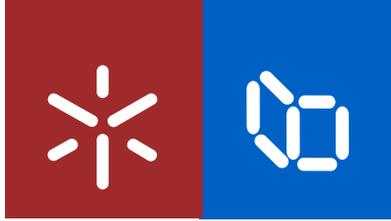


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Bruna Patrícia Cardoso Peixoto

**Inteligências Múltiplas e Aprendizagem
de Chinês Língua Estrangeira: Novas
Metodologias**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Bruna Patrícia Cardoso Peixoto

**Inteligências Múltiplas e Aprendizagem
de Chinês Língua Estrangeira: Novas
Metodologias**

Tese de Doutoramento em Ciências da Linguagem
Especialidade em Linguística Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da
Prof. Doutora Sun Lam

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 25 de outubro de 2017

Nome completo: Bruna Patrícia Cardoso Peixoto

Assinatura: _____


Ao Lucas e ao Rafael,

Que este trabalho vos inspire um dia a altos voos.

AGRADECIMENTOS

A redação deste trabalho foi morosa e marcada por um conjunto de pessoas que possibilitaram e enriqueceram o meu percurso ao longo destes últimos anos. É a elas que dirijo estas simples, mas sentidas, palavras de agradecimento.

Em primeiro lugar, deixo aqui expresso o meu agradecimento à orientadora deste trabalho, a querida Professora Doutora Sun Lam, que assumiu o seu papel com entusiasmo, criatividade e rigor científico, encaminhando-me, e muitas vezes redirecionando-me, pelo caminho certo. Aqui fica o meu muito obrigada! É um privilégio poder trabalhar consigo.

Ao Professor Luís Cabral, pelo incansável apoio e incentivo, pela disponibilização para a leitura e acompanhamento atentos deste trabalho. Pela confiança que sempre depositou em mim, quer na realização deste trabalho, quer no meu crescimento pessoal e profissional. Aqui lhe deixo um obrigada cheio de carinho e apreço.

À Vera Martins, pelo seu apoio, incentivo e amizade. Pela leitura atenta deste trabalho e sugestões de melhoria. Acima de tudo, pela sua imensa paciência para me ouvir falar da tese.

À Andrea Portelinha, pelo seu apoio constante, pelas suas palavras motivadoras e boa disposição, que sempre me animaram e incentivaram.

Ao João Martins, pelo seu apoio, compreensão e amizade. Sem ti este trabalho teria levado mais tempo!

À Fernanda Macedo e Elisabete Lago, pela força e motivação que sempre me deram.

Ao Filipe, pelas palavras de apoio e incentivo. Por confiar sempre em mim e na minha capacidade de levar este trabalho a bom porto. Por compreender as minhas “ausências” e limitações de tempo.

Aos meus pais, José Manuel e Rosa Maria, e à minha irmã, Carina, pelo seu incansável apoio e infundável compreensão para a minha constante falta de disponibilidade. Obrigada por tudo aos três!

À Fundação Oriente, pelo apoio prestado a este trabalho, sem o qual esta investigação teria sido consideravelmente mais difícil.

Por último, aos meus alunos, sem os quais este trabalho não faria sentido.

A presente tese de doutoramento beneficiou do apoio da Fundação Oriente através de Bolsa de
Doutoramento.

**FUNDAÇÃO
ORIENTE**

Resumo

Os diferentes aspetos envolvidos na aquisição da língua chinesa, nomeadamente a aprendizagem da sua escrita, fonética, lexicografia, gramática, bem como a articulação dos mesmos na comunicação, beneficiam de metodologias didáticas mais abrangentes do que as que se tem vindo a utilizar tradicionalmente no ensino desta língua. É neste contexto que no presente trabalho se apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Howard Gardner como orientação na conceptualização de uma nova metodologia de ensino de Chinês como Língua Estrangeira (CLE), proporcionando aos estudantes a oportunidade de uma aprendizagem apoiada nas suas inteligências mais fortes, mas também a possibilidade de desenvolver as inteligências nas quais apresentem mais fragilidade, permitindo deste modo um avanço sólido e gradual do seu nível de língua. Assim sendo, o mesmo tem como principal objetivo averiguar se a referida teoria, sempre aliada às preferências de estudo dos alunos de Chinês da Universidade do Minho (UMinho), manifestas através dos seus Estilos de Aprendizagem (EA), beneficia o ensino e aprendizagem do CLE. Inscreve como objetivos específicos a apresentação e contextualização desta Teoria; a apresentação das vantagens e métodos didáticos da mesma na aquisição do Chinês; a análise de manuais disponíveis na UMinho à luz da mesma; a proposta de práticas didáticas em sala de aula, tentando articular de modo o mais eficaz possível as diferentes componentes do seu ensino (escrita, leitura, audição, oralidade, gramática, etc.) à luz das IM; averiguar estas e os EA dos alunos da UMinho, relacionando-as com as suas preferências de estudo de modo a aferir a existência da relação entre a abordagem proposta e a sua aprendizagem. Para tal foram aplicados dois inquéritos a alunos desta Universidade de modo a averiguar as suas IM e EA, sendo levado a cabo um pequeno *case study* de modo a apurar se os mesmos se relacionam entre si e como podem beneficiar a aquisição da língua por parte dos discentes. Os resultados apurados demonstraram que esta metodologia de ensino/aprendizagem permite a melhoria dos resultados escolares globais, mesmo de alunos com maior dificuldade, promove a retenção de conteúdos a médio e longo prazo, aumenta a motivação dos alunos e melhora a relação docente/discente.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Ensino e Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira, Estilos de Aprendizagem

Abstract

The different aspects involved in Chinese language acquisition, namely in what concerns its writing, phonetics, lexicography, grammar, as well as their articulation in communication, benefit from broader didactic methodologies than the traditional methods used in its teaching. It is under this premise that we introduce Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (MI) as a concept guide of a new teaching methodology of Chinese as a Foreign Language (CFL). This will offer students the opportunity to learn through their stronger intelligences, as well as to develop their weaker intelligences, thus providing a steady and gradual language level. As such, the main goal of this thesis is to determine if the MI theory, combined with the learning preferences of Chinese language students at University of Minho, manifested through their Learning Styles (LS), benefits the teaching and learning of CFL. As specific goals, it registers the MI theory presentation and its background; MI theory advantages and didactic methods in the acquisition of Chinese; MI textbooks analysis; MI classroom teaching practices in articulation with all teaching components (writing, reading, listening, speaking, grammar, etc.); determination of Chinese students at the University of Minho MI and LS, relating them to their study preferences in an attempt to relate the MI theory methodology and their language acquisition. In order to verify students' MI and LS we applied two surveys and conducted a small case study to determine if they are related and how can they benefit students' language acquisition. The results show that this teaching/learning methodology allows students to improve their school grades, promotes the medium and long-term memory of contents, enhances students' motivation, and improves the student/teacher relation.

Keywords: Multiple Intelligences, Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language, Learning Styles

摘要

汉语的习得，尤其是其书写系统、语音、词法、句法以及交际功能的习得，越来越受益于教学法的多元化。本论文的核心内容在于回顾 Howard Gardner 之多元智慧理论并论述该理论在对外汉语教学法创新中所能起到的作用，探讨如何通过对学习者的智力特长与其较弱的智慧领域取长补短，从而达到优化汉语学习的目的。本论文通过对米尼奥大学文学院东方学汉语本科专业葡萄牙籍学生的学习风格的调研，试图证实不同的智慧对汉语习得的影响。除此之外，本论文还分析了多元智慧与教学法之间的联系以及多元智慧在该课程用的对外汉语教材中的应用及效果。除此之外，本论文还试图为课堂操作提出一些从多元的角度激发学生智慧的教学手段，以便丰富汉字、阅读、听力、口语和语法课课堂教学的形式与内容。为更好地了解学生的智慧特长与汉语习得的关系，笔者对学生进行了问卷调查和实例分析。结果显示了以多元智慧理论为指导的教学法可以整体优化学习结果，刺激学习内容 in 长期记忆中的储存，对学生的学习积极性起到鼓励的作用，并拉近了老师和学生的距离。

关键词：多元智慧，对外汉语教学，学习风格

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	5
1.1. Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	6
1.1.1. Inteligência - Alguns aspetos contextuais	7
1.1.1.1. Abordagem Psicométrica, Desenvolvimentista e Cognitivista.....	9
1.1.1.2. Pluralidade de Inteligências: As Inteligências Múltiplas e seus requisitos.....	12
1.1.2. Tipos de Inteligências.....	22
1.1.2.1. Inteligência Verbo-linguística	22
1.1.2.2. Inteligência Lógico-matemática	23
1.1.2.3. Inteligência Musical	25
1.1.2.4. Inteligência Espacial.....	26
1.1.2.5. Inteligência Corporal-cinestésica	28
1.1.2.6. Inteligência Interpessoal.....	29
1.1.2.7. Inteligência Intrapessoal.....	30
1.1.2.8. Inteligência Naturalista.....	30
1.1.3. Predisposição para as inteligências	31
1.1.4. Críticas à Teoria das Inteligências Múltiplas	33
1.2. Metacognição, Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem	39
1.2.1. Metacognição	39
1.2.2. Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem	43
1.2.3. Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem dos Estudantes.....	50
CAPÍTULO II – ENSINO DE CHINÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DE HOWARD GARDNER.....	67
2.1. Peculiaridades das Língua e Escrita Chinesas	68

2.2. Inteligências Múltiplas e Aquisição da Oralidade e Fonética de Chinês.....	76
2.2.1. Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática.....	76
2.2.2. Inteligência Musical	77
2.2.3. Inteligência Espacial	86
2.2.4. Inteligência Corporal-Cinestésica	97
2.2.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista	101
2.3. Inteligências Múltiplas e Aquisição da Gramática do Chinês	104
2.3.1. Inteligências Verbo-Linguística e Lógico-matemática	104
2.3.2. Inteligência Musical.....	118
2.3.3. Inteligência Espacial	120
2.3.4. Inteligência Corporal-cinestésica.....	128
2.3.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista	130
2.4. Inteligências Múltiplas e Aquisição do Sinograma	134
2.4.1. Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática.....	134
2.4.2. Inteligência Musical	141
2.4.3. Inteligência Espacial	146
2.4.4. Inteligência Corporal-cinestésica.....	156
2.4.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista	160
 CAPÍTULO III – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: UMA METODOLOGIA DIDÁTICA OTIMIZADA PARA A APRENDIZAGEM DE CHINÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	
	169
3.1. Algumas considerações sobre o ensino de Chinês Língua Estrangeira.....	170
3.2. Estado da Arte.....	176
3.3. Análise de Materiais à luz das Inteligências Múltiplas.....	203
3.3.1. Amostra de Manuais	205
3.3.2. Metodologia de Análise dos Manuais	207
3.3.3. Análise dos Manuais	208

3.3.3.1. Manual Aprende Chinês Comigo – Livro do Aluno (Edição em Português)	208
3.3.3.2. Outros Manuais	230
CAPÍTULO IV – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA AQUISIÇÃO DE CHINÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA...	235
4.1. Inteligências Múltiplas e preferências no estudo da língua – Estudos Empíricos com estudantes da Universidade do Minho	236
4.2. Inquérito sobre as Inteligências Múltiplas, os Hábitos e a Situação de Estudo dos Alunos de Chinês na Universidade do Minho	239
4.2.1. Metodologia	239
4.2.2. Participantes	239
4.2.3. Ferramentas de recolha de resultados	241
4.2.4. Inteligências Múltiplas dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira	242
4.2.5. Preferências de Estudo dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira	253
4.2.6. Resultados	281
4.3. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira	285
4.3.1. Metodologia e participantes	286
4.3.2. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira	286
4.4. Aplicação das Inteligências Múltiplas aos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira	290
4.4.1. Inteligência Verbo-linguística	291
4.4.2. Inteligência Lógico-matemática	301
4.4.3. Inteligência Musical	310
4.4.4. Inteligência Espacial	316
4.4.5. Inteligência Corporal-cinestésica	320
4.4.6. Inteligência Interpessoal	325
4.4.7. Inteligência Intrapessoal	331
4.4.8. Inteligência Naturalista	337

4.5. <i>Case Study</i> - Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem	346
4.5.1. Metodologia	346
4.5.2. Resultados	351
CONCLUSÃO.....	357
BIBLIOGRAFIA	363
Bibliografia sobre Inteligências Múltiplas.....	364
Bibliografia de Manuais em Análise	370
Bibliografia Geral	371
Weblinks	389
ANEXOS	391
Anexo I - Tabelas e Figuras na língua original para consulta	392
Tabelas	392
Figuras.....	400
Anexo II - Tradução de Exercícios	401
Anexo III - Inquérito sobre As Inteligências Múltiplas, Os hábitos e a situação de Estudo dos Alunos de Chinês na Universidade do Minho.....	403
Anexo IV - Questionário sobre os Estilos de Aprendizagem	411
Anexo V – Inquérito sobre a Atividade descrita no <i>Case Study</i>	416

Lista de abreviaturas e siglas

CLE	Chinês Língua Estrangeira
DEA	Departamento de Estudos Asiáticos
EA	Estilos de Aprendizagem
Fig.	Figura
ILCH	Instituto de Letras e Ciências Humanas
IM	Inteligências Múltiplas
Int.	Inteligência
LEO:ECJ	Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses
MEIPC	Mestrado em Estudos Chineses e Portugueses: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial
UMinho	Universidade do Minho

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quadro de alteração da definição de inteligência (T. de Isabel M ^a Soares)..	13
Tabela 2 – Símbolos representativos das Inteligências	18
Tabela 3 - Quadro Sumário da Teoria das Inteligências Múltiplas	20
Tabela 4 - Quadro da predisposição das inteligências.....	32
Tabela 5 – Taxonomias dos estilos cognitivos	47
Tabela 6 – Subcategorias do modelo duo-dimensional de Riding e Rayner	48
Tabela 7 – Adaptado de Riding e Rayner	49
Tabela 8 - Quadro Síntese dos Estilos de Aprendizagem.....	52
Tabela 9 - Estilos de Aprendizagem como predisposições	55
Tabela 10 - Resumo das vocações por Estilos de Aprendizagem e Inteligências	57
Tabela 11 - Produtos possíveis para cada Inteligência e EA	61
Tabela 12 - Ações baseadas nos Estilos e objetivos	64
Tabela 13 - Ordem básica de traços	71
Tabela 14 - Conteúdos semânticos de radicais.....	73
Tabela 15 - Instruções Jogo das Palavras para uso e desenvolvimento da Int. Interpessoal	102
Tabela 16 - Jogo das Adivinhas para uso e desenvolvimento da Int. Naturalista	103
Tabela 17 - Destaque de categorias sintáticas no desenvolvimento de frases.....	113
Tabela 18 - Exercício de espaços com a música "Doce como o mel".....	119
Tabela 19 - Transcrição e tradução da tabela apresentada na Fig. 53	127
Tabela 20 - Competição de Frases para uso e desenvolvimento da Int. Interpessoal... ..	130
Tabela 21 – Quadro de adivinhas sobre carateres - Int. Verbo-linguística e Lógico-Matemática	135
Tabela 22 - Usos do carater 打 dǎ - Int. Verbo-linguística e Lógico-matemática.....	136
Tabela 23 - Transcrição e tradução da Figura 55	140

Tabela 24 - Transcrição e adaptação do cântico da Fig. 60.....	143
Tabela 25 - Tradução de frases apresentadas na Figura 66	151
Tabela 26 - Tradução dos caracteres da Figura 65	152
Tabela 27 - Caracteres inseridos dentro de outros caracteres	155
Tabela 28 - Tabela de categorização lógico-lexical da escrita chinesa	185
Tabela 29 - Exemplos de atividades para cada Inteligência.....	207
Tabela 30 - Tabela de apuramento dos resultados da segunda parte do questionário ..	243
Tabela 31 - Estratégias para memorização de caracteres	269
Tabela 32 - Escala dos níveis de conforto nos Estilos de Aprendizagem	287
Tabela 33 - Resultado dos Inquéritos sobre os Estilos de Aprendizagem.....	287
Tabela 34 - Exercício para integração da Int. Musical e o Estilo da Proficiência.....	311
Tabela 35 - Divisões do Ano do Calendário Lunar para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo da Proficiência	339

Índice de Figuras

Figura 1 - Desenho realizado por Nadia aos cinco anos de idade	15
Figura 2- Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “From the array of four, choose that form that is identical to the target form.”	26
Figura 3 – Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “From the array of four, choose that form which is a rotation of the target form.”	26
Figura 4 – Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “(For a,b,c) Indicate whether the second form in each pair is a rotation of the first or is a different form.” ..	27
Figura 5 - Quadro resumo dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Silver, Strong e Perini	51
Figura 6 - Uso da Inteligências Verbo-Linguística de acordo com os quatro estilos de aprendizagem	55
Figura 7 - Correspondência de vocações aos estilos de aprendizagem da Inteligência Verbo-Linguística	56
Figura 8 - Produtos passíveis de ser criados por cada estilo de aprendizagem da Inteligência Verbo-Linguística	57
Figura 9 - Pauta ilustrativa dos tons dos números em chinês.....	70
Figura 10 - Ilustração de alguns traços constituintes de sinogramas.....	70
Figura 11 - Distribuição espacial e sequência de escrita de sinogramas	71
Figura 12 - Formas geográficas de sinogramas	72
Figura 13 - Visualização do caráter "人 <i>rén</i> " (Homem, pessoa).....	72
Figura 14 - Visualização do caráter "食 <i>shí</i> " (comida; refeição)	73
Figura 15 - Elementos fundamentais da aquisição do sinograma	75
Figura 16 – Exemplo de exercício de prática de fonética: sons iniciais.....	77
Figura 17 - Exemplo de exercício de prática de fonética: identificação e distinção de palavras.....	79

Figura 18 - Exemplo de exercício de prática de fonética: identificação e produção de palavras.....	80
Figura 19 - Exemplo de exercício de prática de fonética: trava-línguas "Dez é dez, quatro é quatro 十是十, 四是四 <i>shí shì shí, sì shì sì</i> "	81
Figura 20 - Exemplo de exercício de prática de fonética: trava-línguas "Quatro leões de pedra 四个石狮子 <i>sìge shí shīzi</i> "	82
Figura 21 - Exemplo de exercício de prática de fonética: prática de pronúncia e entoação.....	83
Figura 22 - Exemplo de exercício para prática fonética.....	84
Figura 23 - Captura de sequências da dança do poema "Beldade do Norte"	84
Figura 24 - Exemplo de exercício para prática de sonoridade e prosódia.....	85
Figura 25 - Exemplo de gráfico tonal da língua chinesa	86
Figura 26 - Exemplo de imagens de posição dos lábios nas pronúncias de determinados sons	87
Figura 27 - Exemplo de imagens de posição da língua nas pronúncias de determinados sons.....	87
Figura 28 - Capturas de ecrã da aplicação Pleco: cores dos tons.	88
Figura 29 - Poema "Amanhecer da Primavera" adaptado à Inteligência Espacial	89
Figura 30 - Slide de PowerPoint usado em aula de Chinês Moderno III para auxiliar a leitura do texto "Filhos únicos 独生子女 <i>dúshēng zǐ n ǚ</i> "	89
Figura 31 - Mapa A: exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional	91
Figura 32 – Mapa B: exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional	91
Figura 33 - Exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional.....	92
Figura 34 – Exemplo de exercícios que recorrem à Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional	95

Figura 35 - Exemplo de exercícios que recorrem à Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional	96
Figura 36 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento capacidade oral	97
Figura 37 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento capacidade oral	98
Figura 38 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento da capacidade oral	100
Figura 39 - Exemplo de frases para apresentação de uso de palavra	104
Figura 40 - Explicação e estrutura da frase Bei (1)	106
Figura 41 - Explicação e estrutura da frase Bei (2)	107
Figura 42 - Explicação e estrutura da frase Bei (3)	108
Figura 43 - Exercício de organização de palavras - Int. Verbo-Linguística e Lógico-matemática.....	108
Figura 44 - Exercício de organização de frases - Int. Verbo-Linguística e Lógico-matemática.....	110
Figura 45 - Exercício de substituição de palavras para prática de estruturas gramaticais	111
Figura 46 - Exercício de expansão de frases	112
Figura 47 - Exercício de correção de frases <i>Ba</i>	114
Figura 48 - Exercício de imitação de estruturas	116
Figura 49 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (1).....	121
Figura 50 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (2).....	121
Figura 51 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (3).....	122
Figura 52 - Exercício de aprofundamento gramatical através da Int. Espacial	123
Figura 53 - Exercício de construção de frases com Complemento de Direção - Int. Espacial	124
Figura 54 - Estrutura gramatical do Resultado de Estado “De” (得 <i>de</i>) 1	125

Figura 55 - Estrutura gramatical do Resultado de Estado “De” (得 <i>de</i>) 2	125
Figura 56 - Quadro resumo das estruturas gramaticais do Resultado de Estado “De” (得 <i>de</i>).....	125
Figura 57 - Explicação da origem do carater de "Apelido; chamar-se 姓 <i>xíng</i> " - Int. Verbo-linguística	134
Figura 58 - Exercício de dedução e indução do significado dos carateres (1)	139
Figura 59 - Exercício de dedução e indução do significado dos carateres (2)	139
Figura 60 – Lenga-lenga proposta para desenvolvimento e uso da Inteligência Musical	142
Figura 61 - Exercício de audição para reconhecimento de carateres (1)	144
Figura 62- Exercício de audição para reconhecimento de carateres (2).....	144
Figura 63 - Folha de escrita para prática inicial de carateres	147
Figura 64 - Exercício de escrita de carateres com linhas-guia	148
Figura 65 - Associação de imagens a carateres	149
Figura 66 - Apresentação de carateres.....	150
Figura 67 - Exercício de escrita de carateres	151
Figura 68 - Exercício de visualização de carateres.....	152
Figura 69 - Exercício de descomposição de carateres em componentes	153
Figura 70 - Exercício de reconstrução de carateres (1)	154
Figura 71 - Exercício de reconstrução de carateres (2)	154
Figura 72 - Exercício de correção de carateres.....	156
Figura 73 - Apresentação da ordem e direção da escrita de traços	157
Figura 74 - Sequência de vídeo da execução do carater de sol/dia (日 <i>ri</i>).....	158
Figura 75 - Exercício de cópia de carateres para treino gestual	159
Figura 76 - Exercício de escolha de carater correto de acordo com o contexto	161
Figura 77 - Exercício de escrita de carateres através de radicais	164

Figura 78 - Exercício de distinção de caracteres semelhantes	165
Figura 79 - Explicação para a formação do caráter 东 <i>dōng</i> – este	166
Figura 80 - Explicação para a formação do caráter 车 <i>chē</i> – carro	166
Figura 81 - Página do primeiro dicionário Português-Chinês	176
Figura 82 - Índice de entrada de radicais em dicionário de Chinês/Inglês.....	182
Figura 83 – Amostra da página da listagem de caracteres que contém o radical 木 <i>mù</i>	183
Figura 84 - Amostra de palavras escritas com a sílaba "piao"	189
Figura 85 - Divisão espacial e ordem de execução de caracteres	201
Figura 86 - Modelo do caráter "酒 <i>jiǔ</i> " para cópia caligráfica	202
Figura 87 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual de sílabas	209
Figura 88 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual de estrutura de caracteres	210
Figura 89 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual sequência de caracteres	210
Figura 90 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual para substituição	211
Figura 91 - Exercício de estimulação Int. Espacial	211
Figura 92 - Exercício de estimulação Inteligência Espacial.....	212
Figura 93 - Exercício de estimulação da Inteligência Musical – canção	213
Figura 94 - Exercício de estimulação da Inteligência Musical – canção rítmica	213
Figura 95 – Notação rítmica da lenga-lenga "Peixinho dourado"	214
Figura 96 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical - Poema antigo.....	214
Figura 97 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical - Lengalenga	215
Figura 98 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical – Trocadilho	215
Figura 99 – Atividade de estimulação da Inteligência Naturalista – estados do tempo	216
Figura 100 – Atividade de estimulação da Inteligência Naturalista – estações do ano	217

Figura 101 – Exercício de estimulação da Inteligência Naturalista	217
Figura 102 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica	218
Figura 103 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica.....	218
Figura 104 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica.....	219
Figura 105 - Atividade de estimulação da Inteligência Interpessoal	220
Figura 106 - Atividade de estimulação da Inteligência Interpessoal	221
Figura 107 - Atividade de interação das Inteligências Natural, Espacial e Verbo- linguística	222
Figura 108 - Amostra de atividade de integração das Inteligências Verbo-linguística, Espacial e Corporal-cinestésica	222
Figura 109 - Amostra de exercício de escrita de caracteres	223
Figura 110 - Interação das Inteligências Verbo-linguística, Musical e Espacial	223
Figura 111 - Imagem de estímulo visual	224
Figura 112 - Exercício de integração das Inteligências Verbo-linguística, Lógico- matemática, Espacial e Naturalista.....	224
Figura 113 - Exercício de integração das Inteligências Verbo-linguística, Lógico- matemática, Espacial e Naturalista	225
Figura 114 - Exercício de integração das Inteligências Espacial, Verbo-linguístico e Musical	226
Figura 115 - Exercício de integração das Inteligências Musical, Espacial, Corporal- cinestésica, Verbo-linguístico e Interpessoal	226
Figura 116 - Introdução à Lição nº 26 - integração das Inteligências Espacial, Verbo- linguística, Musical e Naturalista	228
Figura 117 - Ilustração do texto principal da Lição nº 26 – Inteligência Espacial e Naturalista.....	228
Figura 118 - Atividade 1 da Lição nº 26 - Estimulação das Inteligências Naturalista e Intrapessoal.....	229

Figura 119 - Atividade 2 da Lição nº 26 - Estimulação das Inteligências Corporal-cinestésica e Intrapessoal.....	229
Figura 120 - Cântico 5, Lição nº 3.....	231
Figura 121 - Exerto de exercício de substituição da Lição nº 2	231
Figura 122 - Destaque de estruturas gramaticias	232
Figura 123 - Quadro de traços	233
Figura 124 - Atividade de grupo para estimulação das Inteligências Interpessoal e Espacial	234
Figura 125 - Primeiro grupo de afirmações da segunda parte do questionário	242
Figura 126 - Síntese da integração da Int. Verbo-linguística com os EA	291
Figura 127 - Exercício para desenvolvimento da Int. Verbo-linguística e o Estilo da Proficiência	292
Figura 128 - Exercício para desenvolvimento da Int. Verbo-linguística e o Estilo Interpessoal	296
Figura 129 - Exercício para integração da Int. Verbo-linguística e o Estilo da Autoexpressão	298
Figura 130 – Síntese da integração da Int. Lógico-matemática com os EA	301
Figura 131 - Exercício para desenvolvimentoda Int. Lógico-matemática com o Estilo da Proficiência	302
Figura 132 - Amostra de exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo da Proficiência	303
Figura 133 - Amostra de exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo Interpessoal	306
Figura 134 - Exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo da Autoexpressão	307
Figura 135 - Síntese da integração da Int. Musical com os EA	310
Figura 136 - Síntese da integração da Int. Espacial com os EA	316

Figura 137 - Exercício para desenvolvimento da Int. Espacial e o Estilo da Proficiência	317
Figura 138 - Exercício de Int. Espacial e Estilo da Proficiência para prática de oralidade e estruturas.....	318
Figura 139 - Exemplo de Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo Interpessoal (1)	318
Figura 140 - Exemplo de Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo Interpessoal (2)	319
Figura 141 - Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo da Autoexpressão .	320
Figura 142 – Síntese da integração da Int. Corporal-cinestésica com os EA	320
Figura 143 - Exercício de integração do Estilo da Proficiência com a Int. Corporal-cinestésica.....	321
Figura 144 - Exercício de integração do Estilo da Proficiência com a Int. Corporal-cinestésica.....	323
Figura 145 - Exercício de integração da Int. Corporal-cinestésica com o Estilo Interpessoal	323
Figura 146 - Exercício de integração da Int. Corporal-cinestésica com o Estilo da Autoexpressão	325
Figura 147 - Síntese da integração da Int. Interpessoal com os EA	326
Figura 148 - Exercício de integração da Int. Interpessoal com o Estilo da Proficiência	327
Figura 149 - Síntese da integração da Int. Intrapessoal com os EA	331
Figura 150 - Síntese da integração da Int. Naturalista com os EA	338
Figura 151 - Expressões faciais para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo Interpessoal	341
Figura 152 Figura 110 - Traços de personalidade para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo Interpessoal.....	342
Figura 153 - Turma do 2º ano de LEO:ECJ, ano letivo 2016/17.	346

Figura 154 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular do Aluno A (trabalho individual)	349
Figura 155 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular do Aluno B (trabalho individual)	349
Figura 156 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular dos Aluno C e D (trabalho a par).....	350
Figura 157 - Alunos na primeira fase do exercício - recolha de informação das palavras	354

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de inquiridos por situação acadêmica	240
Gráfico 2 Percentagem de inquiridos por situação acadêmica	240
Gráfico 3 – Anos de estudo de chinês dos inquiridos.....	241
Gráfico 4 - Percentagem de inquiridos por anos de estudo de chinês	241
Gráfico 5 - Frequência dos resultados obtidos para os graus de conforto das IM.....	244
Gráfico 6 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Verbo-linguística	245
Gráfico 7 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Verbo-linguística	245
Gráfico 8 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Lógico-matemática	246
Gráfico 9 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Lógico-matemática	246
Gráfico 10 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Espacial.....	247
Gráfico 11 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Espacial.....	247
Gráfico 12 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Musical	248
Gráfico 13 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Musical	248
Gráfico 14 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Corporal-cinestésica.....	249
Gráfico 15 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Corporal-cinestésica.....	249
Gráfico 16 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Interpessoal	250
Gráfico 17 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Interpessoal..	250
Gráfico 18 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Intrapessoal	251
Gráfico 19 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Intrapessoal..	251
Gráfico 20 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Naturalista.....	252
Gráfico 21 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Naturalista....	253
Gráfico 22 - Frequência obtida na questão I do inquérito	254

Gráfico 23 - Percentagem obtida na questão I do inquérito	254
Gráfico 24 - Frequência obtida na questão II do inquérito.....	255
Gráfico 25 - Percentagem obtida na questão II do inquérito.....	255
Gráfico 26 - Frequência obtida na questão III do inquérito	257
Gráfico 27 - Percentagem de frequência obtida por opção na questão III do inquérito	258
Gráfico 28 - Frequência obtida na questão IV do inquérito	259
Gráfico 29 - Percentagem obtida na questão IV do inquérito	259
Gráfico 30 - Frequência obtida na questão V do inquérito.....	260
Gráfico 31 - Percentagem obtida por opção na questão V do inquérito.....	260
Gráfico 32 - Frequência obtida na 1ª parte da questão VI do inquérito	261
Gráfico 33 - Percentagem obtida por opção na 1ª parte da questão VI do inquérito....	261
Gráfico 34 - Frequência obtida na 2ª parte da questão VI do inquérito	262
Gráfico 35 - Percentagem obtida por opção na 2ª parte da questão VI do inquérito ...	262
Gráfico 36 - Frequência obtida na questão VII do inquérito.....	263
Gráfico 37 - Percentagens obtidas na questão VII do inquérito	264
Gráfico 38 - Frequência obtida na questão VIII do inquérito.....	265
Gráfico 39 - Percentagem obtida na questão VIII do inquérito.....	265
Gráfico 40 - Frequência obtida na questão IX do inquérito	266
Gráfico 41 - Percentagem obtida na questão IX do inquérito	266
Gráfico 42 - Percentagem de inquiridos que utilizam a estratégia em questão.....	270
Gráfico 43 - Frequência obtida na questão XI do inquérito	271
Gráfico 44 - Percentagens obtidas na questão XI do inquérito	272
Gráfico 45 - Frequência obtida no número de vezes de repetição dos caracteres.....	272
Gráfico 46 - Frequência obtida na questão XII do inquérito.....	273
Gráfico 47 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito	273
Gráfico 48 – Frequência obtida na questão XIII do inquérito.....	274

Gráfico 49 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito	275
Gráfico 50 – Frequência obtida na questão XIV do inquérito.....	276
Gráfico 51 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito	276
Gráfico 52 – Frequência obtida na questão XV do inquérito	277
Gráfico 53 - Percentagem obtida por opção na questão XV do inquérito	277
Gráfico 54 – Frequência obtida na questão XVI do inquérito.....	278
Gráfico 55 - Percentagem obtida por opção na questão XVI do inquérito.....	279
Gráfico 56 – Frequência obtida na questão XVII do inquérito	281
Gráfico 57 - Percentagem obtida por opção na questão XVII do inquérito	281
Gráfico 58 Gráficos de distribuição de nº de alunos por pontuação nos Estilos	288
Gráfico 59 - Gráficos de percentagem de distribuição por pontuação nos Estilos.....	289
Gráfico 60 - IM dos alunos participantes no <i>case study</i>	347
Gráfico 61 - EA dos alunos participantes no <i>case study</i>	348

Esclarecimentos

I. Romanização¹

Tendo em atenção que o presente trabalho apresentará com frequência caracteres chineses e a sua romanização *Pinyin* (romanização do chinês normalizada oficialmente). Segundo o sistema *Hanyu Pinyin*, o chinês transliterado é pronunciado de modo semelhante ao português, com as seguintes exceções²:

Som final de sílaba

e: próximo de “azul”

ang: com “a” nasalado

eng: com “e” nasalado

ong: com “o” nasalado

uang: com “a” nasalado

i: como “vida”

i (seguindo c, ch, s, sh, z, zh): sem som

ian: *ien*

iang: com “a” nasalado

ing: com “i” nasalado

iong: com “o” nasalado

u: como “tu”

u (seguindo j, q, x, y): *ü*, como se pronuncia designadamente em francês e alemão.

Som inicial de sílaba

c: “ts”

ch: “tch”

h: “h” aspirado, como em inglês “who”

q: “tch”

r: como em inglês “pleasure”

¹ Texto integral retirado da monografia “Chinês e Português, Distância Linguística e Sociocultural: Algumas Reflexões sobre a Prática da Tradução” (cf. Peixoto, 2014, 11-12).

² Estas indicações fonéticas não seguem o Alfabeto Fonético Internacional, pretendendo apenas auxiliar o leitor português que não esteja familiarizado nem com este nem com a romanização normalizada do chinês: *pinyin*.

sh: como “chafariz”

zh: “dj”

II. Citações

As citações são apresentadas em corpo de texto traduzidas para língua portuguesa, sendo o texto na língua original fornecido em nota de rodapé. No caso de tabelas, dada a sua dimensão, o original é facultado em anexo.

III. Traduções de chinês

É facultado o *pinyin* e tradução para todos os caracteres chineses presentes no texto, sendo que se segue um dos esquemas que se apresenta de seguida, conforme o contexto:

1. Frases ou caracteres chineses isolados: é facultado na primeira linha o *pinyin*, na segunda os caracteres e na terceira a tradução.

Ex.:

Yīnwèi xià dà yǔ, yùndònghuì zhǐhǎo tuīchī le.

因为下大雨，运动会只好推迟了。

Devido à chuvada, a competição tem de ser adiada. (*cf.* pág. 105)

2. Frases ou caracteres inseridos em corpo de texto:

- a) Quando o termo a destacar é chinês, apresenta-se primeiro os caracteres, seguidos de *pinyin*, com indicação entre parêntesis da tradução.

Ex.:

“Em termos curriculares, estas competências denominam-se 听力 *tīnglì* (compreensão oral) e 阅读 *yuèdú* (compreensão escrita), 口语 *kǒuyǔ* (expressão oral) e 写作 *xiězuò* (expressão escrita).” (*cf.* pág. 69)

- b) Quando se apresenta a palavra chinesa para informação complementar, oferece-se primeiramente o termo em português, sendo apresentado entre parêntesis o termo em chinês seguido de *pinyin*).

Ex.:

“A aquisição do sinograma pode ser vista através de três elementos fundamentais, a sua escrita, ou forma (形 *xíng*), a sua fonética (音 *yīn*) e o seu significado (义 *yì*), sendo possível interligar uma com as outras.” (cf. pág. 75)

- c) Quando se trata de explicação de exercícios: oferece-se a tradução entre aspas, sendo o chinês e respetivo *pinyin* facultado entre parêntesis.

Ex.:

“Não quero o chapéu de cerimónia, quero é educação!” (我不要礼帽, 要礼
貌! *Wǒ bù yào lǐmào, yào lǐmào!*) (cf. pág. 93)

INTRODUÇÃO

O método de ensino de Chinês na Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (LEO:ECJ), do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) da Universidade do Minho (UMinho), tem dado provas de sucesso desde a sua implementação. Tem-se notado, no entanto, alguma falta de articulação de materiais e metodologias didáticas, sobretudo ao nível da iniciação, muito devido à disparidade de materiais disponíveis, pouco adaptados à realidade cultural e social dos estudantes portugueses, que se vêm, com alguma frequência, defrontados com temáticas, objetivos de aprendizagem, áreas vocabulares, níveis exigíveis de competência linguística e gramatical, porventura menos adaptados à sua situação muito real e aos objetivos da Licenciatura. Neste seguimento, sente-se que, em muito pouco, estes materiais didáticos se adaptam à “cultura” ou “filosofia” subjacente a toda a conceção dos Estudos Chineses na UMinho.

No que diz a respeito ao Ensino de Chinês Língua Estrangeira (CLE), os diferentes aspetos envolvidos na aquisição da língua, nomeadamente a aprendizagem da sua escrita, fonética, lexicografia, gramática, bem como a articulação dos mesmos na comunicação, beneficiam de metodologias didáticas mais abrangentes do que se tem vindo a utilizar tradicionalmente no ensino desta língua, que possui características muito particulares, tanto no seu sistema linguístico, como também na sua aquisição. Recentemente, a didática focada nas quatro vertentes de “ouvir, falar, ler e escrever” tem vindo a ser refletida através de outras perspetivas científicas como sejam a psicologia, neurologia, psicolinguística e cognição. Esta visão aplicada ao ensino de uma língua estrangeira coloca o aluno no centro do seu foco, recorrendo ao seu perfil cognitivo, estilos de aprendizagem, quadro de conhecimento, etc., de forma a otimizar os resultados de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que se apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que defende que todos os indivíduos possuem não uma, mas sim, oito tipos de inteligências, a saber: Inteligência Verbo-linguística, Inteligência Lógico-matemática, Inteligência Musical, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal e Inteligência Naturalista.

Tendo em conta as especificidades da língua chinesa, acredita-se que esta teoria poderá servir como orientação eficaz na conceptualização de uma nova metodologia de

ensino, proporcionando aos estudantes a oportunidade de uma aprendizagem apoiada nas suas inteligências mais fortes, mas também a possibilidade de desenvolver as inteligências nas quais se sentem ou consideram mais fragilizados. A título de exemplo, refira-se a estimulação da aprendizagem do pictograma-ideograma, bem como a sua execução gráfica com programação gestual e espacial dos traços, bem como toda a sua construção espacial, através do cultivo da “inteligência espacial”, da lógica, da visualização, da programação corporal, etc., ou da “inteligência musical” na aprendizagem dos quatro tons do chinês Mandarim, da sua prosódia, entre outras.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral averiguar se a Teoria das Inteligências Múltiplas, aliada às preferências de estudo dos alunos, como seja o recurso aos seus Estilos de Aprendizagem, beneficia o ensino e aprendizagem da Língua Chinesa, nomeadamente por parte dos alunos de Chinês da Universidade do Minho.

Para tal, inscreve-se como objetivos específicos a apresentação e contextualização desta Teoria; a apresentação das vantagens e métodos didáticos da mesma na aprendizagem do Chinês; a análise de manuais disponíveis na UMinho à luz da mesma; a proposta de práticas didáticas em sala de aula, tentando articular de modo o mais eficaz possível as diferentes componentes do seu ensino e aprendizagem (escrita, leitura, audição, oralidade, gramática, etc.) à luz das IM; averiguar estas e os EA dos alunos da UMinho, relacionando-as com as suas preferências de estudo de modo a aferir a existência da relação entre a abordagem proposta e a sua aprendizagem.

De modo a cumprir os objetivos acima propostos, adotou-se a seguinte metodologia de trabalho:

- procedeu-se à seleção cuidada de manuais, tendo-se escolhido um para análise detalhada, por se considerar que este é o mais propenso a um ensino inserido na linha da Teoria das IM, e dois para uma análise superficial, por se considerar que os mesmos seguem uma linha didática menos direcionada a esta Teoria, mas que apresentam alguns pontos fortes que, com a devida orientação do docente, poderão ser adaptados com sucesso à mesma;
- ofereceu-se um conjunto de exercícios e atividades didáticas a ser aplicado a cada uma das Inteligências na aquisição da oralidade e fonética, da gramática

e do sinograma, de modo a criar uma linha orientadora para a estimulação das IM no ensino de CLE;

- desenharam-se inquéritos para a averiguação das IM e dos EA dos alunos de Língua Chinesa da Universidade do Minho, entre os anos 2014 e 2017, tendo-se ainda procedido à aplicação didática deste método a alunos do 2º ano de LEO:ECJ, durante o primeiro semestre do ano letivo 2016/17.

Relativamente à estrutura, este trabalho apresenta-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro apresenta-se uma breve contextualização da Teoria das IM, Estilos Cognitivos e EA, relacionando os últimos com a Teoria de Howard Gardner.

No segundo capítulo tecem-se algumas considerações sobre o ensino de CLE na China e Portugal, oferece-se um pequeno apanhado do seu Estado da Arte no que diz respeito à teoria das IM e procede-se à análise de manuais à luz desta.

No terceiro capítulo expõe-se um conjunto de exemplos ilustrativos do uso das IM nas diferentes especificidades da língua chinesa, nomeadamente no que diz respeito à aquisição da oralidade e fonética, da gramática e do sinograma, como propostas para a prática didática através desta teoria.

No quarto capítulo apresentam-se os resultados obtidos nos inquéritos sobre as IM e EA dos alunos de Língua Chinesa da Universidade do Minho, bem como um pequeno *case study* que tem como principal objetivo perceber se um método de ensino que englobe ambas as teorias poderá beneficiar a aprendizagem de CLE, sendo apresentadas as conclusões a que se chegou.

**CAPÍTULO I - INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS,
METACOGNIÇÃO E ESTILOS
DE APRENDIZAGEM**

Na primeira parte deste capítulo proceder-se-á à apresentação da Teoria das IM de Howard Gardner, inserindo-a numa breve contextualização sobre as abordagens tradicionais à Inteligência. Na segunda parte apresenta-se sucintamente a relação entre a metacognição, estilos metacognitivos e os estilos de aprendizagem, finalizando o mesmo com a proposta de integração das teorias das IM e dos EA.

1.1. Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

A teoria das Inteligências Múltiplas (IM) surgiu nos anos 80, com a publicação de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, da autoria de Howard Gardner, na qual este defende que:

...todos os seres humanos não possuem somente uma única inteligência (normalmente referenciada pelos psicólogos como 'g' de inteligência geral). Pelo contrário, como espécie, nós, seres humanos, somos mais bem descritos como possuidores de um conjunto de inteligências relativamente autónomas.³

Gardner, considerando que se estava a colocar demasiada ênfase na inteligência linguística e lógico-matemática, inteligência esta medida tradicionalmente através dos testes do quociente de inteligência (QI), defende que cada indivíduo possui múltiplas inteligências que se manifestam de várias formas e em diferentes graus. Esta teoria propõe que todos os indivíduos são inteligentes, se não em todas, em pelo menos algumas áreas relevantes para a vivência numa determinada sociedade e cultura. Defende assim que todos os indivíduos possuem todas as inteligências, sendo que umas se manifestam em maior grau do que outras, como já referido, e que todas elas podem ser estimuladas.

Embora esta teoria tenha recebido alguma oposição, como de resto acontece com todas as teorias, a mesma tem gradualmente conseguido apoio por parte de educadores um pouco por todo o mundo, existindo já algumas escolas, institutos e organizações praticantes da mesma, especialmente no que diz respeito ao ensino a nível primário e

³ 2011, xii. "...all human beings possess not just a single intelligence (often called by psychologists 'g' for general intelligence). Rather, as a species, we human beings are better described as having a set of relatively autonomous intelligences". TdA

secundário, anos chave do desenvolvimento cognitivo e educacional na vida dos indivíduos, como é o caso das *The Gardner School of Arts and Sciences*⁴ (no Canada), *New City School*⁵ (nos E.U.A.), *Multiple Intelligences Institute*⁶ (nos E.U.A., China e Singapura), *Multiple Intelligence International School*⁷ (nas Filipinas), etc.

Sendo uma teoria centrada no aluno, a qual valoriza e celebra diferentes estilos de aprendizagem e destaca várias maneiras possíveis de acesso a conteúdos e matérias aprendidas, processamento de informação e transmissão dos mesmos, facilmente se percebe a importância da teoria das IM em qualquer contexto de ensino; no presente caso, o ensino de Chinês Língua Estrangeira (CLE) a alunos portugueses.

1.1.1. Inteligência - Alguns aspetos contextuais

*Embora se concorde geralmente que algumas pessoas são mais inteligentes que outras, as coisas tornam-se mais complexas quando se tenta ser preciso. Penso que qualquer pessoa informada concordará que Albert Einstein e Thomas Jefferson eram ambos extremamente inteligentes. Qual deles era mais inteligente? É difícil dizer; foram brilhantes de diferentes maneiras, em diferentes épocas.*⁸

É comum ouvir-se afirmações como "ele é mesmo esperto", ou "ela não tem jeito nenhum para isto", ou "que boa ideia" ou "que ideia estúpida". Ninguém discordará que alguns indivíduos são mais inteligentes do que outros, no entanto, se se solicitar evidência para se afirmar que alguém é mais ou menos inteligente, nem sempre será fácil explicar o porquê dessa afirmação. Nas palavras de Hunt⁹, "as coisas tornam-se mais complexas quando se tenta ser preciso". A inteligência não é facilmente definível, sendo que esta assume valores não só cognitivos mas também sociais, temporais, espaciais, raciais, etc. Como comparar a inteligência de dois indivíduos, quando estes podem não ter a mesma

⁴ Cf. <http://www.gardnerschool.org/programs/curriculum/multiple-intelligences/>

⁵ Cf. <http://www.newcityschool.org/>

⁶ Cf. <http://www.multipleintelligences.org/>

⁷ Cf. <http://www.mi-childspace.com.ph/main.php?h=1>

⁸ Hunt, 2011, 2. "While there is broad agreement that some people are smarter than others, things become more complex when we try to be precise. I think that every knowledgeable person would agree that Albert Einstein and Thomas Jefferson were both highly intelligent. Who was the more intelligent? That is hard to say; they were brilliant in different ways at different times." TdA

⁹ 2011, 2. "(...) things become more complex when we try to be precise." TdA

idade, não partilhar dos mesmos contextos culturais e sociais, dedicarem-se a áreas de trabalho muito distintas, etc.? A abordagem tomada para explicar a inteligência foi, como afirmou Mackintosh, "o principal objetivo do estudo científico da inteligência foi, desde o início, a medida e não a construção de uma teoria abstrata."¹⁰

O primeiro teste de inteligência moderno surge no início do séc. XX, quando o Ministério da Educação Francês, tendo declarado a educação como um direito universal, chegou à conclusão de que nem todas as crianças assimilavam os conteúdos com a mesma facilidade ou eficácia. De modo a tentar perceber quais as crianças que necessitariam de apoio educativo especial, o Ministério solicitou os serviços do psicólogo Alfred Binet, de modo a que este desenvolvesse uma maneira de diagnosticar que crianças estariam nessa situação.

Consultando professores experientes sobre o tipo de problemas que cada criança seria capaz de resolver em diferentes idades, o que tomou como medida base, Binet criou um teste que apurava a idade mental da criança (nível de competência operativa), tendo em conta a sua idade cronológica.

Mais tarde, quando se começaram a aplicar os testes de inteligência a jovens e adultos, surgiu a necessidade de se medir a inteligência sem se depender da idade mental. É assim que surge o QI, proposto pelo psicólogo alemão William Stern, que avaliava originalmente a inteligência através da divisão da idade mental pela idade cronológica, multiplicada por 100. Note-se que também esta fórmula se mostrou insuficiente na medição da inteligência de adultos, pelo que a mesma foi posteriormente melhorada, tendo em conta, por exemplo, a população e grupos de idade a ser testados. O psicólogo Lewis Terman aperfeiçoou o teste proposto por Binet, recorrendo à fórmula de cálculo de Stern, dando assim origem ao teste de Simon-Binet. Também este, no entanto, foi ultrapassado (apesar de várias revisões) pelo teste de Wechsler, primeiramente publicado como a escala de Wechsler-Bellevue e posteriormente revisto como Escala Wechsler de Inteligência para Adultos¹¹, na versão a ser aplicada a adultos, e Escala Wechsler de

¹⁰ Mackintosh, 1998, 4. "From the outset, the main goal of the scientific study of human intelligence was measurement rather than abstract theory construction." TdA

¹¹ *Wechsler Adult Intelligence Scale*, no original. NdA

Inteligência para Crianças¹², a aplicar a crianças dos 5 aos 16 anos de idade, hoje em dia o mais utilizado para a medição do QI¹³.¹⁴

A inovação introduzida por este teste foi o conceito de "desvio-padrão do QI", que veio definir o QI "... não em termos de idade mental e cronológica, mas sim em termos da própria pontuação obtida pelo indivíduo num teste (número de itens respondidos corretamente) em comparação com a pontuação média esperada obtida por indivíduos da mesma idade"¹⁵, recorrendo assim à fórmula "(resultado do teste obtido/resultado esperado) x 100"¹⁶. Chegamos assim aos testes de inteligência ainda aplicados hoje em dia.

Existem duas principais vertentes para a conceptualização da inteligência: a vertente dos que defendem a existência de uma capacidade cognitiva geral, ou seja, de uma só inteligência, como sejam os defensores do *fator g*, QI ou Idade Mental¹⁷, e a dos que acreditam que o indivíduo tem ao seu dispor um conjunto de capacidades cognitivas extenso, ou seja, os que defendem a existência de vários tipos de inteligência, como é o caso da teoria que se propõe como objeto de análise neste trabalho, a Teoria das IM.

1.1.1.1. Abordagem Psicométrica, Desenvolvimentista e Cognitivista

A abordagem mais tradicional em relação à inteligência é a psicométrica, "também dita factorial ou diferencial"¹⁸, sendo que, neste particular,

"(...) inteligência significa capacidade ou aptidão mental, podendo essa capacidade traduzir-se num potencial heterógeno mas coerente de funções mentais (por exemplo, QI ou Quociente de Inteligência), numa capacidade geral de aprender significados e de estabelecer e aplicar

¹² Wechsler *Intelligence Scale for Children*, no original. NdA

¹³ Mackintosh, 1998, 28.

¹⁴ Para mais detalhes sobre a evolução da medição do quociente de inteligência, poder-se-á consultar a monografia "IQ and Human Intelligence", de N. J. Mackintosh.

¹⁵ Mackintosh, 1998, 29. "... not in terms of mental and chronological age, but in terms of an individual's actual score on a test (the number of items correctly answered) relative to the expected average score obtained by people of the same age." TdA

¹⁶ *Idem, ibidem*. "(actual test score/expected score) x 100". TdA

¹⁷ Por "factor g" entenda-se fator de inteligência geral. NdA

¹⁸ Almeida, Guisande e Ferreira, 2009, 11.

relações nas mais diversas situações de desempenho (factor g) ou numa diversidade de aptidões ou funções cognitivas diferenciadas, podendo estas serem entendidas como autónomas entre si ou, então, correlacionadas e interdependentes segundo níveis hierárquicos de maior ou menor generalização."¹⁹

Na abordagem psicométrica inserem-se as seguintes teorias:

- a) Teorias compósitas, as quais advogam que a inteligência recorre a um conjunto de funções mentais para se adaptar e resolver problemas que surjam na vida do sujeito²⁰, sendo que daqui advém o conceito de Quociente de Inteligência. Almeida, Guisande e Ferreira descrevem-nas simplesmente como “um composto harmónico de múltiplas e diferentes funções”²¹;
- b) Teorias fatoriais, as quais defendem que a inteligência é “um traço ou aptidão simples ou então formada por diversos factores, traços ou aptidões mentais”²², sendo que, tal como clarificou Anne Anastasi²³, a análise fatorial é a principal ferramenta para a identificação, agrupamento e definição de diferentes aptidões. São as que mais defendem a existência do *fator g*;
- c) Teorias hierárquicas, que defendem a existência de fatores cognitivos que funcionam em "diferentes níveis de generalidade, ou seja, uns mais gerais ou comuns a várias tarefas e outros mais específicos de uma dada tarefa, dando origem a modelos hierárquicos na definição da estrutura da inteligência"²⁴.

A abordagem psicométrica tem, no entanto, sido alvo de alguma controvérsia, uma vez que há quem considere que certos fatores testados nos testes de inteligência propostos por esta teoria não permanecem constantes ao longo da vida de um indivíduo. Para além disso, como salvagam Almeida, Guisande e Ferreira,

"(...) a abordagem psicométrica sugere um conjunto de aptidões ou factores que entram na realização cognitiva e explicam os desempenhos individuais, no entanto dá pouca informação sobre a forma como tais aptidões convergem e funcionam na resolução de problemas (Almeida,

¹⁹ *Idem, ibidem.*

²⁰ *Cf. Almeida, Guisande e Ferreira, 2009, 12.*

²¹ *Idem, ibidem.*

²² *Idem, 17.*

²³ *Cf. 1977, 380.*

²⁴ Almeida, Guisande e Ferreira, 2009, 27.

1988a; Resnick, 1976). Se quisermos, os níveis de realização acompanham os níveis de habilidade dos indivíduos, contudo não deixa de ser uma leitura demasiado estática e, sobretudo, exclusivamente quantitativa."²⁵

É precisamente o cariz estático e quantitativo desta abordagem aos testes de inteligência tradicionais que leva Howard Gardner a introduzir a sua teoria das Inteligências Múltiplas, como se verá adiante.

Para além da abordagem psicométrica, existem ainda outras que se mencionarão muito brevemente de seguida, as abordagens desenvolvimentista e cognitivista.

A abordagem desenvolvimentista, ao contrário da abordagem psicométrica, "preocupa-se com as estruturas ou esquemas inerentes ao funcionamento cognitivo. (...) A sua vertente compreensiva e explicativa da inteligência está associada à idade dos sujeitos, em particular às mudanças intelectuais na infância e adolescência."²⁶ Assim, esta abordagem tem em conta a progressão que o indivíduo vai mostrando à medida que as suas estruturas se vão desenvolvendo, aprendendo a fazer a ligação entre aprendizagens passadas e novos conhecimentos.

As teorias de Jean Piaget apresentam um "(...) padrão universal do crescimento intelectual, desde o nascimento até ao final da adolescência"²⁷, enquanto o psicólogo Lev Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo se dá através da influência do contexto social, histórico e cultural, contribuíram exponencialmente para esta abordagem.²⁸

Esta análise desenvolvimentista, que valoriza, como se viu imediatamente antes, os processos cognitivos pelos quais o indivíduo passa na sua fase de desenvolvimento, abriu caminho para a abordagem cognitivista, sendo que se foi tomando consciência para o facto de que o processo de desenvolvimento da inteligência envolve "actividades cognitivas complexas como atenção, compreensão e velocidade perceptiva, entre tantas

²⁵ *Idem*, 41.

²⁶ *Idem*, 43.

²⁷ *Idem*, 73.

²⁸ Para mais detalhes sobre a teoria desenvolvimentista, cf. "Inteligência: Perspectivas Teóricas", da autoria de Leandro S. Almeida, M. Adelina Guisande e Aristides I. Ferreira, pp. 41-75. NdA

outras variáveis cognitivas, do conhecimento e motivacionais [até então] ignoradas.”²⁹ Passam então a ser considerados como elementos intervenientes na inteligência processos mentais como a percepção, a aprendizagem, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas, a capacidade de tomar decisões, o reconhecimento de padrões, a representação do conhecimento, a representação visual, linguagem, pensamento e formação de conceitos, entre outros³⁰.

É nesta última abordagem que se insere a teoria das IM, a qual se tentará descrever mais detalhadamente nas páginas que seguem.

1.1.1.2. Pluralidade de Inteligências: As Inteligências Múltiplas e seus requisitos

Howard Gardner oferece uma definição mais plural do conceito tradicional de inteligência, como o próprio nome da teoria o indica, Inteligências Múltiplas, a saber:

*Uma inteligência é a capacidade para resolver problemas, ou para criar produtos, valorizados dentro de um ou mais contextos culturais – uma definição que em nada indica as fontes destas capacidades ou os meios adequados para as ‘testar’.*³¹

A isto Gardner acrescenta ainda que “...a pontuação de um teste de inteligência prevê a capacidade que cada um possui para lidar com matérias escolares, embora pouco preveja o sucesso que se alcançará mais tarde na vida.”³²

Para além disso, Gardner refere que “(...) uma inteligência (o poder computacional da capacidade musical, espacial ou interpessoal de um indivíduo) não é de todo o mesmo que um estilo (a maneira pela qual alguém alegadamente aborda uma

²⁹ Almeida, Guisande e Ferreira, 2009, 78.

³⁰ Cf. *Idem*, 85.

³¹ Gardner, 2011, xxviii. "An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings – a definition that says nothing about either the sources of these abilities or the proper means of 'testing' them". TdA

³² *Idem*, 3. "...the score on an intelligence test does predict one's ability to handle school subjects, though it foretells little of success in later life." TdA

variedade de tarefas)"³³. Esta questão, importante num contexto de ensino/aprendizagem, será abordada mais à frente neste trabalho.

Antes de se avançar com a teoria de Howard Gardner, será porventura interessante ter uma perspectiva mais global do debate que tem vindo a decorrer à volta do conceito da inteligência. O quadro que se apresenta de seguida demonstra como a perceção sobre como a inteligência foi alterada até aos dias presentes.³⁴

Tabela 1 - Quadro de alteração da definição de inteligência³⁵ (T. de Isabel M^a Soares)

Como a nossa definição de inteligência mudou	
Antiga perspectiva	Nova perspectiva
<ul style="list-style-type: none"> • A inteligência era invariável • A inteligência era mensurável e traduzível num número • A inteligência era unitária • A inteligência era medida de forma isolada • A inteligência era usada para tipificar os alunos e prever o seu sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • A inteligência pode ser desenvolvida • A inteligência não é numericamente quantificável e evidencia-se no contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas • A inteligência pode manifestar-se de várias formas – é múltipla • A inteligência é medida em contexto/em situações da vida real • A inteligência é usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ser bem sucedidos

Este pequeno quadro mostra como a inteligência deixou de ser atribuída a fatores meramente internos (natureza invariável na antiga perspectiva) e simplesmente medidos através de testes, para passar a ser algo passível de desenvolvimento e aplicação a determinados e variados contextos. É com esta perceção que Gardner propõe a sua Teoria.

De modo a não correr o risco de se classificar uma simples aptidão ou capacidade como uma inteligência, Gardner procedeu à classificação das inteligências seguindo uma determinada lógica e critérios, deixando para tal bem claro no seu já aqui citado *Frames of Mind* que existe um conjunto de pré-requisitos para que tal aconteça, de modo a garantir a utilidade e importância de uma inteligência humana, sempre em contexto de determinada cultura, sendo que:

(...) uma competência intelectual humana deve implicar um conjunto de capacidades de resolução de problemas – permitindo que o indivíduo

³³ 2011, xv. "...an intelligence (the computing power of an individual's musical or spatial or interpersonal capacity) is not at all the same as a style (the way in which one allegedly approaches a range of tasks)". TdA

³⁴ Para uma noção básica das alterações da abordagem ao tema da inteligência, cf. a Parte II da monografia "Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence", da autoria de Robert J. Sternberg. NdA

³⁵ Silver, Strong e Perini, 2010, 11.

*ultrapasse problemas ou dificuldades reais que encontre e, quando apropriado, a criação de um produto efetivo – devendo também implicar o potencial para encontrar ou criar problemas – abrindo assim caminho para a aquisição de novos conhecimentos.*³⁶

Perante o exposto, este apresenta oito critérios, ou oito “sinais”, como ele próprio os designa, ordenados arbitrariamente, que devem ser idealmente observados em qualquer uma das inteligências, mesmo que não simultânea ou exaustivamente, como se enumera.

- **Isolamento potencial por dano cerebral**

Um indivíduo que tenha sofrido danos cerebrais pode ver afetada uma ou mais áreas do córtex, vindo a sofrer debilidades ao nível de uma ou mais inteligências. A título de exemplo, se um indivíduo sofrer uma lesão na área de Broca, situada no hemisfério esquerdo frontal, a qual afeta a linguagem falada e escrita, este verá a sua inteligência linguística afetada, mas continuará a ser capaz de realizar cálculos (inteligência lógico-matemática), cantar uma melodia (inteligência musical) ou jogar futebol (inteligência corporal-cinestésica).³⁷ Implica o exposto que Gardner “(...) argumenta a existência de oito sistemas cerebrais relativamente autónomos – uma versão mais sofisticada e atualizada do modelo de aprendizagem ‘hemisfério direito/hemisfério esquerdo’ popular nos anos 70.”³⁸

³⁶ Gardner, 2011, 64-65. “(...) a human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving – enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he encounters and, when appropriate, to create an effective product – and must also entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge.” TdA

³⁷ Refira-se o famoso caso de Phineas Gage, como relatado por António Damásio na sua obra *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano* (1995), que em 1848 sofreu uma lesão neurológica da qual, contra todas as expectativas médicas da altura, recuperou física e psicologicamente, demonstrando as mesmas competências que exibia antes do acidente, tendo, no entanto, sofrido uma severa alteração de personalidade, quer a nível pessoal, quer a nível social. Damásio escreve que David Ferrier, fisiologista britânico, que se debruçou sobre o caso relatado pelo médico que tratou Gage aquando do acidente, “(...) concluiu que a ferida não tinha afectado nem o «centro» motor nem o «centro» da linguagem, mas sim danificado a parte do cérebro que ele próprio denomina de córtex pré-frontal; conclui ainda que tais danos poderiam estar relacionados com a modificação peculiar que ocorreu na personalidade de Gage (...)” (Damásio, 1995, 33. T. Dora Vicente e Georgina Segurado). Foi por volta da altura do acidente de Gage que os neurologistas Paul Broca e Karl Wernicke começaram a chamar a atenção da comunidade médica com os seus estudos sobre doentes com lesões cerebrais, propondo então que lesões em áreas específicas do cérebro poderiam afetar o processamento linguístico dos doentes. NdA

³⁸ Armstrong, 2009, 9. “(...) is arguing for the existence of eight relatively autonomous brain systems – a more sophisticated and updated version of the ‘right-brain/left-brain’ model of learning that was popular in the 1970s.” TdA

- **Existência de *idiots savants*³⁹, prodígios e outros indivíduos excepcionais**

Gardner sugere que o facto de alguns indivíduos possuírem uma determinada inteligência (ou em alguns casos mais do que uma) altamente desenvolvida, podendo embora apresentar grandes défices em todas as outras, é também indício da existência de diferentes tipos de inteligência. Gardner chama a esta evidência “uma confirmação por negação de uma certa inteligência.”⁴⁰ Indivíduos autistas, incluídos neste ponto nos casos dos *idiots savants*, são claros exemplos de pessoas com uma determinada inteligência extremamente apurada, como é o caso de relatos de autistas capazes de reproduzirem uma música após a terem ouvido uma única vez. No seu *Frames of Mind*, Gardner relata vários exemplos destes, como é o caso de uma inglesa com um profundo autismo, de nome Nadia, que demonstrava uma inteligência espacial apuradíssima já em tenra idade, como se vê pelo desenho apresentado, realizado quando tinha cinco anos.



Figura 1 - Desenho realizado por Nadia aos cinco anos de idade⁴¹

³⁹ “O termo *idiot savant* surgiu em 1985 e caracteriza certos indivíduos que não obstante as suas debilidades cognitivas apresentam raras bolsas de brilho na resolução de determinadas tarefas. Esta definição paradoxal vem inscrita num *continuum* de longa data tendo como base a tradição psicométrica e a definição clássica de inteligência tendo como ponto de partida o factor g (factor de inteligência geral). O autismo, como problemática neurológica, social e comportamental parece estar bastante associada a indivíduos com estas características, mas os *idiots savants* surgem também associados a debilidades mentais na ausência de características autistas. Estes indivíduos são capazes da execução de tarefas extremamente complexas com aparente facilidade tais como cálculo de datas em calendários. Contudo permanecem ainda dúvidas acerca dos métodos utilizadas na sua resolução.” In <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0386.pdf>, consultado online a 17-10-2013.

⁴⁰ Gardner, 2011, 68. “(...) a confirmation-by-negation of a certain intelligence.” TdA

⁴¹ Gardner, 2011, 198.

- **Existência de uma operação central ou conjunto de operações identificáveis**

Gardner alega que todas as inteligências possuem uma ou mais operações básicas sujeitas a comandos ou mecanismos, tal como um programa de computador. Essas operações podem ser, por exemplo, na inteligência musical, a sensibilidade às tonalidades de som; na inteligência linguística, a sensibilidade ao uso das palavras de acordo com a sua conotação/denotação; na inteligência corporal-cinestésica, a imitação fiel de gestos feitos por outros indivíduos, etc.

Defende ainda que “é crucial poder-se identificar estas operações centrais, localizar o seu substrato neurológico e provar que estas estão realmente separadas”⁴², o que se poderá tentar fazer através de simulações em computadores.

- **Historial de desenvolvimento claro, acompanhado de um conjunto definido de “Último-Estado” de desempenho especializado**

Gardner defende que todas as inteligências passam por um desenvolvimento natural, sendo possível identificar em que cada estado determinada, ou determinadas, inteligências se encontram a dado momento da vida de um indivíduo. Este desenvolvimento pode ser conseguido através de interação ou prática com atividades centrais das inteligências, desenvolvendo-se estas assim, e, salvo em casos excepcionais como sejam os *idiots savants*, naturalmente. Cada uma das inteligências apresenta o seu próprio trajeto de desenvolvimento, “(...) ou seja, cada atividade tem o seu próprio tempo para surgir nos primeiros anos de infância, o seu próprio tempo para atingir o auge durante a vida de um indivíduo e o seu próprio padrão de rápido ou gradual declínio à medida que se vai envelhecendo.”⁴³

É necessário ter ainda em conta que este desenvolvimento não se manifesta nas mesmas idades em todas as inteligências, sendo que cada uma tem o seu próprio mapa de desenvolvimento.

⁴² *Idem*, 68. “(...) it becomes crucial to be able to identify these core operations, to locate their neural substrate, and to prove that these cores are indeed separate.” TdA

⁴³ Armstrong, 2009, 9. “(...) that is, each activity has its own time of arising in early childhood, its own time of peaking during one’s lifetime, and its own pattern of either rapidly or gradually declining as one gets older.” TdA

- **História e plausibilidade evolutivas**

Gardner advoga que todas as inteligências devem ter a sua marca profundamente enraizada em tempos remotos, quer como marca da evolução de seres humanos como da evolução de outras espécies, como se comprova, por exemplo, com as imagens rupestres encontradas em Foz Côa, datadas desde o período do neolítico, que provam a existência da inteligência espacial já na era pré-histórica. Os achados arqueológicos de instrumentos musicais provam também a existência da inteligência musical nos tempos antigos.

Gardner inclui ainda neste requisito a história evolutiva. Hoje em dia parece que se valoriza mais a inteligência linguística, mas há 100 anos atrás, por exemplo, talvez fosse mais valorizada a inteligência naturalista ou corporal-cinestésica, uma vez que a comunidade vivia ainda muito dependente da caça, recolção e agricultura. Nos dias que correm talvez se assista a uma reemergência da valorização da inteligência naturalista, porquanto cada vez mais se aposta em conhecimentos para a proteção de ecossistemas em perigo.

- **Apoio em estudos experimentais psicológicos**

Gardner defende que os estudos psicológicos podem auxiliar na identificação de certas apetências relacionadas com as diferentes inteligências, sendo possível distinguir o funcionamento das mesmas em isolamento das restantes. Estudos cognitivos sobre a memória, atenção e perceção mostram, por exemplo, que um indivíduo pode ter a capacidade de se lembrar de palavras, mas não de caras, o que significa que a sua memória é mais sensível à inteligência linguística do que à visual; ou que um indivíduo está mais propenso a perceber diferenças de tons musicais, mas não diferenças de sons linguísticos, demonstrando assim uma maior apetência para a inteligência linguística do que musical⁴⁴. Assim, “cada uma destas faculdades cognitivas é então específica a cada inteligência; ou seja, os indivíduos podem demonstrar diferentes níveis de proficiência nas oito inteligências em cada área cognitiva.”⁴⁵

⁴⁴ Armstrong, 2009, 14.

⁴⁵ *Idem, ibidem*. “Each of these cognitive faculties, then, is intelligence-specific; that is, people can demonstrate different levels of proficiency across the eight intelligences in each cognitive area.” TdA

- **Apoio nos estudos psicométricos**

Embora não sendo apologista dos testes de inteligência, Gardner reconhece, apesar de tudo, que estes podem ser usados como evidência da existência de inteligências por si propostas e distinguidas, uma vez que medem realmente alguns tipos de inteligência, mais concretamente, as inteligências verbo-linguística, lógico-matemática e, até certo ponto, espacial. Howard Gardner defende que o facto de nesses testes se poder verificar discrepâncias ao nível de resultados entre os diferentes tipos de questões, de cariz lógico, linguístico ou espacial, não só corrobora a sua teoria das inteligências múltiplas, como também a promove. Defende, porém, que “a interpretação de resultados psicométricos nem sempre é simples.”⁴⁶

- **Possibilidade de codificação num sistema de símbolos**

Gardner defende que uma inteligência tem de ser passível de representação em símbolos, sendo esta capacidade uma das mais importantes que permite a distinção entre seres racionais e não racionais. Todas as inteligências propostas na sua teoria são representadas através de símbolos, como se pode ver no quadro seguinte, retirado da monografia *Seven kinds of Smart: Identifying and Developing your Multiple Inteligences*⁴⁷.

Tabela 2 – Símbolos representativos das Inteligências

Inteligência	Símbolos
Verbo-Linguística	Línguas faladas e escritas (p.e., Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Russo, Grego, etc.)
Lógico-matemática	Sistemas de números, linguagem de programação (p.e., Pascal, Basic, C++)
Espacial	Línguas ideográficas (p.e., aspetos pictográficos do Chinês, Japonês, hieróglifos, etc., que possuem também componentes fonéticos); linhas, forma, estrutura e cor na arte.

⁴⁶ Gardner, 2011, 70. “...interpretation of psychometric findings is not always a straight forward matter.”

TdA

⁴⁷ Armstrong, 1999, 254.

Corporal-cinestésica	Linguagens da dança, movimento, desporto (p.e., os sinais de mãos do manager no beisebol).
Musical	Anotações musicais de diferentes tipos.
Interpessoal	Gestos, expressões faciais, posturas corporais, flexões de voz, etc., que têm significado social (p.e., “Gosto de ti”, “Desaparece!” ou “Estou impaciente!”)
Intrapessoal	Símbolos em sonhos que demonstram aspetos do próprio.
Naturalista	Totens de culturas indígenas que representam espíritos de animais nas sofisticadas taxonomias de Aristóteles e Lineu.

Tabela 3 - Quadro Sumário da Teoria das Inteligências Múltiplas⁴⁸

Inteligência	Componentes centrais	Sistemas de símbolos	Últimos-Estados	Sistemas Neurológicos (áreas primárias)	Fatores de Desenvolvimento	Maneira como é valorizada pelas Culturas	Origens Evolucionárias	Presença noutras Espécies	Fatores Históricos (Relativos ao Estatuto atual nos E.U.A.)
Verbo-linguística	Sensibilidade aos sons, estruturas, significados e funções das palavras e linguagem.	Línguas fonéticas (p.e., Inglês)	Escritor, orador (p.e., Virginia Wolf, Martin Luther King Jr.)	Lobos temporal e frontal esquerdos (p.e., áreas de Broca e Wernicke)	“Explode” na primeira infância; permanece consistente até à velhice	Histórias orais, narrativas, literatura	Notações escritas encontradas datadas de há 30.000 anos atrás	Capacidade dos símios de nomear	Transmissão oral mais importante antes da imprensa
Lógico-Matemática	Sensibilidade e capacidade para discernir padrões lógicos ou numéricos; capacidade para lidar com longas cadeias de raciocínio	Linguagens de programação (p.e., Basic)	Cientista, matemático (p.e., Madame Curie, Blaise Pascal)	Lobos frontal esquerdo e parietal direito	Culmina na adolescência e primeira infância; percepção de matemática avançada declina depois dos 40	Descobertas científicas, teorias matemáticas, sistemas de contagem e classificação	Sistemas numéricos iniciais e calendários encontrados	Abelhas calculam distâncias através de suas danças	Mais importante com a influência de computadores
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visual e espacial e adaptar as percepções iniciais	Línguas ideográficas (p.e., Chinês)	Artista, arquiteto (p.e., Frida Kahlo, I. M. Pei)	Regiões posteriores do hemisfério direito	Pensamento topológico na primeira infância dá forma ao paradigma euclidiano por volta dos 9-10 anos; olho artístico permanece apurado na velhice	Trabalhos artísticos, sistemas de navegação, projetos arquitetónicos, invenções	Desenhos rupestres	Instinto territorial de várias espécies	Mais importante com o aparecimento do vídeo e outras tecnologias visuais
Corporal-cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do corpo e manipular objetos habilmente	Línguas de sinais, Braille*	Atleta, dançarino, escultor (p.e., Martha Graham, Auguste Rodin)	Cerebelo, gânglios basais, motor córtex	Varia dependendo da componente (força, flexibilidade) ou domínio (ginástica, beisebol, mímica)	Artesanato, desempenho atlético, obras dramáticas, formas de dança, escultura	Evidência do uso primitivo de ferramentas	Uso de ferramentas pelos primatas, tamanduás e outras espécies	Mais importante no período agrário
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; Apreciação das formas de expressividade musical	Sistemas de notação musical, Código Morse	Compositor, artista (p.e., Stevie Wonder, Midori)	Lóbulo temporal direito	Inteligência a desenvolver-se primeiramente; os prodígios geralmente passam por uma crise de desenvolvimento	Composições musicais, apresentações, gravações	Evidência de instrumentos musicais traçados à Idade da Pedra	Canto dos pássaros	Mais importante durante a cultura oral, quando a comunicação era de natureza mais musical

⁴⁸ Armstrong, 2009, 10 e 11. Para consulta da tabela original cf. Anexo I.

CAPÍTULO I - INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Interpessoal	Capacidade de discernir e responder adequadamente aos humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas	Sinais sociais (p.e., gestos e expressões faciais)	Conselheiro, líder político (p.e., Carl Rogers, Nelson Mandela)	Lóbulos frontais, lobo temporal (especialmente hemisfério direito), sistema límbico	Ligação/criação de laços críticos durante os primeiros 3 anos críticos	Documentos políticos, instituições sociais	Grupos de convivência comunal necessários para caça/colheitas	Ligação materna observada em primatas e outras espécies	Mais importante com o aumento da economia de serviços
Intrapessoal	Acesso aos próprios "sentimentos" e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento de seus próprios pontos fortes e fracos	Símbolos do ego (p.e., em sonhos e obras de arte)	Psicoterapeuta, líder religioso (p.e., Sigmund Freud, Buda)	Lóbulos frontais, lóbulos parietais, sistema límbico	Formação dos limites entre o "eu" e o "outro" crítica durante os primeiros 3 anos	Sistemas religiosos, teorias psicológicas, ritos de passagem	Evidência primitiva de vida religiosa	Chimpanzés podem identificar-se no espelho; macacos experienciam o medo	Continua a ser importante com uma sociedade cada vez mais complexa que exige escolha
Naturalista	Experiência em distinguir entre membros de uma espécie; reconhecimento da existência de outras espécies vizinhas; traçar as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies	Sistemas de classificação de espécies (p.e., Linnaeus), mapas de habitat	Naturalista, biólogo, ativista pelos animais (p.e., Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall)	Áreas de lobo parietal esquerdo importantes para discriminar coisas "vivas" de "não vivas"	Mostra-se dramaticamente em algumas crianças; escolaridade ou experiência aumenta conhecimentos formais ou informais	Taxonomias populares, conhecimentos populares de plantas, rituais de caça, mitologias sobre espíritos	Primeiras ferramentas de caça revelam compreensão sobre outras espécies	Instinto de caça em inúmeras espécies para discriminar entre presas e não presas	Mais importante durante o período agrário; caiu em desuso durante a expansão industrial; Hoje em dia é mais importante do que nunca para preservar os ecossistemas ameaçados de extinção.

* Investigações recentes sugerem que muitas línguas de sinais, tal como a Linguagem Gestual Americana, têm também uma forte base linguística (...)

1.1.2. Tipos de Inteligências

Baseando-se nos indícios biológicos e antropológicos apresentados no ponto anterior, Gardner iniciou assim a sua lista com sete tipos de inteligências: Verbo-linguística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Mais tarde, acrescentou ainda à sua lista a Inteligência Naturalista.⁴⁹

1.1.2.1. Inteligência Verbo-linguística

A competência linguística é (...) a inteligência - a competência intelectual - que parece mais ampla e democraticamente partilhada por toda a espécie humana.⁵⁰

Todos os indivíduos estão naturalmente predispostos a possuir inteligência verbo-linguística. Salvo exceções de crianças que nascem surdas-mudas, todos os indivíduos nascem com a capacidade de fala e raciocínio, raciocínio este manifestado através da própria fala. Assim, esta será porventura a inteligência mais universal das inteligências múltiplas. Recorde-se como o próprio teste de inteligência se baseia largamente na capacidade linguística para medição do QI.

Evidentemente, a verdadeira inteligência linguística, ou, se se quiser, a significativa e superior inteligência linguística não se manifesta pelo simples facto de se saber ler e falar, de se saber distinguir um verbo de um nome.

A Inteligência verbo-linguística é demonstrada através da sensibilidade no uso das palavras, atribuindo e/ou identificando, por exemplo, subtilezas de significado provocadas pela ordem das palavras numa frase. Os indivíduos com uma inteligência

⁴⁹ Mais recentemente Gardner tem vindo a considerar a possibilidade de adicionar à sua lista duas inteligências: a Inteligência Existencialista e a Inteligência Pedagógica. A Inteligência Existencialista manifesta-se em indivíduos com uma forte tendência para as grandes questões da vida, preocupando-se com temas como “O que é o amor?”, “Porque é que morremos?”, etc. Esta Inteligência não se manifesta em qualquer outro animal. A Inteligência Pedagógica é a que nos permite ser capazes de ensinar outros com sucesso. O autor acredita que esta inteligência se manifesta a partir de tenra idade, uma vez que é possível observar crianças com idades compreendidas entre 3 e os 4 anos a ensinar “melhor” ou “pior” a outros algo que aprenderam (cf. Gardner, 2016).

⁵⁰ Gardner, 2011, 82. “Linguistic competence is (...) the intelligence – the intellectual competence – that seems most widely and most democratically shared across the human species.” TdA

linguística pronunciada são normalmente bons tanto no uso da palavra escrita como falada. Poetas, escritores, revisores de texto, políticos, linguistas, políglotas, advogados, etc., são bons exemplos de indivíduos possuidores desta inteligência.

Gardner destaca quatro aspetos de conhecimento linguístico⁵¹ que provaram já a sua importância nas relações humanas, como sejam:

- a retórica,
*... a capacidade de usar a linguagem para convencer outras pessoas a seguir determinada ação. Esta é a habilidade que os líderes políticos e os peritos legais desenvolveram ao mais alto grau, mas que qualquer criança de três anos desejava de outra fatia de bolo já começou a cultivar.*⁵²
- a mnemónica, ou seja, capacidade de se recordar facilmente de informação pertinente que auxilie na realização de tarefas diárias, como por exemplo, chegar a algum sítio ou operar um novo aparelho;
- a explicação, ou seja, capacidade de escolher a palavra ou conteúdo certo para transmitir conhecimentos, ideias, opiniões fundamentadas, etc. Os manuais escolares são um bom exemplo da importância que uma clara explicação representa na passagem de informação linguística/verbo-linguística;
- a metacognição, ou seja, capacidade de explicar a linguagem com a sua própria língua, a qual é manifestada não só academicamente, mas também quando se pede, por exemplo, esclarecimentos em relação a uma palavra: “queres dizer isto ou aquilo?”

1.1.2.2. Inteligência Lógico-matemática

A inteligência lógico-matemática caracteriza-se para uma sensibilidade e facilidade de compreensão de números e teoremas numéricos. Os indivíduos que possuem este tipo de inteligência valorizam a racionalidade, sendo normalmente bons a “(...) detectar padrões, a estabelecer relações de causa e efeito, a conduzir experiências

⁵¹ *Idem*, 82-83.

⁵² *Idem*, 82. “...the ability to use language to convince other individuals of a course of action. This is the ability that political leaders and legal experts have developed to the highest degree, but that every three-year-old desirous of a second helping of cake has already begun to cultivate.” TdA

de forma controlada e a estabelecer sequências. Em geral, pensam em termos de conceitos e de questões e apreciam testar ideias.”⁵³

Esta inteligência desenvolve-se a partir dos primeiros anos de infância, quando a criança começa a entrar em contacto com objetos concretos, começando a perceber as causas e efeitos da utilização desses mesmos objetos, como por exemplo, o que acontece se empilhar x blocos de uma determinada maneira ou outra. Nas palavras de Gardner, “(...) é ao confrontar objetos, ordenando-os e reordenando-os, e avaliando a sua quantidade que a criança adquire o seu inicial e mais fundamental conhecimento sobre o domínio lógico-matemático.”⁵⁴ É também nesta altura que a criança aprende a identificar os objetos por categorias, ou seja, é capaz de perceber que existem mesas e cadeiras de tamanhos diferentes.

No dia-a-dia está-se rodeado por tarefas que implicam o uso da lógica e da matemática. Uma ida ao supermercado implicará com certeza que se estime os quilos de maçãs necessários para a semana, ou o número de pacotes de arroz que se usará durante o mês. Quando se compra iogurtes, ou produtos frescos, recorre-se sempre a uma estimativa da possibilidade de o produto ser ou não consumido dentro do prazo de validade.

Convém também esclarecer que existe uma ligeira distinção entre lógica⁵⁵ e matemática. De acordo com Willard Quine, famoso filósofo e lógico norte-americano do século XX, “...a lógica está relacionada com afirmações, enquanto a matemática trata de entidades abstratas e não-linguísticas, mas que ao “mais longo alcance” a lógica leva, por etapas naturais, à matemática.”⁵⁶

⁵³ Silver, Strong e Perini, 2010, 11.

⁵⁴ 2011, 136. “(...) it is in confronting objects, in ordering and reordering them, and in assessing their quantity, that the young child gains his or her initial and most fundamental knowledge about the logical-mathematical realm” TdA

⁵⁵ Note-se que a lógica referida neste ponto não é a mesma lógica que se aplica à inteligência linguística ou musical. Existe claramente recurso à lógica quando se percebe que uma frase como “Uma vez que no estudo da língua chinesa a escrita, oralidade e leitura desempenham papéis igualmente importantes, não é necessário dedicar tempo de estudo aos caracteres.” não estará correta do ponto de vista lógico-semântico. O mesmo acontece com a inteligência musical. Jeanne Namberger, música e psicóloga do desenvolvimento, insiste que ‘musical thinking involves its own rules and constraints and cannot simply be assimilated to linguistic or logical-mathematical thinking’ (Apud Gardner, 2011, 117.)” NdA

⁵⁶ Apud Gardner, 2011, 142. “...logic is involved with statements while mathematics deals with abstract, nonlinguistic entities, but that at the ‘higher reaches’ logic leads by natural stages into mathematic.” TdA

Os indivíduos fortes nesta inteligência são geralmente bons matemáticos, cientistas, contabilistas, engenheiros, entre outros.

1.1.2.3. Inteligência Musical

A inteligência musical caracteriza-se pela sensibilidade e propensão para os sons, melodias e ritmos. Note-se que apesar de estritamente falando os sons a que esta inteligência se refere são musicais, não implica isso que não se demonstre facilidade de compreensão e reprodução dos sons, tons e ritmos prosódicos de uma língua.

Tal como a inteligência linguística e lógico-matemática, também esta inteligência pode ser estimulada através da prática e da própria educação, social e cultural, em que o indivíduo se insere.

Howard Gardner propõe a existência de uma relação entre inteligência musical e outros tipos de inteligência, tais como a linguística (porquanto ambas se apoiam primariamente nos canais oral-auditivos), a matemática (sendo que “De forma a apreciar o funcionamento dos ritmos de uma obra musical, um indivíduo deve ter alguma competência numérica básica.⁵⁷”), a corporal-cinestésica (repare-se como uma criança acompanha uma música com movimento do corpo, ou como um indivíduo bate ligeiramente o pé ao som de uma melodia), e, embora talvez em menor grau, a espacial (há quem alegue que “...os compositores dependem de apuradas habilidades espaciais, que são necessárias para criar, apreciar e rever a complexidade arquitetónica de uma composição.”⁵⁸). Claro que este salvaguarda que não será estranho encontrar relação entre si com uma ou mais inteligências.

Os indivíduos com uma forte inteligência musical são normalmente bons músicos, compositores, maestros, críticos musicais, professores de música, entre outros relacionados.

⁵⁷ Gardner, 2011, 133. “In order to appreciate the operation of rhythms in musical work, an individual must have some basic numerical competence.” TdA

⁵⁸ *Idem*, 130. “...composers are dependent upon powerful spatial abilities, which are required to posit, appreciate, and revise the complex architectonic of a composition.” TdA

1.1.2.4. Inteligência Espacial

A inteligência espacial caracteriza-se pela forte percepção do mundo físico que rodeia o indivíduo, sendo este capaz de o representar e reinventar mental e fisicamente através de imagens. Apresentam-se de seguida alguns testes que podem ser usados para testar este tipo de inteligência⁵⁹.

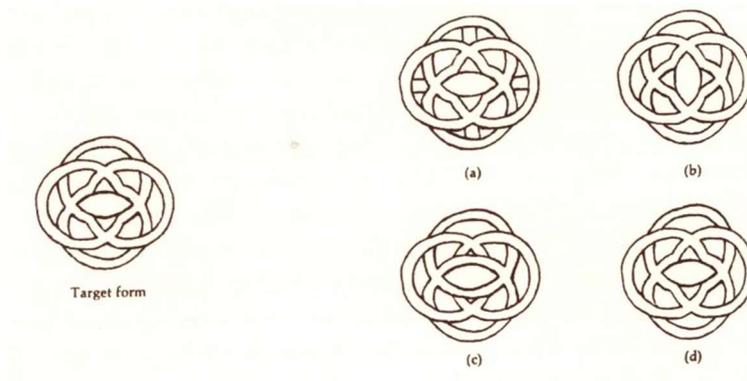


Figura 2– Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “From the array of four, choose that form that is identical to the target form.”

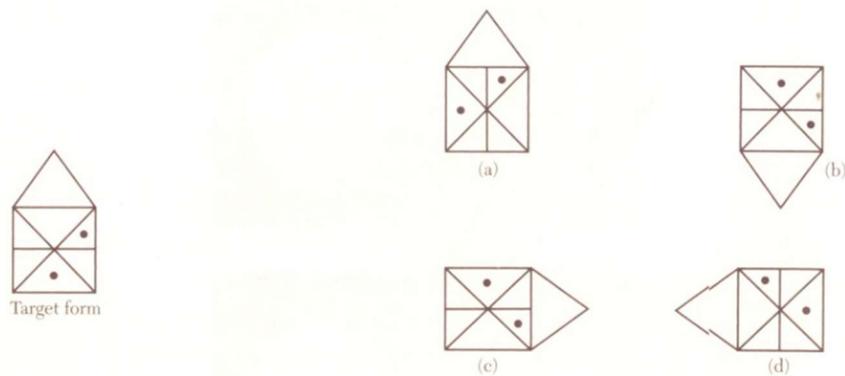


Figura 3 – Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “From the array of four, choose that form which is a rotation of the target form.”

⁵⁹ *Idem*, 179 – 181.

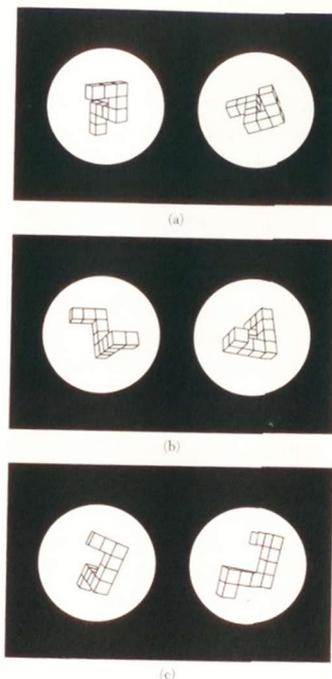


Figura 4 – Exemplo de exercício de reconhecimento espacial: “(For a,b,c) Indicate whether the second form in each pair is a rotation of the first or is a different form.”

Como se poderá observar, os exercícios foram apresentados de acordo com o seu grau de dificuldade de resolução. O exercício da Figura 2 pede simplesmente a identificação do mesmo símbolo de um conjunto de quatro imagens; o da Figura 3 envolve já uma visualização de alteração da imagem de forma a poder obter-se o equivalente à imagem alvo; o da Figura 4 requer uma visualização mais complexa, porquanto se pede ao sujeito o esforço mental de visualizar a imagem em 3D, em diferentes ângulos.

Um indivíduo com uma forte aptidão para a inteligência espacial demorará menos tempo a resolver este tipo de exercícios do que um outro que não possua esta inteligência tão desenvolvida.

Gardner salvaguarda que, embora muito da inteligência espacial se baseie na observação, ou seja, na capacidade visual de um indivíduo, esta não é exclusivamente visual. Tal como a inteligência linguística não se baseia somente na capacidade áudio-oral, também esta inteligência pode estar presente, por exemplo, em indivíduos invisuais, mesmo estes não possuindo acesso direto (leia-se visual) ao mundo.⁶⁰

⁶⁰ *Idem*, 183.

Outro elemento fundamental nesta inteligência, de natureza mais abstrata e vaga, é a “(...) sensibilidade às várias linhas de força que entram numa exibição visual ou espacial”⁶¹, o que permite, por exemplo, ajuizar sobre a composição e harmonia de uma obra de arte, de uma paisagem, de uma estrutura arquitetônica, etc. Assim, artistas como pintores ou escultores, arquitetos, paisagistas, e outros, são exemplos claros de indivíduos com uma forte inteligência espacial.

1.1.2.5. Inteligência Corporal-cinestésica

A inteligência corporal-cinestésica caracteriza-se pela facilidade de expressão corporal para transmissão de sentimentos e ideias, bem como de manipulação de objetos. Os indivíduos que possuem esta inteligência têm normalmente o sentido de tato apurado e apreciam aprender através da execução e movimento. Gostam assim de atividades de ordem física. Deste modo, esta inteligência “(...) inclui habilidades físicas específicas, como sejam a coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, bem como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas.”⁶²

Celso Antunes descreve-a ainda como a “capacidade de utilizar o próprio corpo de modo altamente direcionado e hábil para fins expressivos que, em última instância, representam a solução de problemas”⁶³, o que nos recorda que a inteligência é em última análise a maneira como perante um problema se encontra a resolução para o mesmo. Assim, um indivíduo com uma inteligência linguística ou lógico-matemática mais fragilizada pode ter uma inteligência corporal-cinestésica muito forte, como acontece com alguns desportistas de diferentes tipos, que porventura não conseguem alcançar bons resultados académicos sem considerável esforço, mas que dominam as atividades físicas em que se propõem participar.

Esta inteligência tende a ser posta em causa porquanto nas culturas contemporâneas se tende a dar maior valor às inteligências que envolvem um papel mais

⁶¹ *Idem*, 185. “(...) sensitivity to the various lines of force that enter into a visual or spatial display.” TdA

⁶² Armstrong, 2009, 7. “(...) includes specific physical skills such as coordination, balance, dexterity, strength, flexibility, and speed, as well as proprioceptive, tactile, and haptic capacities.” TdA

⁶³ 1998, 41-42. “capacidad de utilizar el propio cuerpo de modo altamente diferenciado y hábil para fines expresivos que, en último término, representan la solución de problemas” TdA

direto do cérebro, em detrimento das que envolvem somente uma coordenação muscular. Pense-se, no entanto, em Alexandre o Grande, jovem rei da Macedónia, que não só foi um brilhante estratega, o que indubitavelmente demonstra uma inteligência lógico-matemática apurada, mas também um grande lutador, o que demonstra também uma forte inteligência corporal-cinestésica. Note-se que nem todos os estrategas são bons lutadores e vice-versa.

Assim, e apesar das controvérsias que esta classificação de inteligência possa ter vindo, e possivelmente continue, a levantar, Howard Gardner incluiu-a na sua lista e, como se verá em capítulos posteriores, esta é de extrema relevância no ensino de chinês. Desportistas, músicos, mimos, atores, dançarinos, etc., são indivíduos que apresentam uma forte inteligência cinestésico-corporal.

1.1.2.6. Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal caracteriza-se pela facilidade que um indivíduo tem em se relacionar com os outros, mostrando uma sensibilidade apurada aos estados de espírito de quem o rodeia, sendo capaz de se adaptar aos mesmos. Howard Gardner define-a como uma inteligência pessoal direcionada para o exterior (em oposição à inteligência pessoal virada para o interior, a qual se abordará já de seguida), descrevendo-a como “...a capacidade de notar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre os seus estados de espírito, temperamentos, motivações e intenções.”⁶⁴. Assim, indivíduos com uma inteligência marcadamente interpessoal são bons a ler e decifrar expressões faciais, tons de voz ou gestos.

Os indivíduos que demonstram uma apurada inteligência interpessoal são normalmente pessoas sociáveis, gostando de trabalhar em equipa. Sendo em regra pessoas amigáveis e extrovertidas, são líderes naturais.

Pode-se encontrar esta inteligência em professores, conselheiros, diplomatas, executivos, administradores, gerentes, psicólogos, relações públicas, vendedores, etc.

⁶⁴ 2011, 253. “...the ability to notice and make distinctions among other individuals and, in particular, among their moods, temperaments, motivations, and intentions.” TdA

1.1.2.7. Inteligência Intrapessoal

Enquanto a inteligência interpessoal se foca no reconhecimento das emoções e motivações “dos outros”, a inteligência intrapessoal foca-se no conhecimento das emoções, motivações, comportamentos “do próprio”. Gardner define a sua principal capacidade como “acesso aos próprios sentimentos – conjunto de afetos ou emoções: a capacidade instantânea de efetuar discriminações entre esses sentimentos e (...) recorrer a eles como meio de entender e orientar o próprio comportamento de alguém.”⁶⁵ Logo, pode-se caracterizar esta inteligência simplesmente como a capacidade para se conhecer a si próprio, sendo capaz de distinguir situações que lhe sejam benéficas ou nocivas, agindo de acordo com essa classificação.

Os indivíduos com uma inteligência intrapessoal apurada tendem a ser introvertidos, preferindo trabalhar sozinhos, sendo que confiam nos seus próprios instintos para tomar decisões, uma vez que possuem um conhecimento apurado sobre as suas emoções e disposições.

Professores, empresários, psicólogos, clérigos, conselheiros, etc., são exemplos de indivíduos com uma forte inteligência intrapessoal.

1.1.2.8. Inteligência Naturalista

A inteligência Naturalista foi a última a ser acrescentada ao leque das IM, não constando ainda do elenco da obra fundacional das inteligências, *Frames of Mind*. Esta é abordada no seu *Multiple Intelligences: New Horizons*⁶⁶, primeiramente publicado em 1993, no capítulo da introdução, onde o autor descreve que foi primeiramente confrontado com a possibilidade da existência da mesma quando Ernst Mayr, especialista em evolução, se lhe dirigiu após uma apresentação com estas palavras “Nunca explicará Charles Darwin com o conjunto de inteligências que propôs.”⁶⁷

⁶⁵ *Idem, Ibidem*. “(...) access to one’s own feeling life – one’s range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and (...) to draw upon them as a means of understanding and guiding one’s behavior.” TdA

⁶⁶ *Idem*, 2006.

