

## AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

### *The multiple intelligences in dramatic expression*

MIRANDA, Rita<sup>1</sup>; MORGADO, Elsa<sup>2</sup>

---

#### **Resumo**

Este artigo pretende refletir sobre a cúmplice relação entre a temática das Inteligências Múltiplas e o Universo das Expressões Artísticas. Tem como particular objetivo explorar a influência do ensino da área da Expressão Dramática, praticado nas escolas, enquanto disciplina curricular do 3º ciclo do Ensino Básico, na formação integral dos alunos e realçar, recorrendo à fundamentação teórico-prática, o extraordinário papel coadjuvante no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. Tendo sido consignado à educação artística um direito humano universal, pela Convenção da Unicef sobre os Direitos da Criança - adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990 - torna-se pertinente refletir e averiguar a forma como se concretiza este projeto em particular, distinguir se a prática se coaduna com a política a nível do reconhecimento do valor da educação artística na escola.

#### **Abstract**

This article aims to reflect on the complicit relationship between the theme of Multiple Intelligences and the universe of Artistic Expressions. Specifically, it aims to: firstly, explore the influence Dramatic Expression education as practiced in schools, as a curricular discipline of the 3rd level of Basic Education, in the integral formation of students; secondly, to highlight, using the theoretical and practical reasons, the extraordinary supporting role in developing Multiple Intelligences. Having art education been consigned a universal human right, by the Convention of UNICEF on children's rights – Declaration adopted by the United Nations General Assembly in 1989 and ratified by Portugal in 1990 -, it is pertinent to reflect and both to find out how to implement this particular project, and to distinguish whether the practice is consistent with the policy at the level of recognition of the value of Arts Education in School.

**Palavras-chave:** Expressões Artísticas, Expressão Dramática, Inteligências Múltiplas.

**Keywords:** Artistic Expressions, Educational Drama, Multiple Intelligences

**Data de submissão:** Janeiro de 2016 | **Data de publicação:** Março de 2016.

---

<sup>1</sup> ANA RITA ARTIAGA PEREIRA DINIS MIRANDA – Mestrado em Ensino de Teatro UTAD. Colégio Marista de Carcavelos, Portugal. Correio eletrónico: [ana.rita.miranda@gmail.com](mailto:ana.rita.miranda@gmail.com).

<sup>2</sup> ELSA MARIA GABRIEL MORGADO – Doutora em Ciências da Educação; Licenciada e Mestre em Biologia e Geologia (ensino de); Pós Graduada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Membro Integrado do CEFH-UCP. Investigadora em Pós-doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Correio eletrónico: [elsagmorgado@gmail.com](mailto:elsagmorgado@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) foi introduzida por Howard Gardner, na sua obra em 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, na qual, pela primeira vez, pluralizou o conceito de “inteligência”, rompendo, com a tradicional visão de inteligência como sendo um potencial que cada ser humano possui em maior ou menor extensão, que pode ser quantificado e que pode ser medido por instrumentos padronizados como os testes psicométricos de QI, passando a definir o termo “inteligência” como “a capacidade de resolver problemas com que o indivíduo se defronta na vida real; a capacidade de gerar novos problemas a resolver; e a capacidade de fazer algo ou de oferecer um serviço que é valorizado no contexto da cultura de cada um” (SILVER, STRONG, & PERINI, 2010, p. 11)

Gardner esclarece como levou a cabo a investigação para fundamentar a sua teoria, no *Simpósio sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas* em 1987:

“Ao desenvolver esta teoria não parti de uma análise dos testes existentes... Não estava interessado em prever o sucesso ou insucesso na escola... Em vez disso, a minha intuição inicial de que existem diferentes tipos de mentes levou-me a fazer um levantamento o mais exaustivo que me foi possível do leque de estados cognitivos finais, para depois, procurar um modelo que pudesse ajudar-nos a evoluir no sentido de explicar como é que estas diferentes competências se desenvolvem” (SILVER, STRONG, & PERINI, 2010, p. 10).

