



AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM CONTEXTO EDUCACIONAL: HABILIDADES E APTIDÕES CULTURALMENTE ASSENTES NO BINÓMIO CORPO-MENTE

Elsa Maria Gabriel Morgado ¹
Maria Beatriz Licursi ²
Levi Leonido Fernandes da Silva ³

RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo é demonstrar que a educação tradicional, baseada na teoria psicométrica, usa testes padronizados que causam insatisfações devido ao seu caráter seletivo e excludente. Enquanto que, a Teoria das Inteligências Múltiplas contesta essa abordagem, argumentando que a padronização favorece alguns alunos e prejudica outros.

Referencial Teórico: Reunimos autores de referência na área específica, além de outros que, através de investigações mais recentes, têm desenvolvido estudos na atividade educacional, cultural e artística na comunidade, na área das artes, da cultura e suas relações neste domínio da educação, com enfoque direto no universo das inteligências aferidas, para serem potencializadas e reforçadas.

Método: A metodologia adotada para esta pesquisa compreende um estudo de caráter quantitativo-qualitativo e descritivo, com recurso a um questionário (Inventário de Inteligências Múltiplas - IMM) com perguntas fechadas, desenvolvido num agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal, em que participaram alunos (n=120) das diferentes tipologias de ensino: regular, profissional e programa para a inclusão e cidadania.

Resultados e Discussão: Os resultados obtidos revelaram que as inteligências múltiplas mais desenvolvidas são a Corporal-Quinestésico e a menos desenvolvida, a aprendizagem Lógico-Matemática.

Implicações da Pesquisa: As implicações práticas e teóricas desta pesquisa são diversas; entre elas, destaca-se a existência de inteligências múltiplas que se manifestam de forma equitativa. As implicações incluem a utilização desses dados para investigações futuras no campo da intervenção educativa para profissionais de diversas áreas, principalmente no estímulo e reforço desses indicadores e resultados.

Originalidade/Valor: A presente investigação reveste-se de particular importância por munir educadores e outros profissionais, quer na formação inicial (ensino superior) e futuros professores, quer para profissionais que já se encontram no terreno e universo educacional, a intervirem de forma informada, adequada e consciente nestes domínios específicos.

Palavras-chave: Educação, Escola, Inclusão, Aprendizagem, Inteligências Múltiplas.

¹ Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Viseu, Portugal. E-mail: elsa.morgado@ipb.pt Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3653-7876>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: musicafeliz@terra.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0416-9351>

³ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias das Artes (CITAR), Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. E-mail: levileon@utad.pt Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6603-034X>



MULTIPLE INTELLIGENCES IN AN EDUCATIONAL CONTEXT: CULTURALLY BASED ABILITIES AND APTITUDES IN THE BODY-MIND BINOMIAL

ABSTRACT

Objective: The aim of this study is to demonstrate that traditional education, based on psychometric theory, utilizes standardized tests that lead to dissatisfaction due to their selective and exclusionary nature. Meanwhile, the Theory of Multiple Intelligences challenges this approach, contending that standardization benefits some students while harming others.

Theoretical Framework: We brought together reference authors in the specific area, as well as others who, through more recent research, have developed studies in educational, cultural and artistic activity in the community, in the area of the arts, culture and their relationship in this field of education, with a direct focus on the universe of the intelligences measured, to be enhanced and reinforced.

Method: The methodology adopted for this research comprises a quantitative-qualitative and descriptive study, using a questionnaire (Multiple Intelligences Inventory - MII) with closed questions, developed in a group of schools in the North of Portugal, in which students (n=120) from the different types of education participated: regular, professional and programme for inclusion and citizenship.

Results and Discussion: The results showed that the most developed multiple intelligences are Bodily-Kinesthetic and the least developed is Logical-Mathematical learning.

Research Implications: The practical and theoretical implications of this research are diverse; among them, the existence of multiple intelligences that manifest themselves equally stands out. The implications include the use of this data for future research in the field of educational intervention for professionals in various areas, mainly in stimulating and reinforcing these indicators and results.

Originality/Value: This research is of particular importance as it provides educators and professionals, both in initial training (higher education) and future teachers, as well as for professionals already in the field and educational universes, to intervene in an informed, appropriate and conscious manner in these areas.

Keywords: Education, School, Inclusion, Learning, Multiple Intelligences.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN UN CONTEXTO EDUCATIVO: CAPACIDADES Y APTITUDES DE BASE CULTURAL EN EL BINOMIO CUERPO-MENTE

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este estudio es demostrar que la educación tradicional, basada en la teoría psicométrica, utiliza pruebas estandarizadas que causan insatisfacción por su carácter selectivo y excluyente. Por su parte, la Teoría de las Inteligencias Múltiples cuestiona este enfoque, argumentando que la estandarización favorece a unos alumnos y perjudica a otros.

Marco Teórico: Reunimos autores de referencia en el área específica, así como otros que, a través de investigaciones más recientes, han desarrollado estudios en la actividad educativa, cultural y artística en la comunidad, en el ámbito de las artes, la cultura y su relación en este campo de la educación, con un enfoque directo en el universo de las inteligencias medidas, para ser potenciadas y reforzadas.

Método: La metodología adoptada para esta investigación comprende un estudio cuantitativo-cualitativo y descriptivo, utilizando un cuestionario (Inventario de Inteligencias Múltiples - IIM) con preguntas cerradas, desarrollado en un grupo de escuelas del Norte de Portugal, en el que participaron alumnos (n=120) de los diferentes tipos de enseñanza: regular, profesional y programa de inclusión y ciudadanía.