⁶⁷ *Idem*, 18. “You will never explain Charles Darwin with the set of intelligences that you proposed.” TdA

Perante tal afirmação, Gardner procedeu a uma análise cuidada sobre a possibilidade desta ser considerada de facto uma inteligência, chegando à seguinte conclusão:

Pessoas com um alto grau de inteligência naturalista estão profundamente conscientes de como distinguir as diversas plantas, animais, montanhas ou configurações de nuvem no seu nicho ecológico. Essas capacidades não são exclusivamente visuais; o reconhecimento do canto dos pássaros ou das baleias implica percepção auditiva.⁶⁸

Os indivíduos com esta inteligência apurada gostam de estar em contato direto com a natureza e os animais, apreciam trabalhos ao ar livre, como a jardinagem e a agricultura. Sentem-se bem em ambientes com plantas e luz natural. São ainda capazes de distinguir sons sem auxílio visual, como seja o caso de um ornitólogo competente em diferenciar só pelo ouvido o canto de um papa-figos e de um estorninho-preto, o qual emite um som muito semelhante ao primeiro⁶⁹, ou de um amante de carros capaz de discriminar um modelo através do som do seu motor. Quer isto dizer que esta inteligência se manifesta através de objetos naturais, ou seja, elementos presentes na natureza, e de objetos criados pelo Homem, ou seja, objetos inanimados.

Agricultores, veterinários, arquitetos paisagistas, jardineiros, poetas, etc., são algumas das profissões associadas à Inteligência Naturalista.

1.1.3. Predisposição para as inteligências

Silver, Strong e Perini associam as inteligências múltiplas à cultura do pensamento crítico.

A cultura do pensamento crítico baseia-se nos trabalhos de Perkins, Jay e Tishman (1993), que defendem que os bons pensadores apresentam certas predisposições que influenciam a sua aptidão para processar e interpretar informação. Estes autores reconheceram que as

⁶⁸ *Idem*, 19. “Persons with a high degree of naturalist intelligence are keenly aware of how to distinguish the diverse plants, animals, mountains, or cloud configurations in their ecological niche. These capacities are not exclusively visual; the recognition of birdsong or whale calls entails auditory perception.” TdA

⁶⁹ Cf. <http://www.avesdeportugal.info/stuuni.html>.

*predisposições em causa emergem como resultado da sensibilidade para um certo tipo de comportamento.*⁷⁰

Mais concretamente, Tishman, Jay e Perkins⁷¹ afirmam que para se ser um bom pensador tem de se estar inclinado, ou seja, predisposto para tal. Paralelamente, aplicando esta teoria às inteligências múltiplas, um indivíduo poderá ser bom ou excepcional a uma ou mais inteligências se possuir a predisposição certa para tal. Os autores entendem ainda que esta predisposição é composta por três elementos: a aptidão, a sensibilidade e a inclinação, sendo que “[a] *aptidão* se refere às capacidades e habilidades necessárias para realizar o comportamento. A *sensibilidade* refere-se a uma atenção a ocasiões apropriadas para exibir o comportamento. A *inclinação* refere-se à tendência de comportar-se efetivamente de certa forma.”⁷² Deste modo, e sendo que em geral todos os indivíduos nascem com as oito inteligências propostas por Howard Gardner, ou seja, estão predispostos a todas estas inteligências, todas elas podem ser devidamente estimuladas e reforçadas, de acordo com o quadro que se apresenta de seguida.

Tabela 4 - Quadro da predisposição das inteligências⁷³

Inteligências como predisposições			
Predisposição/inteligência	Sensibilidade para:	Inclinação para:	Aptidão para:
Verbo-linguística / linguística	Sons, significados, estruturas e estilística	Falar, escrever, ouvir, ler	Ser eficaz na comunicação oral (professor, líder religioso, político) ou escrita (poeta, jornalista, romancista, <i>copywriter</i> de publicidade, editor)
Lógico-matemática	Padrões, números e dados numéricos, causas e efeitos, raciocínio objectivo e quantitativo	Detectar padrões, fazer cálculos, formular e testar hipóteses, aplicar o método científico, raciocínio dedutivo e indutivo	Trabalhar eficazmente com números (contabilista, responsável por estatísticas, economista) e desenvolver um raciocínio eficaz (engenheiro, cientista, programador informático)
Espacial	Cores, formas, quebra- cabeças visuais, simetrias, linhas, imagens	Representar ideias visualmente, criar imagens mentais, reparar em detalhes visuais, desenhar e fazer esboços	Criar visualmente (artista, fotógrafo, engenheiro, decorador) e visualizar de forma precisa (guia- turístico, escuteiro, guarda- florestal)

⁷⁰ 2010, 13.

⁷¹ 1992, 2-3.

⁷² *Idem, ibidem*. “Abilities refer to the capabilities and skills required to carry through on the behavior. Sensitivities refer to an alertness to appropriate occasions for exhibiting the behavior. Inclinations refer to the tendency to actually behave in a certain way.” TdA

⁷³ Silver, Strong e Perini, 2010, 14.

Corporal/cinestésica	Tacto, movimento, corpo, atletismo	Actividades que requerem força, velocidade, flexibilidade, coordenação visuo-motora e equilíbrio	Usar as mãos para consertar ou criar (mecânico, cirurgião, carpinteiro, escultor, pedreiro) e usar o corpo de forma expressiva (bailarino, atleta, actor)
Musical	Tom, ritmo, melodia, timbre, som	Ouvir, cantar, tocar um instrumento	Compor música (escritor de letras, compositor, músico, maestro) e analisar música (crítico musical)
Interpessoal	Linguagem corporal, humores, voz, sentimentos	Aperceber-se dos sentimentos e dos temperamentos dos outros e reagir a eles	Trabalhar com pessoas (administradores, gestores, consultores, professores) e ajudar pessoas a identificar e a resolver problemas (terapeutas, psicólogos)
Intrapessoal	Forças e fraquezas pessoais, objectivos e desejos	Estabelecer objectivos, avaliar as capacidades e as inoperâncias pessoais, monitorizar o próprio pensamento	Mediar, reflectir, denotar autodisciplina, manter a compostura e obter o máximo de si mesmo
Naturalista	Objectos naturais, plantas, animais, padrões que ocorrem naturalmente, questões ecológicas	Identificar e classificar seres vivos e objectos naturais	Analisar situações e dados de ordem ecológica e natural (ecologistas e guardas-florestais), aprender com os seres vivos (zoólogo, botânico, veterinário) e trabalhar em ambientes naturais (caçador, escuteiro)

1.1.4. Críticas à Teoria das Inteligências Múltiplas

Como qualquer outra teoria, a teoria das IM enfrenta algumas críticas por parte de outras correntes, tanto cognitivas como educativas. Thomas Armstrong, no décimo quinto capítulo do seu livro *Multiple Intelligences in the Classroom*⁷⁴, faz um apanhado das principais críticas apontadas a esta teoria, das quais se apresenta de seguida uma pequena síntese.

A primeira crítica apresentada, e possivelmente a mais significativa, é a de que a mesma carece de fundamentação empírica. Esta crítica parte principalmente da comunidade da psicometria, que afirma que a literatura suporta a existência indubitável de uma única inteligência, e não de sete ou oito, como as que Gardner propõe. Essa inteligência única é conhecida por “fator g”, como já se viu no ponto 2.1. deste trabalho. Os psicometristas alegam que o que Howard Gardner apresenta como “inteligências” não mais são do que capacidades que Visser, Ashton e Vernon, autores do artigo *Beyond*

⁷⁴ 2009.

*G: Putting multiple intelligences to the test*⁷⁵, afirmam ser “secundárias ou até mesmo terciárias ao factor *g*”⁷⁶. Armstrong responde a esta crítica afirmando que a teoria das Inteligências Múltiplas não nega a existência de um “fator *g*”, apenas o limita, principalmente, a uma inteligência específica: neste caso a inteligência lógico-matemática. Armstrong salienta ainda que o grande problema neste debate é o uso da palavra “inteligências”⁷⁷, afirmando que “querem limitar a palavra ‘inteligência’ ao factor *g*, considerando as restantes sete inteligências como talentos, competências, capacidades ou faculdades”⁷⁸. Note-se que o fator *g* está intimamente relacionado com o conceito de QI e seus respetivos testes, e, como afirma o próprio Gardner, “A importância atribuída ao número [resultado alcançado no teste de QI] não é inteiramente inadequada: afinal, a pontuação num teste de inteligência prevê de facto a habilidade de se lidar com as disciplinas escolares, embora pouco preveja o sucesso na vida adulta.”⁷⁹, o que mostra que este não nega de facto a existência do *fator g*, alegando, sim, a sua limitação a certos desempenhos académicos. Gardner reconhece ainda a polémica que envolve o termo “inteligência”, afirmando no entanto que “O importante não é a designação, mas sim a ideia: os indivíduos possuem vários domínios de competência intelectual potencial, a qual pode ser desenvolvida, caso estes sejam normais e os fatores estimuladores apropriados estejam disponíveis.”⁸⁰ Também a este respeito, Charles Murray, um dos autores do controverso *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*⁸¹, que admite ter descartado num primeiro momento a teoria de Gardner por a considerar politicamente correta⁸², reconhece que “(...) como uma ferramenta para se pensar sobre o mundo real, as IM e *g* são complementares, não antagónicas.”⁸³

⁷⁵ 2006.

⁷⁶ Armstrong, 2009, 191. “(...) secondary or even tertiary to the *g* factor.” TdA

⁷⁷ O que Gardner afirmou ser propositado numa comunicação feita na Conferência Anual da Associação Americana de Investigação em Educação, realizada em Chicago, em abril de 2003. NdA

⁷⁸ Armstrong, 2009, 192. “They want to reserve the word ‘intelligence’ for the *g* factor, while regarding the other seven intelligences as talents, abilities, capacities, or faculties.” TdA

⁷⁹ 2011, 3. “The importance attached to the number is not entirely inappropriate: after all, the score on an intelligence test does predict one’s ability to handle school subjects, though it foretells little of success in later life.” TdA

⁸⁰ *Idem*, 300. “What is crucial is not the label but, rather, the conception: that individuals have a number of domains of potential intellectual competence that they are in the position to develop, if they are normal and if the appropriate stimulating factors are available.” TdA

⁸¹ Herrnstein & Murray, 1996. Obra que propõe que elementos sociais tais como o crime, desemprego, assistência social, pobreza, etc., bem como as capacidades cognitivas das diferentes raças e etnias, estão diretamente relacionados com o QI. NdA

⁸² *Cf.* Murray, 2009, 51.

⁸³ *Idem*, 52. “(...) as tools for thinking about the real world, MI and *g* are complementary, not antagonistic.” TdA

Na sua análise à teoria das Inteligências Múltiplas, Willingham⁸⁴ critica a posição de Gardner em relação à unicidade da Inteligência, porquanto, embora inicialmente se acreditasse na inteligência como um traço único, a partir dos anos 50 muitos psicometristas começaram a propor e a aceitar um modelo hierárquico, que engloba uma visão da inteligência como composta por múltiplos fatores.

Quanto à acusação de esta não ser baseada em dados empíricos, Armstrong chama a atenção para o facto da classificação das inteligências como tal se basearem nos oito critérios já apresentados no ponto 2.1.2., que providenciam “uma série de dados empíricos, desde estudos de indivíduos com danos cerebrais e populações ‘savant’ a evidência desde a humanidade e outras espécies pré-históricas a estudos biográficos do desenvolvimento humano e pesquisa em culturas humanas.”⁸⁵ Note-se ainda que, no seu artigo *Neural Systems and Individual Differences: a commentary on Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Michael Posner afirma que “[e]studos de neuro imagem usaram tarefas de ativação que podem ser vistas como envolvendo todas estas [lista de inteligências propostas por Gardner] formas de inteligência”⁸⁶, provando assim a existência empírica da teoria, embora admitindo que algumas das inteligências possam ser mais “independentes” que outras. Num outro artigo, *Brain Imagery Probes the Idea of Diverse Intelligences*, da autoria de Grace Rubenstein⁸⁷, afirma-se que não só existe evidência de atividades cerebrais para ações físicas, como também mentais, acrescentando-se que “[e]mbora os cientistas ainda não saibam o quanto da nossa diversidade cerebral é inata ou moldada pela experiência, mostraram que o ato de aprender pode mudar o cérebro.”⁸⁸, o que contraria a hipótese proposta pelos defensores da existência de uma só inteligência de que não se pode “aprender” a ser-se mais “inteligente”.

Outro ponto fortemente criticado na teoria das Inteligências Múltiplas é exatamente a lista de pré-requisitos e critérios que estas têm de preencher de modo a ser

⁸⁴ 2004.

⁸⁵ Armstrong, 2009, 192. “a range of empirical data, from studies of brain-damaged individuals and ‘savant’ populations, to evidence from prehistoric humanity and other species, to biographical studies of human development and research on human cultures.” TdA

⁸⁶ 2004, 2. “Neuroimaging studies have used activation tasks that can be seen as involving all of these forms of intelligence.” TdA

⁸⁷ 2009.

⁸⁸ *Idem*, 2. “Even though scientists don't know yet how much of our brain diversity is inborn and how much is shaped by experience, they have shown that the act of learning can change the brain.” TdA.

consideradas uma “inteligência”. John White, no seu artigo *Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences*⁸⁹, sugere que esta lista é subjetiva, baseando-se mais em avaliações éticas do que psicológicas, embora não negue a existência de várias formas de inteligência, nem tão pouco defenda que os testes de QI são a única forma de testar a inteligência.⁹⁰ Como ele próprio afirma,

*A simples ideia de que a inteligência pode assumir muitas formas e que não está ligada ao raciocínio abstrato testado pelo QI é bem-vinda e verdadeira. Porém, já não é novidade. Muitos filósofos e psicólogos concordaram que a inteligência tem muito a ver com ser flexível na busca de objetivos.*⁹¹

Autores como Daniel T. Willingham⁹² e James Collins⁹³ alegam ainda que a teoria não possui uma base de investigação em contexto de sala de aula suficientemente sólida, considerando-a assim muito especulativa.

Para além das críticas já descritas, Gardner vê ainda a sua teoria criticada como sendo uma estratégia de simplificação curricular que convida erradamente os alunos a pensarem que são inteligentes.⁹⁴ Armstrong contra-argumenta que pelo facto dos professores recorrem a diferentes estratégias para transmitir e ensinar conteúdo de diferentes maneiras não é, *per si*, uma maneira de tornar ou evidenciar os alunos inteligentes. Este defende que aqueles devem proceder às suas próprias pesquisas nas diferentes áreas de estudo através de todo o seu ser, o que inclui necessariamente a sua mente, corpo, imaginação, sensibilidade social, sentido do próprio, emoções, para além das suas capacidades linguísticas e lógicas. Chama ainda a atenção para o facto de que Gardner não concebeu a sua Teoria para ser usada como uma teoria da educação.⁹⁵

⁸⁹ White, 2004.

⁹⁰ White oferece ainda a sua crítica à teoria das Inteligências Múltiplas no capítulo três, *Multiple Invalidities*, da obra *Howard Gardner Under Fire: The rebel psychologist faces his critics* (Schaler, 2006, 45-71). NdA

⁹¹ White, 2004, 2. “The bare idea that intelligence can take many forms and is not tied to the abstract reasoning tested by IQ is both welcome and true. But it’s hardly news. Many philosophers and psychologists have agreed with common sense that intelligence has a lot to do with being flexible in pursuit of one’s goals.” TdA

⁹² 2004.

⁹³ 2001.

⁹⁴ Cf. Armstrong, 2009, 195.

⁹⁵ Cf. *Idem*, 197.

Já o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi vê a teoria das IM como “(...) uma ótima alternativa à forma de educação bastante clássica e abstrata a que estamos habituados”⁹⁶, realçando que é importante que uma criança deve usar, e sentir-se bem pelo facto de possuir, outras habilidades que complementem as inteligências mestres da linguagem e números⁹⁷, vendo assim esta Teoria como uma forma de motivação.

Também Susan Barnett, Stephen Ceci e Wendy Williams sugerem no seu capítulo em *Howard Gardner Under Fire*⁹⁸, subordinado ao sugestivo título *Is the ability to make a bacon sandwich a mark of intelligence?, and Other issues: Some reflections on Gardner’s Theory of Multiple Intelligences*, que foi a teoria de Gardner que ajudou a uma maior consciencialização das inteligências, hoje em dia, tanto por parte da comunidade docente como do público em geral, mas que não se deve limitar o foco dos estudantes e das escolas nas habilidades valorizadas pela sociedade.⁹⁹

Apesar de toda a controvérsia à volta da teoria das Inteligências Múltiplas, seja do ponto de vista da psicologia, seja do ponto de vista das teorias da educação, acredita-se que a aplicação da distinção dos tipos de inteligência avançadas pela teoria sejam de facto úteis para a aquisição de Chinês como Língua Estrangeira (CLE), sendo que está provado que nem todos os alunos têm facilidade ou dificuldade na aprendizagem das diferentes áreas envolvidas na língua chinesa, nomeadamente a escrita, oralidade, estruturas gramaticais, leitura, etc. O *case study* apresentado no capítulo três deste trabalho oferece uma base promissora para a inclusão desta teoria no ensino de CLE. De resto, estudos levados a cabo por defensores do uso da teoria das IM nas escolas mostraram resultados positivos no que diz respeito ao sucesso escolar dos alunos envolvidos.¹⁰⁰

Não se pretende, no entanto, defender a teoria das IM como a única válida a ser aplicada na área do ensino ou da psicologia cognitiva. Ver estas “capacidades” definidas como “inteligências” ou definidas como “talentos” é, de facto, irrelevante para este

⁹⁶ Cf. Shearer, 2009, 45. Entrevista com Mihaly Csikszentmihalyi. “(...) a very good alternative to the rather staid and abstract form of education that we’ve been used to.” TdA

⁹⁷ Cf. nota anterior.

⁹⁸ Cf. 2006, 95-112.

⁹⁹ Cf. *Idem*, 104.

¹⁰⁰ *Idem*, 105.

estudo. O que interessa sim é o modo como esta pode ser útil na aquisição da língua chinesa, especialmente no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem, fazendo uso do seu método de abordagem plural que, tal como afirma o próprio Howard Gardner, “...mostra aos alunos o que significa ter uma compreensão profunda e completa de um tópico. Somente indivíduos que conseguem pensar num tópico de várias maneiras têm uma compreensão completa do mesmo”.¹⁰¹

¹⁰¹ Chen, Moran & Gardner, 2009, 8. “...signals to learners what it means to have a deep, rounded understanding of a topic. Only individuals who can think of a topic in several ways have a thorough understanding of that topic”. TdA

1.2. Metacognição, Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem

A metacognição desempenha um papel importante no auxílio da compreensão do processo de ensino/aprendizagem, e envolve diversos aspetos relacionados com cada um dos intervenientes, nomeadamente, as suas inteligências, personalidade e estilos de aprendizagem. Estes últimos, por sua vez, caracterizam diferentes modos como o indivíduo apreende algo de novo, pelo que constituem temas pertinentes a este estudo, que importa desenvolver e aplicar ao mesmo.

Tratando a metacognição, em termos muito simples, da monitorização do indivíduo sobre o seu próprio conhecimento, a sua relevância para a área do ensino torna-se evidente, pelo que se tem vindo a presenciar um forte desenvolvimento do seu estudo aplicado à mesma.

1.2.1. Metacognição

A metacognição é a capacidade de compreender, refletir e apreender sobre os próprios processos mentais e que a mesma se insere na área da psicologia de desenvolvimento cognitivo. Nas palavras de Flavell¹⁰², a metacognição

... refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos e produtos de tudo que se relacione com estes, como por exemplo as propriedades relevantes para a aprendizagem de informação ou dados. A título de exemplo, estou a praticar metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem ou qualquer outra coisa) se me aperceber de que estou a ter mais problemas a aprender A do que B; se me parece que deveria verificar novamente C antes de aceitá-lo como um facto; se me ocorre que deveria examinar

¹⁰² Apud Brown, 1977, 8. “(Metacognition) refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products on anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metaattention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact; if it occurs to me that I had better scrutinize each and every alternative in any multiple - choice type task situation before deciding which is the best one; if I sense that I had better make a note of D because I may forget it; (...). Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective.” TdA

todas as alternativas possíveis em qualquer situação de escolha múltipla antes de decidir qual é melhor; se achar melhor fazer uma nota de D, porque posso esquecer-lo; (...). A metacognição refere-se, entre outras coisas, à monitorização ativa e à consequente regulamentação e orquestração desses processos em relação aos objetos ou dados cognitivos sobre os quais se baseiam, geralmente ao serviço de algum fim ou objetivo concreto.

Perante esta definição, percebe-se que os processos pelos quais a cognição se rege, i.e., os processos cognitivos coordenam funções tão básicas como a memória, leitura, compreensão de texto, análise e resolução de problemas, etc. Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach oferecem uma descrição bem clara da relação entre a metacognição e a cognição: “Se a metacognição é concebida como (o conhecimento de) um conjunto de autoinstruções para regular o desempenho de tarefas, a cognição é então o veículo dessas autoinstruções. Estas atividades cognitivas, por sua vez, estão sujeitas à metacognição.”¹⁰³

A metacognição envolve não só a consciência dos próprios processos cognitivos como também a monitorização e confirmação desses próprios processos, ou seja, envolve a consciência sobre o que se conhece, bem como a consciência para monitorizar e regular esse conhecimento, de modo a alcançar os seus objetivos cognitivos.

Para Flavell, a metacognição divide-se em duas áreas, a do conhecimento metacognitivo e a da experiência metacognitiva¹⁰⁴.

O conhecimento metacognitivo tem a ver com o conhecimento que os indivíduos possuem sobre as crenças, factos ou variáveis que afetam direta ou indiretamente o desenrolar dos seus processos cognitivos, sendo subdividido em três categorias: pessoa, tarefa e estratégia, as quais se descrevem muito sucintamente de seguida.

A categoria do conhecimento metacognitivo da variável “pessoa” implica o conhecimento geral sobre a forma como os indivíduos processam cognitivamente a

¹⁰³ 2006, 6. “If metacognition is conceived as (knowledge of) a set of self-instructions for regulating task performance, then cognition is the vehicle of those self-instructions. These cognitive activities in turn are subject to metacognition.” TdA

¹⁰⁴ 1979, 906.

aprendizagem e todo o tipo de informação. Por exemplo, quando um aluno opta por dedicar as manhãs à memorização de caracteres porque esse é o seu período mais alerta e mais produtivo, está a exercer o seu conhecimento cognitivo pessoal.

A categoria da variável “tarefa”, por sua vez, implica o conhecimento sobre a natureza de uma tarefa e a noção do que a mesma implicará para ser alcançada. Este tipo de conhecimento metacognitivo está em ação quando, por exemplo, se tem a noção de que é mais fácil lembrar-se das linhas gerais de uma expressão idiomática chinesa (成语 *chéngyǔ*)¹⁰⁵, do que de todos os detalhes da história que origina a composição do mesmo.

Finalmente, quanto à categoria da variável “estratégia”, esta implica o conhecimento tanto de estratégias cognitivas como metacognitivas, sendo que se caracteriza pela aquisição de determinado conhecimento que pode ser adquirido através de certa tarefa. Um bom exemplo deste tipo de conhecimento será, por exemplo, a consciência de que para se aprender como se usa a partícula 过 *guo*¹⁰⁶, dever-se-á prestar atenção durante a aula de gramática em que se explica o seu uso.

Embora fazendo uma distinção entre as três, Flavell ressalva que “(...) a maioria dos conhecimentos metacognitivos referem-se na realidade a interações ou combinações entre dois ou três desses três tipos de variáveis”¹⁰⁷, ilustrando a sua afirmação com o seguinte exemplo, o qual envolve as três categorias: “(...) você pode acreditar que (ao contrário do seu irmão) deve usar a estratégia A (em vez da estratégia B) na Tarefa X (em contraste com a Tarefa Y).”¹⁰⁸ Se aplicado a um aluno que estuda chinês como língua estrangeira, poder-se-á comparar esta “fórmula” ao que segue: um aluno acha que, ao contrário do seu colega, se usar a estratégia de escrever repetidamente os caracteres (estratégia A) em vez de somente o ler em voz alta (estratégia B) conseguirá memorizar (tarefa X) mais rapidamente os mesmos.

¹⁰⁵ Mais concretamente, trata-se de uma composição quase sempre constituída por quatro caracteres, cuja ideia chave releva de uma narrativa ou vagamente relacionada com algum *fait divers* da China antiga, ou puramente ficcional. NdA

¹⁰⁶ Partícula aspectual que indica ação ou experiência pretéritas. NdA

¹⁰⁷ 1979, 907. “(...) most metacognitive knowledge actually concerns interactions or combinations among two or three of these three types of variable.” TdA

¹⁰⁸ *Idem, ibidem*. “(...) you might believe that you (unlike your brother) should use strategy A (rather than strategy B) in Task X (as contrasted with Task Y).” TdA

A experiência metacognitiva, por sua vez, envolve com alguma frequência o uso de estratégias metacognitivas e está relacionada com as experiências cognitivas e o sentimento que o indivíduo atribui a qualquer atividade intelectual, sendo que por estratégias metacognitivas deve-se entender um “(...) processos sequenciais que se utilizam para controlar atividades cognitivas e garantir que um objetivo cognitivo (p.e., entender um texto) foi cumprido.”¹⁰⁹

Flavell¹¹⁰ oferece como exemplo de experiência metacognitiva a sensação de que não nos estamos a fazer entender enquanto explicamos algo a alguém, ou que estamos prestes a memorizar determinada informação necessária para um teste. Assim, quando um aluno tem consciência de que terá de fazer mais x cópias de determinado carater para o conseguir efetivamente memorizar, este está a pôr em prática a sua experiência metacognitiva.

A metacognição não se cinge somente a estas duas áreas primeiramente avançadas por Flavell. Com o tempo foram surgindo novos termos associados à metacognição, uns focando-se mais nos processos cognitivos e metacognitivos, outros focando-se simplesmente na metacognição. Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach destacam alguns desses termos normalmente associados à metacognição:

*Crenças metacognitivas, consciência metacognitiva, experiências metacognitivas, conhecimento metacognitivo, sensação de conhecimento, avaliação de aprendizagem, teoria da mente, metamemória, capacidades metacognitivas, capacidades executivas, capacidades de ordem superior, metacomponentes, monitorização de compreensão, estratégias de aprendizagem, estratégias heurísticas e autorregulação (...).*¹¹¹

Embora estes termos estejam todos relacionados com a metacognição, e, por conseguinte, com os processos cognitivos, e como é também salvaguardado pelos

¹⁰⁹ Livingston, 1997, 2. “(...) sequential processes that one uses to control cognitive activities, and to ensure that a cognitive goal (e.g., understanding a text) has been met.” TdA

¹¹⁰ 1979, 908.

¹¹¹ 2006, 4. “Metacognitive beliefs, metacognitive awareness, metacognitive experiences, metacognitive knowledge, feeling of knowing, judgement of learning, theory of mind, metamemory, metacognitive skills, executive skills, higher-order skills, metacomponents, comprehension monitoring, learning strategies, heuristic strategies, and self-regulation (...).” TdA

últimos autores referidos¹¹², importa esclarecer que as capacidades metacognitivas não podem ser comparadas à capacidade intelectual, *i.e.* à inteligência. Note-se que uma criança de cinco anos não tem ainda a sua capacidade metacognitiva desenvolvida (sendo que não possui consciência sobre os seus processos cognitivos), mas é capaz de aprender novos conhecimentos através da tentativa e erro (sendo que a inteligência implica a capacidade de aprendizagem¹¹³).¹¹⁴ Ou seja, trata-se de uma distinção clara entre conhecimento e capacidade, em que o primeiro termo implica “saber que” e o segundo “saber como”, sendo que ambos relevam do recurso à inteligência.

1.2.2. Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem

A investigação que tem sido levada a cabo no que respeita aos resultados e sucesso escolares enfatiza cada vez mais outros aspetos que não o da unicidade da inteligência. A teoria das IM é antecedida por várias outras teorias que propõem a individualidade nas preferências e estilos de aprendizagem de cada aluno. Silver, Strong e Perini¹¹⁵ remetem o início destas teorias aos anos 20, ao psicólogo suíço Carl Jung, pai da Psicologia Analítica, e o qual introduziu a noção do inconsciente coletivo na obra de 1967 “Tipos Psicológicos”, na qual apresenta os seus oito tipos de personalidade, que se diferenciam essencialmente por uma tendência mais “extrovertida” ou “introvertida” na orientação da personalidade, tendo ainda introduzido o conceito de individuação, simplesmente definido como “...o processo que conduz o indivíduo à construção da sua identidade. É a procura de particularidades e da singularidade.”¹¹⁶

John Beebe chega mesmo a comparar a Teoria das IM de Howard Gardner aos diferentes tipos psicológicos, ou tipos de personalidade, apresentados por Carl Jung, quando afirma “*Três gerações depois, Howard Gardner, sem conhecimento dos*

¹¹² *Idem*, 6.

¹¹³ *Cf.* Sternberg, 1992, 139.

¹¹⁴ Existem alguns estudos (*cf.* Whitebread, 1999) que mostram, no entanto, que mesmo em tão tenra idade como os cinco anos, as crianças mostram já uma predisposição para orientar, planificar e refletir sobre determinada tarefa, quando esta é do seu interesse, querendo isto talvez dizer que as capacidades metacognitivas começam a manifestar-se em idade pré-escolar, sendo, no entanto, desenvolvida à medida que a criança vai adquirindo conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos. NdA

¹¹⁵ 2010, 23.

¹¹⁶ *in* Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-05-26 17:48:17]. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$individuaao?uri=lingua-portuguesa/individuaao](http://www.infopedia.pt/$individuaao?uri=lingua-portuguesa/individuaao).

primeiros trabalhos de Jung, publicou uma teoria de ‘inteligências múltiplas’ na qual descreveu sete tipos de inteligência que combinam bastante bem com seis ou sete dos oito [tipos] de Jung...”.¹¹⁷

Na já referida obra “Tipos Psicológicos”, Jung começa por apresentar dois mecanismos opostos nas atitudes do ser humano, a introversão e a extroversão, os quais, salienta, estão presentes em todos os indivíduos, sendo que quando um se torna dominante, se está perante a formação de um tipo. Sobre cada uma destas atitudes, atuam quatro funções básicas, o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição, sendo que a que se manifestar mais fortemente forma um tipo de personalidade. Conjugando-se as funções básicas com as duas atitudes, chega-se então aos oito tipos psicológicos, ou oito personalidades tipo, como segue:

- pensamento extrovertido;
- pensamento introvertido;
- sentimento extrovertido;
- sentimento introvertido;
- sensação extrovertida;
- sensação introvertida;
- intuição extrovertida;
- intuição introvertida.

Ainda relativamente à comparação que Beede faz entre a teoria das IM e os oito tipos de personalidade de Jung, este chama também a atenção de que “Como Kirk Thompson salientou, a única consciência que Gardner não reconheceu no seu esquema foi a intuição..., especialmente a intuição no seu aspeto introvertido.”¹¹⁸. O autor explica que esta ausência não acontece por coincidência, porquanto “De todos os oito tipos de consciência, a intuição introvertida é a que é mais sistematicamente desvalorizada na cultura ocidental contemporânea.”^{119 120}

¹¹⁷ 2012, 5. “Three generations later, Howard Gardner, unaware of Jung’s earlier work, published a theory of “multiple intelligences” in which he described seven kinds of intelligence that match up fairly well to six or seven of Jung’s eight...” TdA

¹¹⁸ *Idem*, 5. “As Kirk Thompson pointed out, the one consciousness that Gardner didn’t admit into his schema was intuition... especially intuition in its introverted aspect.” TdA

¹¹⁹ *Idem*, 6. “Of all eight kinds of consciousness, introverted intuition is the one that is most consistently devaluated in contemporary Western culture”. TdA

¹²⁰ Como se referiu no ponto 2.2., a Teoria inicial contava com sete inteligências, tendo Gardner acrescentado entretando a Inteligência Naturalista. Na edição de 2006 do seu “Multiple Intelligences:

O auge da investigação na área dos estilos é apontado como tendo tido lugar nos anos 40 e 50, com o desenvolvimento dos estudos na área dos estilos cognitivos, nomeadamente através do trabalho de Witkin e seus colegas¹²¹. Cassidy¹²² chama a atenção para o facto de nem sempre haver uma distinção clara entre os termos “estilos cognitivos”, “estilos de aprendizagem” e “estratégias de aprendizagem”, sendo estes muitas vezes usados indiferenciadamente. Em relação a esta difusão de conceitos, Ren Guanxin¹²³ chega mesmo a afirmar que

A área de investigação dos estilos de aprendizagem é enorme e confusa. (...) conceptualizar e classificar os estilos de aprendizagem permanece problemático e confuso. A investigação parece vir de todas as direções, através e dentro de muitas disciplinas, como sejam a psicologia, neurociência, sociologia (...).

Segundo Cassidy¹²⁴, Gordon Allport, psicólogo norte-americano a quem muitos atribuem a primeira utilização do termo¹²⁵, define “estilos cognitivos” como “...forma habitual ou típica como um indivíduo resolve, pensa, percebe e lembra um problema ...”¹²⁶. Já Riding e Cheema, afirma, definem o mesmo “...em termos de uma dimensão bipolar (holístico-analítica) ...”¹²⁷, definindo “estilos de aprendizagem” como refletindo “...uma preocupação com a aplicação do estilo cognitivo a uma situação de aprendizagem ...”¹²⁸ que contém “...uma série de elementos que não são mutuamente

New Horizons”, uma edição revista “Multiple Intelligences: The Theory in Practice”, primeiramente publicado em 1993, Gardner, tendo descartado a existência de uma Inteligência Espiritualista/Espiritual, admite a possibilidade da existência de uma Inteligência Existencial (*cf.* nota nº 47), a qual, afirma, se baseia na capacidade de pensar sobre as questões fundamentais da existência humana. Um indivíduo com esta inteligência candidata coloca questões como: porque estamos vivos?; porque morremos?; o que é o amor?, etc. (Gardner, 2006, 18-21). Em certa medida, não poderá esta inteligência candidata ser uma espécie de intuição? NdA

¹²¹ *Cf.* Ehrman & Leaver, 2003; Nodoushan, 2014.

¹²² 2004, 420.

¹²³ 2013, 2. “The research field of learning styles is massive and messy. (...) conceptualising and classifying learning styles remain to be problematic and confusing. The research seems to come from all directions, across and within many disciplines such as psychology, neuroscience, sociology (...)”. TdA

¹²⁴ 2004, 420.

¹²⁵ Embora, no seu trabalho de levantamento da literatura de estilos, Tine Nielson (Zhang, Sternberg & Rayner, 2012, 24-25) afirme que o termo “estilos cognitivos” não ocorra de facto, como tal, na obra de Allport, mas sim o termo “estilo”, o qual ocorre repetidamente. NdA

¹²⁶ Cassidy, 2004, 420. “...an individual’s typical or habitual mode of problem solving, thinking, perceiving and remembering...” TdA

¹²⁷ *Idem*, 421. “...in terms of a bipolar dimension (wholist-analytic)...” TdA

¹²⁸ *Idem, ibidem*. “...a concern with the application of cognitive style in a learning situation...” TdA

exclusivos ...”¹²⁹. Cassidy¹³⁰ apresenta ainda as definições de Hartley, que oferece a distinção entre os três termos, como segue:

...estilos cognitivos são a forma como diferentes indivíduos abordam normalmente diferentes tarefas cognitivas; estilos de aprendizagem são a forma como os indivíduos abordam habitualmente diferentes tarefas de aprendizagem. Um terceiro termo chave na área, estratégias de aprendizagem, é definido por Hartley (1998) como as estratégias que os alunos adotam ao estudar. Hartley (1998, p. 149) continua: ‘diferentes estratégias podem ser selecionadas pelos alunos para lidar com diferentes tarefas. Os estilos de aprendizagem podem ser mais automáticos do que as estratégias de aprendizagem, que são opcionais.’

No seu artigo de revisão sobre os estilos cognitivos e os estilos de aprendizagem, Mohammad Nodoushan oferece também um apanhado do estado da arte no que concerne a ambos os conceitos, dos quais se destacam ainda os conceitos de James Keefe, que define estilos cognitivos como “...o elo entre personalidade e cognição, o qual influencia a aprendizagem em geral e a abordagem específica escolhida pelos indivíduos enquanto lidam com problemas.”¹³¹ Já no que diz respeito à definição de “estilos de aprendizagem”, o próprio escreve “O estilo de aprendizagem refere-se à maneira consistente em que um aluno responde a um estímulo dado num contexto de aprendizagem”¹³², referenciando também Keefe sobre o mesmo conceito, como segue: “Afirma-se que as características cognitivas, afetivas e fisiológicas de um indivíduo passam por determinar como estes compreendem, interagem e respondem aos contextos de aprendizagem.”¹³³

¹²⁹ *Idem, ibidem*. “...a number of components which are not mutually exclusive...” TdA

¹³⁰ *Idem, ibidem*: “...cognitive styles are the ways in which different individuals characteristically approach different cognitive tasks; learning styles are the ways in which individuals characteristically approach different learning tasks. A third key term in the area, learning strategies, Hartley (1998) defines as the strategies students adopt when studying. Hartley (1998, p. 149) continues: ‘different strategies can be selected by learners to deal with different tasks. Learning styles might be more automatic than learning strategies which are optional.’” TdA

¹³¹ Apud Nodoushan, 2014, 31. “...the link between personality and cognition, which has an influence upon learning in general and the specific approach that people choose, while dealing with problems” TdA

¹³² *Idem*, 33. “Learning style refers to the consistent way in which a learner responds to a given stimulus in a learning context.” TdA

¹³³ Apud Nodoushan, 2014, 33. “It is claimed that individuals’ cognitive, affective, and physiological characteristics pass through to determine how they perceive, interact with, and respond to the learning contexts.” TdA

O artigo oferece ainda um apanhado cronológico das principais taxonomias de cada um dos estilos (cognitivo e de aprendizagem), sendo que se reproduz de seguida os quadros nele apresentados com a síntese dos mesmos, baseado na obra de Matthew Jarvis¹³⁴, de modo a melhor se ter presente a variedade de teorias atribuídas a ambos os conceitos.

Tabela 5 – Taxonomias dos estilos cognitivos ¹³⁵

Referência	Estilos	Descrição
Witkin (1964)	Dependentes de campo	A percepção de um objeto ou situação é alterada pelo seu contexto
	Independentes de campo	A percepção é mais independente do seu contexto
Hudson (1966)	Convergente	Abordagem lógico-dedutiva na resolução de problemas
	Divergente	Imagem intuitiva e imaginativa dos problemas
Pask (1976)	Serialista	Trabalha numa tarefa por partes
	Holista	Visualiza uma tarefa ou situação como um todo
Gregorc (1982)	Ativista	Aprende através da experiência
	Refletor	Aprende através da reflexão
Allinson & Hayes (1966)	Ativista	Aprende através da experiência
	Refletor	Aprende através da reflexão
Paivio (1971)	Verbal	A informação é mais facilmente processada de forma verbal
	Visual	A informação é mais facilmente processada de forma visual

Já Riding e Rayner, como referenciado acima, apresentam uma abordagem duo-dimensional dos estilos cognitivos, uma numa dimensão holístico-analítica, que aglomera vários estilos cognitivos, outro numa dimensão verbo-pictórica, como se apresenta na seguinte tabela.¹³⁶

¹³⁴ 2005.

¹³⁵ Noudashan, 2014, 32. TdA. Cf. Anexo I para consulta do original.

¹³⁶ Para uma leitura mais detalhada sobre o tema, Cf. Riding and Rayner (1998), *Cognitive Style and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*, pp. 14-48. NdA

Tabela 6 – Subcategorias do modelo duo-dimensional de Riding e Rayner ¹³⁷

Dimensões do modelo	Subcategorias	Descrição
Holistica-Analítica	Dependência e Independência de campo	Dependência do campo perceptual para análise de estruturas/parte no campo
	Uniformização-aperfeiçoamento	Sistematicamente esquecer detalhes ou reter detalhes na memória
	Impulsividade-Reflexão	Preferência por fornecer respostas rápidas versus deliberadas
	Pensamento Convergente-Divergente	Pensamento limitado, focado, lógico e dedutivo em contraste com o pensamento abrangente, aberto e associado
	Holistica-Serialista	Preferência pelo trabalho incremental versus global em tarefas de aprendizagem e resolução de problemas
	Sequencial-Aleatória Concreta versus Sequencial-Aleatória Abstrata	Tendência para aprender através da experiência ou abstração aleatória versus sequencial
	Assimilador-Explorador	Preferência pela busca de familiaridade ou inovação na resolução de problemas/criatividade
	Adaptável-Inovador	Preferência por procedimentos convencionais, estabelecidos ou reestruturação/novas perspectivas
	Racional-intuitivo / Ativo-contemplativo	Desenvolvimento de compreensão através de raciocínio ou visão
Verbal-Visual	Pensador abstrato/concreto	Nível e capacidade de abstração preferida
	Verbal/Visual	Usar estratégias verbais versus visuais no pensamento/representação de conhecimento

¹³⁷ Noudashan, 2014, 32. TdA. Para consulta do original *cf.* Anexo I.

Embora não esteja referido na síntese que Noudashan oferece, Riding e Rayner acrescentam ainda a este quadro a existência de um modelo integrado das dimensões holística-analítica e verbo-pictórica, como segue:

Tabela 7 – Adaptado de Riding e Rayner¹³⁸

Holista-analítica, Verbal-Visual	Tendência para o processamento de informação em partes ou como um todo e pensar em palavras ou imagens.
-------------------------------------	---

De todos estes modelos, os autores defendem que uns são mais adequados do ponto de vista da aprendizagem, procedendo assim a uma recategorização dos mesmos, tendo em conta as semelhanças no que diz respeito aos padrões psicométricos, concepções sobre a aprendizagem e relações com a formação de estratégias de aprendizagem, mantendo para tal o uso da expressão “estilo de aprendizagem”. Assumindo que esta recategorização é necessária, mas difícil de se conseguir, os mesmos avançam com um apanhado de modelos e características-chave dos estilos de aprendizagem dos seguintes pontos de vista¹³⁹:

- Estilos baseados no processo de aprendizagem;
- Estilos baseados na orientação para o estudo;
- Estilos baseados na preferência instrucional;
- Estilos baseados no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Numa panorâmica mais geral, pode-se concluir este ponto chamando a atenção para a pluralidade de estilos cognitivos e de aprendizagem, os quais podem ocorrer de forma conjugada, e que, aliados a uma consciência metacognitiva, poderão ser uma mais-valia no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como estão a metacognição, estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas interligadas e como podem estas interagir de modo a proporcionar uma melhor aprendizagem do CLE? Será esta a questão a que se tentará responder nas próximas páginas.

¹³⁸ Riding e Rayner, 1998, 20. Para consulta do original *cf.* Anexo I.

¹³⁹ *Idem*, 53.

1.2.3. Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem dos Estudantes

Howard Gardner deixa claro que a sua teoria das IM não é o mesmo que Estilos de Aprendizagem (EA). Segundo este, os educadores tendem a confundir *inteligência* com *estilo*. O próprio avança com uma distinção entre ambos:

... estilo e inteligência são construções psicológicas fundamentalmente diferentes. Estilo refere-se à maneira habitual em que um indivíduo aborda um conjunto de materiais - por exemplo, um estilo brincalhão ou planejado. A inteligência refere-se ao poder computacional de um sistema mental: por exemplo, uma pessoa cuja inteligência linguística é forte é capaz de calcular prontamente informação que envolva a língua.

140

Esta questão é também abordada no seu *Intelligence Reframed*¹⁴¹, no qual chama ainda a atenção para que “Não se pode assumir que *estilo* significa o mesmo para todos os que usaram o termo, tal como os psicólogos Carl Jung e Jerome Kagan ou os educadores Tony Gregorc e Bernice McCarthy”¹⁴², pelo que aconselha a uma análise empírica, baseada em cada um dos estilos propostos para se confirmar se existirá ou não uma relação entre ambos os termos. Não descarta, no entanto, a relação que Harvey Silver, Richard Strong e Matthew Perini estabelecem entre estes nos seguintes termos:

...indivíduos fortes em inteligências específicas têm mesmo assim de decidir como explorar esses pontos fortes. Por exemplo, alguém dotado de inteligência linguística pode decidir escrever poesia ou guiões, participar em debates, dominar línguas estrangeiros ou participar em concursos de palavras cruzadas. Talvez a decisão sobre como usar as inteligências preferidas reflita o estilo preferido do indivíduo. Assim, por exemplo, os introvertidos estariam mais propensos a escrever poesia ou

¹⁴⁰ Gardner, 2006, 65. “...style and intelligence are really fundamentally different psychological constructs. Style refers to the customary way in which an individual approaches a range of materials – for example, a playful or a planful style. Intelligence refers to the computational power of a mental system: for example, a person whose linguistic intelligence is strong is able readily to compute information that involves language.” TdA

¹⁴¹ *Idem*, 199.

¹⁴² Gardner, 1999, 82-83. “We cannot assume that *style* means the same thing to all who have used the term, such as the psychologists Carl Jung and Jerome Kagan or the educators Tony Gregorc and Bernice McCarthy” TdA

*completar palavras cruzadas, enquanto os extrovertidos sentir-se-iam atraídos para falar em público, debater ou ir a programas de televisão.*¹⁴³

Pode-se assim descrever simplesmente a diferença entre os termos como segue: “As Inteligências Múltiplas abordam o que é ensinado; o Estilo de Aprendizagem aborda como é ensinado.”¹⁴⁴

Silver, Strong e Perini, na sua obra *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*¹⁴⁵, recorrem a uma adaptação dos estilos de aprendizagem, através da teoria de Carl Jung, usando uma conjugação das quatro funções básicas introduzidas por este (sensação, sentimento, pensamento e intuição), aliadas aos domínios da percepção e do juízo, duas funções cognitivas fundamentais propostas por Jung, sendo que a primeira é a forma como adquirimos informação, e a segunda a forma como processamos essa mesma informação. Desta conjugação resultam então quatro estilos de aprendizagem propostos pelos primeiros autores, a saber:

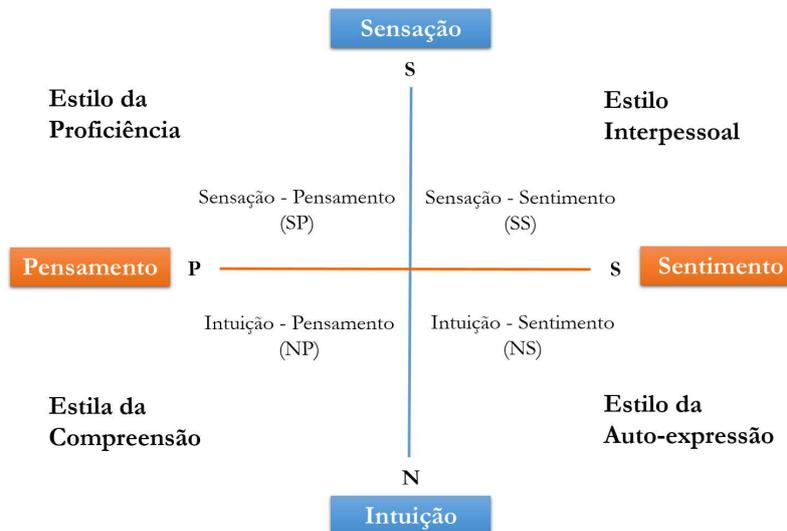


Figura 5 - Quadro resumo dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Silver, Strong e Perini ¹⁴⁶

¹⁴³ *Idem*, 84-85. “...people with strengths in particular intelligences must still decide how to exploit these strengths. For example, someone gifted with linguistic intelligence might decide to write poetry or screenplays, engage in debates, master foreign languages, or enter crossword puzzle contests. Perhaps the decision about how to use one’s favored intelligences reflects one’s preferred style. Thus, for example, introverted people would be more likely to write poetry or do crossword puzzles, whereas extroverted ones would be drawn to public speaking, debating, or television talk shows.” TdA

¹⁴⁴ Dunn, Denig & Lovelace, 2001. “Multiple Intelligences addresses what is taught; learning style addresses how it is taught.” TdA

¹⁴⁵ 2010, 23-38.

¹⁴⁶ *Cf.* Silver, Strong e Perini, 2010, 26. Os autores salvaguardam ainda que a Intuição é representada pela letra “N”, de modo a evitar confusão com o termo Introversão, também apresentado por Jung na sua

- **Estilo da Proficiência: Sensação-Pensamento (SP)**
Neste estilo, os indivíduos aprendem melhor através de sensações e recorrendo ao pensamento. São indivíduos realistas, objetivos e pragmáticos, orientando-se principalmente para os resultados.
- **Estilo Interpessoal¹⁴⁷: Sensação-Sentimento (SS)**
Este estilo caracteriza-se pela preferência dos indivíduos em aprender através das sensações e sentimentos, mostrando uma sensibilidade apurada tanto em relação aos seus próprios sentimentos como aos dos outros. Manifesta-se normalmente em indivíduos sociáveis, amigáveis e orientados para as relações interpessoais.
- **Estilo da Compreensão: Intuição-Pensamento (NP)¹⁴⁸**
Manifesta-se em indivíduos que preferem aprender através da intuição e pensamento, que gostam de desafios intelectuais e problemas complexos. Os indivíduos que se identificam com este estilo são normalmente teóricos, intelectuais e orientados para o conhecimento.
- **Estilo da Autoexpressão: Intuição-Sentimento (NS)**
Revela-se em indivíduos que preferem aprender recorrendo à intuição e sentimentos, com um saudável espírito de exploração. Manifesta-se normalmente em indivíduos curiosos, perspicazes e imaginativos.

O quadro que segue, proposto pelos próprios autores¹⁴⁹, ilustra resumidamente as características de cada um dos estilos propostos.

Tabela 8 - Quadro Síntese dos Estilos de Aprendizagem

Aluno que aprende por via das sensações e do pensamento (SP) ou da proficiência	Aluno que aprende por via da intuição e do pensamento (NP) ou da compreensão
<p><u>Prefere aprender:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vendo resultados tangíveis • Praticando o que aprendeu • Seguindo instruções passo-a-passo • Sendo ativo em vez de passivo • Sabendo exatamente o que se espera de si, qual o grau de perfeição da tarefa e a razão para tal 	<p><u>Prefere aprender:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvendo o seu estudo em torno de ideias e da forma como as coisas se relacionam • Planificando e levando a cabo um projeto da sua autoria e do seu interesse • Discutindo ou debatendo um determinado aspeto com base numa análise lógica • Resolvendo problemas que requerem a recolha, a organização e a avaliação de dados

Teoria dos Tipos Psicológicos, como visto no ponto 3.2., o qual é normalmente representado pela letra “T”. NdA

¹⁴⁷ A Teoria das Inteligências Múltiplas nomeia uma das suas inteligências como “Interpessoal”, no entanto, os autores deste modelo de estilos de aprendizagem utilizam o termo “Interpessoal” como um estilo de aprendizagem que dedigna uma forma de processamento de conhecimento. NdA

¹⁴⁸ Cf. Nota nº 146.

¹⁴⁹ Silver, Strong e Perini, 2010, 29.

<p><u>Aprende melhor a partir de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios • Demonstrações • Prática • Experiências práticas <p><u>Gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer coisas que têm uso prático e imediato • Ser reconhecido pela sua meticulosidade • Elogios pelo facto de realizar os trabalhos de forma expedita e completa • Retorno imediato (recompensas, privilégios, etc.) <p><u>Não gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluir tarefas para as quais não há aplicação prática • Atividades que requerem imaginação e intuição • Atividades com instruções complexas • Atividades abertas sem conclusão ou recompensa • Atividades que se centram nos sentimentos ou noutros resultados intangíveis. 	<p><u>Aprende melhor a partir de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposições orais • Leituras • Debates e discussões lógicas • Projetos de interesse pessoal <p><u>Gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter tempo para planificar e organizar o seu trabalho • Trabalhar de forma independente ou com outros alunos de idêntico perfil • Trabalhar com ideias e coisas que o desafiam a pensar, a explorar, a dominar uma competência <p><u>Não gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotinas ou trabalhos realizados de forma mecânica • Memorizar • Preocupação com detalhes • Regras rígidas e procedimentos predeterminados
<p>Aluno que aprende por via das sensações e do sentimento (SS) ou de forma interpessoal</p>	<p>Aluno que aprende por via da intuição e do sentimento (NS) ou da autoexpressão</p>
<p><u>Prefere aprender:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudando aspetos que afetam diretamente a vida das pessoas, em vez de se dedicar a factos impessoais ou a teorias • Recebendo atenção pessoal e o incentivo dos seus professores • Integrando uma equipa – colaborando com outros alunos • Desenvolvendo atividades que o ajudam a aprender sobre si mesmo e sobre a forma como sente as coisas <p><u>Aprende melhor a partir de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiências de grupo e projetos • Atenção e carinho • Expressão e reuniões pessoais • Dramatização <p><u>Gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Receber atenção pessoal e incentivos • Oportunidades para ser útil na sala de aula • Retorno pessoal • Partilhar sentimentos e experiências pessoais com terceiros <p><u>Não gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Longos períodos de trabalho isolado e silencioso • Ênfase em pormenores factuais • Jogos fortemente competitivos em que alguém perde • Rotinas detalhadas e exigentes 	<p><u>Prefere aprender:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sendo criativo e usando a sua imaginação • Planificando e organizando o trabalho à sua maneira criativa • Trabalhando em várias coisas ao mesmo tempo • Procurando soluções alternativas para os problemas • Discutindo problemas reais e procurando soluções reais <p><u>Aprende melhor a partir de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades artísticas e criativas • Debates abertos acerca de valores pessoais e sociais • Atividades que o elucidam e o desenvolvem – mitos, empreendedorismo, dramas, etc. <p><u>Gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contemplação • Ser capaz de aprender pela descoberta • Oportunidades para planificar e perseguir os seus próprios interesses • Reconhecimento pelas suas descobertas e perspetivas <p><u>Não gosta de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demasiada atenção aos detalhes • Factos, memorização e aprendizagem realizada de forma mecânica • Tarefas com respostas corretas predeterminadas • Rotinas detalhadas e exigentes

Tal como é possível um indivíduo manifestar mais do que uma Inteligência, também um estilo de aprendizagem pode ocorrer simultaneamente com outro, vários, ou todos, sendo que, como afirmam os proponentes desta teoria,

*A maioria dos defensores dos estilos de aprendizagem concordaria que todos os indivíduos desenvolvem e praticam uma mistura de estilos à medida que vivem e aprendem. A maioria dos estilos manifestos nos indivíduos adaptam-se a vários contextos, embora a diferentes níveis. Na verdade, a maioria dos indivíduos procura uma sensação de plenitude praticando os quatro estilos em alguma medida.*¹⁵⁰

Os autores oferecem uma descrição pormenorizada de como procederam à integração da teoria das IM com os EA. Este trabalho foi primeiramente publicado no seu artigo *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*¹⁵¹ e posteriormente revisitado na obra *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*¹⁵², o qual se reproduz sinteticamente de seguida.

Antes de mais, à semelhança do oferecido para as IM¹⁵³, os autores apresentam os EA como predisposições, as quais se iniciam “como uma sensibilidade que se pode transformar numa inclinação por um certo tipo de comportamento, podendo, por fim, ser refinada por forma ao indivíduo desenvolver a capacidade de aplicar o comportamento em causa de formas diversas e significativas.”¹⁵⁴ Apresenta-se de seguida (*cf.* Tabela 9) quadro síntese dos Estilos como predisposições sugeridos pelos autores.

¹⁵⁰ Silver, Strong e Perini, 1997, 23. “Most learning-style advocates would agree that all individuals develop and practice a mixture of styles as they live and learn. Most people’s styles flex and adapt to various contexts, though to differing degrees. In fact, most people seek a sense of wholeness by practicing all four styles to some degree” TdA

¹⁵¹ *Idem, ibidem.*

¹⁵² *Idem*, 2010.

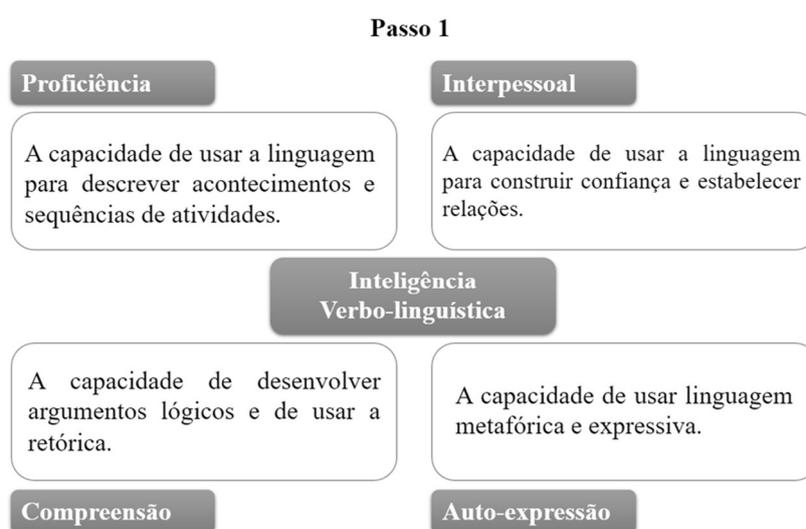
¹⁵³ *Cf.* Pág. 31-33.

¹⁵⁴ Silver, Strong e Perini, 2010, 30.

Tabela 9 - Estilos de Aprendizagem como predisposições

Predisposição/estilo	Sensível a:	Inclinação para:	Aptidão para:
Sensação-Pensamento Proficiência	Atos Detalhes Ações físicas Passos	Recordar Descrever Manipular Ordenar	Organizar Relatar Construir Planificar e levar a cabo projetos
Intuição-Pensamento Compreensão	Falhas/erros Questões Padrões Ideias	Analisar Testar/provar Examinar Relacionar	Debater Investigar Desenvolver teorias Explicar
Intuição-Sentimento Autoexpressão	Pressentimentos Imagens Possibilidades Inspiração	Prever/especular Imaginar Gerar ideias Desenvolver perspectivas	Desenvolver soluções originais Pensar metaforicamente Articular ideias Expressar e criar
Sensação-Sentimento Interpessoal	Sentimentos Pessoas Reações instintivas Experiências	Apoiar Personalizar Expressar emoções Aprender a partir da experiência	Inspirar confiança e criar relações Empatia Reagir Ensinar

De seguida, os autores procederam à divisão de cada uma das inteligências múltiplas em quatro, de acordo com os quatro EA propostos, como se exemplifica no quadro seguinte no que diz respeito à Inteligência Verbo-linguística.

Figura 6 - Uso da Inteligências Verbo-Linguística de acordo com os quatro estilos de aprendizagem ¹⁵⁵¹⁵⁵ *Idem, ibidem*, 42.

De seguida, recorrendo a investigações levadas a cabo na área da correspondência dos tipos psicológicos com as escolhas de carreira, dando como exemplo o trabalho levado a cabo por Charles Martin em *Looking at Types and Careers*¹⁵⁶, fazem corresponder vocações profissionais a cada um dos perfis dos estilos e inteligência, como segue na tabela exemplificativa aplicada à Inteligência Verbo-linguística.



Figura 7 - Correspondência de vocações aos estilos de aprendizagem da Inteligência Verbo-Linguística ¹⁵⁷

Por último, procederam à recolha de descrições de produtos que indivíduos de diferentes estilos e com fortes aptidões em cada inteligência, criando uma lista de referências para cada estilo, como a que se apresenta de seguida.

¹⁵⁶ Cf. Silver, Strong and Perini, 2010, 43.

¹⁵⁷ *Idem, Ibidem.*

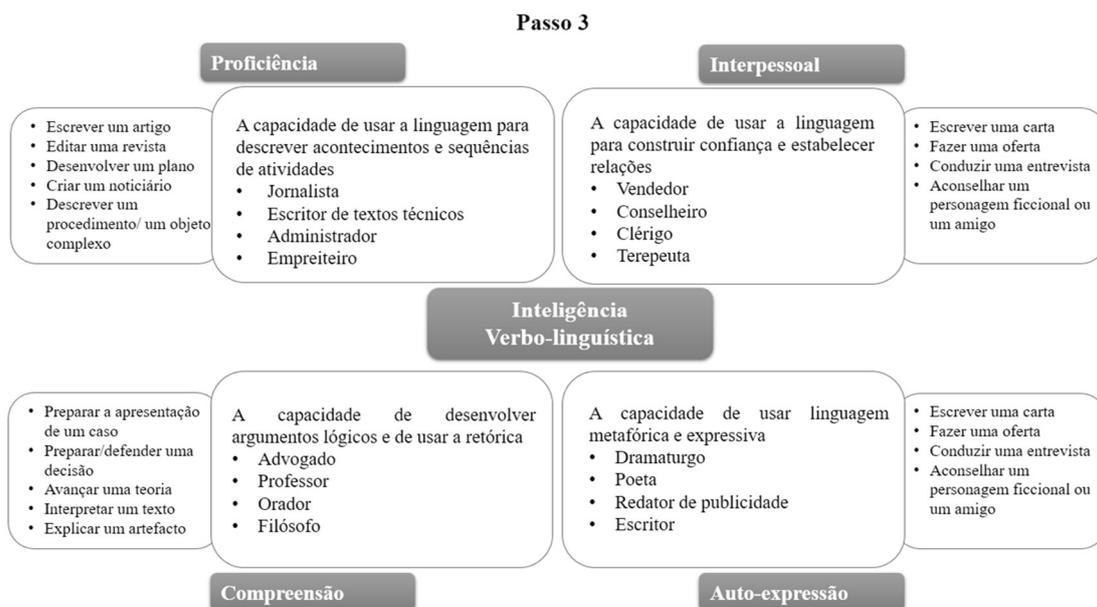


Figura 8 - Produtos passíveis de ser criados por cada estilo de aprendizagem da Inteligência Verbo-Linguística ¹⁵⁸

Atente-se ao resumo das vocações por estilos de aprendizagem e restantes Inteligências, adaptado da obra *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*¹⁵⁹.

Tabela 10 - Resumo das vocações por Estilos de Aprendizagem e Inteligências ¹⁶⁰

Inteligência	Estilos de Aprendizagem	Descrição	Vocações
Verbo-linguística	Proficiência	Capacidade para usar a linguagem para descrever eventos e atividades	<i>Jornalista, escritor técnico, administrador, empresário</i>
	Interpessoal	Capacidade para usar a linguagem de modo a estabelecer confiança e desencadear a comunicação	<i>Vendedor, conselheiro, clérigo, terapeuta</i>
	Compreensão	Capacidade para desenvolver argumentos lógicos e fazer uso da retórica	<i>Advogado, professor, orador, filósofo</i>

¹⁵⁸ Silver, Strong and Perini, 2010, 43.

¹⁵⁹ Silver, Strong and Perini, 2000, 71-75.

¹⁶⁰ Os produtos originários de cada combinação são apresentados em detalhe no ponto 4.4., pág. 291-347. NdA

	Autoexpressão	Capacidade para o uso de linguagem metafórica e expressiva	<i>Dramaturgo, poeta, publicista, romancista</i>
Lógico-Matemática	Proficiência	Capacidade para o uso de números para calcular, descrever e documentar	<i>Revisor de contas, contabilista, estaticista</i>
	Interpessoal	Capacidade para aplicar matemática na vida pessoal e quotidiana	<i>Comerciante, dono de casa</i>
	Compreensão	Capacidade para usar conceitos matemáticos para conjecturar, estabelecer provas e para aplicar a matemática e dados na construção de argumentos	<i>Lógico, programador informático, cientista, solucionador de problemas quantitativos</i>
	Autoexpressão	Capacidade de ser sensível a padrões, simetria, lógica e estética da matemática e para resolver problemas em <i>design</i> e modelagem	<i>Compositor, engenheiro, inventor, designer, solucionador de problemas qualitativos</i>
Espacial	Proficiência	Capacidade para perceber e representar com precisão o mundo espaço-visual	<i>Ilustrador, artista, guia, fotógrafo</i>
	Interpessoal	Capacidade para combinar cores, linhas, formas e espaço de modo a atender à necessidade de terceiros	<i>Decorador de interiores, pintor, estilista, tecelão, empreiteiro</i>
	Compreensão	Capacidade para interpretar e representar graficamente ideias visuais ou espaciais	<i>Arquiteto, iconógrafo, designer de computação gráfica, crítico de arte</i>
	Autoexpressão	Capacidade para transformar ideias visuais ou espaciais em	<i>Artista, inventor, construtor de modelos, cineasta</i>

		criações imaginativas e expressivas	
Corporal- Cinestésica	Proficiência	Capacidade para usar o corpo e ferramentas de forma a tomar medidas efetivas ou para construir ou reparar	<i>Mecânico, instrutor, empreiteiro, artesão, fabricante de tintas e ferramentas</i>
	Interpessoal	Capacidade para usar o corpo para criar relações, consolar, persuadir e apoiar os outros	<i>Treinador, conselheiro, vendedor, instrutor</i>
	Compreensão	Capacidade para planejar estrategicamente ou para criticar as ações do corpo	<i>Educador físico, analista de desporto, atleta profissional, crítico de dança</i>
	Autoexpressão	Capacidade para apreciar a estética do corpo e usar esses valores para criar novas formas de expressão	<i>Escultor, coreógrafo, ator, dançarino, mimo, marionetista</i>
Musical	Proficiência	Capacidade para compreender e desenvolver a técnica musical	<i>Técnico, professor de música, fabricante de instrumentos</i>
	Interpessoal	Capacidade para responder emocionalmente à música e trabalhar em conjunto de forma a usar a música para atender às necessidades dos outros	<i>Intérprete ou condutor coral, de banda e orquestra; diretor de relações públicas em música</i>
	Compreensão	Capacidade para interpretar formas e ideias musicais	<i>Crítico de música, aficionado, colecionador de música</i>
	Autoexpressão	Capacidade para criar atuações e composições imaginativas e expressivas	<i>Compositor, maestro, artista individual ou de pequeno grupo</i>
Interpessoal	Proficiência	Capacidade para organizar pessoas e comunicar	<i>Administrador, gerente, político</i>

		claramente o que precisa ser feito	
	Interpessoal	Capacidade para usar empatia de forma a ajudar os outros e resolver problemas	<i>Assistente social, médico, enfermeiro, terapeuta, professor</i>
	Compreensão	Capacidade para discriminar e interpretar diferentes tipos de indícios interpessoais	<i>Sociólogo, psicólogo, psicoterapeuta, professor de psicologia ou sociologia</i>
	Autoexpressão	Capacidade para influenciar e inspirar outros a trabalhar em direção a um objetivo comum	<i>Consultor, líder carismático, político, evangelista</i>
Intrapessoal	Proficiência	Capacidade para avaliar os próprios pontos fortes, limitações, talentos e interesses, usando-os para estabelecer metas	<i>Organizador, pequeno empresário</i>
	Interpessoal	Capacidade para usar a compreensão de si mesmo ao serviço de terceiros	<i>Conselheiro, assistente social</i>
	Compreensão	Capacidade para formar e desenvolver conceitos e teorias baseados na análise de si próprio	<i>Psicólogo</i>
	Autoexpressão	Capacidade para refletir sobre o próprio estado de espírito, intuições e temperamento, usando-os para criar ou expressar uma visão pessoal	<i>Artista, líder religioso, escritor</i>
Naturalista	Proficiência	Capacidade para trabalhar com a natureza de forma direta e efetiva	<i>Agricultor, jardineiro, guarda-florestal, horticultor, zoólogo</i>

	Interpessoal	Capacidade para usar e aproveitar a natureza para ajudar os outros e melhorar a vida das pessoas	<i>Cozinheiro, farmacêutico, médico, medicina holística, veterinário</i>
	Compreensão	Capacidade para analisar/classificar objetos naturais e desenvolver estratégias de forma a resolver problemas ecológicos	<i>Biólogo, meteorologista, ecologista, advogado ambiental</i>
	Autoexpressão	Capacidade para apreciar e expressar as qualidades estéticas da natureza	<i>Paisagista, florista, fotógrafo/artista da natureza</i>

Apresenta-se ainda, no seguimento da Fig. 8 (*cf.* pág. 57), a lista completa de produtos que indivíduos de diferentes estilos e com fortes aptidões são capazes de produzir em cada inteligência.

Tabela 11 - Produtos possíveis para cada Inteligência e EA ¹⁶¹

Inteligência	Estilos de Aprendizagem	Produtos
Verbo-linguística	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um artigo • Editar uma revista • Desenvolver um plano • Criar um noticiário • Descrever um procedimento/ um objeto complexo
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta • Fazer uma oferta • Conduzir uma entrevista • Aconselhar um personagem ficcional ou um amigo
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar a apresentação de um caso • Preparar/defender uma decisão • Avançar uma teoria • Interpretar um texto • Explicar um artefacto
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta • Fazer uma oferta • Conduzir uma entrevista • Aconselhar um personagem ficcional ou um amigo
Lógico-Matemática	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um orçamento • Recolher e analisar estatísticas • Prever uma tendência

¹⁶¹ Adaptado de Silver, Strong e Perini, 2010, 61-72.

	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Ponderar uma decisão • Prever uma tendência • Conduzir uma sondagem na área da saúde • Elaborar um orçamento familiar
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma fórmula • Investigar uma questão ou problema • Conceber um programa • Analisar um dilema • Escrever um capítulo para explicar um conceito • Criar uma matriz • Conduzir uma experiência • Corrigir um programa
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um jogo • Elaborar projetos • Elaborar um horário • Aplicar um conceito a um contexto da vida real • Explicar uma tendência estética em termos matemáticos • Escrever uma narrativa no domínio da ficção científica que obedeça às ciências da matemática e física
Musical	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um registo áudio para ilustrar um conceito, usando sons do mundo natural • Analisar a estrutura de uma sinfonia • Analisar ou criar um instrumento musical
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar uma peça musical que ajude os outros a compreender um conceito • Conceber a capa de um álbum • Conceber um plano publicitário usando música
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o significado, importância e causas de mudanças em música • Comparar e analisar música de diferentes culturas ou tempos • Usar o ritmo para reforçar ou ilustrar um conceito
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma música rap, uma canção, um jingle, uma sonata, etc. • Selecionar música para cenas-chave numa peça de teatro, narrativa ou poema • Preparar um programa musical
Espacial	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um mapa • Elaborar uma brochura sobre viagens • Criar um fluxograma
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um cenário • Desenvolver uma linha de moda • Conceber a ampliação de uma casa
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um gráfico • Criar um esquema • Criar um ambiente em função de necessidades específicas • Interpretar tendências a partir de mapas, gráficos e esquemas • Fazer uma análise no campo do <i>design</i> • Interpretar o significado de uma imagem •
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Construir gráficos e esquemas visualmente atrativos • Usar a arte plástica para expressar opiniões • Criar uma tira de banda desenhada • Inventar ou conceber algo para resolver um problema

Corporal-Cinestésica	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um exercício ou um plano nutricional • Contruir uma estrutura complexa
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar um discurso motivacional • Criar um quadro vivo • Desenvolver um plano de terapia individual • Analisar linguagem corporal
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar dados sobre saúde e preparação física • Comparar e analisar estilos de vida saudáveis • Coreografar um conceito • Ensinar um conceito de Educação Física • Analisar criticamente a posição de terceiros sobre saúde
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um diorama ou apresentação • Representar ideias sob a forma de dança/dramatização • Representar estados emocionais ou conceitos • Desenvolver um plano para dirigir uma cena
Interpessoal	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber um plano para resolver um problema de ordem social • Investigar uma questão e relatar as suas descobertas
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma correspondência com personagens reais, históricas ou fictícias • Avaliar o funcionamento de grupo • Ensinar um conceito a um aluno mais novo
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma análise psicológica de uma personagem ficticional ou histórica • Argumentar sobre a solidez psicológica, ou falta desta, dos contos de fadas • Aplicar conceitos psicológicos ou sociológicos à História e Literatura
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um discurso ou um sermão • Desenvolver um plano para revolver um dilema interpessoal ou sociológico • Defender uma causa
Intrapessoal	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber uma proposta de negócio que leve em consideração as suas próprias qualificações como proprietário • Elaborar um conjunto de planos e relacioná-los com a vida escolar • Elaborar um orçamento para resolver um problema pessoal
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e manter um registo diário acerca de alguém que conhece ou com quem estudou • Elaborar um plano para ajudar uma personagem histórica ou literária • Entrevistar alguém acerca de uma questão relevante
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar as reações dos outros a questões, a terceiros, a obras de artes, etc. • Investigar as próprias reações e procurar padrões
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um sermão com base num conceito • Criar uma obra de arte que ilustre a sua perspectiva de uma questão • Escrever uma autobiografia • Descobrir relações entre a sua vida e o que se aprende na escola

Naturalista	Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar um aspeto da natureza e relatar as suas descobertas • Tomar conta de uma planta ou animal • Escrever a biografia de um naturalista famoso • Descrever um objeto da natureza de forma exata
	Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um plano nutricional para toda a família • Ensinar um conceito do domínio da natureza a um aluno mais novo • Escrever um poema ou uma peça de teatro acerca de como a natureza ajuda as pessoas
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar e desenvolver uma solução para um problema ambiental • Conduzir uma experiência • Defender uma causa ambiental • Desenvolver uma taxonomia para plantas, animais ou objetos da natureza
	Autoexpressão	<ul style="list-style-type: none"> • Embelezar as áreas comuns da escola • Imaginar uma sociedade “sem natureza”. Descrever a maneira como as pessoas seriam afetadas • Criar uma publicação de imagens da natureza

Os autores oferecem ainda uma tabela com um conjunto de ações passíveis de aplicação estratégica de acordo com os objetivos que se pretende os alunos alcancem (aquisição de conteúdos, análise crítica, aplicação da aprendizagem, disseminação e uso da aprendizagem e avaliação e desempenho), neste caso baseada nos EA, a qual poderá servir como guia à planificação de aulas com recurso às IM, como se apresenta de seguida.

Tabela 12 - Ações baseadas nos Estilos e objetivos ¹⁶²

Objetivo	Proficiência	Compreensão	Autoexpressão	Interpessoal
Aquisição de conteúdos	Examinar Descobrir factos Reunir Inspeccionar Verificar Observar Recolher Rever Escrutinar Procurar	Perguntar Avaliar Inquirir Investigar Sondar Questionar Ler Pesquisar Estudar	Antecipar Pensar em conjunto Explorar Gerar Procurar Especular	Conseguir uma resposta Sentir Entrevistar Ouvir Empenhar-se Refletir Fazer uma pesquisa
Análise crítica	Avaliar Categorizar Verificar Determinar Listar Organizar Preparar Sequenciar Tirar apontamentos	Analisar Classificar Comparar Criticar Deduzir Avaliar Implicar Inferir Interpretar	Aplicar Combinar Conceber Experimentar Aferir Generalizar Imaginar Integrar Visualizar	Elogiar Apreciar Decidir Deliberar Personalizar Priorizar Estimar Relacionar Valorizar

¹⁶² Adaptado de Silver, Strong e Perini, 2010, 65.

	Descobrir	Raciocinar Resolver Pesar	Prever Sistematizar	
Aplicação da aprendizagem	Criar Construir Descrever Formar Fazer Manufaturar Resolver	Aconselhar Analisar Compor Desenvolver Formular Planificar Provar Responder Escrever	Aplicar Criar Conceber Desenhar Fabricar Enquadrar Gerar Inventar Metaforizar Originar Pintar Visualizar Produzir	Treinar Decidir Editar Personificar Dramatizar Partilhar
Disseminação e uso da aprendizagem	Descrever Exibir Demonstrar Informar Apresentar Relatar Mostrar	Convencer Debater Revelar Explicar Persuadir Ensinar Dialogar	Publicitar Articular Difundir Comunicar Disseminar Desenvolver Elucidar Desempenhar Produzir Escrever	Aconselhar Agir Treinar Convencer Discutir Dialogar
Avaliação e desempenho	Verificar Corrigir Recompensar Testar	Avaliar Criticar Julgar Pesar	Apreciar Emendar Aferir Melhorar Reagir Refletir	Elogiar Aprovar Decidir Avaliar Reagir Valorizar

Face a toda esta aplicação e integração entre a teoria de Howard Gardner e os EA propostos por estes três autores, salvaguardando que todos estes descritores servem como guia de referência para um ensino e aprendizagem o mais diversificado possível, considerou-se que seria este o modelo de estilos de aprendizagem mais pertinente para o nosso estudo de caso, aplicando-se para tal o inquérito formulado para a averiguação dos estilos de aprendizagem conforme o proposto na obra dos autores, cujos resultados se apresentam no capítulo quatro deste trabalho, onde se oferecerá ainda uma proposta de possíveis exercícios de chinês adaptados a ambas as Teorias.

Tentar-se-á, deste modo, perceber se a consciencialização dos seus estilos de aprendizagem e diferentes níveis de conforto nas inteligências propostas ajuda os alunos na perceção dos seus pontos fortes e fracos, quais as suas inteligências que precisam de

ser mais trabalhadas, etc., podendo tal facto levar a uma progressão significativa na sua aprendizagem do chinês.

De notar que se pretende ainda que os resultados apurados deste estudo de caso possam servir como guia orientador para a inclusão de um ensino mais plural, tanto no que respeita às IM como aos EA neste contexto, plasmado não só, mas também, nas metodologias utilizadas em sala de aula pelos docentes, chineses e portugueses, de língua chinesa.

Neste trabalho não se levou a cabo um estudo aprofundado sobre a relação das IM e os EA. Aplicou-se, no entanto, um pequeno inquérito relativo aos EA de modo a averiguar se existe realmente um padrão distintivo das preferências de estudo do grupo de alunos usado como “estudo de caso”. À partida, com base no trabalho levado a cabo por Mariana Nobel e Andreea Ramona Laurentiu¹⁶³, assume-se que estes estão relacionados, tendo em conta os resultados obtidos na análise do inquérito aplicado e apresentado no ponto 4.5., em que se poderá concluir que os alunos fazem uso do seu conhecimento metacognitivo para otimizar, dentro do possível, o seu estudo e aprendizagem do Chinês.

¹⁶³ Nobel e Laurentiu, 2011.

**CAPÍTULO II – ENSINO DE CHINÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA À LUZ DE
HOWARD GARDNER**

Neste capítulo propõe-se uma metodologia didática que, recorrendo ao uso da Teoria das IM, possa contrariar um ensino tendencialmente tradicional e passivo, otimizando assim a aprendizagem e aquisição do CLE. Acredita-se que a mesma será essencial para o sucesso da aquisição da língua, proporcionando aos estudantes a oportunidade de uma aprendizagem apoiada nas suas inteligências mais fortes, mas também da possibilidade de desenvolver as inteligências nas quais se sentem ou consideram mais fragilizados.

2.1. Peculiaridades das Língua e Escrita Chinesas

De forma geral, a aplicação da teoria das IM a qualquer área do ensino afigurar-se-á como uma mais-valia, porquanto existem alguns aspetos básicos no recurso a uma perspetiva tão múltipla que são transversais a todas as áreas. Em primeiro lugar, e acima de tudo, este método poderá ser uma ferramenta indispensável no apoio aos alunos com maior dificuldade, sendo que permite uma aprendizagem desde variados pontos de vista. Em segundo lugar, uma vez que o docente terá necessariamente de estar preparado para recorrer a uma variedade de atividades e exercícios que cubram todo o leque de multiplicidade de inteligências, o decorrer da aula dar-se-á de forma mais ativa, participativa e, possivelmente, original, o que despertará, na maior parte dos casos, o interesse dos estudantes para a aprendizagem das matérias em questão. Por fim, o recurso a atividades e exercícios que englobem todas as IM oferece igual oportunidade aos alunos de estudar e adquirir as matérias de acordo com as suas inteligências mais fortes.

Aplicada ao ensino de CLE, esta teoria poderá apresentar vantagens que permitirão a possibilidade de aprender as diferentes componentes de uma língua tão distante como esta, através do recurso aos diferentes tipos de inteligência em que cada um se sente mais confortável, permitindo assim uma maior eficácia na aprendizagem dos diferentes conteúdos. A título de exemplo, veja-se o que segue.

O ensino de língua envolve primeiramente o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão oral, e compreensão e expressão escrita. No ensino de CLE estas competências traduzem-se em “ouvir” (听 *tīng*), “falar” (说 *shuō*), “ler” (读 *dú*) e

“escrever” (写 *xiě*), em que as duas primeiras correspondem respetivamente à compreensão e expressão orais, e as duas últimas à compreensão e expressão escritas, o que significa que o ensino de CLE recorre a uma divisão de competências tendencialmente passivas (compreensão oral e escrita) e competências tendencialmente ativas (expressão oral e escrita). Em termos curriculares, estas competências denominam-se 听力 *tīnglì* (compreensão oral) e 阅读 *yuèdú* (compreensão escrita), 口语 *kǒuyǔ* (expressão oral) e 写作 *xiězuò* (expressão escrita).

À luz da teoria de Gardner, este desenvolvimento de capacidades envolve:

- a) a Inteligência Verbo-linguística, natural e mais diretamente, sendo que a aprendizagem de uma língua envolve o contacto direto com a mesma, recorrendo-se a usos linguísticos para a sua aquisição;
- b) a Inteligência Lógico-matemática, neste caso a gramática e a escrita ideofonográfica, para a transmissão de conteúdos mentais linguisticamente aceitáveis;
- c) a Inteligência Interpessoal, porquanto para praticar e usar efetivamente a língua, o aluno tem de comunicar, logo, interagir (seja por meio escrito seja por meio oral) com outros falantes;
- d) a Inteligência Intrapessoal, sendo que para uma aprendizagem mais eficaz é de extrema importância o aluno ter consciência do seu perfil escolar e preferências de estudo, o que permitirá, por exemplo, a capacidade de discernir o seu estilo de aprendizagem. É esta inteligência que permite ainda o acesso à orientação metacognitiva do estudo.

O que acaba de ser descrito é válido na aprendizagem de qualquer língua. No entanto, se se considerar a especificidade das línguas de escrita não alfabética, como é o caso do Chinês, todas as outras inteligências propostas por Gardner poderão ser essenciais para o sucesso na aquisição da mesma, uma vez que:

- e) a Inteligência Musical, tratando-se o Chinês de uma língua tonal, poderá desempenhar um papel fundamental na distinção e produção de sons e tons na fala. A título ilustrativo, veja-se a figura que segue, a qual ensina os tons dos números através da visualização de uma escala de música, de modo a permitir a memorização através de rima.

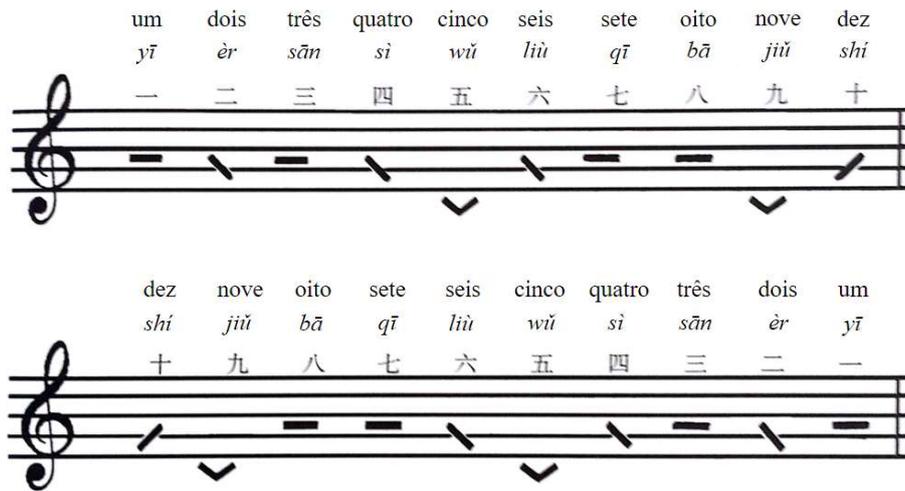


Figura 9 - Pauta ilustrativa dos tons dos números em chinês¹⁶⁴

f) a Inteligência Corporal-cinestésica poderá auxiliar os alunos na execução dos caracteres, uma vez que estes são constituídos por traços que devem seguir uma ordem específica, de seqüência natural e confortável para o movimento da mão, auxiliando assim a memorização dos mesmos. Atente-se na Fig. 10 e Tabela 13 que se seguem, que pretendem ilustrar alguns traços, bem como a seqüência que deve ser adotada na escrita, dos sinogramas.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ① O ponto | ⑤ O traço descendente da esquerda |
| ② O traço horizontal (esquerda para a direita) | ⑥ O traço descendente da direita |
| ③ O traço vertical (de cima para baixo) | ⑦ O traço que dobra |
| ④ O traço de corte ascendente | ⑧ O traço em gancho |

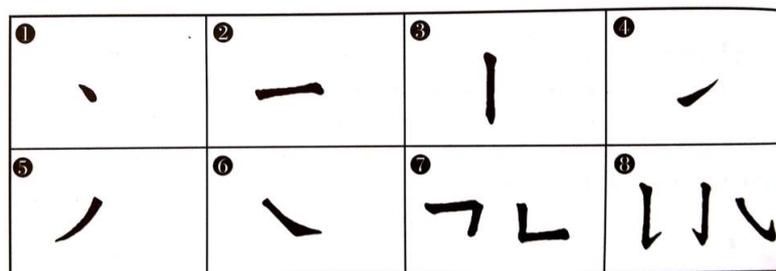


Figura 10 - Ilustração de alguns traços constituintes de sinogramas¹⁶⁵

¹⁶⁴ Cf. Bellassen & Zhang, 2001, 19.

¹⁶⁵ Cf. *Idem*, 6. (Cf. Anexo I para versão original) TdA

Tabela 13 - Ordem básica de traços¹⁶⁶

	Horizontal e depois vertical	一 十
	De cima para baixo	一 三 三
	Da esquerda para a direita	川 川 川
	O exterior depois o interior	月 月
	Fechar depois de preencher o interior	冂 因 因
	Descendente esquerdo depois descende direito	ノ 人
	Traço do meio, depois traço da esquerda, depois traço da direita	小 小 小
	O ponto vem no fim	王 王

g) a Inteligência Espacial, que, à semelhança da anterior, poderá também auxiliar na escrita dos caracteres, nomeadamente no que diz respeito à estrutura e simetria dos mesmos, uma vez que a maioria dos sinogramas possui um componente semântico (designado por “radical”) e fonográficos, organizados numa determinada estrutura (cima-baixo, esquerda-direita, fora-dentro, etc.), como se apresenta na Fig. 11, ou associando-se o esquema visual dos caracteres a formas geográficas, como se observe na Fig. 12.

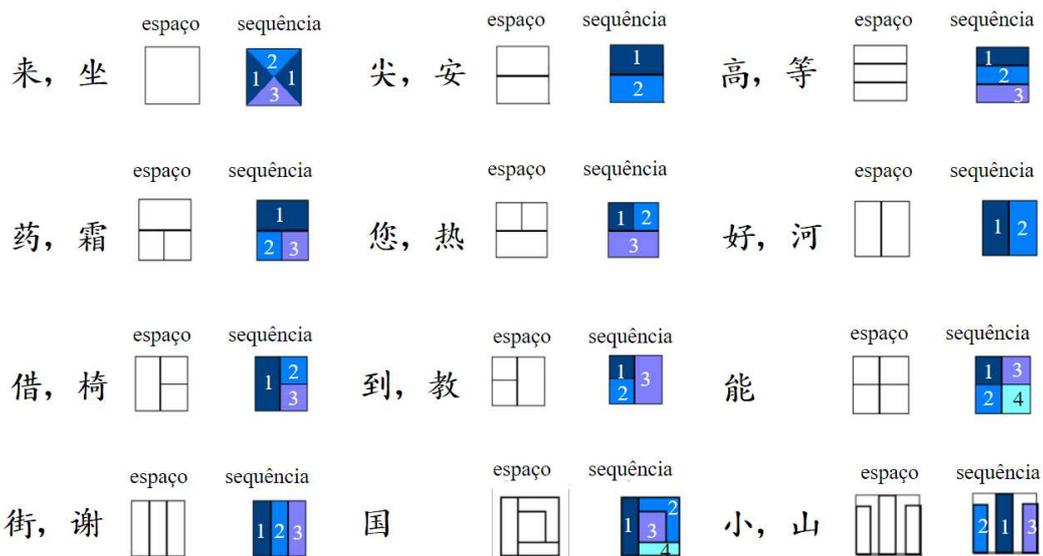


Figura 11 - Distribuição espacial e sequência de escrita de sinogramas ¹⁶⁷

¹⁶⁶ Cf. *Idem, Ibidem.* (Cf. Anexo I para versão original) TdA

¹⁶⁷ Cf. Sun, 2006, 77-79 (versão adaptada).

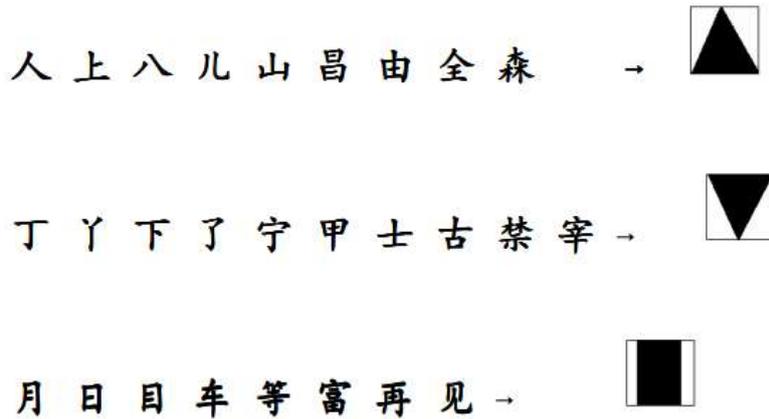


Figura 12 - Formas geográficas de sinogramas ¹⁶⁸

Note-se que, embora a teoria de Gardner inclua na Inteligência Espacial todo o espectro relativo à sensibilidade visual, na perspectiva do ensino de Chinês existe o que se poderia designar por Inteligência Visual, porquanto existe uma distinção clara entre ambas. No Chinês, o “espacial” é atribuído à distribuição física, como se apresenta nas imagens imediatamente antes (*cf.* Fig. 11 e 12), e até certo ponto gestual, uma vez que implica a execução do gesto de escrita. O visual é atribuído aos componentes dos caracteres, como seja, identificar e fazer a relação semântico-visual dos caracteres, como se observa nas Fig. 13 e 14.



Figura 13 - Visualização do carater "人 *rén*" (Homem, pessoa) ¹⁶⁹

¹⁶⁸ *Cf. Idem*, 71.

¹⁶⁹ Sun, s.i., Xue Han Zi.



Figura 14 - Visualização do carater "食 shí" (comida; refeição)¹⁷⁰

h) a Inteligência Naturalista, que facilitará, por exemplo, a compreensão do uso dos radicais¹⁷¹, os quais auxiliam na categorização das palavras. Note-se que, dada a categorização semântica da maioria dos caracteres através dos seus radicais, a Inteligência Naturalista pode representar uma mais-valia na sua aprendizagem, uma vez que os mesmos são divididos em fenómenos, realidades e acontecimentos naturalmente presentes na natureza. A título ilustrativo, observe-se a Tabela 14.

Tabela 14 - Conteúdos semânticos de radicais

Radical	Conteúdo semântico	Sinogramas e seus significados			
讠	Palavra (usado em sinogramas relacionados com palavra, fala, raciocínio, etc.)	词 <i>cí</i>	palavra	识 <i>shí</i>	conhecer, saber
		词语 <i>cíyǔ</i>	termo	说 <i>shuō</i>	falar
		话 <i>huà</i>	fala	让 <i>ràng</i>	ceder, oferecer
		记 <i>jì</i>	lembrar	议 <i>yì</i>	opinião
		论 <i>lùn</i>	discutir	语 <i>yǔ</i>	língua
女	Mulher, feminino (usado em sinogramas relacionados com mulher, o feminino, ou alusão ao feminino)	嫁 <i>jià</i>	casar-se (uma mulher)	妙 <i>miào</i>	maravilhoso
		姐姐 <i>jiějie</i>	irmã mais velha	妆 <i>zhuāng</i>	maquilhar
		女人 <i>nǚrén</i>	mulher	姓 <i>xìng</i>	apelido
		妈妈 <i>māmā</i>	mãe	娃 <i>wá</i>	criança
		妹妹 <i>mèimei</i>	irmã mais nova	娶 <i>qǔ</i>	casar-se (um homem com uma mulher)
氵	Água (usado em sinogramas relacionados com água)	沉 <i>chén</i>	afundar-se	浮 <i>fú</i>	flutuar
		池 <i>chí</i>	piscina	泪 <i>lèi</i>	lágrima
		海 <i>hǎi</i>	mar	泡 <i>pào</i>	embeber
		汗 <i>hàn</i>	perspiração	泣 <i>qì</i>	chorar baixinho
		河 <i>hé</i>	rio	泳 <i>yǒng</i>	nadar

¹⁷⁰ Sun, s.i., Xue Han Zi.

¹⁷¹ “Todos os caracteres chineses estão agrupados de acordo com a sua categorização, ou seja, de acordo com o grupo de ideias ou fenómenos (naturais, físicos, psicológicos, etc.) a que pertence o carater, como por exemplo: natureza, animais, instrumentos, habitação, actividade humana, corpo humano, sentimento, ritual, entre outros. Esta categorização é sempre indicada por um radical” (Peixoto, 2014, 28).

扌	Mão (usado em sinogramas relacionados com atividades que envolvam as mãos)	打 <i>dǎ</i>	bater	摸 <i>mō</i>	apalpar
		护 <i>hù</i>	proteger	拍 <i>pāi</i>	bater com a palma da mão
		接 <i>jiē</i>	apanhar	推 <i>tuī</i>	empurrar
		拉 <i>lā</i>	puxar	拖 <i>tuō</i>	arrastar
		扞 <i>mén</i>	pôr a mão em	拥 <i>yōng</i>	abraçar
木	Árvore, madeira (usado em sinogramas relacionados, ou que já estiveram relacionados com árvore ou madeira)	板 <i>bǎn</i>	prancha, placa	架 <i>jià</i>	estrutura, moldura
		本 <i>běn</i>	raiz	林 <i>lín</i>	bosque
		村 <i>cūn</i>	aldeia	桥 <i>qiáo</i>	ponte
		床 <i>chuáng</i>	cama	森 <i>sēn</i>	floresta
		机 <i>jī</i>	aparelho, máquina	树 <i>shù</i>	árvore

Um aluno sensível ao mundo que o rodeia apreenderá mais depressa significados e distinguirá mais facilmente a escrita de sinogramas parecidos, atendendo à sua categorização semântica. Tal pode ser manifesto nos exemplos que se seguem, organizados em pares que podem provocar dúvida ou confusão aquando da sua escrita, devido a semelhança gráfica:

Par 1:

吗 *mā*, partícula interrogativa – radical de boca (口), usado para questões, uma vez que é através da boca que primariamente colocamos as nossas questões.

妈 *mā*, mãe – radical de mulher (女), usado nos nomes dos membros femininos da família.

Par 2:

抱 *bào*, carregar (nos braço) – radical de mão (扌), usado em atividades que envolvam as mãos.

饱 *bǎo*, estar satisfeito (de comida) – radical de comida (饣), usado em palavras relacionadas com consumo alimentar ou edifícios onde se pode comer uma refeição.

Par 3:

看 *kàn*, ver – radical de olho (目), usado em palavras que impliquem de alguma forma visualização.

春 *chūn*, primavera – radical de sol (日), usado em palavras relacionadas com luz, calor, dia.

Note-se que esta categorização permite ainda uma compreensão muito particular dos caracteres, mesmo para quem nada sabe da língua. Observe-se o esquema que se apresenta na Fig. 15.