Posteriormente, no artigo *The Science of Multiple Intelligences Theory: a response to Lynn Waterhouse* (realizado em parceria com Seana Moran) em 2006, Gardner elucida que começou por basear-se em resultados empíricos de centenas de estudos realizados com base em variadíssimas áreas do saber, incluindo a psicométrica, a fisionomia e a neurologia, a psicologia experimental, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia diferencial, a antropologia e os estudos culturais e biográficos. Gardner elaborou esta teoria por sentir necessidade de esclarecer que a inteligência não é unitária, mas múltipla, pois pode manifestar-se de várias formas. Em *Reflections on Multiple Intelligence: Myths and Messages* (1995, p. 185) refere que a Inteligência se trata “de um potencial biológico e psicológico que aumenta ou diminui consoante a experiência, ou o uso que se faz dela e consoante os fatores experienciais, culturais e motivacionais que afetam um indivíduo”.

Na mesma obra, o autor afirma ainda que não estava preparado para uma reação tão positiva por parte de educadores e professores quando apresentou a TIM, que, não tendo sido imposta pelo autor, ganhou vida por si só e evoluiu muito rapidamente, adaptando-se às diferentes interpretações e uso que dela fizeram nas várias escolas/culturas.

Esta teoria considera que dispomos de, pelo menos, oito inteligências diferentes. A maioria dos indivíduos possui a totalidade deste espectro de inteligências, cada uma qualificável a um nível particular, resultante do legado das características biológicas em interação com o contexto social e cultural. Portanto, cada indivíduo será conseqüente combinação de diferentes inteligências e será essa congregação que nos torna únicos.

As estratégias do ensino de Expressão Dramática, dirigido a alunos do 3º ciclo é diferente daquela que é vocacionada para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico ou orientada para indivíduos na idade adulta, embora os exercícios praticados sejam, por vezes os mesmos, obviamente adaptados aos diferentes grupos.

Deparamo-nos frequentemente com os seguintes comentários dos alunos: “- mas o jogo da cabra cega ou do macaquinho do chinês é teatro?; Que giro, podemos brincar!”, ao que se responde: “- assim é, de facto; com a prática da Expressão Dramática aprende-se a brincar.”

Alguns jogos são, por definição, associados ao recreio, tanto para crianças como para adultos, pois consistem em divertimentos que os levam a atingir um grau de auto e hetero-conhecimento (TEIXEIRA, 2012), que permitem, com mais facilidade, aquecer e descontraír o corpo, soltar preconceitos e unir os atores participantes. Estes jogos coletivos, quando “brincados” servem para ensinar e avaliar (UNESCO, 2006), pois condicionam a percepção de aprendizagem do aluno (GARDNER, 2001). Os exercícios deixam de ser a simples “dança das cadeiras” para se tornarem movimentos que exigem concentração; de desinibição quando lhes propomos que dancem ou que imitem um animal; ou deixam de ser encarados como a “cabra cega” para passarem a ser um exercício de atenção, concentração, confiança e reconhecimento do grupo.

## 1. As expressões artísticas e as inteligências múltiplas

A prática da aprendizagem através das Expressões Artísticas provoca a interação das várias Inteligências, promovendo o desenvolvimento integral. Apesar de ainda não ser possível compreender e esclarecer na totalidade o desenvolvimento artístico, existem pesquisas realizadas na área que comprovam a contribuição da educação artística no domínio das ciências humanas e sociais.

O *Project Zero*, liderado por Howard Gardner e David Perkins, desde a década de 70 do século XX até ao início do século XXI, prestou um importante contributo para consolidar esta opinião. Apesar de concentrar os seus estudos sobretudo no campo da psicologia persiste em mostrar que as artes, da mesma forma que as ciências, são formas de aquisição de conhecimento, vistas como uma atividade cognitiva muito importante, sendo a sua principal finalidade compreender o processo de aprendizagem e o pensamento criativo naquelas áreas, ou seja, discutir e analisar do ponto de vista de disciplinas como a Psicologia, a Pedagogia, a Estética e a Filosofia, os principais conceitos e processos cognitivos utilizados na Música, nas Artes Plásticas, na Literatura e no Teatro (GARCIA, 2005). Ambas, ciência e artes, procuram compreender e aprimorar a existência humana e dar respostas aos questionamentos que colocamos sobre a vida, embora utilizem instrumentos ou sistemas de símbolos diferentes.

