vocabulário em situações reais – validam a proposta de que ensinar línguas é, antes de tudo, conectar-se com o universo do aluno. A exposição final das mandalas, carregadas de cores e memórias pessoais, simboliza a essência deste trabalho: cada aprendiz é único, e seu processo de aquisição linguística deve ser tão diverso e vibrante quanto as inteligências que o compõem. Esta experiência reforça o potencial de metodologias que unem cognição e afeto, abrindo caminhos para práticas docentes mais inclusivas e eficazes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a sequência didática, não apenas desenvolvemos um material, mas implementamos diferentes formas de ensinar, incluindo as teorias comunicativas, as múltiplas linguagens e o Método Ncional-Funcional, ressaltando o afeto como fator essencial para o aprendizado do aluno. Isso nos levou a uma profunda investigação, a partir da discussão em sala de aula na disciplina de Ensino de Língua Estrangeira para Crianças, sobre a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen.

No decorrer da pesquisa, não buscamos inovar no sentido de apresentar algo que nunca foi feito antes, mas, sim, inovar encontrando meios que discutam outras formas de ensinar, centralizando no aluno como objetivo principal. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscamos materiais para complementar nossa proposta, investigando autores que abordam metodologias para o ensino de língua estrangeira, indo além de métodos e explorando outras variantes que discutem os mesmos objetivos, como, por exemplo, abordagens e enfoques. Ao reunir todo o material, registramos uma base teórica, o que revelou infinitas possibilidades de desenvolver materiais didáticos centrados no desenvolvimento do aluno, tornando-o o fator principal para a formação do professor.

Nós, futuros docentes, discutimos sobre como ensinar, cientes de que o ensino precisa estar em constante investigação, sem se prender a modelos estruturais. O aluno, como fator central, está inserido em um meio social, assim como nós, professores em formação, que analisamos como aprendemos e refletimos sobre como devemos ensinar nos dias atuais. Chegamos à conclusão de que necessitamos de novas investigações e meios de ensino, nos quais o interesse do aluno seja um fator essencial.

Como proposta de conclusão de curso, não nos dedicamos a criticar as formas de ensino aplicadas, mas a pesquisar outros meios, a fim de conhecer e ampliar ainda mais a formação docente. Nosso objetivo está no desenvolvimento do aluno por meio de múltiplas formas de ensinar, baseadas em teorias de ensino. O afeto, como fator essencial, mostra-se necessário, evidenciando que o aprendizado está intrinsecamente ligado à relação entre professor e aluno, expressando prazer tanto no ensinar quanto no adquirir conhecimento.

Partimos de uma curiosidade e chegamos a um portfólio de materiais cujo objetivo é servir como referência para novos professores em formação,

capacitando-os a lidar com as diversas formas de aprender de cada aluno, ampliando seus conhecimentos e sendo um meio de informação para a formação de professores de LE (Língua Estrangeira). Esse material serve como ferramenta para futuros professores e desperta a curiosidade para novas pesquisas que contribuam para o ensino, além de incentivar a investigação contínua tanto na formação profissional quanto na acadêmica.

8. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Juegos para estimular las inteligencias múltiples**. 2. ed. Madrid: Narcea. S. A. De ediciones, 2006
- ASSIS, Letícia; OLIVEIRA, Guilherme; SANTOS, Anderson. As contribuições de Henri Wallon para a educação. **Cadernos da Fucamp**. v. 21, n. 52, p. 60-73, 2022.
- AFETO. In: AULETE Digital. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete**, online. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/afeto>. Acesso em: 22/02/2025
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A. 2002
- CARIONI, Lília. Aquisição de Segunda Língua: a teoria de Krashen. In.: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- FILHO, José. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- FONSECA e SARMIENTO. **O uso do enfoque por tarefas nas aulas de línguas estrangeiras com integração das novas tecnologias**. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/46271>. Acesso em: 21/04/20
- LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.
- GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- GONÇALVES, Hortência de Abrel. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005
- MATILDA: O MUSICAL. Direção: Matthew Warchus. Produção: Tim Bevan; Eric Fellner; Jon Finn; Luke Kelly. Reino Unido: Netflix, 2022.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. 1. ed. São Paulo, 2023.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1981.
- PESSOA, Vilmarise. A afetividade sobre a ótica psicanalítica e piagetiana. **PUBLICATIO UEPG**. v. 8, n. 1, p. 98-106, 2000.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Editorial Edinumen, 2003.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.
- TRENTIN, Cleci Irene. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural**. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2276>. Acesso em: 21/04/2024

VALDEMARIN, Vera. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. São Paulo: UNESP, 2023.