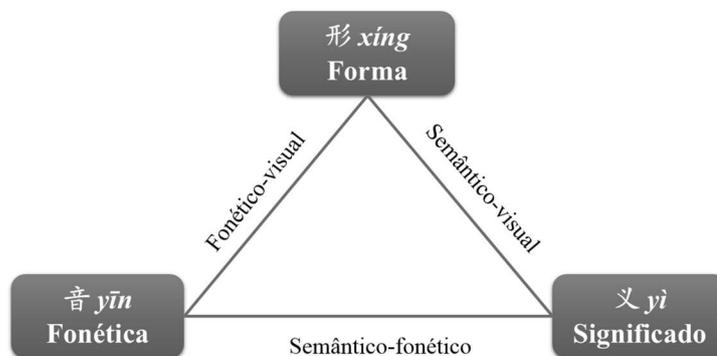


Figura 15 - Elementos fundamentais da aquisição do sinograma¹⁷²

A aquisição do sinograma pode ser vista através de três elementos fundamentais, a sua escrita, ou forma (形 *xíng*), a sua fonética (音 *yīn*) e o seu significado (义 *yì*), sendo possível interligar uma com as outras. A peculiaridade da Língua Chinesa reside exatamente na sua vertente semântico-visual, como se verificará nos próximos pontos deste capítulo, sendo que um iniciado no estudo da língua conseguirá certamente fazer a ligação da escrita do carater com o seu significado, porquanto recorrerá à categorização semântica levada a cabo pelos radicais. As restantes componentes presentes no esquema, forma e fonética, com as respetivas vertentes fonético-visual e semântico-fonético implicam, no entanto, um conhecimento já significativo da língua, porquanto não existe ligação direta entre som, forma e significado.

Nos pontos que seguem, apresentar-se-á um conjunto de exemplos ilustrativos do uso das Inteligências Múltiplas nas diferentes especificidades da língua chinesa.

¹⁷² Este esquema surgiu de uma troca de ideias entre a autora e a orientadora. NdA

2.2. Inteligências Múltiplas e Aquisição da Oralidade e Fonética de Chinês

Como já referido, uma das maiores especificidades da língua chinesa é o seu sistema monossilábico e tonal, o qual, por diferir significativamente do sistema fonético da língua portuguesa, representa muitas vezes um ponto de difícil aquisição e aprendizagem por parte dos estudantes. A utilização da teoria das IM oferece um rico acervo de possibilidades que podem auxiliar os alunos a desenvolver as suas capacidades orais, nomeadamente no que diz respeito aos tons, sistema silábico, pronúncia, entoação e prosódia.

2.2.1. Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática

A Inteligência Verbo-linguística pode mostrar-se eficaz na aquisição da oralidade e fonética do Chinês através de uma explicação descritiva e comparativa dos sistemas fonéticos das línguas chinesa e portuguesa. Indivíduos que apresentem uma Inteligência Verbo-linguística desenvolvida utilizarão como base para a sua prática oral uma descrição teórica das diferenças fonéticas. Indivíduos com uma Inteligência Lógico-matemática desenvolverão apoiar-se-ão no processo de comparação entre os sistemas fonéticos de ambas as línguas para a indução e dedução das principais diferenças entre aquelas.

Para além desta explicação descritiva e comparativa, pode-se ainda recorrer a um conjunto de exercícios através dos quais estudantes com estas inteligências desenvolvidas se identifiquem. Alunos com uma Inteligência Verbo-linguística desenvolvida, por exemplo, apreciam normalmente atividades que envolvam a escrita e produção de texto. De modo a aproveitar esta aptidão para o desenvolvimento das suas capacidades orais, pode-se recorrer a exercícios do tipo de apresentação de textos escritos pelos próprios alunos, como seja o caso de discursos, recitais, leituras, etc., desenvolvendo assim todas as valências (ouvir, falar, ler e escrever), mas focando essencialmente a produção do discurso oral, sendo que o objetivo final do exercício é o da apresentação do texto produzido.

Alunos com uma Inteligência Lógico-matemática desenvolvida poderão ainda beneficiar de exercícios como sejam os de análise dos erros de fala. Este exercício pode ser conseguido, por exemplo, através da gravação de uma das apresentações feitas pelo aluno, a qual será entregue ao mesmo para sua própria análise e conclusão dos seus maiores problemas a nível de oralidade.

2.2.2. Inteligência Musical

Esta será provavelmente uma das inteligências com mais destaque para o desenvolvimento da capacidade comunicacional oral e proficiência fonética dos alunos, seja do ponto de vista passivo seja do ponto de vista ativo. Uma elevada sensibilidade para a distinção de tons, ritmos, melodias, timbre e som em geral é fundamental para uma boa pronúncia e prosódia. Indivíduos com esta inteligência especialmente desenvolvida têm inclinação para ouvir, cantar ou até mesmo tocar um instrumento. Esta inteligência pode ser utilizada de modo a desenvolver as capacidades comunicacionais através de exercícios especialmente dedicados à fonética, que visem trabalhar as várias componentes da oralidade, como sejam:

- Sons difíceis ou significativamente diferentes dos produzidos na língua materna (*cf.* Fig. 16);
- Identificação auditiva de palavras em contexto (*cf.* Fig. 17);
- Identificação auditiva e produção escrita de palavras (*cf.* Fig. 18).

1. Pronunciation drills.

Read the following words or phrases aloud, paying special attention to the pronunciations of b, p, d, t, g and k.

b——西安的兵马俑 爸爸妈妈和贝贝 北京语言学院 不好意思
不用谢 帮助留学生

p——排队 说普通话 是好朋友 苹果和葡萄 漂亮的礼物
一瓶红葡萄酒

d——看懂 得换钱 打电话 等弟弟 对不起 多少东西
大生日蛋糕 当然去锻炼

Figura 16 – Exemplo de exercício de prática de fonética: sons iniciais¹⁷³

¹⁷³ Liu, 2005, 1.

O exercício apresentado pede aos alunos para lerem em voz alta as palavras e frases que se apresentam, de modo a trabalhar a pronúncia de cada uma das consoantes que antecedem as linhas. De modo a clarificar-se a sua utilidade no desenvolvimento ou aproveitamento da Inteligência Musical, apresentam-se os exemplos em que se destaca a negrito caracteres e romanização pinyin correspondentes ao som que se quer trabalhar.

Pronúncia do som b

Xī'ān de bīngmǎyǒng 西安的兵马俑 Exército de Terracota de Xi'an	bàba māma hé bèibei 爸爸妈妈和贝贝 Pai, mãe e bebé	běijīng yǔyán xuéyuàn 北京语言学院 Instituto de Línguas de Pequim
bù hǎo yìsi 不好意思 Desculpe!	bú yòng xiè 不用谢 Não tem de quê!	bāngzhù liúxuéshēng 帮助留学生 Ajudar alunos estrangeiros

Pronúncia do som p

páidui 排队 Fila	shuō pǔtōnghuà 说普通话 falar mandarim	shì hǎo péngyǒu 是好朋友 ser bons amigos	píngguǒ hé pútáo 苹果和葡萄 maçãs e uvas
----------------------	--	--	---

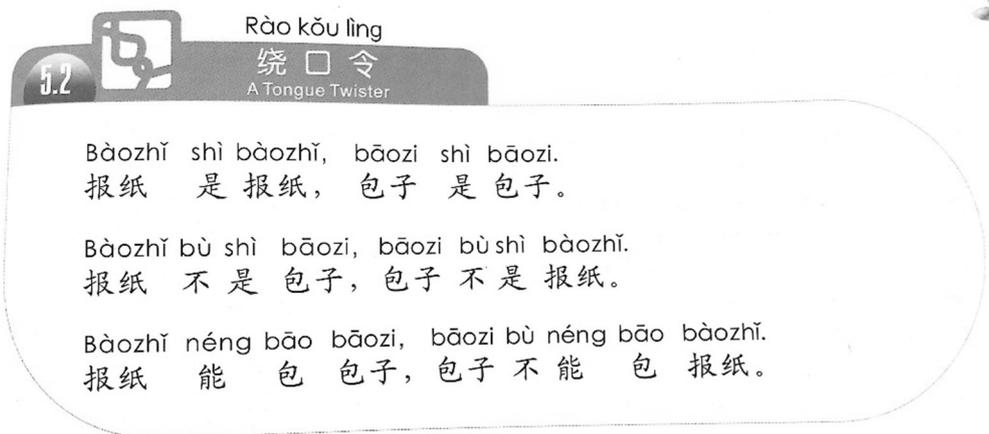
piàoliang de lǐwù 漂亮的礼物 Prenda bonita	yī píng hóng pútáojiǔ 一瓶红葡萄酒 uma garrafa de vinho tinto
---	---

Pronúncia do som d

kàn dǒng 看懂 Perceber	děi huàn qián 得换钱 ter de trocar dinheiro	dǎ diànhuà 打电话 telefonar	děng dìdì 等弟弟 esperar pelo irmão mais novo
duì bù qǐ 对不起 Desculpe! exercício físico ¹⁷⁴	duōshǎo dōngxi 多少东西 Quantas coisas?	dà shēngri dàngāo 大生日蛋糕 Grande bolo de aniversário	dāngrán qù duànliàn 当然去锻炼 Claro que vou fazer

As expressões apresentadas para a prática de pronúnciação são já do conhecimento dos alunos, ajudando-os não só a concentrarem-se na pronúncia individual de cada carater, bem como da sua pronúncia inserida em contexto lexical e sintático mais ou menos extenso.

¹⁷⁴ De notar que em chinês a expressão não indica pessoa nem tempo verbal, pelo que a tradução apresentada escolhe a 1ª pessoa do singular no presente do indicativo. NdA



5.2 Rào kǒu lìng
绕 口 令
A Tongue Twister

Bào zhǐ shì bào zhǐ, bāo zi shì bāo zi.
报纸 是 报纸, 包子 是 包子。

Bào zhǐ bù shì bāo zi, bāo zi bù shì bào zhǐ.
报纸 不是 包子, 包子 不是 报纸。

Bào zhǐ néng bāo bāo zi, bāo zi bù néng bāo bào zhǐ.
报纸 能 包 包子, 包子 不能 包 报纸。

Figura 17 - Exemplo de exercício de prática de fonética: identificação e distinção de palavras¹⁷⁵

O exercício apresentado na Fig. 17 oferece um trava-línguas (绕口令 *ràokǒulìng*) para auxiliar os alunos na pronúncia e audição de duas palavras foneticamente parecidas em chinês e que, aquando da conversação, pode causar problemas, quer ao nível da palavra, quer ao nível dos tons: jornal (报纸 *bào zhǐ*) e pão (包子 *bāo zi*)¹⁷⁶. Oferece-se de seguida a clarificação da ocorrência das palavras em questão.

Bào zhǐ shì bào zhǐ, bāo zi shì bāo zi.
报纸 是 报纸, 包子 是 包子。
O **jornal** é **jornal**, o **pão** é **pão**.

Bào zhǐ bù shì bāo zi, bāo zi bù shì bào zhǐ.
报纸 不是 包子, 包子 不是 报纸。
O **jornal** não é **pão**, o **pão** não é **jornal**.

Bào zhǐ néng bāo bāo zi, bāo zi bù néng bāo bào zhǐ.
报纸 能 包 包子, 包子 不能 包 报纸。
O **jornal** pode **embrulhar** o **pão**, o **pão** não pode **embrulhar** o **jornal**.

Os alunos portugueses confundem muitas vezes sons como *zhi* e *zi*, exercitados nas duas principais palavras do trava-línguas, bem como diferentes tons associados a sílabas semelhantes, *bāo* (1º tom) e *bǎo* (3º tom). De notar ainda que na última frase surgem dois caracteres que se leem *bāo*, sendo que o que está a negrito diz respeito ao

¹⁷⁵ Da, 2005b, 111.

¹⁷⁶ A palavra “pão” (包子 *bāo zi*) será mais bem traduzida como “pão recheado com carne cozido a vapor”, no entanto, dada a extensão dessa tradução, de modo a simplificar a utilidade do exercício, opta-se por se traduzir a mesma simplesmente por “pão”. Nda

nome do tipo de pão em questão¹⁷⁷ e o que aparece destacado a cinzento, diz respeito ao verbo “embrulhar”, sendo no entanto palavras homógrafas e homófonas.

4. Listen and fill in the blanks.

- (1) 现在银行人很_____。
- (2) 林娜今天穿_____很漂亮。
- (3) 她刚_____西安回来。
- (4) 她在西安_____了兵马俑。
- (5) 你去上海_____没有?

Figura 18 - Exemplo de exercício de prática de fonética: identificação e produção de palavras¹⁷⁸

No exemplo da Fig. 18, apresenta-se um exercício que implica a audição da frase completa de cada alínea, com um espaço por preencher. Os alunos devem identificar auditivamente a palavra em falta (estímulo sonoro) e reproduzi-la por escrito no espaço indicado. Transcreve-se de seguida o exercício em questão, oferecendo-se a chave do mesmo entre parêntesis.

4. Ouve e preenche os espaços.

- | | |
|--|--|
| (1) <i>Xiànzài yínháng rén hěn</i>
现在 银行人 很_____。
Neste momento há muito _____ pessoas no banco. | <i>shǎo</i>
(少)
poucas |
| (2) <i>Línà jīntiān chuān hěn piàoliang</i>
林娜 今天 穿_____ 很漂亮。
Hoje a Lina veste-se _____ muito bonita. | <i>de</i>
(得)
Partícula estrutural (modo como) |
| (3) <i>Tā gāng xī'ān huílái</i>
她 刚_____ 西安 回来。
Ela acabou de regressar _____ Xi'an. | <i>cóng</i>
(从)
De/desde |
| (4) <i>Tā zài xī'ān le bīngmǎyǒng</i>
她在 西安 _____ 了 兵马俑。
Ela _____ o Exército de Terracota em Xi'an. | <i>cānguān</i>
(参观)
Visitou |
| (5) <i>Nǐ qù shànghǎi méiyǒu?</i>
你去 上海 _____ 没有?
Tu _____ foste a Shanghai ou não? | <i>le</i>
(了)
já |

¹⁷⁷ Cf. Nota nº 176.

¹⁷⁸ Liu, 2005c, 2.

O exercício não só promove a capacidade auditiva dos alunos, mas também a consolidação de pontos gramaticais, como sejam o uso de partículas como 得 *de* e 了 *le*, bem como promove a escrita de caracteres simples.

De modo a desenvolver especificamente a pronúncia, pode ainda recorrer-se a exercícios de imitação de texto através dos já referidos trava-línguas, como no exemplo que se segue:

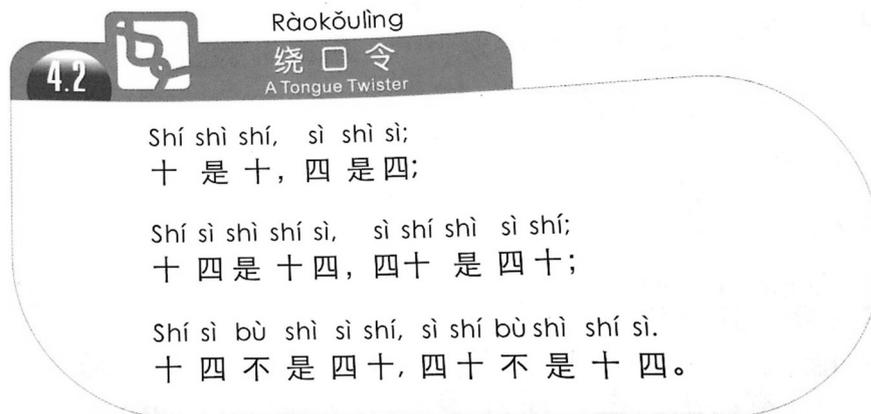


Figura 19 - Exemplo de exercício de prática de fonética: trava-línguas "Dez é dez, quatro é quatro 十是十, 四是四 *shí shì shí, sì shì sì*"¹⁷⁹

Este tipo de exercício é especialmente útil para alunos de nível de iniciação, e poder-se-á optar por utilizar o mesmo aquando da aprendizagem dos números, tendo como principal objetivo a distinção dos sons e tons dos números 4 (四 *sì*), 10 (十 *shí*), 14 (十四 *shí sì*) e 40 (四十 *sì shí*), em chinês facilmente confundíveis. O desafio pode ir sendo aumentado à medida que o nível dos alunos se desenvolve. Após consolidação dos números, poder-se-á apresentar, por exemplo, o trava-línguas oferecido na Fig. 20, o qual mantém alguma proximidade à temática dos números, mas que exige uma destreza oral e semântica consideravelmente superior à apresentada no da Fig. 19.

¹⁷⁹ Da, 2005a, 62.

“Dez é dez, quatro é quatro;
Catorze é catorze, quarenta é quarenta;
Catorze não é quarenta, quarenta não é catorze.” TdA

Rào kǒu lìng
绕口令
A Tongue Twister

6.5

Wǒ shuō sì ge shí shīzi,
我说 四个石狮子，
nǐ shuō shí ge zhǐ shīzi.
你说 十个纸狮子。

Zhǐ shīzi shì sǐ shīzi,
纸狮子是死狮子，
shí shīzi yě shì sǐ shīzi.
石狮子也是死狮子。

Shí shīzi bù néng sī,
石狮子不能撕，
zhǐ shīzi cái néng sī.
纸狮子才能撕。

Yào xiǎng shuō qīng zhè jǐ ge zì,
要想说清这几个字，
dú zhǔn sì、shí、sǐ、shí、sī.
读准 四、十、死、石、撕。

Figura 20 - Exemplo de exercício de prática de fonética: trava-línguas "Quatro leões de pedra 四个石狮子 *sì ge shí shīzi*"¹⁸⁰

Neste caso o trava-línguas é especialmente útil para a distinção clara dos sons e tons das sílabas “sì” encontradas nos vocábulos “quatro” (四 *sì*), “morrer/sem vida” (死 *sǐ*) e “rasgar” (撕 *sī*), sílabas “shí”, encontradas nas palavras “pedra” (石 *shí*), “leão” (狮子 *shīzi*), “dez” (十 *shí*) e “ser” (是 *shì*) e sílaba “zhǐ”, encontrada em “papel” (纸 *zhǐ*). Para além da distinção clara entre estes, a lengalenga obriga à prática da pronúncia de outras palavras que, associadas à fala corrente, podem provocar confusão nos falantes, como seja o caso dos vocábulos “dizer” (说 *shuō*), “padrão” (准 *zhǔn*) e “carater” (字

¹⁸⁰ Da, 2005b, 151.

“Eu digo quatro leões de pedra,
tu dizes dez leões de papel.
Os leões de papel são leões sem vida,
Os leões de pedra também são leões sem vida.
Os leões de pedra não se podem rasgar,
Os leões de papel é que se podem rasgar.
Se se quiser pronunciar claramente estes caracteres,
Deves ler precisamente *sì* (quatro), *shí* (dez), *sǐ* (morrer/sem vida), *shí* (pedra) e *sī* (rasgar).” TdA

zi), cujas consoantes correspondem foneticamente aos sons das sílabas “si”, “shi” e “zhi”.

Pode-se ainda recorrer ao uso de poemas clássicos de modo a proporcionar a prática de padrões rítmicos, como se propõe no exemplo da Fig. 19. Note-se que este tipo de exercício pode simultaneamente beneficiar o uso das inteligências verbo-linguística e lógico-matemática, porquanto a poesia faz uso de metáforas e jogos de palavras que convidam a uma interpretação muito própria por parte de cada indivíduo.

(2) Read the ancient poem.

<p>春晓 (孟浩然)</p> <p>春眠不觉晓， 处处闻啼鸟。 夜来风雨声， 花落知多少？</p>	<p>Chūn Xiǎo (Mèng Hàorán)</p> <p>Chūn mián bù jué xiǎo, Chùchù wén tí niǎo. Yè lái fēng yǔ shēng, Huā luò zhī duōshǎo?</p>
--	---

Figura 21 - Exemplo de exercício de prática de fonética: prática de pronúncia e entoação.¹⁸¹

Os poemas são especialmente úteis na interiorização de ritmo e entoação. No caso do poema que se apresenta na Fig. 19, o ritmo de cinco sílabas por linha (sendo que um carácter equivale a uma sílaba) cria um fluir melódico de tons e sons. Para além disso, a rima da última sílaba de cada linha, *xiǎo / niǎo / shēng¹⁸² / shǎo*, oferece uma agradável melodia para quem é sensível à música, facilitando assim a memorização do poema.¹⁸³

Ainda no seguimento da proposta anterior, poder-se-á recorrer a poemas famosos cantados para o mesmo efeito, permitindo assim o uso da sensibilidade musical,

¹⁸¹ Liu, 2005c, 122. “**Amanhecer da Primavera**” de Meng Haoran (689-740), poeta da Dinastia Tang. “No sono da Primavera, não me apercebo do amanhecer | O canto dos pássaros entoa pela aurora | A noite trouxe o som do vento e da chuva | Quem sabe quantas flores caíram?” TdA

¹⁸² Embora esta sílaba seja uma exceção em relação às restantes, sendo que não termina em “ǎo”, a rima é de alguma maneira mantida através do som inicial da sílaba, “sh”, que segue o padrão das restantes. NdA

¹⁸³ De notar que este tipo de exercício é já posto em prática no módulo de “Poesia Clássica” da UC “História da China a partir dos Ming e Poesia Clássica”, do 2º ano curricular da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, do Departamento de Estudos Asiáticos, do Instituto de Letras e Ciências Humanas, da Universidade do Minho. NdA

associado ao da construção de vocabulário e prática da pronúncia e entoação, como se propõe com a *Canção da Beldade do Norte* (佳人曲 *jiārén qū*), sobejamente conhecida pela interpretação de Zhang Ziyi, no filme *Punhais Voadores*, de Zhang Yimou. O exercício poderá ainda ser acompanhado pela visualização da dança apresentada no referido filme (cf. Fig. 21), aliando assim a Inteligência Espacial ao exercício. Poemas apresentados em forma de música proporcionam a vantagem de uma mais fácil memorização dos mesmos.

Jiārén qū
佳人曲

Běifāng yǒu jiārén juéshì ér dúlì
 北方有佳人，绝世而独立。

Yī gù qīng rén chéng zài gù qīng rén guó
 一顾倾人城，再顾倾人国。

Níng bùzhī qīng chéng yǔ qīng guó
 宁不知倾城与倾国？

Jiārén nán zài dé
 佳人难再得！

Figura 22 - Exemplo de exercício para prática fonética¹⁸⁴



Figura 23 - Captura de seqüências da dança do poema "Beldade do Norte"¹⁸⁵

Exercícios que recorram a canções mais atuais podem também ser usados para a construção de vocabulário, bem como para o desenvolvimento da capacidade auditiva,

¹⁸⁴ Poema da autoria de Li Yannian (李延年 *Lǐ Yánnián*), da Dinastia Han Ocidental (206 a.C. – 8 d.C.).
 “Canção da Beldade do Norte

No norte existe uma beldade, única no mundo.

Um olhar seu derruba uma cidade, um outro olhar seu derruba um império.

Que importa que derrube cidades ou impérios?

Uma beldade assim dificilmente se volta a encontrar.” TdA

¹⁸⁵ Clip acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=ahqDyJ7w9w4>.

sendo que ambos são indispensáveis para ao aprofundamento das capacidades comunicacionais dos alunos.

Dada a elevada sensibilidade que indivíduos confortáveis com a Inteligência Musical apresentam, sugere-se ainda como exercício útil para o desenvolvimento das capacidades comunicativas orais a leitura em voz alta de textos (*cf.* Fig. 22), uma vez que tal poderá auxiliar na melhor memorização de palavras, quer no que diz respeito à palavra e carater em si e *pinyin*, quer no que diz respeito à prosódia das frases chinesas. Este tipo de exercício, devidamente acompanhado pelo docente, ou alternativamente e na impossibilidade de tal, por uma gravação áudio, pode ainda ajudar o aluno no desenvolvimento natural da sua leitura, sendo que, quando lido em voz alta, tendo este a oportunidade de tomar consciência do ritmo natural do texto.

V. Leia o texto em voz alta e responda às perguntas

我家在市中心。我家前面有商店、书店、水果店、食品店、饭店，我家左面有一个银行，我家右面有一个邮局。我爸爸在左面的银行工作，我妈妈在右面的邮局工作。我常常去前面的商店买东西。我的学校就在我家后面，从我家到学校很近，不用坐公共汽车，也不用开车，只要走过去就行。

Onde está a casa dele?
 O que está à esquerda da casa dele?
 O que está à direita da casa dele?
 O que está atrás da casa dele?

Figura 24 - Exemplo de exercício para prática de sonoridade e prosódia¹⁸⁶

¹⁸⁶ Wu, 2010b, 58.

Transcrição do texto com pinyin: “我家在市中心。我家前面有商店、书店、水果店、食品店、饭店，我家左面有一个银行，我家右面有一个邮局。我爸爸在左面的银行工作，我妈妈在右面的邮局工作。我常常去前面的商店买东西。我的学校就在我家后面，从我家到学校很近，不用坐公共汽车，也不用开车，只要走过去就行。Wǒ jiā zài shì zhōngxīn. Wǒ jiā qiánmiàn yǒu shāngdiàn, shūdiàn, shuǐguǒ diàn, shípǐn diàn, fàndiàn, wǒ jiā zuǒmiàn yǒu yī ge yínháng, wǒ jiā yòumiàn yǒu yī ge yóujú. Wǒ bàba zài zuǒmiàn de yínháng gōngzuò, wǒ māmā zài yòumiàn de yóujú gōngzuò. Wǒ chángcháng qù qiánmiàn de shāngdiàn mǎi dōngxi. Wǒ de xuéxiào jiù zài wǒ jiā hòumiàn, cóng wǒ jiā dào xuéxiào hěn jìn, bú yòng zuò gōnggòng qìchē, yě bú yòng kāichē, zhǐyào zǒu guòqù jiù xíng.” Tradução: “A minha casa fica no centro da cidade. Em frente à minha casa há lojas, livrarias, frutarias, mercearias e restaurantes; à esquerda da minha casa há um banco, à direita há um posto de correios. O meu pai trabalha no banco à esquerda, a minha mãe nos correios à direita. Eu vou frequentemente comprar coisas às lojas da frente. A minha escola fica mesmo por trás da minha casa. Da minha casa à escola é muito perto, não é preciso apanhar um autocarro ou ir de carro, basta ir a pé.” TdA

Para além da expressão oral, este tipo de exercício promove ainda o desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita, porquanto o aluno deverá ser capaz de responder às perguntas de interpretação do texto.

2.2.3. Inteligência Espacial

Indivíduos com uma Inteligência Espacial forte têm normalmente uma imaginação ativa, com particular inclinação para a visualização mental, cores, texturas, desenhos e padrões. Existe um variado acervo de exercícios inseridos nestas áreas aos quais se pode recorrer para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e fonéticas no estudo do CLE.

Uma vez que os alunos confortáveis com esta inteligência são indivíduos visuais, aquando da aprendizagem do sistema fonético da língua, poder-se-á recorrer a gráficos do sistema tonal (*cf.* Fig. 25) para acompanhar as explicações do funcionamento da fonética do Chinês, ou a imagens da posição da boca aquando da pronúncia de determinados sons (*cf.* Fig. 26), e até mesmo a imagens da posição da língua (*cf.* Fig. 27). Estes dois últimos podem, como se vê nos exemplos apresentados, ser acompanhados por uma explicação descritiva, permitindo assim o recurso a duas Inteligências em simultâneo, a Verbo-linguística e a Espacial.

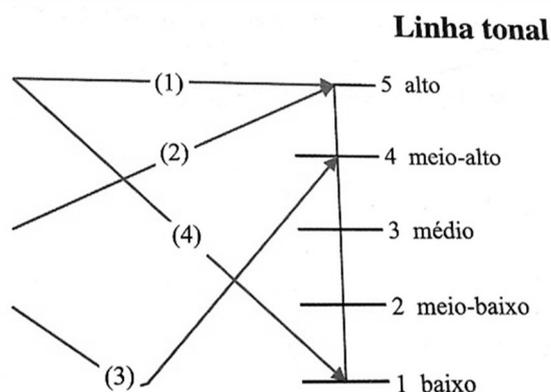


Figura 25 - Exemplo de gráfico tonal da língua chinesa¹⁸⁷

¹⁸⁷ Wu, 2010c, 2.

Notas:

1. yi wu yu

Quando as vogais finais i, u, o se formam sílabas por si próprios, escrevem-se em yi, wu, yu.

2. o e

A vogal o pronuncia-se com o arredondamento dos lábios com a boca entreaberta, semelhante à pronúncia da vogal de português o. A e pronuncia-se com os lábios numa posição neutral, com a boca aberta e dentes fechados. (Veja o quadro abaixo)



3. u

A pronúncia de i é quase igual à da i de português, mas o u pronuncia-se com o arredondamento dos lábios, postos mais salientes do que no u de português. O u chinês é semelhante ao francês u, por exemplo em sur, ou ao u alemão, por exemplo em über.

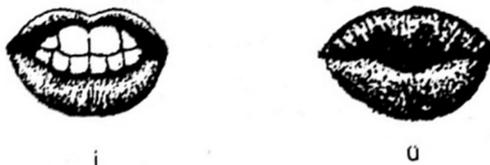


Figura 26 - Exemplo de imagens de posição dos lábios nas pronúncias de determinados sons¹⁸⁸

zhī chí shì rì

A vogal final i, em zhī, chí, shì e rì, é pronunciada [ɿ] e não [i]. A vogal [i] nunca se segue zh, ch, sh e r em putonghua.

Zhī, chí, shì são pronunciados quase com a mesma maneira quando se pronunciam zī, cǐ, sī. Deve-se prestar atenção à elevação da ponta da língua, aproximando-a do palato duro. (Veja o quadro)

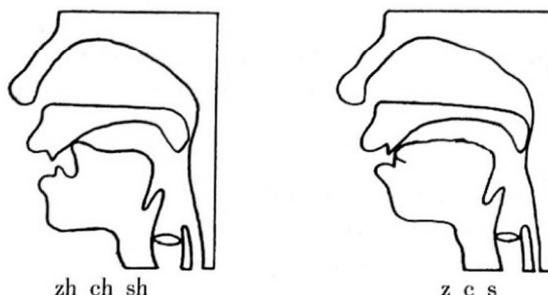


Figura 27 - Exemplo de imagens de posição da língua nas pronúncias de determinados sons¹⁸⁹

Esta inteligência pode também ser aproveitada na distinção dos tons através da atribuição de cores distintas aos cinco tons de chinês, como se vê, por exemplo, no

¹⁸⁸ *Idem*, 4.

¹⁸⁹ *Idem*, 9.

dicionário Pleco¹⁹⁰ (cf. Fig. 28), o qual permite inclusive a personalização das cores atribuídas a cada tom. Pode-se verificar que nos exemplos de consulta de palavras no dicionário Pleco as cores escolhidas foram: verde para o primeiro tom, amarelo para o segundo, azul para o terceiro, vermelho para o quarto e cinzento para o neutro. Deste modo, quando se consulta o dicionário, a informação do tom pode ser acedida automaticamente através da cor dos caracteres.

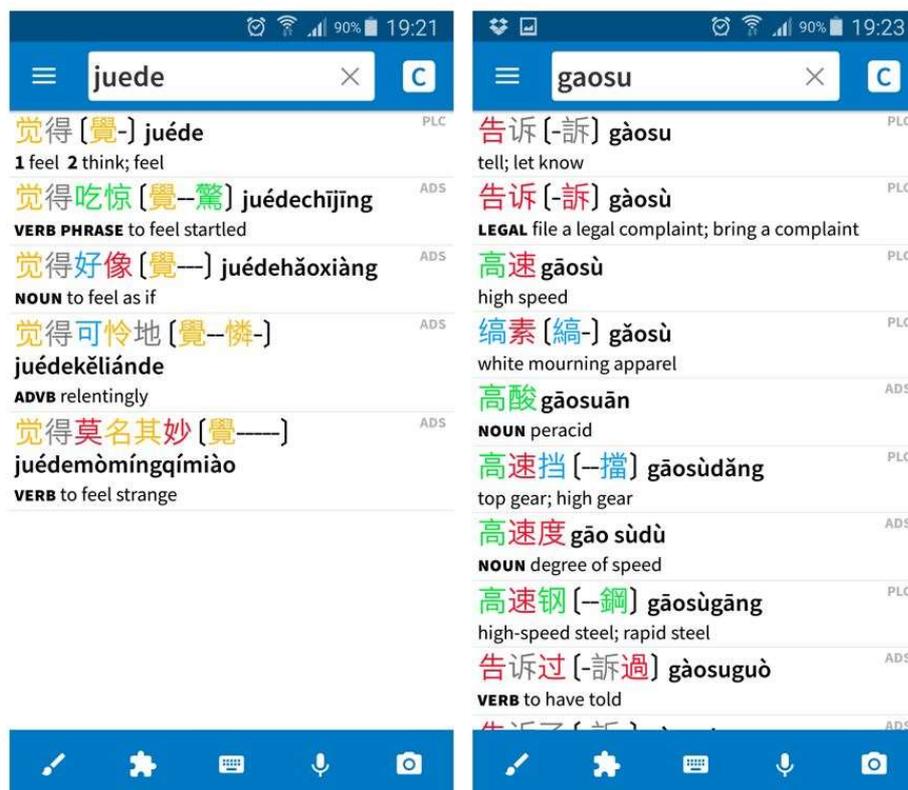


Figura 28 - Capturas de ecrã da aplicação Pleco: cores dos tons.

Paralelamente, pode-se ainda fazer uso de exercícios tais como os apresentados nas Fig. 21 e 22, com a variante de atribuir a cada carácter uma cor correspondente ao seu tom, como se exemplifica de seguida com o poema da Fig. 29, *Amanhecer da Primavera* (春晓 *Chūn xiǎo*)¹⁹¹, adaptando-se deste modo o exercício para os alunos que preferem aprender através da visualização.

¹⁹⁰ Aplicação de telemóvel para consulta de dicionário Chinês-Português. A aplicação permite a procura de vocábulas através da inserção do pinyin ou escrita direta do próprio carácter. NdA

¹⁹¹ Cf. Nota nº 181 para tradução.

Chūn Xiǎo
春 晓

Chūn mián bù jué xiǎo
春 眠 不 觉 晓，
chùchù wén tí niǎo
处 处 闻 啼 鸟。
Yè lái fēng yǔ shēng
夜 来 风 雨 声，
huā luò zhī duōshǎo
花 落 知 多 少？

Figura 29 - Poema "Amanhecer da Primavera" adaptado à Inteligência Espacial

Este sistema pode ser transportado ainda para textos, numa escala mais global, nomeadamente através da distinção de partes da frase que permitam ao aluno, por exemplo, a identificação das pausas naturais do texto (cf. Fig. 30).

1978年中国开始实行计划生育政策。
现在中国已经成为世界上独生子女最多的国家。长期以来，人们对独生子女有着种种不同的看法，大多数人把独生子女看做“问题子女”，用“小皇帝”、“小太阳”一类的词语来形容中国的独生子女。这既说明了家长对独生子女的过分溺爱，也表现出人们对这种溺爱的担心。

Figura 30 - Slide de PowerPoint usado em aula de Chinês Moderno III para auxiliar a leitura do texto "Filhos únicos 独生子女 *dúshēng zǐ nǚ*"¹⁹²

¹⁹² Zhang, 2001, 24.

Transcrição do texto: “1978 年中国开始实行计划生育政策。现在中国已经成为世界上独生子女最多的国家。长期以来，人们对独生子女有着种种不同的看法，大多数人把独生子女看做“问题子女”，用“小皇帝”、“小太阳”一类的词语来形容中国的独生子女。这既说明了家长对独生子女的过分溺爱，也表现出人们对这种溺爱的担心。1978 nián zhōngguó kāishǐ shíxíng jìhuà shēngyù zhèngcè。Xiànzài zhōngguó yǐjīng chéngwéi shìjiè shàng dúshēngzǐnǚ zuìduō de guójiā。Chángqí yǐlái, rénmen duì dúshēngzǐ nǚ yǒuzhe zhōngzhōng bùtóng de kànfǎ, dà duōshù rén bǎ dúshēngzǐ nǚ kān zuò “wèntí zǐ nǚ”, yòng “xiǎo huángdì”, “xiǎo tàiyáng” yī lèi de cíyǔ lái xíngróng zhōngguó de dúshēngzǐ nǚ。Zhè jì shuōmíngliǎo jiāzhǎng duì dúshēngzǐ nǚ de guòfèn nì'ài, yě biǎoxiàn chū rénmen duì zhè zhōng nì'ài de dānxīn。”

De modo a melhor se perceber em que a distinção de cores pode auxiliar o aluno com esta Inteligência desenvolvida, apresenta-se de seguida a tradução do texto, seguindo o mesmo código de cores da Fig. 30.

A China começou a implementar a Política de Planeamento Familiar em 1978. A China já se tornou no país com maior número de filhos únicos do mundo. De há muito tempo para cá, as pessoas têm diferentes tipos de opinião relativamente aos filhos únicos, sendo que a maioria as considera como “crianças problemáticas”, usando expressões como “pequeno imperador” ou “solinho” para descrever os filhos únicos da China. Isto não só explica o amor excessivo dos pais para com os filhos únicos, como também demonstra a preocupação em relação a este amor excessivo.

Através do código de cores, o aluno regista, mesmo que inconscientemente, os caracteres que se deverão ler em conjunto¹⁹³, bem como poderá identificar mais facilmente as partes sintáticas da frase, proporcionando deste modo uma interiorização ou *feeling* de língua natural.

Esta inteligência pode ainda mostrar-se especialmente eficaz para o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral dos alunos através de exercícios que recorram a imagens para a criação de conteúdos linguísticos, como se propõe nos exercícios apresentados nas Fig. 31 e 32, 33 e 34, os quais permitem seguir uma imagem ou sequência de imagens que lhe proporciona acesso à criação de situações de acordo com a sua própria imaginação e visualização. Como se verificará nos exemplos apresentados, este tipo de exercício pode funcionar para a prática de situações mais simples e diretas (*cf.* Fig. 31 e 32), ou de descrições mais elaboradas (*cf.* Fig. 33 e 34), com ou sem auxiliares linguísticos.

¹⁹³ *Cf.* Pág. 190-192, para descrição da problemática da leitura e compreensão de palavras como unidades de sentido. NdA

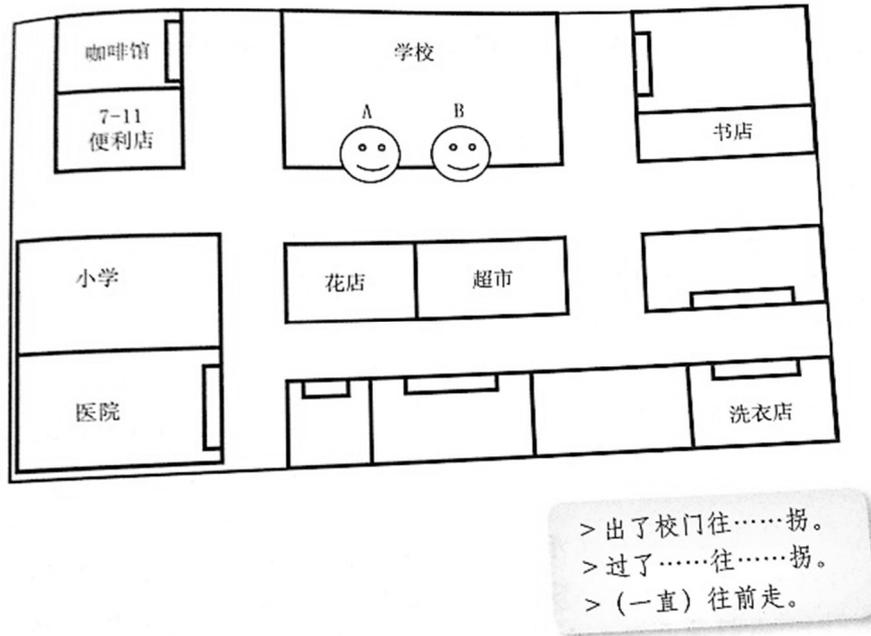


Figura 31 - Mapa A: exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional ¹⁹⁴

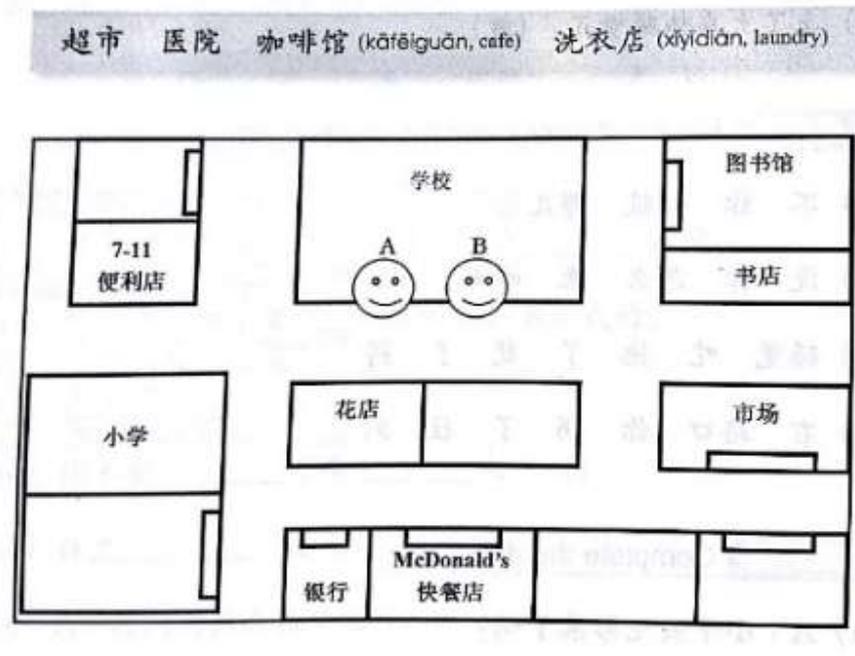


Figura 32 – Mapa B: exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional ¹⁹⁵

Nas Fig. 31 e 32 apresentam-se dois mapas, A e B. De acordo com as instruções dadas pelo manual de onde o exercício é retirado, os alunos devem trabalhar em pares,

¹⁹⁴ Zhou, 2013a, 165.

¹⁹⁵ Zhou, 2013b, 78.

sendo que o aluno A fica com o Mapa A e o aluno B com o Mapa B. O aluno B deverá fazer perguntas sobre localizações ao aluno A, de modo a descobrir onde fica cada um dos edifícios listados no seu mapa e que ainda não estão devidamente identificados. O exercício proporciona a ativação de uma visualização transportada para o campo verbal, oferecendo ainda um imaginário da área dos mapas, favorecendo a representação mental que indivíduos sensíveis à Inteligência Espacial apreciam experimentar.



Figura 33 - Exemplo de exercício de Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional¹⁹⁶

Na Fig. 33 é apresentada uma série de três imagens intitulada “Venda de chapéus” (卖帽子 *mài màozi*), sendo solicitado aos alunos que falem sobre as mesmas. Na primeira parte da imagem (canto superior esquerdo), vê-se um vendedor de chapéus a apregoar “Venham, venham cá ver!” (看一看瞧一瞧了啊! *Kàn yī kàn qiáo yī qiáo le a!*), passando de seguida a cena (canto superior direito) para a chegada de um cliente à beira do comprador, que lhe diz mal-educadamente “Oh velho, compras ou não?” (喂, 老头儿, 你买不买? *Wèi, lǎotóur, nǐ mǎi bú mǎi?*). Na última imagem vemos o cliente

¹⁹⁶ Ding, 2006, 46.

a afastar-se, ao mesmo tempo que o vendedor diz “Velho, quer ou não quer o chapéu de cerimónia?” (老头儿, 礼帽要不要? *Lǎotóur, lǐmào yào bù yào?*), ao que este responde “Não quero o chapéu de cerimónia, quero é educação!” (我不要礼帽, 要礼貌! *Wǒ bù yào lǐmào, yào lǐmào!*).

O exercício proposto funciona a dois níveis: compreensão da mensagem e expressão oral. Quanto à compreensão da mensagem, o aluno deverá analisar cuidadosamente as imagens e decifrar o que as personagens estão a fazer. Aqui, a fase da interpretação requer uma sensibilidade apurada no que respeita à Inteligência Espacial, motivo pelo qual se apresenta este como um exercício possível para o envolvimento e desenvolvimento desta Inteligência. No entanto, as Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática possuem também um papel fundamental na interpretação das imagens, quer pela exigência de conhecimentos e sensibilidade linguística que as falas das personagens implicam, quer pelo decifrar da lógica inerente às mesmas, a qual se explicita de seguida.

A tradução oferecida no parágrafo anterior não deixa quiçá transparecer que, na última parte da imagem, quando o vendedor profere a rude frase “Velho, quer ou não quer o chapéu de cerimónia?” (老头儿, 礼帽要不要? *Lǎotóur, lǐmào yào bù yào?*), em que “chapéu de cerimónia” se diz 礼帽 *lǐmào*, sendo que o primeiro carater (礼 *lǐ*) significa “rito” ou “cerimónia” e o segundo (帽 *mào*) significa “chapéu”; o cliente associa rapidamente os caracteres de “chapéu de cerimónia” (礼帽 *lǐmào*) aos caracteres de “cortesia”, “cerimónia” ou “educação”, que em chinês se escreve 礼貌 *lǐmào*, partilhando o primeiro carater (礼 *lǐ*), mas não o segundo, que significa isolada e literalmente “aparência” (貌 *mào*), mas que juntos têm exatamente a mesma pronúncia de “chapéu de cerimónia”, criando assim um trocadilho, dificilmente conseguido na tradução.

O aluno deverá assim recorrer à sua Inteligência Espacial através da ativação da imaginação, visualização e até mesmo encarnação das personagens desenhadas, e, auxiliando-se nas suas Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática, transpor verbalmente todas as idiossincrasias implícitas nas personagens.

A lição da qual a imagem foi retirada oferece ainda um conjunto de elementos linguísticos, para além da disponibilização de vocabulário útil à descrição das imagens, que podem auxiliar os alunos na construção de uma visualização mais uniforme, nomeadamente com o seguinte conjunto de questões¹⁹⁷:

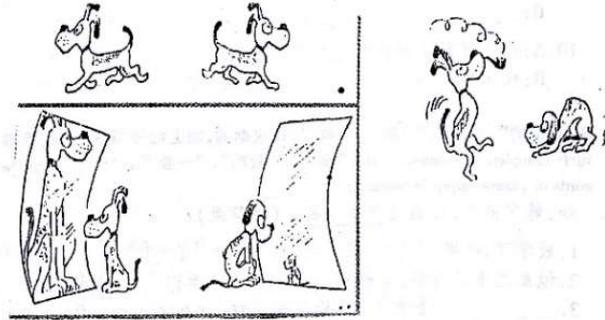
1. O que está a fazer este jovem?
(这个小伙子在做什么? *Zhège xiǎohuǒzi zài zuò shénme?*)
2. Ele está a vender muitos tipos de chapéus? Que tipos de chapéus tem?
(他卖的帽子种类多不多? 有什么帽子? *Tā mài de màozi zhǒnglèi duō bù duō? Yǒu shé me màozi?*)
3. Como é que ele está a apregoar?
(他是怎么吆喝的? *Tā shì zěnmē yāohè de?*)
4. O que é que atraiu o senhor idoso?
(这位老人被什么吸引过来了? *Zhè wèi lǎorén bèi shénme xīyǐn guòláile?*)
5. O que queria o senhor idoso em frente à banca de venda?
(老人站在地摊前想什么? *Lǎorén zhàn zài dìtān qián xiǎng shénme?*)
6. Vendo o senhor idoso, o que é que o jovem lhe perguntou?
(小伙子看见老人, 问他什么? *Xiǎohuǒzi kànjiàn lǎorén, wèn tā shénme?*)
7. Porque ficou o senhor idoso tão chateado?
(老人为什么很生气? *Lǎorén wéi shénme hěn shēngqì?*)
8. O senhor idoso ainda queria comprar o chapéu?
(老人还想买帽子吗? *Lǎorén hái xiǎng mǎi màozi ma?*)
9. O que fez o jovem quando viu o senhor idoso a ir embora?
(小伙子看见老人要走就怎么了? *Xiǎohuǒzi kànjiàn lǎorén yào zǒu jiù zěnmēle?*)
10. Como é que o senhor idoso respondeu ao jovem?
(老人怎么回答小伙子? *Lǎorén zěnmē huídá xiǎohuǒzi?*)
11. Como é que deveria ter falado o jovem com o senhor idoso para ser educado?
(小伙子应该怎样跟老人说话才有礼貌? *Xiǎohuǒzi yīnggāi zěnyàng gēn lǎorén shuōhuà cái yǒu lǐmào?*)

De notar que o manual oferece também um pequeno texto a relatar uma história para a imagem.

¹⁹⁷ *Idem*, 47. TdA

十、看图写话 Write a passage according to the pictures.

《一对小花狗》



十二、看图写话,《最后一个苹果》。可选用下列词语 Write a passage titled “The Last Apple” according to the pictures, using the words given below:

一天 爸爸 儿子 看到 还 用力 摇 可是 用拐棍 (guǎigùn) 却 爬上 打 但 只差一点儿 又 只好 跳 这时 从……上

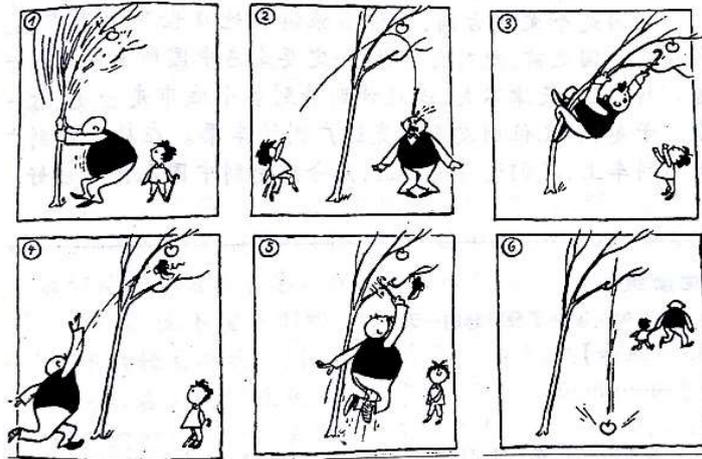


Figura 34 – Exemplo de exercícios que recorrem à Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional ¹⁹⁸

Na Fig. 34 observa-se duas pequenas bandas desenhadas, sendo que se solicita o mesmo em ambos os exercícios, o de escrever uma passagem sobre as imagens apresentadas. O exercício da esquerda solicita que se faça uma redação subordinada ao tema “Dois cãesinhos malhados” (一对小花狗 *Yī duì xiǎohuā gǒu*); o da direita solicita que se escreva uma passagem subordinada ao tema “A última maçã” (最后一个苹果 *Zuìhòu yī ge píngguǒ*) de acordo com as imagens, fazendo uso do seguinte vocabulário:

<i>Yītiān</i>	<i>bàba</i>	<i>érzi</i>	<i>kàndào</i>	<i>hái</i>	<i>yòngli</i>
一天	爸爸	儿子	看到	还	用力
Um dia	pai	filho	viram	ainda	força

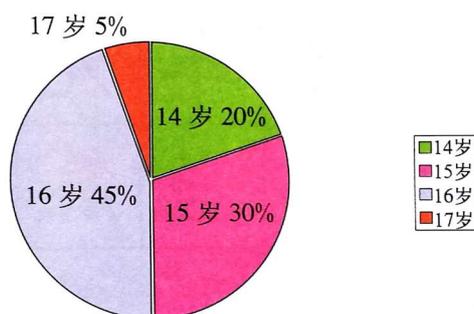
¹⁹⁸ Song, 2001, 109 e 154.

<i>Yáo</i> 摇	<i>kěshì</i> 可是	<i>yòng guǎigùn</i> 用拐棍	<i>què</i> 却	<i>páshàng</i> 爬上	<i>dǎ</i> 打
Abanar bater/atirar	mas	com um pau	no entanto	subir	
<i>dàn</i> 但	<i>zhǐ</i> 只	<i>chà yī diǎnr</i> 差一点儿	<i>yòu</i> 又	<i>zhǐhǎo</i> 只好	<i>tiào</i> 跳
Mas	só	faltar um pouco	novamente	ter de	saltar
<i>zhèshí</i> 这时	<i>cóng.....shàng</i> 从.....上				
Nesta altura	de cima de...				

Assim, enquanto no primeiro exercício o aluno recorre somente à sua Inteligência Espacial através da visualização das imagens e imaginação de uma história a partir daí, no segundo, tem a oportunidade de fazer o mesmo exercício com auxílios linguísticos, de modo a criar uma história com um fio condutor lexical e gramatical correspondente ao conteúdo trabalhado na lição.

Actividades

1. Conheces bem os teus colegas? Procura saber a idade dos alunos da tua turma e desenha um esquema parecido com o que se segue.



2. Debate: Gostas de conduzir? Na tua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de conduzir? Qual é a idade adequada para começar a conduzir?

Figura 35 - Exemplo de exercícios que recorrem à Int. Espacial para desenvolvimento da capacidade comunicacional¹⁹⁹

O exercício apresentado na Fig. 35 propõe a criação de um gráfico idêntico oferecido na imagem, o qual mostra as percentagens das idades dos alunos de uma turma,

¹⁹⁹ Chen & Zhu, 2010, 75.

sendo que 20% têm 14 anos de idade (cor verde), 30% 15 (cor rosa), 45% 16 (cor azul) e 5% 17 (cor vermelha). O exercício inicia de seguida outra linha de inquérito que pode também ser aproveitada para a criação de um gráfico que indique as percentagens de alunos com e sem carta de condução, ou as idades com que os alunos da turma obtiveram a mesma, etc., fazendo sempre uso da Inteligência Espacial.

2.2.4. Inteligência Corporal-Cinestésica

A Inteligência Corporal-cinestésica pode ser utilizada para o desenvolvimento das capacidades comunicacionais orais, na medida em que indivíduos confortáveis com esta inteligência têm sensibilidade e inclinação para atividades que envolvam o movimento e o próprio corpo, o que, para este fim específico, pode ser conseguido através da representação e jogos de imitação. Veja-se os exercícios que se apresentam de seguida.

双人练习 Pair Work

Step 1 选择一条旅游线路, 安排一天的行程。Choose a route and arrange a daytrip.

故宫 Gù Gōng 天坛 Tiān Tán 老北京 Lǎo Běijīng 四合院 Sìhéyuàn 颐和园 Yíhé Yuán

东方明珠塔 Dōngfāngmíngzhū Tǎ 城隍庙 Chéng huáng Miào 南京路 Nánjīng Lù

Step 2 两人一组, 分别扮演游客和导游, 完成询问一天旅游行程的对话。Work in pairs. Role-play conversations between a tourist and a guide.

Figura 36 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento capacidade oral²⁰⁰

²⁰⁰ Zhang & Ai, 2006, 58 e 59.

O exemplo apresentado na Fig. 36 pode ser utilizado como uma atividade para solidificar conteúdos, neste caso o planejamento de um dia de turismo, recorrendo-se às imagens dos locais apresentados. O exercício oferece duas opções de visitas turísticas, a saber:

Opção A: Cidade Proibida (故宫 *Gù Gōng*) → Templo do Céu (天坛 *Tiān Tán*) → Casas estilo antigo de Pequim (老北京四合院 *Lǎo Běijīng Sìhéyuàn*) → Palácio de Verão (颐和园 *Yíhéyuàn*)

Opção B: Torre de Pérola (东方明珠塔 *Dōngfāng míng zhū tǎ*) → Templo do Deus da Cidade (城隍庙 *Chéng huáng miào*) → Rua Comercial de Nanjing (南京路 *Nánjīng Lù*)

De modo a tornar esta atividade numa experiência rica do desenvolvimento da Inteligência Corporal-cinestésica, e seguindo a sugestão do passo dois do exercício, pode-se convidar os alunos a fazerem uma pequena representação em que se discute o planejamento de um dia de turismo. De modo a intensificar a experiência, estes devem fazê-lo em frente da turma, assumindo os seus papéis como se de uma peça de teatro se tratasse. Deste modo, o aluno terá a possibilidade de não só desenvolver a sua capacidade oral, como também a prosódia da língua chinesa, uma vez que, tratando-se de uma representação, deverão imitar a entoação, o ritmo e os tons produzidos por um falante nativo chinês.

Atividade: “Frases loucas”

Cada aluno faz três cartões diferentes. No primeiro cartão, escreve-se o próprio nome, no segundo um lugar e no terceiro o que alguém deve fazer. O professor recolhe os cartões e divide-os em três grupos. Cada aluno retira um cartão de cada grupo e faz frases com as palavras escritas nos três cartões.



Figura 37 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento capacidade oral²⁰¹

²⁰¹ Chen & Zhu, 2010a, 191.

O exemplo apresentado na Fig. 37, solicita aos alunos a criação de frases seguindo as expressões oferecidas ao lado da imagem, onde se lê:

Wang Jiaming	王家明 <i>Wáng Jiāmíng</i>
Dentro da piscina	在游泳池里 <i>Zài yóuyǒngchí lǐ</i>
Come pizza	吃比萨饼 <i>Chī bǐsàbǐng</i>

A conjugação das partes dará uma frase simples como:

Wáng Jiāmíng zài yóuyǒngchí lǐ chī bǐsàbǐng.

王家明 在 游泳池里 吃比萨饼。

O Wang Jiaming come pizza dentro da piscina;

ou mais complexa como:

Wáng Jiāmíng qǐng tāde péngyǒu gēn tā yìqǐ zài yóuyǒngchí lǐ chī bǐsàbǐng.

王家明 请 他的朋友 跟他一起在游泳池里吃比萨饼。

O Wang Jiaming convidou os amigos a comerem com ele pizza dentro da piscina.

Este exercício não será tão passível de ser representado, sendo, no entanto, relevante para o desenvolvimento e uso da Inteligência Corporal-cinestésica, porquanto serão os próprios alunos a escrever e escolher ativamente os cartões, reproduzindo imediatamente a frase que daí derivará. Note-se ainda que este exercício servirá tanto para o desenvolvimento da comunicação oral, como para o reforço da estrutura da frase chinesa, porquanto ocorrerão repetições sistemáticas da estrutura Sujeito + Complemento de Lugar + Predicado, reforçando assim a posição do lugar na frase chinesa, que, ao contrário do português, surge maioritariamente antes do verbo.

Explicação do jogo

Primeiro, duas pessoas lançam o dado. Aquele que tem o número maior pode iniciar o jogo. Os dois entram na Cidade Proibida por duas pequenas portas diferentes. Durante o jogo, os dois lançam dados alternadamente e ficam nas casas correspondentes. Aquele que pronuncia correctamente a palavra da casa onde se encontra e diz o seu significado pode continuar a lançar o dado. Caso contrário, ele/ela fica nessa casa à espera da próxima vez para jogar. Cada um avalia a resposta do seu adversário. Aquele que chegar ao Palácio 1 em primeiro lugar, ganha o jogo.

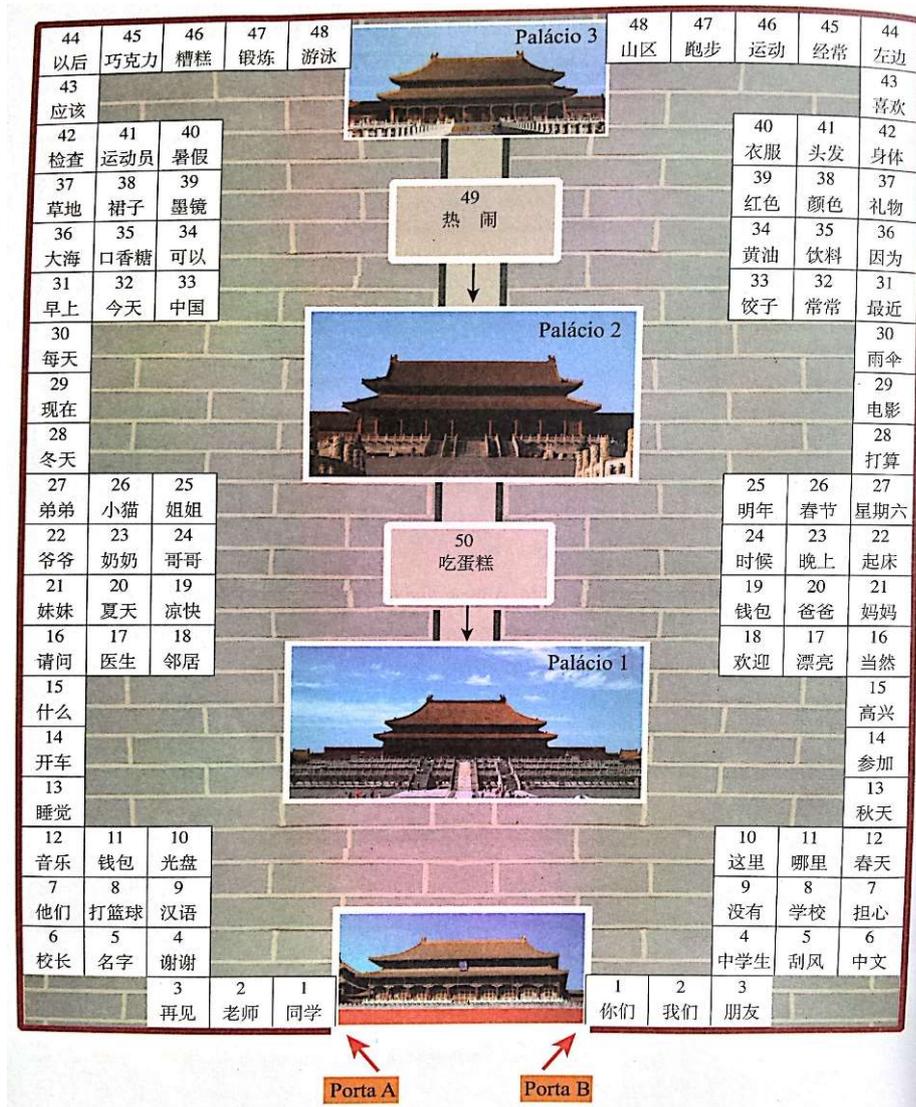


Figura 38 - Exemplo de exercício de Int. Corporal-cinestésica para desenvolvimento da capacidade oral²⁰²

O jogo apresentado na Fig. 38 pode ser adaptado para o desenvolvimento da comunicação oral, acrescentando-se ao mesmo, por exemplo, a tarefa de construção de uma história à medida que se vai avançando no quadro e encontrando novas palavras, ou solicitando-se a criação de uma frase ou até mesmo diálogo para cada uma das casas

²⁰² Chen & Zhu, 2010a, 209 e 210.

em que o dado calhe. Para o efeito, podem organizar-se dois grupos grandes, ou criar-se grupos de quatro, com equipas de dois, de acordo com o tempo disponível e prática que se pretenda oferecer aos alunos para o desenvolvimento da sua capacidade comunicacional.²⁰³

2.2.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista

As Inteligências Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista estão presentes em todos os exercícios acima propostos, porquanto estas atividades envolvem aspetos naturalmente atribuídos às mesmas, como seja:

- a aprendizagem em grupo e a comunicação aluno para aluno, que envolvem diretamente a Inteligência Interpessoal;
- a aprendizagem através da prática consciente de exercícios (como por exemplo a representação de situações), da concentração e foco na capacidade oral e do recurso a estratégias de pensamento que permitam alcançar o objetivo dos exercícios, etc., as quais envolvem diretamente a Inteligência Intrapessoal;
- a representação de situações que pretendem retratar o mais fielmente possível a realidade, bem como o estímulo dos sentidos dos alunos aquando da execução das atividades (audição, tato e visão), que envolvem diretamente a Inteligência Naturalista.

Existem, no entanto, exercícios que se podem levar a cabo de modo a estimular especificamente estas três inteligências, permitindo assim uma participação mais ativa e motivada por parte de alunos que apresentem um elevado nível em todas ou alguma destas, como o que se propõe de seguida.

De modo a estimular a Inteligência Interpessoal, o professor deve procurar criar situações em que os alunos colaborem entre si, seja em pares ou grupos, permitindo assim uma comunicação direta e personalizada entre os mesmos, criando-se empatia através da partilha de um objetivo comum. Uma maneira de tal se conseguir envolve o

²⁰³ Cf. Anexo II para tradução das palavras constantes do jogo. TdA

que se designa por jogos de comunicação, como é o caso do Jogo de Perguntas (cf. Tabela 15), o qual pode ser adaptado a qualquer tema de estudo de modo a permitir o desenvolvimento da capacidade comunicacional dos alunos. Tome-se o tema das profissões a título exemplificativo.

Tabela 15 - Instruções Jogo das Palavras para uso e desenvolvimento da Int. Interpessoal

Jogo das Perguntas	
Objetivo do jogo	O objetivo deste jogo é o de se fazer perguntas de modo a se descobrir as profissões dos colegas das outras equipas dentro do grupo. A equipa que descobrir mais profissões, ganha.
Como jogar:	O docente solicita aos alunos que se organizem em grupos de quatro ou seis (conforme o número de alunos e tempo disponível para a atividade). Pede para dentro de cada grupo se formarem equipas de dois ou três elementos. Entrega de seguida um cartão a cada aluno onde se indica a sua profissão. Os membros de cada equipa partilham entre si as suas profissões, de modo a saberem responder a perguntas sobre as mesmas. Cada grupo de trabalho escolhe uma equipa para iniciar o jogo. O primeiro jogador dessa equipa inicia então o jogo como uma pergunta sobre a profissão de um dos elementos de outra equipa. Quem responder à pergunta, tem direito a colocar a sua própria questão. O jogo decorre assim sucessivamente até se ir descobrindo todas as profissões.
Regras	De modo a garantir que todos os alunos têm a oportunidade de colocar e responder a questões, as perguntas deverão ser colocadas à vez e alternadamente. Ou seja, se o aluno A ²⁰⁴ colocou uma questão ao aluno C na primeira ronda de perguntas, e o aluno C colocou uma pergunta ao aluno E, na segunda ronda será o aluno B a colocar uma questão ao aluno D, e o aluno D a colocar uma questão ao aluno F, e assim sucessivamente. As perguntas colocadas podem, no entanto, ser referentes a qualquer um dos elementos da equipa.

²⁰⁴ Alunos A e B – elementos da 1ª equipa; Alunos C e D – elementos da 2ª equipa; Alunos E e F – elementos da 3ª equipa. Nda

O Jogo das Perguntas pode ainda ser aproveitado para o uso e desenvolvimento da Inteligência Intrapessoal através de, por exemplo, se solicitar aos alunos que, no decorrer ou final do jogo, apontem as situações em que sentiram mais dificuldade e mais facilidade. Este exercício ativará a metacognição dos alunos, promovendo assim a consciencialização dos seus pontos fortes e fracos e permitindo-lhes perceber os pontos que precisam ser mais trabalhados, o que por sua vez permitirá uma prática de exercícios consciente.

No que diz respeito à Inteligência Naturalista, uma vez que esta se prende essencialmente com o mundo natural ou ambiente que nos rodeia, deve-se recorrer a exercícios ou jogos didáticos que promovam o conhecimento do meio natural para a sua estimulação. Exemplo disso, no caso do aperfeiçoamento da oralidade e fonética, será, por exemplo, o recurso a adivinhas. O docente pode solicitar aos alunos que pensem num animal, numa parte do corpo humano, numa estação do ano, num estado de tempo, ou qualquer outro tema relacionado com o mundo natural que se pretenda trabalhar. Pede de seguida a um aluno, aleatoriamente, que descreva o que pensou. Os restantes colegas deverão adivinhar do que se trata. Apresenta-se de seguida um pequeno exemplo.

Tabela 16 - Jogo das Adivinhas para uso e desenvolvimento da Int. Naturalista

Descrição	Resposta
<p><i>Zhè shíhòu xià xuě xià de hěn dà. Tèbié lěng. Nà jìjié shùzi dōu méi yèzi.</i> 这时候下雪下得很大。特别冷。那季节树子都没叶子。 Nesta altura neva muito. É muito frio. Nessa estação as árvores não têm folhas.</p>	<p><i>Dōngtiān</i> 冬天 Inverno</p>
<p><i>Nà shíhòu hěn shǎo xià yǔ, bù guā fēng, tiānqì bù lěng yě bù rè. Shù yè dōu hóng le.</i> 那时候很少下雨，不刮风，天气不冷也不热。树叶都红了。 Nessa altura chove muito pouco, não há vento, o tempo não está frio nem quente. As folhas das árvores ficam vermelhas.</p>	<p><i>Qiūtiān</i> 秋天 Outono</p>
<p><i>Zhè zhǒng chē tèbié kuài, tèbié zhǎng. Yī tàng huì yùnsū hěnduō rén. Yòng zài tǔ xià.</i> 这种车特别快，特别长。一趟会运输很多人。用在土下。 Este tipo de veículo é muito rápido e muito comprido. Pode transportar muitas pessoas de uma vez. Usa-se debaixo da terra.</p>	<p><i>Dìtiě</i> 地铁 Metro</p>
<p><i>Zhè zhǒng dòngwù yǒu de dà yǒu de xiǎo. Yǒu de jiào de tèbié hǎotīng, yǒu de yīshēng yě bù jiào. Dà bùfēn dōu dài yǔmáo.</i> 这种动物有的大的有的小。有的叫得特别好听，有的的一声也不叫。大部分都带羽毛。 Este animal tem tipos grandes e pequenos. Tem uns que cantam muito bem, tem outros que nem cantam. Quase todos têm penas.</p>	<p><i>Niǎo</i> 鸟 Pássaro</p>

2.3. Inteligências Múltiplas e Aquisição da Gramática do Chinês

A vantagem do recurso das IM no ensino é a sua versatilidade no que diz respeito ao escopo da sua utilização, podendo ser utilizadas numa perspetiva multidimensional. De seguida, apresentar-se-ão as potencialidades que aquelas apresentam aplicadas ao ensino e aprendizagem da gramática chinesa.

2.3.1. Inteligências Verbo-Linguística e Lógico-matemática

As Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática apresentam claras vantagens no que diz respeito a qualquer aspeto da aprendizagem de estruturas de uma língua, pelo que o recurso às mesmas para o seu estímulo e desenvolvimento através das referidas Inteligências afigura-se relativamente simples e rica. Alunos com estas inteligências desenvolvidas apresentam sensibilidade para as estruturas, padrões e raciocínio lógicos e objetivos, características todas elas indispensáveis para uma boa aquisição e domínio da gramática do chinês.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos de exercícios que permitem o uso de ambas as inteligências.

As Inteligências Verbo-Linguística e Lógico-matemática podem ser estimuladas através de frases exemplificativas aquando do ensino de uma palavra ou ponto gramatical, como se verifica na Fig. 37.

zhǐhǎo 不得不; 表示没有别的选择
只好 [副] Ter de; não ter outra opção.

太晚了，我只好住在你家。

因为下大雨，运动会只好推迟了。

别人都忙，只好我一个人去。

Figura 39 - Exemplo de frases para apresentação de uso de palavra²⁰⁵

²⁰⁵ Slide de PowerPoint utilizado em aula da UC de “Chinês Moderno III”.

Nesta Figura é primeiramente dada a palavra em estudo com respetivo *pinyin*, 只好 *zhǐhǎo*, sendo ainda oferecida entre parêntesis retos a categoria morfológica da mesma, neste caso, advérbio (副 *fù*), oferecendo-se de seguida a definição da palavra em chinês e respetiva tradução em português (不得不; 表示没有别的选择 *Bù de bù; biǎoshì méiyǒu biéde xuǎnzé*: ter de; não ter outra opção). Após apresentação da palavra e seu significado são então oferecidas três frases modelo que servem como exemplo do seu uso, as quais se traduzem de seguida:

Tài wǎn le, wǒ zhǐhǎo zhù zài nǐ jiā.
太晚了, 我只好住在你家。
Já é muito tarde, **tenho de** ficar em tua casa.

Yīnwèi xià dà yǔ, yùndònghuì zhǐhǎo tuīchí le.
因为下大雨, 运动会只好推迟了。
Devido à chuvada, a competição **tem de** ser adiada.

Biérén dōu máng, zhǐhǎo wǒ yīgè rén qù.
别人都忙, 只好我一个人去。
Está toda a gente ocupada, **tenho de** ir sozinho.

Note-se que, através das frases modelo, os alunos têm oportunidade de apreender claramente a função, estrutura e usos gramaticais das palavras. Para além disso, alunos com uma forte memória visual (logo, com uma Inteligência Espacial apurada), podem também beneficiar deste tipo de exposição, uma vez que lhes será mais fácil reproduzir usos lexicais e gramaticais através da visualização mental das frases modelo.

O recurso à explicação de usos gramaticais pode também mostrar-se eficaz no ensino/aprendizagem da gramática, porquanto se recorre a ambas as inteligências para se reforçar determinado conteúdo, como plasmado nas Figuras 40, 41 e 42, as quais descrevem linguística e esquematicamente o uso da passiva com Frase *Bei* (被字句 *bèi zìjù*).

“被”字句

Obj. ou receptor da ação + 被 + agente da ação + V. + ...

- Usado para apresentar o agente da ação ou para enfatizar que o sujeito é o recipiente da ação (passiva);
- 我的自行车被小偷偷走了。
- 那本小说被我同学借去了。
- 他被老师批评了。

Figura 40 - Explicação e estrutura da frase Bei (1)²⁰⁶

Na Fig. 40 pode-se observar que o primeiro elemento a ser destacado é a estrutura da construção da frase passiva com *bei*, ou, como se designa em chinês, Frase *Bei* (被字句 *bèi zìjù*). A estrutura é oferecida na língua materna dos alunos, apelando assim não só à Inteligência Lógico-matemática como também à Inteligência Espacial, porquanto a mesma é apresentada esquemática e coloridamente, ativando a sensibilidade visual. Após a estrutura básica da frase, é oferecida uma descrição verbal da função da Frase *Bei*, promovendo assim a ativação da Inteligência Verbo-linguística, seguindo-se então três frases de exemplo, as quais de transcrevem com destaque da transposição da frase *Bei* para português, sendo que se pode fazer equivaler *bei* (被 *bèi*) à preposição “por” na construção passiva em português.

Wǒ de zìxíngchē bèi xiǎotōu tōu zǒu le.
 我的自行车 被 小偷偷走了。
 A minha bicicleta foi roubada **pelo** ladrão.

Nà běn xiǎoshuō bèi wǒ tóngxué jiè qù le.
 那本 小说 被 我 同学 借去了。
 Aquele romance foi requisitado **pelo** meu colega.

Tā bèi lǎoshī pīpíng le.
 他 被 老师 批评了。
 Ele foi repreendido **pelo** professor.

²⁰⁶ Slide de PowerPoint utilizado em aula da UC de “Chinês Moderno III” para explicação do uso da Passiva *Bei*.

- Quando não é necessário apresentar/clarificar quem é o agente da ação (ou quando se o desconhece), o mesmo pode ser omitido.

- 我的胳膊被撞伤了。
- 自行车被偷了。
- 他被批评了。

Figura 41 - Explicação e estrutura da frase Bei (2)²⁰⁷

A Fig. 41 apresenta mais uma explicação linguística relativamente ao uso da Frase Bei, facilitando a associação da mesma à utilização da passiva em português, apresentando de seguida mais três frases ilustrativas de uso referente à regra em questão, como segue, chamando-se a atenção para a ausência de preposição em português. Note-se que, embora se omita a preposição “por” quando o agente da ação não necessita de identificação ou é desconhecido, em chinês, a preposição *bei* (被 *bèi*) tem obrigatoriamente de estar presente na frase.

Wǒde gēbo bèi zhuàng shāng le.
 我的胳膊被 撞 伤了。
 O meu braço foi magoado.

Zìxíngchē bèi tōu le.
 自行车 被 偷了。
 A bicicleta foi roubada.

Tā bèi pīpíng le.
 他 被 批评了。
 Ele foi repreendido.

²⁰⁷ Slide de PowerPoint utilizado em aula da UC de “Chinês Moderno III” para explicação do uso da Passiva Bei.

• Advérbios de negação e verbos modais têm de anteceder 被.

• 这本书没有被借走。

• 那套西服明天会被人买走。

Figura 42 - Explicação e estrutura da frase Bei (3)²⁰⁸

Na Fig. 42 apresenta-se mais uma explicação verbal da utilização gramatical de Frase Bei, neste caso referente à utilização da negativa ou de verbos modais, apresentando-se um exemplo para cada uma das situações, os quais se transcrevem abaixo, com informação da negativa e verbo modal destacada a cinzento.

Zhè běn shū méiyǒu bèi jié zǒu.
 这本书 没有 被 劫走。
 Este livro não foi requisitado.

Nà tào xīfú míngtiān huì bèi rén mǎi zǒu.
 那套 西服 明天 会 被人 买走。
 Aquele fato ocidental pode ser comprado amanhã por alguém.

Confira-se ainda o seguinte exercício.

2. Ponha em ordem adequada as seguintes palavras para que se tornem em frases correctas:

- (1) 有空儿 你 下午 吗
- (2) 我 去 看 你 晚上 明天
- (3) 休息 我 明天 家里 在
- (4) 我们 见面 晚上九点 咖啡馆 在
- (5) 我 他 去 打球 想 请

Figura 43 - Exercício de organização de palavras - Int. Verbo-Linguística e Lógico-matemática²⁰⁹

²⁰⁸ *Idem.*

²⁰⁹ Wu, 2010b, 41.

Exercícios que exigem a ordenação de palavras ou frases, como o que se apresenta na Fig. 43, são também úteis para fazer uso de e estimular ambas as inteligências, uma vez que permitem aos alunos aplicar regras gramaticais recorrendo simultaneamente aos métodos indutivo e dedutivo.

O exercício apresentado oferece cinco alíneas, com um conjunto de palavras que devem ser organizadas de modo a formar uma frase. Oferece-se de seguida transcrição e tradução das mesmas.

- (1) *yǒu kòng'r* *nǐ* *xiàwǔ* *ma*
 有空儿 你 下午 吗
 tens tu à tarde (partícula interrogativa)
- (2) *wǒ* *qù* *kàn* *nǐ* *wǎnshàng* *míngtiān*
 我 去 看 你 晚上 明天
 eu vou ver te à noite amanhã
- (3) *Xiūxi* *wǒ* *míngtiān* *jiālǐ* *zài*
 休息 我 明天 家里 在
 a descansar eu amanhã casa fico em
- (4) *Wǒmen* *jiànmiàn* *wǎnshàng jiǔdiǎn* *kāfēiguǎn* *zài*
 我们 见面 晚上九点 咖啡馆 在
 nós encontramos-nos às 9h da noite café no
- (5) *wǒ* *tā* *qù* *dǎqiú* *xiǎng* *qǐng*
 我 他 去 打球 想 请
 me ele ir jogar basquete quer convidar

O exercício promove, por um lado, a utilização da Inteligência Verbo-linguística, uma vez que se terá de aceder a significados lexicais e capacidade de leitura, e por outro, a da Inteligência Lógico-matemática, sendo que se deve descobrir a relação das palavras entre si através do raciocínio lógico-dedutivo.

Este tipo de exercício pode também ser utilizado ao nível de frases completas (cf. Fig. 44), permitindo assim não só a prática de estruturas frásicas, como também o recurso ou desenvolvimento de raciocínio para a construção de conteúdos gramaticais e logicamente corretos, permitindo a prática de estruturas mais complexas.

1 根据课文内容排列顺序

1. 塞翁的儿子骑马摔断了腿
2. 塞翁的儿子因为腿断了，没有去战场
3. 丢了的马又带回来一匹马
4. 塞翁丢了一匹马

正确的顺序是：_____

Figura 44 - Exercício de organização de frases - Int. Verbo-Linguística e Lógico-matemática²¹⁰

Assim, nesta figura, solicita-se a reorganização das frases de acordo com o conteúdo do texto da lição em questão, apresentando-se um conjunto de frases, ou parte de frases, que devem ser lidas, compreendidas individualmente a nível lexical e gramatical, e interpretadas como um todo, de modo a se organizar uma estrutura de raciocínio lógico, como se vê pela transcrição do exercício que se apresenta:

1. *Sàiwēng de érzi qí mǎ shuāi duàn le tuǐ*
塞翁 的儿子骑马摔断了腿
Quando montou o cavalo, o filho de Saiweng partiu a perna
2. *Sàiwēng de érzi yīnwèi tuǐ duàn le, méiyǒu qù zhànchǎng*
塞翁 的儿子因为腿断了，没有去战场
O filho de Saiweng não foi para a guerra porque tinha a perna partida
3. *Diū le de mǎ yòu dài huílái yī pǐ mǎ*
丢了的马又带回来一匹马
O cavalo perdido trouxe outro cavalo consigo
4. *Sàiwēng diū le yī pǐ mǎ*
塞翁 丢了一匹马
Saiweng perdeu um cavalo

Substituição de palavras são outro tipo de exercícios que recorrem a e desenvolvem ambas as inteligências, nomeadamente no reforço de padrões e estruturas gramaticais, como se propõe com o exemplo da Fig. 45.

²¹⁰ Qiu, 2010, 133.

1. Exercícios de substituição:

(1) 附近有没有银行?

前面
你家附近
学校旁边

(2) 邮局就在那个银行的旁边。

汽车站的前面
我们学校的后面
他们公司的右面
那个商店的左面

Figura 45 - Exercício de substituição de palavras para prática de estruturas gramaticais²¹¹

O exercício acima apresentado será talvez um tanto ou quanto passivo, sendo no entanto útil para o desenvolvimento das inteligências em questão, uma vez que tem como principal objetivo a focagem de padrões léxico-gramaticais, de forma a desenvolver e interiorizar padrões de língua. Os alunos deverão substituir a parte sublinhada de cada frase com as expressões oferecidas em cada quadrado. Segue-se a transcrição do mesmo, de modo a clarificar o pretendido.

(1) *Fùjìn yǒu méi yǒu yínháng?*

附近有没有 银行?

Há ou não há um banco perto?

qiánmiàn

前面

à frente

nǐ jiā fùjìn

你家附近

perto de tua casa

xuéxiào pángbiān

学校 旁边

ao lado da escola

(2) *Yóujú jiù zài nàge yínháng de pángbiān.*

邮局就在 那个银行的旁边。

Os correios ficam ao lado daquele banco.

qìchēzhàn de qiánmiàn

汽车站 的 前面

à frente da estação de autocarro

Wǒmen xuéxiào de hòumiàn

我们 学校 的 后面

atrás da nossa escola

Tāmen gōngsī de yòumiàn

他们 公司 的 右面

à direita da empresa deles

Nàge shāngdiàn de zuǒbiān

那个 商店 的 左面

à esquerda daquela loja

²¹¹ Wu, 2010b, 52.

Enquanto o exercício apresentado na Fig. 45 é tendencialmente passivo, o que se apresenta de seguida (cf. Fig. 46), propõe uma construção de frase mais ativa, uma vez que se solicita uma expansão progressiva de frases, sendo assim útil para o desenvolvimento das Inteligências Verbo-Linguística e Lógico-Matemática. À semelhança de exercícios anteriormente propostos, também este permite o recurso ao método indutivo para a criação de frases gramaticalmente corretas, convidando os alunos a uma organização desenvolvida em pequenos passos.

6. Expansão de frases:

Por exemplo:

这是书。
 这是一本书。
 这是一本新书。
 这是一本很有意思的新书。
 这是一本中国人写的新书。
 这是一本中国人写的很有意思的新书。

(1) 这是照片。

这是_____照片。
 这是_____照片。
 这是_____照片。
 这是_____照片。

(2) 朋友明天要来看我。

_____朋友明天要来看我。
 _____朋友明天要来看我。
 _____朋友明天要来看我。
 _____朋友明天要来看我。

Figura 46 - Exercício de expansão de frases ²¹²

Este tipo de exercício promove assim a consciencialização e interiorização da colocação específica de partes da frase, como se percebe pela transcrição e clarificação que se faz do mesmo de seguida.

²¹² Wu, 2010, 76 e 77.

O exercício proposto começa por oferecer um exemplo ilustrativo do seu objetivo, recorrendo para tal à frase simples “Isto é livro” (这是书 *Zhè shì shū*), a qual vai sendo progressivamente desenvolvida, como se demonstra na Tabela 17, sendo que em cada frase se apresenta a negrito os três caracteres da frase original, que constituem a estrutura básica da frase Sujeito + Predicado + Objeto, destacando-se as suas funções sintáticas.

Tabela 17 - Destaque de categorias sintáticas no desenvolvimento de frases

<i>Frase</i>	<i>Suj.</i>	<i>Pred.</i>	<i>Quantifi- cador</i>	<i>Atributivo 3</i>	<i>Atributivo 2</i>	<i>Atributivo 1</i>	<i>Obj.</i>
1	Zhè 这 Isto	shì 是 é					shū 书。 o livro.
Isto é livro.							
2	Zhè 这 Isto	shì 是 é	<i>yī běn</i> 一本 um				shū. 书。 livro.
Isto é um livro.							
3	Zhè 这 Isto	Shì 是 é	<i>yī běn</i> 一本 um			<i>xīn</i> 新 novo	shū. 书。 livro
Isto é um livro novo.							
4	Zhè 这 Isto	Shì 是 é	<i>yī běn</i> 一本 um		<i>hěn yǒuyìsi de</i> 很有意思的 muito interessante	<i>xīn</i> 新 novo	shū. 书。 livro.
Isto é um livro novo muito interessante.							
5	Zhè 这 Isto	Shì 是 é	<i>yī běn</i> 一本 um	<i>zhōngguó rén xiě de</i> 中国人 写 的 escrito por um chinês		<i>xīn</i> 新 novo	shū. 书。 livro.
Isto é um livro novo escrito por um chinês.							
6	Zhè 这 Isto	Shì 是 é	<i>yī běn</i> 一本 um	<i>zhōngguó rén xiě de</i> 中国人 写 的 escrito por um chinês	<i>hěn yǒuyìsi de</i> 很有意思的 muito interessante	<i>xīn</i> 新 novo	shū. 书。 livro.
Isto é um livro novo muito interessante escrito por um chinês.							

Como se percebe pelo esquema apresentado, os alunos têm a oportunidade de atender à posição da informação que vai sendo acrescentada à frase, de acordo com a sua categoria sintática. A tabela oferecida pode ainda servir para apresentar o exercício

esquemáticamente, auxiliando assim os alunos que preferem aprender de forma mais visual (Inteligência Espacial).

Exercícios de correção de frases, como o que se propõe na Fig. 47, o qual pede para se corrigir frases *ba* (把字句 *bǎ zìjù*)²¹³, são ainda outra opção para o desenvolvimento das Inteligências Verbo-Linguística e Lógico-Matemática, idealmente seguidos de exercícios como o apresentado nas Fig. 45 e 46, uma vez que os mesmos permitem a aplicação das estruturas estudadas de forma mais ativa.

改错 Corrige as frases

1. 她把那本书没有送给我。
2. 她把一本书送给我了。
3. 我放我的词典在桌子上。
4. 她翻译那本书成葡文了。
5. 你把垃圾不应该扔到地上。
6. 我常常把饭吃在学校食堂。

Figura 47 - Exercício de correção de frases *Ba*.²¹⁴

O exercício apresentado na Fig. 47 solicita que se corrija as Frases *Ba* oferecidas, o que requer um profundo conhecimento das regras de estruturação do tipo de frase em questão. Transcreve-se de seguida o mesmo, com destaque dos erros das frases a negrito e correção das mesmas entre parêntesis, oferecendo-se uma breve explicação da respetiva correção.

²¹³ Frase utilizada para enfatizar o resultado da ação. NdA

²¹⁴ *Slide* de PowerPoint utilizado em aula da UC de “Chinês Moderno III” para aplicação do conhecimento do uso da frase *ba*.

1. *Tā bǎ nà běn shū méiyǒu sòng gěi wǒ. Tā méiyǒu bǎ nà běn shū sòng gěi wǒ.*
 她把那本书 没有送给我。(她 没有把 那本书 送给我。)
 Ela não me enviou aquele livro.
 Explicação: A negativa deve anteceder *ba*.

2. *Tā bǎ yī běn shū sòng gěi wǒ le. Tā bǎ zhè běn shū sòng gěi wǒ le.*
 她把一本书 送给我了。(她把这本书 送给我了。)
 Ela enviou-me este livro.
 O objeto de *ba*, embora tenha de ser claramente identificado, não pode ser quantificado.

3. *Wǒ fàng wǒ de cídiǎn zài zhuōzi shàng. Wǒ bǎ wǒ de cídiǎn fàng zài zhuōzi shàng.*
 我放我的词典在桌子上。(我把我的词典 放在桌子上。)
 Eu coloquei o meu dicionário em cima da mesa.
 O verbo deve seguir o objeto (“dicionário, 词典 *cídiǎn*).

4. *Tā fānyì nà běn shū chéng púwén le. Tā bǎ nà běn shū fānyì chéng púwén le.*
 她翻译那本书 成 葡文了。(她把那本书 翻译成 葡文了。)
 Ela traduziu aquele livro para português.
 Falta a preposição *ba* e o verbo (traduzir 翻译 *fānyì*) deve seguir o objeto (aquele livro 那本书 *nà běn shū*).

5. *Nǐ bǎ lājī bú yìnggāi rēngdào dìshàng. Nǐ bú yìnggāi bǎ lājī rēngdào dìshàng.*
 你把垃圾不 应该 扔到 地上。(你不 应该 把垃圾 扔到 地上。)
 Não deves atirar lixo para o chão.
 Advérbios de negação e verbos modais devem anteceder a preposição *ba*.

6. *Wǒ chángcháng bǎ fàn chī zài xuéxiào shítáng. Wǒ chángcháng zài xuéxiào shítáng chī fàn*
 我 常常 把饭吃在 学校 食堂。(我 常常 在 学校 食堂 吃饭。)
 Eu almoço frequentemente na cantina da escola.
 Não existe mudança ou manipulação do objeto, uma vez que a palavra “comida” (饭 *fàn*) oferecida como objeto na frase *ba* na frase não é palavra isolada, fazendo na realidade parte do verbo “almoçar” ou “comer” (吃饭 *chīfàn*), constituído por “verbo (吃 *chī*) + objeto (饭 *fàn*)”.

Veja-se o exercício apresentado na Fig. 48, o qual solicita a criação de frases de acordo com a “frase de exemplo” oferecida, bem como a estrutura destacada entre parêntesis.

四、模仿造句。

1. 北京是中国的首都，也是中国进行国际交往的中心。（是……，也是）

如：他是我的同学，也是我的朋友。

2. 北京是中国文化教育的中心。（……是……的中心）

如：这里是学校的体育中心。

3. 这里有全国藏书最多的北京图书馆。（有……最……的……）

如：明天有我最喜欢的足球比赛。

4. 农民们每天给市场送去大量的蔬菜，水果，肉类等等。

（每天给……送去……）

如：学校餐厅每天给学生们送去各种饭菜和饮料。

Figura 48 - Exercício de imitação de estruturas²¹⁵

Exercícios que permitam a imitação através da transposição de situações e contextos podem ser úteis na memorização e recriação de estruturas, por permitir acesso direto às mesmas, proporcionando assim uma relação imediata entre estrutura e conteúdo, como se propõe com o exercício acima apresentado, o qual se clarifica para efeitos de compreensão gramatical, destacando-se as estruturas a ser trabalhadas a negrito.

1. *Běijīng shì zhōngguó de shǒudū, yěshì zhōngguó jìnxíng guó jì jiāowǎng de zhōngxīn.*

北京 **是** 中国 的首都， **也是** 中国 进行 国际 交往 的中心。

Shì …… , yěshì
(是……, 也是)

Pequim é a capital da China e é **também** o centro das relações internacionais do país (da China).

(ser ..., ser também)

Rú: Tā shì wǒ de tóngxué, yěshì wǒ de péngyǒu.

如：他**是**我的同学，**也是**我的朋友。

Ex.: Ele é meu colega e é **também** meu amigo.

²¹⁵ Exercício adaptado de Song Leyong (2001, 12), utilizado na UC de Chinês Moderno III, para desenvolvimento da capacidade de redação de frases simples através de estruturas gramaticais fixas.

2. *Běijīng shì zhōngguó wénhuà jiàoyù de zhōngxīn.* *shì* *de zhōngxīn*
 北京是 中国 文化 教育 的 中心。 (.....是.....的中心)
 Pequim é o centro da cultura e educação da China. (... ser o centro de ...)
Rú: Zhèlǐ shì xuéxiào de tǐyù zhōngxīn.
 如: 这里是 学校的 体育 中心。
 Ex.: Aqui é o centro desportivo da escola.
3. *Zhèlǐ yǒu quánquó cángshū zuì duō de běijīng túshūguǎn.* *yǒu**zuì* *de*
 这里有 全国 藏书 最多的 北京 图书馆。 (有.....最.....的.....)
 Aqui fica a Biblioteca de Pequim, que tem a maior coleção de livros do país.
 (haver a/o mais/maior...)
Rú: Míngtiān yǒu wǒ zuì xǐhuān de zúqiú bǐsài.
 如: 明天 有 我 最喜欢的 足球 比赛。
 Ex.: Amanhã dá (há) a competição de futebol que eu mais gosto.
4. *Nóngmínmen měitiān gěi shìchǎng sòng qù dàliàng de shūcài, shuǐguǒ, ròu lèi děngděng.*
 农民们 每天 给 市场 送去 大量的 蔬菜、水果、 肉类 等等。
měitiān gěi *sòng qù*
 (每天给.....送去.....)
Todos os dias os agricultores **enviam para** a cidade uma grande quantidade de
 vegetais, frutas, carnes, etc.
 (Todos os dias ... enviar para ...)
Rú: Xuéxiào cāntīng měitiān gěi xuéshēngmen sòng qù gèzhǒng fàn cài hé yǐnliào.
 如: 学校 餐厅 每天 给 学生们 送去 各种 饭菜 和 饮料。
 Ex.: A cantina da escola **envia todos os dias aos** estudantes todo o tipo de
 refeições e bebidas.

Os alunos têm a oportunidade de dar especial atenção às estruturas propostas para o exercício, com dois exemplos, um retirado do texto principal da lição, outro oferecido como frase extra para reforço de exemplificação de uso de estrutura, exemplos nos quais se podem apoiar linguística e logicamente para a construção das suas próprias frases, desenvolvendo assim as suas Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática.

Note-se ainda que este tipo de exercício poderá estimular alunos com uma Inteligência Espacial mais ativa, uma vez que destaca visualmente as estruturas, permitindo assim uma visualização do local das palavras-chaves nas frases.

2.3.2. Inteligência Musical

Embora a Inteligência Musical seja claramente útil em contexto do ensino e aprendizagem do sistema fonético monossilábico e tonal da língua chinesa, esta pode ainda proporcionar uma oportunidade de motivação e estímulo no processo de aprendizagem através do recurso a músicas, melodias e canto que podem ser igualmente vantajosos na aquisição de estruturas gramaticais. Note-se que indivíduos com uma forte Inteligência Musical reteem facilmente melodias no ouvido, sendo assim mais fácil recordar palavras, estruturas e frases. O recurso a este tipo de atividade, a qual se apresentará já de seguida através de exemplos práticos, acarreta ainda a vantagem de promover empatia entre os alunos e, inclusive, entre alunos e os próprios docentes, promovendo, assim, simultaneamente, as Inteligências Intrapessoal e Interpessoal.

Um dos exercícios propostos para uso e desenvolvimento desta Inteligência é, por exemplo, o de se recorrer a uma música cuja letra incida em determina estrutura ou uso gramatical. Os alunos poderão assim, num ambiente descontraído, não só interiorizar o conteúdo como também desenvolver vocabulário.

Veja-se por exemplo a música apresentada de seguida, *Doce como o Mel* (甜蜜蜜 *Tián mì mì*)²¹⁶, a qual apresenta uma letra simples, que poderá ser utilizada como exercício de aula aquando do ensino (ou reforço de matéria) do resultativo (ou complemento de resultado) ou da estrutura “em 在 *zài* + lugar + dentro 里 *lǐ*”. O exercício implica assim a criação de espaços a ser preenchidos com palavras estruturantes, que, de acordo com o nível de língua dos alunos, podem ser preenchidas de antemão ou aquando da audição da música, como se propõe de seguida.