Gardner (2000) afirma que existem indivíduos criativos em diferentes domínios, cujas faculdades podem convergir para a produção artística ou para outro tipo de atividades que podem ser favorecidas, ou não, pela ação de fatores individuais (genética) e/ou fatores culturais (contexto): a inteligência espacial é suscetível de ser usada por um engenheiro, um cirurgião ou por um escultor; a inteligência musical, inclusive, nem sempre convive com o plano puramente estético, como é o caso dos toques de corneta usados nos quartéis.

Noutro contexto, Gardner (1983,1994) refere que em determinadas culturas o desenvolvimento de uma inteligência é estimulado e orientado para determinado uso pelo meio ambiente ou grupo, quando aquela inteligência é imprescindível à sobrevivência coletiva; esta particularidade é exemplificada pelo cultivo da inteligência espacial imprescindível à orientação marítima, tomando somente as estrelas como pontos de referência.

Partindo destas descobertas, a pesquisa realizada por Silva (2013), apoiada em Gardner (2000), teceu considerações básicas a respeito do ensino artístico, que elencamos em seguida:

- Os professores que exercem atividade na área do ensino artístico devem refletir, atuar e praticar regularmente o conhecimento musical, visual, dramático e físico obstando a que a especificidade da linguagem artística que lhes é próxima se reduza à transmissão oral.
- Cada Expressão Artística deve ser ponderada de maneira a dimensionar a compreensão do aluno naquele registo específico, não privilegiando os sistemas linguísticos e lógicos: a importância deste procedimento reside em perscrutar outros potenciais do aluno, através de perguntas e respostas, lápis e papel, respeitando-se as inteligências envolvidas na compreensão e expressão daquela linguagem artística.
- As artes devem acompanhar o processo educativo. As crianças têm mais facilidade em perceber os elementos visuais de um artefacto artístico e aprendem com maior eficiência quando executam e manipulam diretamente os materiais correspondentes à produção do objeto proposto.
- A aprendizagem deve ser significativa, persistente e duradoura. O trabalho por projetos atende a estes requisitos. Reunidos com um objetivo comum, cada elemento do grupo demonstra uma habilidade diferente que deve ser valorizada, o que amplia e melhora a capacidade individual de cada aluno.
- Atividades de reflexão, leitura visual, histórica e crítica, designadas por Gardner como “atividades periantísticas” (GARDNER, 2000, p. 123), devem ser praticadas em torno do objeto artístico produzido pela criança.
- Importa que os alunos sejam instigados a ter consciência da importância de saber apreciar e valorizar obras artísticas e aos professores compete estar disponíveis para aceitar a apreciação de cada aluno sobre as obras artísticas em questão não se valendo do seu estatuto para sobrepor gratuitamente a sua opinião face à dos discípulos.
- As linguagens ou modalidades artísticas são inúmeras e cada uma se delas se desdobra em várias opções, particularmente no domínio das artes visuais.

Segundo a mesma autora, é concebido o Projeto *Arts Propel* (Projeto para as Artes) baseado numa metodologia que propõe uma nova abordagem ao currículo e avaliação nas artes, elaborada em colaboração com professores e pesquisadores do *Harvard Project Zero* e do *Educational Testing Service*, órgão do governo americano encarregue de realizar avaliações anuais nas escolas americanas. O *Arts Propel* tem como objetivos melhorar a educação artística no ensino médio e avaliar os alunos de forma mais justa. Aplicado em escolas de alguns estados americanos, evoluiu para uma abordagem curricular que pode ser utilizada nas Artes e em qualquer outra disciplina (GARCIA, 2005).

## **2. A Expressão Dramática e as Inteligências Múltiplas**

A Inteligência Corporal-Cinestética é indubitavelmente cultivada na medida em que o corpo é a principal ferramenta de trabalho da Expressão Dramática: através dele brincamos, exploramos o espaço, apuramos os sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão), criamos personagens, manipulamos objetos, expressamos sentimentos e comunicamos ideias (ARMSTRONG, 2001, 2006).