Resultados y Discusión: Los resultados mostraron que las inteligencias múltiples más desarrolladas son la Corporal-Kinestésica y la menos desarrollada es la Lógico-Matemática.

Implicaciones de la investigación: Las implicaciones prácticas y teóricas de esta investigación son diversas; entre ellas destaca la existencia de inteligencias múltiples que se manifiestan por igual. Las implicaciones incluyen la



utilización de estos datos para futuras investigaciones en el campo de la intervención educativa para profesionales de diversas áreas, principalmente en el estímulo y refuerzo de estos indicadores y resultados.

Originalidad/Valor: Esta investigación es de particular importancia, ya que proporciona a los educadores y profesionales, tanto en la formación inicial (educación superior) y futuros profesores, así como para los profesionales que ya están en el campo y universos educativos, para intervenir de manera informada, adecuada y consciente en estas áreas.

Palabras clave: Educación, Escuela, Inclusión, Aprendizaje, Inteligencias Múltiples.

RGSA adota a Licença de Atribuição CC BY do Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



1 INTRODUÇÃO

Partindo da permissa de que “É urgente abandonar, de vez, a ideia de que todos temos de ser iguais, e no caso do nosso país, o de termos de aprender todas as mesmas coisas e da mesma maneira. O mais importante é cada um fazer na vida aquilo para que tem mais aptidão, com o máximo de conhecimentos nessa área” (Silva, 2000, p.41). Deduz-se portanto que, desta feita, é cientificamente impossível existirem dois seres iguais. Precisamente por existir este conjunto de características individuais e as desconformes formas de pensar, sentir, agir, que acabam por edificar realmente as diferenças entre as pessoas.

Evidentemente que o acto de partilhar distintas experiências, pontos de vista, conhecimentos, redundam em aprendizagens que, assim achamos, se transformam em crescimento pessoal e social. Posto isto, deveremos aceitar as diferenças, compreendê-las e tentarmos (sem hesitações) contribuir para que sejam criadas condições, que assegurem o desenvolvimento das potencialidades dos outros seres que nasceram ou se tornaram diferentes. Quando assim se procede, para além de constituir um imperativo o facto de se desenvolver esta atitude altruísta e responsável, acabamos por tornar muito mais rico todo o processo de ensino-aprendizagem. Nas escolas, é cada vez mais frequente, encontrar crianças amplamente desmotivadas, nomeadamente crianças com uma idade superior à média e com um desenvolvimento físico, afectivo e social, que efectivamente não se enquadra no padrão da população escolar, o que provoca anualmente, quase invariavelmente, o insucesso escolar de várias centenas de alunos. Obviamente que será necessário que educadores, professores e a família, possuam a devida consciência que estas crianças carecem de um apoio especial e que, sem margem para dúvida, necessitam de uma grande motivação e compreensão por parte de todos.



Actualmente vivemos um período em que se apostou grandemente numa escola dita inclusiva e integradora, ou seja, a educação é levada a cabo sob o lema “uma escola para todos”. A escola acaba por se responsabilizar, sem excepção, por todos os alunos e pela sua adequação dos procedimentos em função das suas necessidades educativas, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, arregimentando recursos materiais e humanos e adoptando iniciativas variadas no âmbito de formação de professores (Bonança *et al.*, 2023; Morgado, Rodrigues, & Leonido, 2024).

O professor, em geral mas, no caso da integração e da inclusão em particular, tem um papel deveras relevante, tendo em conta as necessidades e desafios que um aluno com determinadas características e problemas pode acarretar (Bonança *et al.*, 2023; Morgado, Rodrigues, & Leonido, 2024). Portanto o professor poderá ajudar à integração/inclusão do aluno no sistema educativo, facilitando a sua aceitação como pessoa, assim como promovendo uma empatia em relação às suas dificuldades e encorajando os aspectos positivos da sua conduta, entre várias outras tarefas e responsabilidades que lhe são imputadas quer pela escola, quer pela sociedade (Morgado, Licursi, & Silva, *in press*). O papel do professor nunca deve ser descurado ou minimizada, uma que é, antes de tudo, educador e a educação é o despertar de todas as capacidades inerentes ao ser humano, a realização de um projecto pessoal de vida (Morgado, Rodrigues, & Leonido, 2024). O professor pode e deve poder ser a alavanca para o sucesso dos seus alunos, ultrapassando dificuldades e inúmeras barreiras muitas vezes difíceis de transpor, na senda de cumprir com os seus deveres, antes de tudo, sociais e educativos (Morgado, Silva & Rodrigues, 2018; Morgado, Rodrigues, & Silva, 2020). Por sua vez o aluno deverá aprender a ser, assim como conseguir um desejável equilíbrio emocional. Esta situação só poderá ser cumprida se houver lugar a uma relação mais próxima, quer no campo profissional como no universo pessoal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo autores como Almeida (1994, 1996, 1998); Gardner (1993, 1999a, 1999b); Sternberg (1977, 1997); Sternberg e Kaufman (1998); Campbell, Campbell e Dickinson (2000); Antunes (2001), Fleethman (2006); e Chen e Gardner (2012) muitas destas divergências resultam da falta de consenso sobre a definição e conceituação de inteligência. Estas contrariedades ocorrem porque não podemos tocá-la, visualizá-la e nem interferir na sua consistência. Trata-se de um conceito tão vasto que ainda não foi possível um conhecimento sobre a dimensão da sua complexidade, embora já exista delimitações sobre as suas fronteiras