²¹⁶ Famosa música popular chinesa cantada por Teresa Deng (邓丽君 *Dèng Lìjūn*). NdA

Tabela 18 - Exercício de espaços com a música "Doce como o mel"²¹⁷

Letra (com pinyin)	Tradução	Ponto gramatical trabalhado
Tián mì mì nǐ xiào ___ tiánmì mì 甜蜜蜜你笑 ___ 甜蜜蜜	Doce como o mel, sorris <u>docemente</u> como o mel.	Resultativo “de” 得 <i>de</i> (indica modo como)
Hǎoxiàng huār kāi ___ chūnfēng lǐ 好像 花儿开 ___ 春风里	Parece-se com o desabrochar de uma flor <u>na</u> brisa primaveril	Estrutura “em 在 <i>zài</i> + lugar + dentro 里 <i>lǐ</i> ” = na/no/em (dentro de)
Kāi zài chūnfēng ___ 开在春风 ___	<u>na</u> brisa primaveril	Estrutura “em 在 <i>zài</i> + lugar + dentro 里 <i>lǐ</i> ” = na/no/em (dentro de)
zài nǎlǐ zài nǎlǐ jiàn ___ nǐ 在哪里在哪里见 ___ 你	Onde? Onde é que eu te <u>vi</u> ?	Resultativo de ação realizada no passado “guo” 过 <i>guò</i>
nǐ de xiàoróng zhèyàng shúxī 你的笑容 这样熟悉	O teu sorriso é-me tão familiar	
wǒ yīshí xiǎng ___ 我一时想 ___	De repente <u>não me consigo</u> lembrar	Resultativo de capacidade de realização da ação (na negativa) “buqǐ” 不起 <i>bùqǐ</i>
a ~ ___ mèng lǐ 啊 ~ ___ 梦里	Ah! ~ <u>Num</u> sonho!	Estrutura “em 在 <i>zài</i> + lugar + dentro 里 <i>lǐ</i> ” = na/no/em (dentro de)
mèng lǐ mèng lǐ jiàn ___ nǐ 梦里 梦里见 ___ 你	<u>Num sonho, foi num sonho</u> <u>que te vi.</u>	Resultativo de ação realizada no passado “guo” 过 <i>guò</i>
tiánmì xiào ___ duō tiánmì 甜蜜笑 ___ 多甜蜜	Doce como o mel, sorris <u>docemente</u> como o mel	Resultativo “de” 得 <i>de</i> (indica modo como)
shì nǐ ~ shì nǐ ~ mèng jiàn 是你 ~ 是你 ~ 梦见 de jiù shì nǐ 的就是你	Foste tu ~ Foste tu ~ Quem eu vi no sonho foste tu!	
zài nǎlǐ zài nǎlǐ jiàn ___ nǐ 在哪里在哪里见 ___ 你	Onde? Onde é que eu te <u>vi</u> ?	Resultativo de ação realizada no passado “guo” 过 <i>guò</i>
nǐ de xiàoróng zhèyàng shúxī 你的笑容 这样熟悉	O teu sorriso é-me tão familiar	
wǒ yīshí xiǎng ___ 我一时想 ___	De repente <u>não me consigo</u> lembrar	Resultativo de capacidade de realização da ação (na negativa) “buqǐ” 不起 <i>bùqǐ</i>
a ~ zài mèng ___ 啊 ~ 在梦 ___	Ah! ~ <u>Num</u> sonho!	Estrutura “em 在 <i>zài</i> + lugar + dentro 里 <i>lǐ</i> ” = na/no/em (dentro de)

²¹⁷ TdA

Exercícios como este poderão ainda servir de base para a criação de uma música da autoria dos próprios alunos, de forma a permitir-lhes trabalharem as estruturas em questão com vocabulário e ideias próprias.

2.3.3. Inteligência Espacial

Alunos cuja Inteligência Espacial seja particularmente desenvolvida têm uma sensibilidade apurada para ler imagens, seja mental ou visualmente, bem como um gosto natural para interpretar quebra-cabeças, apresentando assim uma forte inclinação para a representação visual de ideias, as quais podem facilmente ser transferidas para um contexto gramatical.

O destaque visual e esquemático de estruturas gramaticais será um bom exercício para iniciar a prática dos pontos em estudo, familiarizando os discentes com um “esqueleto” aplicável a esse conteúdo. Outras estratégias, como se propõe a seguir, poderão ser utilizadas numa fase mais aprofundada da aplicação e avaliação desses mesmos conhecimentos. Veja-se as Fig. 49, 50 e 51. Todas propõem aos alunos uma estrutura específica, que deverá ser utilizada de acordo com as imagens apresentadas, sendo que na Fig. 49 se solicita construção de frases com a estrutura “Quem 谁 *shěi* + Onde 在哪儿 *zài nǎr* + Fazer o quê 做什么 *zuò shénme*”, e nas Fig. 50 e 51 estruturas de Frase *Bei* (passiva). O exemplo que se apresenta na Fig. 51 propõe um nível de dificuldade superior em relação ao apresentado na Fig. 50, uma vez que solicita não só a utilização da Frase *Bei*, mas também a de um resultativo, permitindo assim uma progressão natural no uso de nível de língua.

4 看图写句子 Make statements according to the pictures

谁 + 在哪儿 + 做什么

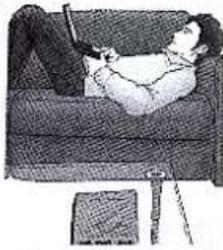


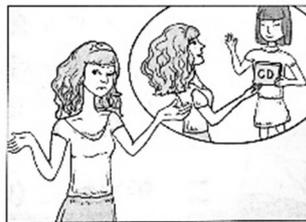
Figura 49 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (1)²¹⁸

四 看图说话 (用“被”字句) (Describe the Pictures, Using “被”)



1. _____

2. _____



3. _____

4. _____

Figura 50 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (2)²¹⁹

²¹⁸ Zhou, 2013b, 61.

²¹⁹ Li, 2005, 184.

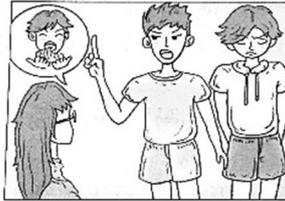
六 用“被”字句和结果补语描述图中的故事 (Tell the Story, Using “被” Sentence and Result Complements)



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

Figura 51 - Exercício de aplicação gramatical através da Int. Espacial (3)²²⁰

A Inteligência Espacial pode ainda ser útil na aprendizagem e aquisição das regras gramaticais através de exercícios como o proposto na primeira imagem da Fig. 34²²¹, “Dois cães malhados 一对小花狗 *yī duì xiǎo huāgǒu*”, o qual poderá ser reaproveitado para o efeito através da inserção de estruturas gramaticais, como se exemplifica seguidamente na Fig. 52. Os alunos têm assim a oportunidade de, recorrendo à imagem disponibilizada e à sua imaginação, aplicar estruturas e conteúdos gramaticais estudados ao longo da unidade de ensino em questão.

²²⁰ Li, 2005, 185.

²²¹ Cf. Pág. 95.

七. 请根据下图, 写一个故事, 可以选用下列词语 Escreve um parágrafo de acordo com as imagens, utilizando as palavras e frases dadas.

要求: 字数在 150 字左右

从前有。。。, 样子长得很 adj..... x 面镜子, 凸镜, 凹镜, 镜子里面的自己看起来很。。。, 以为, 觉得, 从此以后, 一.....就....., 变得越来越。。。, 高傲, 自卑。。。

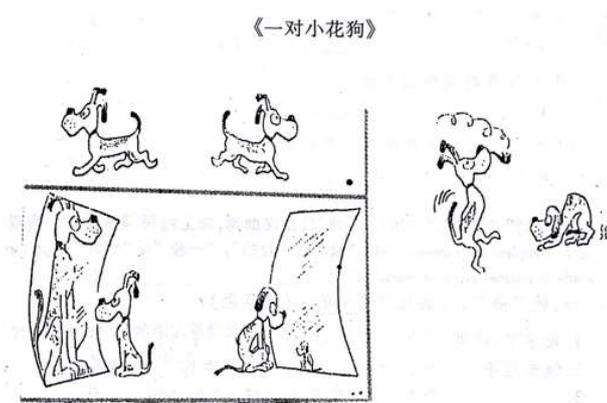


Figura 52 - Exercício de aprofundamento gramatical através da Int. Espacial²²²

O exercício acima proposto solicita a construção de um pequeno parágrafo de mais ou menos 150 caracteres que conte a história apresentada na imagem, com recurso às seguintes expressões:

<i>Cóngqián yǒu...</i> 从前有。。。 Era uma vez... espelho	<i>Yàngzi zhǎng dé hěn adj.....</i> 样子长得很 adj..... Parecia-se muito com adj....	<i>x miàn jìngzi</i> x 面镜子 X em frente ao
<i>Tú jìng</i> 凸镜 Espelho convexo	<i>āo jìng</i> 凹镜 espelho côncavo	<i>jìngzi lǐmiàn de zìjǐ kàn qǐlái hěn...</i> 镜子里面的自己看起来很。。。 O eu do espelho parecia muito...
<i>Yǐwéi</i> 以为 Achar que	<i>juéde</i> 觉得 Sentir que	<i>cóngcǐ yǐhòu</i> 从此以后 Desde então
<i>Yī jiù</i> 一.....就..... Assim que..., ...	<i>biàn dé yuè lái yuè ...</i> 变得越来越。。。 Tornar-se cada vez mais ...	<i>Gāo'ào</i> 高傲 arrogante
		<i>zìbēi ...</i> 自卑。。。 com baixa-autoestima

²²² Song, 2001, 154. Exercício adaptado, utilizado em aulas de Leitura no 2º ano da Licenciatura em LEO:ECJ.

Imagens isoladas que demonstrem ações transmitidas através de estruturas gramaticais fixas, como seja o caso do Resultativo (ou Complemento) de Direção (趋向补语 *qūxiàng bǔyǔ*), são também propícias para a aplicação da Inteligência Espacial no sentido do desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, como se exemplifica com o exercício apresentado na Fig. 53.

四、看图说话 Talk About the Pictures

要求在句子里用上简单趋向补语“来”或“去”

Use Simple Direction Complements “来” or “去” in Your Sentences



Figura 53 - Exercício de construção de frases com Complemento de Direção - Int. Espacial ²²³

²²³ Fang, 2004, 147.

O exercício acima apresentado propõe assim a criação de frases com os resultativos (ou complementos) de direção “vir 来 *lái*” e “ir 去 *qù*”, imediatamente após o verbo principal (nestes particulares “descer” e “entrar/sair”), auxiliada na visualização de imagens que retratam pessoas a “ir” e “vir”, permitindo assim uma fácil transposição visual do movimento que se pretende descrever.

A apresentação esquemática de estruturas afigura-se também como um recurso útil para alunos com uma forte Inteligência Espacial. Observe-se as Figuras 54, 55 e 56, retiradas de uma lição que apresenta o uso do Resultado de Estado, ou Complemento de Estado²²⁴, antecedido da Partícula Estrutural *De* (得 *de*).²²⁵

V + 得 + Adv + A
 来 得 很 早
 住 得 不 好

Figura 54 - Estrutura gramatical do Resultado de Estado “De” (得 *de*) 1

V + 得 + A + 不A
 玩儿 得 好 不好?
 发展 得 快 不快?

Figura 55 - Estrutura gramatical do Resultado de Estado “De” (得 *de*) 2

(V) + O + V + 得 + Adv + A

Subject	Predicate						
	(V)	O	V	“得”	Adv	A	Particle
他			来	得	很	早。	
她			住	得		好	吗?
上海			发展	得		快不快?	
他们	(说)	普通话	说	得		怎么样?	
老师	(教)	语法	教	得	不	快。	

Figura 56 - Quadro resumo das estruturas gramaticais do Resultado de Estado “De” (得 *de*)

²²⁴ Resultado ou Complemento de Estado, Grau, Qualidade, Tempo, etc. NdA

²²⁵ Liu, 2005b, 15 e 16.

Nas Figuras 54 e 55 o aluno tem a oportunidade de, após uma explicação por extenso, visualizar esquematicamente as estruturas do Resultado de Estado na afirmativa e interrogativa, focando-se primeiramente na estrutura gramatical, como se observa na primeira linha de cada uma das figuras que se reproduzem de seguida,

de
V + 得 + Adv. + A
partícula *de*

e

de *bù*
V + 得 + Adv. + 不 A
partícula *de* não,

sendo oferecidos de seguida dois exemplos de uso para cada uma das estruturas, como segue com a sua tradução:

de
V + 得 + Adv. + A
partícula *de*

<i>lái</i> 来	<i>de</i> 得	<i>hěn</i> 很	<i>zǎo</i> 早
Vir	partícula <i>de</i>	muito	cedo
Vir muito cedo			

<i>zhù</i> 住	<i>de</i> 得	<i>bù</i> 不	<i>hǎo</i> 好
Viver	partícula <i>de</i>	não	bem
Não viver bem			

de *bù*
V + 得 + Adv. + 不 A
partícula *de* **nǎo**

<i>wán</i> 玩	<i>de</i> 得	<i>hǎo</i> 好	<i>bú hǎo</i> 不好?
Divertir	partícula <i>de</i>	bem	não bem?
Divertir-se ou não?			

<i>Fāzhǎn</i> 发展	<i>de</i> 得	<i>kuài</i> 快	<i>bú kuài</i> 不快?
Desenvolver	partícula <i>de</i>	rapidamente	não rápido
Desenvolver-se rapidamente ou não?			

A estrutura completa da frase com Resultado de Estado é oferecida na tabela que se observa na Fig. 56, a qual transcrevemos de modo a se identificar claramente as funções e posições na frase de cada parte lexical.

Tabela 19 - Transcrição e tradução da tabela apresentada na Fig. 53

(V) + O + V + 得 + Adv + A

Sujeito	Predicado						
	(V)	O	V	“得”	Adv	A	Partícula
Tā 他 Ele			lái 来 vir	de 得 Part. de	hěn 很 muito	zǎo 早。 cedo	
Ele veio muito cedo.							
Tā 她 Ela			zhù 住 viver	de 得 Part. de		hǎo 好 bem	ma 吗? Part. interrogativa
Ela vive bem?							
Shànghǎi 上海 Xangai			fāzhǎn 发展 desenvolver	de 得 Part. de		kuài bú kuài 快不 快? Rápido não rápido	
Xangai desenvolve-se rapidamente ou não?							
Tāmen 他们 Eles	(shuō) (说) (falar)	pǔtōnghuà 普通话 mandarim	shuō 说 falar	de 得 Part. de		zěnmeyàng 怎么 样? como?	
Que tal é o mandarim deles?							
Lǎoshī 老师 Professor	(jiāo) (教) (ensinar)	yǔfǎ 语法 gramática	jiāo 教 ensinar	de 得 Part. de	bú 不 não	kuài 快。 rápido	
O professor ensina gramática lentamente.							

Alunos com uma forte Inteligência Espacial têm assim a oportunidade de observar, quase que de uma maneira arquitetônica, as estruturas gramaticais.

2.3.4. Inteligência Corporal-cinestésica

Nesta alínea proceder-se-á à exemplificação das potencialidades de aplicação da Inteligência Corporal-cinestésica no ensino e aprendizagem da gramática do chinês.

Os alunos com uma forte Inteligência Corporal-cinestésica têm especial sensibilidade para experienciar o mundo através do tato, movimento e manipulação de objetos, mostrando assim uma inclinação para uma melhor memorização através da realização física de atividades.

Exercícios que promovam um envolvimento físico, quer do professor aquando da explicação de um aspeto gramatical, quer dos alunos, são ideais para a aplicação desta inteligência neste contexto, pelo que os docentes podem recorrer a jogos de mímica e imitação para a prática de estruturas gramaticais.

A título ilustrativo, imagine-se que se está a trabalhar a Frase *Ba* (把字句 *bǎ zì jù*), a qual foi já utilizada como exemplo no início deste ponto²²⁶. O Professor, recorrendo a objetos que tenha presente consigo, poderá fazer uma ação que exija a utilização da Frase *Ba* para verbalização da mesma, oferecendo para o efeito o primeiro exemplo, pegando num livro e colocando-o em cima da mesa, dizendo simultaneamente em chinês a frase correspondente:

Wǒ bǎ zhè běn shū fàng zài zhuōzi shàng.

我把这本书放在桌子上。

Eu coloco este livro em cima da mesa.

Após o que solicita aos alunos a repetição da frase. A próxima ação que o professor tomar deverá ser dita pelos alunos com a mesma estrutura. Assim, o professor poderá pegar no seu telemóvel e colocá-lo dentro de uma mochila. Os alunos poderão, p.e., dizer, descrevendo a ação:

Lǎoshī bǎ tā de shǒujī fàng zài shūbāo li le.

老师把他的手机放在书包里了。

O professor colocou o seu telemóvel dentro da mochila.

²²⁶ Cf. Pág. 114-115.

Estruturas como as que apresentam os resultativos de direção (ou complementos de direção), também já abordados no ponto 2.3.3.²²⁷, podem também ser facilmente utilizados com este tipo de exercício, porquanto os mesmos são passíveis de representação ativa. Assim, para introdução da atividade, o professor poderá sair da sala e voltar a entrar, solicitando aos alunos para descrever as suas ações, que neste caso seria:

Lǎoshī chūqù le.
老师 出去了。
O Professor saiu.

ou

Lǎoshī jìnlái le.
老师 进来了。
O professor entrou.

Poderá ainda pedir aos alunos para eles próprios fazerem as ações, as quais serão então descritas pelos colegas.

O jogo pode repetir-se o tempo que o professor considere necessário e recorrendo a ações feitas por vários ou todos os alunos, podendo ainda ir aumentando de nível de dificuldade. Estes terão assim a oportunidade de memorizar as estruturas da frase, bem como rever vocabulário, num ambiente descontraído, estimulando simultaneamente a Inteligência Interpessoal.

De modo a envolver também a Inteligência Espacial, poderão ser projetados quadros-resumo das estruturas que se estão a trabalhar, como o que se apresentou na Fig. 56.

Sendo que alunos com uma desenvolvida Inteligência Corporal-cinestésica apreciam também a construção de materiais por suas próprias mãos, o docente pode ainda solicitar a criação de um compêndio de gramática, no qual os alunos deverão incluir estruturas gramaticais (apresentadas e explicadas como melhor entenderem), com frases de exemplo de uso (compiladas do material de estudo e criadas pelos próprios), com exercícios para prática (disponibilizados pelo docente), bem como um texto, ou pequenos textos, no qual se aplique o ponto gramatical em questão. Este

²²⁷ Cf. Pág. 120.

manual poderá ir sendo criado ao longo dos semestres de estudo, apresentando a vantagem de poder ser utilizado como meio de revisão e referência pessoais.

2.3.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista

Os exercícios apresentados nos pontos anteriores incluem, de alguma maneira, as Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista.

Os exercícios que se propõem de seguida pretendem, no entanto, usar e estimular especificamente cada uma destas Inteligências aquando do ensino e aprendizagem de pontos gramaticais.

No que diz respeito à Inteligência Interpessoal, viu-se já que uma das maneiras de a ativar será recorrendo a exercícios que impliquem a intervenção de vários alunos, de modo a poder criar-se ligação, empatia e estratégias comuns de forma a atingir algum objetivo. Neste caso, propõe-se como exercício jogos que impliquem a colaboração para a consolidação de pontos gramaticais, como seja, p.e., a organização de uma competição de frases, como se descreve na Tabela 20. Esta competição poderá ser introduzida aquando da aplicação prática de um ponto gramatical específico estudado em aula, ou no final de uma unidade, como forma de revisão gramática estudada.

Tabela 20 - Competição de Frases para uso e desenvolvimento da Int. Interpessoal

Competição de Frases

Objetivo	Criar frases com a estrutura gramatical sugerida dentro de um determinado período de tempo, o qual é definido pelo docente de acordo com o nível dos alunos, a complexidade da estrutura gramatical e o vocabulário necessário. Ganha a equipa que conseguir arrecadar mais pontos.
-----------------	---

Instruções Formam-se equipas de dois ou mais elementos, de acordo com o número de alunos e tempo disponível para a atividade. Cada equipa escolhe um elemento para ir ao quadro, o qual se encontrará dividido de acordo com o número de equipas participantes. Informa-se os alunos qual a estrutura gramatical a ser utilizada. Tal pode ser feito oralmente ou através de cartões. Opcionalmente, poder-se-á incluir outros elementos que devam constar das frases. Por exemplo:

- a) *Bǎ zìjù*
把字句
Frase *Ba*;
- b) *Bǎ zìjù (cídiǎn, shūjià)*
把字句 (词典、书架)
Frase *Ba* (dicionário, estante);
- c) *Bǎ lái/qù (le)*
S + 把 + O + V + 来/去 + (了)
Suj. + *Ba* + Obj. + V. + vir / ir + (*le*).

No exemplo da alínea a), os alunos têm total liberdade para criar qualquer Frase *Ba*, como p.e.:

Wǒ bǎ nǐ de diànhuà hàomǎ wàngle.
我把你的电话号码忘了。
Eu esqueci-me do teu número de telefone.

Na alínea b), os alunos têm de incluir as palavras indicadas entre parêntesis na estrutura da Frase *Ba*, como p.e.:

Māmā bǎ wǒ de hànyǔ cídiǎn fàng zài shūjià shàng.
妈妈把我的汉语词典放在书架上。
A mãe colocou o meu **dicionário** de Chinês na **estante**.

Na alínea c), os alunos terão obrigatoriamente de usar a estrutura indicada da Frase *Ba*, como p.e.:

Wǒ méiyǒu bǎ hùzhào dài lái le.
我没有把护照带来了。
Suj. + *Ba* + Obj. + V. + vir + *le*
Eu não trouxe o passaporte.

Regras

- Cada frase certa vale 10 pontos.
- A competição poderá ter um júri, o qual pode ser constituído pelo professor ou por um grupo específico de alunos (que não poderão fazer parte de nenhuma das equipas participantes).
- O júri deve deixar claro os critérios de avaliação das frases. Por exemplo, se não se usar pontuação, perde-se 1 ponto; se se errar um carater perdem-se 2 pontos; se se considera ou não a frase correta caso um elemento (não crucial da estrutura a ser trabalhada) esteja mal colocado na frase, etc.
- Em caso de dúvida, será o professor a tomar a decisão final.
- Cada frase deve ser escrita dentro de x segundos/minutos (30 segundos, 1 minuto, 1 minuto e 20 segundos, etc.) Podem ser definidos tempos distintos para estruturas diferentes.
- Cabe ao professor definir se os alunos que estão no quadro podem ou não receber ajuda dos restantes elementos da equipa (poderá, p.e., ser estabelecida a regra de x ajudas no máximo).
- Todos os elementos das equipas devem ir ao quadro à vez.

Note-se que a atividade descrita em cima pode também ser aplicada como forma de desenvolvimento e uso da Inteligência Corporal-cinestésica, porquanto os alunos participam ativamente e fisicamente no jogo, quer pela presença no quadro, quer pela escrita das frases.

Relativamente ao envolvimento da Inteligência Intrapessoal no ensino e aprendizagem da gramática, este poderá ser facilmente conseguido através da consciencialização por parte dos alunos das suas maiores dificuldades. Como sugestão para tal, propõe-se, por exemplo, a criação de um diário de aula, no qual os alunos poderão dedicar uma parte das mesmas ao registo das dificuldades e facilidades sentidas no estudo de determinado ponto gramatical. De modo a rentabilizar o resultado desta atividade, o docente deverá, regular ou esporadicamente, conforme o tempo disponível, solicitar aos alunos que relatem os seus registos a toda a turma. Tal permitirá não só ao docente perceber o porquê de determinado ponto ainda não estar adquirido, mas também que toda a turma beneficie de eventuais reforços de matéria que daí advenham, uma vez

que muitas das dificuldades sentidas por estes são partilhadas e nem todos eles se sentem confortáveis para colocar e tirar dúvidas com o professor.

Do ponto de vista gramatical, a Inteligência Naturalista pode ser utilizada para se descrever, por exemplo, o meio ambiente natural que rodeia o aluno, como seja a sua casa, o *campus*, a sua terra natal, o centro da sua cidade ou da cidade onde estuda, etc., através da estrutura de frases que:

- a) Indiquem posição:

Dàxué túshūguǎn wàibian yǒu hěnduō rén.

大学 图书馆 外边 有很多人。

Há muita gente **(do lado de) fora da biblioteca da Universidade;**

- b) Descrevam uma pessoa, como seja um ou todos os membros da sua família, o seu melhor amigo, um colega de turma, etc., através da estrutura da frase “sujeito-predicado” (Frase com predicado composto por predicado e objeto 主谓谓语句 *zhǔ wèi wèiyǔ jù*):

Wǒ bàba gèzi gāo.

我 爸爸个子高。

O meu pai é alto.

Sujeito 1 - “o meu pai” (我爸爸 *Wǒ bàba*);

Predicado - “estatura é alta” (个子高 *gèzi gāo*), em que “estatura” (个子 *gèzi*) é o Sujeito 2 da frase, sendo omitido na tradução, e “é alto” (高 *gāo*) o predicado.

- c) Descrevam acontecimentos através da frase passiva Bei 被 *bèi*:

Zǎofàn bèi māmā zuò hǎo le.

早饭 被 妈妈 做好了。

O pequeno-almoço foi preparado **pela** mãe.

Recorrendo a temáticas que envolvem o seu mundo natural, os alunos têm assim a oportunidade de desenvolver aspetos gramaticais presentes na linguagem do dia-a-dia, possibilitando desta forma uma comunicação adequada à sua realidade.

2.4. Inteligências Múltiplas e Aquisição do Sinograma

Nas próximas páginas apresentar-se-á uma série de exercícios para cada inteligência múltipla de modo a se desenvolver e aprofundar conhecimentos e técnicas de memorização relativamente à aquisição do sinograma chinês.

2.4.1. Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática

Como já se viu na descrição da Inteligência Verbo-linguística, alunos predispostos à mesma identificam-se facilmente com descrições linguísticas e textuais das matérias em foco. Num contexto de aprendizagem e aquisição dos caracteres, a explicação da origem dos mesmos pode mostrar-se uma ferramenta indispensável para a sua memorização, como se exemplifica no exemplo da Fig. 57.

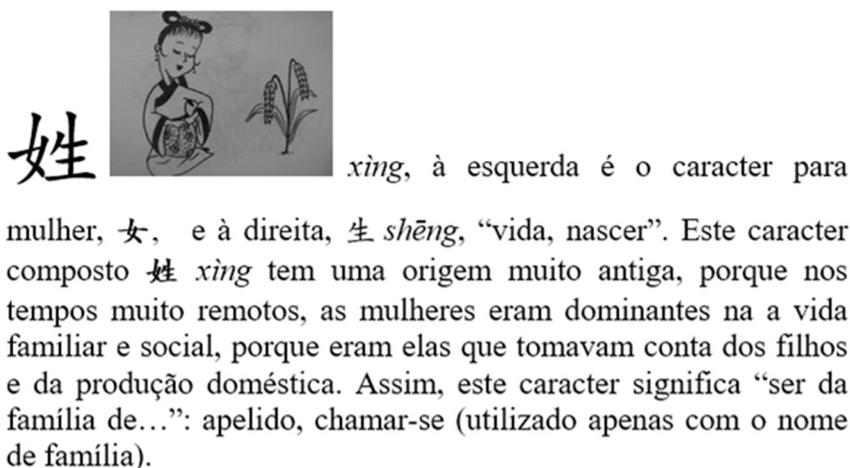


Figura 57 - Explicação da origem do carácter de "Apelido; chamar-se 姓 xìng " - Int. Verbo-linguística²²⁸

Para além desta sensibilidade linguística, alunos com uma forte Inteligência Verbo-linguística e Lógico-matemática têm sensibilidade para significados, estruturas, padrões, com especial inclinação para a construção de vocabulário e recurso ao raciocínio lógico-dedutivo.

Nesse sentido, o recurso a adivinhas sobre caracteres, como as que se apresentam na Tabela 21, poderá representar uma forma original, interessante e divertida para a

²²⁸ Lições de Chinês – Volume 1, 2009, 19.

memorização e/ou chamada à memória de caracteres, apelando a ambas as inteligências, uma vez que se recorre não só ao conhecimento linguístico, como também à lógica e dedução. Exercícios como este podem ser facultados aos alunos esporadicamente ou sempre que seja pertinente, auxiliando não só no reforço do conhecimento e reconhecimentos de caracteres, como também na construção de vocabulário.

Tabela 21 – Quadro de adivinhas sobre caracteres - Int. Verbo-linguística e Lógico-Matemática

Adivinhas ²²⁹	Respostas
<p><i>Qiánmiàn yīge rén, hòumiàn yīge rén.</i> 前边一个人，后边一个人。 À frente uma pessoa, atrás outra pessoa.</p> <p><i>Chūmén bàn shìqíng, liǎng rén yìqǐ zǒu.</i> 出门办事情，两人一起走。 Quando saem para tratar de algum assunto, vão sempre juntas.</p>	<p><i>Cóng</i> 从 Desde ²³⁰</p>
<p><i>Zuǒbiān xiě yīge yuè,</i> 左边写一个月， À esquerda escreve uma lua,</p> <p><i>yòubiān xiě yīge yuè.</i> 右边写一个月。 à direita escreve outra lua.</p> <p><i>Tā xiě zì xiě de màn,</i> 他写字写得慢， Ele escreve tão lentamente os caracteres,</p> <p><i>yī zì xiě le liǎng ge yuè.</i> 一字写了两个月。 que de um carater escreve duas luas.</p>	<p><i>Péng</i> 朋 Amigo ²³¹</p>
<p><i>Yī rén yī kǒu,</i> 一人一口， Uma pessoa, uma boca,</p> <p><i>zhǐ yòng shǒu.</i> 只用手。 só usa a mão.</p>	<p><i>Ná</i> 拿 Segurar ²³²</p>

²²⁹ Liu, 2005c, 7 e 19.

²³⁰ O carater da preposição “desde” (从 *cóng*) é constituído pelo carater que significa “pessoa” (人 *rén*) repetido duas vezes, lado a lado, ou um à frente e outro atrás. NdA

²³¹ O carater de “amigo” (朋 *péng*, abreviatura da palavra 朋友 *péngyou*) é constituído por duas luas (月 *yuè*), uma escrita à esquerda, a outra à direita. NdA

²³² O carater para “segurar” é constituído por uma “pessoa” (人 *rén*) na parte superior, que cobre o número “um” (一 *yī*), uma “boca” (口 *kǒu*) e uma “mão” (手 *shǒu*). NdA

O exercício de explicação do significado de caracteres em diferentes contextos pode ainda mostrar-se útil para este desiderato, como se exemplifica com o caracter 打 *dǎ*, usado para ações realizadas com a mão, e o qual assume diferentes significados de acordo com os contextos em que é utilizado, como se demonstra na Tabela 22.

Tabela 22 - Usos do caracter 打 *dǎ* - Int. Verbo-linguística e Lógico-matemática

Significado do caracter 打 <i>dǎ</i>		
Significado	Palavras e expressões	Frases de exemplo
Jogar	<p><i>Dǎ qiú</i> 打球 jogar à bola / jogo de futebol</p> <p><i>dǎ lánqiú</i> 打篮球 jogar basquetebol</p> <p><i>dǎ pingpāng qiú</i> 打乒乓球 jogar pingue-pongue</p>	<p>Jīntiān de <i>dǎ qiú tuīchí</i> le. 今天的打球推迟了。 O jogo de futebol de hoje foi adiado.</p> <p><i>Wǒ xǐhuan dǎ lánqiú.</i> 我喜欢打篮球。 Eu gosto de jogar basquetebol.</p> <p><i>Gēge měitiān dǎ pingpāng qiú.</i> 哥哥每天打乒乓球。 O meu irmão joga pingue-pongue todos os dias.</p>
Fazer (com a mão)	<p><i>dǎ diànhuà</i> 打电话 fazer um telefonema</p> <p><i>dǎ yóuxì</i> 打游戏 Jogar jogos eletrónicos</p>	<p><i>Tā hái méi gěi wǒ dǎ diànhuà.</i> 他还没给我打电话。 Ele ainda não me ligou.</p> <p><i>Nǐ xǐhuan dǎ yóuxì ma?</i> 你喜欢打游戏吗? Gostas de jogar jogos eletrónicos?</p>
Andar	<p><i>Dǎdi</i> 打的 chamar táxi (sinalizando com a mão)</p>	<p><i>Wǒmen dǎdi ba.</i> 我们打的吧。 Vamos chamar um táxi.</p>
Bater	<p><i>dǎ</i> 打苍蝇 Matar moscas com mata-moscas (gesto de bater)</p> <p><i>dǎ háizi</i> 打孩子 bater numa criança</p>	<p><i>Gāngcái chuānghù shàng yǒu yī zhī cāngyīng bèi wǒ dǎ sǐ le.</i> 刚才 窗户上有一只苍蝇被我打死了。 Ainda agora matei uma mosca que estava na janela.</p> <p><i>Māmā shuō wǒ bù yào dǎ bié háizi.</i> 妈妈说我不要打别孩子。 A mãe disse que não devo bater nas outras crianças.</p>
Tirar, buscar	<p><i>dǎ tāng</i> 打汤</p>	<p><i>Qǐng bāng wǒ dǎ wǎn tāng ba.</i> 请帮我打碗汤吧。</p>

	tirar sopa <i>dǎ shuǐ</i> 打水 Ir buscar água	Serve-me uma tigela de sopa, por favor. <i>Yéyè měitiān cóng wǒmen jiā de jǐng lǐ dǎ shuǐ le.</i> 爷爷每天从我们家的井里打水了。 O avô tira água do nosso poço todos os dias.
Partir	<i>dǎ pò</i> 打破 partir <i>dǎ duàn</i> 打断 interromper	<i>Mèimei bǎ jìngzi dǎ pò le.</i> 妹妹把镜子打破了。 A minha irmã partiu o espelho. <i>Lǎoshī de kè túrán bèi dǎ duàn le.</i> 老师的课突然被打断了。 A aula do professor foi interrompida de repente.
Lidar com	<i>Dǎjiāodào</i> 打交道 Lidar com	<i>Wǒ xǐhuan gēn zhōngguó rén dǎjiāodào.</i> 我喜欢跟中国人打交道。 Eu gosto de lidar com chineses.

Exercícios que promovam a consciencialização da constituição e estrutura dos sinogramas, associados ao seu significado são também úteis para a estimulação destas inteligências. Veja-se o exercício que se propõe de seguida.

O professor poderá apresentar aos alunos um conjunto de expressões constituídas por caracteres já conhecidos destes, mas cujo significado têm de deduzir, como p.e.:

- 1) *Jiǔ zú fàn bǎo*
酒足饭饱
Vinho, satisfazer, refeição, cheio (literalmente)
- 2) *Shù bù shèng shù*
数不胜数
Contar, não, sucesso, contar (literalmente)
- 3) *Cháimǐyóuyán*
柴米油盐
Madeira, arroz, óleo, sal (literalmente).

O professor pode escrever a expressão no quadro e solicitar que os alunos identifiquem os caracteres um a um. No primeiro exemplo, estes identificarão assim o carater 酒 *jiǔ* como vinho, o carater 足 *zú* como 满足 *mǎnzú*, que significa satisfazer, o carater 饭 *fàn* como refeição/comida e o carater 饱 *bǎo*, conhecido da expressão “Estou cheio! 吃饱了! *Chī bǎole!*” e que significa precisamente “cheio (de comida)”,

chegando à expressão “satisfeito de vinho e cheio de comida”, a qual, com o auxílio do professor, facilmente se transforma em “estar saciado”, significado final da expressão.

Na segunda expressão, os alunos identificarão facilmente os caracteres 数 *shǔ* e 不 *bù*, que significam respetivamente “contar” e “não”, sendo que, dependendo do nível dos alunos, poderão não conhecer ainda o carácter 胜 *shèng*, podendo o professor auxiliar com a sua explicação no próprio momento, neste contexto significando “vitória; sucesso”. O professor solicita de seguida a expressão completa, que será algo como “não se conseguir contar” (literalmente “contar não ter sucesso a contar”), oferecendo então o significado conotado da expressão, que é nada mais do que “incontável”.

A expressão apresentada no terceiro exemplo, 柴米油盐 *cháimǐyóuyán*, poderá ser introduzida aquando de uma aula sobre gastronomia. O professor pode escreve-la no quadro e solicitar aos alunos a sua análise, carácter a carácter, em que 柴 *chái* será identificado (provavelmente com a ajuda do professor) como “madeira para queimar”, 米 *mǐ* como “arroz”, 油 *yóu* como “óleo” e 盐 *yán* como “sal”, chegando-se assim à expressão “madeira, arroz, óleo, sal”. O professor poderá deixar os alunos debaterem algum tempo sobre o possível significado da expressão, oferecendo finalmente o mesmo como “bens de primeira necessidade”.

Exercícios que impliquem a dedução e indução da leitura e significado de caracteres através dos seus componentes, como o que se apresenta no exemplo da Fig. 58, são também outro tipo de exercício desenhado de modo a recorrer e desenvolver estas inteligências, visto que estimulam o recurso a significados de caracteres já conhecidos, bem como os raciocínios dedutivo e indutivo. O exemplo apresentado na figura destina-se a alunos já com uma certa capacidade de leitura em Chinês, sendo que o mesmo pode ser adaptado para níveis de língua mais básicos, traduzindo-se, p.e., a última coluna para português. Deste modo, os alunos apenas terão de concentrar a sua atenção na descrição/significado já transmitido, como se exemplifica na versão do quadro adaptado do mesmo exercício na Fig. 59.

二. 找出下列形声字的声旁和形旁，并选择出它们的大体读音和意思，用线连起来. Analisa a construção dos caracteres, tenta adivinhar a sua pronúncia e significado e faz corresponder a pronúncia, palavra e significado com uma linha.

读音	例字	意义
Zheng	症	地球上最大的水面部
Ji	饥	与语言有关
Fang	芝	与疾病有关
Tu	烤	与口及语言有关
Hua	闷	与饮食有关
Yang	花	一种植物
Feng	洋	与植物有关
Yang	访	与语言有关
Fan	饭	心情不舒畅
Kao	讽	食物
Men	秧	一种香草
Zhi	吐	把东西放在火上

Figura 58 - Exercício de dedução e indução do significado dos caracteres (1)²³³

Zheng	₁ 洋	Maior superfície de água
Ji	₂ 饥	Relacionado com a língua
Fang	₃ 闷	Relacionado com doenças
Yang	₄ 症	Relacionado com alimentação
Feng	₅ 访	Relacionado com a língua
Men	₆ 讽	Desconforto emocional

Figura 59 - Exercício de dedução e indução do significado dos caracteres (2)

O quadro apresentado na Fig. 58 apresenta três colunas: a primeira com a pronúncia dos caracteres (sem indicação de *pinyin*), a segunda com os caracteres e a terceira com o significado geral dos mesmos. O exercício solicita que se faça a ligação entre as três colunas. Note-se que a grande maioria dos caracteres oferecidos são constituídos por uma parte semântica (transmitida pelo radical) e uma parte fonética (normalmente transmitida pelos restantes elementos do caráter), querendo isso dizer que os alunos conseguem adivinhar a pronúncia de caracteres que incluem outros caracteres já

²³³ Adaptado de Song, 2001, 57.

do seu conhecimento (primeira coluna), bem como identificar a categorização dos mesmos de acordo com o seu radical (terceira coluna). De modo a auxiliar o leitor na tarefa, transcreve-se de seguida o mesmo quadro, desta feita com indicação do *pinyin*, significados em português, bem como a resolução da mesma.

Tabela 23 - Transcrição e tradução da Figura 55

<i>Dúyīn</i> 读音 Pronúncia		<i>Lì zì</i> 例字 Exemplos de carateres		<i>Yìyì</i> 意义 Significado	
1	Zheng	A	zhèng 症 doença	a	Diqú shàng zuìdà de shuǐmiàn bù 地球上最大的水面部 Maior superfície de água no mundo
2	Ji	B	jī 饥 fome	b	Yǔ yǔyán yǒuguān 与语言有关 Relacionado com língua
3	Fang	C	zhī 芝 sésamo	c	Yǔ jībìng yǒuguān 与疾病有关 Relacionado com doenças
4	Tu	D	kǎo 烤 assar	d	Yǔ kǒu jí yǔyán yǒuguān 与口及语言有关 Relacionado com boca e língua
5	Hua	E	mèn 闷 chateado	e	Yǔ yǐnshí yǒuguān 与饮食有关 Relacionado com comida
6	Yang	F	Huā 花 flor	f	Yī zhǒng zhíwù 一种植物 Um tipo de planta
7	Feng	G	Yáng 洋 oceano	g	Yǔ zhíwù yǒuguān 与植物有关 Relacionado com plantas
8	Yang	H	fǎng 访 visitar	h	Yǔ yǔyán yǒuguān 与语言有关 Relacionado com língua
9	Fan	I	fàn 饭 arroz	i	Xīnqíng bù shūchàng 心情不舒畅 Desconforto emocional
10	Kao	J	fēng 讽	j	Shíwù 食物

			ironizar		Comida
11	Men	K	<i>Yang</i> 秧 semente	k	<i>Yī zhǒng xiāngcǎo</i> 一种香草 Um tipo de erva aromática
12	Zhi	L	<i>tù</i> 吐 cuspir, vomitar	l	<i>Bǎ dōngxī fàng zài huǒ shàng</i> 把东西放在火上 Colocar algo no fogo

Resolução: 1-A-c; 2-B-e; 3-H-b; 4-L-d; 5-F-f; 6-G-a; 7-J-h; 8-K-g; 9-I-j; 10-D-l; 11-E-i; 12-C-k.

Note-se que estes exercícios serão também bem conseguidos na aplicação do ensino e aprendizagem dos caracteres através do recurso à Inteligência Naturalista, uma vez que o mesmo implica o recurso a conhecimentos e vivências do mundo natural, de resto categorizados pelo próprio radical dos caracteres, como já se referiu anteriormente.

2.4.2. Inteligência Musical

A Inteligência Musical poderá ser adaptada ao ensino e aprendizagem do sinograma através de exercícios que envolvam esta inteligência.

Seguindo o anteriormente proposto na alínea correspondente do ponto referente à utilização das IM na aquisição da gramática do chinês²³⁴, o docente poderá recorrer a músicas e poemas famosos e/ou contemporâneos chinesas para estimular a memorização dos caracteres. Poder-se-á, por exemplo, solicitar aos alunos que copiem letras de músicas com vocabulário e caracteres adaptados aos conteúdos em estudo. Este exercício será porventura mais eficaz se o próprio docente facultar tais músicas, não sendo, no entanto, impeditivo que se deixe essa escolha ao critério dos alunos, o que permitirá também, de certa maneira, o recurso destes à sua Inteligência Intrapessoal. Caso os alunos tenham um nível intermédio de língua, poder-se-á solicitar que a escrita dos caracteres seja efetuada em simultâneo com a audição da música em questão. Para

²³⁴ Cf. Pág. 118 - 120.

tal, o docente deverá ter já uma folha de exercício preparada que implique o preenchimento de espaços com caracteres específicos à matéria ou conteúdo.

Pode-se ainda recorrer a exercícios com pequenas lenga-lengas, como se apresenta na Fig. 60 para o efeito, adaptando-se o mesmo como se proporá já de seguida, permitindo assim aos alunos com uma sensibilidade apurada nesta inteligência uma memorização mais eficaz e contextualizada dos caracteres. Exercícios como os que se propõem na figura em questão acarretam ainda a vantagem de oferecer o *pinyin*, permitindo assim aos alunos com uma memória visual apurada, i.e., uma forte Inteligência Espacial, associar facilmente o tom do carácter à medida que ouve a lenga-lenga.

Chant ②

Zǎoshang kànkan tiān, jīntiān tiānqì hǎo. 早上 看看 天, 今天 天气 好。	
Zǎoshang xǐxi zǎo, jīntiān jīngshen hǎo. 早上 洗洗澡, 今天 精神 好。	
Zǎoshang chīchi bǎo, jīntiān shēntǐ hǎo. 早上 吃吃饱, 今天 身体 好。	
Shàngwǔ qù xuéxiào, shàng kè xuéxí hǎo. 上午 去学校, 上课 学习 好。	
Zhōngwǔ qù shítáng, chī fàn yíngyǎng hǎo. 中午 去食堂, 吃饭 营养 好。	
Xiàwǔ qù cāochǎng, duànliàn shēntǐ hǎo. 下午 去操场, 锻炼 身体 好。	
Wǎnshàng zuò zuòyè, jīntiān xuéxí hǎo. 晚上 做作业, 今天 学习 好。	
Wǎnshàng kàn diànshì, jīntiān xīnqíng hǎo. 晚上 看电视, 今天 心情 好。	
Wǎnshàng zǎo shuì jiào, míngtiān huì gèng hǎo. 晚上 早睡觉, 明天 会更好。	

Figura 60 – Lenga-lenga proposta para desenvolvimento e uso da Inteligência Musical ²³⁵

²³⁵ Da, 2005b, 7.

A lenga-lenga acima apresentada aborda a temática das atividades diárias e poderá ser facilmente adaptada ao contexto de aprendizagem e memorização de caracteres através da inserção de espaços, como se propõe na transcrição, com a respetiva tradução que se apresenta da mesma. Poder-se-á optar por retirar somente caracteres, deixando o *pinyin*, ou retirar ambos, motivando assim a prática simultânea da capacidade auditiva (听力 *tīnglì*).

Tabela 24 - Transcrição e adaptação do cântico da Fig. 60

<i>Cântico com espaços</i>	<i>Solução dos espaços</i>	
Zǎoshang kànkàn _____, jīntiān tiānqì _____.	<i>tiān</i>	<i>hǎo</i>
早上 看看 _____, 今天 天气_____。	天	好
De manhãzinha olho para o _____, hoje o tempo está _____.	céu	bom
Zǎoshang xǐxi _____, jīntiān jīngshen _____.	<i>zǎo</i>	<i>hǎo</i>
早上 洗洗_____, 今天 精神_____。	澡	好
De manhãzinha tomo _____, hoje estou _____ disposto.	banho	bem
_____ chīchǐ bǎo, _____ shēntǐ hǎo.	<i>zǎoshang</i>	<i>jīntiān</i>
_____ 吃吃 饱, _____ 身体好。	早上	今天
_____ como bem, _____ estou saudável.	De manhãzinha	hoje
Shàngwǔ _____ xuéxiào, shàng kè _____ hǎo.	<i>qù</i>	<i>xuéxí</i>
上午 _____ 学校, 上 课_____好。	去	学习
De manhã _____ para a escola, nas aulas _____ bem.	vou	estudo
Zhōngwǔ qù _____, chī fàn yíngyǎng _____.	<i>shítáng</i>	<i>hǎo</i>
中午去 _____, 吃饭 营养_____。	食堂	好
Ao almoço vou à _____, como um almoço _____ nutritivo.	cantina	bem
Xiàwǔ _____ cāochǎng, duànliàn _____ hǎo.	<i>qù</i>	<i>shēntǐ</i>
下午 _____ 操场, 锻炼 _____好。	去	身体
À tarde _____ para o campo de desporto, exercito bem o _____.	vou	corpo
Wǎnshang zuò _____, jīntiān _____ hǎo.	<i>zuòyè</i>	<i>xuéxí</i>
晚上 做_____, 今天 _____好。	作业	学习
À noite faço os _____, hoje _____ bem.	trabalhos de casa	estudei
Wǎnshang kàn _____, jīntiān _____ hǎo.	<i>diànshì</i>	<i>xīnqíng</i>
晚上 看 _____, 今天 _____好。	电视	心情
À noite vejo _____, hoje estou bem _____.	Televisão	disposto
_____ zǎo shuì jiào, _____ huì gèng hǎo.	<i>wǎnshang</i>	<i>míngtiān</i>
_____ 早 睡觉, _____ 会更好。	晚上	明天
Se _____ me deitar cedo, _____ ainda pode ser melhor.	À noite	amanhã

Sendo que cada carater deve idealmente ser aprendido com a sua componente oral, deve-se incentivar os alunos a fazerem cópias dos caracteres, repetindo vocalmente o seu *pinyin*, promovendo assim o reconhecimento auditivo do carater, bem como aumentando a probabilidade de uma correta pronúncia do mesmo, uma vez que tal exercício permitirá facilmente a memorização dos tons dos caracteres.

Pode-se ainda recorrer a exercícios de audição para a consolidação daqueles, como se apresenta nos exemplos das Fig. 61 e 62.

2. Listen to each question and circle the correct answer.

- | | | | |
|----------|-------|-------|-------|
| 1) A. 二十 | B. 多大 | C. 几岁 | D. 有 |
| 2) A. 三号 | B. 生日 | C. 星期 | D. 十月 |
| 3) A. 学生 | B. 下午 | C. 上午 | D. 没有 |
| 4) A. 很好 | B. 什么 | C. 今天 | D. 那儿 |
| 5) A. 参加 | B. 聚会 | C. 祝贺 | D. 星期 |

Figura 61 - Exercício de audição para reconhecimento de caracteres (1)²³⁶

4. Listen and fill in the blanks.

- 1) 你还要_____?
- 2) 再_____你一个桔子。
- 3) 我给你_____。
- 4) 一共_____?
- 5) 这家商店很_____。

Figura 62- Exercício de audição para reconhecimento de caracteres (2)²³⁷

O exercício proposto na Fig. 61 solicita a seleção de uma das opções de acordo com as perguntas que se ouvem, sem apoio visual. O exercício foca assim o

²³⁶ Liu, 2008b, 60.

²³⁷ *Idem*, 71.

reconhecimento passivo dos caracteres, tendo em conta o *input* auditivo que se recebe, neste caso as perguntas, as quais se apresentam de seguida entre parêntesis retos, com a transcrição e tradução do exercício, evidenciando a negrito a resposta certa.

- 1) [Nǐ jīnnián duōdà?]
[你今年多大?]
[Quantos anos tens?]

<i>Èrshí</i>	<i>duōdà</i>	<i>jǐ suì</i>	<i>yǒu</i>
A. 二十	B. 多大	C. 几岁	D. 有
Vinte	que idade	quantos anos	tenho

- 2) [Nǐ de shēngrì shì jǐ hào?]
[你的生日是几号?]
[Em que dia é o teu aniversário?]

<i>Sān hào</i>	<i>shēngrì</i>	<i>xīngqī</i>	<i>shí yuè</i>
A. 三号	B. 生日	C. 星期	D. 十月
Dia três	aniversário	semana	outubro

- 3) [Nǐ jīntiān xiàwǔ yǒu kè ma?]
[你今天下午有课吗?]
[Hoje à tarde tens aulas?]

<i>xuéshēng</i>	<i>xiàwǔ</i>	<i>shàngwǔ</i>	<i>méiyǒu</i>
A. 学生	B. 下午	C. 上午	D. 没有
Aluno	tarde	manhã	não tenho

- 4) [Nǐ zěnmē yàng?]
[你怎么样?]
[Como estás?]

<i>Hěnhǎo</i>	<i>shénme</i>	<i>jīntiān</i>	<i>nà'r</i>
A. 很好	B. 什么	C. 今天	D. 那儿
Bem	o quê	hoje	ali

- 5) [Nǐ jīntiān cānjiā bù cānjiā jùhuì?]
[你今天参加不参加聚会?]
[Tu hoje participas ou não na reunião?]

<i>cānjiā</i>	<i>shénme</i>	<i>zhùhè</i>	<i>xīngqī</i>
A. 参加	B. 聚会	C. 祝贺	D. 星期
Participo	reunião	congratulo	semana

O exercício apresentado na Fig. 62 implica um reconhecimento e produção escrita do *input* auditivo que se recebe, sendo assim mais ativo do que o apresentado anteriormente. Apresenta-se de seguida o mesmo transcrito, com a solução oferecida entre parêntesis retos, e respetivas traduções, de maneira a melhor se perceber a função do mesmo.

- 1) *Nǐ hái yào* _____? [*shénme*]
 你还要_____? [什么]
 Vai querer mais _____? [alguma coisa]

- 2) *Zài* _____ *nǐ yī ge júzi.* [gěi]
 再_____你一个桔子。 [给]
 _____-lhe mais uma laranja. [dou]

- 3) *Wǒ gěi nǐ* _____. [*wǔ kuài qián*]
 我给你_____. [五块钱]
 Devolvo-lhe _____. [cinco kuai]

- 4) *Yīgòng* _____? [*duōshǎo qián*]
 一共_____? [多少钱]
 No total _____? [quanto custa]

- 5) *Zhè jiā shāngdiàn hěn* _____. [*piányi*]
 这家商店很_____. [便宜]
 Esta loja é muito _____. [barata]

Exercícios que impliquem a audição de palavras, expressões ou texto, seguida da escrita dos mesmos, seja simultânea ou consecutivamente, são também úteis no desenvolvimento e uso da Inteligência Musical para a aquisição e memorização de caracteres.

2.4.3. Inteligência Espacial

Ao contrário do que acontece com a Inteligência Musical, a Inteligência Espacial pode ser direta e idealmente ligada ao sinograma, porquanto este é constituído por um conjunto de traços que representam uma “imagem” final. De notar que muitos sinogramas têm origem pictográfica ou ideográfica, transmitindo visual ou mentalmente, respetivamente, o seu significado. Para além disso, os caracteres exigem uma elevada

perceção espacial, sendo que a sua escrita não é linear, ou seja, não se escreve horizontalmente como as ocidentais, mas sim executada num espaço quadrado, mesmo que imaginário, como se pode verificar no ponto 2.1. deste trabalho²³⁸.

Sempre que se escrevem caracteres, é como se se imaginasse um espaço quadrado, sendo que quando se aprende a escrevê-los, a prática dos mesmos é feita em quadrados divididos por linhas (mesmo que imaginárias) de forma a auxiliar a estética da escrita, muito à semelhança dos cadernos pautados para a prática das letras aquando da aprendizagem da escrita nas escolas primárias em Portugal, bem como a divisão dos vários elementos que os compõem. Apresenta-se na Fig. 63 um modelo de folha de escrita para a prática inicial de caracteres utilizada em LEO:ECJ..

写汉字 Escrever em chinês

Pinyin:	Significado:								

Pinyin:	Significado:								

Figura 63 - Folha de escrita para prática inicial de caracteres

Alunos com uma forte Inteligência Espacial podem beneficiar de exercícios que destacam visualmente as estruturas e constituintes de caracteres, como se pode observar no exercício apresentado na Fig. 64, o qual utiliza o mesmo tipo de quadrado para a prática da escrita, sendo que neste caso específico oferece já os caracteres devidamente distribuídos no espaço disponível. O aluno deve assim imitar não só os traços do carater,

²³⁸ Cf. Pág. 71-22.

como também a posição do mesmo. Verifique-se a escrita dos caracteres apresentados na referida figura, os quais se traduzem de seguida para conveniência do leitor.

条 *tiáo*: galho; 狗 *gǒu*: cão; 养 *yǎng*: criar.

花 *huā*: flor; 鸟 *niǎo*: pássaro; 但 *dàn*: mas.

喜 *xǐ*: feliz; 听 *tīng*: ouvir; 城 *chéng*: cidade.

猫 *māo*: gato; 鱼 *yú*: peixe; 动 *dòng*: mexer.

物 *wù*: coisa; 麻 *má*: cânhamo; 烦 *fán*: chateado.

间 *jiān*: entre; 已 *jǐ*: próprio; 办 *bàn*: fazer, tratar.

熟 *shú*: ser familiar; 悉 *xī*: completo; 些 *xiē*: alguns.

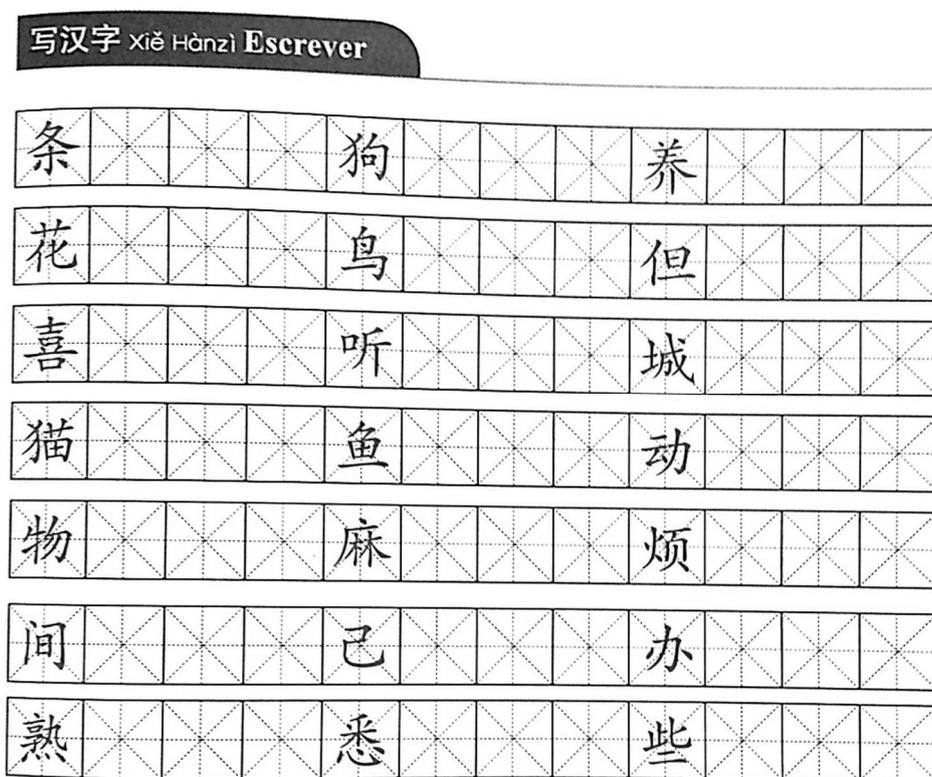


Figura 64 - Exercício de escrita de caracteres com linhas-guia²³⁹

Utilizando as linhas-guia apresentadas nos quadrados acima, os alunos podem deste modo interiorizar mais atentamente a distribuição do caractere no espaço disponível, uma vez que têm a oportunidade de perceber onde começar e acabar o mesmo. Poderá ainda observar a simetria existente na escrita chinesa. Se se observar com atenção a

²³⁹ Wu, 2010a, 103.

distribuição dos caracteres, poder-se-á verificar que todos estes, tenham mais ou menos traços, se distribuem centralmente no espaço disponível, deixando sensivelmente a mesma distância em todos os lados. Com este modelo, os alunos aprendem a colocar caracteres com muitos traços, como p.e. 熟 *shú* – ser familiar (15 traços), bem como caracteres com poucos, como p.e. 己 *jǐ* – próprio (3 traços), no mesmo espaço disponível.

Apresenta-se de seguida uma série de exercícios que promovem a utilização e desenvolvimento da Inteligência Espacial na aquisição dos caracteres, iniciando-se pela visualização de imagens a eles associadas. Observe-se a Fig. 65.

Aprender os caracteres



rén , homem, pessoa: com as duas pernas um

homem fica de pé



nǚ , filha, mulher: uma mulher era para

servir de joelhos



zǐ, filho, um rapaz

Figura 65 - Associação de imagens a caracteres ²⁴⁰

Como referido anteriormente, a escrita chinesa tem uma origem pictográfica e ideográfica, o que significa que muitos caracteres podem oferecer uma visualização gráfica do seu significado e, no caso dos pictogramas, da sua própria forma física, como

²⁴⁰ Lições de Chinês – Volume 1, 2009, 4.

se verifica na Fig. 65. A facultação deste tipo de representação pictográfica poderá ser especialmente útil numa fase inicial ao estudo, uma vez que auxilia a ligação de um sistema de escrita tão diferente da dos alunos a uma realidade mais familiar, ou seja, a visualização da imagem poderá ajudar o aluno a “ver” o caráter.

汉字 Hànzì Caracteres chineses

(“ⓑ”) = Morfema de ligação)

O algarismo que está atrás do carácter significa o número dos traços desse carácter.

1.  11 nín forma cortês de 你(nǐ)
                
 + 
 ◆ 您好!

Nota: “心” (xīn) o coração adere a 你 apresentando o respeito.

- 2.*  9 guì honrado, nobre
             
 +  + 
 ◆ 您贵姓?

Nota: “贵” o sentido original é “valioso”. 贝 (bèi) significa concha e, em épocas antigas, era usada como dinheiro.

3.  8 xìng apelido, sobrenome
         
 + 
 ◆ 我姓王。您贵姓? 你姓什么?

Figura 66 - Apresentação de caracteres²⁴¹

Na Figura 66 apresentam-se três caracteres, com a sua respetiva tradução em português (1ª linha). A apresentação de caracteres que se propõe nesta imagem é particularmente útil a alunos com uma forte Inteligência Espacial, uma vez que é também oferecida a ordem de traços na escrita dos mesmos (2ª linha), bem como a sua composição (3ª linha). Para além disso, são ainda oferecidas frases exemplificativas de uso para cada um (4ª linha), cujas traduções se oferecem de seguida, assim como uma nota explicando a constituição dos mesmos quando possível (5ª linha), envolvendo e desenvolvendo ainda a Inteligência Verbo-linguística.

²⁴¹ Wu, 2010a, 25.

Tabela 25 - Tradução de frases apresentadas na Figura 66

Carater	Frases
nín 您 Forma cortês de 你 nǐ [tu]	Nín hǎo! 您好! Olá (a você)!
guì 贵 honrado, nobre	Nín guìxìng? 您 贵姓? Como se chama?
xìng 姓 apelido, sobrenome	Wǒ xìng Wáng. 我 姓 王。 O meu apelido é Wang. Nín guìxìng? 您 贵姓? Como se chama? Nǐ xìng shénme? 你 姓 什么? Qual é o seu apelido?

O exercício apresentado na Fig. 67 apresenta a divisão dos caracteres em componentes, oferecendo uma representação visual desconstruída em que se isola o radical, seguido dos restantes elementos ou traços do carater, apresentados por ordem, solicitando a reprodução de cada um nos quadrados livres.

2. Write the characters in the blank spaces, paying attention to the character components.

sui	山 + 夕	岁							
zěn	忄 + 心	怎							
yàng	木 + 羊	样							
kè	讠 + 果	课							
xīng	日 + 生	星							
qī	其 + 月	期							
hào	口 + 万	号							
shǔ	尸 + 一 + 虫 + 巾	属							

Figura 67 - Exercício de escrita de caracteres ²⁴²

²⁴² Liu, 2008b, 63.

Apresenta-se de seguida a tradução dos caracteres a ser trabalhados no exercício acima proposto.

Tabela 26 - Tradução dos caracteres da Figura 65

<i>sù</i> 岁	<i>zěn yàng</i> 怎样	<i>kè</i> 课
idade	como?	aula
<i>xīng qī</i> 星期	<i>hào</i> 号	<i>shǔ</i> 属
semana	dia	pertencer

Perante esta apresentação, o aluno tem a oportunidade de atentar a constituição de cada um dos caracteres, sendo que alunos com uma memória visual apurada têm a oportunidade de assim depressa assimilar os mesmos.

Exercícios que promovam a visualização destes, como o que se apresenta na Figura 66, são outro tipo que promove a Inteligência Espacial na aquisição do sinograma, uma vez que, como já referido, uma grande parte dos caracteres tem origem pictográfica ou ideográfica.

4. Give the *pinyin* of the following characters and find the corresponding drawings.

1) 人



2) 头



3) 手



4) 耳



5) 目



6) 口



Figura 68 - Exercício de visualização de caracteres²⁴³

²⁴³ Liu, 2008b, 65.

O exercício acima apresentado solicita o *pinyin* para cada um dos caracteres, bem como a ligação dos mesmos às imagens apresentadas à direita. O aluno deverá assim recorrer à visualização das imagens, fazendo-as corresponder ao caráter que se lhes assemelha. Apresenta-se seguidamente uma tradução e respetivo *pinyin* dos caracteres oferecidos no exercício.

- 1) 人 *rén*: pessoa;
- 2) 头 *tóu*: cabeça;
- 3) 手 *shǒu*: mão;
- 4) 耳 *ěr*: orelha;
- 5) 目 *mù*: olho;
- 6) 口 *kǒu*: boca.

Exercícios que solicitem a decomposição dos caracteres em componentes são ainda outra forma de estimular a Inteligência Espacial e, até certo ponto, a Naturalista, uma vez que tal implica a desconstrução dos mesmos nos seus radicais e restantes elementos, como se propõe no exercício da Fig. 69.

3. Divide the following characters into character components.

Example: 谁 *shéi* → 讠 + 隹

- | | |
|------|------|
| 1) 张 | 2) 教 |
| 3) 授 | 4) 请 |

Figura 69 - Exercício de decomposição de caracteres em componentes ²⁴⁴

O exercício acima apresentado oferece quatro caracteres para decomposição, como seguem:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1) 张 <i>zhāng</i> : esticar | 2) 教 <i>jiào</i> : ensinar |
| 3) 授 <i>shòu</i> : instruir | 4) 请 <i>qǐng</i> : convidar |

Nas Fig. 70 e 71 são apresentadas variantes do mesmo exercício oferecido na Fig. 69, sendo que na versão da Figura 70 é oferecido o mesmo espaço quadrado, com

²⁴⁴ *Idem*, 55.

as respectivas divisões para auxílio da escrita, solicitando-se a reconstrução dos sinogramas:

国 *guó*: país, 很 *hěn*: muito
 吗 *ma*: partícula interrogativa 大 *dà*: grande

4. Puzzle de composants. Reconstruisez un sinogramme à partir des composants donnés.

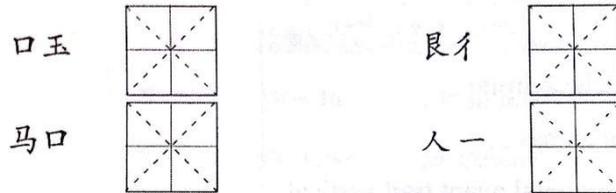


Figura 70 - Exercício de reconstrução de caracteres (1)²⁴⁵

O exercício apresentado na Fig. 71, embora não utilizando a componente visual do espaço quadrado, solicita também a construção de caracteres a partir dos componentes oferecidos, recorrendo para tal à visualização mental dos elementos expostos, utilizando para o efeito a decomposição que segue:

- | | | |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
| 1. 字 <i>zì</i> : palavra | 2. 您 <i>nín</i> : você | 3. 去 <i>qù</i> : ir |
| 4. 贵 <i>guì</i> : caro | 5. 姓 <i>xìng</i> : apelido | 6. 叫 <i>jiào</i> : chamar |
| 7. 他 <i>tā</i> : ele | 8. 哪 <i>nǎ</i> : onde? | |

3. Bricolage. Composez des sinogrammes à partir des composants donnés.

- | | | |
|-----------------|-----------------|----------------|
| 1. 子,宀: _____ | 2. 尔,心,亻: _____ | 3. 土,么: _____ |
| 4. 中,一,贝: _____ | 5. 生,女: _____ | 6. 口, 讠: _____ |
| 7. 也,亻: _____ | 8. 冫,口,月: _____ | |

Figura 71 - Exercício de reconstrução de caracteres (2)²⁴⁶

Outra variante deste exercício será, por exemplo, solicitar aos alunos a decomposição de sinogramas, não em termos de componentes, mas sim em termos de

²⁴⁵ Bellassen, Kanehisa & Zhang, 1996, 18.

²⁴⁶ *Idem*, 50.

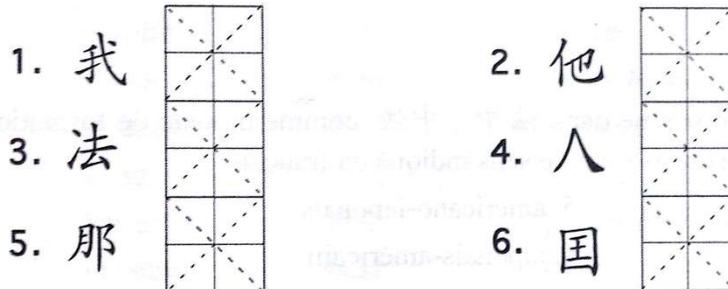
outros caracteres existentes dentro de um mesmo carater, como se exemplifica na tabela que se apresenta de seguida.

Tabela 27 - Carateres inseridos dentro de outros carateres

<i>Carater inicial</i>	<i>Carateres encontrados</i>					
<i>Hǎo</i> 好 bom, bem	<i>nǚ</i> 女 mulher	<i>zǐ</i> 子 filho	<i>yī</i> 一 um	<i>le</i> 了 Partícula aspetual		
<i>Zǎo</i> 早 cedo	<i>rì</i> 日 sol, dia	<i>shí</i> 十 dez	<i>dàn</i> 旦 um dia	<i>yī</i> 一 um	<i>èr</i> 二 dois	
<i>Xīng</i> 星 estrela	<i>rì</i> 日 sol, dia	<i>shēng</i> 生 nascer	<i>yī</i> 一 um	<i>èr</i> 二 dois	<i>sān</i> 三 três	<i>zǎo</i> 早 cedo
	<i>shí</i> 十 dez	<i>niú</i> 牛 vaca	<i>tǔ</i> 土 terra	<i>kǒu</i> 口 boca	<i>wáng</i> 王 rei	
<i>Zhòng</i> 重 peso	<i>rì</i> 日 sol, dia	<i>yī</i> 一 um	<i>èr</i> 二 dois	<i>sān</i> 三 três	<i>zǎo</i> 早 cedo	<i>shí</i> 十 dez
	<i>tǔ</i> 土 terra	<i>kǒu</i> 口 boca	<i>wáng</i> 王 rei	<i>tián</i> 田 campo	<i>jiǎ</i> 甲 primeiro	<i>zhōng</i> 中 centro
	<i>gōng</i> 工 trabalho	<i>qiān</i> 千 mil	<i>yóu</i> 由 causa	<i>shé</i> 舌 língua	<i>gǔ</i> 古 antigo	<i>dàn</i> 旦 um dia

Exercícios que exijam a chamada à memória dos caracteres são também úteis para a estimulação e desenvolvimento da Inteligência Espacial na sua aquisição, como se apresenta no exercício da Fig. 72.

3. Soignez les sinogrammes malades.

Figura 72 - Exercício de correção de caracteres²⁴⁷

De forma a completar o exercício acima apresentado, o aluno deve aceder à sua memória visual de maneira a identificar os traços em falta nos caracteres que se reproduzem na íntegra de seguida, com respetiva tradução, reproduzindo-as corretamente no espaço disponibilizado para o efeito.

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. 我 wǒ: eu | 2. 他 tā: ele |
| 3. 法 fǎ: lei | 4. 人 rén: pessoa |
| 5. 那 nà: ali | 6. 国 guó: país |

2.4.4. Inteligência Corporal-cinestésica

À semelhança da Inteligência Espacial, também a Inteligência Corporal-cinestésica pode desempenhar um papel fundamental na aquisição do sinograma, porquanto os mesmos requerem uma escrita que, para ser interiorizada, deverá seguir uma sequência de gestos pré-determinada, a qual auxilia à sua memorização.²⁴⁸ A escrita chinesa pode ser comparada ao movimento corporal da arte marcial *Taijiquan*, que implica uma ordem e tempo de execução de movimento muito semelhante à exigida na prática caligráfica chinesa. Em ambas as artes, os movimentos devem ser demorados, propositados e devidamente direcionados, criando um fluir natural do corpo e do pincel.

O ensino de caracteres é normalmente iniciado através do ensino das regras básicas da escrita, as quais se teve já a oportunidade de observar na Tabela 13

²⁴⁷ *Idem*, 29.

²⁴⁸ Curiosamente, os chineses têm uma expressão que transmite a importância da escrita no processo da memorização, como se lê de seguida: “Um lápis gasto é melhor do que uma boa memória 好记性不如烂笔头 *Hǎo jìxìng bùrú làn bǐtóu*”. NdA

apresentada neste trabalho²⁴⁹. Estas regras são interiorizadas através do próprio gesto de escrita.

Tendo em conta o acima exposto, observe-se a Fig. 73.

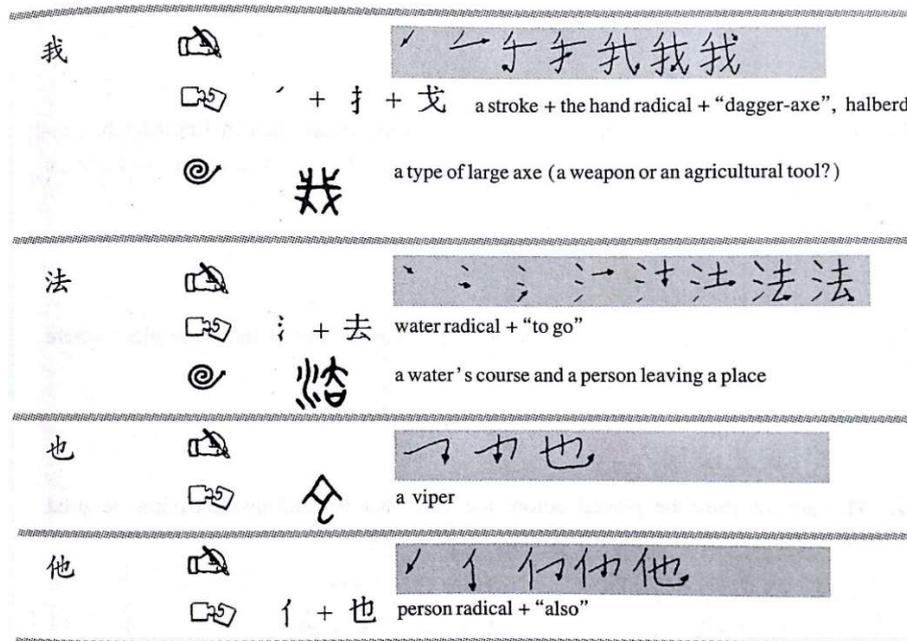


Figura 73 - Apresentação da ordem e direção da escrita de traços ²⁵⁰

A figura acima apresentada oferece, para além da composição, significado e pictograma associado ao carácter em questão, quando existente, a ordem de traços bem como a direção de escrita dos mesmos. Os caracteres oferecidos na imagem em questão, os quais se traduzem de seguida, são normalmente aprendidos nas primeiras aulas: 我 *wǒ*, eu; 法 *fǎ*, lei; 也 *yě*, também; 他 *tā*, ele. Os alunos têm assim uma base visual para a prática autónoma dos caracteres, criando assim uma memória gestual de cada vez que escrevem os mesmos. Esta memória gestual poderá auxiliar aquando da falha visual de um carácter, uma vez que a mão interioriza o movimento, não o esquecendo, muito à semelhança do desempenho corporal de andar de bicicleta ou nadar.

Como base complementar à apresentação da ordem e direção dos traços, pode-se ainda disponibilizar aos alunos, especialmente numa fase inicial de aprendizagem, vídeos que exemplifiquem a escrita dos mesmos, de modo a que os alunos possam

²⁴⁹ Cf. Pág. 71.

²⁵⁰ Bellassen & Zhang, 1996, 15.

emitir os gestos, movimentos e velocidade, como se observa pela sequência de imagens apresentada na Fig. 74.

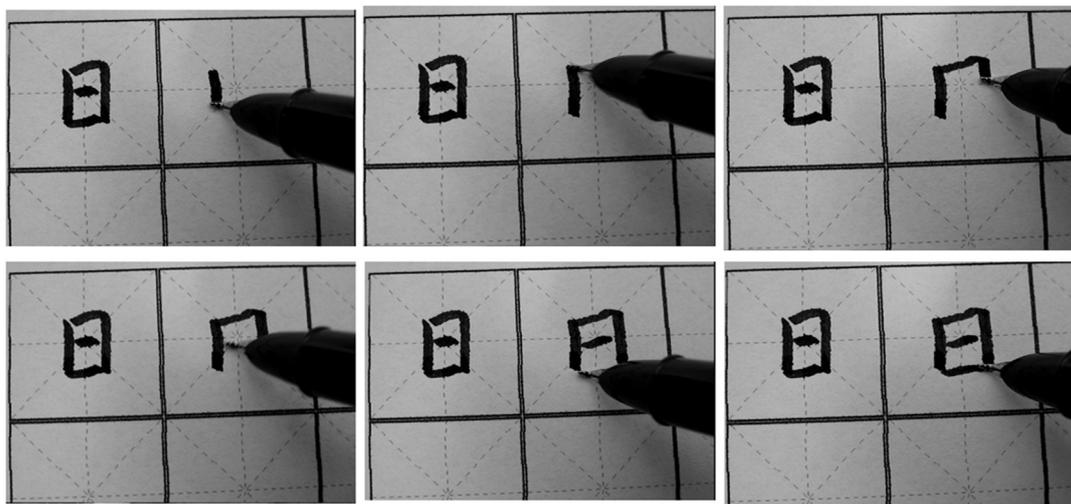


Figura 74 - Sequência de vídeo da execução do caráter de sol/dia (日 ri)²⁵¹

Note-se que a visualização de vídeos com a execução da escrita pode ser complementar à atividade desta com suporte em folhas com quadrados divididos, como se apresenta nas Fig. 63 e 64²⁵², permitindo assim a imitação gestual sincronizada, bem como ajustes de distribuição dos caracteres conforme o espaço disponível. Exercícios como o que se propõe na Fig. 75 poderão também servir este propósito, sendo que os mesmos deverão ser acompanhados de vídeos ilustrativos sempre que possível. Neste cenário, trabalha-se não só a Inteligência Corporal-cinestésica como também a Inteligência Espacial.

²⁵¹ Vídeo executado pela Prof. Doutora Sun Lam.

²⁵² Cf. Pág. 147-148.

1. Trace over the characters, following the correct stroke order. Then copy the characters in the blank spaces.

人	ノ人	人	人					
十	一十	十	十					
匕	ノ匕	匕	匕					
中	丨 冂 口 中	中	中					
日	丨 冂 月 日	日	日					
贝	丨 冂 贝 贝	贝	贝					
玉	一 二 王 玉	玉	玉					

Figura 75 - Exercício de cópia de caracteres para treino gestual²⁵³

O exercício acima apresentado solicita a cópia dos caracteres, oferecendo a ordem de traços, bem como o próprio carater com espaço destinado à escrita do aluno, muito à semelhança dos exercícios de tracejado das letras aquando da aprendizagem do alfabeto na escola primária em Portugal, repetido duas vezes. Os restantes espaços destinam-se à reprodução autónoma dos mesmos. Listam-se de seguida os caracteres em questão, com seu respetivo *pinyin* e tradução.

<i>Rén</i>	<i>shí</i>	<i>bǐ</i>	<i>zhōng</i>
人	十	匕	中
peessoa	dez	punhal	centro
<i>rì</i>	<i>bèi</i>	<i>wáng</i>	
日	贝	玉	
Sol, dia	concha	rei	

Qualquer exercício que implique a escrita de caracteres serve para estimular esta Inteligência. Assim sendo, para além da escrita que decorre de uma aula normal (apontamentos, resolução de exercícios no caderno, etc.), o docente pode ainda recorrer à tradicional correção de exercícios no quadro. Deste modo, tem-se a oportunidade de identificar e corrigir eventuais falhas na ordem de traços e própria distribuição dos

²⁵³ Liu, 2008b, 13.

carateres que os alunos possam mostrar. Note-se ainda que, segundo experiência própria, se verifica que alunos que vão ao quadro resolver exercícios admitem mais aberta e honestamente as suas dificuldades de escrita, tendendo a memorizar correções pontuais, feitas na hora, com mais facilidade.

De modo a desenvolver e/ou aproveitar esta Inteligência, pode-se ainda solicitar aos alunos que “escrevam” carateres no ar, convidando os restantes a “lerem” os mesmos. De notar que, dada a memorização gestual que decorre da escrita com uma ordem e direção de traços pré-determinadas, é muito comum utilizar-se este procedimento para chamar à memória o carater. Tal facto pode ser equiparado, p.e., à escrita de uma palavra quando na dúvida da sua grafia. Enquanto nas línguas ocidentais esta técnica será porventura mais visual, uma vez que é pela visualização da escrita da palavra que nos lembramos da sua grafia correta, em Chinês esta técnica é maioritariamente corporal.

2.4.5. Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista

Embora nos pareça que a aquisição de sinogramas se procede de maneira maioritariamente individual, porquanto implique uma prática intensiva e constante de escrita e estudo dos carateres, o que envolve em grande medida a Inteligência Intrapessoal, como se verificará nos exercícios propostos nesta secção, a Inteligência Interpessoal pode ser facilmente desenvolvida e/ou aproveitada através de exercícios propostos para trabalho de grupos ou pares, à semelhança dos propostos nos pontos homólogos anteriores.

A aquisição dos carateres será talvez a componente do estudo de CLE que mais beneficiará de uma forte apetência para a Inteligência Naturalista, devido não só à sua categorização mediante radicais, como também à associação que se pode fazer entre os carateres e o mundo que nos rodeia (caraterísticas pictográficas e ideográficas)²⁵⁴, podendo mesmo a língua chinesa ser comparada a um sistema semiológico que espelha o mundo²⁵⁵.

²⁵⁴ Cf. Pág. 73-76.

²⁵⁵ Cf. Sun, 2006, 26.

Exercícios que solicitem a comparação ou distinção de caracteres semelhantes entre si, inseridos em determinado contexto, como se apresenta na Fig. 76, podem promover e/ou beneficiar de uma apurada Inteligência Naturalista, uma vez que se deve distinguir as “formas” dos caracteres especialmente através do radical. Note-se também que este tipo de exercícios estimula a Inteligência Verbo-linguística, bem como a Espacial na sua componente visual, porquanto recorre ainda à capacidade semântico-visual para identificar caracteres através do contexto.

2. Compléter la phrase avec le sinogramme qui convient.

A. 我_____ (1. 俄; 饿; 哦)了, 先来四两_____ (2. 较; 饺; 绞)子, 一_____ (3. 分; 份; 粉)白菜。你会用_____ (4. 快; 筷; 诀)子吗?

Figura 76 - Exercício de escolha de carater correto de acordo com o contexto ²⁵⁶

O exercício acima apresentado solicita o preenchimento de espaços através da escolha de três caracteres semelhantes entre si, os quais se apresenta e explica de seguida, de acordo com a ordem manifesta no exercício, o qual se transcreve também com a respetiva tradução.

Wǒ _____ (1. É; è; ó) le, xiān lái sì liǎng _____ (2. jiào; jiǎo; jiǎo) zi, yī
 我 _____ (1. 俄; 饿; 哦)了, 先来四两 _____ (2. 较; 饺; 绞)子, 一
 Eu tenho _____ (1. Rússia; fome; oh), traga primeiro 200 gramas de _____
 (2. disputar; ravioli; torcer), uma
 _____ (3. fēn; fèn; fěn) báicài. Nǐ huì yòng _____ (4. kuài; kuài; jué) zi ma?
 _____ (3. 分; 份; 粉)白菜。你会用 _____ (4. 快; 筷; 诀)子吗?
 _____ (3. fração; dose; pó) de couve chinesa. Sabes usar _____ (4.
 rápido; pauzinhos; separar).

- Os três primeiros caracteres oferecidos, 俄 é, 饿 è e 哦 ó, são visualmente próximos entre si porquanto têm em comum o componente da direita²⁵⁷, 我 wǒ (que significa “eu”), antecedido por três componentes distintos do lado esquerdo, sendo o primeiro 亻 rén - radical de pessoa, o segundo 讠 shí –

²⁵⁶ Bellassen, Kanehisa & Zhang, 1996, 213.

²⁵⁷ Normalmente os componentes da direita oferecem a parte fonética (mesmo que com variações) do carater. Melhor exemplo disso serão talvez os caracteres oferecidos no segundo grupo, todos com o som de jiao, embora possuindo tons distintos. NdA.

radical de comida e o terceiro 口 *kǒu* – radical de boca. Assim, o primeiro carater, cujo radical está relacionado com pessoa, significa “Rússia” (sendo a abreviatura de 俄罗斯 *éluósī*); o segundo, cujo radical é usado com palavras relacionadas com comida, significa “fome”; e o terceiro, cujo radical é associado a boca, tem o significado da interjeição “oh”.

2. O segundo conjunto de caracteres oferecidos, 较 *jiào*, 饺 *jiǎo* e 绞 *jiǎo*, possuem mais uma vez o componente da direita em comum, neste caso 交 *jiāo* (que pode ter vários significados, como sejam “entregar”, “pagar”, “confiar”, “atravessar”, “estar associado a”, “amizade” ou “limite”), constituídos com os componentes da esquerda, os seus radicais, como segue: 车 *chē* – radical para veículos com rodas; 饣 *shí* – radical de comida e 纟 *sī* – radical de seda. Assim, o primeiro carater, 较 *jiào*, significa “disputar”, associando quem sabe a ideia de comunicação (transmitida pelo lado direito do carater, 交 *jiāo*) alcançada através da deslocação (radical de 车 *chē*, que antigamente seria uma carruagem). O segundo, 饺 *jiǎo*, com radical de comida, 饣 *shí*, significa “ravioli”, sendo que neste caso a parte direita do carater será simplesmente fonética, e o terceiro, 绞 *jiǎo*, com radical de seda, 纟 *sī*, significa “torcer”.
3. No que respeita ao terceiro grupo de caracteres, 分 *fēn*, 份 *fèn*, e 粉 *fěn*, o componente comum é 分 *fēn*, o qual é oferecido isoladamente e com significado próprio de “dividir”, “distribuir”, “divisão” ou “fração”, oferecendo a sua fonética aos restantes caracteres, tendo o segundo carater, 份 *fèn*, o radical de pessoa, 亻 *rén*, significando “dose” (divisão por pessoa), e o terceiro, 粉 *fěn*, radical de arroz, assumindo aqui o significado de “pó”, sendo que antigamente na China o pó facial era feito através da farinha de arroz.
4. O quarto grupo de caracteres, 快 *kuài*, 筷 *kuài* e 诀 *jué*, apresentam em comum o componente da direita, 夬 *guài* ou *jué*, o qual representa um dos 64 hexagramas do Livro das Mutações, oferecendo assim uma unidade de quantidade (seis) no caso da primeira leitura (*guài*), e o significado de “decisivo”, no caso da segunda leitura (*jué*), de onde os caracteres

apresentados emprestam a sua fonética, acompanhados dos radicais para coração, 忄 *xīn*, no caso do primeiro carater, 快 *kuài*, que significa “rápido” ou “prazer”, para bambú, 竹 *zhú*, no caso do segundo carater, 筷 *kuài*, que significa “pauzinho”, e para falar ou palavra, 讠 *yán*, no terceiro carater, 诀 *jué*, que significa “decidir”, “separar”, “método de resolução” ou “despedida (último adeus)” .

Através da análise cuidadosa dos caracteres, é possível escolher-se a opção correta, mesmo não se conhecendo o significado concreto de todos os caracteres.

O exercício apresentado na Fig. 76 pode ser ainda reformulado, de maneira a se solicitar a distinção clara de caracteres de acordo com os seus radicais, solicitando-se a explicação dos mesmos. Os alunos deverão ser capazes de identificar, ou procurar “descodificar”, o significado dos caracteres, tendo em atenção os seus radicais, como se apresenta nos seguintes exemplos:

- a) 饱 *bǎo* 抱 *bào*

O primeiro carater oferecido, 饱 *bǎo*, é composto pelo radical de comida, 饣 *shí*, mais o carater “embrulhar” 包 *bāo*, significando assim “saciado”. O segundo, 抱 *bào*, é constituído pelo radical de mão, 扌 *shǒu*, mais o carater “embrulhar” 包 *bāo*, significando assim “carregar” ou “abraçar”. Deste modo, a diferença de radicais implica também a diferença de significados, sendo que no primeiro caso se quer significar “estômago embrulhado em comida” e no segundo “ter embrulhado nas mãos ou braços”.

- b) 进 *jìn* 讲 *jiǎng*

O primeiro carater, 进 *jìn*, é constituído pelo radical para “andar”, “caminhar”, 辶 *zǒu*, do lado esquerdo, com o carater 井 *jǐng*, tratando-se da simplificação do carater 进. A segunda parte do carater representa um pássaro (隹), sendo que os pássaros “andam” sempre para a frente, o carater tem assim o significado de “avançar” ou “entrar”. Quanto ao segundo carater, 讲 *jiǎng*, este é composto pelo radical de palavra, 讠 *yán*, com o carater 井 *jǐng*, tratando-se neste caso da simplificação do carater 讲, em que a segunda parte do carater, 讲 *gòu*,

representa um sítio recluso dentro do palácio, sendo que o carater transmite assim a ideia de se fazer passar claramente a palavra ou uma mensagem, significando assim “explicar”.

Ainda seguindo a estratégia de reconhecimento e uso dos radicais, veja-se o exercício apresentado na Fig. 77.

一、写出含有下列偏旁的汉字：

Escreva os caracteres chineses que contenha os seguintes radicais:

女	nǚzìpáng	(mulher)
氵	sāndiǎnshuǐ	(água)
讠	yánzìpáng	(falar, palavra)
木	mùzìpáng	(madeira, árvore)
日	rìzìpáng	(sol)

Figura 77 - Exercício de escrita de caracteres através de radicais ²⁵⁸

O exercício que se acaba de observar solicita a escrita de caracteres que incluam os radicais propostos. Deste modo, os alunos têm a oportunidade de aceder mentalmente a caracteres que estejam relacionados com as temáticas dos radicais, procedendo a uma categorização de palavras que já conhecem. Este tipo de exercício poderá inclusive ser utilizado como forma de revisão do já aprendido.

A Inteligência Naturalista poderá ainda desempenhar, a par com a Inteligência Espacial, um papel importante na distinção de caracteres semelhantes na sua escrita e seus significados, como se propõe com o exercício apresentado na Fig. 78.

²⁵⁸ Wu, 2010a, 23.

二、比较下列汉字，并注上拼音：

Compare os seguintes caracteres e anote o pinyin:

东 ()	车 ()	
么 ()	公 ()	
气 ()	汽 ()	
白 ()	自 ()	百 ()
左 ()	右 ()	在 ()

Figura 78 - Exercício de distinção de caracteres semelhantes ²⁵⁹

O exercício aqui apresentado solicita a distinção entre caracteres muito semelhantes entre si. Assim, os alunos podem aceder à sua Inteligência Naturalista para distinguir significados semânticos (através dos radicais), bem como à sua Inteligência Espacial, porquanto esta auxilia na sua distinção visual pormenorizada. Apresenta-se de seguida, linha a linha, a transcrição dos caracteres propostos, acompanhada de tradução e clarificação dos mesmos, de maneira a melhor se perceber a utilidade deste exercício como ferramenta para o desenvolvimento e uso desta Inteligência.

Linha 1: 东 *dōng*, este (ponto cardeal); 车 *chē*, carro.

Linha 2: 么 *me*, afixo; 公 *gōng*, comum.

Linha 3: 气 *qì*, ar; 汽 *qì*, vapor.

Linha 4: 白 *bái*, branco; 自 *zì*, próprio; 百 *bǎi*, cem.

Linha 5: 左 *zuǒ*, esquerda; 右 *yòu*, direita; 在 *zài*, estar.

Os alunos poderão aceder ao seu conhecimento sobre a formação natural de caracteres para distinguir claramente os mesmos. Assim, recorrendo à explicação oferecida em *Fun with Chinese Characters: The Straights Time Collection*²⁶⁰ para o primeiro carater, 东 *dōng* – este, o aluno aprende que este carater é a versão simplificada de 东, onde se pode observar um sol, 日 *rì*, na parte central do mesmo, atrás de uma árvore, 木 *mù*, explicando-se que para descobrir um carater apropriado para designar “este”, o homem olhava de um lado para o outro, até vislumbrar o sol através das árvores,

²⁵⁹ Idem, 95.

²⁶⁰ 1980, 34.

passando a junção de ambos a 东 *dōng* – este (*cf.* Fig. 79, onde se pode observar ainda a evolução do carater em questão na parte inferior esquerda da imagem).

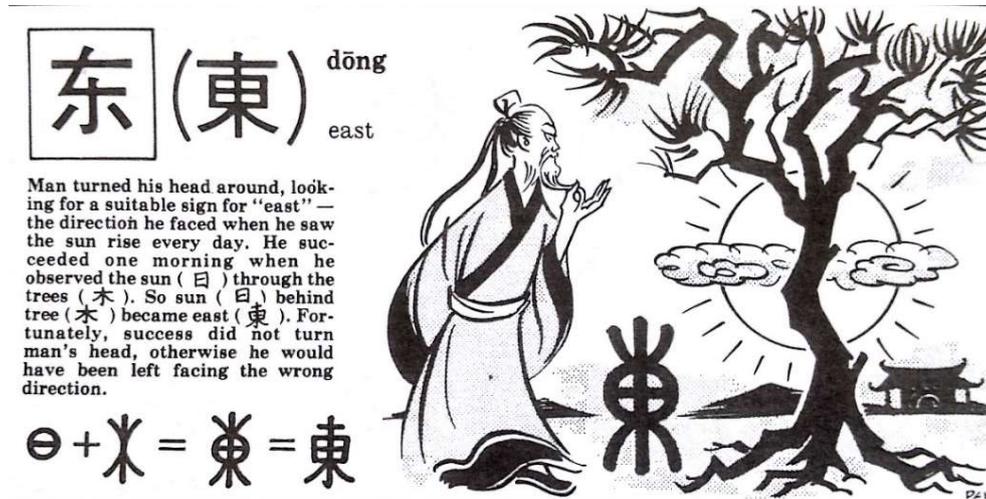


Figura 79 - Explicação para a formação do carater 东 *dōng* – este ²⁶¹

A mesma coleção oferece ainda a explicação para a formação do segundo carater da alínea, 车 *chē* – carro, como sendo a versão simplificada de 車, o qual se originou a partir da visão aérea por parte de um pássaro de uma carroça, em que o seu centro representa o corpo da mesma (日), os traços horizontais (二) as rodas, e o traço vertical central (丨), o seu eixo (*cf.* Fig. 80, onde se pode observar a evolução do carater do lado direito, na vertical).

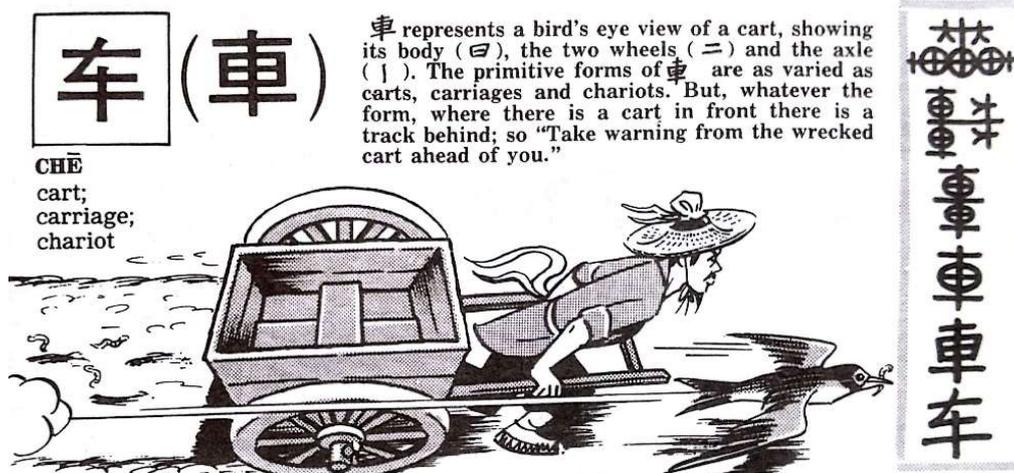


Figura 80 - Explicação para a formação do carater 车 *chē* – carro ²⁶²

²⁶¹ *Idem, Ibidem.*

²⁶² 1983, 21.

Esta técnica pode ser utilizada para os restantes caracteres.

Neste capítulo apresentaram-se alguns exercícios práticos para aplicação de cada uma das Inteligências nas diferentes vertentes de ensino e aprendizagem do Chinês como Língua Estrangeira. Os exercícios não pretendem ser exaustivos, mas sim ilustrativos de uma prática multidimensional que promova a otimização da aquisição de uma língua significativamente diferente das ocidentais.

No próximo capítulo pretende-se oferecer uma panorâmica do estado da arte das IM aplicadas ao ensino de CLE, bem como uma análise a materiais didáticos vários à luz da mesma teoria.

**CAPÍTULO III – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS:
UMA METODOLOGIA
DIDÁTICA OTIMIZADA PARA A
APRENDIZAGEM DE CHINÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Nas próximas páginas tecem-se algumas considerações sobre o ensino de CLE na China e em Portugal e oferece-se um pequeno apanhado do Estado da Arte no que diz respeito ao ensino desta língua e a Teoria das IM. Para além disso, procede-se a uma análise de manuais à luz desta teoria, enfatizando pontos fortes e limitações que os mesmos possam apresentar em relação àquelas.