A Inteligência Intrapessoal merece destaque já que a prática de exercícios adequados conduz à interiorização e à reflexão propiciando o autoconhecimento emocional e a faculdade de gerir sentimentos comunicados, de acordo com a melhor ou menor capacidade de expressão de que se está habilitado, mas também, tanto melhor quantas mais situações forem vivenciadas (ARMSTRONG, 2001, 2006).

A Inteligência Interpessoal é determinante porque são numerosas as propostas dramáticas que dependem das relações de confiança que se estabelecem entre os elementos do grupo, pois a criança aprende em contato com os outros, sendo a equipa em que está inserida a grande responsável pelas conquistas que realiza, ao viabilizar a compreensão das emoções alheias, a possibilidade de trabalhar com outras pessoas e sentir empatia em relação aos outros, sempre concretizável através de demonstrações visuais (GARDNER, 1994).

A Inteligência Visual-Espacial convive diariamente com a Expressão Dramática uma vez que os alunos devem ganhar gradual competência para conhecerem o espaço visualizando-o e memorizando-o de forma a poderem deslocar-se em função dos quadros dramáticos dimensionados em função da área, bem como aos cenários e artefactos concebidos para o efeito.

O cultivo da Inteligência Linguístico-Verbal disponibiliza uma das mais importantes aptidões no âmbito desta disciplina que tem por suporte a expressão através de código próprio, tanto oral como físico e corporal; porque recorre à leitura e escrita para inspiração e para execução dos quadros dramáticos, esta linguagem deve ser sistematicamente aprimorada (ARMSTRONG, 2001, 2006).

Sob outro ângulo a competência da Inteligência Lógico Matemática prende-se com a exequibilidade das aulas na medida em que dependem de jogos individuais e em equipa que estimulam o raciocínio e o sentido crítico, de atividades subordinadas à concentração e utilização da memória, bem como do uso de objetos e adereços. Na circunstância em que pode ser harmonizada com espaços exteriores e ao reproduzir vocalmente sons da natureza ou imitar elementos da natureza, é passível de alicerçar interessantes meios no recurso à Inteligência Naturalista (ARMSTRONG, 2001, 2006).

A singular heterogeneidade da disciplina em causa dá aso a que a Inteligência Musical se torne uma preciosa competência na esfera do processo criativo. Tanto pode funcionar como elemento inspirador para um quadro dramático, como para a génese de uma obra, ou personagem, expressar sentimentos ou mensagens e, tão só, como suporte no plano ambiental.

Na realidade a música é uma forma de expressão detentora de um tal potencial que possibilita, a partir da sua essência, a criação de um trabalho dramático (ARMSTRONG, 2001, 2006). Cruzando todos os elementos presentes no Quadro 1, podemos constatar que as Expressões Artísticas trabalham as várias Inteligências Múltiplas e que os resultados refletem a partilha de características comuns, no caso concreto, a Expressão Dramática:

**Quadro 1 - As Inteligências Múltiplas na Expressão Dramática**

	<b>Expressão Dramática</b>
<b>Linguístico Verbal</b>	Linguagem artística própria- dramática - na interpretação e visualização
<b>Interpessoal</b>	Observação do mundo exterior para se inspirar e partilhar ideias. Atividades em grupo
<b>Intrapessoal</b>	A criação depende de um processo de interiorização e de reflexão e reflete a personalidade do artista
<b>Lógico-Matemática</b>	Estímulo do raciocínio em atividades subordinadas à concentração e utilização da memória, bem como do uso de objetos e adereços
<b>Musical</b>	A música é uma ferramenta que pode ser usada no processo de criação e de apresentação
<b>Visual-Espacial</b>	Demonstrações visuais, memória visual, consciência da correta posição corpo no espaço
<b>Cinestética Corporal</b>	Expressamo-nos através do corpo e é a principal ferramenta de trabalho
<b>Naturalista</b>	Imitação, inspiração, observação do meio ambiente na criação artística