e a identidade de algumas características que a diferencia das demais funções mentais, envolvidas nos processos cognitivos humanos (Chen & Gardner, 2012; Gardner, 2020). Nessas expectativas, as definições de inteligência são moldadas pela época, lugar e cultura em que elas evoluem e, ainda, podem ser influenciadas pelo domínio de conhecimentos necessários à sobrevivência, pelos valores inseridos pela cultura em que a construiu, assim como pelas delimitações atribuídas pelo sistema de educação, o qual instrui e estimula as competências (Matiello Vaz *et al.*, 2018; Battisti *et al.*, 2022). Significando, portanto, que os valores atribuídos às várias inteligências são diferentes de acordo com a cultura que o atribui, com o tempo histórico e em espaços geográficos diferenciados. Assim, o que é considerado inteligência em numa determinada época, cultura e lugar pode não ser em outra (Gardner, 2020).

Num passado não muito distante inteligência era caracterizada por possuir um padrão único. Acreditava-se que as pessoas nasciam com uma determinada quantidade de inteligência que era mensurável, ou seja, poderia ser medida e que dificilmente essa quantidade poderia ser alterada, em virtude do seu carácter genético. Hoje as actuais pesquisas afirmam que o nível de inteligência não muda durante toda a vida, o que acontece é que qualquer pessoa pode aprimorar cada uma das suas inteligências, embora algumas tenham maior facilidade numa área do que noutra.

Inicialmente, Gardner na obra “*Estruturas da Mente*” (1983) considerou sete tipos de inteligências: 1. Linguística; 2. Lógico-Matemática; 3. Musical; 4. Visual-Espacial; 5. Corporal-Quinestésica; 6. Interpessoal; 7. Intrapessoal. Posteriormente, na obra “*Inteligência: um conceito reformulado: As inteligências Múltiplas no séc. XXI*” (1999) este propõe duas novas facetas da inteligência: a Naturalista e a Existencial. Relativamente à Existencial ele refere que “o fenómeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências suficientemente grandes para ditar prudência - pelo menos por ora”. A inteligência existencial ainda está em processo de investigação, abrange a capacidade de reflectir sobre questões fundamentais da existência. Seria característica de líderes espirituais e pensadores filosóficos.

E segundo o mesmo autor, todas as pessoas globalmente possuem os nove tipos de inteligências em graus variados; cada pessoa tem uma composição diferente de inteligência; podemos melhorar o ensino actuando nas inteligências múltiplas dos nossos alunos; estes tipos de inteligência estão localizados em áreas distintas do cérebro e podem funcionar de modo independente ou conjunto; estas inteligências podem definir a espécie humana. O fracasso de muitos alunos se deve a esta padronização do ensino, que favorece alguns que se enquadram no ensino padrão e excluem outros através da reprovação ou da aprovação com um mínimo de



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

Partindo da constatação que somos diferentes e temos inclinações intelectuais diferentes, constata-se igualmente que as pessoas possuem perfis intelectuais diferentes. Diante disso, a educação escolar deve possibilitar que o aluno responda, no processo ensino-aprendizagem de formas diferenciadas. E, em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo tipo de mente, “nós deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação escolar que maximizasse o seu potencial intelectual e não o rotulasse e o excluísse” (Gardner, 1995, p, 65).

3 METODOLOGIA

Recorremos a uma metodologia *Não Experimental Ex – Post facto*. No entanto, não deixa de ser uma investigação descritiva, uma vez que pressupõe segundo Cohen, Manion e Morrison (2007) uma investigação ao longo do tempo, que descreve, que compara, que classifica indivíduos, métodos e materiais. Podemos classificá-lo como estudo de caráter quantitativo-qualitativo e descritivo. Para Gil (2008), os estudos descritivos buscam especificar características de determinada população. Dessa forma, justifica-se a utilização desse tipo de pesquisa neste estudo, uma vez que tem por objetivo principal identificar os diferentes tipos de inteligências existentes em três distintas tipologias de ensino: regular, programa para a inclusão e cidadania, e ensino profissional.

A coleta de dados foi feita através de questionário (Inventário de Inteligências Múltiplas - IMM), proposto por Armstrong (2009). O inventário possui 80 questões ordenadas por blocos que correspondem às oito inteligências propostas por Howard Gardner: Linguística; Lógico-Matemática; Espacial; Corporal-Cinestésica; Musical; Interpessoal; Intrapessoal e Naturalista,



excluindo a inteligência Existencial. Cada bloco possui 10 questões e os participantes devem assinalar as alternativas com as quais eles mais se identificam. A escala de resposta é de tipo Likert, com 5 opções de resposta (1 = Não se aplica a mim; 2 = Aplica-se pouco a mim; 3 = Aplica-se razoavelmente a mim; 4 = Aplica-se bastante a mim; 5 = Aplica-se muito a mim).

Participaram no estudo 120 alunos oriundos das seguintes tipologias de ensino: 1. Ensino Regular; 2. Programa para a Inclusão e Cidadania; 3. Ensino Profissional, dum Agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal. A participação foi voluntária, todos foram informados dos objetivos do estudo, mantendo-se o anonimato dos participantes. A análise de dados foi realizada recorrendo ao IBM SPSS, versão 23.