3.1. Algumas considerações sobre o ensino de Chinês Língua Estrangeira

O ensino de uma língua estrangeira será sempre diferente, tendo em conta se o mesmo ocorre no território natural da língua estudada, ou em território outro. No caso do ensino de CLE, tal facto acontece de forma sobremaneira diferente, quer no que diz respeito aos professores, quer no que diz respeito às suas estratégias de ensino, quer ainda no que diz respeito ao perfil dos alunos.

No seu capítulo *Pragmatics in Foreign Languages Teaching and Learning: Reflections on the teaching of Chinese in China*²⁶³, Hong Wang chama a atenção para o facto de que, embora as formas linguísticas tenham a sua importância na aprendizagem, o objetivo final do ensino deverá ser equipar os alunos com a capacidade de comunicar em contextos de quotidiano, afirmando que tal não tem vindo a suceder no ensino de CLE na China, como se lê na passagem seguinte:

*Focando o ensino de chinês a alunos estrangeiros (...), achamos que muito pouco se fez no ensino da sua pragmática. Não só é o seu ensino negligenciado, como também é dada pouca prioridade à investigação na área da pragmática da língua chinesa na China.*²⁶⁴

Em primeiro lugar, sente-se que o ensino de CLE na China negligencia de certo modo a aprendizagem da escrita chinesa. Acredita-se que, em certa medida, este descuido relativo ao ensino da escrita se deva à convicção de que os caracteres são de difícil aquisição, desmotivando os alunos na prossecução da sua aprendizagem, sendo

²⁶³ Titima, S., Chin, K. N., & Chan, W. M., 2011, 93.

²⁶⁴ *Idem, Ibidem.* “Focusing on the teaching of the Chinese language to foreign learners (...), we find that distressingly little has been done in the teaching of the pragmatics of the language. Not only is its teaching neglected, research on the pragmatics of the Chinese language is also found to be at low priority in China.” TdA

que o que se valoriza é o aspeto da capacidade de comunicação em situações da vida quotidiana e/ou profissional, representando os caracteres um entrave real à aceleração da aprendizagem nesse contexto.

Importa ainda talvez enfatizar o facto de se verificar frequentemente a inexistência de uma prática clara de englobar toda(s) a(s) teoria(s) subjacentes ao ensino de chinês como língua estrangeira, e que curiosamente acabam por contradizer o referido no parágrafo anterior, levando a que muitos professores chineses se foquem ou na prática de ensino, ou na teorização do mesmo. Logo, teorias propostas e avançadas são muitas vezes descuradas aquando da aplicação de métodos de ensino ou da formulação de manuais.

O ensino de Chinês Moderno em Portugal tem até à data uma história relativamente curta, tendo começado o seu trajeto nas universidades com cursos livres no início dos anos 90. O curso de licenciatura em Línguas e Culturas Orientais da Universidade do Minho conta já com mais de dez anos, tendo sido lançado em 2004. O ensino de CLE nesta Universidade conta ainda com um Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial.

Posto isto, e como já referido na introdução a este trabalho, o que importa relevar do imediatamente exposto é o tipo de método adotado no ensino do Chinês em Portugal face ao ensino do Chinês na China.

O ensino de Chinês na China e no estrangeiro é diferente, não só pela evidente distância geográfica, mas também pelo perfil de alunos e professores que se encontram em cada um dos lados. Muitas vezes, o que é considerado um bom professor de CLE na China, professor este que conta com anos de experiência com alunos estrangeiros, não o é fora do seu ambiente de origem. Esta realidade poderá ser compreendida e/ou explicada de várias maneiras, adiantando-se, sem nenhuma ordem em particular, as que seguem.

De acordo com os autores de *Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond*²⁶⁵, à medida que a investigação baseada na sala de aula se foi desenvolvendo, foi-se tornando evidente que o professor de língua não era simplesmente um técnico “...que necessitava de ‘aplicar’ meramente a tipologia certa para que os estudantes adquirissem a língua alvo”²⁶⁶, chegando-se à conclusão de que este, e toda a sua identidade, desempenha na realidade um papel fundamental nas práticas levadas a cabo na sala de aula, tendo assim o professor virado um dos focos da investigação no processo de ensino/aprendizagem. Os autores afirmam ainda que

*(...) se tornou evidente que para se perceber o ensino e aprendizagem de língua, é necessário perceber-se os professores; para se perceber os professores, é necessário ter-se um sentido mais claro de quem eles são: a identidade profissional, cultural, política e individual que estes proclamam ou que lhes está atribuída.*²⁶⁷

Quer isto dizer que toda a personalidade, sistema de crenças, valores, posições ideológicas, género, faixa etária, etc., de um professor estão intrinsecamente ligados ao seu método de ensino, independentemente de todos os conhecimentos pedagógicos que este possua e aplique.

A identidade dos professores é fator fundamental para a criação do tipo de ambiente que se desenvolve na sala de aula. No entanto, não é fator isolado, pelo contrário, o tipo de ambiente que se cria em sala de aula tem também muito a ver com o comportamento dos alunos. Sendo que o comportamento-tipo de alunos chineses e portugueses, bem como de estrangeiros em geral, e sendo que se está de momento a proceder a uma comparação do desempenho docente dos professores chineses em território nacional e estrangeiro, é francamente diferente, pelo que também o ambiente gerado entre a interação de ambos será necessariamente distinto.

²⁶⁵ Varghese, et al., 2005, 22.

²⁶⁶ *Idem, Ibidem.* “(...) who needed merely to “apply” the right methodology in order for the learners to acquire the target language”. TdA

²⁶⁷ *Idem, ibidem.* “... it became apparent that in order to understand language teaching and learning we need to understand teachers; and in order to understand teachers, we need to have a clearer sense of who they are: the professional, cultural, political, and individual identities which they claim or which are assigned to them.” TdA

O trabalho docente envolve não só a gestão de conteúdos programáticos do ensino (*learning management*), mas também a organização da aula (*classroom management*), que implica a aplicação de trabalhos de grupo, pares ou individuais, o lidar com comportamentos disruptivos, a recolha de trabalhos ou até a chamada de presença. Uma e outra estão intimamente ligadas, pelo que o docente tem de ser capaz de transmitir conteúdos ao mesmo tempo que mantém a disciplina. Amy Tsui afirma que:

*Estudos sobre professores que são gestores de sala de aula eficazes e ineficazes enfatizaram que a diferença entre ambas [gestão da aprendizagem e gestão da sala de aula] não está na forma como estes lidam com comportamentos perturbadores, mas sim em como impedem a interrupção. (...) O professor tem de lidar com um grande número de indivíduos, com diferentes contextos sociais e, possivelmente, culturais. O professor precisa ainda de responder a uma variedade de eventos que ocorrem simultaneamente num curto espaço de tempo.*²⁶⁸

Acontece, no entanto, que um número razoável de docentes chineses não está preparado para lidar com estas especificidades comportamentais e atitudes de alunos portugueses.

Um dos elementos chave desta identidade docente é também a dificuldade que muitos professores chineses apresentam em sala de aula no sentido de se relacionar com o aluno. Esta dificuldade poderá ser atribuível a uma baixa inteligência interpessoal e intrapessoal ²⁶⁹ dos mesmos (inteligências, lembre-se, que, regra geral, estão fortemente desenvolvidas em indivíduos que desempenham funções de ajuda e/ou orientação a terceiros, como é o caso dos professores), impedindo-os de se relacionar e/ou adaptar ativamente às necessidades de alunos que, por regra, estão habituados a um ensino mais centrado nos próprios, com uma forte interatividade entre alunos e docentes. Note-se que o ensino tradicional na China foca-se sobretudo num método mais expositivo, sendo o papel do professor o de seguir, sem desvio, o plano curricular e o de

²⁶⁸ Tsui, 2003, 138. “Studies of teachers who are effective and ineffective classroom managers have pointed out that the difference between the two [learning management and classroom management] lies not in the ways these teachers deal with disruptive behavior, but rather in how they prevent disruption. (...) The teacher has to deal with a large number of individuals with different social and possibly different cultural backgrounds. He or she also needs to respond to a multitude of events that happen simultaneously within a very short time.” TdA

²⁶⁹ Cf. Pág. 29 e 30.

incentivar os alunos a uma atitude mais passiva²⁷⁰, atitude esta não conforme com o espírito participativo de estudantes não chineses. Crê-se que muito do motivo para tal é o facto de as turmas de alunos chineses terem normalmente um elevado número de presentes, o que dificulta, de facto, o desenvolvimento de um ensino centrado nestes, como o que se propõe com o presente trabalho. Tal tipo de ensino estará imbuído nos professores chineses, que, mesmo perante turmas significativamente mais reduzidas, não conseguem fazer uso de uma criatividade pedagógica que vá para lá do estipulado no currículo, o que remete também para outra questão: a questão do uso dos manuais, a qual se abordará mais detalhadamente em pontos que seguem.

Poucos dos docentes chineses que têm vindo para Portugal conseguem adaptar-se sem grandes dificuldades ao tipo de ensino praticado nas nossas universidades. Ao contrário do que acontece na China, que, como se refere acima, privilegia uma aprendizagem, diga-se, mais passiva por parte dos alunos, o ensino de línguas estrangeiras na Europa tem como principal foco o aluno, sendo este incentivado a participar ativa e curiosamente no processo de aprendizagem.

Tendo em conta o estilo de ensino e/ou personalidade dos docentes chineses, acabam estes por ser atribuídos ao que parece constituir o papel mais útil que podem vir a desempenhar, ou seja, professor de oralidade, em que se faz uso das vantagens óbvias de um docente nativo de chinês para o ensino da língua no que diz respeito à sua componente comunicacional oral.

Outro dos pontos comuns mencionados entre alunos que frequentam ou frequentaram em algum momento aulas lecionadas por professores chineses é a de que estes seguem impreterivelmente os exercícios dos manuais em uso, sem muitas das vezes haver uma transposição para a realidade do aluno. A este respeito, José Carlos Morgado chama a atenção de que o papel do docente é fundamental aquando da escolha e utilização do manual, afirmando que:

(...) o papel do professor é determinante, não só na seleção do manual, mas também durante a sua utilização, já que lhe compete delinear

²⁷⁰ Cf. Cheung, 2009, 45.

*estratégias, perfilar metodologias e adequar os discursos e os processos de ensinar, ou melhor, de fazer aprender aos alunos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor trabalhe com o programa da disciplina que leciona, se aproprie dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas, e que o manual escolar seja apenas um dos recursos didáticos que utiliza, não o único recurso. Caso contrário, o professor subordina-se ao estipulado pelo manual escolar e entra numa rota de progressiva desprofissionalização.*²⁷¹

A isto acresce, a grande maioria das vezes, exercícios desfasados ou aparentemente sem grande utilidade pedagógica. Este tipo de aula leva, quase sem exceção, à perda de interesse por parte do aluno, que acaba por se sentir desmotivado perante conteúdos previsíveis e exercícios repetitivos.

Para além destas questões, crê-se ainda que o ensino de CLE na China tem seguido um modelo muito semelhante ao ensino das línguas ocidentais, nomeadamente o do Inglês Língua Estrangeira, o que, na nossa opinião, não será o melhor método, uma vez que o ensino e a aprendizagem de chinês implicam necessariamente outra abordagem, sendo que se terá obrigatoriamente de trabalhar com uma escrita e/ou um registo tonal inexistente em outras línguas que têm vindo a servir de modelo ao ensino de CLE.

²⁷¹ 2014, 1497.

3.2. Estado da Arte

O interesse pela China por parte dos ocidentais despertou com a divulgação da obra “Viagens de Marco Polo”, na passagem do séc. XIII para XIV, na qual Marco Polo descreve memórias sobre as suas viagens ao longo da Rota da Seda, dando a conhecer a sua grandiosidade ao mundo. No entanto, foi com a chegada dos missionários jesuítas, no séc. XVI (durante a dinastia Ming²⁷²), que se iniciou verdadeiramente o estudo da sinologia e da língua chinesa, tendo sido os jesuítas italianos Miguel Ruggieri e Matteo Ricci os estrangeiros pioneiros nestas áreas. Li Zhen considera-os mesmo como “os primeiros sinólogos do ocidente”.²⁷³ É-lhes também atribuída a compilação do primeiro dicionário Português-Chinês, datado do início da década de 1580²⁷⁴, havendo registo de somente um outro dicionário de Chinês-Língua Estrangeira, neste caso do dialeto de Min Nan (Sul de Fujian) - Espanhol, da autoria de Martín Rada, datado de 1575.²⁷⁵

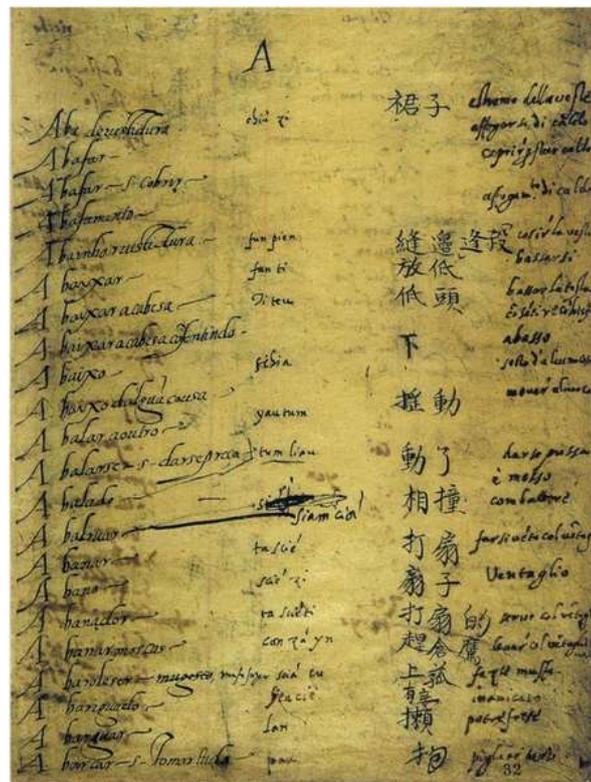


Figura 81 - Página do primeiro dicionário Português-Chinês²⁷⁶

²⁷² 1368-1644.

²⁷³ Cf. Li, 2010. “..... 意大利耶稣会士罗明坚和利玛窦成为明末最早学习汉语的外国人，并进而成为西方最早的汉学家。..... Yidàlì yēsū huì shì luómíngjiān hé lì mǎ dòu chéngwéi míng mò zuìzǎo xuéxí hànyǔ de wàiguó rén, bìng jìn'ér chéngwéi xīfāng zuìzǎo de hànxué jiā.” TdA

²⁷⁴ Descoberto nos arquivos da Companhia de Jesus, em Roma, em 1934. NdA

²⁷⁵ Cf. Li, 2010.

²⁷⁶ Cf. <http://macauantigo.blogspot.pt/2012/11/o-primeiro-dicionario-portugues-chines.html>.

Desde então, os missionários, especialmente jesuítas, começaram a compilar um grande número de dicionários bilíngues e multilíngues, sendo que “[e]ntre 1575 e 1800, os missionários compilaram mais de 60 tipos de dicionários de chinês ou Chinês vs. Línguas Estrangeiras, consistindo a maior parte por manuscritos, sendo que se preservaram mais de 50 até aos dias de hoje.”²⁷⁷

Para além disso, havendo naturalmente falta de professores de chinês para estrangeiros e, conseqüentemente, de manuais, os próprios jesuítas iniciaram os seus estudos através de clássicos chineses e suas traduções, fazendo desses materiais estudo de língua.

O Ensino de Chinês Moderno, como o conhecemos nos dias de hoje, é tradicionalmente dividido em duas épocas: ²⁷⁸

- Dos anos 1950 a 1970, durante os quais se foi criando e acumulando experiência. A primeira época teve início na Universidade de Qinghua, em 1950, com a inauguração do primeiro curso de Língua Chinesa no âmbito de intercâmbio com alunos da Europa Oriental.²⁷⁹ Foi ainda durante este período que se abriram as primeiras escolas preparatórias e secundárias para alunos estrangeiros, bem como a receção de alunos vietnamitas em meados dos anos 60, distribuídos por várias universidades chinesas;
- De finais de 1970 aos nossos dias, durante os quais o ensino de CLE se afirmou como uma disciplina de investigação, desenvolvendo um enquadramento teórico para a mesma; progrediu academicamente, criando estruturas e cursos ao nível da Licenciatura, Mestrado e Doutoramento; desenvolveu o sistema de aulas, apresentando uma divisão curricular discriminando cursos de e para capacidade linguística, conhecimentos linguísticos e conhecimento cultural; aumentou exponencialmente o número de instituições com oferta de CLE, bem como o número de alunos estrangeiros. Cui Yonghua reporta que já em 1996 estudavam mais de 37000

²⁷⁷ Cf. Li, 2010. “在 1575 至 1800 年间，传教士曾编过 60 多种汉语或汉外对照类辞书，大部分为抄本，约有 50 多种保留至今。Zài 1575 zhì 1800 niánjiān, chuánjiào shì céng biānguò 60 duō zhǒng hàn yǔ huò hàn wài duìzhào lèi císhū, dà bùfèn wéi chāoběn, yuē yǒu 50 duō zhǒng bǎoliú zhìjīn.” TdA

²⁷⁸ A primeira pré e a segunda pós-abertura da China ao mundo ocidental, ou seja, antes da Política de Portas Abertas, instituída por Deng Xiaoping a partir de 1978. NdA

²⁷⁹ Cf. <http://www.huaxia.com/zt/whbl/05-055/2005/00344364.html>

alunos estrangeiros em escolas chinesas, havendo mais de 2000 professores especializados no ensino de CLE.²⁸⁰ Este desenvolvimento levou, natural e consequentemente, à produção de milhares de manuais e outros materiais de ensino.

De acordo com Cheung²⁸¹, a Teoria das IM tornou-se popular na China no final dos anos 90, com a tradução da obra *Frames of Mind*²⁸², sendo no entanto mais aplicada ao ensino pré-universitário, especialmente o pré-primário. Chen oferece como exemplo do sucesso desta teoria na China o facto de que “(...) metade da população docente da Província de Shanxi participou num programa de formação intensivo de verão sobre a teoria e práticas das IM (...), embora a percentagem de educadores chineses formados nas IM seja, claro, ainda pequena.”²⁸³ O autor descreve ainda neste artigo que existe um grande acervo de materiais informativos sobre a Teoria, tanto em bibliotecas e livrarias, como online, indicando inclusive que a Sociedade de Educação Chinesa patrocinou um projeto a nível nacional em 2002, intitulado *Using MI Theory to Guide Discovery of Student's Potential Project*, o qual visava a implementação da Teoria em salas de aula espalhadas por todo o país.

Note-se que este programa surgiu numa altura em que o Ministério da Educação tentava promover uma reformulação do plano curricular nacional, tendo publicado no seu ensaio do Guia para a Reforma do Curriculum da Educação Básica (基础教育课程改革 *Jīchǔ jiàoyù kèchéng gǎigé*)²⁸⁴, promulgado em 2001, objetivos específicos que vão de encontro aos princípios básicos defendidos pela Teoria das IM, como sejam: a alteração da instrução em sala de aula de uma perspetiva de transmissão de conhecimento passivo para uma de preocupação de como aprender e desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem; a adaptação de um curriculum que vai de encontro às necessidades das escolas e alunos; a ênfase na aprendizagem ao longo da vida; a passagem de uma aprendizagem passiva para uma participativa e de resolução

²⁸⁰ Cui, 2005, 2.

²⁸¹ 2009, 45.

²⁸² Gardner, 2011.

²⁸³ Chen, 2009, 30. “(...) half of the teacher population in Shanxi Province participated in an intensive summer training program on MI theory and practices (...), though of course the percentage of MI-trained Chinese educators is still small.” TdA

²⁸⁴ Cf. http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/moe_364/moe_302/moe_368/tnull_4404.html

de problemas que permita o desenvolvimento de competências de processamento de informação, aquisição de conhecimento e aprendizagem cooperativa; a promoção do crescimento discente, desenvolvimento docente e de técnicas pedagógicas; e a adaptação do curriculum a realidades locais.²⁸⁵

A Teoria das IM insere-se claramente numa perspetiva de ensino centrada no aluno e sua realidade, e as reformas de educação que têm sido levadas a cabo na China visam isso mesmo. Chen e Zhu propõe diretamente como forma de resolução do problema do sistema de avaliação da Educação da China a adoção do modelo desta teoria.²⁸⁶

Ao longo dos anos, nomeadamente devido ao facto de se ter verificado uma grande procura por parte de alunos estrangeiros, com objetivos e hábitos de estudo diferentes, de contextos culturais os mais diversos e, inclusive, de distintas faixas etárias²⁸⁷, a teoria das IM começou a ser também aplicada ao ensino de CLE, com o objetivo de responder a todas estas especificidades, necessidades e diferenças, permitindo a estes alunos não só o desenvolvimento da sua capacidade comunicacional, como também a aquisição de competências para a prossecução da sua aprendizagem autonomamente.²⁸⁸

Existem já alguns trabalhos dedicados à análise de manuais à luz da Teoria das IM, não havendo, no entanto, estudos significativos na área dedicados aos manuais de CLE, pelo que se avança com uma proposta nesse sentido, no ponto que segue, através de manuais disponíveis para o ensino de língua, nomeadamente na Universidade do Minho. Note-se que o Ensino de CLE se depara com o problema transversal de falta de manuais adequados a alunos estrangeiros não-americanos (sendo esta a realidade normalmente patente nos manuais de ensino provenientes da China). Esta questão tem vindo a ser abordada pelo *Hanban*²⁸⁹ através do envio de manuais traduzidos em várias línguas, notando-se ainda, no entanto, falhas ao nível da adaptação dos mesmos. A título

²⁸⁵ Cf. Cui & Zhu, 2014.

²⁸⁶ Cf. Chen & Zhu, 2003.

²⁸⁷ De notar que é natural encontrar alunos com idades muito dispares entre si em turmas de alunos estrangeiros na China. NdA

²⁸⁸ Cf. Zheng, 2009.

²⁸⁹ Gabinete Nacional do Ensino de Chinês Língua Estrangeira (国家汉语国际推广领导小组办公室 *Guójiā Hànyǔ guójì tuīguǎng lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì*). NdA

de exemplo, refira-se traduções elaboradas para o Português do Brasil, com alguma deficiência a nível da transmissão de informação. As faixas etárias abrangidas pelos manuais são também ainda um tanto ou quanto limitadas, como se verificará no ponto seguinte. Apesar destas limitações, é salutar a tomada de consciência para este problema por parte das autoridades responsáveis pelo Ensino de CLE na China.

O número de investigadores e docentes de CLE que de alguma forma defendem e/ou utilizam a aplicação da Teoria das IM a esta área científica tem vindo a aumentar.²⁹⁰ A título de exemplo, refira-se o trabalho de Xu Ziliang, o qual defende que o conhecimento do mundo (世界知识 *shìjiè zhīshì*) “(...) não pode faltar ao estudo da língua”²⁹¹, uma vez que “[e]m chinês, o significado das palavras deve apoiar-se no conhecimento do mundo.”²⁹², sendo que a autora explica este como:

*“o resultado do contínuo desenvolvimento, expansão e aprofundamento das atividades cognitivas, da rica e profunda acumulação do conhecimento científico natural e social, o que inclui a física, química, astronomia, geografia, zoologia, história, linguística, cultura, ciência e tecnologia, etc. (...).”*²⁹³

A autora avança com alguns exemplos de modo a justificar a sua posição, afirmando que a aprendizagem da língua passa por saber, por exemplo, que quando se fala de temperatura (atmosférica) em chinês, cujo termo é 气温 *qìwēn*, se deve utilizar o substantivo “altura/grau” (高低 *gāodī*) e não o substantivo “tamanho” (大小 *dàxiǎo*), ou que para expressar que a neve (积雪 *jīxuě*) derreteu se deve recorrer ao verbo “derreter” (融化 *rónghuà*), não ao verbo “dissolver” (溶解 *róngjiě*). De modo a perceber estas diferenças de significado, tem-se necessariamente que possuir

²⁹⁰ Yao Daozhong (2002), Chen Liang e Zhu Dequan (2003) e Zheng Wen (2009) são alguns dos autores que levam a cabo investigação na área da aplicação das IM ao ensino e aprendizagem de CLE. NdA

²⁹¹ Xu, 2007, 21. “(...) 是学习语言所必不可缺少的。(...) *shì xuéyǔ yǔyán suǒ bì bù kě shǎo de.*” TdA

²⁹² *Idem, ibidem.* “在汉语中，词语的意义搭配就得靠世界知识的支撑。*Zài hànyǔ zhōng, cíyǔ de yìyì dāpèi jiù děi kào shìjiè zhīshì de zhīchēng.*” TdA

²⁹³ *Idem, ibidem.* “人类由于认知活动的不断开展、扩大和深入，贮存和积累了丰富的、大量的、乃至渊博的自然科学和社会科学知识，包括物理的、化学的、天文的、地理的、动物的、植物的、历史的、语言的、文化的、科技的等等 (...). *Rénlèi yóuyú rèn zhī huódòng de bùduàn kāizhǎn, kuòdà hé shēnrù, zhùcún hé jīlěile fēngfù de, dàliàng de, nǎizhì yuānbó de zìrán kēxué hé shèhuì kēxué zhīshì, bāokuò wùlǐ de, huàxué de, tiānwén de, dilǐ de, dòngwù de, zhīwù de, lìshǐ de, yǔyán de, wénhuà de, kējì de dēng dēng (...).*” TdA

conhecimento do mundo. É este conhecimento que explica o facto de os estudantes apreenderem facilmente conteúdos relacionados com aspetos que lhes são familiares, como sejam a vida escolar, a música, o desporto, etc., tendo, no entanto, de fazer um grande esforço para aprender conteúdos relacionados com áreas fora do seu domínio de compreensão, como sejam a economia, finanças, política, etc.²⁹⁴

Xu Ziliang afirma ainda que o conhecimento de línguas faz parte do conhecimento do mundo, constituindo o conhecimento mais direto para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Enquanto as crianças que estão a aprender uma língua não possuem conhecimentos linguísticos, baseando a sua aprendizagem na imitação, os adultos podem aprender mais rapidamente uma língua, uma vez que se baseiam nos conhecimentos da sua língua mãe ou de outras línguas estrangeiras, beneficiando assim das suas referências e transferências de conhecimentos fonéticos e lexicais. Para além disso, considera que o conhecimento contextual (语境知识 *yǔ jìng zhī shì*) é o mais eficaz na antecipação e compreensão dos significados linguísticos. A título de exemplo oferece o uso da palavra “ilegível” (潦草 *liáo cǎo*), usada originalmente para descrever uma escrita descuidada, mas que usada na frase “Não se pode tratar dos assuntos descuidadamente” (办事不能马虎潦草 *Bànshì bùnéng mǎhǔ liáo cǎo*), deve ser facilmente compreendida pelos alunos como assumindo o significado de “inconsciente”, “descuidado” e não como “ilegível”. É, portanto, o contexto que permite a dedução deste significado.²⁹⁵

Para além do conhecimento contextual, a autora apresenta ainda a experiência de vida (生活经验 *shēnghuó jīngyàn*), inserida no conhecimento geral, como especialmente útil na compreensão auditiva e escrita, oferecendo o exemplo de alunos de CLE que tenham nascido e crescido no Sudeste Asiático terão alguma dificuldade em compreender verdadeiramente a expressão “o vento frio penetra os ossos” (寒风刺骨 *hánfēng cìgǔ*) até sentirem o gélido vento do norte da China.

Esta posição da importância do conhecimento do mundo relaciona-se diretamente com a Inteligência Naturalista. Para além dos exemplos acima apresentados,

²⁹⁴ Cf. *Idem, Ibidem.*

²⁹⁵ Cf. *Idem, 22.*

veja-se ainda a categorização a que a língua chinesa recorre para organizar os seus caracteres.

Para se utilizar a maioria dos dicionários impressos²⁹⁶ de chinês, o aluno não pode deixar de recorrer ao seu conhecimento do mundo, uma vez que os caracteres são organizados através de radicais²⁹⁷, sendo que para encontrar um carater, tem-se primeiro que identificar o radical do mesmo. Observe-se o índice de radicais (部首目录 *bùshǒu mùlù*) que se apresenta na Fig. 82, onde se mostra a primeira página de dicionário dos radicais existentes, funcionando como uma espécie de guião vocabular da língua chinesa, como se exemplificou no ponto 2.1. deste trabalho.

(一) 部首目录

(部首右边的号码指检字表的页码)

一画	丨 (在右)	18	夕	23	歹	27	方	29	立	31	羽	33	隹	34
一	丨	16	夕	18	夕	23	车	27	火	29	穴	31	系	33
丨	刀 (夕)	18	夕	23	夕	23	戈	27	斗	29	禿	31	七画	鱼
丿	力	18	夕 (升)	23	比	27	灬	29	疋 (疋)	32	麦	33	九画	
丶	厶	19	广	23	瓦	27	户	29	皮	32	走	33	革	34
乙 (一 冫 乚)	又 (又)	19	冂	23	止	27	冫 (冫)	29	矛	32	赤	33	骨	34
二画	廴	19	彳	23	支	27	心	29	六画	豆	33	鬼	35	
二	三画		亠 (小)	24	日	27	巾 (巾)	29	未	32	酉	33	食	35
十	工	19	宀	24	曰 (曰)	27	母 (母)	29	老	32	辰	33	音	35
厂	土	19	辶 (辶)	24	水 (水)	27	五画	耳	32	豕	33	十画		
匚	士	19	冫 (冫)	24	贝	27	示	29	臣	32	鹵	33	影	35
卜 (卜)	艹	19	尸	25	见	28	石	29	西 (西)	32	里	33	十一画	
丩	井	20	己 (巳)	25	牛 (牛)	28	龙	30	页 (頁)	32	足 (足)	33	麻	35
冂	大	20	弓	25	手	28	业	30	虎	32	身	34	鹿	35
彳	尤	20	尹	25	毛	28	目	30	虫	32	采	34	十二画以上	
八 (丷)	扌	20	女	25	气	28	田	30	缶	32	谷	34	黑	35
人 (人)	寸	21	子 (子)	25	女	28	屮	30	舌	32	豸	34	鼠	35
勹	弋	21	彡	25	片	28	皿	30	竹 (竹)	32	角	34	鼻	35
儿	小 (小)	21	马	25	斤	28	车	30	白	33	言	34		
儿 (几)	口	21	彡	26	爪 (爪)	28	矢	31	自	33	辛	34		
勹	口	22	彡	26	父	28	禾	31	血	33	八画			
彳	巾	22	四画		月 (月)	28	白	31	舟	33	青	34		
一	山	22	王	26	欠	28	瓜	31	衣	33	其	34		
讠 (言)	彳	22	韦	26	风	28	用	31	羊 (羊)	33	雨 (雨)	34		
冫 (冫)	彡	22	木	26	殳	28	鸟	31	米	33	齿	34		
冫 (在左)	彡	22	犬	27	文	29	广	31	艮 (艮)	33	龟	34		

Figura 82 - Índice de entrada de radicais em dicionário de Chinês/Inglês²⁹⁸

²⁹⁶ Note-se que a categorização presente na língua chinesa não é tão visível nos dicionários eletrónicos, porquanto a procura de vocábulos é inserida diretamente, quer seja através da escrita de *pinyin* ou do próprio carater, não havendo necessidade de se recorrer à entrada por radicais. NdA

²⁹⁷ Cf. Alínea h), do ponto 2.1., pág. 73.

²⁹⁸ Hui, 2002, 15.

O sistema de procura de caracteres no dicionário parte dos radicais (primeira chave), sendo que para encontrar o significado do vocábulo 进步 *jìn bù*, o aluno deverá primeiro identificar o radical do primeiro carater, 进 *jìn*. Por exemplo, o carater radical 进 *jìn* tem o radical sem sonoridade 辶, que significa algo relacionado com “andar / distância / proximidade”. Deverá então proceder à contagem do número de traços que o constituem para além do seu radical (segunda chave). Neste caso, o radical conta com três traços. Assim sendo, o aluno abre o dicionário na página de índice de radicais (cf. Fig. 82), procura a secção de 3 traços (三画 *sān huà*), e percorre a lista até encontrar o radical em questão. É de seguida remetido para outro procedimento, encontrando uma nova listagem de caracteres (todos com o referido radical), onde constará o carater que procura. Dessa página é remetido para a página com a entrada do carater 进 *jìn*, bem como palavras que se iniciam com o mesmo, como é o caso de, p.e., 进步 *jìn bù*, que significa “progresso/avanço”.

Explicado o processo de procura de vocabulário no dicionário, importa ainda mencionar que o conhecimento do mundo transposto através dos radicais é ainda expresso no tipo de vocabulário encontrado nas respetivas entradas no dicionário. Observe-se a Fig. 83, na qual se apresenta uma amostra da primeira página de dicionário referente ao radical de “árvore” ou “madeira” (木 *mù*).

(轆) 1265	束 1149	枸 453	祝 216	柔 1056
(鞞) 35	杉 1077	柳 15	查 147	枹 47
	1082	柎 204	1572	(枹) 404
64	极 576	913	相 1355	柎 353
木部	杞 976	枞 238	1362	柎 1492
	杨 1449	1654	枹 1364	(柎) 893
木 881	杈 144	柄 427	柚 1521	柎 1263
一画	149	杭 498	1529	六画
本 64	杓 838	枋 378	枳 1610	桑 1073
术 1149	杓 310	杰 628	枱 788	枱 64
1626	353	枱 600	枱 1574	98
札 1573	柎 755	枕 1594	1668	751
末 876	李 757	柎 922	(柎) 108	枱 611
二画	柎 830	杼 1631	柎 32	栽 1561
	四画	泉 1364	105	枱 450

Figura 83 – Amostra da página da listagem de caracteres que contém o radical 木 *mù*²⁹⁹

²⁹⁹ Bo, 2008, 35.

Todas as entradas estão relacionadas com tipos de árvores, madeira, objetos feitos de madeira, fenómenos que incluem madeira, etc. Vejam-se os seguintes caracteres, retirados aleatoriamente da amostra apresentada na Fig. 83:

本 *běn* (página 64) – raiz de uma planta;

李 *lǐ* (página 757)– ameixeira; ameixa;

杨 *yáng* (página 1449) – choupo;

柚 *yòu* (página 1521) – toranja;

桑 *sāng* (página 1073) – amoreira.

Toda esta categorização do conhecimento do mundo e os nomes das coisas a que a língua chinesa recorre pode ser visualizada na tabela que se apresenta de seguida, com a categorização lógico-lexical que subjaz à organização dos caracteres chineses nos dicionários (*cf.* Tabela 28), a qual, explica Sun Lam, tem origem “(...) numa conceção do espaço e tempo cosmológicos”³⁰⁰, que foi evoluindo com influência das ações do Homem.

³⁰⁰ *Cf.* Sun, 2005, 150. “(...) d’une Conception de l’espace et du temps cosmologique.” TdA

Tabela 28 - Tabela de categorização lógico-lexical da escrita chinesa³⁰¹

O mundo de fenômenos 现象世界																																
Categoria 分类	O mundo natural 自然界												A vida social e humana 人生与社会生活						O mundo transformado 物质世界的加工													
Método de objetivação 客观化方式	Via analogia de forma 形似化												Via referência corporal 体验						Via experiência e participação 经验与参与													
Objetos de percepção	Fenômenos naturais 天地自然				Plantas 植物				Animais 动物				Vida e corpo 生活与人体						Atividades 人类活动			Instrumentos 工具			Espaço e habitat 空间与居所							
Apresentação visual 视觉描写	一	丨	日	水	土	米	艹	木	禾	牛	羊	马	虫	人	女	肉	心	目	口					弓	竹	石	皿	厶	口	宀	辶	门
Imagem mental 心象与形象思维	上	中	旦	川	至	菊	苗	本	秋	告	羹	蚂	蛇	大	妙	朋	怕	见	叫	言	立	示	弯			盘	私	圆	安		阔	
Experiência 参与的经验	止	串	暖	治	坐	粗	蒙	才	香	牧	羞			从	妇		志	泪	品				引	笑	碗	孟		囚	宿	迷	问	
Conceitualização 概念化	亥	十	是	池	地	气	药	林	和	物	美		蛮	信	姓	青	忘	觉	唱	课	位	宗	弘	节	码	盛	弘	因	宗	远	闹	
Sistematização por fenômeno/ Semantema 抽象化 Exp. 青			晴	清		精							蜻	倩			情	靚		请	靖			箒				圃				

³⁰¹ Tabela da autoria de Sun Lam (Sun, 2005, 154). NdA

Para além da importância do conhecimento do mundo na aprendizagem do Chinês, a qual se associa diretamente à Inteligência Naturalista, Xu Ziliang apresenta ainda outros pontos de vista relativamente ao ensino e aprendizagem de CLE que são também facilmente identificados com outras Inteligências propostas por Gardner, nomeadamente no que diz respeito à Inteligência Musical, nos termos que se apresentam de seguida.

Antes de mais, a autora chama a atenção para todo um processamento auditivo que por si só envolve três Inteligências (Musical, Verbo-linguística e Lógico-matemática), uma vez que vai relacionando as diferentes etapas do mesmo com mecanismos mentais e linguísticos a que os aprendentes da língua estão sujeitos na receção e descodificação de sons e significados. Deste modo, Xu Ziliang oferece uma ligação natural entre a Inteligência Musical, a qual se manifesta através da capacidade de distinguir claramente os sons naturais da língua, sendo capaz de identificar sílabas e tons sem apoio visual da escrita, e as Inteligência Lógico-matemática e Verbo-linguística, porquanto o aprendente de língua deve decifrar os sons naturais, processando-os e organizando-os como segmentos linguísticos lógicos e coerentes, adequados aos contextos em que são produzidos. Note-se que, até certo nível, também a Inteligência Naturalista pode ser considerada, porquanto se processa primeiramente a distinção dos sons naturais. Para tal, o aprendente vai recorrendo, por etapas, aos processos auditivo (听觉加工 *tīngjué jiāgōng*), de descodificação (译码加工 *yìmǎ jiāgōng*) e mental (思维加工 *sīwéi jiāgōng*).³⁰²

A título ilustrativo, a autora oferece o seguinte exemplo, iniciando a sua apresentação pelo processo auditivo:

(...) os órgãos auditivos fazem primeiro uma filtragem dos sons naturais de modo a identificar as sílabas chinesas como ta – nian – ji – sui – xiao – que – hen – hui – ban – shi, acedendo simultaneamente à monitorização da memória de longo prazo que possuem do sistema fonético chinês, distinguindo e determinando a sequência silábica tonal das mesmas como tā – nián – jī – suī – xiǎo – què – hěn – huì – bàn – shì.³⁰³

³⁰² Cf. Xu, 2007, 92 – 93.

³⁰³ *Idem*, 92. “(...) 听觉器官在自然音中先后过滤出汉语音节 ta – nian – ji – sui – xiao – que – hen – hui – ban – shi 这样一串语音流, 并受长时的记忆中汉语语音系统的监控, 分辨和确定了语音串中每个音节的声韵调: tā – nián – jī – suī – xiǎo – què – hěn – huì – bàn – shì. *Tīngjué qìguān zài zìrán*

A este segue-se o processo de descodificação (译码加工 *yìmǎ jiāgōng*), o qual vai apresentando as possibilidades de agrupamento de caracteres e significados, como p.e., “nianji”, que poderá corresponder a várias palavras constituídas por essas duas sílabas, como sejam “年纪 *niánjì*, idade”, “年级 *niánjí*, ano escolar” ou “年集 *nián jí*, conjunto de anos”. Perante estas opções, a escolha da palavra mais adequada é conseguida através da memória e dos estímulos externos (sendo que no contexto em questão aquela recairá sobre a palavra “idade 年纪 *niánjì*”). Este processo repete-se para todos os outros sons, processando-se finalmente a informação como segue: 他 *tā* (ele), 年纪 *niánjì* (idade), 虽 *suī* (apesar), 小 *xiǎo* (pequeno), 却 *què* (no entanto), 很 *hěn* (muito), 会 *huì* (ser capaz), 办事 *bànshì* (tratar de assuntos). As palavras que possam não ser imediatamente identificadas pelo contexto são então armazenadas na memória até ao processamento do último passo, ou seja, o processo mental (思维加工 *sīwéi jiāgōng*).

É então que se destacam as inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática. Assuma-se que, nos dois primeiros passos, o aluno não foi capaz de decifrar imediatamente a que palavras dizem respeito os sons silábicos “que”, que pode corresponder a 缺 *quē* (faltar), 确 *què* (realmente) ou 却 *què* (no entanto); ou *banshi*, podendo significar 办事 *bànshì* (tratar de assuntos), 半世 *bànshì* (meio mundo) ou 板式 *bǎnshì* (estilos rítmicos da música teatral tradicional). O aluno retém então na memória o seguinte modelo: 他 *tā* (ele), 年纪 *niánjì* (idade), 虽 *suī* (apesar de), 小 *xiǎo* (pequeno), “que”, 很 *hěn* (muito), 会 *huì* (ser capaz), “banshi”. De modo a descodificar as restantes palavras, este deverá recorrer ao seu conhecimento formal das regras gramaticais, percebendo que a seguir à conjunção “apesar de” (虽 *suī*), deverá constar um advérbio que indique contrariedade, como seja o caso da palavra “no entanto” (却 *què*), estando assim identificado qual dos “que” se insere na frase. No caso da última palavra por decifrar, tendo-se assumido que “会 *huì* (ser capaz)” é um verbo, o que se lhe segue deverá constituir um grupo verbal, fixando-se assim a expressão “办事 *bànshì*

yīn zhōng xiānhòu guòlǚ chū hàn yǔ yīnjié tā - nián - jì - suī - xiǎo - què - hěn - huì - bàn - shì zhèyàng yī chuàn yǔyīn liú, bìng shòu cháng shí de jìyì zhōng hàn yǔ yǔyīn xìtǒng de jiānkòng, fēnbiàn hé quèdìng le yǔ yīn chuàn zhōng měi gè yīnjié de shēngyùn diào: Tā - nián - jì - suī - xiǎo - què - hěn - huì - bàn - shì.” TdA

(tratar de assuntos)”³⁰⁴ Assim sendo, chega-se à frase final: “Embora seja jovem, ele é muito eficaz a resolver assuntos. 他年纪虽小, 却很会办事。 *Tā niánjì suī xiǎo, què hěn huì bànshì.*”³⁰⁵

Como afirma a autora, “[a] compreensão auditiva é na realidade ‘o estabelecer de significados de discursos de acordo com o som, bem como da compreensão do conteúdo e intenção transmitidos pelo falante’”³⁰⁶, fazendo assim a ponte entre as quatro inteligências acima mencionadas.

Esta teoria, primeira e diretamente relacionada com a Inteligência Musical, é sobremaneira relevante no caso da aprendizagem do Chinês, por se tratar de uma língua tonal, dissilábica, cujo ritmo de fala e pronúncia beneficiam de uma forte Inteligência Musical, como se poderá observar mais detalhadamente nos capítulos que seguem. Importa clarificar, mesmo assim, como uma memória auditiva apurada beneficia o aprendente na aquisição da língua chinesa.

De modo a descodificar um segmento de fala, recorre-se primeiramente ao sistema fonético chinês, às regras do *pinyin* e à sua construção silábica. Ou seja, a memória de trabalho tem de aceder à memória de longo prazo, onde está armazenada toda a informação e conhecimentos cognitivos relativos ao sistema fonético chinês. Quer isto dizer que, “[e]sta é a base para identificar e compreender o significado de um segmento de fala.”³⁰⁷ Tem-se, no entanto, de ter em atenção que “devido às limitações do próprio ouvinte (o que inclui a capacidade de distinção de sílabas, a perceção e conhecimento fonéticos, etc.), ou pronúncia indistinta por parte do falante, poderá haver erros de segmentação”³⁰⁸, o que outrossim poderá causar incompreensão. Por exemplo,

³⁰⁴ Note-se que as restantes opções equacionadas, “半世 *bànshì* (meio mundo)” e “板式 *bǎnshì* (estilos rítmicos da música teatral tradicional)”, constituem grupos nominais e não verbais, sendo assim naturalmente excluídas como opção. NdA

³⁰⁵ Cf. Xu, 2007, 93.

³⁰⁶ Apud *Idem, Ibidem*. “听力理解, 实际上就是 ‘根据声音建立话语的意义, 既了解说话人所传递的消息的内容和意图。’ *Tīnglì lǐjiě, shíjì shàng jiùshì ‘gēnjù shēngyīn jiànlì huàyǔ de yìyì, jì liǎojiě shuōhuà rén suǒ chuándì de xiāoxī de nèiróng hé yìtú.*” TdA

³⁰⁷ Xu, 2007, 93. “这是识别和理解语音串所蕴涵的意义的基础。 *Zhè shì shìbié hé lǐjiě yǔyīn chuàn suǒ yùnhán de yìyì de jīchǔ.*” TdA

³⁰⁸ *Idem, ibidem*. “由于听话者本人的条件 (包括审辨语音的能力、语音感觉、语音知识等) 的限制, 或者说话者发音模糊, 切分可能会有错误。 *Yóuyú tīng huà zhě běnrén de tiáojiàn (bāokuò shěn biàn yǔyīn de nénglì, yǔyīn gǎnjué, yǔyīn zhīshì děng) de xiànzhì, huòzhě shuō huà zhě fāyīn móhú, qiē fēn kěnéng huì yǒu cuòwù.*” TdA

a expressão “fa – chu – huo – hua (发出火花 *fāchū huǒhuā*, cintilar/faiscar)” erradamente como “fa – chu – hua (发出话 *fāchū huà*, proferir)”, ou ainda a expressão “fu – wu – bu (服务部 Gabinete de Serviços/Loja)” como “fu – bu (腹部 *fùbù* estômago)”.³⁰⁹

A par com este processo, a autora defende ainda que a chave para a correta compreensão do significado das frases reside também na procura do vocabulário mental (armazenado na memória de longo prazo), bem como na correspondência de segmentos fonéticos a esse mesmo vocabulário, implicando assim, para além da Musical, as Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática. Esta compreensão, afirma a autora³¹⁰, é dificultada devido:

1. À elevada ocorrência de palavras homófonas. Na redação, p.e., em *Word*, para casa sílaba em *pinyin* surge uma tabela com todos os caracteres possíveis, à escolha de quem escreve. Por exemplo, para a sílaba “piao” (cf. Figura 12) são apresentados oito possíveis caracteres.



Figura 84 - Amostra de palavras escritas com a sílaba "piao"

2. E ao facto de as palavras chinesas poderem ser monossilábicas (como p.e. “好 *hǎo*, bom”), dissilábicas (p.e. “结构 *jiégòu*, estrutura”) ou polissilábicas (como p.e., 图书馆 *túshūguǎn*, biblioteca).

Estas especificidades podem influenciar a forma como o aluno agrupa as sílabas que ouve, impedindo assim a compreensão do significado. Xu Ziliang explica esta dificuldade com o seguinte segmento de sílabas/carateres: la 拉 – ji 圾 – za 杂 – wu 物 – deng 等 – bu 不 – de 得 – fang 放 – zai 在 – ci 此 – chu 处. Estas, devidamente segmentadas deverão ler-se como: 垃圾 *lājī* – 杂物 *zá wù* – 等 *děng* – 不得 *bùdé* – 放在 *fàng zài* – 此处 *cǐ chù*, formando a frase: “É proibido colocar lixo e afins neste local. 垃圾杂物等不得放在此处。 *Lājī zá wù děng bùdé fàng zài cǐ chù.*” Se mal

³⁰⁹ Cf. *Idem, ibidem.*

³¹⁰ Cf. *Idem, ibidem.*

segmentadas, o aprendente poderá interpretar erradamente a mesma como “垃圾杂物等，不得放，在此处 *Lājī zá wù děng, bùdé fàng, zài cǐ chù*”, não se percebendo o que se quer dizer, ou “垃圾杂物，等不得，放在此处 *Lājī zá wù, děng bùdé, fàng zài cǐ chù*”, transmitindo exatamente o contrário do que se pretende com a frase original pelo agrupamento dos caracteres “等不得 *děng bùdé*”.³¹¹ A autora finaliza este ponto afirmando que “(...) a pronúncia, vocabulário e conhecimentos gramaticais de chinês são a base para a correta segmentação do processo de audição”³¹², reforçando com estas palavras a importância do relacionamento das três inteligências acima mencionadas na aprendizagem da língua chinesa.

Xu Ziliang apresenta ainda a percepção visual como modelo de aquisição de informação escrita da língua chinesa (视觉感知模式 *shìjué gǎnzhī móshì*), o qual se relaciona especialmente com a Inteligência Espacial (para além das Verbo-linguísticas e Lógico-matemáticas, que são indissociáveis do ensino e aprendizagem de qualquer língua).

O processo cognitivo de descodificação de texto escrito será equivalente em todas as línguas, sendo que o estímulo visual que se recebe (图文 *túwén*) é enviado ao cérebro, que processa o significado (词义 *cíyì*), chegando-se por fim à compreensão do texto (理解 *lǐjiě*). Ou seja, quando se vê uma palavra escrita, o primeiro processo cognitivo é o de decompor a mesma em letras ou componentes. Por exemplo, a palavra portuguesa “gato” é processada primeiramente como “g + a + t + o”. No caso da mesma palavra em chinês, “猫 *māo*”, o córtex processa-a como “犹” + “苗”, sendo que o primeiro elemento diz respeito ao radical para animais de quatro patas e o segundo, que isoladamente significa “rebento” ou “descendente” e se lê “*miáo*” empresta a sonoridade ao caráter “猫 *māo*, gato”.³¹³

A dificuldade na língua chinesa, especialmente no que diz respeito à leitura de textos, sendo que não existe delimitação física de palavras como nas línguas ocidentais,

³¹¹ Cf. *Idem*, 94.

³¹² Cf. *Idem, ibidem*. “(...) 汉语语音、词语、语法知识是听力过程中正确切分的基础。(...) *hànyǔ yǔyīn, cíyǔ, yǔfǎ zhīshì shì tīnglì guòchéng zhōngzhèng què qiē fēn de jīchǔ.*” TdA

³¹³ Cf. Xu, 2010, 36 – 37.

reside em saber distinguir ou avaliar se se trata de um carater ou palavra, ou se é uma palavra de dois caracteres ou mais. É muito frequente ocorrerem problemas de compreensão escrita devido a:

1. Atribuição de um carater que deveria pertencer à palavra seguinte à anterior, segmentando assim erradamente a frase, como se verifica no exemplo que segue, no qual o carater “家 *jiā*, casa” é erradamente interpretado com a aceção de “especialista em determina área” (“音乐家 *yīnyuèjiā*, músico”; “画家 *huàjiā*, pintor”; “文学家 *wénxuéjiā*, escritor”).

	Chinês e tradução
Frase original	<i>gēchàng jiāxiāng biànhuà</i> 歌唱 家乡 变化 Alteração do canto da terra natal
Segmentação errada da frase (marcada com /)	<i>Gēchàngjiā / xiāng / biànhuà</i> 歌唱家 / 乡 / 变化 Cantor / aldeia / alteração
Segmentação correta da frase (marcada com /)	<i>Gēchàng / jiāxiāng / biànhuà</i> 歌唱 / 家乡 / 变化 Canto / terra natal / alteração

2. Atribuição de um carater que deverá estar agrupado com o carater anterior ao carater seguinte, como se apresenta no exemplo que segue com “红 *hóng*, vermelho”, que pode ser erradamente segmentado com “花 *huā*, flor”, assumindo a função de adjetivo, em vez de substantivo, como se pretende com a frase original “叶红 *yèhóng*, folhas vermelhas”.

	Chinês e tradução
Frase original	<i>Yè hóng huā gèng hóng</i> 叶红花更红 As folhas são vermelhas, mas as flores são ainda mais vermelhas
Segmentação errada da frase (marcada com /)	<i>Yè/hónghuā /gèng hóng</i> 叶/红花/ 更红

Segmentação correta da frase (marcada com /)	Folha / flor vermelha / são ainda mais vermelhas <i>Yè hóng / huā / gèng hóng</i> 叶红 / 花 / 更红 As folhas são vermelhas / as flores / são ainda mais vermelhas
---	---

Garantindo-se a correta segmentação das palavras, garante-se também que as combinações e extrações que ocorrem no dicionário mental armazenado na memória de longo termo estão também corretas. Como explica a autora, sendo o chinês uma língua originalmente semiográfica, tanto a forma como o significado do caráter (ou palavra) são organizadas e relacionadas no cérebro de uma maneira muito própria, podendo tal ser conseguido através de:

- a) Organização e relacionamento de caracteres e/ou palavras que partilhem o mesmo significado, como por exemplo as palavras que se listam de seguida, todas com o significado “elogiar”: 称赞 *chēngzàn*, 称颂 *chēngsòng*, 表扬 *biǎoyáng*, 颂扬 *sòngyáng*, 歌颂 *gēsòng*, 赞美 *zànměi*, 赞扬 *zànyáng*, 赞许 *zànxǔ*, etc.;
- b) Organização e relacionamento de caracteres e/ou palavras que pertençam à mesma categoria semântica, como por exemplo, 衣服 *yīfú* (roupa), 衬衫 *chènshān* (camisa), 背心 *bèixīn* (colete), 裤子 *kùzi* (calças), 大衣 *dàyī* (sobretudo), 袖子 *xiùzi* (mangas), 领口 *lǐngkǒu* (colarinho), etc.;
- c) Organização e relacionamento de caracteres e/ou palavras através do mesmo radical, como p.e., 提 *tí* (carregar), 打 *dǎ* (bater), 扛 *káng* (levantar com ambas as mãos), 扣 *kòu* (apertar), 拍 *pāi* (tirar, bater), etc., as quais partilham o radical de mão (“扌”).³¹⁴

Xu Ziliang pretende com isto explicar que “[a] partir da ideia transmitida pela forma do caráter é possível estimular e deduzir o significado da palavra”³¹⁵, sendo que a escrita chinesa goza de uma forte componente visual para a transmissão de significado.

³¹⁴ Cf. Xu, 2010, 37.

³¹⁵ *Idem, Ibidem*. “从字形的表意部分，可以激发和推导出有关的词义。Cóng zìxíng de biǎoyì bùfèn, kěyǐ jīfā hé tuīdǎo chū yǒuguān de cíyì.” TdA

Faz ainda um importante reparo quando explica que, para além de ser possível deduzir o significado das palavras através da “visualização” de pictogramas (象形字 *xiàngxíngzì*), como sejam 山 *shān* (montanha), 水 *shuǐ* (água), 火 *huǒ* (fogo), ou ideogramas (会意字 *huìyìzì*), como sejam 休 *xiū* (descansar), 牧 *mù* (pastorear), 炎 *yán* (queimar), tal é ainda possível através de ideofonogramas (形声字 *xíngshēngzì*), que transmitem significado através do radical. A título de exemplo, o significado dos caracteres com radical “心” estão na sua grande maioria relacionados com pensamento e sentimentos.³¹⁶

Todo este processo de reconhecimento e dedução de significado através da forma ou componentes será de fácil aquisição para alunos que apresentem uma desenvolvida Inteligência Espacial, especialmente no que diz respeito à capacidade de visualização mental de ideias, e Inteligência Naturalista, nomeadamente no que concerne à categorização dos caracteres através dos seus radicais.

Wang Shuhong chama a atenção para a importância do estudo e aprendizagem autorregulados pelo aluno³¹⁷, validando assim a importância da Inteligência Intrapessoal ao serviço da aprendizagem de línguas, no caso do Chinês, nos termos que se apresentam no capítulo seguinte. Relembre-se que indivíduos com uma forte Inteligência Intrapessoal revelam sensibilidade para a identificação dos seus próprios pontos fortes e limitações, identificando facilmente estratégias de automelhoria e autoavaliação, o que faz desta uma Inteligência marcadamente metacognitiva.

A autora defende ainda que esta autoaprendizagem deverá ser guiada pelo docente, porquanto estudos levados a cabo com alunos de nível mais básico revelam que a grande maioria destes necessita de direção e apoio na escolha de materiais, estabelecimento de objetivos, estratégias de estudo, etc., para o desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem autónoma.

³¹⁶ Cf. *Idem, ibidem*.

³¹⁷ Wang, S., 2010, 628-632.

De modo a testar esta teoria, a autora concebeu uma pequena experiência³¹⁸ em 2006, que intitulou de “O meu blog 我的博客 *Wǒde bókè*”, em que solicitou a um grupo de alunos de iniciação que registassem um diário (日志 *rìzhì*) através de um blog. Uma vez que o nível de conhecimento de língua dos alunos era limitado, durante as três primeiras semanas, em que o registo era diário, foram facultados tópicos de preenchimento, como p.e., “A aula de hoje 今天的课 *Jīntiān de kè*”, “Aprendi 我学会了 *Wǒ xuéhuì le*”, “Muito difícil 太难了 *Tàinán le*”, “Depois de estudar usei 学后就用 *Xué hòu jiù yòng*”, “Algo que me deixou feliz 高兴的事 *Gāoxìng de shì*”, “Algo que me deixou triste 不高兴的事 *Bù gāoxìng de shì*”, “Quero dizer/perguntar ao professor... 我想告诉/问老师 *Wǒ xiǎng gàosù/wèn lǎoshī*”, justificando a escolha dos quatro primeiros como segue:

*O esboço deste conteúdo tem como principal objetivo fazer os alunos refletir e conhecer de alguma forma sobre como gerem o seu estudo, o que aprendem, o que já sabem, que problemas ainda precisam endereçar, que monitorizem a sua aprendizagem e que ajustem o seu método de estudo caso seja necessário e haja tempo para tal. Para além disso, pretende ainda promover a sua capacidade de avaliação da própria aprendizagem, de utilizar o que aprendem e de verificar o domínio do conteúdo estudado.*³¹⁹

Quanto às últimas três questões, a autora explica que as mesmas têm como principal objetivo “(...) reforçar a comunicação entre docente e alunos, não só permitindo conhecer a situação de estudo destes, como também compreender a situação da sua vida, sendo assim possível oferecer-lhes atempadamente a ajuda e apoio necessários”³²⁰, promovendo também deste modo a Inteligência Interpessoal.

³¹⁸ No capítulo seguinte são apresentadas propostas de atividades nesta linha de modo a integrar o ensino e aprendizagem da língua chinesa com as Inteligências Intrapessoal e Interpessoal. NdA

³¹⁹ *Idem*, 630-631. “这些内容的设计，主要是希望学生对自己的学习进行管理，对自己学了什么、学会了什么、还有哪些问题有所思考和认识，监控自己的学习，如有必要及时调整学习方法；还要对自己的学习进行评估，学后就用，可以检查对学习内容的掌握情况。Zhèxiē nèiróng de shèjì, zhǔyào shì xīwàng xuéshēng duì zìjǐ de xuéxí jìnxíng guǎnlǐ, duì zìjǐ xuéle shénme, xuéhuìle shénme, hái yǒu nǎxiē wèntí yǒu suǒ sīkǎo hé rènsì, jiānkòng zìjǐ de xuéxí, rú yǒu bìyào jí shíjiān zhěng xuéxí fāngfǎ; hái yào duì zìjǐ de xuéxí jìnxíng pínggū, xué hòu jiù yòng, kěyǐ jiǎnchá duì xuéxí nèiróng de zhǎngwò qíngkuàng.” TdA

³²⁰ *Idem*, 631. “(...) 为了加强老师和学生之间的沟通，不仅掌握学生的学习情况，还了解学生的生活情况，能及时给予他们必要的帮助和支持。(...) Wèile jiāqiáng lǎoshī hé xuéshēng zhī jiān de gōutōng, bùjǐn zhǎngwò xuéshēng de xuéxí qíngkuàng, hái liǎojiě xuéshēng de shēnghuó qíngkuàng, néng jíshí jǐyǔ tāmen bìyào de bāngzhù hé zhīchí.” TdA

A partir da quarta semana, o blog passou a semanal, sendo os tópicos alterados para “A aula mais interessante desta semana 这个星期最有意思的课 *Zhège xīngqí zuì yǒuyìsi de kè*”, convidando os alunos a uma avaliação consciente, “Estes pontos foram um pouco difíceis 这些有一会儿难 *Zhèxiē yǒu yīdiǎn er nán*”, de modo a permitir-lhes ver o seu progresso objetivamente, e “O que mais me satisfaz em mim próprio 对自己最满意的是…… *Duì zìjǐ zuì mǎnyì de shì……*”, de forma a ajudar os alunos a proceder a uma autoavaliação. Acrescentaram-se mais tarde tópicos como “Os meus amigos 我的朋友 *Wǒ de péngyǒu*” e “As minhas novas descobertas 我的新发现 *Wǒ de xīn fāxiàn*”, encorajando-os assim a aplicar o conteúdo aprendido à sua vida quotidiana.

Nas últimas três semanas, os temas foram ainda alterados para “Eu já...我已经…… *Wǒ yǐjīng……*”, “Eu ainda não...我还没有…… *Wǒ hái méiyǒu……*” e “Eu planeio... 我打算…… *Wǒ dǎsuàn……*”, de forma a permitir uma revisão consciente do seu processo de aprendizagem, bem como a definição de novos objetivos.

Os resultados do estudo mostraram que a capacidade dos alunos aumentou significativamente, que o exercício serviu de complemento às aulas e permitiu a criação de material em primeira mão que facilitou o registo do progresso dos alunos em todas as fases, servindo assim de guia ao docente para averiguação de fragilidades e estratégias a seguir, melhorou a relação e comunicação entre alunos e docente e possibilitou o ajuste do ensino da língua.³²¹

Ainda no que diz respeito à Inteligência Interpessoal, Zu Xiaomei³²² apresenta ainda o modelo interativo aluno-professor como condição essencial para o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos. A autora recorre ao modelo de interação apresentado por Ellis conhecido como IRF - Iniciação – Resposta - Feedback³²³, no qual “o docente é o foco da aula, sendo a principal característica da

³²¹ *Idem, Ibidem.*

³²² 2010.

³²³ *Initiation – Response – Feedback*, no original. NdA

interatividade docente-alunos a estratégia do primeiro em colocar uma questão – os alunos responderem – o docente oferecer feedback.”³²⁴

No seu artigo, Zu explora os três principais segmentos desta interatividade, como segue:³²⁵

1. Colocação de questões por parte do docente, com o objetivo de incentivar o aluno a discursar e comunicar. O docente poderá recorrer a dois tipos de questões. O primeiro, questões refletivas (呈现性问题 *chéngxiàn xìng wèntí*)³²⁶, consiste em perguntas normalmente de resposta fechada, como p.e., “Que dia da semana é hoje? 今天是星期几? *Jīntiān shì xīngqī jǐ?*” ou “Esta palavra é um verbo ou adjetivo? 这个词是动词还是形容词? *Zhège cí shì dòngcí háishì xíngróngcí?*”. O segundo, questões referenciais (真实性问题 *Zhēnshí xìng wèntí*)³²⁷, sendo normalmente do desconhecimento do docente e tendo como objetivo obter informação real, como sejam “O que farias nesta situação? 在这种情况下你会怎样做? *Zài zhè zhǒng qíngkuàng xià nǐ huì zěnyàng zuò?*” ou “Porque queres estudar chinês? 你为什么学习汉语? *Nǐ wèishéme yào xuéxí hànyǔ?*”. Nos níveis básicos de língua, recorre-se mais frequentemente ao primeiro tipo de questões, muito provavelmente devido às limitações linguísticas dos alunos. Nos níveis mais avançados, utiliza-se mais o segundo tipo, uma vez que os alunos estão já equipados com um maior acervo lexical e conhecimentos gramaticais mais aprofundados. Para além disso, o primeiro tipo de questões é mais recorrente em aulas de cariz geral (综合课 *zònghé kè*), uma vez que estas focam as estruturas linguísticas, sendo o segundo tipo mais natural nas aulas de oralidade (口语课 *kǒuyǔ kè*), as quais focam a comunicação. A autora apresenta estudos que indicam que o método das questões referenciais será o mais eficaz no desenvolvimento da capacidade comunicacional dos alunos, uma vez que

³²⁴ Zu, 2010, 634. “在以教师为中心的课堂上，教师提问—学生回答—教师反馈构成了师生互动的主要特点。Zài yǐ jiàoshī wéi zhōngxīn de kètáng shàng, jiàoshī tíwèn—xuéshēng huídá—jiàoshī fǎnkui gòuchéng le shīshēng hùdòng de zhǔyào tèdiǎn.” TdA

³²⁵ Cf. *Idem*, 635 – 637.

³²⁶ *Display questions*, no original. NdA

³²⁷ *Reference questions*, no original. NdA

estes, não estando sujeitos a uma estrutura fechada e a uma resposta certa ou errada, prolongam o seu *output* linguístico na resposta.

2. Consulta do significado, a qual se refere à expressão comunicativa e clarificação de intenções, opiniões e pontos de vista, de forma a alcançar compreensão comum, o que pode ser conseguido através de três métodos, a saber:

- a) Verificação da compreensão (理解核实 *lǐjiě héshí*), que consiste na confirmação da mensagem compreendida através de pergunta ao recetor da mesma, como se exemplifica de seguida:

Xuéshēng: Nín de lǎojiā shì nǎlǐ?

学生：您的老家在哪里？

Aluno: Onde fica a sua casa?

Lǎoshī: Wǒ de lǎojiā shì héběi shěng. Nǐ zhīdào héběi shěng ma?

老师：我的老家是河北省。你知道河北省吗？

Professor: A minha casa fica na Província de Hebei. Conheces a Província de Hebei?

- b) Verificação da confirmação (确认核实 *quèrèn héshí*), que consiste na verificação por parte do recetor da mensagem de que percebeu a outra parte, como se ilustra no diálogo que segue:

Xuéshēng: Wǒ qùguò Mǐguó.

学生：我去过美国。

Aluno: Eu já fui à América.

Lǎoshī: Mǐguó? Nǐ shì shuō měiguó ma?

老师：美国？你是说美国吗？

Professor: À América? Queres dizer aos Estados Unidos da América?

- c) Pedido de clarificação (澄清要求 *chéngqīng yāoqiú*), que consiste na obtenção de informação extra ou de ajuda para compreender a outra parte, conforme se exemplifica abaixo:

Xuéshēng: Wǒ xuéxí hànyǔ xué le liǎng nián zài nánkāi dàxué.

学生：我学习汉语学了两年在南开大学。

Aluno: Eu estudo chinês na Universidade de Nankai estudo dois anos.³²⁸

Lǎoshī: Nǐ shuō shénme? Zài shuō yíbiàn hǎo ma?

老师：你说什么？再说一遍好吗？

Professor: O quê? Podes dizer mais uma vez?

³²⁸ A frase chinesa está gramaticalmente incorreta, pelo que se tentou oferecer uma tradução também ela com problemas para fazer equivaler a intenção do original. NdA

Estudos levados a cabo demonstram que o desenvolvimento linguístico dos alunos é francamente beneficiado pelo recurso a estes métodos, os quais são capazes de produzir frases mais complexas do que alunos que não recorreram ao mesmo.

3. *Feedback* do professor, que “(...) consiste num importante elo na interação aluno-docente”³²⁹, especialmente no que diz respeito ao *feedback* de correção (更正性反馈 *gēngzhèng xìng fǎnkui*) das fragilidades dos alunos, o qual difere das correções tradicionais normalmente levadas a cabo nas aulas comuns, em que se “(...) dá mais ênfase às estratégias de ensino de língua”³³⁰, sendo que neste caso o próprio *feedback* de correção constitui uma estratégia de ensino, sendo um fator influenciador da aquisição de língua, que enfatiza o relacionamento entre ambos. A autora lista seis tipos de correção por *feedback*, baseada no trabalho de Lyster e Ranta, como segue:

331

- a) Correção de clarificação (明确更正 *míngquè gēngzhèng*), o qual consiste na indicação direta do erro, com informação sobre a forma correta, como se observa no seguinte exemplo:

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.³³²

Lǎoshī: Bùduì, bùnéng shuō “bù qù”, yīnggāi shì “méi qù”.

老师：不对，不能说“不去”，应该是“没去”。

Professor: Não, não se pode dizer “nunca fui”, deve-se dizer “não fui”.

- b) Indicação metalinguística (元语言线索 *yuán yǔyán xiànsuǒ*), que implica equipar os alunos com conhecimento metalinguístico de modo a tomarem consciência dos seus próprios erros, como se exemplifica:

³²⁹ Zu, 2010, 636. “(...) 是课堂师生互动的另一个重要环节。 (...) shì kètáng shī shēng hùdòng de líng yǔgè zhòngyào huánjié.” TdA

³³⁰ *Idem, Ibidem.* “(...) 更侧重语言教学的策略 (...)。 (...) gèng cèzhòng yǔyán jiàoxué de cèlüè (...).” TdA

³³¹ *Cf. Idem, Ibidem.*

³³² Novamente, e naturalmente, uma vez que se trata de estratégias de correção de erros, a frase chinesa está gramaticalmente incorreta, pelo que se tentou oferecer uma tradução também ela com problemas para fazer equivaler a intenção do original. NdA

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.

Lǎoshī: Zài hànyǔ lǐ, “méi” yòng yú guòqù dòngzuò, “bù” yòng yú xiànzài hé

老师：在汉语里，“没”用于过去动作，“不”用于现在和

jiānglái dòngzuò.

将来动作。

Professor: Em Chinês, “méi” usa-se para ações passadas, “bù” usa-se para ações presentes e futuras.

- c) Repetição (重述 *chóngshù*), que consiste em utilizar a forma correta do desvio gramatical feito pelo aluno, como se observa de seguida:

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.

Lǎoshī: Shì ma? Nǐ zuótiān méi qù mǎi dōngxī.

老师：是吗？你昨天没去买东西。

Professor: Ai, sim? Ontem não foste comprar nada.

- d) Pedido de esclarecimento (澄清要求 *chéngqīng yāoqiú*), que implica solicitar ao próprio aluno que clarifique o que acabou de dizer, como se observa no diálogo:

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.

Lǎoshī: Duìbùqǐ, nǐ shuō shénme?

老师：对不起，你说什么？

Professor: Desculpa, o que disseste?

- e) Repetição (重复 *chóngfù*), que consiste em repetir o desvio gramatical do aluno, com entoação elevada e em jeito de pergunta, como se ilustra no exemplo:

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.

Lǎoshī: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī?

老师：昨天 不去买东西？

Professor: Ontem nunca fui comprar coisas?

- f) Indução (诱导 yòudǎo), o qual consiste em levar o aluno à sua autocorreção através de perguntas, como se exemplifica de seguida:

Xuéshēng: Zuótiān bù qù mǎi dōngxī.

学生：昨天 不去买东西。

Aluno: Ontem nunca fui comprar nada.

Lǎoshī: Nǐ zuótiān zěnmē le?

老师：你 昨天 怎么了？

Professor: O que aconteceu ontem?

Assim sendo, os tipos de correção dividem-se em reformulações, nas quais o docente apresenta a correção direta do erro (cf. alíneas a) e c)) e induções, que implica o recurso a qualquer meio que leve o aluno a proceder à sua própria correção (cf. alíneas b), d), e), f)).

O método mais utilizado no ensino de uma língua estrangeira tende a ser o terceiro, repetição (重述 chóngshù), uma vez que é o que provoca menos ansiedade nos alunos. No entanto, especialmente no que toca ao ensino de CLE,

[e]mbora a estratégia mais utilizada seja a repetição, o pedido de esclarecimento e a indicação metalinguística são também bastante usadas. O que importa reter é que o professor chinês tende a fazer correções abrangentes, que incluem pedidos de esclarecimento, indicações metalinguísticas, repetição de estruturas, etc. ³³³

A autora chama também a atenção para o facto de no ensino tradicional de chinês, o professor ainda dominar mais de 70% do tempo de aula, o que implica um grande

³³³ Zu, 2010, 637. “虽然重述是使用最多的策略，但是澄清要求、元语言线索等策略也使用得比较多。值得注意的是，汉语教师往往采用综合反馈策略，比如澄清要求+元语言线索+重复的方式。Suīrán chóng shù shì shìyòng zuìduō de cèlüè, dànshì chéngqīng yāoqiú, yuán yǔyán xiànsuǒ dēng cèlüè yě shìyòng dé bǐjiào duō. Zhídé zhùyì de shì, hànyǔ jiàoshī wǎngwǎng cǎiyòng zònghé fǎnkuì cèlüè, bǐrú chéngqīng yāoqiú +yuán yǔyán xiànsuǒ +chóngfù de fāngshì.” TdA

input linguístico, mas pouca oportunidade para o *output* por parte dos alunos. A proposta da interatividade aluno-professor vem contrabalançar esta realidade, uma vez que a mesma pretende destacar o *output* linguístico, permitindo o aperfeiçoamento da capacidade oral e comunicacional destes.

Quanto às Inteligências Espacial e Corporal-cinestésica, sendo o Chinês uma língua semântico-visual, de execução motora não-linear, as mesmas são relativamente fáceis de identificar e/ou relacionar com trabalhos de investigação especialmente direcionados à aquisição da escrita. A título de exemplo, refira-se o trabalho de Sun Lam³³⁴ na área da cognição da escrita chinesa, onde apresenta uma detalhada descrição do funcionamento desta, quer no que respeita à constituição dos caracteres, marcadamente identificada com uma forte perceção visual e espacial, da qual resulta uma proposta de ensino dos caracteres com base em programas específicos informáticos especialmente desenhados para a aplicação e desenvolvimento das mesmas, quer no que respeita a estratégias de ensino a adotar de modo a maximizar estas vertentes.

Observe-se na Fig. 85 a proposta de aprendizagem através destas Inteligências, em que se observa a divisão espacial do carater “川” *chuān*, rio” (imagem da esquerda), bem como a ordem de execução da escrita do carater “句” *jù*, frase” (imagem da direita), ambos acompanhados de vídeo ilustrativo do gesto e sequência de escrita.

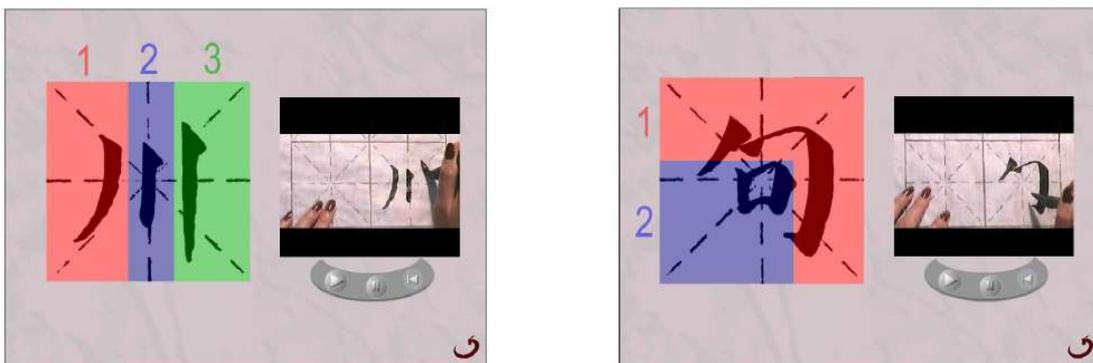


Figura 85 - Divisão espacial e ordem de execução de caracteres³³⁵

³³⁴ 2005.

³³⁵ *Idem*, 264.

Na figura abaixo é ainda possível observar-se um modelo caligráfico do carater “酒 *jiǔ*, álcool”, onde se oferece a indicação da ordem e direção de cada traço através de setas.

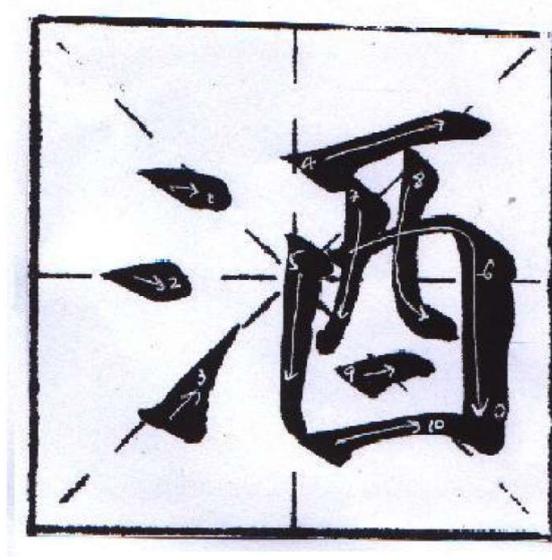


Figura 86 - Modelo do carater "酒 *jiǔ*" para cópia caligráfica³³⁶

Existem ainda outros autores que, não referenciando especificamente aspetos da escrita, podem ser inseridos na linha da teoria no que respeita a estas Inteligências. Lu Fubo defende, p.e., que o ensino de aspetos gramaticais devem ser acompanhados o mais possível por gestos, de modo a permitir ao aluno uma memorização e associação visual e gestual do conteúdo em questão.³³⁷ Por exemplo, ao ensinar-se os verbos direcionais “来 *lái*, vir” e “去 *qù*, ir”, o professor deverá recorrer a frases de exemplo, acompanhadas pela ação.³³⁸

³³⁶ *Idem*, 266.

³³⁷ Testemunho adquirido através da frequência de aulas por parte de Luís Cabral. NdA

³³⁸ Cf. Ponto 2.3.3., pág. 124, para mais exemplificações.

3.3. Análise de Materiais à luz das Inteligências Múltiplas

Apesar da diversidade de opiniões sobre as funções dos recursos didáticos e da profusão de suportes tecnológicos com que hoje nos deparamos, os manuais escolares continuam a ser um recurso pedagógico por excelência, já que são os instrumentos mais utilizados nas escolas, com um impacto significativo nos processos de ensino-aprendizagem.³³⁹

Como afirma José Carlos Morgado na citação apresentada imediatamente antes, os manuais escolares desempenham, indubitavelmente, um papel fulcral no ensino e aprendizagem de qualquer disciplina, uma vez que constituem “auxiliares importantes da prática pedagógica”³⁴⁰, sendo considerados como “um meio facilitador da aprendizagem dos alunos”³⁴¹, através dos quais os professores poderão seguir orientações pedagógicas bem como conteúdos programáticos, acompanhados de explicações sistematizadas e exercícios pré-definidos para o desenvolvimento das competências que se espera que os alunos alcancem. Para além disso, os manuais podem ainda ser uma ferramenta útil para a propagação e prática de determinadas estratégias de ensino/aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos das vantagens do seu uso:

- permitem uma estruturação lógica e sequencial dos conteúdos programáticos de uma disciplina;
- permitem uma apresentação sumária e sistematizada de pontos importantes que ficam sempre disponíveis para consulta dos discentes;
- podem ser utilizados em atividades de sala de aula e/ou casa;
- permitem, quando bem estruturados, a libertação da tarefa da criação de materiais didáticos básicos por parte do docente, deixando-o assim mais disponível para a planificação de outras tarefas práticas;

³³⁹ Morgado, 2014, 1491.

³⁴⁰ *Idem*, 36.

³⁴¹ *Idem*, *ibidem*.

- permitem a transmissão de aspetos socioculturais, não apenas em contexto informativo, como também comunicacional, tratando-se neste particular de um contexto de transmissão de uma língua;³⁴²
- permitem aos alunos um estudo autónomo, porquanto estes podem recorrer à sua consulta sempre que necessário;
- facilitam a organização das aulas.

Apesar de todas estas vantagens, um manual apresenta algumas limitações que deverão ser tidas em conta por parte dos docentes, de modo a poderem ser devidamente colmatadas. É nestes casos que o papel do professor se assume como indispensável na orientação e, muitas vezes, complemento do conteúdo e atividades propostas nos manuais em uso. Listam-se de seguida algumas dessas limitações:

- podem apresentar conteúdo desatualizado;
- podem conter linguagem “não-real”, uma vez que os textos e diálogos são por vezes adaptados para incluir pontos gramaticais ou linguísticos;
- podem ainda conter conteúdo desfasado da realidade dos alunos, neste caso, portugueses;
- podem limitar o professor na apresentação de conteúdo, uma vez que este tenderá a “deixar-se levar” pela estrutura do manual;
- podem mostrar-se incompletos a nível de explicações gramaticais, culturais, socioculturais, entre outras;
- podem ser dispendiosos, principalmente tendo em atenção a aprendizagem de chinês, e, sendo que não existe grande escolha a nível de material em Portugal, têm de ser importados da China, ou de países europeus em que o ensino de Chinês se encontra mais desenvolvido, o que aumenta significativamente o custo dos mesmos.

Embora a Teoria das IM não tenha sido concebida como uma teoria educacional, muito menos como algo especialmente aplicado ao ensino de línguas, a mesma mostra-se útil na prossecução desta matéria. Assim sendo, proceder-se-á de seguida a uma análise pedagógica de um conjunto de manuais de ensino de CLE, de modo a verificar

³⁴² Tal como afirma Bonafé (Apud Morgado, 2014, 1496), os “recursos didáticos corporizam (...) um código de regulação social de significados culturais (...)”. NdA

os seus pontos fortes e limitações à luz da teoria de Gardner, confirmando assim se a disposição de conteúdos e atividades neles presentes pode beneficiar os alunos na prossecução de uma aprendizagem múltipla, permitindo-lhes diferentes abordagens.

3.3.1. Amostra de Manuais

Para esse desiderato, escolheu-se analisar detalhadamente um manual que se afigura mais adequado à Teoria das IM, listado na alínea a), bem como uma análise superficial dos manuais listados na alínea b), por se considerar que os mesmos seguem uma linha didática menos direcionada para esta Teoria, mas que estimulam de uma maneira ou outra a sua utilização a um nível mais superficial. Oferece-se, deste modo, uma descrição geral dos mesmos, sendo que todos são representativos do tipo de material disponível utilizado na Universidade em que este estudo decorre, nomeadamente ao nível dos primeiros anos da licenciatura.

a) Aprende Chinês Comigo – Livro do Aluno (Edição em Português) 跟我学汉语 学生用书 (葡萄牙语版) *Gēn wǒ xué hànyǔ xuéshēng yòngshū (pútáoyá yǔ bǎn)*³⁴³

O manual apresentado faz parte de uma coleção destinada ao nível de iniciação, neste caso especialmente dedicada a alunos falantes de português do nível secundário, salvaguardando que o mesmo pode ser ainda utilizado por alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Alegando ter em conta os mais recentes avanços científicos e seguindo as metodologias de ensino na área da aprendizagem do Chinês como segunda língua ou língua estrangeira, os editores afirmam que o mesmo é o mais prático possível, organizando o conteúdo de maneira a promover a formação da competência comunicativa em chinês.

A coleção é composta pelo Livro do Aluno, Caderno de Exercícios e CD, sendo que se insere numa série de materiais didáticos desenvolvidos pelo

³⁴³ Chen & Zhu, 2010.

Hanban através do Instituto Confúcio Central, com edições em diferentes línguas.³⁴⁴

b) Outros Manuais

➤ **Rhythmic Chants for Learning Spoken Chinese, Vol. 1 汉语韵律会话·1 *Hànyǔ yùnlǜ huìhuà·1***³⁴⁵

Apresentado como o primeiro volume de oito, cada um com seis unidades, este manual é direcionado a alunos estrangeiros do nível primário e secundário. Os editores apresentam-no como focado na função comunicativa, baseando-se principalmente em textos rimados, os quais alegam permitir uma memorização fácil. Os diálogos e exercícios são baseados nesses textos, sendo desenhados e desenvolvidos de forma progressiva, permitindo aos alunos consolidação da sua proficiência na língua. Os dois primeiros volumes da série destinam-se ao nível de iniciação, focando-se na pronúncia e entoação, bem como em expressões simples e práticas do dia-a-dia. Cada lição oferece ainda uma pequena introdução à cultura e geografia da China. O manual é acompanhado de um CD.

➤ **A Comprehensive Course in Elementary Chinese I 初级汉语精读教程. I *Chūjí Hànyǔ Jīngdú Jiàochéng. I***³⁴⁶

Tal como o título indica, este manual é de nível elementar, destinado a alunos que iniciam língua a partir do zero, tendo como principal objetivo desenvolver a sua capacidade de leitura e escrita, bem como comunicativa, em chinês, caracterizando-se por pequenos avanços graduais, sendo que o vocabulário e conteúdo gramatical por lição não só é controlado, como também vai aumentando lentamente de dificuldade, seguindo um modelo baseado em tarefas práticas, o que permite o desenvolvimento da capacidade linguística.³⁴⁷

O manual é constituído por um Livro do Aluno, acompanhado por um CD áudio, e um Livro de Exercícios.

³⁴⁴ Cf. Chen & Zhu, 2010, Prefácio.

³⁴⁵ Da, 2005a.

³⁴⁶ Zhou, 2013.

³⁴⁷ Da, 2005a, 1.

3.3.2. Metodologia de Análise dos Manuais

Como referido, proceder-se-á a uma análise detalhada do primeiro manual acima listado e uma superficial dos restantes, tendo como base a Teoria das IM, fazendo-se para tal um inventário de Inteligências presentes em cada um, seja na exposição de conteúdo, seja no tipo de atividades solicitadas para prática dos mesmos.

Esta escolha específica de manuais justifica-se por se considerar que o primeiro estimula fortemente as Inteligências numa perspetiva transversal a todos os aspetos da língua chinesa, e os restantes numa perspetiva mais orientada para partes específicas da língua, como sejam a auditiva e oral, a verbo-linguística e a lógico-matemática.

De modo a se poder identificar as Inteligências, a análise é levada a cabo tendo em conta uma abrangente lista de atividades aplicadas a cada uma (*cf.* Tabela 29), numa adaptação baseada nas propostas de Silver, Strong e Perini³⁴⁸ e David Lazear³⁴⁹.

Tabela 29 - Exemplos de atividades para cada Inteligência

INTELIGÊNCIA	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
VERBO-LINGUÍSTICA	Troca de impressões; debates; escrita de textos jornalísticos; escrita criativa; conferências; composições; criar, analisar e apreciar poemas; contar, criar e ler histórias; atividades de audição; leitura; apresentações formais; anedotas, trocadilhos e rimas; escrever um diário ou registo; aplicação de vocabulário.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Cálculos; experiências; comparações; jogos com números; usar evidências; formular e testar hipóteses; raciocínio dedutivo e indutivo; símbolos e fórmulas abstratas; decifrar códigos; criar relações entre ideias incongruentes; trabalhar com organizadores cognitivos e gráficos; jogos de lógica e padrões; padrões e sequências numéricas; criar esboços; resolução de problemas; silogismos.
ESPACIAL	Mapas conceptuais; gráficos; quadros; projetos de arte; pensamento metafórico; visualização; vídeos; diapositivos; apresentações visuais; esquemas de cor; criações gráficas de conceitos, ideias; ilustrações; criação de montagens e colagens.

³⁴⁸ 2010, 22.

³⁴⁹ 2003, 172-175.

MUSICAL	TOCAR música; cantar; criações de <i>rap</i> ; assobiar; bater palmas; analisar sons e música; reconhecimento de sons ambientais e instrumentais; produção e reconhecimento de padrões rítmicos; reconhecimento de padrões tonais; imitação vocal de tons e ritmos.
CORPORAL- CINESTÉSICA	Dramatização; dança; exercício físico; materiais manipuláveis; demonstrações práticas; representação de conceitos através de mímica; construção de algo físico que transmita uma ideia; jogos físicos.
INTERPESSOAL	Projetos com envolvimento da comunidade; debates; aprendizagem colaborativa; jogos de equipa; tutoria de pares; conferências; atividades sociais; partilha de aprendizagem e conhecimentos; compreensão de diferentes opiniões; comentários sobre atitudes, comportamentos; reconhecimento de sentimentos; comunicação interpessoal.
INTRAPESSOAL	Opções pessoais; escrita de diários; autoavaliação; autoinstrução; estudo independente; debater sentimentos; refletir; concentração em ideias e tarefas; recorrer a diferentes técnicas metacognitivas e estratégias de aprendizagem.
NATURALISTA	Visitas de estudo subordinadas à ecologia; estudo do meio ambiente; tratar de plantas e de animais; trabalho ao ar livre; reconhecimento de padrões; comentários sobre o ambiente; sensibilidade para problemas ambientais; observação e simulação da natureza; classificações e categorizações; estimulação sensorial.

3.3.3. Análise dos Manuais

Nos pontos que seguem, proceder-se-á ao levantamento e análise do perfil de Inteligências de cada um dos manuais listados, identificando-se assim os seus pontos fortes e limitações de acordo com esta Teoria.

3.3.3.1. Manual *Aprende Chinês Comigo – Livro do Aluno* (Edição em Português)

O manual *Aprende Chinês Comigo – Livro do Aluno* 跟我学汉语 学生用书 *Gēn wǒ xué hànǔ xuéshēng yòngshū*, da autoria de Chen Fu e Zhu Zhiping³⁵⁰, foi escolhido para análise detalhada por se considerar que o mesmo estimula as diferentes

³⁵⁰ 2010a.

inteligências e promove a transferência e interação entre as mesmas, recorrendo a cores, imagens, poemas, lengalengas e atividades que implicam a participação dos alunos em tarefas físicas e ativas.

a) Estimulação da Inteligência Espacial

A característica mais marcada deste manual no que respeita à motivação das IM é precisamente a oferta de atividades e recurso à Inteligência Espacial.

Por um lado, existe uma forte componente de destaque visual, sendo que o manual faz uso de cor para destacar, agrupar e até mesmo categorizar informação de constituição de sílabas (*cf.* Fig. 87), caracteres (*cf.* Fig. 88 e 89) e tarefas (*cf.* Fig. 90).

2. Combina as consoantes com as vogais. Pronuncia as sílabas com os quatro tons.

	e	ei	en	eng	u	ua	uei	uai	uo	uan	uen	uang
zh	zhe	zhei	zhen	zheng	zhu	zhua	zhui	zhuai	zhuo	zhuān	zhun	zhuang
z	ze	zei	zen	zeng	zu		zui		zuo	zuan	zun	
ch	che		chen	cheng	chu	chua	chui	chuai	chuo	chuan	chun	chuang
c	ce		cen	ceng	cu		cui		cuo	cuan	cun	
sh	she	shei	shen	sheng	shu	shua	shui	shuai	shuo	shuan	shun	shuang
s	se		sen	seng	su		sui		suo	suan	sun	
r	re		ren	reng	ru	rua	rui		ruo	ruan	run	

Figura 87 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual de sílabas ³⁵¹

A tabela apresentada na Fig. 87 apresenta a combinação de ocorrências possíveis das consoantes “zh”, “z”, “ch”, “c”, “sh”, “s” e “r” com vogais, destacando visualmente, através da cor, umas das outras, permitindo assim ao aluno focar-se em cada uma das partes das sílabas.

³⁵¹ *Idem*, 45.

1. Estrutura dos caracteres chineses

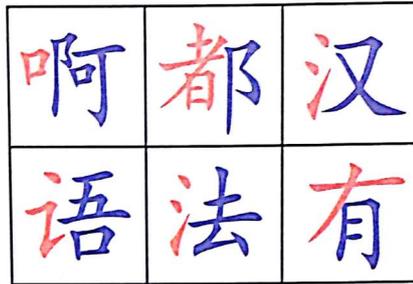
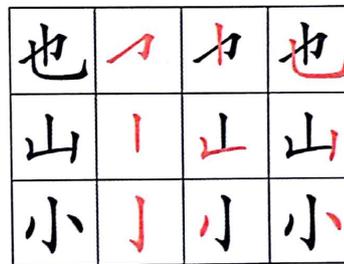


Figura 88 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual de estrutura de caracteres ³⁵²

2. Sequência dos caracteres chineses

(1) Primeiro os traços centrais e depois os laterais.



(2) Primeiro os traços interiores e depois os de fechamento.

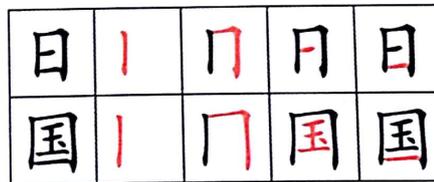


Figura 89 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual sequência de caracteres ³⁵³

A Fig. 88 apresenta a estrutura dos caracteres, destacando os seus componentes através das cores vermelha (correspondente ao radical) e azul, chamando assim a atenção espaço-visual para a constituição dos mesmos. A Fig. 89 apresenta a sequência da ordem de escrita dos traços recorrendo à cor vermelha para indicar a sucessão de escrita dos mesmos. Ambas as estratégias promovem a memória visual e espacial da escrita.

³⁵² *Idem*, 46.

³⁵³ *Idem*, 46.

Vamos praticar: Faz perguntas e responde com base nas palavras dadas.

<p>A: 你几点起床? nǐ jǐ diǎn qǐ chuáng</p> <p>B: 我六点起床。 wǒ liù diǎn qǐ chuáng</p>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">1. 上课^① shàng kè</td> <td style="text-align: center;">九点 jiǔ diǎn</td> <td style="text-align: center;">3. 回家^③ huí jiā</td> <td style="text-align: center;">四点 sì diǎn</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2. 下课^② xià kè</td> <td style="text-align: center;">三点 sān diǎn</td> <td style="text-align: center;">4. 睡觉 shuì jiào</td> <td style="text-align: center;">十一点 shí yí diǎn</td> </tr> </table>	1. 上课 ^① shàng kè	九点 jiǔ diǎn	3. 回家 ^③ huí jiā	四点 sì diǎn	2. 下课 ^② xià kè	三点 sān diǎn	4. 睡觉 shuì jiào	十一点 shí yí diǎn
1. 上课 ^① shàng kè	九点 jiǔ diǎn	3. 回家 ^③ huí jiā	四点 sì diǎn						
2. 下课 ^② xià kè	三点 sān diǎn	4. 睡觉 shuì jiào	十一点 shí yí diǎn						

Figura 90 - Exercício de estimulação Int. Espacial – destaque visual para substituição³⁵⁴

A Fig. 90 apresenta um exercício de substituição das partes das frases, de acordo com a estrutura apresentada no diálogo:

A: A que horas **te levantas**?

B: **Levanto**-me às **seis**.

As partes da frase estão marcadas a cor, sendo que o vermelho indica a ação realizada e o azul a hora a que a mesma é feita, devendo as mesmas ser substituídas pelas palavras com a cor correspondente oferecidas no quadro apresentado à direita da Fig. 90, como segue:

- | | | | |
|-----------------------------|------------|----------------------------|--------------|
| 1. ter aulas ? | nove horas | 3. Voltar para casa | quatro horas |
| 2. acabar as aulas ? | três horas | 4. Dormir | onze horas |

O aluno visualiza as partes das frases, focando cada uma através da cor, sendo assim capaz de associar rapidamente os elementos a substituir, como se tratasse de um puzzle ou colagem.

Figura 91 - Exercício de estimulação Int. Espacial³⁵⁵

³⁵⁴ *Idem*, 111.

³⁵⁵ *Idem*, 52.

A Fig. 91 apresenta outra visualização da composição dos caracteres, sendo que desdobra os mesmos em componentes isolados no espaço correspondente em cada quadrado. O primeiro componente destacado é sempre o radical, representado a vermelho, seguindo-se o outro componente, a azul. O aluno tem assim a oportunidade de visualizar não só os elementos constituintes dos caracteres, como também o espaço que cada componente deverá ocupar em relação à área de escrita disponível.

7. Exercícios de caracteres chineses

(1) Encontra o traço “丿” nos seguintes caracteres chineses.



(2) Encontra o traço “冫” nos seguintes caracteres chineses.



(3) Encontra o traço “㇇” nos seguintes caracteres chineses.



Figura 92 - Exercício de estimulação Inteligência Espacial³⁵⁶

O exercício que se observa na Fig. 92 solicita aos alunos a identificação de diferentes tipos de traços em cada conjunto de caracteres, concedendo-lhes espaço para a marcação dos mesmos através da delineação dos respetivos, proporcionando deste modo um destaque visual e isolado dos restantes traços.

b) Estimulação da Inteligência Musical

O manual apresenta também uma forte estimulação musical e rítmica, porquanto dedica atividades especialmente desenhadas para a prática da oralidade, apresentando para o efeito canções, poemas, exercícios de fonética, entre outros.

³⁵⁶ Chen & Zhu, 2010b, 21.



Vamos cantar.

祝你生日快乐
zhù nǐ shēng rì kuài lè

祝你生日快乐, 祝你生日快乐。
祝你生日快乐, 祝你生日快乐。

Figura 93 - Exercício de estimulação da Inteligência Musical – canção ³⁵⁷

2. Lê a canção infantil.

我是小金鱼, 住在池塘里,
wǒ shì xiǎo jīn yú zhù zài chí táng lǐ
游过来, 游过去, 总是不如意。
yóu guò lái yóu guò qù zǒng shì bù rú yì
努力游, 努力游, 游过了小河,
nǔ lì yóu nǔ lì yóu yóu guò le xiǎo hé
一天又一天, 来到大海里。
yì tiān yòu yì tiān lái dào dà hǎi lǐ

Sou um peixinho dourado vivendo num lago.
Nado para lá e para cá sem me sentir satisfeito.
Esforço-me uma e outra vez e finalmente passo para um rio.
Sigo dia após dia e por fim chego ao mar.