### **3. Uma abordagem das inteligências múltiplas a partir da EXDRA**

A Expressão Dramática é uma disciplina relativamente recente. Segundo Sousa (2003), Baden Powell refere-a pela primeira vez quando se apercebeu do grande valor educativo propiciado pelas atividades dramáticas, praticadas nos encontros dos jovens que incorporavam o movimento escutista, fundado com objetivos predominantemente vocacionados para a formação humanística baseada na educação moral, cívica e social. Atividades lúdicas, como jogos de imitação, mímicas, palhaçadas e a criação de quadros dramáticos, conferiam vantagens ao nível da expressividade, concentração, desenvolvimento vocal e físico, imaginação, humor, alegria, disciplina, método, espontaneidade, etc., contribuindo fortemente para a sólida evolução das crianças e jovens. Igualmente ligado ao movimento de escutismo em França, Leon Chanceler também reconheceu o valor pedagógico das atividades dramáticas, atribuindo-lhe a designação de jogo dramático. Sousa (2003, p. 26) refere a definição da expressão jogos dramáticos: “jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais”, aumentando os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. Leon Chanceler sistematiza e programa o jogo dramático, criando assim um método educativo que também pode servir todas as formas sociais de representação, desde liturgias, cerimónias e protocolos, e que deverá ser orientada por pessoas com experiência na área da expressão dramática e com formação psicopedagógica, ou seja “deverá ser efetuado por educadores, com alguma formação no campo do teatro” (SOUSA, 2003. pp. 24-26).



A Expressão Dramática, enquanto técnica de aprendizagem escolar, traduz-se numa

“atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. Ou seja, uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança. Concebendo-se uma educação que esteja voltada, não para o ensino de matérias escolares, mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será um dos melhores, senão o melhor, método educacional” (SOUSA, 2003, pp. 31-32).

A área da Expressão Dramática merece um lugar de relevo no currículo da educação Infante-Juvenil, devido às potencialidades que lhe são inerentes no domínio da educação global, realçando-se a sua relevância ao nível desenvolvimento cognitivo e enquanto excelente veículo de sociabilização.

Neste sentido Read (1943, *apud* Sousa, 2003, p. 20) refere que “A Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considerando - o mesmo como uma das melhores atividades que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte”.

Segundo Almeida (2012), a Expressão Dramática inicia-se na criança, através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica e jogo dramático, finalizando na dramatização propriamente dita. Importa referir que esta sequência, que se preludia do patamar mais simples para o mais complexo, não anula o primeiro pois este é fulcral para o enriquecimento do patamar seguinte.

A criança tem necessidade de começar por conhecer-se a si própria e identificar-se para, posteriormente, conhecer e interagir com os outros, no espaço e objetos que lhe são exteriores. Em seguida, através do contacto corporal, estabelecerá relação com o mundo e, na tentativa de compreender a realidade que a envolve, enceta a exploração dessa realidade, observando, sentindo e experimentando tudo o que tem ao seu alcance, alargando assim os seus “horizontes”, através das diversificadas experiências pessoais

que lhe são apresentadas, a criança compreende a magnificência da expressão, conseguindo, por seu intermédio, exprimir-se através de vários modos.

Na perspetiva de Ribeiro (2014), o anseio de crescer e de se integrar no mundo dos adultos, leva a criança a revelar um crescente interesse por comunicar e partilhar os seus saberes e experiências; através do ato de brincar descreve a maneira como encara o mundo, transmite os seus sentimentos, as suas ideias, os seus conflitos interiores e os seus desejos mais profundos.

As ações dramatizadas são o espelho das ações da vida real. Tornam-se uma oportunidade para a criança comunicar e experienciar as suas apetências de relacionamento com as demais; perde timidez por contraponto com a vontade de sentir-se admirada o que requer, como referia Inhelder e Piaget (1997), a necessidade de proporcionar aos mais pequenos os meios para que o real seja assimilado e compreendido, evitando a mera imitação.

Os jogos dramáticos têm particularidades que os distinguem dos outros jogos: são uma forma de desenvolvimento da criatividade, de exploração do mundo envolvente e do relacionamento entre intervenientes nas atividades, gerando ideias individualmente e em grupo. Nesse sentido, ao trabalhar a imaginação desenvolve-se a personalidade, processo que é acompanhado pelo enriquecimento da expressão oral e física, o que se manifesta através da representação com a aquisição de novos termos e o consequente enriquecimento da oralidade e das estratégias de comunicação.