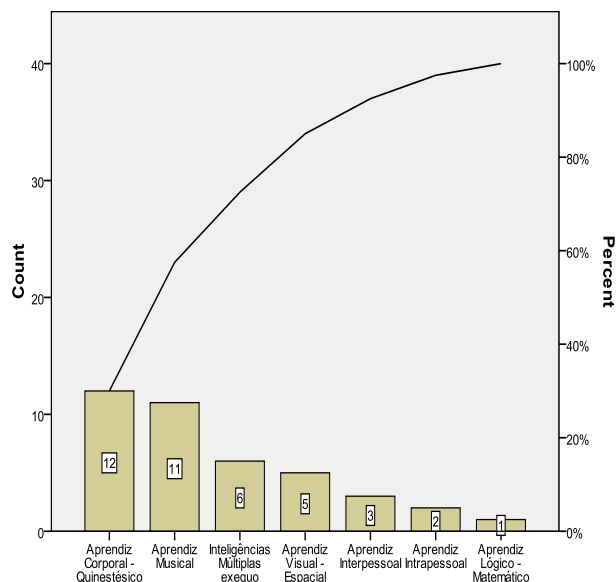
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Cerca de 61% (n= 73) dos participantes são do sexo feminino e 39% (n= 47) são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

4.1 ENSINO REGULAR

Figura 1

Ensino Regular – Estilos de Aprendizagem



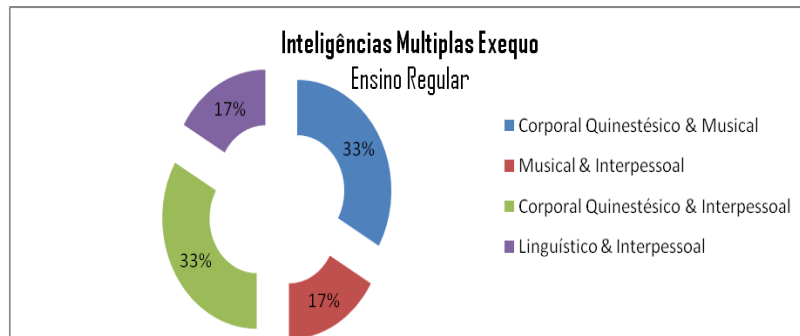
O estilo de aprendizagem Corporal ou Quinestésico (30%, n=12) é o mais frequente nesta tipologia de ensino. Seguido de perto pela aprendizagem de cariz Musical (27,5%, n=11). A parcela mais significativa que se segue a estes está circunscrita a 15% (n=6), que obtiveram



como resultado mais do que um estilo de aprendizagem. Seguidos da aprendizagem Visual-Espacial (12,5%, n=5). Nos resultados menos significativos e com pouca representação em termos percentuais, surge com 7,5% (n=3) a aprendizagem Interpessoal, seguida da aprendizagem Intrapessoal com 5% (n=2) e, por último, a aprendizagem Lógico-Matemática (2,5%, n=1). De referir que a aprendizagem de índole Linguística não se verificou em nenhum dos inquiridos. Em suma, este tipo de ensino (regular) atendendo aos resultados obtidos, tem nas suas turmas alunos com relevantes capacidades em áreas específicas e que os professores devem ter em conta no que diz respeito à forma como ministram os conteúdos das suas disciplinas. Ou seja, no caso do aprendiz Corporal ou Quinestésico estes alunos têm com principais características a capacidade para usar o corpo de maneiras altamente diferenciadas e destas para fins expressivos e objetivados; no que diz respeito ao Aprendiz Musical, estes alunos têm a capacidade para discernir significados em conjuntos de tons ordenados ritmicamente – e para reproduzir.

Figura 2

Inteligências Múltiplas Exequo – Ensino Regular



Poderemos verificar que, quando esta situação sucede, os dois estilos de aprendizagem mais verificados na amostra referente ao ensino regular e, com igual representado percentual (33,3%, n=2), surge a união entre a aprendizagem Corporal - Quinestésico e a Aprendizagem Musical e Corporal - Quinestésico e a Aprendizagem Interpessoal. Esta última não é propriamente uma fusão que à partida possa parecer natural e óbvia, contrariamente com as duas anteriores em que existem pontos de contactos e áreas que se podem considerar comuns (1. capacidade para usar o corpo de maneiras altamente diferenciadas e destas para fins expressivos e objetivados; 2. capacidade para discernir significados em conjuntos de tons ordenados ritmicamente – e para os reproduzir). Neste caso mesclam-se um estilo de aprendizagem muito ligado à expressão corporal (Corporal - Quinestésico) e um outro mais



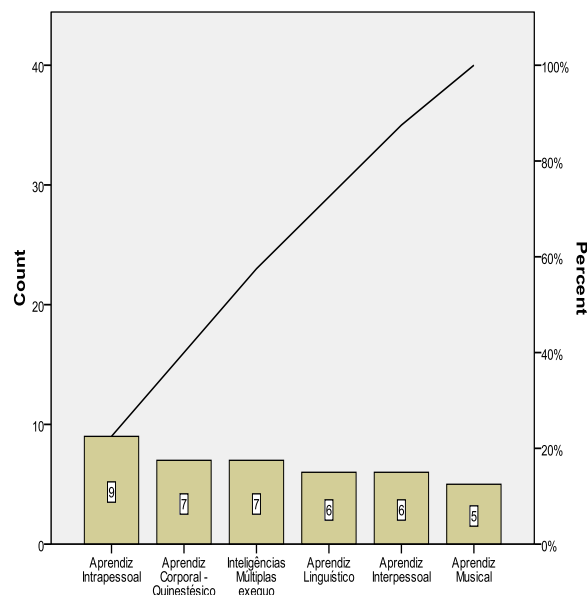
ligado à capacidade de diferenciar outros indivíduos, em especial a sua disposição, intenção e motivação (Interpessoal). Com menos representação surge a Aprendizagem Musical e a Aprendizagem Interpessoal (16,7%, n=1) e a Aprendizagem Linguística e a Aprendizagem Interpessoal (16,7%, n=1).