Figura 94 - Exercício de estimulação da Inteligência Musical – canção rítmica ³⁵⁸

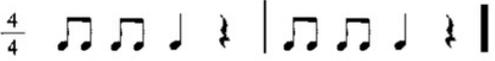
Nas Fig. 93 e 94 apresentam-se duas canções. A primeira, a canção dos parabéns, acompanhada de escala musical, permitindo a alunos com alguma formação musical formal o acompanhamento vocal e/ou instrumental da mesma; a segunda, uma lengalenga infantil marcadamente ritmada. A inserção deste tipo de materiais nos manuais promove não só a aprendizagem de vocabulário autêntico, adaptado a contextos gramaticais, lexicais e/ou culturais, como também a fácil memorização do mesmo, graças ao ritmo que transmite através das repetições, acabando as mesmas por ser "cantadas" com uma "melodia" natural de tons em cada sílaba, sendo que cada uma

³⁵⁷ Chen & Zhu, 2010a, 62.

³⁵⁸ *Idem*, 123.

corresponde a um símbolo musical, numa espécie de marcação do tempo, como se se tratasse do ritmo de uma partitura. Na Fig. 95 pode observar-se a notação rítmica correspondente à lenga-lenga apresentada na Fig. 94, intitulada “Peixinho Dourado”.

Peixinho Dourado

$\frac{4}{4}$ 
 Wóshì xiǎo jīn yú zhùzài chí táng lǐ
 我是小金鱼，住在池塘里，

$\frac{4}{4}$ 
 Yóuguò lái yóuguò qù zǒngshì bùrú yì
 游过来，游过去，总是不如意。

$\frac{4}{4}$ 
 Nǚ lì yóu nǚ lì yóu yóu guò le xiǎo hé
 努力游，努力游，游过了小河，

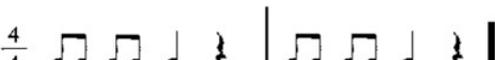
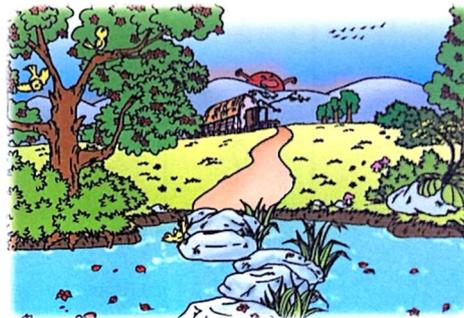
$\frac{4}{4}$ 
 Yìtiān yòuyì tiān lái dào dà hǎi lǐ
 一天又一天，来到大海里。

Figura 95 – Notação rítmica da lenga-lenga "Peixinho dourado"³⁵⁹

2. Lê este poema antigo.

春 眠 不 觉 晓，
 chūn mián bù jué xiǎo
 处 处 闻 啼 鸟。
 chù chù wén tí niǎo
 夜 来 风 雨 声，
 yè lái fēng yǔ shēng
 花 落 知 多 少。
 huā luò zhī duō shǎo



Dormindo na Primavera não se nota o amanhecer,
 mas ouve-se o canto dos passarinhos por todo o lado.
 Lembro-me dos ruídos do vento e da chuva à noite,
 quem sabe quantas flores caíram?

Figura 96 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical - Poema antigo³⁶⁰

³⁵⁹ Partitura da autoria de Sun Lam.

³⁶⁰ Chen & Zhu, 2010a, 107.

O manual apresenta ainda uma série de famosos poemas antigos, como o que se apresenta na Fig. 96, a qual permite também a estimulação da Inteligência Musical, focando o aluno nos ritmo e rima natural produzidos pelas suas sílabas.³⁶¹ Os poemas permitem também aos alunos o contato com uma linguagem específica que dificilmente aprenderiam em determinadas fases iniciais do estudo, oferecendo ainda a possibilidade da imersão no uso criativo da mesma, possibilitando-lhes aplicar a lógica a partir da Inteligência Musical. Para além disso, a memorização de poemas habitua o ouvido e a língua aos sons silábicos do Chinês, bem como à sua produção oral.

2. Lê a canção infantil.

宽 宽 一 条 河， 河 上 一 群 鹅。
kuān kuān yì tiáo hé hé shàng yì qún é。
牧 鹅 一 少 年， 口 中 唱 山 歌。
mù é yí shào nián kǒu zhōng chàng shān gē。

Um rio largo onde com um bando de gansos;

O rapaz que cuida deles canta uma canção popular.



Figura 97 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical - Lengalenga ³⁶²

3. Lê o trava-línguas.

十 四 是 十 四，
shí sì shì shí sì
四 十 是 四 十。
sì shí shì sì shí
别 说 四 十 是 十 四，
bié shuō sì shí shì shí sì
别 说 十 四 是 四 十。
bié shuō shí sì shì sì shí



Catorze é catorze, quarenta é quarenta.
Não digas que quarenta é catorze,
nem que catorze é quarenta.

Figura 98 – Exercício de estimulação da Inteligência Musical – Trocadilho ³⁶³

De modo a estimular a Inteligência Musical, o manual recorre também a lengalengas (*cf.* Fig. 97) e trocadilhos (*cf.* Fig. 98), exercícios que promovem a prática da pronúncia de sons que apresentam mais dificuldade de dicção, como seja o caso do

³⁶¹ *Cf.* Pág. 83 para análise da rima do poema.

³⁶² Chen & Zhu, 2010a, 79.

³⁶³ *Idem*, 57.

“sh” e “s” na mesma frase (cf. Fig. 98), ou a exercitar o som aberto da vogal “e” (cf. Fig. 97), através de desafios divertidos.

Note-se que o CD que acompanha o manual apresenta em áudio todas as canções, poemas, lengalengas e trocadilhos, oferecendo, inclusive, uma faixa de *karaoke* para os alunos cantarem sozinhos sem acompanhamento vocal.

Exercícios marcadamente identificados com a Inteligência Musical são úteis para quebrar a rotina da sala de aula, motivando e despertando assim a atenção e curiosidade dos alunos.

c) Estimulação da Inteligência Naturalista

O manual oferece também um rico acervo de atividades e exercícios que promovem e estimulam o recurso à Inteligência Naturalista, através de conteúdos relacionados com o conhecimento do mundo, como se poderá observar nas Fig. 98 e 99, as quais funcionam ao nível do *input* linguístico, recorrendo a imagens que retratam a natureza para ilustração das palavras em questão, sendo as mesmas na primeira figura relativas a fenómenos meteorológicos: chover (下雨 *xià yǔ*), nevar (下雪 *xià xuě*), ventar (刮风 *guā fēng*) e fazer bom tempo (晴天 *qíng tiān*); na segunda, às estações do ano: inverno (冬天 *dōngtiān*), verão (夏天 *xiàtiān*), primavera (春天 *chūntiān*) e outono (秋天 *qiūtiān*).



Figura 99 – Atividade de estimulação da Inteligência Naturalista – estados do tempo ³⁶⁴

³⁶⁴ *Idem*, 125.

冬天冷，夏天热，春天常常刮风，秋天不冷也不热。
 dōng tiān lěng xià tiān rè chūn tiān cháng cháng guā fēng qiū tiān bù lěng yě bù rè

O Inverno é frio enquanto o Verão é quente. Na Primavera, frequentemente, faz vento enquanto no Outono está ameno.

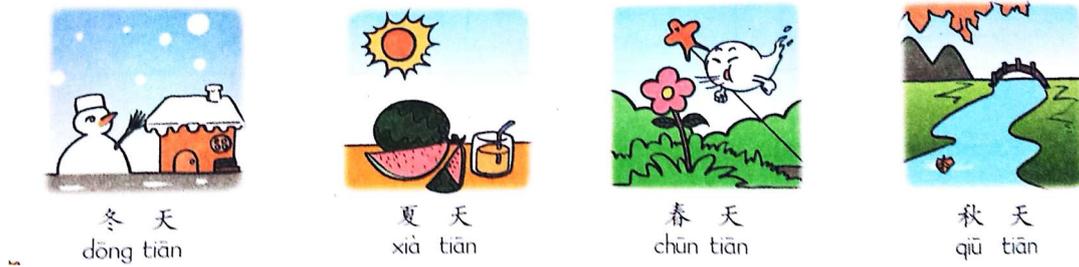


Figura 100 – Atividade de estimulação da Inteligência Naturalista – estações do ano ³⁶⁵

Ao nível do *output* linguístico, encontram-se também exercícios, que procuram estimular essa atividade baseando-se no conhecimento comum e vivencial do aluno, como se verifica na Fig. 100, a qual apresenta um exercício que solicita o preenchimento de frases, com a ajuda de imagens que retratam o mundo e contextos reais.

4. Completa as frases segundo as imagens.

Exemplo



王家明从哪里来？
 wáng jiā míng cóng nǎ li lái
 王家明从中国来。
 wáng jiā míng cóng zhōng guó lái

(1)

本田从哪里来？
 běn tián cóng nǎ li lái
 本田从_____来。
 běn tián cóng _____ lái

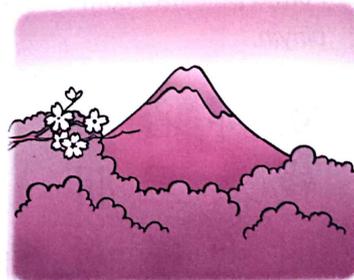


Figura 101 – Exercício de estimulação da Inteligência Naturalista ³⁶⁶

³⁶⁵ *Idem*, 130.

³⁶⁶ Chen & Zhu, 2010b, 60.

d) Estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica

Aprende Chinês Comigo oferece também um conjunto de atividades especialmente desenhadas para promover o envolvimento físico com a língua, estimulando deste modo a Inteligência Corporal-cinestésica. As atividades apresentadas despertam assim o raciocínio mental e linguístico através do movimento. No exemplo apresentado nas Fig. 101 e 102, o aluno tem a oportunidade de corporizar as horas através da manipulação dos ponteiros do relógio, construído pelos próprios, passando da ação à descrição linguística, bem como de participar ativamente no processo de construção de frases, acedidas através do movimento de dados.



Atividade: Fazer um relógio.

Em pares, os alunos fazem um relógio (usando cartão, uma anilha e um parafuso), cujos ponteiros podem mover-se. A seguir, os dois movem os ponteiros e perguntam um ao outro as horas.

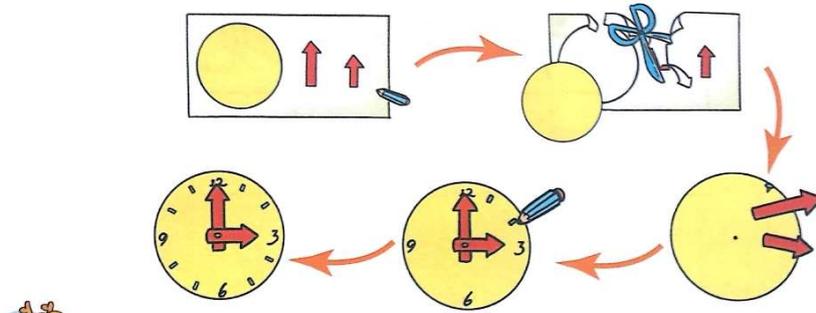
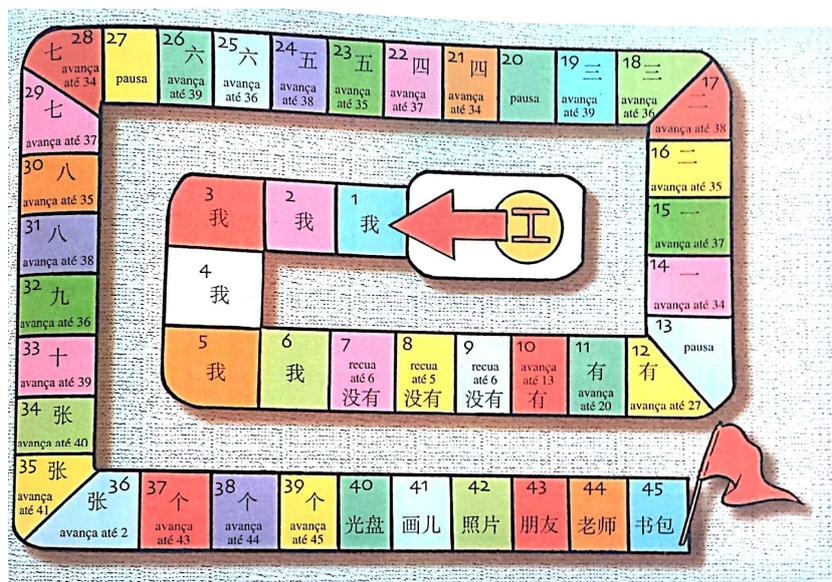


Figura 102 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica ³⁶⁷



Os alunos dividem-se em grupos de dois ou três elementos. Os alunos de cada grupo lançam o dado alternadamente até poderem construir uma frase completa. Por exemplo, “我有七个朋友”.

Figura 103 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica ³⁶⁸

³⁶⁷ Chen & Zhu, 2010a, 107.

³⁶⁸ *Idem*, 207.

Na Fig. 104, na qual se observa um destacável do manual de exercícios, o aluno tem a oportunidade de aprender e aplicar vocabulário através da manipulação de autocolantes (palavras em *pinyin*), exigindo atenção para não se enganar na atribuição das palavras aos objetos. O aluno tem assim de primeiro identificar os objetos com vocabulário do seu conhecimento, escolhendo de seguida a palavra correspondente oferecida nos autocolantes.

Colagem 2

			zúqiú	lánqiú	wénjùhé
			qiánbāo	wǎngqì	Hànyǔ
			qiānbǐ	shūbāo	guāngpán
			qián	Fǎyǔ	dàngāo
			yīnyuè	qiǎokèlì	bìsàbǐng

Instruções:

1. Usa-se depois de terminar a Unidade 2.
2. Retira o *pinyin* da direita e cola-o do lado esquerdo debaixo dos desenhos correspondentes.

Figura 104 – Atividade de estimulação da Inteligência Corporal-cinestésica³⁶⁹

Este tipo de atividades estimulam simultaneamente as Inteligências Espacial e Interpessoal.

³⁶⁹ Chen & Zhu, 2010b, Colagem.

e) Estimulação da Inteligência Interpessoal

O manual promove a estimulação da Inteligência Interpessoal através de atividades de grupo e/ou interação com o próprio docente, recorrendo à consolidação e aplicação de conhecimentos através de atividades que promovem o domínio linguístico, oferecendo ainda a oportunidade de correção e consciencialização de conteúdos que necessitam reforço de estudo.

A atividade que se apresenta na Fig. 105 pretende promover a identificação e prática de pronúncia dos números, lançando o desafio da competição com colegas, estimulando desta forma a sua memorização e promovendo o à vontade linguístico que a leitura e dicção dos números exige.



Jogos de números

Sabes que já podes contar em chinês de 1 a 99?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	.....	.....	.....	30
31	32	33	34	35	.....	.....	.....	.....	40
41	42	43	44	.....	.....	.....	.....	.....	50
51	52	53	.....	.....	.....	.....	.....	.....	60
61	62	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	70
71	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	80
81	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	90
91	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	100



a. Competição: contar

Dois alunos formam um grupo e contam em chinês alternadamente. Por exemplo, o aluno A diz 1 e o aluno B diz 2, o A diz 3 e o B diz 4, assim contando até cem. Vamos ver quem conta mais rápida e correctamente. Depois de praticar algumas vezes, pode dividir-se a turma em vários grupos e organizar uma competição para contar num determinado período de tempo. O grupo que contar com maior rapidez e correcção será o vencedor.

b. Números vizinhos

O professor dá um número e os alunos devem dizer imediatamente os dois números vizinhos. Por exemplo, o professor diz “7”, os alunos dizem “6” e “8”. Vamos ver quem diz primeiro e correctamente.

Figura 105 - Atividade de estimulação da Inteligência Interpessoal ³⁷⁰

Na Fig. 106, observa-se uma atividade que estimula a Inteligência Interpessoal através de questões relacionadas com as rotinas diárias, a ser colocadas aos colegas, permitindo assim a prática daquelas estruturas gramaticais, vocabulário e prosódia através da interação com os outros.

³⁷⁰ Chen & Zhu, 2010a, 55.



Atividade: Entrevista os teus colegas para saberes como é o dia-a-dia deles.

0 meu dia

1. 你 每 天 早 上 几 点 上 课?
nǐ měi tiān zǎo shàng jǐ diǎn shàng kè
2. 你 每 天 中 午 几 点 吃 饭?
nǐ měi tiān zhōng wǔ jǐ diǎn chī fàn
3. 你 每 天 下 午 几 点 下 课?
nǐ měi tiān xià wǔ jǐ diǎn xià kè
4. 你 每 天 晚 上 几 点 睡 觉?
nǐ měi tiān wǎn shàng jǐ diǎn shuì jiào

Figura 106 - Atividade de estimulação da Inteligência Interpessoal ³⁷¹

Os alunos têm assim a oportunidade de praticar conteúdos práticos, reais e concretos num ambiente socialmente descontraído, permitindo-lhes uma autoavaliação das suas capacidades orais e conhecimentos linguísticos, o que contribui também para a estimulação da sua Inteligência Intrapessoal.

f) Interação entre as Inteligências

Para além de toda a estimulação das Inteligências acima listadas, o manual *Aprende Chinês Comigo 跟我学汉语 Gēn wǒ xué hànǔ* patenteia também uma forte interação entre as várias Inteligências, promovendo desta maneira a aprendizagem de conteúdo através de múltiplas formas.

A Fig. 107 exhibe um exercício de cinco palavras relativas às partes do dia, acompanhadas de cinco imagens de um sol, que se vai levantando e pondo, e de uma lua, o qual convida o aluno à sua leitura.

³⁷¹ *Idem*, 111.

Vamos ler.



Figura 107 - Atividade de interação das Inteligências Natural, Espacial e Verbo-linguística ³⁷²

Deste modo, o aluno tem a oportunidade de interiorizar e relacionar as palavras “manhã cedo 早上 zǎo shang”, “manhã 上午 shàng wǔ”, “meio-dia 中午 zhōng wǔ”, “tarde 下午 xià wǔ” e “noite 晚上 wǎn shang” (Inteligência Verbo-linguística), através de imagens (Inteligência Espacial) que representam fenômenos naturais (Inteligência Naturalista).

Na Fig. 108 é possível verificar a Inteligência Verbo-linguística, através da descrição verbal da ordem de escrita de traços, em interação com a Espacial, através das imagens apresentadas para ilustração dessa mesma ordem, bem como a Corporal-cines-tésica, porquanto o aluno poderá proceder à execução da cópia da ordem dos traços no seu próprio caderno ou no Livro de Exercícios, onde poderá praticar os mesmos, como se verificará na Fig. 109.

2. Sequência dos traços

A sequência dos traços dos caracteres chineses refere-se à ordem correcta que se deve seguir quando se escrevem os referidos caracteres. Seguem-se as regras:

(1) Primeiro as barras horizontais e depois as barras verticais; primeiro os traços de cima e depois os de baixo.

王	一	二	干	王						
打	一	扌	扌	扌	打					
客	宀	宀	宀	宀	宀	宀	宀	客	客	
家	宀	宀	宀	宀	宀	宀	宀	家	家	
球	一	二	干	王	王	王	王	球	球	球

Figura 108 - Amostra de atividade de integração das Inteligências Verbo-linguística, Espacial e Corporal-cinestésica ³⁷³

³⁷² *Idem*, 111.

³⁷³ *Idem*, 40.

(2) Escreve os seguintes caracteres chineses seguindo a ordem correcta.

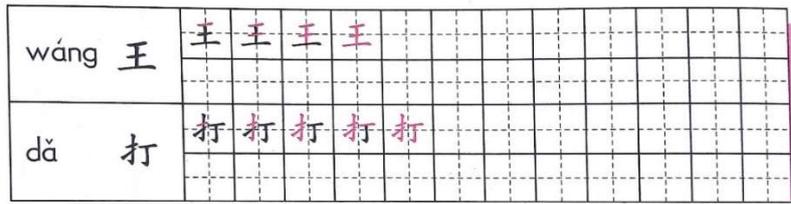


Figura 109 - Amostra de exercício de escrita de caracteres ³⁷⁴

Observe-se a atividade apresentada na Fig. 110, a qual apresenta a diferença tonal de sílabas iguais, mas com significados diferentes, estimulando desta forma a interação entre a Inteligência Espacial, através das imagens, com a Inteligência Musical, através do foco na pronúncia e respetivo tom, e a Inteligência Verbo-linguística, através da informação de significado de cada sílaba.



Figura 110 - Interação das Inteligências Verbo-linguística, Musical e Espacial ³⁷⁵

O aluno tem assim a oportunidade de interiorizar a importância dos diferentes tons em sílabas idênticas ao visualizar imagens concretas que o transportam para determinados conteúdos semânticos.

³⁷⁴ Chen & Zhu, 2010b, 26.

³⁷⁵ Chen & Zhu, 2010a, Composição das sílabas (*pinyin*) da língua chinesa.

Os trocadilhos são também apresentados sempre que possível com acompanhamento de imagens, de modo a permitir que o estímulo sonoro se apoie no estímulo visual, integrando assim as Inteligências Musical e Espacial. Tal é observável, p.e., no trocadilho acima apresentado dos números 4, 10, 14 e 40 (cf. Fig. 98), o qual apresenta uma equipa de basquetebol com os números presentes no trocadilho, de forma a auxiliar na sua pronúncia (cf. Fig. 111).



Figura 111 - Imagem de estímulo visual

O manual não descarta a Inteligência Lógico-matemática, porquanto se encontram inúmeras adivinhas, também estas acompanhadas de estímulos visuais, integrando deste modo as Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática e Espacial, como se verifica na figura que segue. No caso da Fig. 112, a adivinha é acompanhada pela imagem de um relógio que “anda sem pernas 会走没有腿 *huì zǒu méi yǒu tuǐ*” e “canta sem boca 会叫没有嘴 *huì jiào méi yǒu zuǐ*”, associando ainda a Inteligência Naturalista.

2. Lê a adivinha e encontra a solução.

会 走 没 有 腿，
 huì zǒu méi yǒu tuǐ
 会 叫 没 有 嘴。
 huì jiào méi yǒu zuǐ
 它 会 告 诉 我 们，
 tā huì gào su wǒ men
 什 么 时 候 起，
 shén me shí hou qǐ
 什 么 时 候 睡。
 shén me shí hou shuì



Anda sem pernas,
 canta sem boca.
 Diz-nos quando acordamos
 e quando nos deitamos.

Figura 112 - Exercício de integração das Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática, Espacial e Naturalista³⁷⁶

³⁷⁶ Chen & Zhu, 2010a, 112.

O mesmo tipo de combinação e integração de inteligências pode também ser encontrado em exercícios como os que se apresentam na Fig. 113, o qual solicita a produção escrita de um texto, recorrendo às palavras indicadas (Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática), bem como a um conjunto de imagens que retratam realidades identificáveis com o conhecimento do mundo (Inteligências Espacial e Naturalista).

6. Escreve um texto tendo em conta as imagens. Utiliza também as palavras dadas.

节日	过	热闹	礼物	收到	买
jié rì	guò	rè nao	lǐ wù	shōudào	mǎi

Figura 113 - Exercício de integração das Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática, Espacial e Naturalista³⁷⁷

O Livro de Exercícios promove também atividades que visam a interação de estímulos visuais para a criação e/ou identificação de palavras e seu respetivo *pinyin*. Observe-se a Fig. 114, a qual apresenta um exercício que implica a procura de dois caracteres (estímulo visual) que possam ser agrupados de modo a formar palavras

³⁷⁷ Chen & Zhu, 2010b, 110.

(estímulo semântico), solicitando-se ainda o seu *pinyin* (estímulo sonoro). A atividade integra assim as Inteligências Espacial, Verbo-linguística e Musical.

3. Forma palavras com os caracteres chineses do quadro e adiciona-lhes o *pinyin*.

点	奶	妹	今
现	妹	快	在
天	生	起	七
床	奶	医	乐

(1) 快乐 kuàilè (2) _____

(3) _____ (4) _____

(5) _____ (6) _____

(7) _____ (8) _____

Figura 114 - Exercício de integração das Inteligências Espacial, Verbo-linguístico e Musical ³⁷⁸

Encontram-se ainda atividades de integração da Inteligência Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Verbo-linguística e Interpessoal, como se ilustra com o exercício da Fig. 115.



Vamos fazer.

Um joguinho de bater palmas. Diz ritmicamente as seguintes palavras, batendo palmas na direcção correspondente a cada palavra que dizes (por cima da cabeça, em baixo, à esquerda do corpo, à direita do corpo, à frente do peito, atrás do corpo). Quando dizes a primeira, a terceira, a quinta e a sétima palavra da última frase, bate no peito.

上——上, 下——下,
shàng shàng xià xià

左——左, 右——右,
zuǒ zuǒ yòu yòu

前——前, 后——后,
qián qián hòu hòu

我们都是好朋友。
wǒ men dōu shì hǎo péng you



Figura 115 - Exercício de integração das Inteligências Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Verbo-linguístico e Interpessoal ³⁷⁹

O exercício acima apresentado recorre ao estímulo sonoro e motor através de palmas que deverão marcar o ritmo (Inteligência Musical), sendo batidas para o lado

³⁷⁸ *Idem*, 2010b, 76.

³⁷⁹ Chen & Zhu, 2010a, 180.

indicado pelas palavras (Inteligências Espacial, Corporal-cinestésica e Verbo-linguística), podendo o mesmo ser realizado em conjunto de turma ou a pares (Inteligência Interpessoal).

g) Análise de uma lição

De modo a se observar a estimulação das IM, bem como de que maneira o manual promove a integração entre todas, apresenta-se de seguida a análise da Lição nº 26, subordinada ao tema “Vocês compram produtos para o ano novo? 你们家买不买年货 *Nǐmen jiā mǎi bu mǎi niánhuò*”³⁸⁰, a qual conjuga as Inteligências através do elo condutor da Inteligência Naturalista.

A lição inicia-se com uma introdução (*cf.* Fig. 116), na qual se apresentam três imagens, com os respetivos caracteres e *pinyin*, introduzindo através do estímulo visual a discussão do tópico da lição, o Ano Novo Chinês, sendo que as imagens retratam elementos do quotidiano festivo do Ano Novo Lunar da China, transmitindo deste modo conhecimento do mundo.

Na primeira imagem representam-se elementos indispensáveis das festividades do Ano Novo Chinês, como sejam o peixe (o qual simboliza abundância), os foguetes (celebração) e o carater “felicidade 福 *fú*” ao contrário (simbolizando chegada da felicidade). Aos artigos utilizados especialmente durante o Ano Novo dá-se a designação de “artigos do Ano Novo 年货 *niánhuò*”.

³⁸⁰ *Cf. Idem*, 145-149.

Introdução



Figura 116 - Introdução à Lição nº 26 - integração das Inteligências Espacial, Verbo-linguística, Musical e Naturalista³⁸¹

Através da imagem ilustrativa do texto (cf. Fig. 117), a qual retrata o ambiente festivo e envolvente do Ano Novo, é possível chamar a atenção para aspectos integrantes dessa festividade, como seja a curiosidade para os nomes das bancas retratadas na figura.



Figura 117 - Ilustração do texto principal da Lição nº 26 – Inteligência Espacial e Naturalista³⁸²

As atividades iniciam-se com um exercício de reflexão e comparação sobre os costumes da celebração do Ano Novo Chinês e do Natal, convidando os alunos a partilhar conhecimentos e experiências vivenciais, numa clara estimulação das Inteligências Naturalista e Intrapessoal (cf. Fig. 118), fazendo uso da sua capacidade linguística.

³⁸¹ *Idem*, 145.

³⁸² *Idem*, 146.

1. Quais são as semelhanças e as diferenças entre a celebração da Festa da Primavera e do Natal?



春节

- Reunião de toda a família
- dar dinheiro às crianças como presente na Festa da Primavera
- ...



圣诞节

- Reunião de toda a família
- dar presentes
- ...

Figura 118 - Atividade 1 da Lição nº 26 - Estimulação das Inteligências Naturalista e Intrapessoal³⁸³

A segunda atividade convida os alunos a experimentar o recorte de papel (cf. Fig. 119), contextualizando-o com a época do ano retratada na lição, estimulando desta forma não só a Inteligência Intrapessoal, sendo que poderá despertar o seu interesse para esta arte tradicional chinesa, bem como a Corporal-cinestésica, uma vez que convida os alunos a praticarem a arte, estimulando assim a sua motivação para o estudo do tema em todas as suas componentes.

2. Durante o Ano Novo Chinês, os chineses costumam colar papel tradicional recortado na janela. Estes recortes são feitos à mão com tesouras. Não queres experimentar?



Figura 119 - Atividade 2 da Lição nº 26 - Estimulação das Inteligências Corporal-cinestésica e Intrapessoal³⁸⁴

Note-se que toda a lição apela à Inteligência Naturalista através de descrições e comparações de realidades culturais que, embora pertencentes a culturas tão distantes, partilham pontos em comum, despertando desta forma o interesse e curiosidade dos alunos para a realidade do Ano Novo Chinês.

³⁸³ *Idem*, 147.

³⁸⁴ *Idem*, 148.

Esta estimulação do conhecimento do mundo (Inteligência Naturalista) é ainda reforçada no Livro de Exercícios com a solicitação de um texto (integrando ainda deste modo as Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática) baseado nas imagens apresentadas, estimulando também a Inteligência Espacial, como descrito na Fig. 113.³⁸⁵

Deste modo, o que a lição consegue é mais do que convidar os alunos a imitar estruturas especialmente desenhadas para o ensino de língua; consegue ainda motivá-los a partilhar experiências vividas pelos próprios em língua chinesa, assim a sua capacidade comunicacional. Acredita-se que um manual com características nas linhas do que se apresentou neste ponto será o mais favorável na estimulação e integração das IM no ensino e aprendizagem de CLE, uma vez que promove uma interessante, rica e saudável motivação para a aprendizagem por parte dos alunos.

3.3.3.2. Outros Manuais

Embora o manual acima apresentado seja, de facto, profícuo no recurso à estimulação e integração das IM, existem outros manuais aos quais se poderá recorrer de modo a completar ou estimular competências mais específicas, nomeadamente ao nível da oralidade (Inteligência Musical), compreensão e gramática (Inteligência Verbo-linguística e Lógico-matemática).

Assim sendo, o manual *Rhythmic Chants for Learning Spoken Chinese, Vol. 1* 汉语韵律会话¹ *Hànyǔ yùnlǜ huìhuà*¹³⁸⁶ apresenta-se como um útil recurso para o desenvolvimento das capacidades orais e auditivas dos aprendentes, uma vez que recorre a um conjunto de atividades especialmente destacadas para o efeito, como se poderá observar na listagem das seções seguintes:

- Textos 课文 *Kèwǔn*;
- Diálogos 会话 *Huìhuà*;
- Exercícios de pronúncia 语音练习 *Yǔyīn liànxí*;

³⁸⁵ Cf. Pág. 225.

³⁸⁶ Da, 2005a.

- Exercícios de substituição 替换练习 *Tìhuán liànxí*;
- Ler e falar 读一读、说一说 *Dú yì dú, shuō yì shuō*;
- Falar sobre uma imagem 看图说话 *Kàn tú shuō huà*;

A secção de “Textos 课文 *Kèwén*” é constituída, na realidade, por “Cânticos” (cf. Fig. 120), apresentados com *pinyin* e respetivos caracteres, formulados de maneira a criar um padrão rítmico que possa permitir uma fácil memorização sonora e vocabular, como se poderá confirmar pela leitura do *pinyin*. Todos os cânticos têm acompanhamento áudio.



Figura 120 - Cântico 5, Lição nº 3³⁸⁷

Oferece ainda especial destaque a exercícios de pronúncia, bem como de substituição de partes de frases, de acordo com uma codificação em quadro e cores, estimulando desta forma também a Inteligência Espacial (cf. Fig. 121).



Figura 121 - Exerto de exercício de substituição da Lição nº 2³⁸⁸

Perante o exposto, considera-se que *Rhythmic Chants for Learning Spoken Chinese, Vol. 1 汉语韵律会话1 Hànyǔ yùnlǜ huìhuà-1*, embora direcionado a camadas

³⁸⁷ Da, 2005a, 21.

³⁸⁸ *Idem*, 19.

mais jovens, é uma boa aposta para o desenvolvimento das capacidades comunicacionais orais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à prática da audição e repetição oral.

O manual que se apresenta de seguida, *A Comprehensive Course in Elementary Chinese I 初级汉语精读教程. I Chūjí Hànyǔ Jīngdú Jiàochéng. I*³⁸⁹, segue uma linha tendencialmente direcionada às Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática, oferecendo explicações e estruturas gramaticais (cf. Fig. 122), ausentes nos manuais até agora referidos.

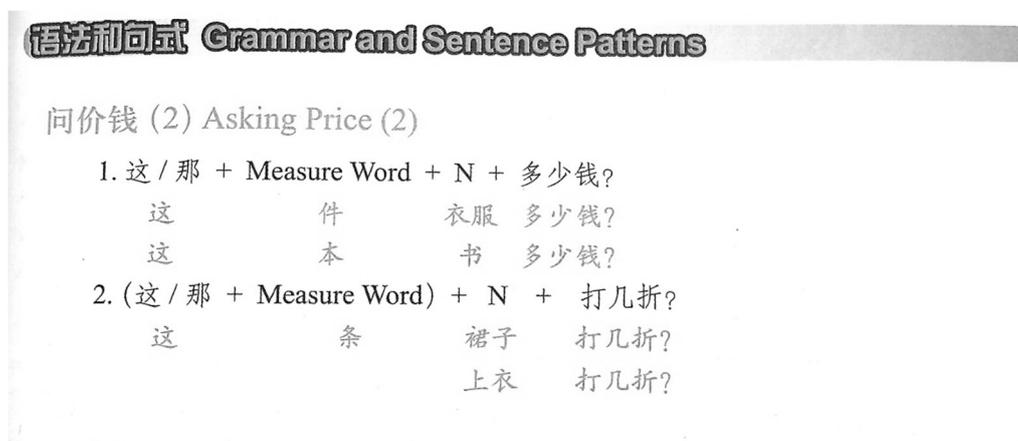


Figura 122 - Destaque de estruturas gramaticais³⁹⁰

Este tipo de apresentação de estruturas em forma de esquemas é importante para a aplicação e estimulação da Inteligência Lógico-matemática, uma vez que facilmente se distinguem padrões gramaticais, bem como da Espacial, porquanto se apresenta conteúdo esquematicamente, com destaque visual para cada uma das partes.

Para além disso, o manual contém uma secção especialmente dedicada à composição dos caracteres chineses, usando para tal descrições linguísticas (Inteligência Verbo-linguística) sobre os mesmos, não oferecendo a componente visual. Oferece, no entanto, quadros com os tipos de traços que constituem os caracteres (cf. Fig. 123), facultando indicação visual sobre a orientação da escrita dos mesmos (cf. coluna 4 da Fig. 123), estimulando a Inteligência Espacial e Corporal-cinestésica.

³⁸⁹ Zhou, 2013.

³⁹⁰ *Idem*, 79.

汉字小知识：笔画 (3) Strokes (3)

	笔画名称	笔画形态	书写方向	例字
1	竖横	乚	止	忙 山
2	横竖钩	丁	丁	们 门 习 师 哪
3	竖横竖钩	与	与	马 吗 妈 写
4	横撇	フ	フ	没 对
5	横折弯钩	乙	乙	几 九
6	提	ノ	ノ	我
7	斜钩	㇇	㇇	我

Figura 123 - Quadro de traços ³⁹¹

A tabela acima apresenta toda a informação em Chinês, o que estimula a capacidade de leitura e compreensão dos alunos na língua de aprendizagem, desenvolvendo desta forma a Inteligência Verbo-linguística.

Uma das principais marcas do manual é o recurso à Inteligência Interpessoal, sendo que solicita diversas atividades práticas que estimulam a interação entre os alunos, bem como a sua capacidade oral. A título de exemplo, são solicitadas tarefas como a apresentação dos elementos da família, baseada numa foto, ou a contagem dos números, saltando-se os múltiplos de 4 ou 7 (aplicando também neste caso a Inteligência Lógico-matemática).³⁹²

Muitas dessas atividades apontam também para a Inteligência Espacial (sempre aliada à Verbo-linguística), porquanto solicitam ao aluno a apresentação da informação através da criação de gráficos (cf. Fig. 124).

³⁹¹ *Idem*, 35.

³⁹² *Cf. Idem*, 44.

任务与活动 Tasks / Activities

全班活动：小调查 Class Activity: Survey

请了解一下你的同学早饭经常吃什么，根据了解到的情况做一个柱状图。(Ask your classmates what they usually have for breakfast. Make a bar chart like this, and share your findings with the class.)

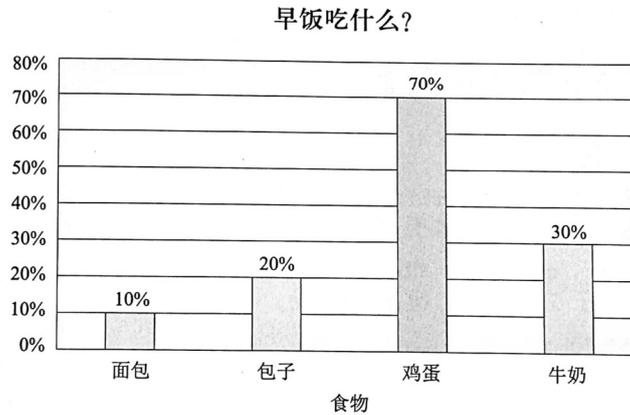


Figura 124 - Atividade de grupo para estimulação das Inteligências Interpessoal e Espacial ³⁹³

O exercício patente na figura acima apresentada solicita primeiramente a interação entre colegas de forma a descobrirem o que uns e outros tomam ao pequeno-almoço (estímulo Interpessoal), solicitando a criação de um gráfico a partir dos dados recolhidos (estímulo Espacial), devendo o mesmo ser partilhado com o resto da turma (novamente estímulo Interpessoal). No caso do gráfico apresentado, as escolhas de alimentos recaem (da esquerda para a direita) no pão, pãozinho recheado cozido a vapor, ovos e leite.

O Livro de Exercícios foca essencialmente atividades de cariz linguístico e gramatical, estimulando as inteligências tidas como tradicionais, Verbo-linguística e Lógica-matemática.

Tendo tudo isto em consideração, o manual afigura-se como uma boa ferramenta do ponto de vista da estimulação das Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática, Interpessoal e Espacial. O docente poderá completar o desenvolvimento das restantes atividades, nomeadamente através da informação cultural que as lições vão transmitindo, levando para a aula atividades e materiais que apelem às Inteligências Musical, Intrapessoal, Corporal-cinestésica e Naturalista.

³⁹³ *Idem*, 57.

**CAPÍTULO IV – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
E ESTILOS DE APRENDIZAGEM
DOS ESTUDANTES NA
AQUISIÇÃO DE CHINÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo apresenta-se três pequenos estudos levados a cabo com alunos de Língua Chinesa da Universidade do Minho, sendo que, primeiramente, se relata e discute os resultados obtidos num inquérito sobre as IM, seguidamente, sobre um inquérito destinado a averiguar os EA dos inquiridos e, finalmente, um pequeno *case study* que tem como principal objetivo perceber se um método de ensino que englobe ambas as teorias poderá beneficiar a aprendizagem de CLE.

4.1. Inteligências Múltiplas e preferências no estudo da língua – Estudos Empíricos com estudantes da Universidade do Minho

O ensino da língua chinesa na Universidade do Minho iniciou-se em 1991, com um primeiro Curso Livre de Língua e Cultura Chinesas, tendo este servido de plataforma para a criação do Centro de Línguas e Culturas Orientais, em 1997, dando lugar ao atual Departamento de Estudos Asiáticos (DEA), inserido no Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH).

Entre os anos letivos de 1998/99 e 1999/2000 decorreu o primeiro curso de Pós-graduação em Estudos Chineses. No ano letivo de 2004/05, inaugurou-se a Licenciatura em Estudos Orientais, tendo esta sido reestruturada à luz do Processo de Bolonha em 2006, passando então a designar-se Licenciatura em Línguas e Culturas Orientais. Em 2009 é lançado o Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial (MEIPC).

Em 2016 a Licenciatura em Línguas e Culturas Orientais sofre nova alteração no decorrer do processo de avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), passando então a designar-se Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (LEO:ECJ), designação que mantém atualmente.

Os projetos de Doutoramento na área dos estudos chineses iniciam-se em 2012, contando até à data com um total de seis projetos nas áreas da linguística, ensino e cultura.

A Universidade do Minho tem assim vindo a promover um profundo desenvolvimento do ensino de CLE que conta atualmente com 25 anos de experiência, ao longo dos quais se foi destacando através do seu método de ensino, especialmente no que diz respeito à sua Licenciatura, a qual não só viu o seu número de alunos aumentar significativamente ao longo destes treze anos, como também foi sofrendo significativas alterações no seu Plano de Estudos.

O curso de LEO:ECJ adota o método de contato direto com os caracteres desde o seu primeiro semestre, sendo que os alunos iniciam o seu estudo de língua chinesa com 12 horas semanais de aulas presenciais, duas das quais exclusivamente dedicadas ao ensino da escrita chinesa. A par com a introdução e prossecução do estudo da língua chinesa, os alunos têm ainda a oportunidade de aprender caracteres inseridos em contextos naturais estudados em UCs como “Cultura Popular da China” e “Geografia Humana, Económica e Turística da China”, promovendo e apurando assim o recurso à Inteligência Naturalista, a qual se teve já a oportunidade de realçar como uma das particularidades da Língua Chinesa.

Assim, enquanto estudam temas culturais como seja a numerologia e o zodíaco chinês, os nomes chineses, a sabedoria chinesa da longevidade e saúde, entre outros, os alunos têm a oportunidade de ter conhecimento de caracteres que dificilmente aprenderiam numa aula de língua. Para além disso, esta aprendizagem de caracteres em contexto natural é realizada através de um método prático, o qual promove o envolvimento dos alunos, convidando-os a observar vídeos sobre as diferentes temáticas, a manipular objetos (disponibilizados em aula para o efeito pelo docente) e, inclusive, a provar pequenas iguarias, especiarias e chás. Os alunos são ainda incentivados a proceder a comparações com a sua própria cultura, o que aumenta não só a sua motivação, mas também a sua empatia para com a cultura, língua e falantes de chinês.³⁹⁴

Este método é utilizado a diferentes níveis ao longo de toda a Licenciatura, ocorrendo não só nas UCs já referidas, as quais decorrem no 1º ano, como também no módulo de Poesia Clássica da UC de “História da China a partir dos Ming e Poesia

³⁹⁴ Para mais detalhes sobre a metodologia de ensino na UC “Cultura Popular da China” *cf.* Maia, 2016.

Clássica”, no 2º ano, e “Chinês Comercial e Turístico” e “Técnica e Prática da Tradução do Chinês”, no 3º ano.

Esta metodologia pedagógica contribui significativamente para o nível alcançado pelos alunos no final da Licenciatura, o qual se posiciona entre os Níveis IV e V do Teste Oficial de Nível de Língua Chinesa (HSK).

4.2. Inquérito sobre as Inteligências Múltiplas, os Hábitos e a Situação de Estudo dos Alunos de Chinês na Universidade do Minho

Antes de se poder falar sobre a teoria das IM e a sua aplicação ao ensino e aprendizagem das língua e escrita chinesas a alunos estrangeiros, considerou-se necessário averiguar quais as IM dos alunos de chinês da Universidade do Minho, quais as suas preferências no estudo e se efetivamente se regista uma ligação entre ambas, tendo-se para tal criado o inquérito que se apresenta em anexo³⁹⁵.

4.2.1. Metodologia

O questionário, intitulado “Inquérito Sobre as Inteligências Múltiplas, os Hábitos e a Situação de Estudo dos Alunos de Chinês na Universidade do Minho”, foi apresentado em suporte papel e eletrónico, de modo a permitir a participação de alunos e *alumni*, aos quais não foi possível aplicar o inquérito presencialmente.

O inquérito apresenta três partes: a primeira pretende averiguar a situação dos inquiridos, nomeadamente o curso e ano em que estudam chinês e há quanto tempo o fazem; a segunda parte apresenta um teste às IM dos inquiridos; a terceira indaga sobre as preferências dos inquiridos no estudo de chinês.

4.2.2. Participantes

Todos os inquiridos são ou foram alunos de cursos de chinês da Universidade do Minho, quer seja em sede do curso de LEO:ECJ e MEIPC do DEA³⁹⁶, quer seja em sede de cursos livres (CL) oferecidos pelo Instituto Confúcio da mesma Universidade³⁹⁷, num total de 151 inquiridos, distribuídos como segue (*cf.* Gráficos 1 e 2): 47 (32,2%) 1º ano de LEO:ECJ; 45 (27,4%) 2º ano de LEO:ECJ; 19 (13%) 3º ano de LEO:ECJ; 2 (1,4%) 1º ano do MEIPC; 5 (3,4%) 2º ano do MEIPC; 1 (0,7%) aluno que frequenta um dos

³⁹⁵ *Cf.* Anexo III.

³⁹⁶ Inquéritos aplicados nos anos letivos de 2013/14 e 2015/16. NdA.

³⁹⁷ Inquéritos aplicados no ano letivo 2013/14. NdA.

curso livres do Instituto Confúcio, não havendo indicação do ano; 2 (1,4%) 1º nível de CL; 3 (2,1%) 2º nível do CL; 2 (1,4%) 3º nível do CL; 2 (1,4%) 4º nível do CL; 17 alunos (11,6%) que não se encontram a estudar chinês há data deste inquérito e 6 alunos (4,1%) que estudaram chinês noutra contexto, neste caso, três atuais professores de chinês, dois alunos extracurriculares de LEO:ECJ e um não especificado.

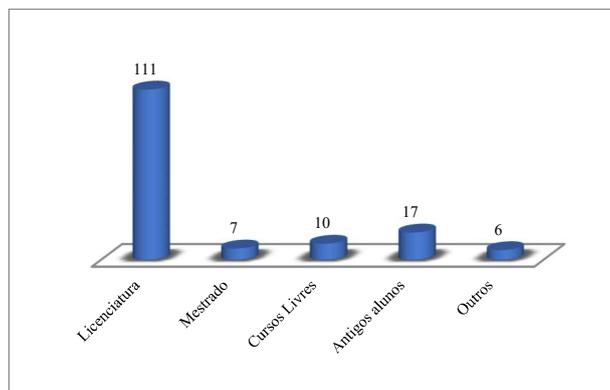


Gráfico 1 - Número de inquiridos por situação académica

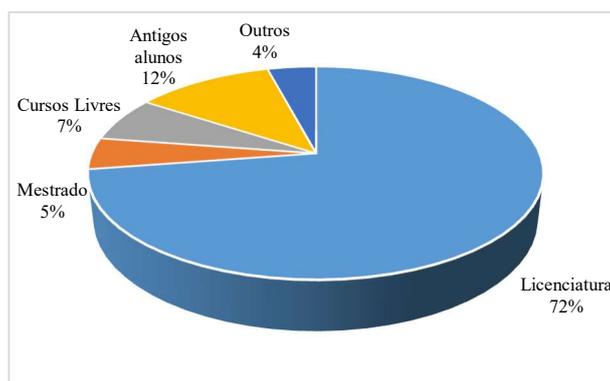


Gráfico 2 Percentagem de inquiridos por situação académica

Deste grupo de inquiridos, 50 estudam chinês há menos de um ano (34%), 47 entre um e dois anos (29,5%), 27 entre dois e três anos (18,5%), 11 entre três e quatro anos (7,5%), 5 entre quatro e cinco anos (3%) e 11 (7,5%) há mais de cinco anos (*cf.* Gráficos 3 e 4).

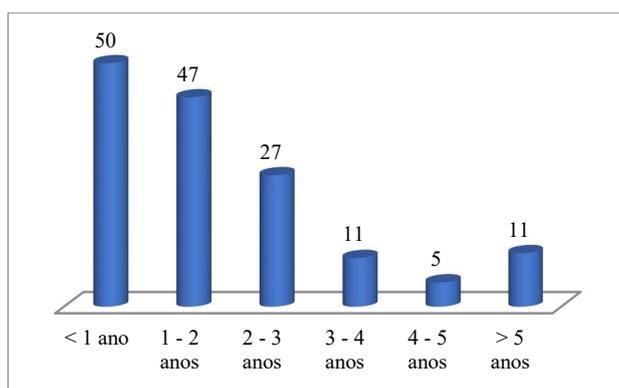


Gráfico 3 – Anos de estudo de chinês dos inquiridos

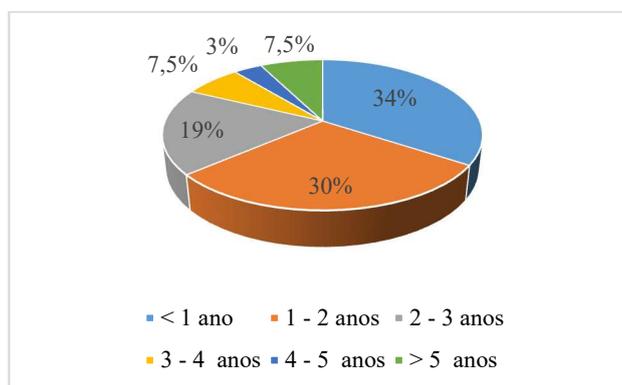


Gráfico 4 - Percentagem de inquiridos por anos de estudo de chinês

4.2.3. Ferramentas de recolha de resultados

De modo a determinar as IM dos inquiridos (segunda parte do questionário), recorreu-se ao inquérito desenvolvido por Harvey F. Silver, Richard W. Strong e Mathew J. Perini³⁹⁸, tendo-se procedido a uma ligeira adaptação do mesmo. Optou-se este modelo de teste por se considerar que as IM e os EA são complementares.

A terceira parte do inquérito foi especialmente concebida para averiguar as preferências dos inquiridos pelo estudo das língua e escrita chinesas, de modo a verificar se existirá de facto relação entre as suas preferências de estudo e as suas IM.

Todos os inquiridos que responderam ao inquérito na sua versão impressa receberam uma folha de cálculo, onde puderam apurar os resultados das suas

³⁹⁸ 1997.

inteligências, bem como aceder a uma pequena descrição de cada uma destas. No inquérito online, foi dada a opção de solicitarem esses mesmos resultados e descrição, tendo os mesmos sido enviados a todos os que o fizeram e facultaram e-mail para tal.

4.2.4. Inteligências Múltiplas dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira

Na segunda parte do questionário foi pedido aos inquiridos que atribuíssem um valor de 0 a 4³⁹⁹ a um conjunto de dez grupos, cada um com oito afirmações, como se exemplifica na Fig. 125 que se apresenta de seguida.

I.

- a) Gosto de ler.
- b) Tenho tendência para pensar nos problemas lógicos como desafios interessantes.
- c) Faço esboços ou desenhos quando penso.
- d) Gosto de cantar, mesmo que seja só para mim.
- e) Sou bom a consertar ou construir coisas.
- f) Sou bom a fazer novos amigos.
- g) Gosto de passar tempo a pensar sobre mim e o meu valor.
- h) Gosto de estar fora de casa, sempre que possível.

Figura 125 - Primeiro grupo de afirmações da segunda parte do questionário

De modo a apurar o grau de conforto de cada uma das inteligências dos inquiridos, procedeu-se então à soma das alíneas de todos os grupos, tendo estas a seguinte correspondência às IM:

- as alíneas a) dizem respeito à Inteligência Verbo-linguística;
- as alíneas b) dizem respeito à Inteligência Lógico-matemática;
- as alíneas c) à Inteligência Musical;
- as alíneas d) à Inteligência Espacial;
- as alíneas e) à Inteligência Corporal-cinestésica;
- as alíneas f) à Inteligência Interpessoal;

³⁹⁹ Os valores utilizados correspondem ao que segue: 0 – Não se aplica de todo a mim; 1 – Dificilmente se aplica a mim; 2 – Aplica-se de alguma forma a mim; 3 – Aplica-se fortemente a mim e 4 – Aplica-se totalmente a mim. NdA

- as alíneas g) à Inteligência Intrapessoal;
- as alíneas h) à Inteligência Naturalista.

Tabela 30 - Tabela de apuramento dos resultados da segunda parte do questionário

Letra	Tipo de Inteligência	Questão										Total
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
a	Verbo-linguística (VI)											
b	Lógico-matemática (Lm)											
c	Espacial (E)											
d	Musical (M)											
e	Corporal-cinestésica (Cc)											
f	Interpessoal (P)											
g	Intrapessoal (I)											
h	Naturalista (N)											

A pontuação obtida desta soma é de seguida transposta para a escala que se apresenta em baixo, obtendo-se assim o grau de conforto de cada inquirido em cada uma das inteligências:

- 32-40 – Muito confortável
- 24-31 – Confortável
- 16-23 – Moderadamente confortável
- 8-15 – Pouco confortável
- 0-7 – Nada confortável.

Howard Gardner afirma que todos os indivíduos possuem mais do que uma inteligência⁴⁰⁰, e, procedendo-se a uma análise geral dos resultados, verifica-se que, de facto, a esmagadora maioria dos inquiridos demonstra possuir afinidade em mais do que uma das inteligências, como se poderá verificar no seguinte quadro.

⁴⁰⁰ Cf. Nota 3, pág. 6.

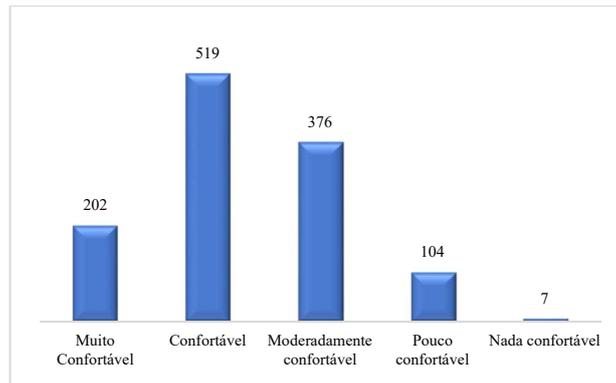


Gráfico 5 - Frequência dos resultados obtidos para os graus de conforto das IM

Os resultados apresentados no Gráfico 5 distribuem-se de acordo com os quadros resumo que se apresentam de seguida, mostrando os obtidos em cada uma das IM.

a) Inteligência Verbo-linguística

A esmagadora maioria dos inquiridos apresenta-se confortável nesta Inteligência, o que está de acordo com a teoria de que todos os indivíduos mostram a mesma aquela consideravelmente desenvolvida em relação às restantes, sendo que:

- 30 inquiridos apresentam-se na escala de “muito confortável”, o que perfaz 20% do total;
- 75 apresentam-se na escala de “confortável”, perfazendo 50% do total;
- 45 inquiridos classificam-se como “moderadamente confortáveis”, perfazendo 30% do total.

Assim sendo, os inquiridos apresentam uma percentagem de 70% (20% muito confortável + 50% confortável) consideravelmente “confortáveis” nesta inteligência, sendo que somente um inquirido apresenta uma Inteligência Verbo-linguística “pouco confortável”, não havendo registos em “nada confortável” (cf. Gráficos 6 e 7).

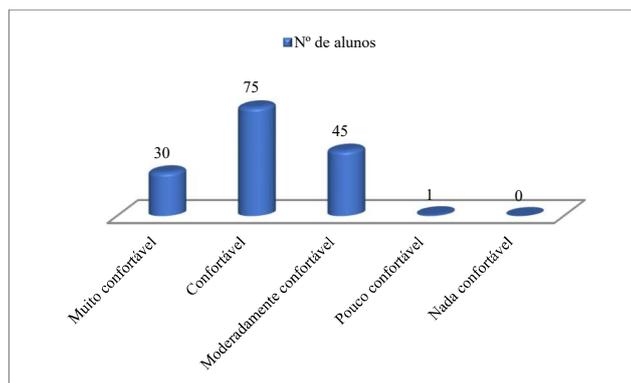


Gráfico 6 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Verbo-linguística

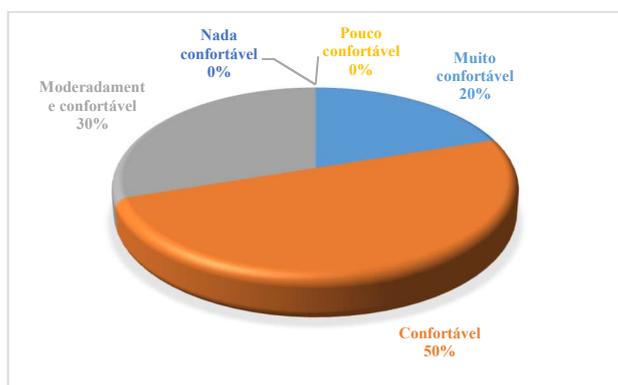


Gráfico 7 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Verbo-linguística

b) Inteligência Lógico-matemática

À semelhança da Inteligência Verbo-linguística, também a Inteligência Lógico-matemática se mostra normalmente mais desenvolvida em relação às restantes, sendo que no entanto, neste particular, existe um maior conforto em geral na Inteligência Verbo-linguística, uma vez que se apresenta um número significativamente superior de inquiridos que revelam uma escala de “pouco confortável” nesta Inteligência. Não obstante, a percentagem de inquiridos com um nível “confortável” na mesma equivale à grande maioria, como se verifica nos seguintes resultados (cf. Gráficos 8 e 9):

- 16 inquiridos apresentam-se como possuindo esta Inteligência “muito confortável”, o que equivale a 11% do total;
- 58 situam-se na escala de “confortável”, perfazendo assim 38% do número total de inquiridos;
- 57 demonstram ter esta Inteligência num grau “moderadamente confortável”, equivalendo a outros 38% dos inquiridos;

- 20 apresentam-se como “pouco confortáveis” na mesma, perfazendo assim os restantes 11% de inquiridos.

Mais uma vez se verifica uma percentagem superior de conforto nesta Inteligência, sendo que 49% dos inquiridos apresentam um bom nível de conforto na mesma (11% muito confortável + 38% confortável).

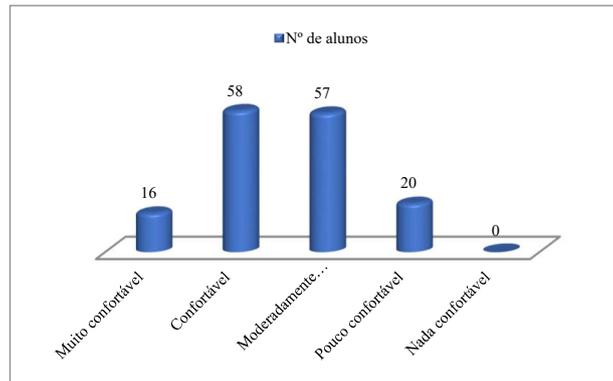


Gráfico 8 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Lógico-matemática

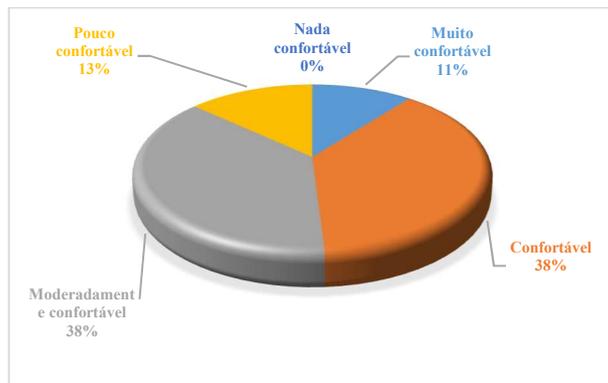


Gráfico 9 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Lógico-matemática

c) Inteligência Espacial

A esmagadora maioria dos inquiridos apresenta um nível confortável nesta Inteligência, sendo que somente 3% se situam na escala negativa, sendo este o primeiro registo de “nada confortável” nas inteligências, como se verifica nos pontos que seguem (cf. Gráficos 10 e 11):

- 32 dos 151 inquiridos destacam uma Inteligência Espacial “muito confortável”, o que equivale a 21% dos inquiridos;

- 80 inquiridos situam-se na escala de “confortável” nesta inteligência, perfazendo assim 53% do total dos inquiridos;
- 35 inquiridos demonstram uma Inteligência Espacial “moderadamente confortável”, o que corresponde a 23% do total de inquiridos;
- 3 inquiridos apontam esta inteligência como “pouco confortável”, o que equivale a 2% dos inquiridos;
- 1 inquirido apresenta-se com uma Inteligência Espacial “nada confortável”, correspondendo naturalmente a 1% do total dos inquiridos.

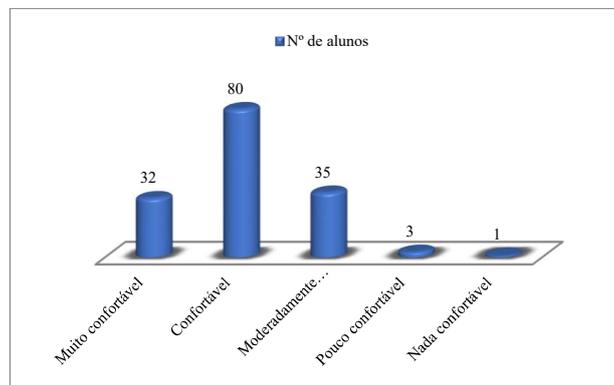


Gráfico 10 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Espacial

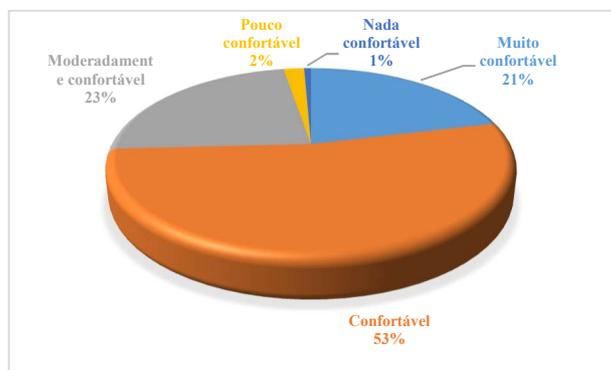


Gráfico 11 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Espacial

d) Inteligência Musical

Esta Inteligência mantém a elevada tendência de conforto verificada nas anteriores, na qual regista um total de 89% dos inquiridos (muito confortável + confortável + moderadamente confortável), registando, no entanto, uma percentagem mais significativa de desconforto, perfazendo um total de 11%

(pouco e nada confortável), como se verifica pelos seguintes resultados (cf. Gráficos 12 e 13):

- 32 inquiridos demonstram uma Inteligência Musical “muito confortável”, o que equivale a 21% dos mesmos;
- 48 apresentam uma Inteligência Musical “confortável”, perfazendo assim 32% dos inquiridos;
- 55 registam a mesma como “moderadamente confortável”, o que perfaz um total de 36% dos inquiridos;
- 15 demonstram esta Inteligência como “pouco confortável”, equivalendo assim a 10% dos inquiridos;
- 1 inquirido apenas apresenta uma Inteligência Musical “nada confortável”.

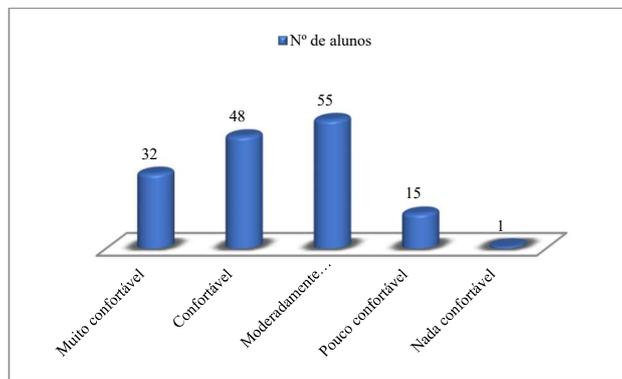


Gráfico 12 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Musical

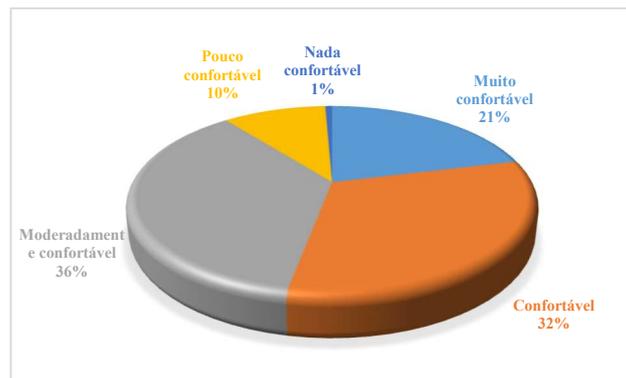


Gráfico 13 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Musical

e) Inteligência Corporal-cinestésica

Esta Inteligência apresenta também uma percentagem elevada de conforto, equivalendo a 83% (muito confortável + confortável + moderadamente

confortável), registrando, no entanto, uma percentagem de desconforto consideravelmente superior às anteriores, apresentando um total de 17% (pouco e nada confortável), bem como uma das percentagens mais baixa de registo de inquiridos com a mesma “muito confortável”, como se verifica nos seguintes resultados (cf. Gráficos 14 e 15):

- 13 inquiridos apresentam uma Inteligência Corporal-cinestésica “muito confortável”, o que equivale a 9% dos inquiridos;
- 59 registam a mesma como “confortável”, perfazendo um total de 39% dos inquiridos;
- 53 apresentam esta Inteligência como “moderadamente confortável”, equivalendo a 35% dos inquiridos;
- 25 demonstram uma Inteligência Corporal-cinestésica “pouco confortável”, perfazendo assim 16% dos inquiridos;
- 1 apresenta-se “nada confortável” nesta Inteligência, o que equivale a 1% do total dos inquiridos.

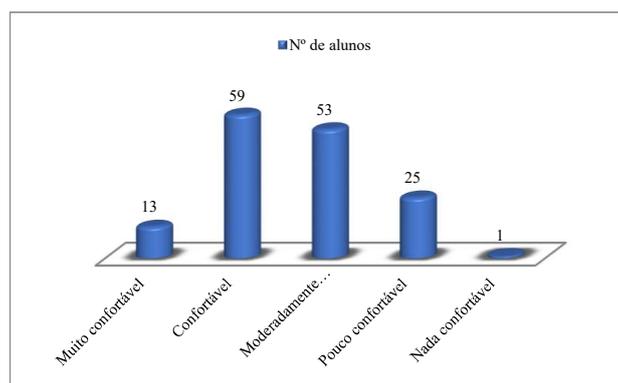


Gráfico 14 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Corporal-cinestésica

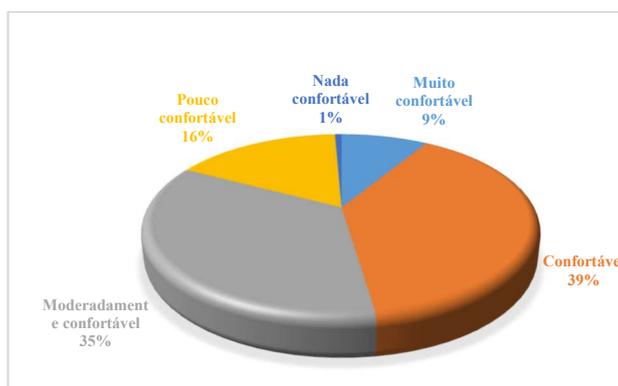


Gráfico 15 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Corporal-cinestésica

f) Inteligência Interpessoal

Esta Inteligência apresenta uma percentagem de conforto muito elevada, equivalendo a 95% (muito confortável + confortável + moderadamente confortável), sendo que a maioria dos inquiridos regista uma Inteligência Interpessoal “confortável”, não havendo registos em “nada confortável” na mesma, como se verifica nos resultados que se apresentam de seguida (cf. Gráficos 16 e 17):

- 17 inquiridos destacam uma Inteligência Interpessoal “muito confortável”, o que equivale a 11%;
- 73 situam-se na escala de “confortável” nesta inteligência, perfazendo assim 48% do total dos inquiridos;
- 54 inquiridos demonstram esta Inteligência “moderadamente confortável”, o que corresponde a 36% do total de inquiridos;
- 7 inquiridos apontam esta inteligência como “pouco confortável”, o que equivale a 5% dos inquiridos.

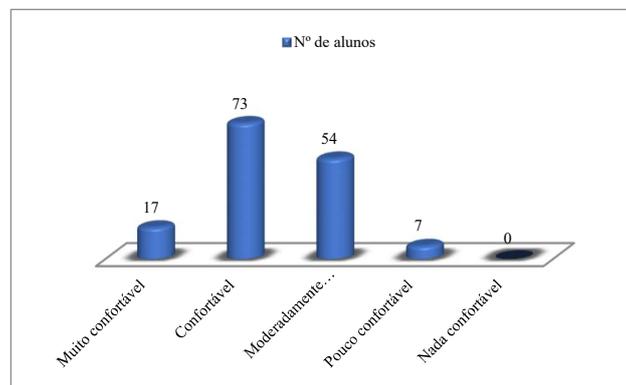


Gráfico 16 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Interpessoal

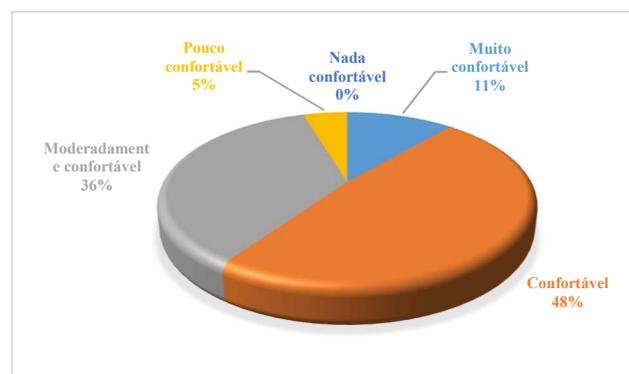


Gráfico 17 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Interpessoal

g) Inteligência Intrapessoal

A Inteligência Intrapessoal é a que regista uma percentagem mais elevada de conforto de todas as Inteligências, com um total de 99% (muito confortável + confortável + moderadamente confortável). Para além disso, apresenta ainda a maior percentagem de inquiridos situados no nível “muito confortável”, como se verifica nos resultados que se apresentam de seguida (*cf.* Gráficos 18 e 19):

- 51 inquiridos apresentam-se como possuindo esta Inteligência “muito confortável”, o que equivale a 34% do total;
- 83 situam-se na escala de “confortável”, perfazendo assim 55% do número total de inquiridos;
- 16 demonstram ter esta Inteligência num grau “moderadamente confortável”, equivalendo a 10% dos inquiridos;
- 1 inquirido apenas regista a mesma como “pouco confortável”, equivalendo assim a 1% do total.

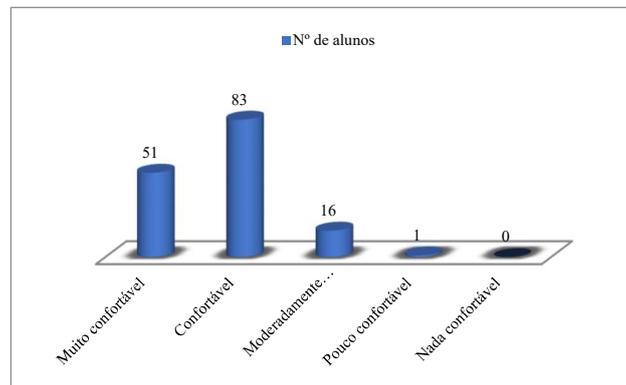


Gráfico 18 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Intrapessoal

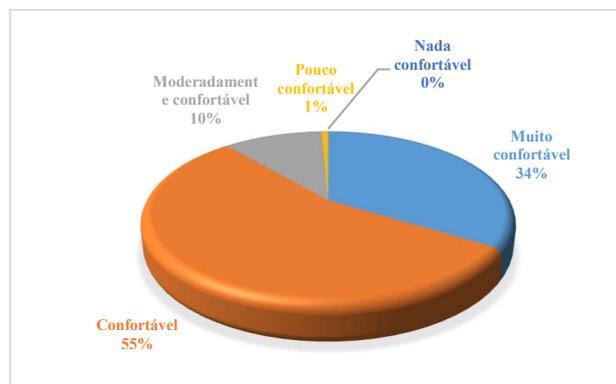


Gráfico 19 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Intrapessoal

h) Inteligência Naturalista

A esmagadora maioria dos inquiridos apresenta-se confortável nesta Inteligência, mostrando uma percentagem de conforto equivalente a 90% (muito confortável + confortável + moderadamente confortável), registando no entanto uma das maiores percentagens de “pouco confortável”, a par com a Inteligência Corporal-cinestésica, bem como a maior percentagem (mesmo que não significativa) de inquiridos no nível “nada confortável”, como se verifica nos resultados que se apresenta de seguida (*cf.* Gráficos 20 e 21):

- 11 inquiridos se apresentam na escala de “muito confortável”, o que perfaz 7% do total;
- 43 apresentam-se na escala de “confortável”, perfazendo 29% do total;
- 61 inquiridos classificam-se como “moderadamente confortáveis”, perfazendo assim 40% do total;
- 32 registam um nível de “pouco confortável”, equivalendo a 31% do total dos inquiridos;
- 4 apresentam esta Inteligência como “nada confortável”, o que equivale a 3% dos inquiridos.

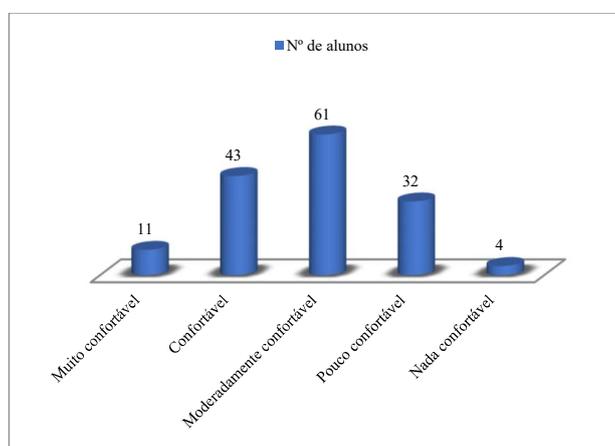


Gráfico 20 - Resultados obtidos por aluno na Inteligência Naturalista

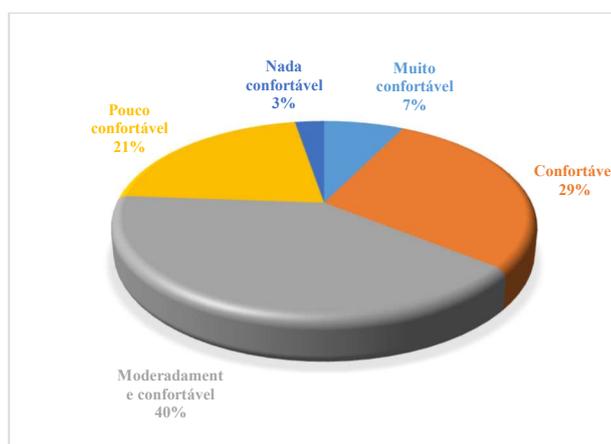


Gráfico 21 - Percentagem de alunos por item da escala na Inteligência Naturalista

4.2.5. Preferências de Estudo dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira

A terceira parte do inquérito prende-se com as preferências de estudo dos inquiridos, contando com um conjunto de dezassete questões, que se apresentam de seguida, com os seus respetivos resultados.

Questão 1

I. O que considera mais difícil no estudo da Língua Chinesa?⁴⁰¹

A “Oralidade” e a “Audição” foram consideradas pelos inquiridos como as áreas mais difíceis de estudo, com uma frequência de 74 e 54 alunos, traduzida em 37% e 27%, respetivamente. A “Escrita” e a “Gramática” apresentam uma frequência relativamente baixa, contando com 27 e 28 frequências respetivamente, o que se traduz numa percentagem de 13% e 14%. Apenas 11 inquiridos, 5%, consideraram a “Leitura” como uma das áreas mais difíceis, sendo que somente sete inquiridos, 4%, considerou que todas as áreas propostas são igualmente difíceis.

Os resultados obtidos deixam transparecer que os alunos de língua chinesa na Universidade do Minho se sentem relativamente confortáveis com a escrita dos caracteres, sendo que apenas 13% dos inquiridos apontam esta área como uma área de dificuldade, o que naturalmente implica também uma baixa incidência na frequência da “Leitura”,

⁴⁰¹ Esta questão permite a escolha de mais do que uma opção. NdA.

fortemente ligada aos caracteres. Por outro lado, revela também que as áreas da “Oralidade” e “Audição” deverão ser mais trabalhadas, dada a sua elevada frequência.

Considera-se que a escrita dos caracteres está diretamente ligada às Inteligências Espacial, Corporal-cinestésica e, em grande medida, Naturalista, uma vez que existe uma categorização natural dos caracteres, nomeadamente através dos seus radicais. Os resultados apurados vão também de encontro ao verificado na primeira parte do inquérito, na qual se constata que os inquiridos se situam *grosso modo* nas escalas positivas da classificação das suas inteligências (embora as Corporal-cinestésica e Naturalista se diferenciem ligeiramente das restantes, com uma incidência nas escalas negativas ligeiramente superiores).

Estas conclusões podem ser observadas nos Gráficos 22 e 23, que se apresentam de seguida.

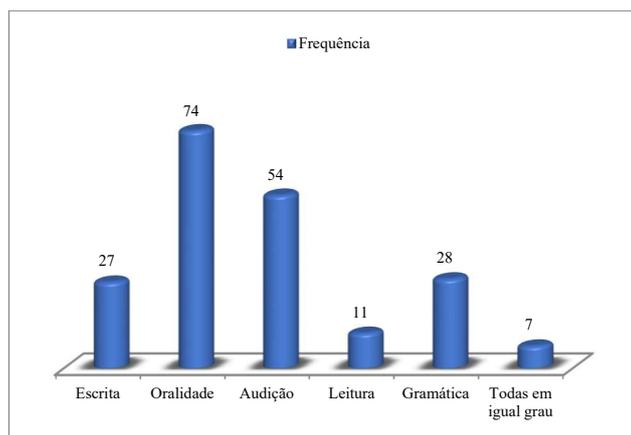


Gráfico 22 - Frequência obtida na questão I do inquérito

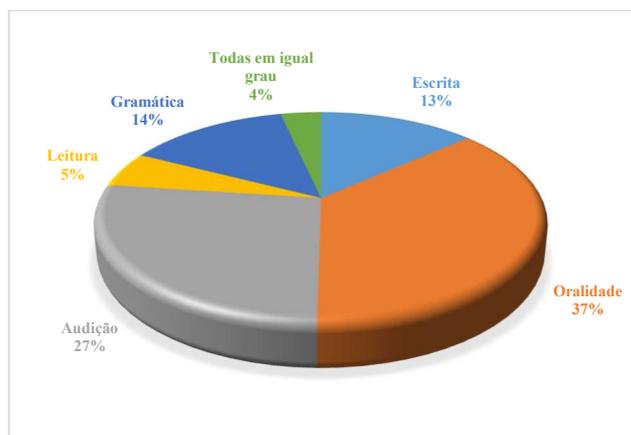


Gráfico 23 - Percentagem obtida na questão I do inquérito

Questão 2

II. O que considera mais fácil no estudo da Língua Chinesa?⁴⁰²

Não surpreendentemente, tendo em conta os resultados apurados na primeira questão, as áreas que os inquiridos consideram menos problemáticas no seu estudo da língua chinesa são a “Escrita”, com uma frequência de 57 alunos, e a “Leitura”, com uma frequência de 45, com percentagens aproximadas dos 30%, tendo a “Oralidade” e a “Audição” recebido a menor frequência (20 e 17, respetivamente). Somente três inquiridos consideraram que todas as áreas são igualmente fáceis.

Os resultados apurados estão de acordo com a questão anterior, e, naturalmente, com os resultados das IM, podendo ser observados nos Gráficos que seguem.

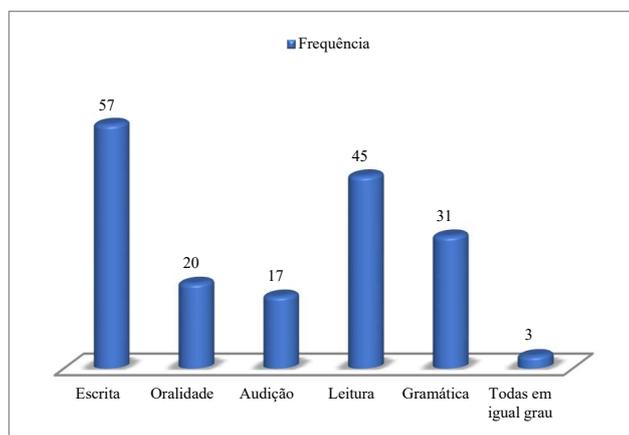


Gráfico 24 - Frequência obtida na questão II do inquérito

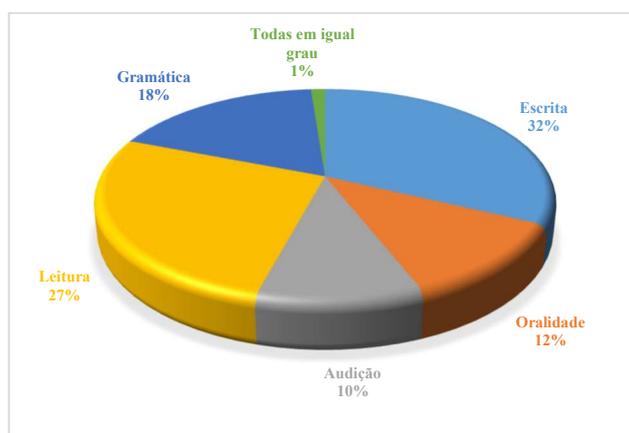


Gráfico 25 - Percentagem obtida na questão II do inquérito

⁴⁰² Esta questão permite a escolha de mais do que uma opção. NdA.

Questão 3

III. Como prefere aprender chinês? (Escolha todas as opções que se apliquem.)

Como se poderá observar nos Gráficos 26 e 27, as opções com maior incidência foram:

- “Exercícios de gramática”, tendo sido apontado por 99 inquiridos, o que equivale a uma percentagem de 63% em relação ao seu número total;
- “Exercícios de vocabulário”, tendo sido opcionado por 97 inquiridos, o que equivale a uma percentagem de frequência de 63%;
- “Exercícios de oralidade”, tendo sido apontado por 97 inquiridos, o que perfaz 62% do total;
- “Leitura de textos”, que ocorre 90 vezes, sendo assim opcionada por 58% dos inquiridos;
- “Exercícios de compreensão”, ocorrendo 89 vezes, o que equivale a uma escolha por parte de 57% dos inquiridos;
- “Exercícios de Escrita na aula e em casa”, contando com uma frequência de 83, o que corresponde a 53% dos inquiridos.

Através da considerável percentagem de escolha nestes itens, verifica-se uma forte ligação entre os níveis de conforto registados nas Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática e Musical, as quais apresentam percentagens totais na escala “confortável” na ordem dos 100%, 87% e 90% respetivamente⁴⁰³.

As restantes opções situadas entre os 20% e os 35%, as quais se destacam já de seguida, estão direta ou indiretamente relacionadas com as Inteligências Intrapessoal e Interpessoal, as quais oferecem o resultado apurado nos níveis “muito confortável” e “confortável” de 89% e 61%:

- “Jogos de simulação”, selecionada por 55 respondentes, o que equivale a uma percentagem de 35% do total de inquiridos. Note-se que este resultado está também conforme o apurado na Inteligência Corporal-cinestésica, a qual apresenta um registo de 48% nos níveis de “muito confortável” e “confortável”;
- “Exercícios de terminar frases”, opcionada por 50 inquiridos, perfazendo assim 32% dos respondentes;

⁴⁰³ Cf. ponto 4.1.1.4, alíneas a), b) e d), pp. 181-185. NdA.

- “Exercícios de escrita na aula”, registada por 45 inquiridos, o que equivale a 29% do total de respondentes;
- “Ouvir e imitar textos”, seleccionada por 43 respondentes, o que perfaz uma percentagem de 28%;
- “Exercícios de escrita em casa”, opcionada por 41 respondentes, equivalendo a 26% do total dos inquiridos;
- “Preenchimento de espaços”, registada por 39 inquiridos, o que equivale a uma percentagem de 25%;
- “Debates em aula”, indicada por 37 respondentes, perfazendo uma percentagem de 24% dos inquiridos;
- “Memorização de informação”, seleccionada por 36 inquiridos, equivalendo assim a 23% do total de respondentes;
- “Trabalhos de grupo”, opcionada por 31 inquiridos, o que perfaz 20% do total dos mesmos.

As percentagens das restantes opções – “Recontar um texto”, “Recitar textos” e “Outros” – não se afiguram significativas no conjunto das mesmas, sendo que apenas dois dos inquiridos indicaram para a opção “Outros” a preferência pelas “Traduções” e “Aprender no próprio país” para a preferência do estudo de chinês.

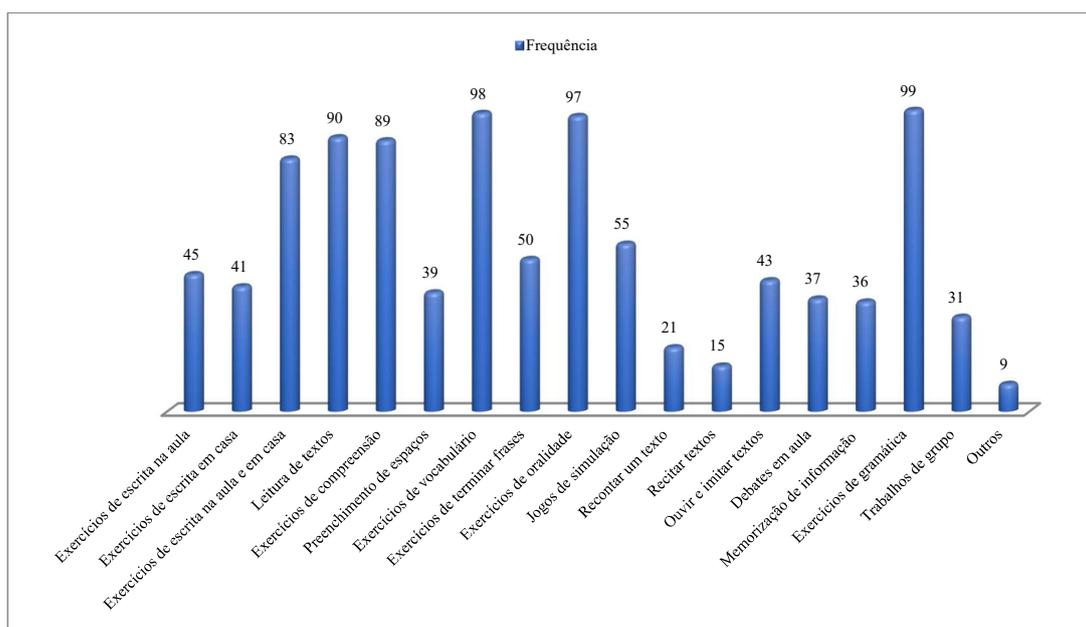


Gráfico 26 - Frequência obtida na questão III do inquérito

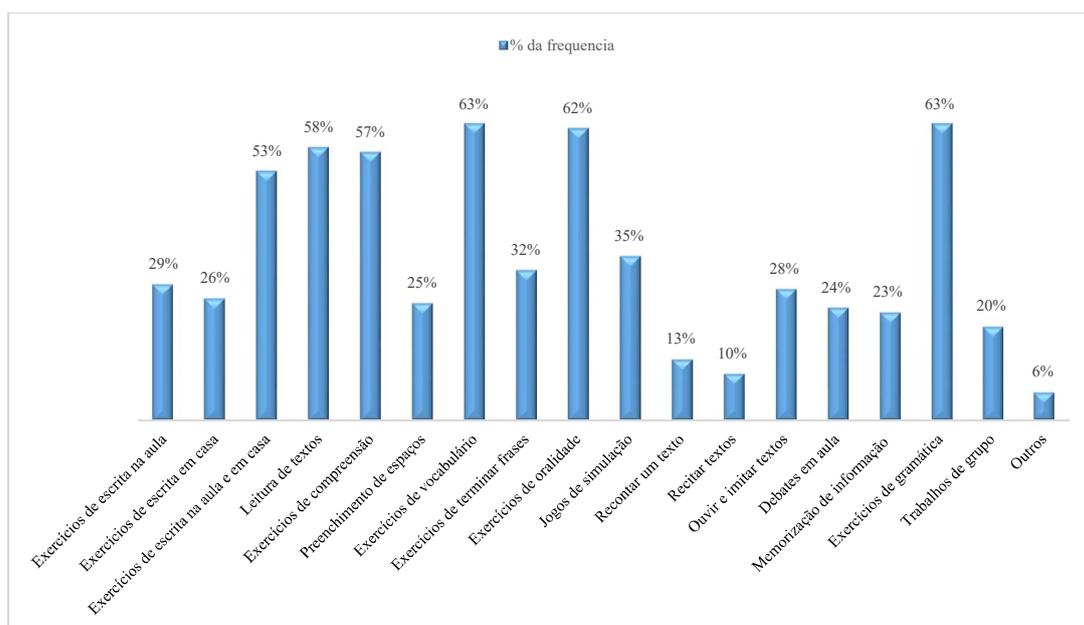


Gráfico 27 - Percentagem de frequência obtida por opção na questão III do inquérito

Questão 4

IV. Quando estuda chinês, prefere fazê-lo: individualmente, em grupo ou ambos.

Esta questão foi colocada de modo a averiguar até que ponto as Inteligências Interpessoal e Intrapessoal influenciam a preferência de estudo individual ou em grupo dos inquiridos. Relembre-se que os resultados apurados na segunda parte do inquérito no que diz respeito à Inteligência Intrapessoal⁴⁰⁴ revelam que os inquiridos estão muito à vontade com esta inteligência, sendo que 89% desses mostram-se “muito confortáveis” ou “confortáveis” com a mesma (sendo que dos restantes, 10% estão “moderadamente confortáveis” e somente 1% “pouco confortável”), o que significa que a percentagem alcançada para a preferência de estudo individual, *i.e.* 54%, está conforme esses resultados. A opção do estudo individual conjugado com o estudo em grupo também obteve um resultado significativamente alto, mais concretamente de 37%, o que vai também ao encontro dos resultados apurados no que concerne à Inteligência Interpessoal⁴⁰⁵, que demonstra que 59% dos inquiridos estão “muito confortáveis” ou “confortáveis” com esta inteligência, o que significa que gostam de trabalhar em grupo.

⁴⁰⁴ Cf. ponto 4.2.4., alínea g), pág. 251.

⁴⁰⁵ Cf. ponto 4.2.4., alínea f), pág. 250.

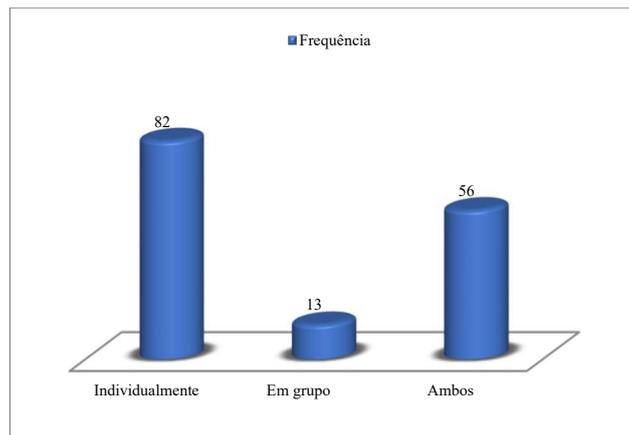


Gráfico 28 - Frequência obtida na questão IV do inquérito

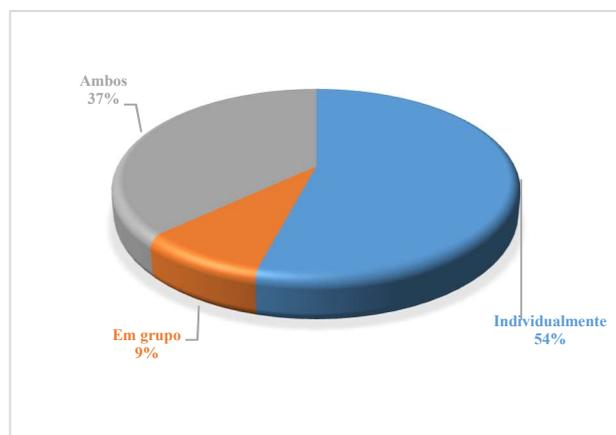


Gráfico 29 - Percentagem obtida na questão IV do inquérito

Questão 5

- V. Fisicamente, prefere aprender chinês:⁴⁰⁶
 Numa sala de aula tradicional (**Tradicional**)⁴⁰⁷;
 Numa sala de aula com disposição de mesas em U (**Mesas em U**);
 Numa sala de aula com disposição de mesas em círculo (**Mesas em círculo**);
 Numa sala de aula com disposição de mesas em grupos de 4 ou mais pessoas (**Mesas em grupos de 4 ou mais**).

À semelhança da anterior, a questão foi colocada para averiguar a relação entre as Inteligências Interpessoal e Intrapessoal e as escolhas relativamente ao estudo, fisicamente falando, do chinês. Ao contrário da questão anterior, não se discerne nesta uma relação tão clara em relação entre ambas as Inteligências e as preferências dos inquiridos, sendo que 59% dos mesmos, ou seja, mais de metade, preferem a sala de

⁴⁰⁶ Esta questão permite a escolha de mais do que uma opção. NdA

⁴⁰⁷ O texto indicado a negrito em parêntesis corresponde à legenda presente nos Gráficos 30 e 31. NdA

aula tradicional, o que *per se* não mostra particular ligação ou preferência com qualquer uma das inteligências em questão. As restantes opções, com percentagens inferiores a 20%, que implicam um contacto mais direto com outros indivíduos, apesar da alta percentagem alcançada nos níveis de conforto da Inteligência Interpessoal, não se afiguram significativas.

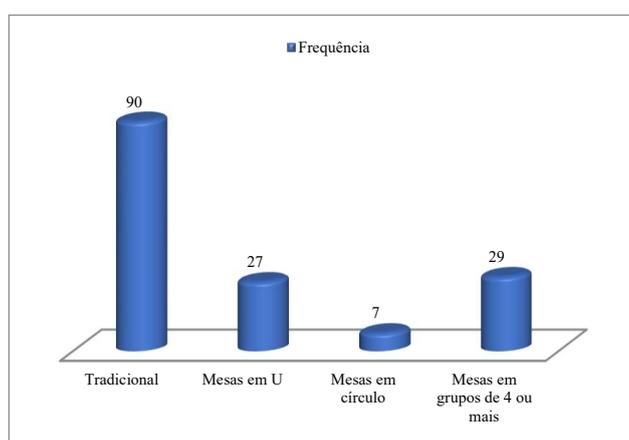


Gráfico 30 - Frequência obtida na questão V do inquérito

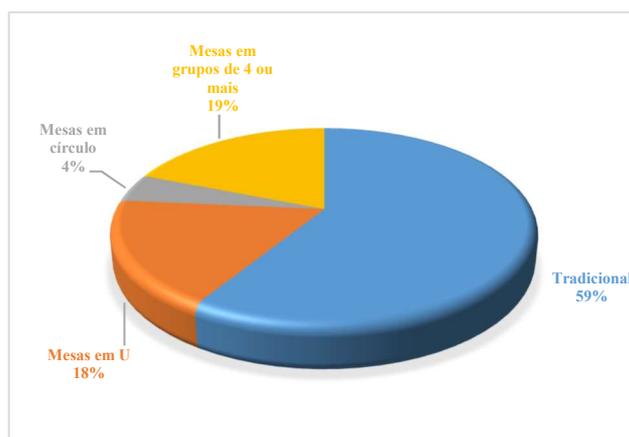


Gráfico 31 - Percentagem obtida por opção na questão V do inquérito

Questão 6

VI. Costuma recorrer ao uso de material extra para o seu estudo de chinês? (1ª parte da questão)

Sim, sempre ou muito frequentemente (**Sim**)⁴⁰⁸;

Sim, às vezes (**Às vezes**);

Não (**Não**).