#### **4. Expressão Dramática e Inteligências Múltiplas: uma relação cúmplice**

A Expressão Dramática é uma área artística transversal tributária do desenvolvimento afetivo, sensorial, motor, estético, social e moral das crianças, jovens ou adultos. Enquanto disciplina universal, caracterizada pela imensurável multiplicidade de exteriorizações regulamentadas em função dos objetivos, níveis etários e meios disponíveis. Em igual plano, constituem um importante instrumento de trabalho, uma vez que visa processos de experimentação que ampliam o potencial cognitivo, fazendo com que o indivíduo seja capaz de expressar, com autonomia, uma visão crítica do mundo.

No que às IM diz respeito, é-nos dado a constatar que existem várias técnicas e exercícios que, praticados no domínio da Expressão Dramática, potenciam o desenvolvimento das diferentes inteligências nos alunos. Aqueles desempenhos apresentam-se sob diferentes perspetivas, enquadramentos, meios e estratégias, podendo oferecer resultados diferenciados, compatíveis com os níveis etários em que são aplicados e dependentes das características individuais e coletivas do grupo.

Com o intento de demonstrar a veracidade da tese apresentada propomos o seguinte enunciado numa abordagem exemplificadora das potencialidades que, embora inscritas em exercícios de expressão dramática, influenciam positivamente o desenvolvimento das IM.

#### **4.1. Inteligência Linguístico-Verbal**

Ler e escrever textos dramáticos, guiões ou ensaios, desenvolve a leitura e a escrita criativa, otimizando as capacidades inerentes à expressão escrita; os exercícios de trabalho vocal e respiração, tais como dicção, projeção de voz, aprendizagem de respiração e técnicas para decorar textos, melhoram a expressão oral, a capacidade de ouvir e a concentração; a própria interpretação oral de uma personagem ou de um texto dramático aprimoram, não só a oralidade, como também a expressão corporal e a memória (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

#### **4.2. Inteligência Interpessoal**

Jogos de confiança em grupo, jogos de reconhecimento do grupo, trabalho cooperativo, partilha de emoções e ideias com o grupo, exercícios que desenvolvem a capacidade de ouvir e ver com atenção, exercícios de observação e imitação ajudam o indivíduo na relação consigo próprio, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a liberdade e as aptidões criativas, contribuindo para o êxito das relações sociais (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

### **4.3. Inteligência Intrapessoal**

Exercícios de relaxamento e introspeção, cujas temáticas são centradas na resistência e em energia positivas, que trabalhem a metacognição como escrever autobiografias e diários de bordo ou fazer autoavaliações, trabalhar a gestão do tempo, produzir portfólios; o processo de construção, caracterização e interiorização de personagens; a exercitação de relaxamento e de introspeção; exercícios que explorem a memória afetiva e sensorial, a imaginação e a criatividade, contribuem para a identificação e gestão dos sentimentos individuais, para melhorar a capacidade de entrega e disponibilidade, saindo da zona de conforto pessoal e aumentar a autoestima e a sensação de bem-estar consigo mesmo (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

### **4.4. Inteligência Lógico-Matemática**

Manusear objetos de diferentes formas e dimensões associados à prática dos exercícios leva os alunos a pensar com racionalidade; jogos com adivinhas, em equipa, ou de concentração que consistem na contagem de números e na marcação de tempos, a memorização de um texto ou de uma sequência de movimentos, como uma coreografia, a necessidade de delinear estratégias para alcançar um produto final (espetáculo, quadro dramático, atividade) estimulam a tomada de decisões para resolver problemas que surjam no processo criativo. Este género de exercícios conduzem ao desenvolvimento de competências como o raciocínio lógico, a autonomia, a memória, a atenção, a concentração e a capacidade de definir o mais ou menos relevante (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