A ligação entre o aprendiz Musical e o Interpessoal, apesar de não ser uma regra, surge como a mistura entre dois tipos de capacidades envolvem a capacidade para discernir significados em conjuntos de tons ordenados ritmicamente – e para os reproduzir e a capacidade para diferenciar outros indivíduos, em especial a suas disposição, intenção e motivação. Por sua vez a convivência entre a aprendizagem Linguística e a aprendizagem Interpessoal revela uma mais rara mistura entre aprendizagens, pois envolve a capacidade de destreza com as palavras, caracterizada por uma sensibilidade para ao significado, ordem, função, som e ritmo e a capacidade para diferenciar outros indivíduos, em especial a suas disposição, intenção e motivação. Mesmo assim, esta associação de aprendizagens, não deixa de ter uma determinada lógica e conexão razoavelmente fundamentada em termos teóricos.

4.2 PROGRAMA PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA (PIEC)

Figura 3

Programa para a Inclusão e Cidadania – Estilos de Aprendizagem



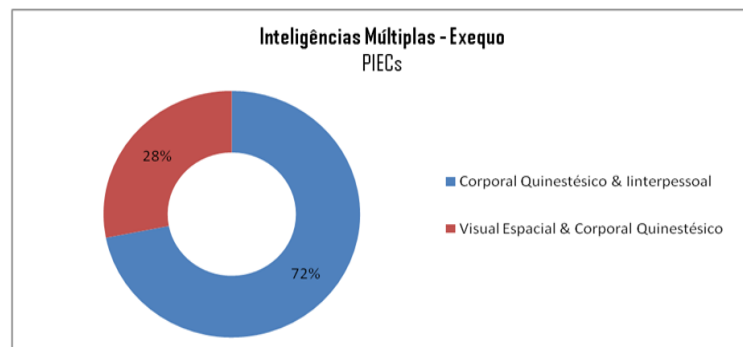
Podemos aferir que o estilo de aprendizagem mais verificado neste tipo de ensino é a Aprendizagem Intrapessoal (22,5%, n=9). Seguido exequo pela Aprendizagem Corporal - Quinestésica e pelos inquiridos em que se verificaram mais que um estilo de aprendizagem ou



inteligência (17,5%, n=7). O mesmo sucede com a aprendizagem interpessoal e a linguística (15%, n=6). Curiosamente a aprendizagem musical é a que menos se verifica neste tipo de ensino (15%, n=6). Precisamente na parcela da amostra em que os seus elementos são considerados alunos de risco, as atividades que mais se esperariam ver aqui espelhadas foram, como se verifica, as menos verificadas, nomeadamente Aprendizagem Musical. Pelo contrário, quando se esperava um certo distanciamento perante as questões da aprendizagem Intrapessoal e até mesmo da aprendizagem de cariz linguístico, acabam por ser duas das aprendizagens mais verificadas. Evidentemente que a Aprendizagem Corporal - Quinestésica, tal como nas outras parcelas da amostra, mesmo que não apresente a mesma dimensão percentual, surge como a segunda aprendizagem mais verificada.

Figura 4

Inteligências Múltiplas Exequo – Programa para a Inclusão e Cidadania



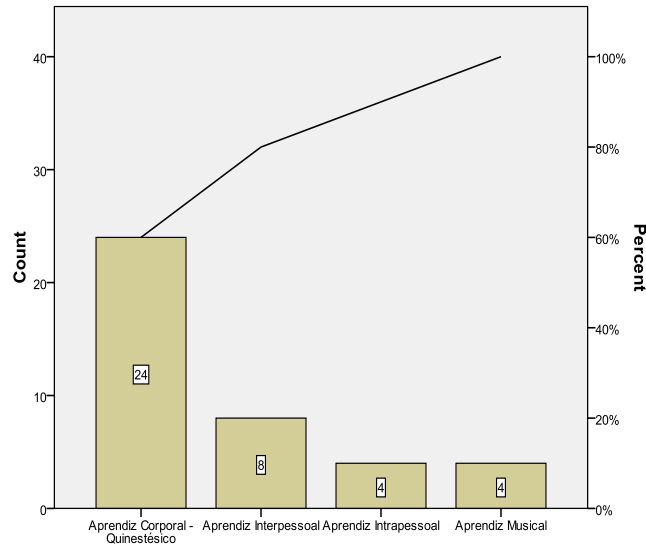
Neste tipo de ensino, o EA mais verificado foi, de forma esmagadora, a união/ interação entre a Aprendizagem Visual-Espacial e a Corporal-Quinestésica (71,4%, n=5). Seguidamente surgem a Aprendizagem Corporal-Quinestésica em simultâneo com o EA Interpessoal (28,6%, n=2). Em nenhum dos casos surge como hipótese o Aprendiz Linguístico; Aprendiz Intrapessoal; Aprendiz Lógico-Matemático e Aprendiz Musical.