⁴⁰⁸ O texto indicado a negrito em parêntesis corresponde à legenda presente nos Gráficos 32 e 33. NdA

Teve isto em vista, em primeiro lugar, averiguar se os inquiridos sentem necessidade de recorrer a materiais para além dos manuais utilizados em aula e, em segundo lugar, apurar a que tipos de materiais preferem recorrer.

A esmagadora maioria (95%) respondeu que efetivamente recorre a materiais extra, seja sempre (35%) ou às vezes (60%), sendo que somente 5% dos inquiridos afirma não recorrer a qualquer material extra.

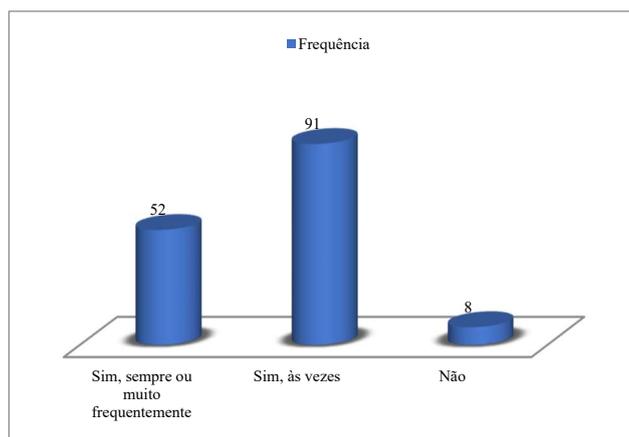


Gráfico 32 - Frequência obtida na 1ª parte da questão VI do inquérito

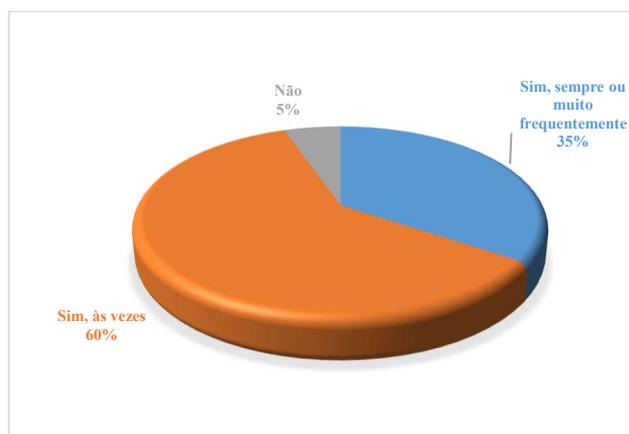


Gráfico 33 - Percentagem obtida por opção na 1ª parte da questão VI do inquérito

Se respondeu afirmativamente, que tipo de material? (2ª parte da questão)

- Manuais da Biblioteca;
- Sites;
- Softwares didáticos;
- Filmes, séries, programas de tv, etc.;
- Música;
- Criação de materiais próprios;
- Outros (Quais?).

No que diz respeito à escolha dos tipos de materiais, as opções selecionadas mostram uma clara predileção para materiais mais práticos, que envolvam uma aprendizagem mais ativa por parte do aluno. Ao contrário do recurso aos “Manuais da Biblioteca” e “Criação de materiais próprios”, ambos com uma percentagem de frequência inferior a 20%, e da “Música”, que embora tenha obtido uma percentagem de 27% se encontra muito aquém das restantes, as opções sugeridas de “Sites” e “Softwares didáticos” registam uma percentagem de frequência superior a 55% (62% e 57% respetivamente), sendo que a opção “Filmes, séries, programas de tv, etc.” obteve também a significativa percentagem de 46%. Dos 9% registados em “Outros”, apontam-se as seguintes respostas: conversação, utilização do dicionário Pleco, uso de dicionários e dicionários ilustrados, uso de *flashcards* e manuais próprios.

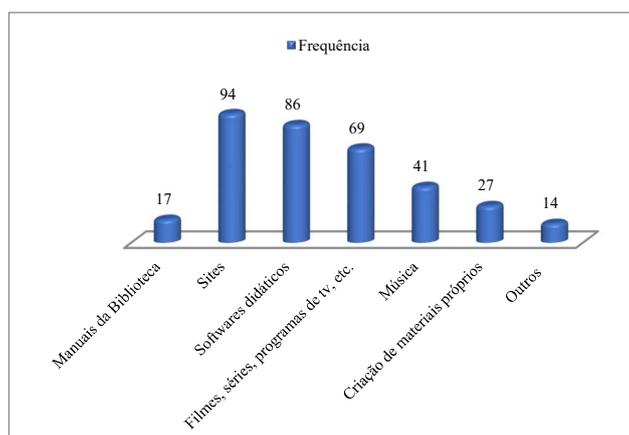


Gráfico 34 - Frequência obtida na 2ª parte da questão VI do inquérito

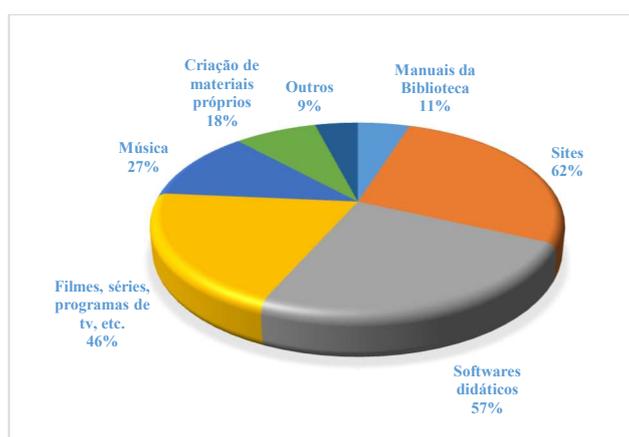


Gráfico 35 - Percentagem obtida por opção na 2ª parte da questão VI do inquérito ⁴⁰⁹

⁴⁰⁹ Tratando-se de um leque de opções extenso, considerou-se mais interessante apresentar as percentagens de ocorrências em cada uma das categorias. NdA

Questão 7

VII. Considera importante saber a que categoria (p.e., água, árvore, luz, animal, etc.) pertence um carater para a sua aprendizagem do chinês?

Esta questão pretende averiguar até que ponto os inquiridos consideram que a sua capacidade para distinguir elementos de uma mesma classe, ou seja, se a sua Inteligência Naturalista, é relevante na sua aprendizagem do Chinês.

Como facilmente se verifica nos gráficos apresentados, a esmagadora maioria (97%) considera que a categorização dos caracteres, ou seja, a sua organização por radicais, é importante para a sua aprendizagem, o que se coaduna com os resultados apurados na segunda parte do inquérito no que diz respeito à Inteligência Naturalista⁴¹⁰, na qual a maioria dos inquiridos se mostra, a diferentes níveis, “confortável” com a mesma (76%⁴¹¹). Este resultado demonstra ainda que mesmo os inquiridos que não se mostram confortáveis com a referida inteligência (24%⁴¹²) consideram esta questão importante.

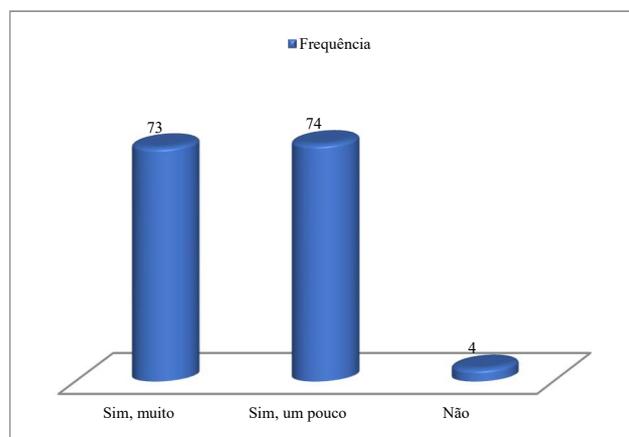


Gráfico 36 - Frequência obtida na questão VII do inquérito

⁴¹⁰ Cf. Ponto 4.2.4., alínea h), pág. 252.

⁴¹¹ Soma de: 7% (Muito confortável) + 29% (Confortável) + 40% (Moderadamente confortável). NdA

⁴¹² Soma de: 21% (Pouco confortável) + 3% (Nada confortável). NdA

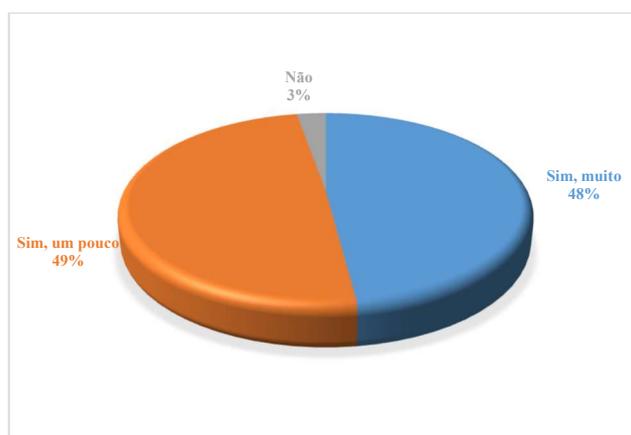


Gráfico 37 - Percentagens obtidas na questão VII do inquérito

Questão 8

VIII. De modo a melhor memorizar palavras novas, tende a agrupá-las por radicais (p.e., 好, 她, 妈妈, 安, 妹妹, 姐姐, 娜, 姥姥...)?

Sim, sempre;

Sim, às vezes;

Sim, mas recorro também a outros métodos;

Não.

Esta questão tem como principal objetivo averiguar até que ponto os inquiridos consideram a categorização dos caracteres por famílias de radicais importantes na sua aprendizagem do Chinês, nomeadamente aquando da aquisição de novos caracteres e construção de vocabulário, continuando assim focada na Inteligência Naturalista.

Embora em termos globais a maioria tenha indicado que não agrupa os caracteres por radicais de modo a melhor os memorizar (46%), mais de metade dos inquiridos respondem afirmativamente à questão (54%⁴¹³). Procedendo-se a uma análise mais detalhada das respostas afirmativas, somente sete inquiridos (5%) responderam que o fazem de todas as vezes, o que se encaixa na percentagem de inquiridos com uma classificação de “Muito Confortável” na Inteligência Naturalista (8%)⁴¹⁴. Das restantes respostas afirmativas, 37 (24%) indicam que o fazem ocasionalmente, sendo que os restantes 38 (25%) afirmam fazê-lo, recorrendo, no entanto, a outros métodos. Estes resultados mostram que, apesar do total de 69% registado nas classificações de

⁴¹³ Soma de: 5% (sim, sempre) + 24% (sim, às vezes) + 25% (sim, mas recorro também a outros métodos).
NdA

⁴¹⁴ Cf. Ponto 4.2.4., alínea h), pág. 252.

“Moderadamente confortável” (41%) e “Confortável” (28%) desta Inteligência⁴¹⁵, os mesmos não interferem significativamente aquando da memorização dos caracteres e/ou aquisição de vocabulário.

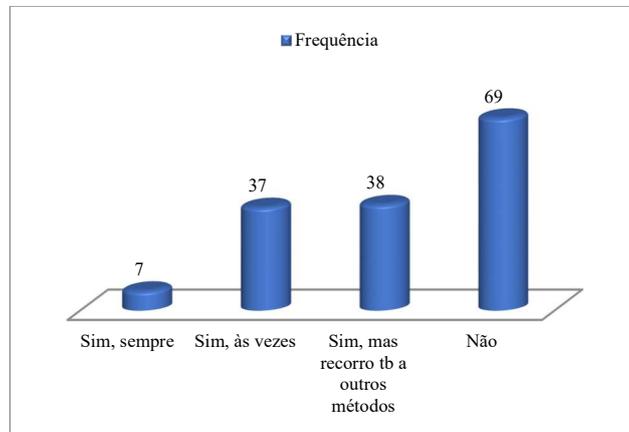


Gráfico 38 - Frequência obtida na questão VIII do inquérito

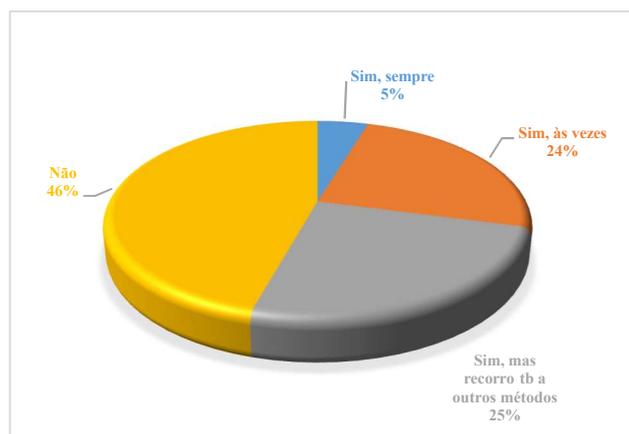


Gráfico 39 - Percentagem obtida na questão VIII do inquérito

Questão 9

IX. Gosta de procurar caracteres através do método de dicionário, ou seja, através do seu radical e número de traços?

Esta questão envolve não só a influência da Inteligência Naturalista no estudo do chinês, mas também a Inteligência Corporal-cinestésica, porquanto a procura de caracteres através do método de dicionário tradicional exige muitas vezes a execução gestual destes, de modo a facilitar a contagem de traços.

⁴¹⁵ *Idem.*

No que concerne à Inteligência Naturalista, os resultados seguem a conclusão retirada da questão anterior de que os mesmos não interferem significativamente nas opções de estudo dos inquiridos, sendo que 50% afirmam que não gostam de recorrer ao método do dicionário, e 50% afirmam que sim⁴¹⁶.

No que diz respeito à Inteligência Corporal-cinestésica, os resultados⁴¹⁷ demonstram também não existir uma relação significativa entre ambos, sendo que a maioria (84%)⁴¹⁸ se encontra em algum grau de conforto nesta inteligência. Estes resultados poderão também justificar-se com o crescente uso dos dicionários e aplicações eletrônicas, os quais têm provocado o declínio no uso dos dicionários em papel.

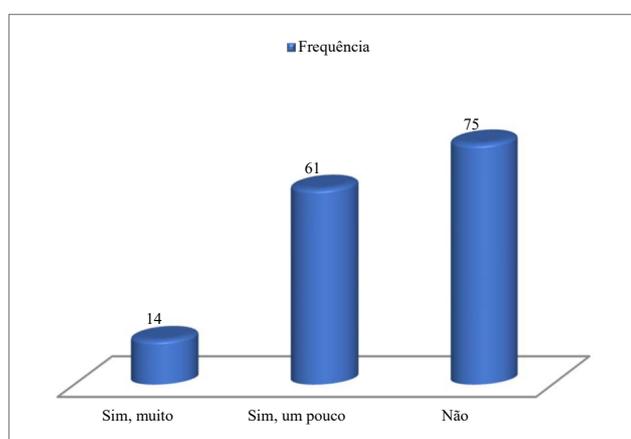


Gráfico 40 - Frequência obtida na questão IX do inquérito⁴¹⁹

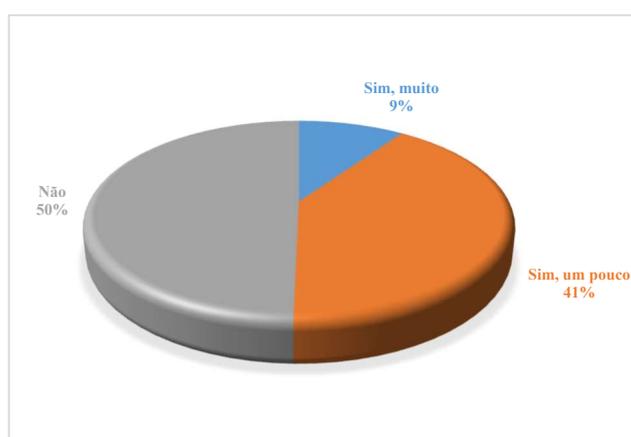


Gráfico 41 - Percentagem obtida na questão IX do inquérito

⁴¹⁶ Soma de: 9% (sim, muito) + 41% (sim, um pouco). NdA

⁴¹⁷ Cf. Ponto 4.2.4, alínea e), pág. 249.

⁴¹⁸ Soma de: 8% (muito confortável) + 40% (confortável) + 36% (moderadamente confortável). NdA.

⁴¹⁹ Um dos inquiridos não assinalou opção alguma a esta questão, pelo que não foi considerado para efeitos estatísticos. NdA

Questão 10

- X. Por favor, descreva a sua estratégia para recordar um carater (pode dar três exemplos).

A presente questão pretende averiguar a que tipo de estratégias e, conseqüentemente, tipo de inteligências, os inquiridos mais recorrem para a memorização efetiva dos caracteres. Dado o elevado número de estratégias, optou-se por se agrupar as respostas com ocorrências iguais ou inferiores a dois no item geral “Outros”, deixando, no entanto, indicação dos mesmos no quadro da Tabela 31.

As três estratégias mais apontadas coincidem com as Inteligências Espacial, Corporal-cinestésica, Verbo-linguística e Lógico-matemática, todas elas com elevada percentagem nos níveis de conforto apurados nos inquiridos:

- A maioria dos inquiridos (69%) aponta como uma das principais estratégias de memorização a escrita ou cópia dos caracteres, estratégia esta que aparece como a mais referida e a qual envolve as Inteligências Espacial e Corporal-cinestésica, nas quais se apurou um resultado de 97%⁴²⁰ e 84%⁴²¹, respetivamente, nos níveis de conforto;
- A segunda estratégia mais listada é a da análise ou associação do significado do carater (36%), quer seja através do recurso à origem deste, de pequenas histórias sobre o mesmo, de associação de mnemónicas ou associação desse a elementos e objetos do dia-a-dia. Este tipo de estratégia associa-se primariamente às Inteligências Verbo-linguística, na qual se apurou um resultado de 100%⁴²² nos níveis de conforto, e Lógico-matemática, na qual se apurou um nível de conforto na ordem dos 87%⁴²³;
- A terceira estratégia mais apontada é a da análise da estrutura do carater (13%), a qual implica uma divisão do mesmo para análise dos seus componentes. Esta estratégia situa-se também na linha das Inteligências

⁴²⁰ Soma de: 23% (Moderadamente confortável) + 53% (Confortável) + 21% (Muito confortável). Cf. pág. 246-247. NdA

⁴²¹ Soma de: 36% (Moderadamente confortável) + 40% (Confortável) + 8% (Muito confortável). Cf. pág. 248-249. NdA

⁴²² Soma de: 30% (Moderadamente confortável) + 50% (Confortável) + 20% (Muito confortável). Cf. pág. 244-245. NdA

⁴²³ Soma de: 38% (Moderadamente confortável) + 39% (Confortável) + 10% (Muito confortável). Cf. pág. 245-246. NdA

Espacial e Lógico-matemática, as quais, como vimos nos dois pontos anteriores, revelam resultados elevados nos níveis de conforto.

As restantes estratégias apontadas inserem-se, para além das listadas nos pontos imediatamente anteriores, nas restantes Inteligências, com exceção da Interpessoal, sendo que todas as estratégias estão de alguma maneira relacionadas com a Inteligência Intrapessoal, como segue:

- A quarta estratégia listada – recurso a frases e modelos de uso (12%) –, a décima – recorrendo-se à leitura (4%) – a décima quarta – associando-se a palavra com o mesmo carater (2%) – e a décima terceira – uso de programas e dicionários informáticos (2%) – encontram-se inseridas nas Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática, porquanto recorre a padrões lógicos e/ou fixos, que auxiliam na memorização de usos linguísticos, proporcionando assim a mesma em contexto;
- As estratégias registadas em quinto – visualização prolongada do carater (7%), oitavo – visualização e escrita mental (5%), nono – visualização de *flashcards* (5%) – e décimo segundo lugares – associar o carater a outros mais simples ou já conhecidos – inserem-se na Inteligência Espacial, uma vez que todas implicam uma distribuição visual de espaço, e/ou recurso à memória visual do carater para enquadramento do mesmo;
- A sexta estratégia mais referida é a do recurso aos radicais (6%), o que implica a utilização da Inteligência Naturalista. De notar que 77%⁴²⁴ dos inquiridos se posicionam na escala de confortável nesta inteligência, 8% dos quais se encontram na classificação de “muito confortável”, quase coincidente com a percentagem de escolha desta estratégia;
- A sétima estratégia – escrever o carater várias vezes enquanto se lê o mesmo em voz alta (6%) – e a décima primeira – pronunciar o carater em voz alta (4%) – estão diretamente relacionadas com a Inteligência Musical, na qual 22% dos inquiridos se mostram “muito confortáveis”, não sendo assim de estranhar o registo das mesmas como técnica de aprendizagem dos caracteres.

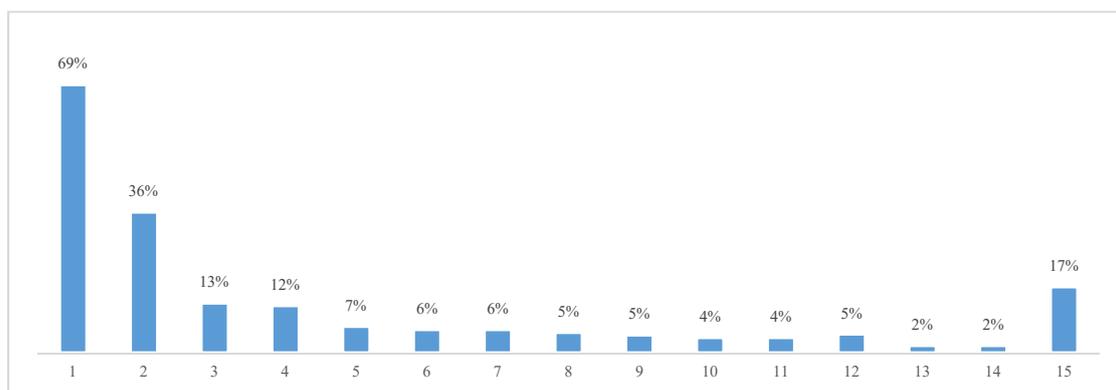
⁴²⁴ Soma de: 41% (Moderadamente confortável) + 28% (Confortável) + 8% (Muito confortável). Cf. pág. 252-253. NdA

Tabela 31 - Estratégias para memorização de caracteres⁴²⁵

Cód.	Descrição	Nº de ocorrências	
1	Escrita/cópias do carater	104	
2	Através do significado (lógica; origem; histórias; mnemónicas; associação a elementos e objetos do dia-a-dia)	55	
3	Analisando a estrutura do carater	20	
4	Recorrendo a frases e modos de uso	18	
5	Visualização prolongada do carater	11	
6	Recurso aos radicais	9	
7	Escrever o carater várias vezes enquanto se lê o mesmo em voz alta	9	
8	Visualização e escrita mental	8	
9	Usando <i>flashcards</i>	7	
10	Através da leitura	7	
11	Pronunciando o carater em voz alta	6	
12	Associando o carater a caracteres mais simples ou já conhecidos	7	
13	Recorrendo a programas e dicionários informáticos (Anki, Pleco)	3	
14	Associando a palavras com o mesmo carater	3	
15	Outros	Ouvindo o carater várias vezes	2
		Escrevendo várias vezes, repetindo o <i>pinyin</i> e/ou o significado mentalmente	2
		Analisando a correspondência de elementos fonéticos com o carater	2
		Associando um som a um carater já conhecido	1
		Tento recordar a sua fonografia e/ou semiografia	1
		Usando o dicionário	1
		Escrevendo a computador o seu significado	1
		Escrevendo o carater e <i>pinyin</i>	1
		Procurando parecenças com outros caracteres	1
		Comparando-o com outros caracteres	1
		Repetição do <i>pinyin</i>	1
		Fazendo exercícios	1
Fazendo a correspondência entre carater, <i>pinyin</i> e significado	1		

⁴²⁵ Sendo que as descrições se apresentam demasiado extensas para figurarem num gráfico, o código da primeira coluna da tabela serve de legenda ao Gráfico 42. NdA

	Cópia repetida de diálogos/textos, com progressivo recurso à memória dos caracteres	1
	Escrita de um texto em português, passando-o depois para chinês	1
	Agrupando caracteres por temas	1
	Invocação mental	1
	Usando o caracter em diálogos escritos	1
	Revendo a aula	1
	Criando uma "história" que me lembre da ordem de traços	1
	Repetindo o caracter e o significado mentalmente sem o ver	1
	Ligando um caracter a uma música	1
	Associando-o a desenhos	1



Legenda

1 - Escrita/cópias do caracter; 2 - Através do significado (lógica; origem; histórias; mnemônicas; associação a elementos e objetos do dia-a-dia); 3 - Analisando a estrutura do caracter; 4 - Recorrendo a frases e modos de uso; 5 - Visualização prolongada do caracter; 6 - Recurso aos radicais; 7 - Escrever o caracter várias vezes enquanto se lê o mesmo em voz alta; 8 - Visualização e escrita mental; 9 - Usando *flashcards*; 10 - Através da leitura; 11 - Pronunciando o caracter em voz alta; 12 - Associando o caracter a caracteres mais simples ou já conhecidos; 13 - Recorrendo a programas e dicionários informáticos (Anki, Pleco); 14 - Associando a palavras com o mesmo caracter; 15 – Outros.

Gráfico 42 - Percentagem de inquiridos que utilizam a estratégia em questão

Questão 11

XI. Costuma recorrer à cópia dos caracteres para os memorizar? Quantas vezes?

Esta questão envolve tanto a Inteligência Espacial como a Corporal-cinestésica. Como já referido anteriormente, um indivíduo com uma forte Inteligência Espacial recorre facilmente a representações mentais e físicas do mundo que o rodeia. Pelos resultados apurados na segunda parte do inquérito, nos quais se verifica relativamente a

este tipo de inteligência que a maioria dos inquiridos se situa nos níveis “muito confortável” (21%), “confortável” (53%) e “moderadamente confortável” (23%), sendo que somente 3% dos inquiridos se encontram nos níveis de pouco conforto, facilmente se encontra explicação para a esmagadora maioria ter respondido afirmativamente à primeira parte da questão, havendo somente uma ocorrência com resposta negativa, sendo que a reprodução dos caracteres, muito em parte devido à sua composição, implica uma categorização dos mesmos por radicais (*cf.* Gráficos 43 e 44).

A Inteligência Corporal-cinestésica é também considerada nesta questão, porquanto indivíduos com esta inteligência apurada têm uma preferência pela execução ativa das tarefas que lhe são propostas para sua melhor aquisição. Os resultados apurados na segunda parte do inquérito indicam que a grande maioria (84%) se situa nos níveis de conforto da mesma (embora os níveis mais elevados sejam significativamente inferiores aos registados na Inteligência Espacial).

Note-se ainda que a percentagem de inquiridos que indicou recorrer sempre à cópia de caracteres para a sua memorização (69%) coincide com a percentagem de inquiridos que identificou esta estratégia como uma das três utilizadas para esse efeito (*cf.* questão 10).

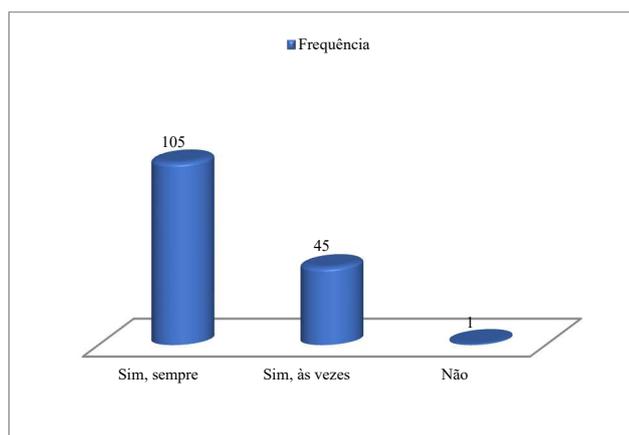


Gráfico 43 - Frequência obtida na questão XI do inquérito

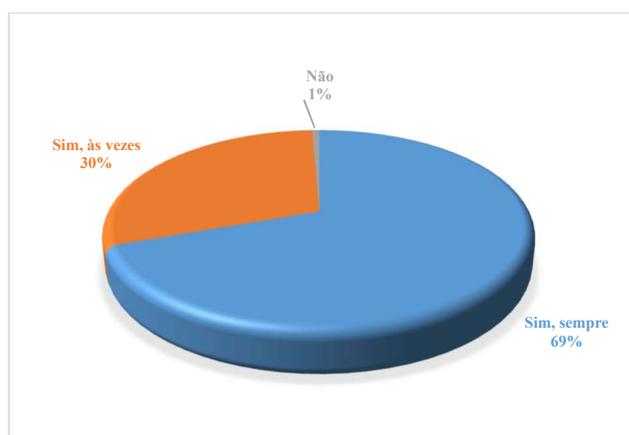


Gráfico 44 - Percentagens obtidas na questão XI do inquérito

Nº mínimo de repetição do carater?

Relativamente ao número de vezes apontado para a cópia dos caracteres, verifica-se que a preferência recai sobre as 5 cópias (12%), 10 cópias (28%) e 20 cópias (17%), tendo-se achado a média em 13 cópias. Somente um número muito reduzido de inquiridos (7%) recorre a mais de 20 cópias para a memorização dos caracteres, percentagem esta não surpreendente, porquanto está em linha com os 8% de inquiridos apurados como tendo uma Inteligência Corporal-cinestésica “muito confortável” (cf. Gráfico 45).

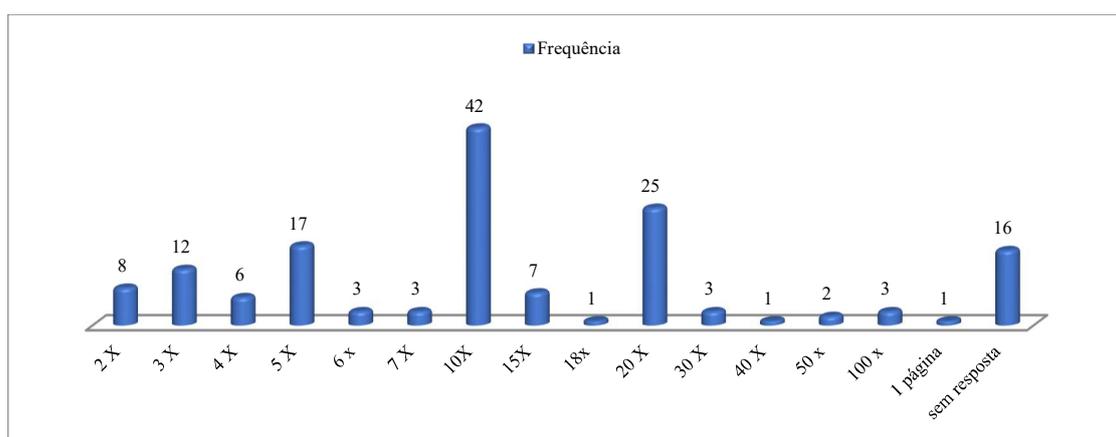


Gráfico 45 - Frequência obtida no número de vezes de repetição dos caracteres

Média = 12,51 = 13 vezes

Questão 12

XII. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, costuma pronunciar o carater em voz alta enquanto o copia?

A presente questão tem como principal objetivo estabelecer a relação entre a Inteligência Musical e a aprendizagem dos caracteres, tendo-se concluído, como se observa nos Gráficos 46 e 47, que a grande maioria (89%) vocaliza, de facto, os caracteres enquanto os escreve, sendo que 55% dos inquiridos o fazem “às vezes” e 34% o fazem “sempre”. Note-se que os 89% registados coincidem com a percentagem obtida no apuradamento da Inteligência Musical, em que se observa uma percentagem de 90% nos níveis de conforto na mesma⁴²⁶.

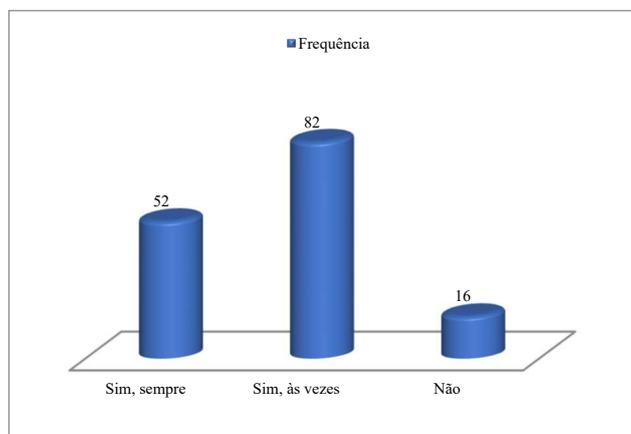


Gráfico 46 - Frequência obtida na questão XII do inquérito

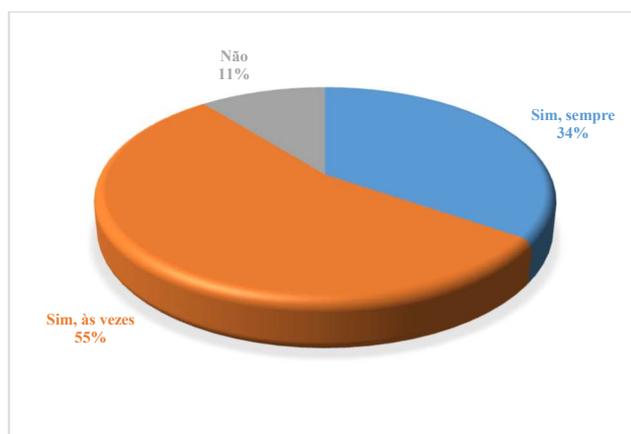


Gráfico 47 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito

⁴²⁶ Soma de: 36% (Moderadamente confortável) + 32% (Confortável) + 22% (Muito confortável). Cf. pág. 247-248. NdA

Questão 13

XIII. Considera importante saber a lógica ou história de um carater para o memorizar melhor?

A presente questão tem como principal objetivo estabelecer a relação entre a Inteligência Verbo-linguística e Lógico-matemática e a aprendizagem dos caracteres, tendo-se concluído, como se observa nos Gráficos 48 e 49, que mais uma vez a grande maioria (83%) considera importante conhecer a lógica ou história de um carater de modo a melhor o memorizar, sendo que 49% desses inquiridos julgam ser “muito importante” e os restantes “34%” simplesmente “importante”. Somente 17% dos inquiridos consideram que tal não tem importância na memorização dos sinogramas. Note-se que esta percentagem vai de encontro à percentagem registada no grau de “nada confortável” da Inteligência Lógico-matemática (12%).⁴²⁷ O elevado número de inquiridos a reportar a importância da lógica ou história de um carater para a sua aprendizagem está também conforme os resultados obtidos em ambas as Inteligências, sendo que a Verbo-linguística regista uma percentagem de 100%⁴²⁸ e a Lógico-matemática de 87%⁴²⁹ nos níveis de conforto.

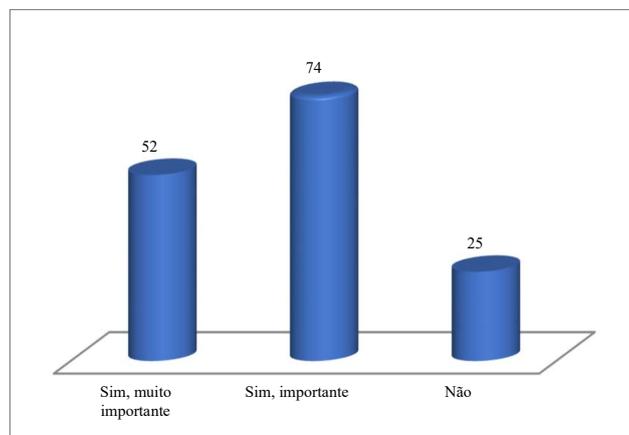


Gráfico 48 – Frequência obtida na questão XIII do inquérito

⁴²⁷ Cf. Pág. 245-246.

⁴²⁸ Soma de: 30% (Moderadamente confortável) + 50% (Confortável) + 20% (Muito confortável). Cf. pág. 244-245. NdA

⁴²⁹ Soma de: 38% (Moderadamente confortável) + 39% (Confortável) + 10% (Muito confortável). Cf. pág. 245-246. NdA

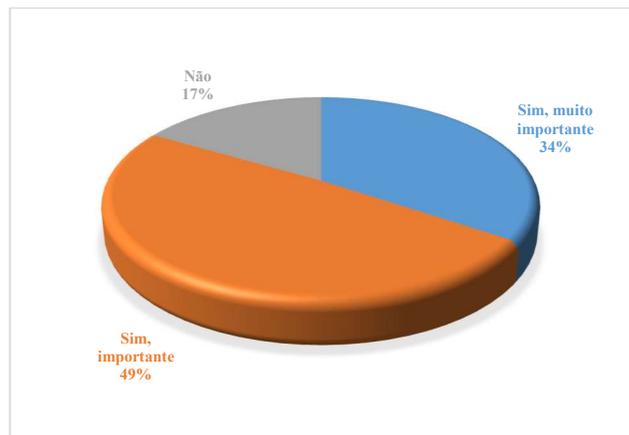


Gráfico 49 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito

Questão 14

XIV. Considera importante analisar a estrutura de um carater (能 esquerda + direita; 等 cima + baixo, 坐 simetria, 丰 cruzamento, 区 embrulho...) para melhor o memorizar?

A presente questão foi colocada de forma a verificar a relação entre a Inteligência Espacial e a aquisição da escrita chinesa, nomeadamente no que diz respeito à estrutura e distribuição do sinograma, tendo-se apurado que 79% dos inquiridos atribuem importância à mesma. Note-se que a esmagadora maioria destes apresenta algum tipo de conforto nesta Inteligência (97%⁴³⁰), sendo que a percentagem dos que atribuem importância à estrutura do carater é praticamente coincidente com a soma das percentagens de conforto registadas em “confortável” e “muito confortável”, a qual perfaz um total de 74%.⁴³¹ Não surpreendentemente, a percentagem de respondentes que não atribuem importância à estrutura dos sinogramas (21%) é também parecida com a soma da percentagem dos níveis “moderadamente confortável”, “pouco confortável” e “nada confortável”, o que equivale a 26%⁴³² dos inquiridos (Cf. Gráficos 50 e 51).

⁴³⁰ Soma de: 23% (Moderadamente confortável) + 53% (Confortável) + 21% (Muito confortável). Cf. pág. 246-247. NdA

⁴³¹ Cf. Nota anterior.

⁴³² Soma de: 23% (Moderadamente confortável) + 2% (Pouco confortável) + 1% (Nada confortável). Cf. pág. 246-247. NdA

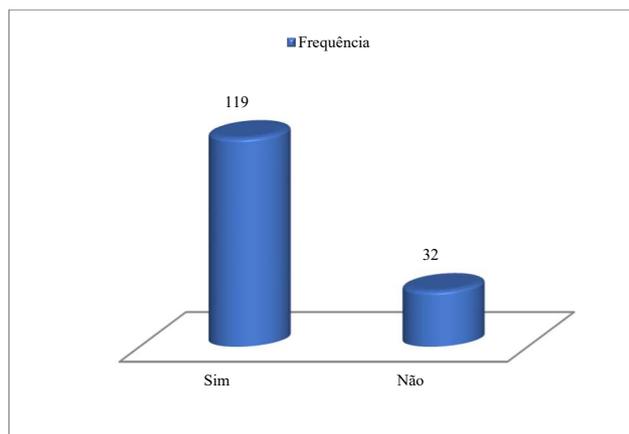


Gráfico 50 – Frequência obtida na questão XIV do inquérito

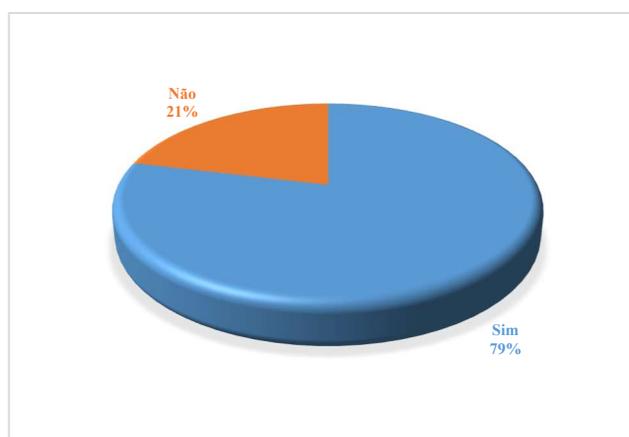


Gráfico 51 - Percentagem obtida por opção na questão XII do inquérito

Questão 15

- XV. Consegue distinguir caracteres como 凶, 区, 冈; 杏, 呆; 够, 夠?
Sim, facilmente (**Facilmente**);
Sim, mas prestando alguma atenção (**Prestando alguma atenção**);
Sim, mas muito dificilmente (**Muito dificilmente**);
Não (**Não**).

Também esta questão pretende averiguar a relação entre a Inteligência Espacial e a aquisição da escrita chinesa, desta feita no que diz respeito, não à importância que os estudantes atribuem às estruturas (*cf.* Questão 14), mas sim no que concerne à distinção de caracteres muito semelhantes entre si. Observando-se os gráficos de resultados (*cf.* Gráficos 52 e 53), pode assim concluir-se que 96% dos inquiridos afirmam ser capazes de distinguir caracteres semelhantes entre si, sendo que 47% destes o fazem “facilmente”, e os restantes 46% “prestando alguma atenção”. De notar que esta percentagem global de 96% é praticamente coincidente com a percentagem atribuída

aos níveis de conforto da Inteligência Espacial.⁴³³ Uma percentagem reduzida de inquiridos (6%) afirma fazê-lo “muito dificilmente”, e somente 1% reporta que não o consegue fazer, o que coincide com a percentagem obtida no nível “nada confortável” da Inteligência Espacial (1%).⁴³⁴

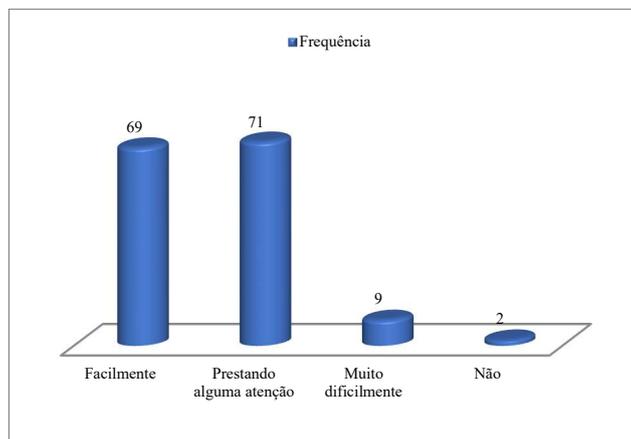


Gráfico 52 – Frequência obtida na questão XV do inquérito

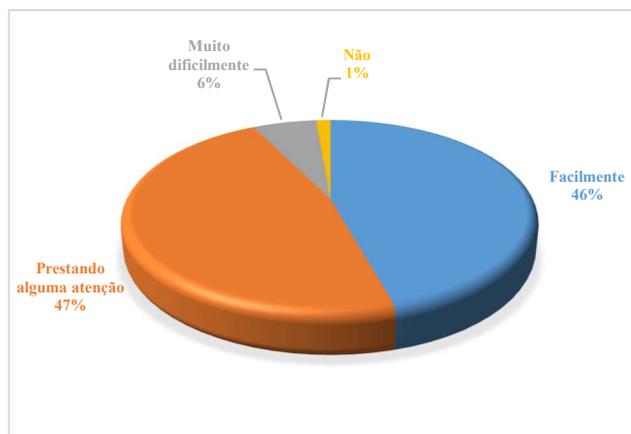


Gráfico 53 - Percentagem obtida por opção na questão XV do inquérito

Questão 16

- XVI. Consegue distinguir caracteres como 贼, 赋; 使, 便?
Sim, facilmente (**Facilmente**);
Sim, mas prestando alguma atenção (**Prestando alguma atenção**);
Sim, mas muito dificilmente (**Muito dificilmente**);
Não (**Não**).

⁴³³ Cf. Nota 432.

⁴³⁴ Cf. *Idem*.

Esta questão tem o mesmo intuito que a anterior, sendo no entanto direcionada para caracteres que apresentam uma forma física ainda mais semelhante entre si. Observando-os com atenção, percebe-se (mesmo sem saber chinês) que a diferença se encontra em pequenos detalhes, como seja o acrescento ou subtração de traços, enquanto na questão anterior essa diferença prendia-se principalmente com aspetos estruturais. Assim, como se pode conferir nos Gráficos 54 e 55, verifica-se que, ao contrário do apurado na questão anterior, a grande maioria (70%) o consegue fazer apenas “prestando alguma atenção”, o que vai de encontro à soma dos níveis “confortável” e “moderadamente confortável” registados na Inteligência Espacial, equivalendo a 76% do total de inquiridos⁴³⁵. A opção “facilmente” é apontada por 15% dos inquiridos, encontrando-se dentro da percentagem apurada no nível “muito confortável” desta inteligência; 22% afirmam que “muito dificilmente”, o que vai de encontro à soma das percentagens apuradas nos níveis “moderadamente confortável”, “pouco confortável” e “nada confortável”, a qual equivale a 26%. A percentagem de inquiridos que indica “não ser capaz de distinguir este tipo de caracteres entre si é equivalente à da questão anterior, ou seja, 1%, sendo assim também coincidente com o nível de “pouco confortável” da Inteligência Espacial.

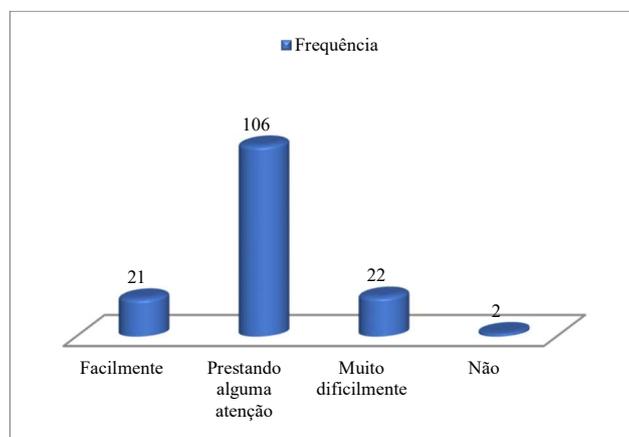


Gráfico 54 – Frequência obtida na questão XVI do inquérito

⁴³⁵ Soma de: 23% (Moderadamente confortável) + 53% (Confortável). Cf. Pág. 246-247. NdA

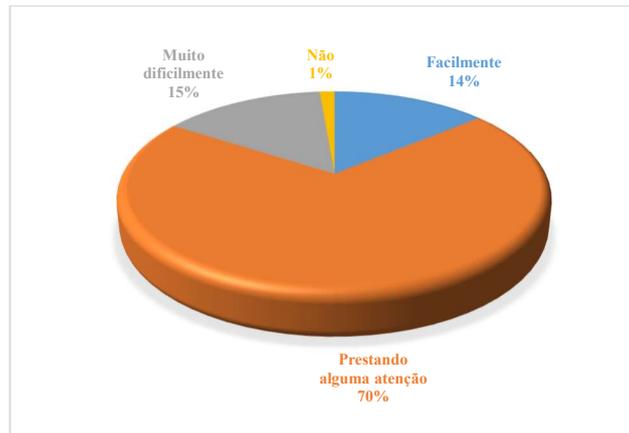


Gráfico 55 - Percentagem obtida por opção na questão XVI do inquérito

Questão 17

- XVII. Quando escreve alguns dos caracteres referenciados nas duas questões anteriores, ou outros do género, costuma enganar-se?
- Sim, frequentemente;
 - Sim, às vezes;
 - Sim, sempre;
 - Não.

Esta questão tem como principal objetivo averiguar até que ponto os inquiridos têm consciência das suas limitações no que diz respeito à escrita de sinogramas parecidos entre si, como descritos nas três questões anteriores, de forma a perceber não só a influência da Inteligência Espacial e Corporal-cinestésica, mas também se a Inteligência Intrapessoal desempenha um papel importante ou significativo na consciência do que se sabe.

Antes de mais, importa clarificar a importância de cada uma das Inteligências acima referidas na questão colocada. A Inteligência Espacial, pela ligação clara que detém com uma forte capacidade de registo visual que permite a identificação e reprodução dos caracteres; a Inteligência Corporal-cinestésica pela facilidade que pode facultar na execução dos mesmos, a qual, como vimos já no capítulo segundo deste trabalho, pode auxiliar na sua memorização; e a Inteligência Intrapessoal pela sua componente de autoanálise e conhecimento no que diz respeito às capacidades e limitações de cada um.

Como se poderá observar nos Gráficos 56 e 57, a grande maioria dos inquiridos (76%) aponta que “às vezes” se engana quando escreve caracteres com alguma semelhança gráfica e/ou estrutural; 15% dos inquiridos admite fazê-lo “frequentemente”; 8% indica que nunca se engana ao escrevê-los; e somente 1% dos inquiridos admite fazê-lo “sempre”.

Sendo que a esmagadora maioria dos inquiridos apresenta um elevado nível de conforto na Inteligência Intrapessoal (89%)⁴³⁶, os resultados gerais apurados nesta questão parecem conforme os mesmos, sendo que indivíduos com esta inteligência desenvolvida demonstram ser capazes de identificar claramente os seus pontos fortes e fracos.

No que diz respeito à Inteligência Corporal-cinestésica, note-se que a percentagem de inquiridos que indicam enganar-se “frequentemente” (15%) na escrita deste tipo de caracteres é coincidente com a percentagem apurada no nível “pouco confortável” da mesma (15%)⁴³⁷. Também a percentagem apurada no polo oposto, ou seja, de inquiridos que afirmam nunca se enganar na escrita destes (8%), é exatamente coincidente com a percentagem registada no nível “muito confortável” desta inteligência.⁴³⁸ Tal poderá demonstrar efetivamente a ligação entre o gesto de escrita e a sua memorização.

Relativamente à Inteligência Espacial, não se registam resultados significativos, pelo que esta terá porventura menos impacto nesta questão.

⁴³⁶ Soma de: 55% (Confortável) + 34% (Muito confortável). Cf. Pág. 251. NdA

⁴³⁷ Cf. Pág. 248-249.

⁴³⁸ *Idem.*

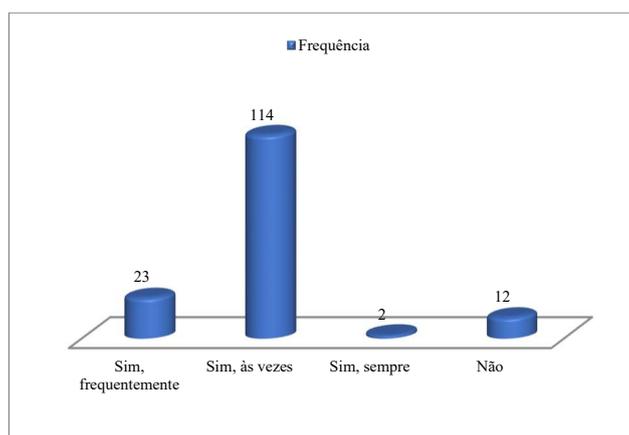


Gráfico 56 – Frequência obtida na questão XVII do inquérito

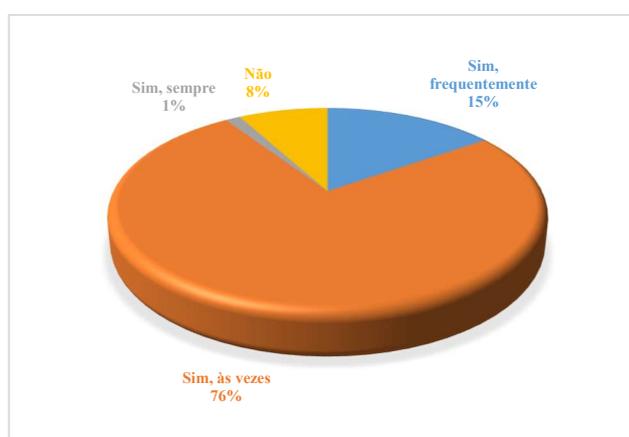


Gráfico 57 - Percentagem obtida por opção na questão XVII do inquérito

No ponto que segue apresenta-se um apanhado global dos resultados apurados nesta parte.

4.2.6. Resultados

Como se observa pela análise individual apresentada em cada uma das questões acima, deste pequeno estudo pode-se concluir que o ensino e aprendizagem da língua chinesa beneficia, de facto, de uma abordagem pluridimensional como a que se propõe com a Teoria das IM. Resumida e globalmente, os resultados apurados deixam transparecer relativamente a cada uma das IM o que se apresenta de seguida.

- **Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática**

Os elevados níveis registados nas Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática parecem favorecer de facto a aprendizagem por parte dos inquiridos, os quais demonstraram aptidão e à vontade para exercícios de gramática, compreensão, vocabulário, terminação de frases, preenchimento de espaços e leitura de textos. Indicaram ainda recorrer a estratégias próprias, como seja a análise dos significados dos sinogramas, quer através do estudo da sua origem, quer através de pequenas histórias sobre o mesmo, de associação de mnemónicas ou associação destes a aspetos do dia-a-dia. O recurso a frases modelo e dicionários são também indicativos de tal. Todas estas estratégias revelam a importância do registo linguístico, escrito ou falado, bem como das estruturas lógicas típicas de um raciocínio predominantemente verbo-linguístico e lógico-matemático.

- **Inteligência Musical**

Embora a Inteligência Musical tenha apresentado uma percentagem de 90% nos níveis de conforto, os inquiridos relatam que as áreas que consideram ter mais dificuldade são a “oralidade” e “audição”. Apesar disso, estes indicam que uma das suas preferências de aprendizagem são os exercícios de oralidade, tendo sido ainda registada a audição e imitação de textos, bem como a leitura em voz alta de caracteres simultaneamente com a sua escrita, afirmando ainda que recorrem a músicas e a filmes, séries e programas de tv como materiais extra de estudo da língua, o que revela a importância e o à vontade nesta inteligência.

- **Inteligência Espacial**

A primeira questão colocada deixa logo antever que a elevada percentagem nos níveis de conforto apurada na Inteligência Espacial facilita a aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à escrita e leitura, ambas registadas como as áreas menos problemáticas na aprendizagem do Chinês, uma vez que estas estão diretamente relacionadas com a nossa capacidade visual. Para além disso, os inquiridos apresentaram como algumas das suas principais estratégias para a memorização de caracteres atividades relacionadas com esta Inteligência,

como sejam a visualização prolongada dos mesmos, acompanhada em alguns casos pela sua escrita mental, a visualização de *flashcards* e a associação de caracteres novos a outros já conhecidos. Os inquiridos demonstram ainda dar muita importância à análise da estrutura dos sinogramas, sendo capazes inclusive de distinguir, mais ou menos atentamente, caracteres estruturalmente semelhantes entre si, conseguindo mesmo, embora com percentagens mais reduzidas, distinguir caracteres visualmente muito próximos. A elevada percentagem nos níveis de conforto registada nesta Inteligência justificará ainda, em parte, a baixa percentagem de inquiridos que responderam enganar-se “frequentemente” ou “sempre” aquando da escrita dos caracteres.

- **Inteligência Corporal-cinestésica**

A elevada percentagem apurada nos níveis de conforto da Inteligência Corporal-cinestésica justificam, a par com a Inteligência Espacial, a facilidade registada pelos inquiridos no que concerne à escrita, sendo que esta beneficia não só de uma boa memória visual, mas também, gestual. Relembre-se que a execução do gesto da sequência de traços facilita a memorização dos caracteres. Por este mesmo motivo, é também natural que mais de metade dos inquiridos recorram à estratégia de cópia dos caracteres para memorização dos mesmos. Uma percentagem significativa de inquiridos indica ainda que prefere aprender através de jogos de simulação e de exercícios de escrita levados a cabo tanto em aula como em casa. Note-se também que o conforto demonstrado nesta Inteligência justifica em certa medida, e a par da Inteligência Espacial, a baixa percentagem de inquiridos que responderam enganar-se “frequentemente” ou “sempre” aquando da escrita de sinogramas muito semelhantes entre si, sendo que a percentagem de inquiridos que afirma enganar-se “frequentemente” coincide com a percentagem de inquiridos “pouco confortável” nesta Inteligência.

- **Inteligências Interpessoal e Intrapessoal**

Ambas as Inteligências registam níveis de conforto global acima dos 90%, tendo-se apurado resultados nas percentagens de estudo individual e/ou em

grupo coerentes com a mesma. Para além disso, os inquiridos apontam como estratégias de estudo preferidas itens que relevam direta ou indiretamente do conforto nestas Inteligências, como sejam os jogos de simulação, os debates em aula e os trabalhos de grupo, que promovem a Inteligência Interpessoal, ou a memorização de informação, a qual promove a Inteligência Intrapessoal. Para além disso, os inquiridos demonstram possuir uma forte perceção das suas dificuldades quando indicam, p.e., achar mais difícil a oralidade e a audição, quando recorrem à estratégia de vocalização do carácter em simultâneo com a sua escrita para uma melhor memorização do mesmo, quando recorrem a exercícios de gramática e/ou vocabulário como estratégias de aprendizagem ou quando reconhecem as suas dificuldades na escrita, demonstrando assim uma forte orientação metacognitiva da sua aprendizagem.

- **Inteligência Naturalista**

Embora a Inteligência Naturalista tenha registado a percentagem mais baixa nos níveis de conforto, a percentagem global alcançada continua a ser significativa, o que poderá ser mais um dos motivos que justifica a facilidade que os inquiridos demonstram na escrita dos caracteres. Note-se ainda que a esmagadora maioria dos inquiridos indica dar importância à categorização dos caracteres, ou seja, à sua organização por radicais, categorização essa que, relembra-se, é efetuada baseada em fenómenos naturais, sendo que mais de metade destes afirma ainda agrupar os caracteres por radicais de forma a melhor os memorizar.

4.3. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira

No seguimento do exposto no primeiro capítulo, e tendo em atenção que a Teoria das IM se refere ao que os alunos gostam de aprender e os EA a como estes gostam de aprender, entendeu-se aplicar um pequeno questionário de modo a averiguar os EA manifestos pelos alunos, tendo como objetivo final verificar se haverá relação entre ambas as teorias no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de CLE.

Antes de se iniciar a apresentação dos resultados do mesmo, importa relembrar resumidamente os quatro Estilos de Aprendizagem propostos para este estudo, os quais foram já apresentados em maior detalhe no primeiro capítulo deste trabalho⁴³⁹.

Estilo da Proficiência: Sensação-Pensamento (SP)

Neste estilo, os indivíduos aprendem melhor através de sensações e recorrendo ao pensamento. São indivíduos realistas, objetivos e pragmáticos, orientando-se principalmente para os resultados.

Estilo Interpessoal: Sensação-Sentimento (SS)

Este estilo caracteriza-se pela preferência dos indivíduos em aprender através das sensações e sentimentos, mostrando uma sensibilidade apurada tanto em relação aos seus próprios sentimentos, como em relação aos dos outros. Manifesta-se normalmente em indivíduos sociáveis, amigáveis e orientados para as relações interpessoais.

Estilo da Compreensão: Intuição-Pensamento (NP)

Estilo que se manifesta em indivíduos que preferem aprender através da intuição e pensamento, que gostam de desafios intelectuais e problemas complexos. Os indivíduos que se identificam com este estilo são normalmente teóricos, intelectuais e orientados para o conhecimento.

⁴³⁹ Cf. Pág. 51-66.

Estilo da Autoexpressão: Intuição-Sentimento (NS)

Este estilo manifesta-se em indivíduos que preferem aprender recorrendo à intuição e sentimentos, com um saudável espírito de exploração. Manifesta-se normalmente em indivíduos curiosos, perspicazes e imaginativos.

4.3.1. Metodologia e participantes

O “Questionário sobre os Estilos de Aprendizagem”⁴⁴⁰ foi apresentado em formato impresso, tendo sido adaptado da mesma obra utilizada para o inquérito sobre as IM⁴⁴¹, cujos resultados se apresentam no ponto anterior, tendo contado com a participação de 67 alunos dos atuais cursos de LEO:ECJ e MEIPC, durante o final do ano letivo 2015/16 e início do ano letivo 2016/17.

A primeira página do inquérito apresenta uma lista de descritores, agrupados em alíneas de quatro, os quais devem ser classificados de acordo com o que melhor descreve a abordagem dos inquiridos à aprendizagem. A segunda página apresenta a ficha de classificação desses mesmos descritores, através dos quais se encontra a ordenação dos EA, tendo sido fornecida uma terceira página onde consta uma descrição sumária de cada um dos estilos.

No ponto que segue apresenta-se os resultados apurados no mesmo.

4.3.2. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira

Os resultados obtidos exprimem-se na Tabela 32, cuja escala de pontuação se apresenta nos termos que seguem:

⁴⁴⁰ Cf. Anexo IV.

⁴⁴¹ SILVER, STRONG e PERINI, 2010.

Tabela 32 - Escala dos níveis de conforto nos Estilos de Aprendizagem⁴⁴²

Escala	Nível de conforto dos Estilos
< 24	Muito pouco confortável
25-49	Pouco confortável
50-74	Moderadamente confortável
75-99	Confortável
100-125	Muito confortável

De notar ainda que, tal como salvaguardam os autores do Inquérito aplicado, os estudantes acedem a qualquer um dos estilos, de acordo com a dificuldade ou temática das matérias, querendo isso dizer que, mesmo possuindo um determinado Estilo com um nível de conforto mais baixo, não quer dizer que esse Estilo não seja utilizado pelo aluno. Simplesmente indica que o aluno acede a outros Estilos antes de recorrer a esse, flexibilizando o uso de cada Estilo de acordo com a sua própria necessidade.

A Tabela 33, que se apresenta de seguida, transcreve os resultados obtidos no “Questionário sobre os Estilos de Aprendizagem”.

Tabela 33 - Resultado dos Inquéritos sobre os Estilos de Aprendizagem

<i>Estilo</i>	<i>Escala</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>%</i>
<i>SS</i>	< 24	4	6%
	25-49	28	42%
	50-74	30	45%
	75-99	5	7%
	100-125	0	0%
	Total		67	100%
<i>SP</i>	< 24	3	4%
	25-49	26	39%
	50-74	27	40%
	75-99	11	16%
	100-125	0	0%
	Total		67	100%
<i>NP</i>	< 24	1	1%
	25-49	15	22%
	50-74	36	54%
	75-99	15	22%
	100-125	0	0%
	Total		67	100%

⁴⁴² Adaptado de Silver, Strong e Perini, 2010, 103.

	Total	67	100%
NS	< 24	4	6%
	25-49	21	31%
	50-74	33	49%
	75-99	9	13%
	100-125	0	0%
	Total	67	100%

Legenda:

SS – Estilo Interpessoal (Sensação-Sentimento)

SP – Estilo da Proficiência (Sensação-Pensamento)

NP – Estilo da Compreensão (Intuição-Pensamento)

NS – Estilo da Autoexpressão (Intuição-Sentimento)

Não se assinalam diferenças significativas entre os perfis de cada Estilo. Ou seja, os estudantes demonstram uma distribuição equilibrada em todos eles, sendo que as diferenças se registam dentro de cada um, como se verifica pelos gráficos que se apresentam de seguida. O primeiro grupo de gráficos pretende dar uma visualização do número de alunos em cada uma das escalas (*cf.* Gráfico 58), sendo que o segundo grupo oferece uma panorâmica percentual da mesma situação (*cf.* Gráfico 59).

Grupo 1

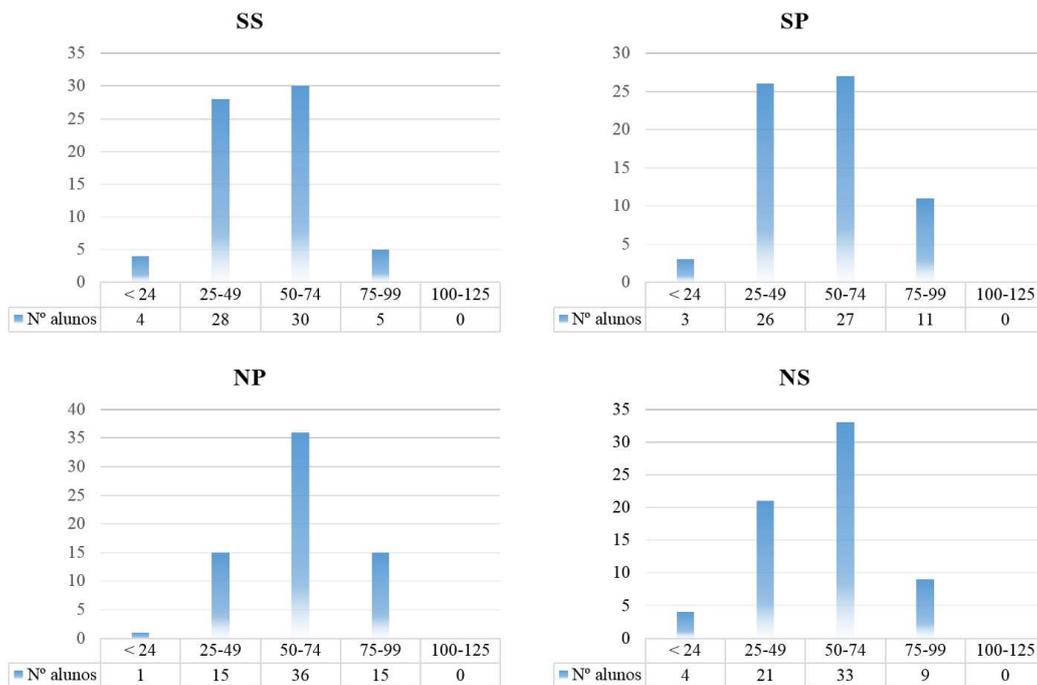


Gráfico 58 Gráficos de distribuição de nº de alunos por pontuação nos Estilos

Grupo 2

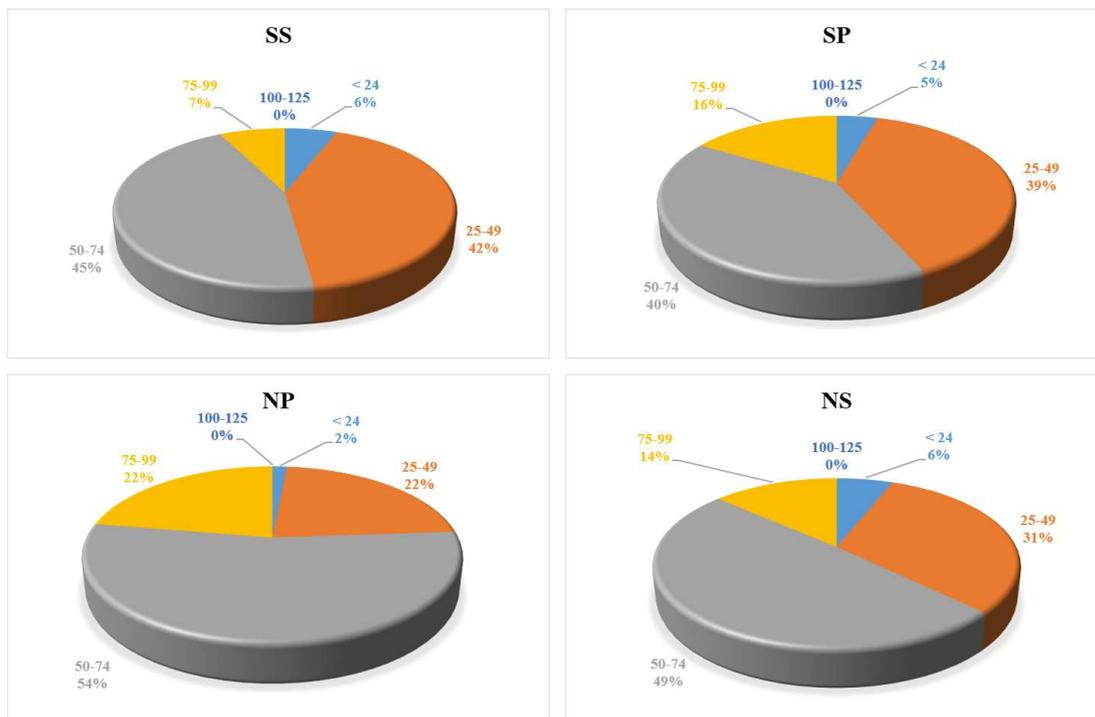


Gráfico 59 - Gráficos de percentagem de distribuição por pontuação nos Estilos

Importa assim verificar até que ponto uma abordagem de ensino que inclua as duas teorias pode ou não beneficiar a aprendizagem e aquisição de CLE. Para o efeito, levou-se a cabo um pequeno *case study*, o qual se apresenta em detalhe no ponto que segue.

4.4. Aplicação das Inteligências Múltiplas aos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Chinês Língua Estrangeira

Como já se referiu neste trabalho, importa reforçar que a Teoria das IM não é equivalente à Teoria dos EA. O próprio Howard Gardner chama a atenção para tal facto quando afirma que os Estilos se referem à maneira como um indivíduo aborda determinado conteúdo, sendo que a Inteligência se refere ao poder computacional de um sistema mental.⁴⁴³ Ou seja, as IM dizem respeito ao que os alunos gostam de aprender, enquanto os EA se referem à maneira como estes gostam de o fazer.

A língua chinesa engloba um conjunto de características que oferecem uma significativa e direta compatibilidade com algumas das IM.⁴⁴⁴ A título de exemplo, veja-se como somente o seu sistema de escrita semântico-visual envolve três Inteligências – a Espacial, a Corporal-cinestésica e a Verbo-linguística. Os alunos podem beneficiar de um forte sentido de divisão de espaço para escrever correta e esteticamente um carácter (Inteligência Espacial), de uma facilidade de memorização gestual na execução do mesmo (Inteligência Corporal-cinestésica), bem como do prazer de trabalhar, brincar e memorizar vocabulário (Inteligência Verbo-linguística). O seu sistema fonético tonal e monossilábico poderá ainda invocar a Inteligência Musical, porquanto um indivíduo pode beneficiar de uma sensibilidade apurada para a diferenciação de sons, tons e padrões rítmicos. As suas categorias lexicais podem também envolver a Inteligência Naturalista, sendo que a capacidade e aptidão para uma categorização e agrupamento de caracteres, designadamente de acordo com os seus radicais, pode revelar-se vantajoso quando se aprende novo vocabulário em Chinês.

Neste ponto tentar-se-á evidenciar a possível otimização do ensino e aprendizagem de CLE, através da combinação das IM com os EA, combinação essa efetuada à luz da proposta avançada pelos autores Silver, Strong e Perini no seu *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*.⁴⁴⁵ Assim sendo, tomando como base o esquema apresentado pelos autores para a inserção de ambas as teorias, já introduzido no capítulo primeiro⁴⁴⁶ e

⁴⁴³ 2006, 65.

⁴⁴⁴ Cf. Ponto 2.1., pág. 68-76.

⁴⁴⁵ 2010.

⁴⁴⁶ Cf. Ponto 1.2.3., pág. 50-66.

disponibilizados em forma de esquema em cada um dos subpontos seguintes, bem como a série de exercícios apresentados no capítulo segundo⁴⁴⁷ respeitantes às IM, apresenta-se de seguida estratégias de ensino aplicáveis ao CLE.

4.4.1. Inteligência Verbo-linguística

Do ponto de vista dos EA, a Inteligência Verbo-linguística apresenta-se sinteticamente nos termos gerais que seguem.



Figura 126 - Síntese da integração da Int. Verbo-linguística com os EA ⁴⁴⁸

a) Estilo da Proficiência

Relembra-se que este Estilo se caracteriza por uma aprendizagem que dá primazia às sensações e pensamento, sendo que alunos que se identifiquem com o mesmo preferem aprender através da prática dos conteúdos estudados, seguindo indicações claras e, logo, participando ativamente no processo de aprendizagem.

De acordo com os autores, alunos que apresentam uma forte Inteligência Verbo-linguística e que dão preferência a uma aprendizagem através deste Estilo sentem-se à

⁴⁴⁷ Cf. Pág. 67 e seguintes.

⁴⁴⁸ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 68. (Adaptado)

vontade para recorrer à linguagem de forma a descrever eventos e atividades. Como tal, exercícios que envolvam a redação de textos, descrição detalhada de objetos, situações ou pessoas, ordenação de frases, palavras ou parágrafos, bem como a preparação de uma apresentação afiguram-se motivadores para alunos que exibam este perfil. Assim, neste contexto, propõe-se como exemplo ilustrativo o exercício apresentado na Fig. 127, o qual solicita a ligação das frases oferecidas num só parágrafo, como se transcreve e traduz de seguida.

(七) 连句成段 Link the sentences into paragraphs

1. A. 一个朋友来安慰我, 无论她说什么, 我都听不进去
- B. 那年, 我失恋了, 心情坏极了
- C. 从此, 我才知道, 什么是真正的朋友和友谊
- D. 后来我才知道, 那天她劝我时, 她也正经历着失恋的痛苦

Figura 127 - Exercício para desenvolvimento da Int. Verbo-linguística e o Estilo da Proficiência ⁴⁴⁹

(Qī) Lián jù chéng duàn

(七) 连句成段

VII. Ligue as frases de maneira a formar um parágrafo.

1. A. *Yīge péngyǒu lái ānwèi wǒ, wúlùn tā shuō shénme, wǒ dōu tīng bù jìnqù*
Um(a) amigo(a) veio consolar-me, mas não importa o que dissesse, eu não ouvia.
- B. *Nà nián, wǒ shīliàn le, xīnqíng huài jí le*
Nesse ano, eu tinha acabado com o meu namorado, estava destrozada.
- C. *Cóngcǐ, wǒ cái zhīdào, shénme shì zhēnzhèng de péngyǒu hé yǒuyì*
Desde então é que eu percebi o que é um amigo e uma amizade verdadeiros
- D. *Hòulái wǒ cái zhīdào, nàitiān tā quàn wǒ shí, tā yě zhèng jīnglì zhe*
shīliàn de tòngkǔ
Só depois descobri que nesse dia em me estava a consolar, também ela esta a vivenciar a dor de uma separação

⁴⁴⁹ Yang, 2005, 31.

De notar que este tipo de exercício pode ser também utilizado para o desenvolvimento e/ou aproveitamento de uma forte Inteligência Lógico-matemática, sendo que a ordenação de palavras, frases e parágrafos implica um raciocínio lógico.

Exercícios que solicitem ao aluno para preparar uma apresentação, como o que se propõe no estudo de caso apresentado no ponto 4.5.⁴⁵⁰, constituem também uma atividade apelativa para estudantes com este perfil.

b) Estilo da Compreensão

Sendo que este EA se caracteriza pelo gosto em aprender através da intuição e pensamento, quando integrado com uma forte Inteligência Verbo-linguística poderá manifestar-se através de desafios intelectuais e problemas complexos, recorrendo a análises ou criação de relações. Alunos com confortáveis nesta Inteligência e que prefiram aprender através deste estilo apreciam exercícios que exijam ainda implicações, interpretações e resolução de questões e/ou problemas, gostando também de recorrer à redação escrita para o fazer. Como exemplo de um exercício aplicável à presente combinação de inteligência e estilo, observe-se o texto que se apresenta de seguida⁴⁵¹, o qual apresenta um final em aberto, sendo solicitado aos alunos que pensem sobre esse possível final, como se observará na transcrição e tradução do mesmo.

Zuì měihǎo de lǐwù

最美好的礼物

O melhor presente

Zhè yī nián de shèngdàn jié, Bǎoluó de gēge sòng gěi tā yī liàng xīn chē zuòwéi shèngdàn jié
这一年的圣诞节, 保罗的哥哥送给他一辆新车作为圣诞节
lǐwù. Shèngdàn jié de qián yītiān, Bǎoluó cóng tā de bàngōngshì chūlái shí, kàn dào jiē shàng yīge
礼物。圣诞节的前一天, 保罗 从他的办公室出来时, 看到街上一个
nánhái zài tā shǎnliàng de xīn chē páng zǒu lái zǒu qù, mōzhe tā, mǎn liǎn xiànmù de shénqíng.
男孩在他闪亮的新车旁走来走去, 摸着它, 满脸羡慕的神情。

Este ano, no Natal, o irmão do Paulo⁴⁵² ofereceu-lhe um carro novo como prenda. Um dia antes do Natal, quando o Paulo saiu do seu escritório, viu um jovem a andar de

⁴⁵⁰ Cf. Pág. 347 e seguintes.

⁴⁵¹ Cf. Zhou, 2005, 71. (Transcrição e tradução da autora.)

⁴⁵² O manual em questão apresenta os nomes próprios de cada texto sublinhados, para uma fácil identificação como tal por parte dos alunos. NdA

um lado para o outro, ao lado do seu cintilante carro novo, e a tocar-lhe com uma expressão de admiração no rosto.

Bǎoluó ráo yǒu xìngqù de kàn zhe zhè ge xiǎo nán hái'r, cóng tā de yīfú lái kàn, tā de jiā tíng yīng gāi bù tài fù yǒu. Jiù zài zhè shí, xiǎo nán hái'r tái qǐ tóu, wèn dào: "Xiānshēng, zhè shì nín de chē ma?"
保罗饶有兴趣地看着这个小男孩儿，从他的衣服来看，他的家庭应该不太富有。就在这时，小男孩儿抬起头，问道：“先生，这是您的车吗？”

O Paulo observou com interesse este jovem rapaz, percebendo pela sua roupa que a família não devia ter muito dinheiro. Foi então que o jovem olhou para cima e perguntou: “Este carro é seu?”

“Shì a, ” Bǎoluó shuō, “wǒ gēge gěi wǒ de shèngdàn jié lǐwù.”

“是啊，”保罗说，“我哥哥给我的圣诞节礼物。”

“É”， respondeu o Paulo, “Foi prenda de Natal do meu irmão.”

Xiǎo nán hái'r zhēng dà le yǎnjīng: “Nǐ shì shuō, zhè shì nǐ gēge gěi nǐ de, ér nǐ bù yòng huā yī jiǎo qián?”
小男孩儿睁大了眼睛：“你是说，这是你哥哥给你的，而你不用花一角钱？”

O jovem arregalou os olhos: “Quere dizer que foi o seu irmão que lho ofereceu, e que não teve de gastar um cêntimo?”

Bǎoluó diǎndiǎn tóu. Xiǎo nán hái'r shuō: “Wa! Wǒ xīwàng.....”

保罗点点头。小男孩说：“哇！我希望.....”

O Paulo acenou com a cabeça. O jovem disse: “Uau! Quem me dera ...”

Bǎoluó rèn wéi tā zhīdào xiǎo nán hái'r xīwàng shì shénme, yǒu yī ge zhè yàng de gēge.

保罗认为他知道小男孩儿希望是什么，有一个这样的哥哥。

Dàn xiǎo nán hái'r shuō chū de què shì: “Wǒ xīwàng zìjǐ yě néng dāng zhè yàng de gēge.”

但小男孩说出的却是：“我希望自己也能当这样的哥哥。”

O Paulo pensou saber o que desejava o jovem, desejava ter um irmão assim. No entanto, o jovem disse: “Quem me dera que eu próprio também possa me tornar num irmão assim.”

Bǎoluó shēn shòu gǎndòng de kàn zhe zhè ge nán hái'r, rán hòu wèn tā: “Yào bú yào zuò wǒ de xīn chē qù guàngguang?” Xiǎo nán hái'r huānxǐ wànfēn de dāyìng le.
保罗深受感动地看着这个男孩儿，然后问他：“要不要坐我的新车去逛逛？”小男孩儿欢喜万分地答应了。

O Paulo olhou comovido para o jovem e perguntou-lhe: “Queres dar uma volta no meu carro novo?” O jovem concordou alegremente.

Guàng le yī huìr zhī hòu, xiǎo nán hái'r zhuǎnshēn duì Bǎoluó shuō: “Xiānshēng, néng bù néng

máfan nǐ bǎ chē kāi dào wǒ jiā qiánmiàn?”
逛了一会儿之后，小男孩儿转身对保罗说：“先生，能不能麻烦你把车开到我家前面？”

麻烦你把车开到我家前面？”

Após algum tempo a passear, voltou-se para o Paulo e disse: “Importa-se de ir até minha casa?”

Bǎoluó wéiwéi yīxiào, diǎndiǎn tóu tóngyì le. Tā lǐjiě xiǎo nán hái'r de xiǎngfǎ:

保罗微微一笑，点点头同意了。他理解小男孩儿的想法：

Zuò yī liàng chē ér piàoliang de chēzi huí jiā, zài xiǎo péngyou de miànqián shì hěn jiāo'ào de shì.
坐一辆车而漂亮的车子回家，在小 朋友的面前是很骄傲的事。

O Paulo sorriu e acenou a cabeça em concordância. Ele percebia a ideia do jovem: regressar a casa de carro e ainda por cima um carro lindo, aos olhos dos amigos era algo para se orgulhar.

Qì chē kāi dào le yī chuāng huīsè de āi wūzi qiánmiàn. "Máfan nǐ tíng zài zhè'r děng

汽车开到了一 幢 灰色的矮屋子 前面。“麻烦你停在这儿等

wǒ yīxià hǎo ma?"

我一下好吗?”

Pararam em frente a uma casa baixa e cinzenta. “Importa-se de esperar aqui um pouco por mim?”

Xiǎo nán hái'r tiào xià chē, pǎo jìn wū nèi, bù yīhuì'r tā chū lái le, bìng fú zhe

小 男 孩儿跳下车，跑进屋内，不一会儿他出来了，并扶着

yīge bō zhe jiǎo de xiǎohái, yīnggāi shì tā dìdì. Tā zhǐ zhe Bǎoluó de chēzi, duì nàge

一个跛着脚的小孩，应该 是他弟弟。他指着 保罗 的车子，对那个

xiǎo hái'ér shuō:

小孩儿说: _____

O jovem saltou do carro, entrou a correr em casa, e, passado pouco tempo, saiu, trazendo consigo uma criança manca, que devia ser o seu irmão mais novo. Apontou para o carro do Paulo e disse à criança: _____

Qǐng xiān xiǎng yī xiǎng, tā kěnéng duì dìdì shuō shénme?

请 先 想 一 想，他可能 对弟弟说 什么？

O que acha que o jovem disse ao irmão?

O exercício permite assim ao aluno interpretar, avaliar o contexto e formular um texto coerente com o anterior.⁴⁵³

c) Estilo Interpessoal

Este estilo caracteriza-se por uma aprendizagem baseada nas sensações e sentimentos, sendo que os alunos que dão preferência ao mesmo mostram uma apurada

⁴⁵³ De notar que o manual em questão oferece um final para o texto. NdA

sensibilidade em relação aos sentimentos do próprio e de terceiros. Assim sendo, estes preferem aprender através de aspetos que afetam diretamente a sua realidade e a dos outros, apreciando o trabalho em grupo.

Quando integrado com a Inteligência Verbo-linguística, este estilo pode ser promovido através de atividades que recorram ao uso da língua para construir confiança e estabelecer relações. Assim, poder-se-á optar por exercícios que impliquem a personalização de situações ou expressão de emoções, ou que recorram a entrevistas a colegas, amigos e familiares que se enquadrem num projeto de pesquisa. A título de exemplo, observe-se o exercício que se apresenta de seguida (*cf.* Fig. 128).

1、采访两个独生子女（一个中国人一个葡萄牙人），了解一下他们的特点。写作文报告他们有没有差别，有哪样的差别等等。（最少要写250字）

可以问这样的问题：

- 他们对独生子女的情况有什么理想
- 他们想做的事
- 什么事情让他们有压力
- 他们希望有什么样的父母
- 如果他们可以跟他们的父母谈谈的话，他们想跟父母说些什么？
- 等等

Figura 128 - Exercício para desenvolvimento da Int. Verbo-linguística e o Estilo Interpessoal ⁴⁵⁴

O exercício apresentado solicita a entrevista a dois filhos únicos, um chinês e um português, solicitando um relatório a descrever as diferenças, como se verifica em maior detalhe na transcrição e tradução apresentadas de seguida. Assim sendo, o aluno tem a oportunidade de relacionar e comparar as realidades existentes em ambos os países, criando-se deste modo a ligação com a sua realidade, assim como a oportunidade para interagir com terceiros.

Cǎifǎng liǎng ge dúshēng zǐ nǚ (yīge zhōngguó rén yīge pútáoyá rén),
1、采访两个独生子女（一个中国人一个葡萄牙人），
liǎojiè yīxià tāmen de tèdiǎn. Xiě zuòwén bàogào tāmen yǒu méiyǒu chābié,
了解一下他们的特点。写作文报告他们有没有差别，
yǒu nǎyàng de chābié děngdeng. (Zuì shǎo yào xiě 250 zì)

⁴⁵⁴ Exercício de autoria própria, utilizado na aula de Chinês Moderno IV para desenvolvimento da capacidade de escrita no âmbito do tema “filhos únicos”. NdA

有 哪 样 的 差 别 等 等 。 (最 少 要 写 250 字)

Entrevista dois filhos únicos (um chinês e um português), para ficares a conhecer bem as suas especificidades. Escreve uma composição a relatar se existem diferenças entre eles e, se sim, que tipo de diferenças. (Mínimo de 250 caracteres)

kěyǐ wèn zhè yàng de wèntí:

可以问这样的问题:

Podes fazer perguntas como:

Tāmen duì dúshēng zǐ nǚ de qíngkuàng yǒu shénme lǐxiǎng

- 他们对独生子女的情况有什么理想

O que acham eles sobre a situação dos filhos únicos?

Tāmen xiǎng zuò de shì

- 他们想做的事

O que desejam eles fazer?

shénme shìqíng ràng tāmen yǒu yā lì

- 什么事情让他们有压力

O que os faz sentir pressão?

tāmen xīwàng yǒu shénme yàng de fùmǔ

- 他们希望有什么样的父母

Que tipo de pais desejariam ter?

rúguǒ tāmen kěyǐ gēn tāmen de fùmǔ tántán de huà, tāmen xiǎng gēn fùmǔ

- 如果他们可以和他们的父母谈谈的话, 他们想跟父母

shuō xiē shénme?

说些什么?

Se pudessem ter uma conversa com os pais, o que lhes quereriam dizer?

Děng děng

- 等等

Etc.

d) Estilo da Autoexpressão

O Estilo da Autoexpressão caracteriza-se por uma melhor aprendizagem através da intuição e sentimentos, sendo que os alunos que se identificam com o mesmo valorizam a criatividade e imaginação, bem como uma aprendizagem exploradora, que proporcione oportunidades de planificação e prossecução de interesses próprios. Um aluno com uma forte Inteligência Verbo-linguística que dê preferência a este Estilo é descrito pelos autores como possuindo a capacidade para recorrer à linguagem metafórica e expressiva. Perante o exposto, alunos que possuam esta combinação de perfis apresentam sensibilidade para um grande leque de possibilidades, apreciando

gerar ideias e pensar metafóricamente. Assim, aprendem melhor através de exercícios que apelem à sua imaginação e/ou que lhes permitam prever ou inventar situações, como se propõe com o exercício apresentado na Fig. 129, cuja transcrição e tradução se executam logo de seguida.

六 成段表达: Narration:
谈谈你对幸福的看法,题目可以是:“我的幸福观”或“幸福是什么?”
Talk about your opinion about happiness. The title can be “我的幸福观” or “幸福是什么?”

Figura 129 - Exercício para integração da Int. Verbo-linguística e o Estilo da Autoexpressão ⁴⁵⁵

Liù, Chéng duàn biǎoshì:

六、成段表示:

VI. Apresentação

Tántan nǐ duì xìngfú de kànfǎ, tí mù kě yǐ shì: “Wǒ de xìngfú guān” huò

谈谈你对幸福的看法,题目可以是:“我的幸福观”或

“xìngfú shì shénme?”

“幸福是什么?”

Fala sobre a tua opinião sobre a felicidade. Podes usar um dos temas “O meu ponto de vista sobre a felicidade” ou “O que é a felicidade?”

Perguntas de interpretação sobre textos metafóricos serão também um exercício apelativo a alunos que apresentem este perfil. A título de exemplo, veja-se o texto abaixo ⁴⁵⁶, seguido da respetiva questão, que constitui um exercício de leitura e compreensão (阅读理解 *Yuèdú lǐjiě*).⁴⁵⁷

Shǔ bǎobao xué wàiyǔ

鼠宝宝学外语

Os ratinhos e as línguas

Shǔ māma yīxiàzǐ shēng le bā ge shǔ bǎobao, lǎo dà jiào Ā Dà, lǎo èr jiào Ā Èr,

鼠妈妈一下子生了八个鼠宝宝,老大叫阿大,老二叫阿二,

lǎo sān jiào Ā Sān, zhè yàng yí ge pái xiàqù, zuì hòu yí ge lǎo xiǎo jiù jiào Ā Bā.

老三叫阿三,这样一个一个排下去,最后一个老小就叫阿八。

Shǔ māma xiǎng ràng bā ge bǎobao dōu chéngwéi zuì cōngmíng de lǎoshǔ, suǒyǐ, yīshēng xiàlái

鼠妈妈想让八个宝宝都成为最聪明的老鼠,所以,一生下来

jiù jiào tāmen shuōhuà.

就教他们说话。

⁴⁵⁵ Dai, Liu & Li, 2004,71.

⁴⁵⁶ Pinyin e tradução acrescentadas pela autora.

⁴⁵⁷ Li, 2005, 105-106.

A mãe rato teve de uma só vez oito ratinhos: o mais velho chamava-se Um, o segundo mais velho Dois, o terceiro Três, e assim sucessivamente, sendo que o último se chamava Oito. Como a mãe rato desejava que os oito bebês se tornassem ratos inteligentes, ensinou-os a falar assim que nasceram.

“Zhī zhī zhī! Zhī zhī zhī!” Bù dào yītiān, háizimen jiù quán xué huì le.
“吱吱吱! 吱吱吱!” 不到一天, 孩子们就全学会了。

“Chiii chiii chiii! Chiii chiii chiii!”, nem tinha passado um dia e já as crianças sabiam falar.

Shǔ māmā gāoxìng de bùdéliǎo, duì bā ge bǎobao shuō: “Cóng míngtiān qǐ, māmā jiào nǐmen xué wàiyǔ.”
鼠妈妈高兴得不得了, 对八个宝宝说: “从明天起, 妈妈教你们学外语。”

A mãe rato, felicíssima, virou-se para os oito bebês e disse: “A partir de amanhã a mãe vai ensinar-vos línguas estrangeiras.”

“Shénme shì wàiyǔ a?” Ā Dà wèn.
“什么是外语啊?” 阿大问。
“O que são línguas estrangeiras?” Perguntou o Um.

“Wàiyǔ ma, jiù shì bié de dòngwù shuō de huà.”
“外语嘛, 就是别的动物说的话。”

“Línguas estrangeiras são as línguas que os outros animais falam.”

Ā Bā shuō: “Wǒ shì lǎoshǔ, zhǐyào huì zhī zhī jiào jiù xíng le, wǒ bù xiǎng shuō wàiyǔ.”
阿八说: “我是老鼠, 只要会吱吱叫就行了, 我不想说外语。”

O Oito disse: “Eu sou um rato, basta saber dizer chiii chii, não quero falar línguas estrangeiras.”

“Xué le wàiyǔ duì wǒmen yǒu hǎochù, māmā yào ràng nǐmen chéngwéi zuì cōngmíng de lǎoshǔ, suǒyǐ nǐmen bìxū xué!” Māmā shuō.
“学了外语对我们有好处, 妈妈要让你们成为最聪明的老鼠, 所以你们必须学!” 妈妈说。

“Saber línguas traz-nos benefícios, a mãe quer que vocês se tornem nos ratos mais inteligentes de todos, por isso têm de estudar!” disse a mãe.

Xué wàiyǔ zhēn nán a! Lèi sǐ rén le! Zhēn méiyìsi! Shǔ bǎobaomen yīge yīge de shuìzhe le.
学外语真难啊! 累死人了! 真没意思! 鼠宝宝们一个一个地睡着了。

Estudar línguas é mesmo difícil! Deixa um rato exausto! Não tem interesse nenhum! Os bebês ratos foram adormecendo aos poucos.

Shǔ māmā méi bànfǎ, zhǐhǎo shuō: “Wǒmen xiān qù zhǎo chī de, chī bǎole zài lái xué wàiyǔ.”
鼠妈妈没办法, 只好说: “我们先去找吃的, 吃饱了再来学外语。”

A mãe rato lá se resignou e disse: “Vamos primeiro procurar comida, depois de estarmos de barriga cheia, voltamos a estudar línguas.”

Hā, yīkuài qiǎokèlì! Shǔ bǎobaomen gēnzhe māmā pǎo guòqù.

哈，一块巧克力！鼠宝宝们跟着妈妈跑过去。

Ah, um pedaço de chocolate! Os ratinhos foram a correr com a mãe.

“Miāo——” hūrán, yī zhī dà huāmāo chūxiàn le, “nǐmen pǎo bù liǎo la!”
“喵——” 忽然，一只大花猫 出现了，“你们跑不了啦！”

“Miao...” de repente, apareceu um grande gato malhado que disse “Não conseguem fugir!”

Shǔ bǎobao dōu xià dāi le. Zhè shí, shǔ māmā shuō: “Háizimen, kuài shuō gǒu de wàiyǔ.”

鼠 宝 宝 都 吓 呆 了。这 时，鼠 妈 妈 说：“孩 子 们，快 说 狗 的 外 语。”

Os ratinhos petrificaram. Foi então que a mãe rato disse: “Crianças, rápido, falem a língua dos cães.”

Shǔ bǎobaomen mǎshàng yīqǐ jiào qǐ lái: “Wāng wāng wāng! Wāng wāng wāng!”

鼠 宝 宝 们 马 上 一 起 叫 起 来：“汪 汪 汪！汪 汪 汪！”

Shēngyīn bǐ zài jiā liànxí de shíhòu dàduō le.

声 音 比 在 家 练 习 的 时 候 大 多 了。

Os ratinhos começaram logo a dizer: “Au au au! Au au au!” O barulho era muito mais alto do que quando treinaram em casa.

Dà huāmāo hūtu le. Zhè shì shénme dòngwù ne? Méi děng dà huāmāo xiǎng míngbái,

大 花 猫 糊 涂 了。这 是 什 么 动 物 呢？没 等 大 花 猫 想 明 白，

shǔ māmā zǎo dài zhe háizimen pǎo yuǎn le.

鼠 妈 妈 早 带 着 孩 子 们 跑 远 了。

O gato ficou confuso. Que tipo de animal era aquele? Antes do gato perceber, já a mãe rato tinha levado os filhotes para longe.

Shǔ bǎobaomen huí dào dòng lǐ, yīqǐ shuō: “Xué wàiyǔ zhēn hǎo! Xué wàiyǔ zhēn hǎo a!”

鼠 宝 宝 们 回 到 洞 里，一 齐 说：“学 外 语 真 好！学 外 语 真 好 啊！”

Os ratinhos voltaram à toca e disseram em uníssono: “Estudar línguas é mesmo fixe! Estudar línguas é mesmo fixe!”

(Gēnjù húliánjuān «Shǔ bǎobao xué wàiyǔ» gǎibiān)

(根据胡莲娟《鼠宝宝学外语》改编)

(Adaptado de “Os ratinhos e as línguas” de Hu Lianjuan)

Huídá wèntí

回 答 问 题

Responda à questão

Nǐ wèishéme yào xué wàiyǔ? Zěnme cái néng xué hǎo wàiyǔ?

你 为 什 么 要 学 习 外 语？怎 么 才 能 学 好 外 语？

Porque se deve estudar línguas? Qual a melhor maneira para se aprender línguas?

O aluno tem assim de transpor a realidade do texto para a sua através de uma questão real, original e que permita uma troca de ideias e opiniões com os que o rodeiam.

4.4.2. Inteligência Lógico-matemática

Apresenta-se de seguida uma proposta de exercícios baseados na integração de ambas as teorias, tendo em conta a Inteligência Lógico-matemática e os EA como apresentados na síntese da Fig. 130.