### **4.5. Inteligência Musical**

O ato de cantar e/ou tocar um instrumento musical integrado num espetáculo ou em sala de aula; brincar às orquestras, criar efeitos sonoros com a voz e o corpo, interpretar obras musicais, dançando-as, mimando-as e cantando-as; escrever letras para canções, expressar sentimentos através da música; identificar e imitar sons do ambiente;

fazer jogos de aquecimento com música ou com ritmos; conhecer a designada “música do mundo” com o objetivo de entender as diferentes culturas, constituem uma gama de exercícios altamente promotores da aquisição de uma ampla cultura geral, aperfeiçoam a capacidade de saber ouvir, desenvolvem a coordenação, o ritmo, a espontaneidade, a fisicalidade, o reconhecimento do corpo, as relações sociais (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

#### **4.6. Inteligência Visual-Espacial**

Trabalhar com imagens – vídeo e fotografia - criar uma banda desenhada, ou conceber e produzir um cenário, objetos de cena, adereços e figurinos, delinear material de divulgação - folhetos informativos e cartazes, exercícios de exploração do espaço individual e coletivo, físico e imaginário. Estas experiências elencam notáveis exercícios de exploração simbólica e figurativa da imagem e do objeto teatral através da criação da personagem ou de quadros dramáticos, contribuindo para o desenvolvimento da noção do espaço real e imaginário e para a melhoria da competência interdisciplinar com outras expressões artísticas (Expressão Plástica, Físico-Motora e Musical), mas também com as demais áreas do saber que são ensinadas nas escolas (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

#### **4.7. Inteligência Corporal-Cinestésica**

Criar e inventar; dramatizar para expressar ideias; gerar movimento, ou simplesmente, dançar; manipular objetos para compreender um conceito, exercitar o corpo com o objetivo de o trabalhar fisicamente, ou para aquecimento corporal no início de uma atividade dramática com o intuito de preparação física e mental; a exploração sistemática do corpo no processo de criação e construção da personagem; a elaboração de objetos cenográficos e de figurinos são algumas das atividades que promovem o desenvolvimento desta Inteligência (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

Neste âmbito, um especial destaque no que respeita ao incremento da capacidade de expressar sentimentos e sensações através da expressão corporal, da consolidação e maior compreensão do uso de técnicas físico motoras associadas à vantagem de aperfeiçoar a postura, a concentração, a relação consigo mesmo e com os outros.

#### **4.8. Inteligência Naturalista**

Atividades que levem as crianças/alunos a observar e descobrir o mundo que os rodeia e a projetar experiências através da exploração dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar); a imitar sons e comportamentos de elementos e fenómenos da natureza, animais e plantas; usar objetos reciclados na construção de um adereço, cenário ou figurino; retratar imagens da natureza e usar os respetivos sons num quadro para a composição da sonoplastia, contribuem para o aumento de interesse pelo mundo que os rodeia, tanto a nível ambiental como social, económico e cultural, tornando-se, face às exigências da atualidade, num essencial contributo ao apuramento dos sentidos, promove a valorização do meio ambiente e desperta o interesse para as dinâmicas de salvaguarda que, crescentemente, devem estar presentes na consciência cívica (CAMPBELL, CAMPBELL, & DICKINSON, 2000; SILVER, STRONG & PERINI, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente concebia-se a inteligência como uma entidade única, uniforme e quantificável, que alguns indivíduos tinham a vantagem de usufruir relativamente a outros, que, por sua vez, eram considerados menos capacitados.

Em termos pedagógicos, a TIM estabelece as bases para uma aprendizagem mais personalizada. Permite-nos diferenciá-la, enriquecendo a nossa metodologia. Podemos observar que todos os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e que a nossa inteligência oferece múltiplas faculdades para alcançar conhecimentos e produzir atos criativos. Por este motivo, enriquecer a aprendizagem com atividades que nascem das diversas inteligências, oferece mais oportunidades a todos os alunos.

Neste âmbito, podemos concluir que os professores devem reconhecer e estimular as diferentes inteligências humanas e a singular combinação que cada estudante patenteia. Os programas educativos tradicionais concentram-se nas Inteligências Linguístico-Verbal e Lógico-Matemática, atribuindo inferior importância a outras vertentes do conhecimento. Esta situação leva a que alguns alunos que não se destaquem no domínio das inteligências académicas tradicionais, nem obtenham o reconhecimento derivado do designado “sucesso escolar”.