4.3 ENSINO PROFISSIONAL

Figura 5

Ensino profissional – Estilos de Aprendizagem



Nesta tipologia de ensino a aprendizagem amplamente mais verificada é o Corporal-Quinestésico (60%, n=24). Segue-se, o aprendiz interpessoal, (20%, n=8). A percentagem. Nesta tipologia de ensino não houve lugar a exemplos em que fosse verificado mais que um estilo de aprendizagem. Não se verificou em nenhum dos participantes o estilo de aprendizagem Lógico-Matemático e Aprendiz Visual-Espacial. As razões podem estar precisamente nas motivações, gostos e capacidades dos inquiridos que, ao estarem cientes das suas habilidades, apontam com detalhe o que querem fazer e, acima de tudo, demonstram por esta via, o que têm mais facilidade e capacidades óbvias em construir, participando ativamente em todo o seu processo de desenvolvimento pessoal, social e académico.

Tabela 1

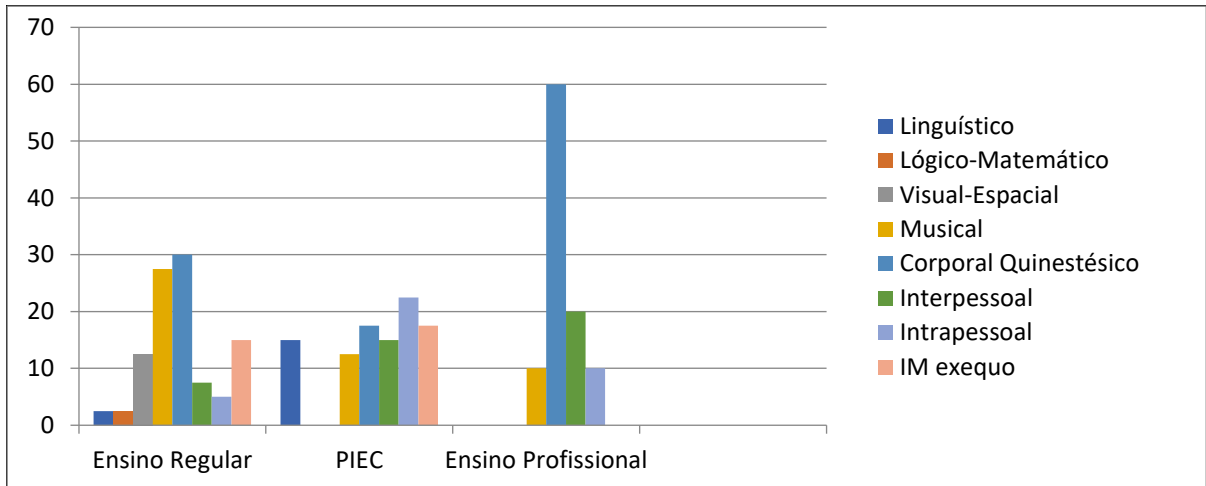
Estudo comparativo – Diversas Tipologias de Ensino

ENSINO REGULAR	(%)	PIEC	(%)	ENSINO PROFISSIONAL	(%)
Linguístico	2,5	Linguístico	15,0	Linguístico	-
Lógico - Matemático	2,5	Lógico - Matemático	-	Lógico - Matemático	-
Visual - Espacial	12,5	Visual - Espacial	-	Visual - Espacial	-
Musical	27,5	Musical	12,5	Musical	10,0
Corporal - Quinestésico	30,0	Corporal - Quinestésico	17,5	Corporal - Quinestésico	60,0
Interpessoal	7,5	Interpessoal	15,0	Interpessoal	20,0
Intrapessoal	5,0	Intrapessoal	22,5	Intrapessoal	10,0
Int. Múltiplas exequo	15,0	Int. Múltiplas exequo	17,5	Int. Múltiplas exequo	-
Total	100%		100%		100%



Figura 6

Estudo Comparativo



Verificamos que, o estilo de aprendizagem mais verificado está diretamente ligado ao aprendiz Corporal-Quinestésico. Como dado menos visível, surge o estilo de aprendizagem Lógico-Matemático.

Tabela 2

Síntese de Dados

EA	Ensino Regular	%	Programa Para a Inclusão e Cidadania	%	Ensino Profissional	%
EA mais	Corporal-Quinestésico	30	Intrapessoal	22,5	Corporal-Quinestésico	60
EA menos	Lógico-Matemático	2,5	Musical	12,5	Musical e Intrapessoal	10
Mais que um EA:	Corporal-Quinestésico + Musical Corporal-Quinestésico + Interpessoal	33,3	Visual-Espacial + Corporal-Quinestésico	71,4		

Globalmente nos alunos das três tipologias de ensino em análise, a inteligência mais verificada é a do aprendiz Corporal-Quinestésico (principalmente no Ensino Profissional e de forma visível no Ensino Regular), uma vez que, por norma, segundo Antunes (2001) estes alunos gostam de andar, tocar, falar e usar a linguagem corporal. Gostam de aprender mexendo nos materiais e experimentando. Às vezes, contam pelos dedos. Não gostam de estarem parados muito tempo, e de vez em quando precisam de se mexer (levantar, caminhar, etc.) para pensar melhor. Estes alunos são bons em atividades físicas (desporto, dança, teatro) e em trabalhos manuais. Aprendem melhor através do tato, movimento, na interação com o espaço e através do processamento do conhecimento através das sensações corporais por ex.: teatro; expressão



dramática; role-playing. Há atividades que o professor pode implementar e que possam ser muito úteis no seu estudo. Experimente-as e treine-as: faça dramatizações sobre as matérias; faça jogos de gestos (ex.: “o gesto é tudo.”) sobre a matéria com os colegas; siga a leitura com um dedo ou um lápis; para resolver um problema, represente-o com objetos que tenha à mão; para fixar a forma de escrever uma palavra, escreva-a com o dedo, no ar e em superfícies diferentes (tecido, lã, lixa, etc.).