Existem dois tipos de experiências que devemos ter em conta: as experiências cristalizantes, que são produzidas tendo por suporte a “história de vida” e que detêm a chave para o desenvolvimento de uma inteligência holística, sendo acompanhadas de emoções positivas: segurança, confiança e afeto; ou as experiências monótonas que bloqueiam o desenvolvimento da inteligência global e que são acompanhadas de emoções negativas: medo, vergonha, culpa e ódio. Estas experiências devem ser evitadas a todo o custo no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Artística promove a integralidade do ser humano, nas suas possibilidades individuais e sociais. Através da prática continuada e transversal das Expressões Artísticas, a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Expressão Físico Motora e a Expressão Dramática, são fortalecidas competências que abarcam as diferentes Inteligências Múltiplas, promovendo as aptidões criativas, quando praticadas individual e coletivamente, a entreaajuda, a confiança e cooperação entre os pares, a relação interpessoal, entendida do ponto de vista psicológico, sensorial e físico, e ainda propicia

uma relação mais sensível com o espaço envolvente e o meio ambiente, facilitando interações sociais e culturais entre indivíduos provenientes de culturas diversas ou com necessidades especiais. O valor educativo da Expressão Dramática é hiperdimensionado no caso da criança, pois

“(…) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento biopsico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum” (SOUSA, 2003, p. 33).

Tomando como ponto de partida a opinião de Sousa (2003), não só a criança, mas também o adulto beneficia da prática regular de atividades relacionadas com a Expressão Dramática, passível de contribuir para o seu bem-estar, enriquecimento físico e mental, e equilíbrio de emoções, pois é uma disciplina que oferece excelentes meios para expressar e projetar livremente fantasias, sentimentos, desejos e tensões interiores, tanto individualmente como em grupo. Este conceito é corroborado por Leenhardt (1997, p. 27):

“São os meios de expressão - expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta!-, a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do jogo dramático”.

Por fim, a componente interdisciplinar da Expressão Dramática, no que diz respeito à exploração de temáticas e conteúdos, a sua versatilidade e transversalidade a todas as idades, grupos sociais e culturais, permitiram-me perceber quão facilmente se torna cúmplice no desenvolvimento das várias Inteligências Múltiplas e, ao mesmo tempo, um eficiente meio para as perceber e consolidar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

ARMSTRONG, T (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Art Med.

ARMSTRONG, T (2006). Inteligências Múltiplas. In Sheryl F., *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

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

PERINI, M.; SILVER, H.; & SRONG R. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, C. F. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva - Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente: Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Art Med.

GARDNER, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, p. 200 – 209.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Art Med.

GARDNER, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Art Med.

GARDNER, H. (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Art Med.

GARDNER, H., & MORAN S. (2006). The science of multiple intelligences theory: a Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41, 227-232.

INHELDER, B. & PIAGET, J. (1997). *Imagem Mental na Criança*. Porto: Livraria Civilização Editora.

LEENHARDT, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa, Editorial Estampa, Lda.

MORGADO, E. (2010). *As Inteligências Múltiplas no Contexto Educacional*. Pós-Graduação apresentada ao Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro.

PERINI, M., SILVER, H., & SRONG R. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

Project Zero (s/d). *Who we are*. Harvard Graduate School of Education. Disponível em [http://www.pz.harvard.edu/search/resources?page=1&f\[0\]=sm\\_field\\_resource\\_type%3ABook](http://www.pz.harvard.edu/search/resources?page=1&f[0]=sm_field_resource_type%3ABook)

RIBEIRO, J. (2014). *O Jogo enquanto Instrumento de Ensino – Aprendizagem no domínio da Expressão Dramática*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.

SILVA, A. (2013). *As inteligências múltiplas e mudanças no desenho de adolescentes da Escola Estadual de Paulista*. Tese de Pós-Graduação apresentada à Universidade Federal da Paraíba e à Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa.

SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, 2º volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

TEIXEIRA, C. (2012). *As expressões artísticas no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico – Uma Abordagem Interdisciplinar*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>