Nos alunos do PIEC, verificou-se maioritariamente o estilo de Aprendizagem Interpessoal. Segundo Antunes (2001) estes alunos possuem claramente a capacidade para distinguir e compreender os sentimentos próprios e para os usar na orientação do comportamento. Gostam de trabalhar, estudar sozinhos, e prosseguirem os seus interesses. São bons na compreensão de si próprio, a concentrarem a sua atenção nos sentimentos e sonhos, a seguirem instintos, a prosseguirem interesses e a serem original. Aprendem melhor: trabalhando só, em projetos individuais, com um ensino adequado ao seu próprio ritmo e tendo o seu próprio espaço. Há atividades de que gostam e que talvez possam ser muito úteis no seu estudo. Experimente-as e treine-as: procure encontrar soluções entre o que aprende e os seus interesses pessoais ou as coisas que já sabe; estabeleça metas pessoais para o seu estudo, de acordo com o seu próprio ritmo; no fim de estudar, reflita sozinho sobre o que aprendeu (pode até escrever um “diário de estudo”); à noite, antes de dormir, faça uma revisão rápida do que estudou e uma reflexão, também rápida, sobre os resultados obtidos.

No que respeita às Inteligências Múltiplas exequo, ou seja, quando ocorre um inquirido revelar mais que uma inteligência como resultado do preenchimento do inventário de estilos de aprendizagem. No caso concreto do Ensino Regular, essa situação verificou-se quer na Aprendizagem Corporal-Quinestésico + Musical, quer nos estilos de aprendizagem Corporal-Quinestésico + Interpessoal. No primeiro caso (Corporal Quinestésico+ Musical) há algumas razões possíveis para que esta situação se verifique, uma vez que ambos os estilos de aprendizagem e consequentes tipos de inteligência apontam para atividades e tarefas de cariz eminentemente prático, onde os indivíduos possam aliar o prazer de fazer ao prazer de tocar, mexer e construir algo. Em suma, estes alunos serão capazes de *“usar o corpo de maneiras latamente diferenciadas e destas para fins expressivos e objectivados”*, assim como serão capazes de *“discernir significados em conjuntos de tons ordenados ritmicamente – e para os reproduzir”*. No segundo caso (Corporal-Quinestésico + Interpessoal) os alunos serão capazes de *“usar o corpo de maneiras altamente diferenciadas e destas para fins expressivos e objectivados”* e de *“diferenciar outros indivíduos, em especial a sua disposição, intenção e motivação”*. Ambos terão facilidade em usar o corpo e tocar, mexer e construir coisas, assim



como estarão de certa forma preparados para fazerem estas e outras tarefas e atividades em grupo, partilhando e compreendendo os pontos de vista e ideias, assumindo desta feita um papel ativo numa “*aprendizagem cooperativa*”.

No caso dos alunos do PIEC, verificou-se a ocorrência de mais que um estilo de nomeadamente maioritariamente a união entre os estilos de aprendizagem Visual-Espacial + Corporal-Quinestésica. Ou seja, podemos dizer que estes alunos estão preparados para usarem o “*corpo de maneiras altamente diferenciadas e destas para fins expressivos e objectivados*” e ao mesmo tempo têm a “*capacidade par aprender o mundo com precisão e para manipular mentalmente essas percepções*”. Em suma, são capazes de construir e edificar algo através do corpo, do tato, da manipulação de coisas e de objetos e, ao mesmo tempo têm uma enorme capacidade mental em termos de representação visual dos elementos, das coisas e dos objetos, uma vez que pensam frequentemente com imagens, lembram-se facilmente de pormenores que observam, assim como guardam bem na memória as imagens e as relações entre as coisas e o espaço. Talvez esta seja uma mescla com um potencial descomunal em termos de construção de projetos e da criação artística em potência, entre outros fatores advindos destes. A vertente profissionalizante está-lhes incutida e facilitada através destas capacidades adstritas à conjugação destes dois tipos de inteligência ou estilos de aprendizagem. Este tipo de inteligência prática é absolutamente vital na resolução de problemas, para a compreensão e entendimento das mudanças, para a imaginação e para a criatividade em geral.

De referir que no Ensino Profissional não houve nenhum caso de mais que uma inteligência verificada. Talvez porque tenham objetivamente clarificada a sua motivação e interesse em termos de habilidades e capacidades para desenvolverem determinadas tarefas e atividades que estejam concretamente circunscritas a um só estilo de aprendizagem e, conseqüentemente a uma só inteligência específica.

5 CONCLUSÕES

A Escola, logo a seguir à família, é o agente mais importante da socialização da criança, na medida em que implica a transmissão de valores, de cultura e das tradições sociais. A chegada à escola de uma criança, corresponde à inserção num meio e contexto social bem mais amplo que o seio familiar (Morgado, Rodrigues & Silva, 2020). A própria organização da escola leva a que haja uma radical mudança de estilo de vida e de aprendizagem social sem precedentes. É um mundo completamente novo, um mundo desconhecido, onde vigoram regras



e relações nunca antes experimentadas pela criança que isoladamente tem que assimilar todas estas novas experiências e vivências.

Gardner (1995), propõe que a escola deve ser capaz de observar as múltiplas capacidades do aluno, capacidades espaciais, capacidades pessoais e assim por diante, e não somente através de lentes habituais das inteligências linguísticas e lógico-matemáticas. Continua dizendo que até o momento, quase toda avaliação dependia indiretamente da medida dessas capacidades e se os alunos não fossem bons nessas áreas, suas capacidades em outras áreas poderiam ficar obscurecidas e que a Teoria das Inteligências Múltiplas não se preocupa com aquelas crianças que eventualmente, são boas em tudo. Devemos preocupar-nos “com aquelas que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento” (Gardner, 1995, p. 17). Está evidente na Teoria das Inteligências Múltiplas, que o uso dos múltiplos pontos de entrada pode ser um meio poderoso de lidar com conceitos errôneos, preconceitos e estereótipos dos alunos. Pois, na medida em que se assume uma única perspectiva ou atitude em relação a um conceito ou problema, certamente os alunos compreenderão aquele conceito apenas de modo extremamente limitado e rígido. A adoção de várias atitudes em relação a um fenómeno encoraja o aluno a conhecer aquele fenómeno de mais de uma maneira. O autor sugere que, mesmo nos casos onde um currículo padrão precise ser dominado por todos os alunos, como o caso de conhecimentos básicos de História, Língua Portuguesa e outros do currículo padrão, é necessário criar situações que explorem a existência das múltiplas inteligências. É importante dizer que o uso das Inteligências Múltiplas não significa que cada aluno aprende o que quer ou somente no que se destacar. Para Gardner (1995), um compromisso com o conhecimento comum, não significa que todo mundo deve estudar essas matérias da mesma maneira e ser avaliado da mesma maneira. Mesmo que seja importante o conhecimento de um currículo padrão, é igualmente importante que os alunos identifiquem suas forças intelectuais, busquem áreas nas quais se sintam à vontade e nas quais podem realizar muitas coisas e sentir-se competentes.

Poderemos, depois de vivenciada esta investigação e feita a respectiva revisão bibliográfica deste tema, realizar algumas atividades ou desafios aos nossos alunos, tendo em conta os resultados obtidos através do preenchimento dos inventários sobre estilos de aprendizagem. Será uma ferramenta que poderá auxiliar ao conhecimento real das suas capacidades e, de certa forma, ajudar-nos a delinear estratégias ajustadas às suas capacidades e gostos. Poderemos então, conjugar a nossa missão aliando as suas capacidades ao conhecimento que temos de ambos os interlocutores e, assim entendamos, criarmos condições para fazer melhor e de melhor forma.



REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. CIDINE.
- Almeida, L. S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. In L. Pasquali (Org.), *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento* (pp.199-223). INEP.
- Almeida, L. S. (1998). *Teorias da Inteligência*. Jornal de Psicologia.
- Antunes, C. (2001). *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Vozes.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Battisti, P.S.S. et al. (2022). Reflexões iniciais sobre as Inteligências Múltiplas em Cursos de Secretariado Executivo: Caso Brasil. *Pleiade*, 16(36), 91-105. <https://doi.org/10.32915/pleiade.v16i36.780>
- Bonança, R.S., Bulhões, P.C.F., Leonido, L., & Morgado, E.M.G. (2023). Decree-Law 54/2018: Perspectives of Early Childhood Educators on Inclusion in Preschool Education in Portugal. *Educ. Sci.*, 13, 737. <https://doi.org/10.3390/educsci13070737>
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula*. Artmed.
- Chen, J. Q., & Gardner, H. Assessment of intellectual profile: A perspective from multiple-intelligences theory. In: Flanagan, D.P. & McDonough, E. M. (2012), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 145-155). New York, London: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Fleetham, M. (2006). *Multiple Intelligences in Practice - Enhancing self-esteem and learning in the classroom*. Stafford/GreatBritain: Network ContinuumEducation.
- Gardner, H. (1983). *Frames and mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Medicas.
- Gardner, H. (1999a). *Arte, Mente e Cérebro. Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999b). *Mentes extraordinárias*. Editora Rocco.
- Gardner, H. (1999c). *Inteligência: um conceito reformulado: As inteligências Múltiplas no séc. XXI*. Objetiva.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência. Um conceito reformulado*. Objetiva.
- Gardner, H. (2020). *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Cambridge: MIT Press.



- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Matiello Vaz, C. de F., Battisti, P. S. S., Wenningkamp, K. R., & França, L. P. (2018). Inteligências múltiplas: um estudo no Curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo/RS. *Secretariado Executivo Em Revist@*, 13, 123-142. <https://doi.org/10.5335/ser.v13i0.8098>
- Morgado, E. G., Rodrigues, J. B., & Leonido, L. (2024). Rethinking teacher training from an inclusive and community dialogical perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 219–228. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5430>
- Morgado, E. M. G, Rodrigues, J. B., & Leonido, L. (2020). A escola e a família: reflexões sobre uma relação necessária e intemporal. *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 13(1), 57-65. <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n1.57-65>
- Morgado, E. M.G., Licursi, M. B., & Leonido, L. (2024). Education and heritage: memory, identity and educational dynamics. *Rev. Gest. Soc. Ambient.*, 18(8), 1-16, e05960. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-038>
- Morgado, E. M.G., Licursi, M. B., & Leonido, L. (in press). The role of the teacher: function, missions and timeless purposes. *Rev. Gest. Soc. Ambient.*
- Silva, A. T. B. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning: The Componential Analysis of Human Abilities*. Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479–502. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>