Figura 130 – Síntese da integração da Int. Lógico-matemática com os EA ⁴⁵⁸

a) Estilo da Proficiência

Um aluno que apresente uma desenvolvida Inteligência Lógico-matemática e prefira aprender através deste estilo aprecia aprender mediante a descoberta e observação de padrões, aplicando o raciocínio lógico para tal, inclinando-se assim para atividades que impliquem a descoberta de factos, a observação e verificação de hipóteses, bem como a resolução de problemas. Assim sendo, exercícios que promovam a recolha e análise de informação seguidos de exercícios práticos afiguram-

⁴⁵⁸ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 69. (Adaptado)

-se o ideal para estimular alunos com este perfil. A título ilustrativo, observe-se o exercício proposto na Fig. 131.

1. Leia as frases que seguem.
2. Analise-as com atenção e identifique o elemento comum.
 - a) 想到老板的动作，我们都笑了起来。
 - b) 看了一会儿，西美又开始伤心起来。
 - c) 看见西美抱的孩子，她激动得哭了起来。
 - d) 两位母亲聊了起来。
 - e) 春节过去了，公司里的人又忙了起来。
3. Qual é a estrutura da expressão?
4. Deduza qual a função da mesma.

Figura 131 - Exercício para desenvolvimentoda Int. Lógico-matemática com o Estilo da Proficiência ⁴⁵⁹

O exercício acima apresenta um conjunto de cinco frases, as quais se transcrevem e traduzem de seguida, oferecendo frases de contextualização da expressão “verbo / adjetivo + 起来 *qǐlái*”, a qual se destaca a negrito na transcrição.

Xiǎngdào lǎobǎn de dòngzuò, wǒmen dōu xiào le qǐlái.

- a) 想到老板的动作，我们都笑了起来。
Lembrando-nos da ação do chefe, **começamos** todos a rir.

Kàn le yī huǐ'r, Xī Měi yòu kāishǐ shāngxīn qǐlái.

- b) 看了一会儿，西美又开始伤心起来。
Voltando a olhar, a Ximei **começou** novamente a sentir-se triste.

kànjiàn Xī Měi bào de háizi, tā jīdòng de kūle qǐlái.

- c) 看见西美抱的孩子，她激动得哭了起来。
Ao ver a Ximei a abraçar a criança, ela **começou** a chorar de entusiasmo.

Liǎng wèi mǔqīn liáo le qǐlái.

- d) 两位母亲聊了起来。
As duas mães **começaram** a conversar.

Chūnjié guòqù le, gōngsī lǐ de rén yòu máng le qǐlái.

- e) 春节过去了，公司里的人又忙了起来。
Passado o Festival da Primavera, os funcionários da empresa **começaram** a ficar atarefados de novo.

⁴⁵⁹ Adaptado de Li, 2004, 63.

Após leitura atenta das frases e identificação da expressão comum, solicita-se um exercício de dedução da função da expressão, finalizado com a estrutura gramatical da mesma.

De seguida, dever-se-á apresentar outro exercício que permita a prática da estrutura, como se exemplifica na Fig. 132. Lembra-se que alunos que dão preferência a este Estilo gostam de aprender ativamente, pelo que os exercícios práticos lhes permitem uma melhor interiorização.

用“起来”和括号中的词语完成下面的句子：

1. 和老板吵架以后，老王的血压_____。（高）
2. 孩子很晚还没有回家，妈妈_____。（担心 / 着急）
3. 老师一说到考试的事情，同学们_____。（紧张）

Figura 132 - Amostra de exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo da Proficiência ⁴⁶⁰

Eis a transcrição e tradução do exercício apresentado, de modo a clarificar o que se solicita.

Yòng “qǐlái” hé guāhào zhōng de cíyǔ wánchéng xiàmiàn de jùzi:

用“起来”和括号中的词语完成下面的句子：

Use “起来 qǐlái” e as palavras dadas em parêntesis para terminar as frases que seguem:

- Hé lǎobǎn chǎojià yǐhòu, lǎo Wáng de xiěyā* *gāo*
1. 和老板吵架以后，老王的血压_____。（高）
Depois de ter discutido com o chefe, a pressão arterial do Lao Wang _____ (aumentar)
- Háizi hěn wǎn hái méiyǒu huí jiā, māma* *dānxīn/zhāojí*
2. 孩子很晚还没有回家，妈妈_____。（担心/着急）
Tão tarde e o filho ainda não chegou a casa, a mãe _____ (preocupar)
- Lǎoshī yī shuō dào kǎoshì de shìqíng, tóngxuémen* *jǐnzhāng*
3. 老师一说到考试的事情，同学们_____。（紧张）
Assim que o professor mencionou o assunto do teste, os alunos _____ (ficar ansiosos).

b) Estilo da Compreensão

⁴⁶⁰ Cf. Li, 2004b, 63.

Alunos que se identifiquem com o Estilo da Compreensão e gozem de uma desenvolvida Inteligência Lógico-matemática apreciam aprender em torno de ideias e do relacionamento entre as coisas, resolvendo problemas que impliquem a organização e avaliação de informação e dados, aprendendo melhor através de debates, exposições e discussões lógicas. Assim sendo, gostam de atividades que envolvam experiências práticas que possam ser realizadas através de perguntas, avaliações, raciocínios e resoluções. Tendo este perfil em conta, poder-se-á recorrer a exercícios como o que se descreve de seguida.⁴⁶¹

O docente deverá preparar um pequeno parágrafo, o qual poderá escrever ou ditar a um aluno no quadro, como se propõe com o exemplo que segue⁴⁶²:

Dà Wèi de kǎoshì yǐjīng dōu kǎo wán le, tā kǎo de zāogāo jí le. Duì tā lái shuō hànzi tài nán le, tā kàn de hěn màn, xiě de yě hěn màn, suǒyǐ kǎoshì de shíhòu yǒu liǎng dào tí hái méi zuò wán. Dànshì, tā yǐjīng bù xiǎng kǎoshì de shì'r le, xiànzài tā zhèngzài liànxí chàng zhōngguó míngē, yīnwèi tā yào cānjiā yíge zhōngguó xuéshēng de liánhuān huì, tā xīwàng zìjǐ de fā yīn néng biāozhǔn yīdiǎn'r. Fàngjià yǐhòu, Dà Wèi dǎsuàn hé péngyǒu yīqǐ qù Hā'ěrbīn lǚxíng, huǒchē piào yǐjīng mǎi hǎo le.
大卫的考试已经都考完了，他考得糟糕极了。对他来说汉字太难了，他看得很慢，写得也很慢，所以考试的时候有两道题还没做完。但是，他已经不想考试的事儿了，现在他正在练习唱中国民歌，因为他要参加一个中国学生的联欢会，他希望自己的发音能标准一点儿。放假以后，大卫打算和朋友一起去哈尔滨旅行，火车票已经买好了。

O David já terminou o seu teste, correu-lhe muito mal. Para ele, os caracteres são muito difíceis, é muito lento a ler e a escrever, por isso não conseguiu responder a duas questões. No entanto, ele já não está a pensar no teste, está agora a praticar o canto de uma música popular chinesa, porque vai participar numa festa de alunos e espera melhorar a sua pronúncia. Depois das férias, o David planeia viajar para Harbin com os amigos e já comprou o bilhete de comboio.

De seguida, o docente solicita aos alunos que façam perguntas específicas sobre o texto, sendo que sempre que um pedaço deste seja a resposta direta à questão, o mesmo

⁴⁶¹ Este exercício é uma adaptação do exercício “Making Sentences vanish” (“Fazer frases desaparecer”), apresentado na pág. 68 do livro “Multiple Intelligences in EFL – Exercises for Secondary and Adult Students”, da autoria de Herbert Puchta e Mario Rinvolucri (Cf. Puchta & Rinvolucri, 2015). NdA

⁴⁶² Cf. Li, 2004a, 214. (Transcrição e tradução da autora)

é apagado do quadro. Ou seja, se um aluno perguntar “大卫的考试考得怎么样? *Dà wèi de kǎoshì kǎo dé zěnme yàng?* ” (“Como correu o teste do David?”), o excerto “他考得糟糕极了 *tā kǎo de zāogāo jí le*” (“correu-lhe muito mal”) é apagado, e assim sucessivamente até não ser possível fazer mais questões.

As perguntas devem ser colocadas à vez, exigindo-se a participação de todos. Sempre que uma questão esteja erradamente formulada, a turma deve ajudar a corrigir a mesma. A resposta correspondente só poderá ser apagada quando a estrutura da questão esteja correta.

A atividade pode tornar-se ainda mais lógico-matemática ao atribuir-se pontos pelo número de caracteres apagados de uma só vez. Por exemplo, um carater equivale a um ponto. Ganha o aluno que no final do exercício tiver mais pontos. O docente deve ter em atenção o tamanho da turma e tempo disponível para a atividade aquando da escolha do excerto a ser utilizado.

c) Estilo Interpessoal

Alunos que prefiram aprender através deste Estilo apreciam uma aprendizagem regida por sensações e sentimentos, preferindo aprender aspetos relacionados com a vida das pessoas e desenvolvendo atividades que lhes proporcione conhecimento sobre si próprio, apreciando o retorno pessoal bem como a partilha de sentimentos e experiências pessoais com os colegas. Deste modo, um aluno que apresente uma confortável Inteligência Lógico-matemática e que dê preferência a este Estilo aprenderá melhor através de atividades que promovam a descoberta de evidências, a ponderação de realidades, a reflexão e pesquisa, bem como a partilha com os outros. Tendo tudo isto em conta, sugere-se o exercício que segue (*Cf.* Fig. 133) para o desenvolvimento e/ou aproveitamento deste perfil.

一、根据上下文猜测划线词语的意思 Guess the meanings of the underlined part through the context:

1. 本公司招收女工作人员两名,月薪 400 元,有意者请打电话 5681118,张月。() ()
2. 老人一生中吃过很多苦,从没过过美好的生活。()
3. 有的人对孩子过于溺爱,孩子要什么就给什么,孩子想干什么就让他们干什么,结果害了孩子。()

Figura 133 - Amostra de exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo Interpessoal⁴⁶³

O exercício acima apresentado, o qual se transcreve e traduz de seguida para clarificação do mesmo, solicita aos alunos que deduzam o significado da parte sublinhada nas frases.

Yī, Gēnjù shàngxià wén cāicè huá xiàn cíyǔ de yìsi:

一、根据上下文猜测划线词语的意思:

1. Tendo em conta o contexto, deduza o significado das palavras sublinhadas:

Běn gōngsī zhāoshōu nǚgōng zuò rényuán liǎng míng, yuè xīn 400 yuán, yǒuyì zhě qǐng

1. 本公司招收女工做人员两名,月薪 400 元,有意者请打电话 5681118, 张月。() ()

Esta empresa está à procura de duas funcionárias, salário mensal de 400 RMB, os interessados deverão contactar o nº 5681118 e falar com Zhang Yue.

Lǎorén yīshēng zhōng chīguò hěnduō kǔ, cóng méi guòguo měihǎo de shēnghuó.

2. 老人一生中吃过很多苦,从没过过美好的生活。()

Os idosos passaram por muitas amarguras, nunca tendo experienciado uma boa vida.

Yǒu de rén duì háizi guòyú nì'ài, háizi yào shénme jiù gěi shénme, háizi xiǎng gàn

3. 有的人对孩子过于溺爱,孩子要什么就给什么,孩子想干什么就让他们干什么,结果害了孩子。()

Há pessoas que mimam em excesso as crianças, dando-lhes tudo o que queiram, deixando-as fazer o que quiserem e como resultado estragam-nas.

⁴⁶³ Cf. Song, 2001,104.

O exercício original conta com um conjunto de 9 frases, as quais poderão ser divididas por grupos de dois ou três elementos, conforme o tamanho da turma. O professor poderá solicitar aos alunos que discutam em grupo o possível significado e que apresentem os mesmos à turma, justificando a sua conclusão.

d) Estilo da Autoexpressão

Alunos que preferem uma aprendizagem através deste Estilo regem-se pela intuição e pensamento, valorizando o processo da mesma através da descoberta. Um perfil que combine a Inteligência Lógico-matemática e o Estilo da Autoexpressão apresenta inclinação para a previsão e especulação, bem como a aptidão para a articulação de ideias. Assim sendo, como exemplo ilustrativo, apresenta-se o exercício que segue (cf. Fig. 134) para a integração prática desta Inteligência e Estilo.

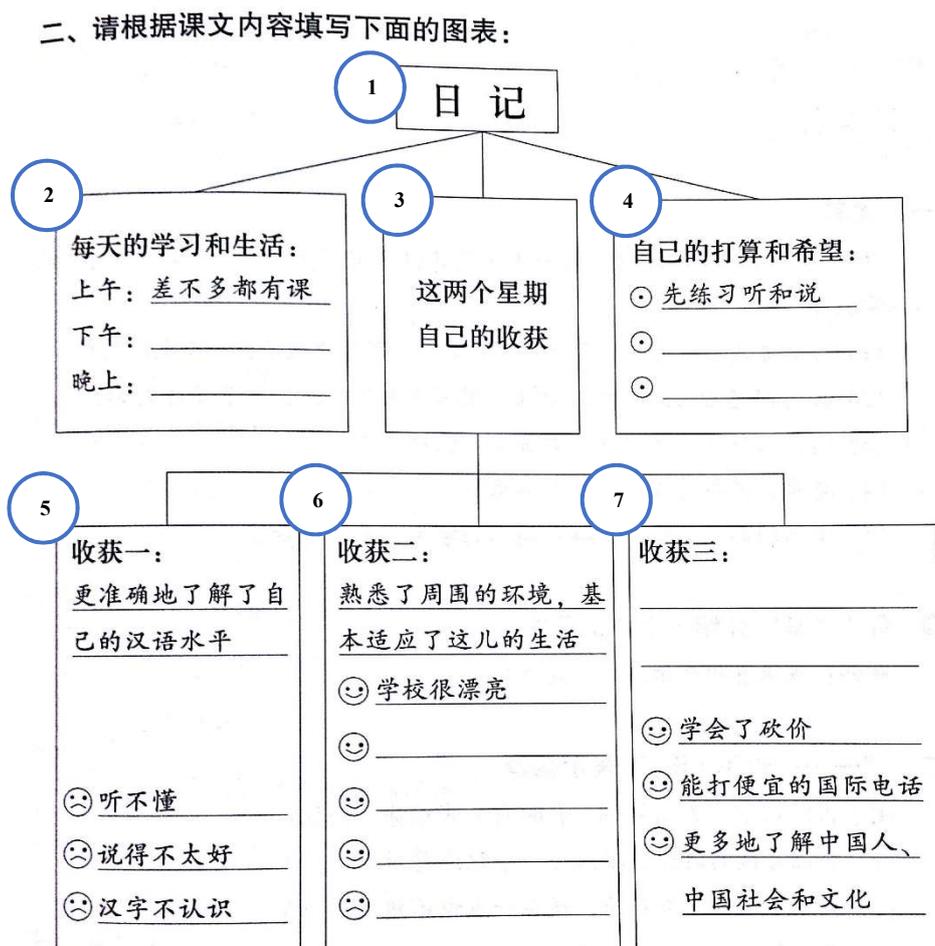


Figura 134 - Exercício para desenvolvimento da Int. Lógico-matemática e o Estilo da Autoexpressão ⁴⁶⁴

⁴⁶⁴ Cf. Li, 2004b, 21.

O exercício acima apresentado solicita o preenchimento do quadro de acordo com o conteúdo do texto, permitindo assim aos alunos uma exposição articulada das ideias presentes no mesmo. Proporciona ainda autonomia para a descoberta do conteúdo, permitindo assim o desenvolvimento de conhecimentos a um ritmo confortável. Apresenta-se de seguida transcrição e tradução do mesmo, de acordo com a numeração presente na Fig. 134.

1. *rìjì*
日记
Diário

2. *Měitiān de xuéxí hé shēnghuó*
每天的学习和生活
Estudo e vida diários
Shàngwǔ: Chàbùduō dōu yǒu kè
上午: 差不多都有课
Manhã: quase todos os dias com aulas
Xiàwǔ:
下午: _____
Tarde: _____
Wǎnshàng:
晚上: _____
Noite: _____

3. *Zhè liǎng ge xīngqī zìjǐ de shōuhuò*
这两个星期自己的收获
Ganhos pessoais destas duas semanas

4. *Zìjǐ de dāsuan hé xīwàng*
自己的打算和希望
Planos e desejos pessoais
Xiān liànxí tīng hé shuō
⊙ 先练习听和说
Praticar primeiro a audição e conversação

⊙ _____

⊙ _____

5. *Shōuhuò yī:*
收获一:
Ganho 1:

Gèng zhǔnquè de liǎojiě le zìjǐ de hànyǔ shuǐpíng
更 准确 的了解了自己的汉语 水平
Percebi melhor o meu nível de Chinês

tīng bù dǒng
☹ 听 不 懂
Não percebia

shuō de bú tài hǎo
☹ 说 得 不 太 好
Não falava muito bem

hànzi bú rènshi
☹ 汉 子 不 认 识
Não sabia caracteres

6. *Shōuhuò èr*

收获二:

Ganho 2:

Shúxī le zhōuwéi de huánjìng, jīběn shìyìng le zhè'r de shēnghuó
熟 悉 了 周 围 的 环 境, 基 本 适 应 了 这 儿 的 生 活

Familiarizei-me com o ambiente circundante e já me habituei basicamente à vida aqui

xuéxiào hěn piàoliang
☺ 学 校 很 漂 亮
O campus é bonito

☺ _____

☺ _____

☺ _____

☹ _____

7. *Shōuhuò sān*:

收获三:

Ganho 3:

Xuéhuì le kǎn jià
☺ 学 会 了 砍 价
Aprendi a regatear

néng dǎ piányí de guójià diànhuà

☺ 能 打便宜的 国际电话

Consigo fazer chamadas internacionais baratas

gèng duō de liǎojiě zhōngguó rén, zhōngguó shèhuì hé wénhuà

☺ 更多地了解 中国人、中国 社会 和文化

Percebo melhor os chineses, a sua sociedade e cultura

Note-se que este exercício promove ainda a organização de estruturas e discurso de forma a encaixar no novo formato. Dada a sua apresentação de informação visual, nomeadamente através da divisão de etapas (ganho 1, ganho 2, ganho 3) e dos *emoji* presentes, o exercício promove ainda o recurso à Inteligência Espacial, podendo assim ser reaproveitado por alunos que partilhem a preferência pelo Estilo da Autoexpressão aliado às Inteligências Lógico-matemática e Espacial.

4.4.3. Inteligência Musical

Apresenta-se de seguida uma proposta de exercícios baseados na integração de ambas as teorias, tendo em conta a Inteligência Musical e os EA como apresentados na síntese geral da Fig. 135.

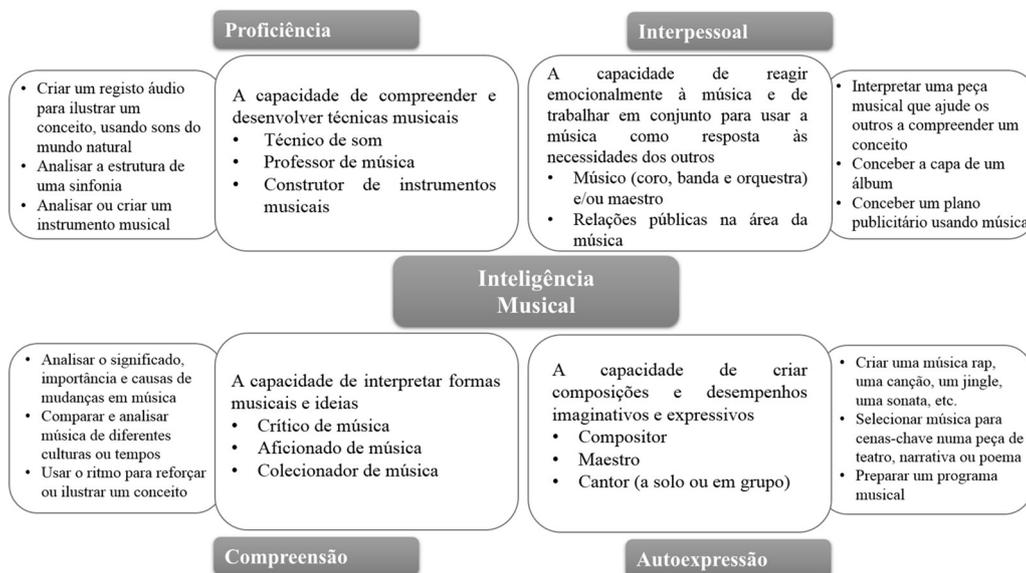


Figura 135 - Síntese da integração da Int. Musical com os EA ⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 70. (Adaptado)

a) Estilo da Proficiência

Um aluno que apresente uma forte Inteligência Musical e que dê preferência à aprendizagem através do Estilo da Proficiência aprecia aprender conteúdos rítmicos, tonais, de entoação, melodia da língua, etc., através da experiência e prática, recorrendo sempre à sensação e ao pensamento. Um aluno que apresente este perfil é sensível a detalhes, instruções passo a passo, apresentando inclinação para recordar, manipular e ordenar conteúdos musicais e/ou rítmicos, mostrando ainda aptidão para criar e construir conteúdos. Tendo tal em conta, exercícios como o que se apresenta de seguida⁴⁶⁶ serão bem conseguidos no processo do ensino e aprendizagem de alunos com o presente perfil.

O professor deverá escolher um pequeno excerto de texto ou poema, como o que se apresenta no quadro que segue a título de exemplo⁴⁶⁷, o qual poderá ser utilizado aquando do ensino das temáticas do tempo metereológico ou do calendário lunar chinês (cf. Tabela 34).

Tabela 34 - Exercício para integração da Int. Musical e o Estilo da Proficiência

Poema	Tradução
<i>Chūnmíán bù jué xiǎo,</i> 春眠 不 觉 晓， <i>chùchù wén tí niǎo.</i> 处 处 闻 啼 鸟。 <i>Yè lái fēngyǔ shēng,</i> 夜 来 风 雨 声， <i>huā luò zhī duōshǎo?</i> 花 落 知 多 少？	No sono da Primavera, não me apercebo do amanhecer O canto dos pássaros entoa pela aurora A noite trouxe o som do vento e da chuva Quem sabe quantas flores caíram?

O professor escreve o mesmo no quadro e explica qualquer vocabulário que os alunos desconheçam. Lê-o duas vezes em voz alta, solicitando de seguida a sua leitura em coro várias vezes. Numa primeira fase, e sendo que o que se pretende é não só a memorização de vocabulário, estruturas e entoações, mas também a correta pronúncia dos tons, poder-se-á facultar o *pinyin*. A leitura do poema deverá enfatizar sempre as

⁴⁶⁶ Cf. Puchta & Rinvoluceri, 2005, 32. (Adaptado)

⁴⁶⁷ Cf. Nota nº 181, pág. 83.

últimas sílabas, criando deste modo uma sinfonia com “*xiǎo*”, “*niǎo*” e “*shǎo*”.⁴⁶⁸
Dever-se-á confirmar que ninguém copiou parte alguma do poema.

Quando estiver satisfeito com a leitura dos alunos, o professor apaga o *pinyin* do quadro, solicitando mais uma vez aos alunos a leitura do mesmo em uníssono, as vezes que achar necessárias.

De seguida, apaga alguns caracteres do poema, solicitando a um aluno a sua leitura como se os mesmos lá estivessem. Continua a apagar caracteres, e vai solicitando aos alunos, individualmente, a leitura do poema completo. Vai repetindo até o poema estiver completamente apagado do quadro.

Durante esta fase, o professor deverá ir corrigindo tons, pronúncia, ritmo frásico, etc., sem no entanto o verbalizar, permitindo assim aos próprios alunos a identificação e correção do problema.

b) Estilo da Compreensão

Alunos que dão preferência a uma aprendizagem através do Estilo da Compreensão e que se identificam fortemente com a Inteligência Musical apresentam sensibilidade para padrões rítmicos e ideias musicais, com especial inclinação para a previsão e imaginação. Apresentam ainda aptidão para expressar e criar conteúdos musicais, rítmicos, tonais e de entoação. Perante tal perfil, exercícios que promovam o raciocínio e a inferência, aliados à interpretação, bem como à exigência de composição e formulação de texto ou outro conteúdo pertinente ao conteúdo em estudo, afiguram-se ideais. A título de exemplo, sugere-se o exercício que se propõe de seguida.

O professor deverá preparar um texto, ou música, desconhecido dos alunos relacionados com o conteúdo em aprendizagem, apagando palavras-chave dos mesmos. Deverá ler o texto em voz alta ou passar a música escolhida, sem as palavras eliminadas. De modo a intensificar a pausa, o docente poderá escolher um som para acompanhar o vazio da palavra, marcando assim o ritmo da mesma, como por exemplo, um bater de

⁴⁶⁸ Cf. Pág. 83, para explicação da rima do poema.

palmas por carater em falta. Os alunos poderão ouvir o texto várias vezes, até conseguirem deduzir quais as palavras omitidas. Cabe ao docente ajuizar qual o número de vezes razoável para a repetição do texto. À medida que o mesmo em falta for sendo desvendado, o aluno ou alunos que julguem ter a palavra certa deverão dizê-la ou cantá-la no momento certo. A título ilustrativo, observe-se o excerto que segue.⁴⁶⁹

Fàguó huáyì de zhōngguó qíng
法国华裔的中国情
Sentimento chinês de um sino-francês

Shuō wǒ shì fàguó rén ba, kě wǒ yéyè shì (1), wǒ yě (2) zhōngguó rén
说 我是法国人吧, 可我爷爷是 (1), 我也 (2) 中国人
de yàngzi, érqiě hóngjiǔ bú shì wǒ zuì (3) de, wǒ xǐhuān hē (4); shuō wǒ shì
的样子, 而且 红酒 不是我最 (3) 的, 我 喜欢喝 (4); 说 我是
zhōngguó rén ba, wǒ (5) cóngxiǎo zài fàguó zhǎng dà, xiǎng fǎ (6) zhōngguó rén bù
yīyàng.
中国人吧, 我 (5) 从小 在法国 长大, 想法 (6) 中国人 不一
样。
Wǒ zhǐ néng (7) zìjǐ shì yībàn (8).
我 只能 (7) 自己 是一半 (8) 。

Dizer que eu sou francesa, mas o meu avô é (1) e eu também (2) chinesa. Para além disso, vinho tinto não é o que eu mais (3), eu gosto de beber (4). Dizer que eu sou chinesa, (5) eu cresci na França desde pequena e acho que franceses (6) não são iguais. Só posso (7) que eu própria sou metade-(8).

Solução das palavras em falta

(1) Zhōngguó rén 中国人 chinês	(2) zhǎngzhe 长着 pareço	(3) xǐhuān 喜欢 gosto	(4) chá 茶 chá
(5) què 却 no entanto	(6) gēn 跟 e	(7) shuō 说 dizer	(8) yībàn 一半 metade

Note-se ainda que exercícios como este podem também ser utilizados com alunos com uma forte Inteligência Verbo-linguística e/ou Lógico-matemática.

⁴⁶⁹ Cf. Wang, H., 2010, 12. (Transcrição e tradução de autor.)

c) Estilo Interpessoal

Alunos que apresentem uma desenvolvida Inteligência Musical e que se identifiquem com uma aprendizagem através do Estilo Interpessoal apreciam trabalhos de grupo que lhes permitam a expressão do seu ser, recorrendo a atividades que impliquem a audição, reflexão e obtenção de respostas; que permitam ainda a edição de conteúdos relacionados com música, ritmo, prosódia, tons, etc., relacionando-os entre si e o que os rodeia. Apreciam também a partilha dessas edições. Assim sendo, exercícios como a subtitulação de um vídeo, musical ou não, relacionado com os conteúdos em aprendizagem, levada a cabo em grupo ou pares, ou a participação numa vídeo-conferência organizada com alunos chineses, serão apreciados por alunos que partilhem este perfil. Em termos mais concretos, apresenta-se ainda o exercício que segue, adaptado da obra *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*.⁴⁷⁰

O professor deverá selecionar uma música, excerto de vídeo ou áudio do texto da lição. Alternativamente, poderá ainda selecionar um vídeo ou áudio de um texto desconhecido dos alunos, cujo conteúdo se relacione com o estudado no tema em aprendizagem.

Antes de passar a peça escolhida, deverá fazer um apanhado com a turma de todas as palavras e/ou expressões que os alunos se lembrem para colocar questões, como por exemplo, 谁 *shéi* (quem), 什么时候 *shénme shihòu* (quando), 哪儿 *nǎ'r* (onde), 什么 *shénme* (o quê/o que), 怎么 *zěnme* (como), 有没有 *yǒu méi yǒu* (ter ou não ter), 有.....吗 *yǒu.....ma* (haver?), etc., escrevendo-as no quadro, ou solicitando a um aluno que o faça.

De seguida organiza os alunos em pares e passa então a peça escolhida, instruindo os pares a escrever o máximo de perguntas sobre a mesma no espaço de dez minutos. Todas as questões levantadas por par devem diferir em conteúdo. Passados os dez minutos, o docente solicita a cada par o total de questões levantadas, pedindo ao par que tiver o maior número para ler as mesmas, em voz alta e pausadamente, de modo a permitir aos colegas a verificação da ausência de repetição de conteúdo ou problemas

⁴⁷⁰ Cf. Puchta & Rinvoluceri, 2005, 92.

de formulação de frases. Qualquer verificação de problemas apoiada, ou levantada, pelo docente elimina a questão em causa. Ganha o par que conseguir manter o maior número de questões no final.

d) Estilo da Autoexpressão

Sendo que alunos que apresentam uma confortável Inteligência Musical e que se identificam com o Estilo da Autoexpressão são sensíveis a possibilidades musicais, rítmicas e/ou tonais, mostrando inclinação para a previsão, imaginação e desenvolvimento de perspectivas, com aptidão para a expressão e criação de ideias e conceitos através das mesmas, atividades que promovam a exploração, especulação, aplicação e enquadramento de padrões musicais aplicados à prática e que proporcionem um conjunto de possíveis soluções.

Assim sendo, e dado o elevado valor rítmico e musical que a língua chinesa apresenta através dos seus tons, bem como a preferência deste perfil para uma aprendizagem criativa e artística, apresenta-se o exercício que segue para aplicação do mesmo, também adaptado de uma atividade proposta pela obra citada.⁴⁷¹

O professor solicita aos alunos que pensem num texto que tenham trabalhado recentemente. Alternativamente, e sendo que este exercício foca essencialmente a revisão de vocabulário e estruturas gramaticais, poderá ser o próprio docente a indicar o texto. Solicita ainda que os alunos indiquem palavras que se recordem do texto, devendo apontar as mesmas no quadro. Note-se que o exercício poderá ainda integrar a Inteligência Corporal-cinestésica caso se solicite ao próprio aluno que indicou a palavra a sua execução, proporcionando assim igualmente a oportunidade para a revisão da escrita gestual do vocabulário em questão.

De seguida, o docente aponta para uma das palavras e informa os alunos que criará uma frase com a mesma, a qual estes terão de adivinhar (em grupos, pares ou individualmente). Para auxiliar na tarefa, o docente deverá indicar oralmente os tons do carácter com o ritmo da frase. Por exemplo, ao pensar na frase “中国人爱喝茶。

⁴⁷¹ Cf. *Idem*, 73.

Zhōngguó rén ài hē chá.” (Os chineses adoram beber chá.), o docente entoará com o ritmo natural qualquer coisa como “*āá á à ā á*” ou “*ōó é à ē á*”, conforme escolha produzir o som natural da vogal presente em cada sílaba ou não, repetindo as vezes necessárias.

Solicita então aos alunos que apresentem as suas sugestões de frases. Sempre que uma frase estiver próxima da original, o docente pede ao aluno que a repita em voz alta, solicitando aos colegas ajuda para chegar à frase final.

Após duas ou três voltas, poder-se-á instar os próprios alunos a assumir o lugar do docente.

4.4.4. Inteligência Espacial

Apresenta-se de seguida uma proposta de exercícios baseados na integração de ambas as teorias, tendo em conta a Inteligência Espacial e os EA como apresentados na Fig. 136.

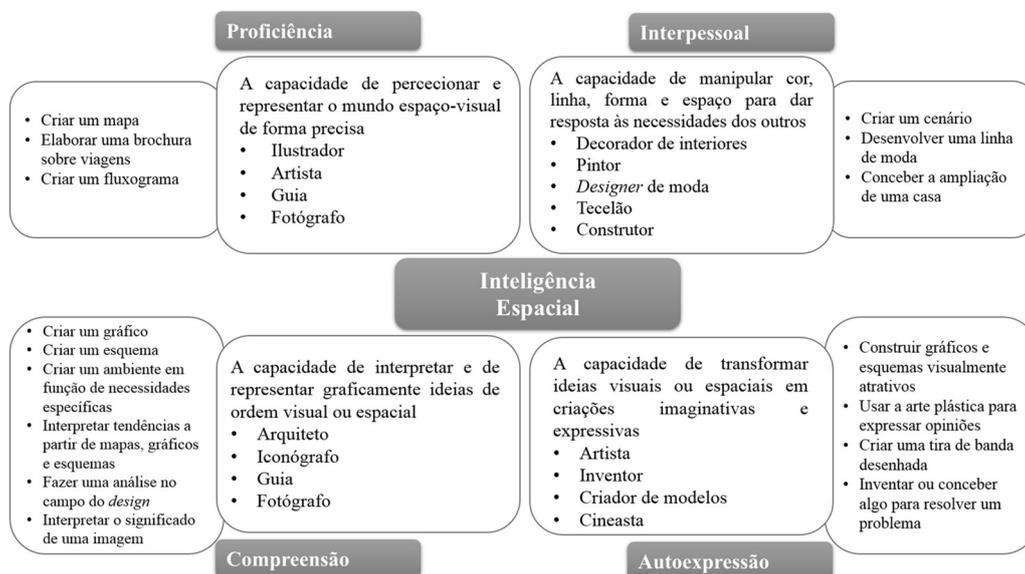


Figura 136 - Síntese da integração da Int. Espacial com os EA ⁴⁷²

⁴⁷² *Idem, ibidem.* (Adaptado)

a) Estilo da Proficiência

Um aluno com uma forte Inteligência Espacial que prefira este Estilo tem a capacidade para apreender e representar fielmente o mundo visual e espacial que o rodeia, o que significa que responderá melhor a atividades que envolvam, por exemplo, a identificação ou organização de caracteres, podendo ainda acrescentar-se um esquema de cores ou símbolos. Observe-se o exercício apresentado na Fig. 137, utilizado para a estimulação da aprendizagem de alunos confortáveis com esta combinação de inteligência e estilo, em que se solicita a divisão dos caracteres em componentes, de acordo com o exemplo apresentado na imagem.

Seguindo o exemplo da imagem, apresenta esquematicamente a divisão dos caracteres que seguem:



都 谁 家 星 国

Figura 137 - Exercício para desenvolvimento da Int. Espacial e o Estilo da Proficiência⁴⁷³

b) Estilo da Compreensão

Um aluno que recorra ao Estilo da Compreensão para a sua aprendizagem e que possua uma forte Inteligência Espacial goza da capacidade para interpretar e representar ideias visuais ou espaciais. Assim sendo, alunos com este perfil podem beneficiar de exercícios como sejam a criação de gráficos e tabelas, a interpretação de dados através de tabelas, gráficos ou mapas, ou ainda a interpretação do significado de imagens. No exemplo apresentado na Fig. 138 oferece-se uma adaptação de um exercício extraído de um manual de língua chinesa⁴⁷⁴ para uso em aula de prática da oralidade.

⁴⁷³ Exercício aplicado na aula de Chinês Moderno IV, do ano letivo 2016/17. NdA

⁴⁷⁴ Zhou, 2013a, 165 e Zhou, 2013b, 71.

学生A看地图1，学生B看地图2。B根据要求问A问题，A回答B的问题。

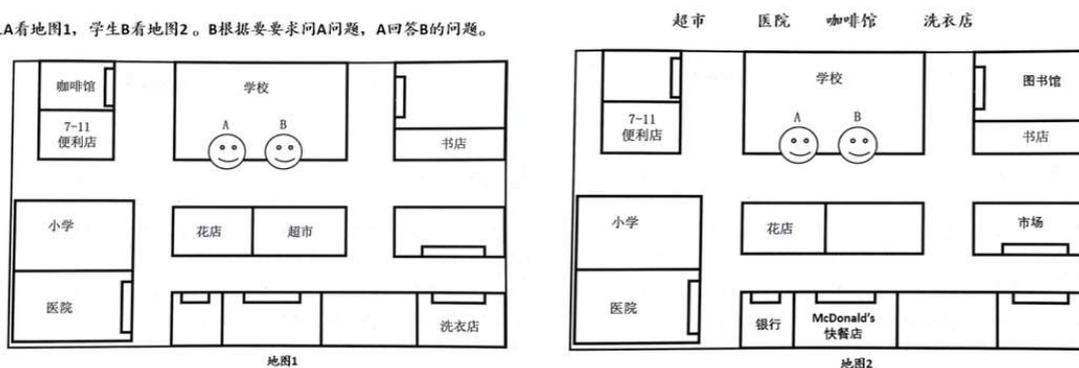


Figura 138 - Exercício de Int. Espacial e Estilo da Proficiência para prática de oralidade e estruturas

c) Estilo Interpessoal

Alunos que preferem aprender através deste Estilo e que gozam de uma Inteligência Espacial apurada têm a habilidade para conjugar cores, linhas, formas, estruturas e espaço de modo a acomodar as necessidades do que os rodeiam. Tendo isto em conta, o professor pode solicitar atividades que impliquem, p.e., o aluno A descrever ao aluno B a sua casa, oferecendo informações como número de quartos, cor das paredes e chão, etc. O aluno B deverá apresentar um mapa da casa de acordo com a descrição oferecida pelo aluno A. Esta atividade pode ser facilmente adaptada ao nível de língua dos alunos e pode basear-se em imagens como as que se apresentam nas Fig. 139 e 140.

1. 邻居 *línjū* - vizinho
2. 楼道 *lóudào* - corredor
3. 饭厅 *fàntīng* - sala de jantar
4. 厨房 *chúfāng* - cozinha
5. 窗户 *chuānghu* - janela
6. 浴室/卫生间 *yùshì/wèishēngjiān* - casa de banho
7. 墙壁 *qiángbì* - parede
8. 地板 *dìbǎn* - soalho / chão
9. 客厅 *kètīng* - sala de estar
10. 家具 *jiājù* - mobília
11. 储藏室 *chūcángshì* - arrecadação
12. 天花板 *tiānhuābǎn* - teto
13. 卧室 *wòshì* - quarto de dormir
14. 窗帘 *chuāngliǎn* - cortina
15. 书房 *shūfāng* - escritório
16. 玻璃 *bōli* - vidro
17. 阳台 *yángtái* - varanda
18. 门铃 *ménlíng* - campainha
19. 锁 *suǒ* - fechadura
20. 钥匙 *yàoshi* - chave

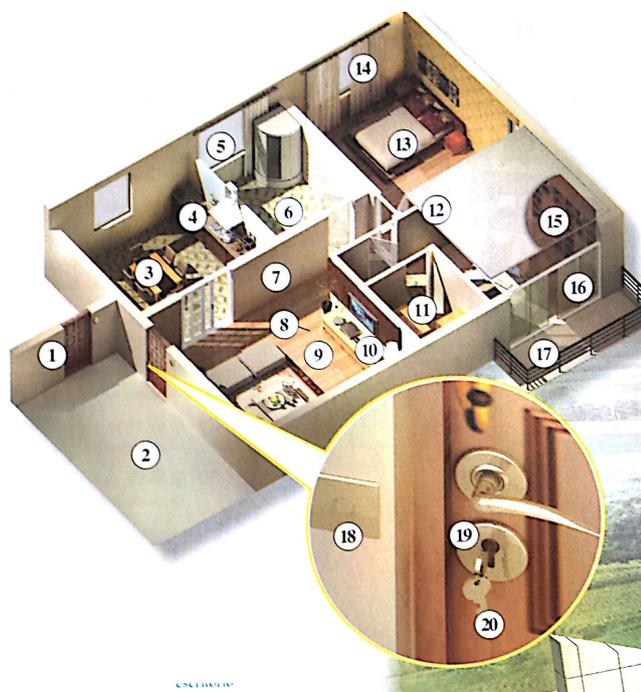
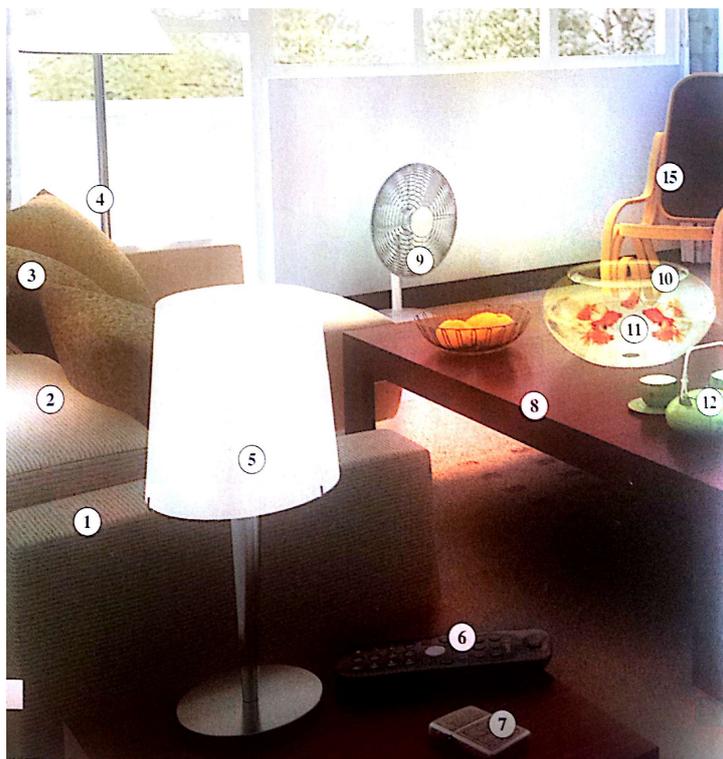


Figura 139 - Exemplo de Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo Interpessoal (1)⁴⁷⁵

⁴⁷⁵ Wu, 2010, 50.



1. 沙发 *shāfā* - sofá
2. 沙发垫 *shāfādiàn* - almofada
3. 靠垫 *kàodiàn* - almofada para encosto
4. 落地灯 *luòdìdēng* - candeeiro de pé
5. 灯罩 *dēngzhào* - abajur
6. 遥控器 *yáokòngqì* - telecomando
7. 打火机 *dǎhuǒjī* - isqueiro
8. 茶几 *chájī* - mesinha de café
9. 电风扇 *diànfēngshàn* - ventoinha
10. 鱼缸 *yúgāng* - aquário
11. 金鱼 *jīnyú* - peixe dourado
12. 茶具 *chájù* - serviço de chá
13. 茶壶 *cháhú* - chaleira
14. 茶杯 *chábēi* - chávena
15. 摇椅 *yáoyǐ* - cadeira de balanço

Figura 140 - Exemplo de Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo Interpessoal (2)⁴⁷⁶

d) Estilo da Autoexpressão

O Estilo da Autoexpressão aliado a uma forte Inteligência Espacial é manifesto por alunos que demonstram a capacidade para transformar ideias visuais ou espaciais em criações imaginativas e criativas, pelo que atividades como a conceção de gráficos ou tabelas visualmente atraentes, como a que se apresenta na Fig. 141, ou a criação de faixas de banda-desenhada, podem enriquecer e motivar os alunos na aprendizagem e consolidação de conteúdo. O exercício apresentado, em chinês, insta os alunos a proceder a um pequeno inquérito de forma a descobrir o que os seus colegas, amigos e familiares costumam comer ao pequeno-almoço (早饭 *zǎofàn*), criando de seguida um gráfico como o que se apresenta como exemplo, no qual se observa que 7% dos inquiridos bebem leite (牛奶 *niúnnǎi*, cor azul claro), 9% café (咖啡 *kāfēi*, cor de laranja), 37% café com leite (牛奶和咖啡 *niúnnǎi hé kāfēi*, cor cinzenta), 33% comem pão (面包 *miànbāo*, cor amarela) e 14% iogurte (酸奶 *suānnǎi*, cor azul escuro).

⁴⁷⁶ *Idem*, 52.

活动: 调查

请了解一下你的同学、朋友和家人早饭经常吃什么，根据调查结果做一个图表来表示他们的选择。

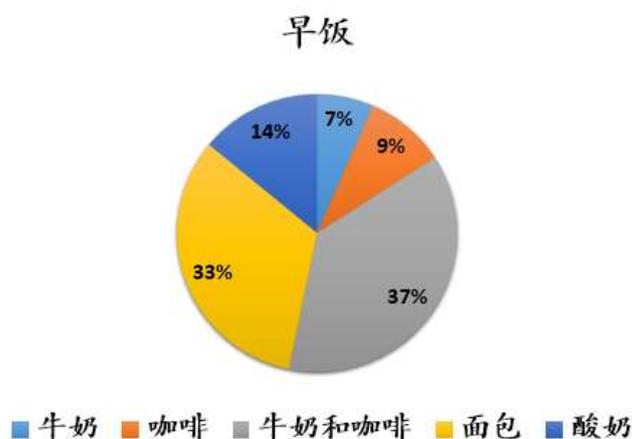


Figura 141 - Exercício para integração da Int. Espacial e o Estilo da Autoexpressão

4.4.5. Inteligência Corporal-cinestésica

Apresentam-se de seguida alguns exercícios de integração da Inteligência Corporal-cinestésica com cada um dos Estilos, baseado no quadro geral síntese de integração das IM e EA.

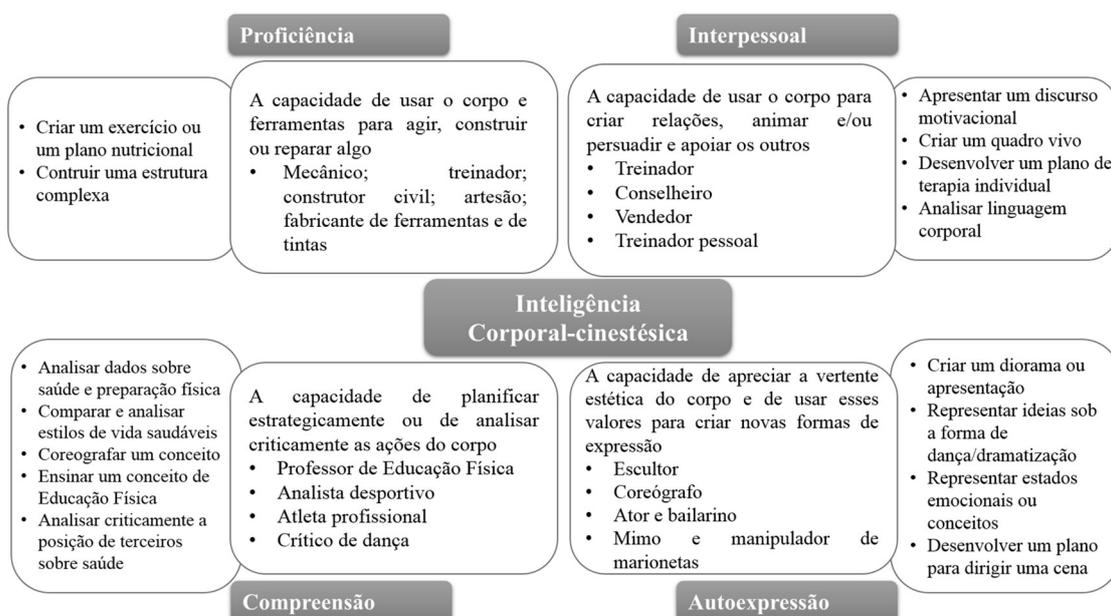


Figura 142 – Síntese da integração da Int. Corporal-cinestésica com os EA ⁴⁷⁷

⁴⁷⁷ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 70. (Adaptado)

a) Estilo da Proficiência

Alunos que dão preferência a uma aprendizagem através do Estilo da Compreensão e que usufruem de uma Inteligência Corporal-cinestésica desenvolvida gozam da capacidade para fazer uso do seu corpo bem como de ferramentas para tomarem medidas ativas e construir ou reparar objetos. Assim sendo, o professor pode recorrer a atividades tais como pedir aos alunos que resolvam exercícios no quadro. A título de exemplo, veja-se o exercício de reestruturação de palavras para a construção de frases apresentado na Fig. 143, o qual pode ser utilizado para a prática de estruturas gramaticais.

三、组词成句。

1. 杯子 摔破 被 了 我

2. 借走 自行车 的 小张 被 了

3. 警察 小偷 被 抓住 了

4. 明年 公司 她 被 派 到 将 欧洲

5. 小李 词典 被 没有 拿走

Figura 143 - Exercício de integração do Estilo da Proficiência com a Int. Corporal-cinestésica⁴⁷⁸

De forma a facilitar a compreensão do exercício acima apresentado, apresenta-se de seguida a sua transcrição e tradução.

Sān, zú cí chéngjù

三、组词成句。

III. Organize as palavras de maneira a construir frases.

1.	<i>Bēizi</i>	<i>shuāi pò</i>	<i>bèi</i>	<i>le</i>	<i>wǒ</i>
	杯子	摔破	被	了	我
	O copo	foi partido	<i>bei</i>	partícula aspetual <i>le</i>	mim

⁴⁷⁸ Yang, 2011, 271.

2.	<i>Jiè zǒu</i> 借走 Levar emprestada	<i>zìxíngchē</i> 自行车 bicicleta	<i>de</i> 的 partícula atributiva <i>de</i>	<i>Xiǎo Zhāng</i> 小张 Xiao Zhang
	<i>bèi</i> 被 <i>bei</i>	<i>le</i> 了 partícula aspetual <i>le</i>		

3.	<i>Jǐngchá</i> 警察 Polícia	<i>xiǎotōu</i> 小偷 o ladrão	<i>bèi</i> 被 <i>bei</i>	<i>zhuāzhù</i> 抓住 foi apanhado	<i>le</i> 了 partícula aspetual <i>le</i>
----	---------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	--

4.	<i>Míngnián</i> 明年 Próximo ano	<i>gōngsī</i> 公司 empresa	<i>tā</i> 她 ela	<i>bèi</i> 被 <i>bei</i>	<i>pài</i> 派 enviada	<i>dào</i> 到 para	<i>jiāng</i> 将 será	<i>ōuzhōu</i> 欧洲 Europa
----	--------------------------------------	--------------------------------	-----------------------	-------------------------------	----------------------------	-------------------------	---------------------------	-------------------------------

5.	<i>Xiǎo Lǐ</i> 小李 Xiao Li	<i>cídiǎn</i> 词典 dicionário	<i>bèi</i> 被 <i>bei</i>	<i>bù</i> 不 não	<i>ná zǒu</i> 拿走 levado
----	---------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	-----------------------	-------------------------------

b) Estilo da Compreensão

Alunos que preferem aprender através do Estilo da Compreensão e que gozam de uma desenvolvida Inteligência Corporal-cinestésica são bons a planear estrategicamente ou a analisar ações físicas, o que significa que atividades que envolvam planeamento e execução da iniciativa do próprio são ideais para envolvê-los neste perfil. Assim sendo, o professor poderá solicitar que escolham algumas palavras, as quais deverão trabalhar e apresentar à turma, como se fossem eles os professores. Na Fig. 144 pode-se observar um exemplo desse exercício, como descrito no ponto 4.5., com alunos do 2º ano de LEO:ECJ.



Figura 144 - Exercício de integração do Estilo da Proficiência com a Int. Corporal-cinestésica

c) Estilo Interpessoal

Alunos com uma forte Inteligência Corporal-cinestésica que dão preferência à aprendizagem através do Estilo Interpessoal são capazes de criar relações amigáveis, consolar, persuadir e apoiar os outros. Tendo isto em conta, o professor poderá juntá-los aos pares, solicitando tarefas que envolvam a apresentação de um pequeno discurso sobre qualquer tópico abordado em aula. Na Fig. 145 apresenta-se um exercício que envolve não só a recolha de informação, como também o preenchimento do quadro e respetiva apresentação aos restantes colegas de turma.

- 1、下面两种吃饭式各有什么好处和坏处？写在表格中。
- 2、你更喜欢用哪种方式吃饭？
- 3、请给大家介绍一下你看法。

	一起点菜，一起吃	自己点自己的菜，吃自己的菜
好处		
坏处		

Figura 145 - Exercício de integração da Int. Corporal-cinestésica com o Estilo Interpessoal ⁴⁷⁹

⁴⁷⁹ Wang, 2010, 53. (Adaptado)

De forma a melhor se perceber o solicitado, mais uma vez se apresenta a transcrição e respetiva tradução do exercício acima apresentado.

1. *Xiàmiàn liǎng zhǒng chīfàn shì gè yǒu shéme hǎochù hé huàichu? Xiě zài biǎogé zhōng.*
 下面 两种 吃饭式 各有 什么 好处 和 坏处? 写在 表格中。
 Que vantagens e desvantagens apresentam as duas maneiras de se pedir comida num restaurante apresentadas abaixo? Aponta-as no quadro.
2. *Nǐ gèng xǐhuān yòng nǎ zhǒng fāngshì chīfàn?*
 你更 喜欢 用 哪种 方式 吃饭?
 Qual das maneiras preferes?
3. *Qǐng gěi dàjiā jièshào yīxià nǐ kànfa.*
 请 给 大家 介绍 一下 你看法。
 Por favor, apresenta aos colegas a tua opinião.

	<i>Yīqǐ diǎn cài, yīqǐ chī</i> 一起点菜, 一起吃 Pedir e comer os pratos todos juntos	<i>Zìjǐ diǎn zìjǐ de cài, chī zìjǐ de cài</i> 自己点自己的菜, 吃自己的菜 Pedir e comer os pratos individualmente
<i>hǎochù</i> 好处 Vantagens		
<i>huàichù</i> 坏处 Desvantagens		

d) Estilo da Autoexpressão

Alunos que gostam de aprender através do Estilo da Autoexpressão e gozam de uma Inteligência Corporal-cinestésica desenvolvida têm a capacidade para apreciar a estética do corpo, usando esses valores para criar novas formas de expressão. Solicitar aos alunos a representação do conteúdo das lições em estudo são uma boa opção para a integração de Inteligência e Estilo. A título de exemplo, veja-se a Fig. 146.

双人练习 Pair Work

Step ▶ 选择一条旅游线路，安排一天的行程。Choose a route and arrange a daytrip.

故宫 Gù Gong
天坛 Tiān Tán
老北京 四合院 Lǎo Běijīng Sìhéyuàn
颐和园 Yìhé Yuán
东方明珠塔 Dōngfāng míng zhū tǎ
城隍庙 Chéng huáng miào
南京路 Nánjīng Lù

Step ▶ 两人一组，分别扮演游客和导游，完成询问一天旅游行程的对话。Work in pairs. Role-play conversations between a tourist and a guide.

Figura 146 - Exercício de integração da Int. Corporal-cinestésica com o Estilo da Autoexpressão

O exercício apresentado é uma adaptação do exercício proposto no ponto 2.2.4.⁴⁸⁰, e solicita aos alunos a escolha de uma das opções para uma visita turística (passo 1) a Pequim (opção A) ou a Xangai (opção B), como se traduz de seguida. Os alunos têm depois de representar uma conversa entre um guia e um turista (passo 2).

Opção A: Cidade Proibida (故宫 Gù Gōng) → Templo do Céu (天坛 Tiān Tán)

→ Casas estilo antigo de Pequim (老北京四合院 Lǎo Běijīng Sìhéyuàn) →
Palácio de Verão (颐和园 Yìhéyuàn)

Opção B: Torre de Pérola (东方明珠塔 Dōngfāng míng zhū tǎ) → Templo do

Deus da Cidade (城隍庙 Chéng huáng miào) → Rua Comercial de
Nanjing (南京路 Nánjīng Lù)

4.4.6. Inteligência Interpessoal

Apresenta-se de seguida uma proposta de exercícios baseados na integração de ambas as teorias, tendo em conta a Inteligência Interpessoal e os EA como apresentados na síntese geral da Figura 147.

⁴⁸⁰ Cf. Pág. 97.



Figura 147 - Síntese da integração da Int. Interpessoal com os EA ⁴⁸¹

a) Estilo da Proficiência

Alunos que preferam aprender através do Estilo da Proficiência que se identifiquem com uma confortável Inteligência Interpessoal apreciam trabalhos em equipa, apresentando uma apurada sensibilidade para detalhes e atividades que impliquem seguir etapas. Gozam ainda de uma inclinação para perceber e reagir adequadamente a terceiros, gostando de recordar, descrever e ordenar. Apresentam ainda uma forte aptidão para construir e organizar coisas em conjunto com os outros. Aprendem melhor através da prática e participação ativa em atividades.

Tendo este perfil em conta, apresenta-se o exercício que segue, adaptado de uma atividade sugerida na já citada obra *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*⁴⁸², intitulado “Sequência interativa para grupos”⁴⁸³.

Prepara-se um conjunto de cartões com uma matéria que se pretenda rever. Poderá ser conteúdo de um texto, pontos e estruturas gramaticais, vocabulário, etc., como se exemplifica de seguida (*cf.* Fig. 148) e distribui-se o mesmo pelos alunos. O número de cartões deverá igualar o número destes.

⁴⁸¹ *Cf.* Silver, Strong e Perini, 2010, 71. (Adaptado)

⁴⁸² *Cf.* Puchta & Rinvoluceri, 2005, 94-97.

⁴⁸³ *Idem*, 94. “Interactive loops for groups”. TdA



Figura 148 - Exercício de integração da Int. Interpessoal com o Estilo da Proficiência

Apresenta-se a transcrição com *pinyin* e tradução dos cartões, da esquerda para a direita, de cima para baixo, de modo a perceber-se a sequência interativa pretendida com a atividade. Note-se que as questões foram formuladas de acordo com o conteúdo do texto em que se baseiam⁴⁸⁴.

Nián yè fàn

年夜饭

Jantar de Ano Novo

Xiàng biérén zhùhè xīnnián jiào shénme?

向 别人 祝贺 新年 叫什么?

Qual a designação utilizada para o ato de desejar um bom Ano Novo aos outros?

Chūnlián

春联

Versos de Primavera

Nónglì yī nián zhōng zuìhòu yītiān de yèwǎn bèi chēngwèi shéme?

农历 一年 中 最后 一天 的 夜晚 被 称 为 什么?

Como se chama à noite do último dia do ano do Calendário Lunar?

Chúxì

除夕

Véspera de Ano Novo

⁴⁸⁴ Cf. Wang, H., 2010, 109-110.

Shénme shì chūnjié bùkě quēshǎo de jiérì shípǐn?

什么是 春节不可 缺少 的节日食品?

Qual é a iguaria que não pode faltar no Ano Novo Chinês?

Bàinián

拜年

Visita para desejar um bom ano novo

Guònián qián mǎi de yīxiē hǎo de wùpǐn jiào shénme?

过年前 买的一些好的物品 叫什么?

Como se chamam os produtos comprados antes da passagem de Ano Novo?

Niánhuò

年货

Produtos de Ano Novo

Guònián shí rénmen tiē zài dàmén shàng de dōngxī bèi chēngwèi shéme?

过年时 人们贴在 大门 上的 东西被 称为 什么?

Como se chama ao que as pessoas afixam nas portas na passagem de Ano Novo?

Jiǎozi

饺子

Ravioli chinês

Chúxì chī de tuányuán fàn bèi jiào shénme?

除夕吃的 团圆 饭被 叫 什么?

Como se chama ao jantar do Ano Novo que reúne toda a família?

Os alunos deverão ser capazes de ler as suas questões e respostas. No entanto, o professor pode disponibilizar uns minutos para esclarecer qualquer dúvida de vocabulário que surja. Seleciona-se de seguida um aluno para ler a questão do seu cartão. Quem achar ter a resposta a essa questão, deverá lê-la em voz alta para o resto da turma. Caso acerte, lê então a sua questão. Caso erre, outro aluno deverá avançar com a resposta. O jogo termina logo que todas as questões e respostas tenham sido lidas e pode repetir-se após baralho e redistribuição dos cartões, proporcionando assim a oportunidade para interiorização de conteúdo e vocabulário.

b) Estilo da Compreensão

Alunos com uma apurada Inteligência Interpessoal que se identifiquem com o EA da Compreensão apreciam expressar oralmente as suas ideias, simulando debates e discussões, bem como aprendendo através de assuntos do seu interesse pessoal. Gostam de ter tempo e independência para organizar o seu trabalho, valorizando ideias e aspetos

que os desafiem a pensar e explorar novos caminhos. Como tal, atividades que impliquem pesquisa e apresentação ou debate de um tema afiguram-se ideais para a motivação deste perfil.

Como possível exercício, o docente poderá solicitar aos alunos que se organizem em pares ou grupos, de acordo com o seu número e o tempo disponível para a atividade, e instar a escolha de um tema ou aspeto relacionado com a língua, cultura ou sociedade chinesas, procurando aspetos positivos e negativos, defendendo algum ponto de vista em relação ao tema escolhido, comparando a realidade chinesa com a portuguesa em relação ao mesmo, etc., a ser apresentado à turma na aula seguinte. A apresentação poderá ser em chinês ou português, conforme o nível de língua e capacidade de expressão dos alunos. A título de exemplo, apresentam-se alguns temas possíveis:

- política do filho único (passado vs. presente);
- pressão sobre os alunos pré-universitários;
- importância dos géneros: homem vs. mulher;
- inclusão de aulas de caligrafia no ensino da Língua e Cultura chinesas (vantagens e desvantagens);
- importância dos caracteres na compreensão da mentalidade chinesa;
- uso da internet no dia-a-dia;
- hábitos alimentares;
- etc.

c) Estilo Interpessoal

Alunos que se identifiquem fortemente com o Estilo Interpessoal e que usufruam de uma forte Inteligência Interpessoal valorizam a aprendizagem através de aspetos relacionados com factos pessoais, quer relativamente ao próprio, quer em respeito a terceiros. Apreciam assim atividades que promovam o entendimento sobre os próprios e os que os rodeiam, valorizando a oportunidade para expressar sentimentos, emoções, opiniões e considerandos pessoais em grupo e em ambiente de partilha de experiências. Possuem assim uma grande aptidão para criar empatia, construir relações e até mesmo ensinar os outros.

Perante o perfil apresentado, exercícios que envolvam toda a turma e que promovam a partilha de experiência e conhecimentos entre a mesma afiguram-se ideais para a concretização e aplicação do mesmo. Apresenta-se de seguida exercício possível para implementação destes desideratos, mais uma vez adaptado da monografia *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*.⁴⁸⁵

Solicita-se um aluno voluntário para ser entrevistado e um outro para ser o entrevistador.

O tópico da entrevista poderá ser escolhido pelo docente, caso pretenda trabalhar algum tema ou conteúdo abordado em aula, ou pelo próprio aluno voluntário entrevistado, caso se trate de um exercício com o intuito de praticar a oralidade.

Qualquer aluno que pretenda substituir o entrevistado ou entrevistador, deverá levantar-se e tocar no ombro do respetivo colega a substituir, tentando não interromper o fluir da entrevista.

Desta forma os alunos têm a oportunidade de rever e aplicar estruturas gramaticais e vocabulário, melhorando simultaneamente a sua capacidade de audição e oralidade.

d) Estilo da Autoexpressão

O perfil de um aluno cuja Inteligência Interpessoal seja marcadamente desenvolvida, aliada a uma preferência por uma aprendizagem baseada no Estilo da Autoexpressão, rege-se pela intuição e sentimento. Aprecia a multiplicidade de tarefas e aprende melhor com debates abertos sobre valores pessoais e sociais. Gosta de aplicar o que aprendeu, em vez de recorrer à memorização, não apreciando atividades que exijam uma resposta predeterminada. Adquire facilmente conteúdo através da exploração, especulação e até mesmo antecipação, demonstrando uma análise crítica baseada na aplicação e integração, apreciando comunicar as suas descobertas e refletir sobre a sua aprendizagem em conjunto com os colegas.

⁴⁸⁵ Cf. Puchta & Rinvoluceri, 2005, 86.

Como exercício proposto para a aplicação deste perfil, o docente poderá dar continuação ao exercício apresentado na alínea c) do ponto 4.4.3.⁴⁸⁶, solicitando a cada par que escolha e escreva no quadro as suas duas questões mais interessantes, pedindo de seguida à turma a seleção de três dessas questões apontadas no quadro para os próprios responderem, acrescentando o desafio de o que consideram que torna uma pergunta mais “rica” do que outra.

4.4.7. Inteligência Intrapessoal

Apresenta-se de seguida o quadro síntese geral de integração da Inteligência Intrapessoal com cada um dos EA.

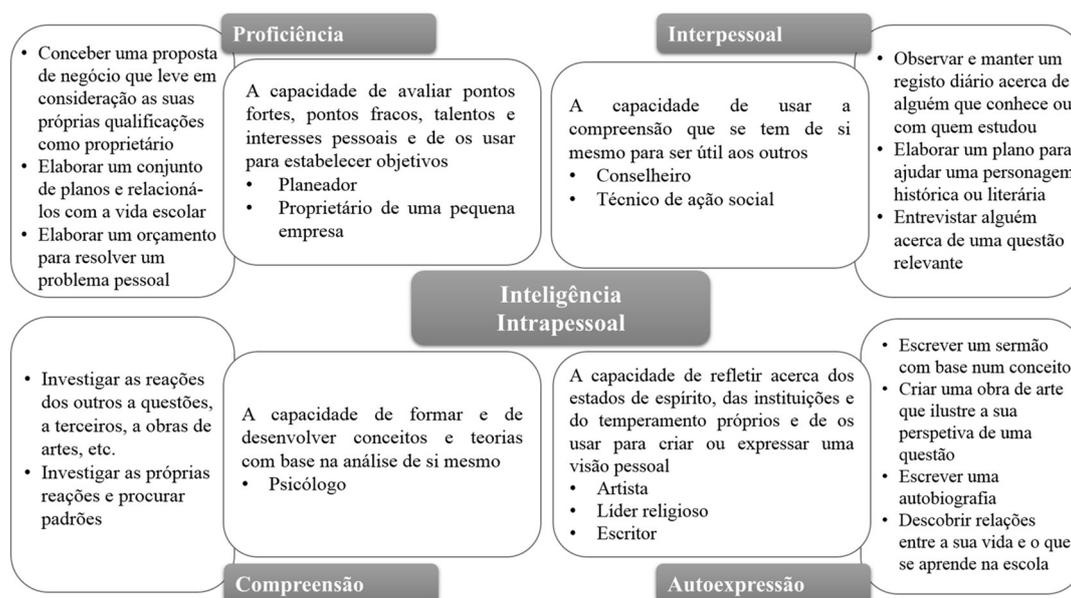


Figura 149 - Síntese da integração da Int. Intrapessoal com os EA ⁴⁸⁷

a) Estilo da Proficiência

Alunos com uma forte Inteligência Intrapessoal que preferam uma aprendizagem através do Estilo da Proficiência regem-se pelas sensações e pensamentos, possuindo uma apurada sensibilidade para identificar e avaliar detalhadamente os seus pontos positivos e negativos, objetivos e desejos. Apresentam inclinação para descrever e

⁴⁸⁶ Cf. Pág. 270-271.

⁴⁸⁷ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 71. (Adaptado)

monitorizar o próprio pensamento e aptidão para relatar e refletir sobre assuntos que lhes digam respeito pessoalmente. Identifica-se assim facilmente com atividades relacionadas com o próprio, onde desempenha um papel ativo, valorizando a aplicação prática de conhecimentos.

Tendo este perfil em conta, apresenta-se de seguida um exercício para o desenvolvimento de capacidades de redação e oralidade, especialmente no que diz respeito aos números e datas em chinês, para integração do mesmo, adaptado da obra recém citada.⁴⁸⁸

O exercício em questão propõe que os alunos apontem uma série de números que tenham significado na sua vida pessoal, social e estudantil, registando ainda o motivo da sua importância. Após esse registo, o docente poderá organizar a turma em grupos de modo a que estes os partilhem entre si, enquanto o docente vai passeando entre os grupos, auxiliando na pronúncia ou construção de frases, tomando assim o exercício também uma vertente de Inteligência Interpessoal.

O professor deverá oferecer alguns exemplos próprios para introduzir o exercício, como se ilustra de seguida:

1984 nián, wǒ chūshēng le

1984年, 我出生了;

1984, ano em que nasci;

2, 4 hé 8, wǒ zuì xǐhuān de shùzì;

2、4和8, 我最喜欢的数字;

2,4 e 8, os meus números preferidos;

10 hào, wǒ jiā lóu de hàomǎ

10号, 我家楼的号码;

Nº 10, o número do meu prédio.

7 hào, wǒ jiā lóu de mén hàomǎ;

7号, 我家楼的门号码;

Nº 7, o número da minha porta;

2.5 gōnglǐ, wǒ jiā lí dàxué de jùlí;

2.5公里, 我家离大学的距离;

2,5 km, a distância da minha casa à Universidade;

1990 nián, wǒ jìn rù xiǎoxué le;

⁴⁸⁸ Cf. Puchta & Rinvoluceri, 2005, 113.

1990 年, 我进入小学了;
1990, ano em que entrei para a primária;

2002 nián, wǒ jìnrù dàxué le;
2002 年, 我进入大学了;
2002, ano em que entrei para a Universidade;

2006 nián, wǒ bìyè le;
2006 年, 我毕业了;
2006, ano em que me licenciiei;
děngděng
等等。
Etc.

b) Estilo da Compreensão

Alunos com uma apurada Inteligência Intrapessoal que se identifiquem com o Estilo da Compreensão regem-se pela intuição e pensamento, sendo sensíveis a ideias e questões diretamente relacionadas com os próprios, apresentando ainda inclinação para analisar e relacionar as mesmas com o que os rodeia, pelo que gostam de investigar e explicar assuntos que lhes são próximos. Sendo que estes valorizam a autonomia da planificação do seu trabalho e aprendem melhor através de projetos de interesse pessoal, sugere-se um exercício semelhante ao proposto na alínea b) da Inteligência Interpessoal⁴⁸⁹, desta feita numa perspetiva individual.

Assim sendo, o docente deverá propor a escolha de um tema ou aspeto relacionado com a língua, cultura ou sociedade chinesas⁴⁹⁰, procurando informação geral, específica e/ou debatível, e posicionando a sua opinião e sentimento emocional sobre o mesmo em texto escrito.

c) Estilo Interpessoal

O perfil de alunos com uma confortável Inteligência Intrapessoal e que beneficie de uma aprendizagem através do Estilo Interpessoal baseia-se nas suas sensações e sentimentos, focando-se no reconhecimento das suas emoções, motivações e comportamentos, apreciando assim atividades que os auxiliem na aprendizagem sobre

⁴⁸⁹ Cf. Pág. 328-329.

⁴⁹⁰ Exemplos de temas disponíveis na pág. 329. NdA

os próprios, gostando de receber atenção personalizada e atividades que envolvam o retorno pessoal.

O exercício que se apresenta como exemplo para aplicação da integração deste perfil baseia-se num exercício proposto na referida monografia *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*⁴⁹¹, o qual apela ao pensamento metacognitivo dos alunos, apresentando o sugestivo título “Aprendendo a ser o próprio cão-de-guarda”.⁴⁹²

O professor deverá preparar de antemão uma atividade de escrita de texto e arranjar um envelope de tamanho A4. O exercício deverá ser estendido ao longo de três aulas, conforme se descreve de seguida.

Na primeira aula, o professor solicita aos alunos que escrevam uma inicial versão sobre o tema atribuído, informando-os que não deverão preocupar-se em demasia com a sua escrita e que não lerá os textos na sua presente forma. Tal proporcionar-lhes-á uma escrita fluída. Após a tarefa concluída e os textos identificados, solicita a um aluno escolhido pela turma que recolha os textos e os coloque dentro do envelope, selando-o de seguida e guardando-o até à próxima aula. Como trabalho de casa, pede-se aos alunos que escrevam uma segunda versão do mesmo texto.

Na segunda aula, distribui-se os textos escritos na aula anterior e solicita-se que sublinhem todas as partes com as quais estão satisfeitos. De seguida, deverão fazer o mesmo com a versão escrita como trabalho de casa. Pede-se então que escrevam uma terceira versão do texto, baseada no sublinhado nas versões um e dois e incluindo quaisquer novas ideias que tenham surgido entretanto, sendo informados de que esta versão será partilhada.

Na terceira aula, organizam-se os alunos em grupos e instrui-se a turma a ler, em voz alta ou em silêncio, os textos, um a um, devendo os membros de cada grupo indicar uns aos outros partes que não estão claras ou que poderiam ser melhoradas. De seguida, individualmente, voltam a escrever uma versão melhorada do texto, tendo em atenção

⁴⁹¹ Cf. Puchta & Rinvoluceri, 2005, 147.

⁴⁹² *Idem, Ibidem*. “Learning to be your own watchdog”. TdA

as sugestões dos colegas. Caso existam partes em que haja dúvidas, após esclarecidas junto do docente, deverão produzir ainda uma versão final para avaliação.

d) Estilo da Autoexpressão

Este EA caracteriza-se pelo gosto em aprender através da intuição e sentimento, sendo que quando integrado com uma forte Inteligência Intrapessoal poderá manifestar-se através de desafios que permitam a expressão de objetivos e desejos pessoais, recorrendo à criatividade e imaginação. Alunos confortáveis nesta Inteligência e que prefiram aprender através deste Estilo apreciam exercícios que permitam a procura de soluções alternativas, a organização pessoal do trabalho, sempre com ligação a questões reais e que lhes digam respeito. Valorizam também atividades que os elucidem e que permitam a contemplação pessoal.

Apresenta-se de seguida dois exercícios aplicáveis a este perfil, os quais permitem a familiarização e desenvolvimento da sensação de conforto e à vontade com a língua chinesa, ambos baseados na já citada obra *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for Secondary and Adult Students*.⁴⁹³

O primeiro exercício que se propõe implica antes de mais solicitar aos alunos que relaxem, fechando os olhos e tomando consciência da sua respiração. O docente deve dar 20 segundos para esta fase, após o que lerá a fantasia guiada que se apresenta de seguida, fazendo uma pausa significativa após cada frase:

Nǐ yào chūfā lǚxíng le, hěn cháng hěn cháng de lǚxíng.
你要出发旅行了，很长很 长的旅行。
Vais fazer uma viagem. Uma viagem muito longa.

Zhè shì yī chǎng lù shàng lǚxíng.
这是一场 陆上 旅行。
Esta é uma viagem terrestre.

Chūfā qián nǐ kěyǐ xuǎnzé yī zhǒng dòngwù huò yī zhǒng jiāotōng gōngjù.
出发前你可以选择一种 动物 或一种 交通 工具。
Antes de partir, podes escolher um animal ou veículo para a viagem.

⁴⁹³ Cf. *Idem*, 133-134.

Xiànzài nǐ de lǚtú kāishǐ le, nǐ gǎnjué zěnmeyàng.
现在 你的旅途开始了, 你感觉 怎么样。
Acabas de iniciar a tua viagem – como te sentes?

Xīnshǎng yīxià liǎng páng de fēngjǐng.
欣赏 一下 两 旁的 风景。
Aprecia a paisagem de cada lado.

Kànkàn qiánfāng de jǐngsè.
看看 前方 的 景色。
Olha para o cenário à tua frente.

Guānchá yīxià nǐ jiǎo xià de lù shì shénmeyàngzi.
观察 一下 你脚下的路是 什么 样子。
Repara no tipo de estrada ou caminho em que caminhas.

Nǐ lái dào yī chù kěyǐ zuǒ guǎi de dìfāng.
你来到 一处可以左 拐 的地方。
Chegas a um sítio em que podes virar à esquerda.

Nǐ xiǎng le xiǎng dàn hái shì juéding jìxù xiàng qián zǒu.
你想了 想 但 还是 决定 继续向 前走。
Após pensares bem, decides seguir em frente.

Nǐ zǒu a zǒu zhí dào yèwǎn jiànglín.
你走啊走直 到 夜晚 降临。
Continuas a viagem até ao anoitecer.

Nǐ zài lù páng guòyè.
你在路 旁 过夜。
Passas a noite perto da estrada.

Dì èr tiān nǐ jìxù nǐ de lǚxíng.
第二天 你继续你的旅行。
No dia seguinte, continuas a tua viagem.

Zuìzhōng nǐ lái dào hǎibiān bù néng jìxù qián xíng le.
最终 你来到 海边 不能 继续前 行了。
Finalmente chegas ao mar e não podes continuar em frente.

Seguidamente, o docente deve permitir que os alunos voltem lentamente a si e solicita-lhes que escrevam uma página sobre o caminho à esquerda que estes não

escolheram, informando-os de que ninguém lerá o que escreveram. O exercício tem como principal objetivo incentivá-los a criar uma ligação natural com a língua chinesa.

O segundo exercício que se propõe consiste, também ele, numa atividade de escrita pessoal, a qual se estende ao longo do semestre letivo, como se explica de seguida.

Todas as semanas, o docente disponibiliza 15 minutos de aula em que os alunos deverão escrever uma carta a eles próprios, em chinês, sendo que, também neste caso, ninguém lerá as cartas para além dos próprios alunos, o que farão no final do semestre. Estes têm total liberdade para a escolha do conteúdo das cartas. Sugere-se, contudo, que o mesmo seja algo que os próprios terão prazer em ler mais tarde. Todas as cartas deverão ser datadas e assinadas, devendo iniciar-se com “亲爱的 *Qīn'àì de* Querido(a) + nome do aluno”.

Depois de escritas, as cartas deverão ser colocadas em envelopes selados com o nome do aluno, sendo estes entregues ao docente até ao final do semestre.

Na última aula, o docente deverá entregar todos os envelopes para os alunos lerem as suas cartas, convidando toda a turma a partilhar os seus comentários. O exercício termina, solicitando-lhes que escrevam uma carta, em chinês, com esses comentários ao docente.

4.4.8. Inteligência Naturalista

Apresenta-se de seguida uma proposta de exercícios baseados na integração de ambas as teorias, tendo em conta a Inteligência Naturalista e os EA como apresentados na síntese geral da Fig. 150.

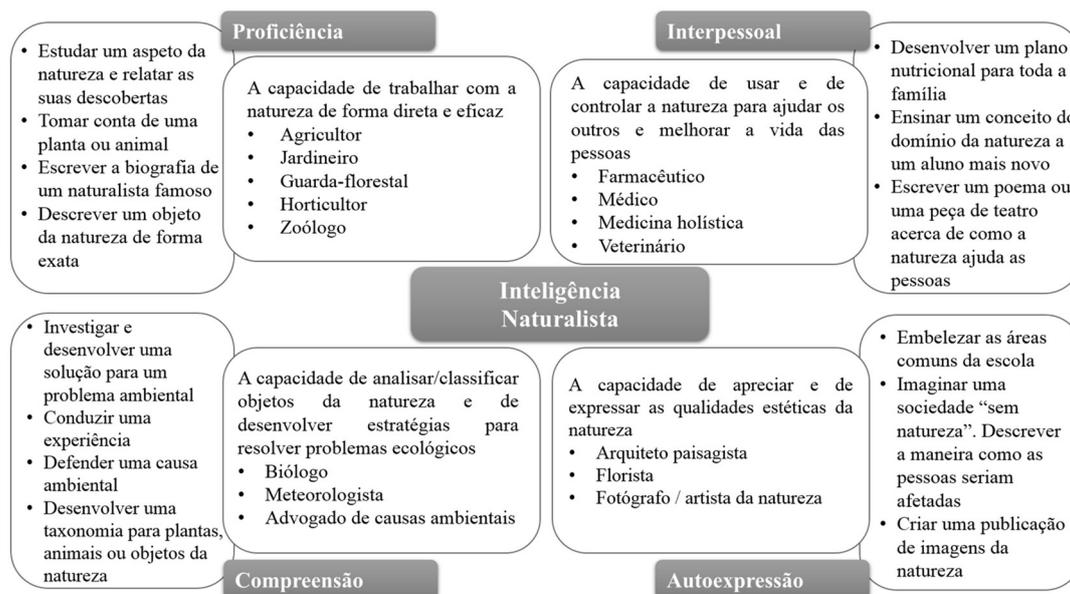


Figura 150 - Síntese da integração da Int. Naturalista com os EA ⁴⁹⁴

a) Estilo da Proficiência

Alunos com uma forte Inteligência Naturalista que se identifiquem com o EA da Proficiência regem-se por sensações e pensamento. Apresentam sensibilidade para objetos, fenómenos e padrões naturais, bem como afinidade para os detalhes. Mostram também inclinação para a identificação, classificação e manipulação do mundo que os rodeia. Possuem ainda aptidão para a recolha, organização, planificação e análise de elementos naturais.

Deste modo, atividades que promovam o contacto, descrição, análise, planificação e execução de assuntos, temáticas e/ou projetos relacionados com fenómenos naturais poderão otimizar os resultados de ensino e aprendizagem de alunos que apresentem este perfil.

De forma a ativar o mesmo, o docente poderá solicitar exercícios que impliquem, por exemplo, a descrição do clima da zona em que habita, ou, de modo a desencadear uma atividade de pesquisa mais profunda e envolvente, do clima de diferentes regiões geográficas, procedendo a uma detalhada apresentação dos dados encontrados. De modo

⁴⁹⁴ Cf. Silver, Strong e Perini, 2010, 72. (Adaptado)

a intensificar o recurso à Inteligência Naturalista, o exercício pode ser levado a cabo num espaço ao ar livre, de preferência em local envolvido por árvores, flores e relva.

Outro exercício útil para aplicação e estímulo do presente perfil poderá ainda ser o de apresentar a organização do Calendário Agrícola chinês (农历 *nónglì*), solicitando a descrição do mesmo, conforme tabela que se apresenta de seguida, da autoria de Sun Lam.⁴⁹⁵ Note-se que este tipo de exercício é já realizado no âmbito da UC de “Cultura Popular da China”, posicionada no 1º semestre do 1º ano de LEO:ECJ, aquando da apresentação do Calendário Agrícola, uma vez que a UC segue o método de ensino de imersão nos caracteres em contexto natural.

Tabela 35 - Divisões do Ano do Calendário Lunar para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo da Proficiência

		节气 jiéqì As divisões (que mudam a cada quinze dias)				
春 <i>chūn</i> Primavera	立春* <i>lìchūn</i>	雨水 <i>yǔshuǐ</i>	惊蛰 <i>jīngzhé</i>	春分 <i>chūnfēn</i>	清明* <i>qīngmíng</i>	谷雨 <i>gǔyǔ</i>
	Início da primavera 4-5 fevereiro	Época de Chuva 19-20 fevereiro	Época das trovoadas – despertar dos animais hibernantes 6-7 março	Equinócio da primavera 21-22 março	Dias de sol e de verdura 5-6 abril	Chuva que rega os cereais 20-21 abril
夏 <i>xià</i> Verão	立夏 <i>lìxià</i>	小满 <i>xiǎomǎn</i>	芒种 <i>mángzhòng</i>	夏至 <i>xiàzhì</i>	小暑 <i>xiǎoshǔ</i>	大暑 <i>dàshǔ</i>
	Início do verão 6-7 maio	Os grãos de cereais começam a inchar 21-22 maio	Altura em que os cereais começam a espigar 6-7 junho	Solstício de verão 21-22 junho	Pequeno Calor, época em que se começa a sentir o calor à noite 7-8 julho	Grande Calor, época do calor máximo 23-24 julho
秋 <i>qiū</i> Outono	立秋 <i>lìqiū</i>	处暑 <i>chùchǔ</i>	白露 <i>báilù</i>	秋分 <i>qiūfēn</i>	寒露 <i>hánlù</i>	霜降 <i>shuāngjiàng</i>
	Início do outono 8-9 agosto	Fim do calor 23-24 agosto	Orvalho Branco – começa a descer a temperatura à noite 6-7 setembro	Equinócio de outono 23-24 setembro	Orvalho Frio – as noites começam a ser mais frias 8-9 outubro	Caída de Geada 23-24 outubro
	立冬 <i>lìdōng</i>	小雪 <i>xiǎoxuě</i>	大雪 <i>dàxuě</i>	冬至* <i>dōngzhì</i>	小寒 <i>xiǎohán</i>	大寒 <i>dàhán</i>

⁴⁹⁵ 2013, 58.

冬 <i>dōng</i> Inverno	Início do inverno 7-8 novembro	Pequena Neve 22-23 novembro	Grande Neve 7-8 dezembro	Solstício de inverno 22-23 dezembro	Pequeno Frio 5-6 janeiro	Grande Frio 20-21 janeiro
-----------------------------	---	--------------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------------	------------------------------------

*Datas com celebrações específicas

Neste caso, propõe-se a transposição da informação inserida no quadro para texto próprio em chinês.

b) Estilo da Compreensão

Alunos que apresentem uma forte Inteligência Naturalista e que se identifiquem com o Estilo da Compreensão regem-se pela intuição e pensamento, apreciando desenvolver a sua aprendizagem em torno da forma como as coisas se relacionam entre si, levando para tal a cabo projetos da sua autoria e interesse. Gostam também de recolher, organizar e avaliar dados. São alunos que mostram sensibilidade para padrões e questões naturais, apresentando inclinação para proceder a análises e testes sobre assuntos de cariz naturalista, apreciando estabelecer relações entre si. Apresentam ainda aptidão para debater e apresentar as suas conclusões.

Assim sendo, de modo a estimular alunos que apresentem este perfil, exercícios que impliquem a investigação e desenvolvimento de soluções e até mesmo a defesa de problemas ambientais afiguram-se interessantes para a prática do mesmo. Exercícios que envolvam a aplicação de experiências desenvolvidas pelos próprios são ainda outra hipótese para a aplicação deste perfil, como se sugere no próximo parágrafo.

O docente instrui os alunos a escolher um conjunto de caracteres, conhecidos ou não, que partilhem o mesmo radical, a partir dos quais terão de criar um pequeno inquérito a ser aplicado aos colegas de outros anos, de modo averiguar se o radical do carater influencia ou não a ideia que se faz do mesmo, bem como se este permite e, se sim, até que ponto, deduzir o seu significado. Os alunos têm total liberdade para a planificação do inquérito, sendo que terão de apresentar as suas descobertas à turma, lançando, sempre que possível, debate sobre as mesmas.

c) Estilo Interpessoal

Alunos que se identifiquem com uma aprendizagem baseada no Estilo Interpessoal que registre confortáveis níveis na Inteligência Naturalista apreciam recorrer a sensações e sentimentos para interiorização de conteúdos naturalistas. Dão predileção à aprendizagem que envolva aspetos naturais diretamente relacionados com o próprio e os que os rodeiam, gostando de aprender sobre si e sobre a forma como sentem o meio envolvente. Apreciam trabalhos e projetos de grupo, bem como a dramatização das temáticas relacionadas com os fenómenos naturais, sempre numa partilha de sentimentos e experiências com os outros.

Tendo este perfil em atenção, sugere-se como possível exercício a atividade que se descreve abaixo.

O docente deverá preparar cartões com as designações dos estados emocionais ou traços de personalidade em chinês, conforme imagens que seguem (*cf.* Figura 151 e 152), ou outras da sua escolha.



Figura 151 - Expressões faciais para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo Interpessoal ⁴⁹⁶

⁴⁹⁶ Wu, 2010, 224.



- 1 快乐 kuàilè
alegre
- 2 忧郁 yōuyù
deprimido
- 3 平静 píngjìng
tranquila
- 4 惊讶 jīngyà
surpreentido/surpreso
- 5 生气 shēngqì
zangado
- 6 难过 nánguò
triste
- 7 尴尬 gāngà
embaraçado
- 8 紧张 jǐnzhāng
nervoso
- 9 害羞 hàixiū
envergonhada

- 10 疲惫 píbèi
fatigado
- 11 骄傲 jiāo'ào
orgulhoso
- 12 好奇 hàoqí
curioso
- 13 无聊 wúliáo
entediado
- 14 兴奋 xīngfèn
animado/excitado

Figura 152 Figura 110 - Traços de personalidade para aplicação de exercício de integração da Int. Naturalista e o Estilo Interpessoal

Prepara ainda cópias das imagens para os alunos estudarem. Tal poderá ser feito em casa ou na aula, conforme o nível de língua dos alunos e o tempo disponível em aula.

De seguida, chama um aluno voluntário para escolher um dos cartões previamente preparados e representar o mesmo para a turma. O aluno que identificar corretamente a emoção ou traço de personalidade, substitui o aluno voluntário. A atividade poderá contabilizar pontos, ganhando quem arrecadar o maior número de respostas certas.

De maneira a tornar a mesma ainda mais naturalista, o docente poderá reunir a turma num espaço comum fora da aula, onde passem muitas pessoas, solicitando aos alunos opiniões sobre o estado de espírito das mesmas. Neste caso, a discussão deverá ser efetuada inteiramente em chinês.

O exercício poderá ser também reaproveitado para debate de comportamentos sociais e culturais que devem ser evitados ou que, pelo contrário, devem ser incentivados, de forma a promover a relação intercultural entre ambas as culturas. Mais uma vez, esta discussão poderá basear-se em observações que decorram em contextos naturais, como seja o bar do complexo, as zonas de relaxe, etc.

d) Estilo da Autoexpressão

Alunos com uma Inteligência Naturalista desenvolvida que se identifiquem com o Estilo da Autoexpressão regem a sua aprendizagem pela intuição e sentimento, apreciando a aquisição da mesma através da criatividade e imaginação. Como tal, apresentam uma forte sensibilidade para a inspiração, inclinando-se para uma geração de ideias e desenvolvimento de perspetivas através do mundo natural envolvente. Têm uma desenvolvida aptidão para apresentar soluções originais, trabalhar com pensamentos metafóricos, bem como a capacidade para expressar as suas criações através da descoberta.

Assim sendo, exercícios que recorram à imaginação naturalista dos alunos são ideais para ativar e implementar este perfil, como se sugere com os exercícios que se apresentam seguidamente.

O docente deverá ter em conta em quantos grupos de trabalho deseja dividir a turma, escolhendo o mesmo número de poemas com alusão a elementos presentes na natureza, como se avança com o poema abaixo.⁴⁹⁷

Kū téng lǎo shù hūn yā,

枯藤老树昏鸦,

Trepadeira seca, árvore velha, corvo ensonado,

Xiǎo qiáo liúshuǐ rénjiā,

小桥流水人家,

pequena ponte, água corrente, um lar,

Gǔdào xīfēng shòu mǎ.

古道西风瘦马。

caminho antigo, vento oeste, cavalo magro.

Xīyáng xī xià,

夕阳西下,

Sol poente,

Duàncháng rén zài tiānyá.

断肠人在天涯。

homem saudoso na linha do horizonte.⁴⁹⁸

De seguida, pede a cada um dos grupos que escolha um poema, instruindo-os a analisar os mesmos do ponto de vista natural. No final, os grupos terão de partilhar com a turma a sua representação do meio envolvente descrito em cada poema, sob a forma que mais lhes aprofite: dramatização, pintura, música, etc.

Outro exercício que poderá despertar a motivação deste perfil passará pela criação de uma fábula, baseando a história não só nas características dos animais, como também no conteúdo da unidade acabada de estudar.

O docente poderá ainda solicitar, numa perspetiva a longo-termo, a criação de um boletim-guia de caracteres, organizados por radicais, a partir do vocabulário e temáticas que se vão estudando ao longo do semestre. Esta atividade poderá ser realizada individualmente, a pares ou em grupo.

⁴⁹⁷ Poema intitulado “Pensamentos de Outono” (秋思 *Qiū Sī*), da autoria de Ma Zhiyuan 马致远, poeta da dinastia Yuan (1279-1368). NdA

⁴⁹⁸ TdA

Os exemplos acima apresentados não pretendem, evidentemente, ser exaustivos. Pretendem sim oferecer uma ilustração do que se pode fazer de modo a otimizar o ensino e aprendizagem do CLE através destas teorias. Note-se, no entanto, que, como advogam as teorias das IM e dos EA, cada estudante oferece um conjunto muito específico e pessoal, sendo por isso natural que um exercício não funcione exatamente da mesma maneira com todos os estudantes. Assim sendo, o que avançamos como proposta neste trabalho é precisamente uma solução que tenha em conta todas as inteligências e estilos, de modo a proporcionar aos alunos a mesma oportunidade de aprender e apreender conteúdos de diferentes e variadas formas.

Nas páginas que seguem apresenta-se um pequeno estudo de caso levado a cabo com base em ambas as teorias, o qual pretende ilustrar brevemente o imediatamente antes exposto.

4.5. Case Study - Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem

Do grupo de 67 alunos inquiridos no âmbito do Questionário dos Estilos de Aprendizagem⁴⁹⁹, isolaram-se 23 de modo a levar a cabo um estudo de caso com o objetivo de averiguar até que ponto as IM e os EA destes têm de facto influência no seu estudo e aprendizagem da língua chinesa.

Apresenta-se de seguida a caracterização desse grupo, constituído por alunos do 2º ano de LEO:ECJ, do ano letivo 2016/17 (*cf.* Fig. 153).



Figura 153 - Turma do 2º ano de LEO:ECJ, ano letivo 2016/17.

4.5.1. Metodologia

De maneira a poder levar a cabo este pequeno estudo de caso, recorreu-se aos inquéritos aplicados no âmbito das Teorias em estudo, de forma a traçar o perfil de cada um dos alunos participantes no mesmo. Note-se que os inquéritos aplicados foram todos devidamente identificados pelos próprios com o nome de cada um.

Apresenta-se de seguida (*cf.* Gráfico 60) os níveis de conforto registados em cada uma das Inteligências no apuramento de dados do grupo em questão.

⁴⁹⁹ *Cf.* Ponto 4.3., pág. 285-289.

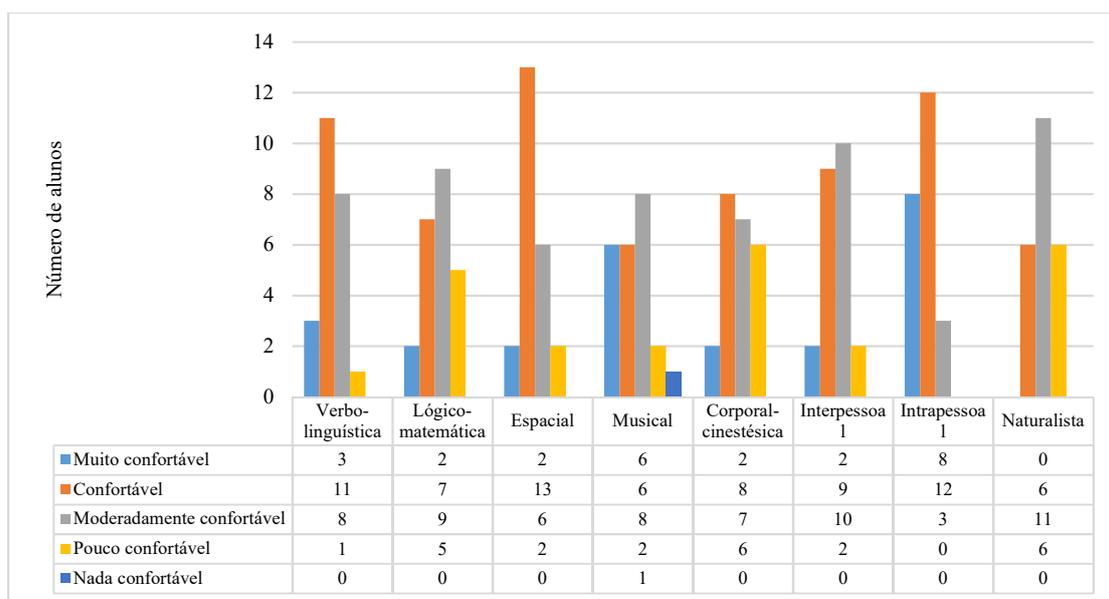


Gráfico 60 - IM dos alunos participantes no case study

Como se pode observar, a grande maioria dos alunos regista um nível confortável em todas as Inteligências, sendo que as que se manifestam com maior expressão neste grupo específico são as Inteligências Espacial, Verbo-linguística e Intrapessoal, o que vai de encontro aos resultados apurados, os quais serão discutidos no próximo ponto. No lado oposto da escala, os níveis de menor conforto estão atribuídos às Inteligências Naturalista, Corporal-cinestésica e Lógico-matemática.

Os EA dos alunos plasmam-se no Gráfico 61, no qual se observa que sensivelmente metade destes apresenta um nível moderado de conforto em todos os Estilos, sendo que o que regista um número mais baixo é o Estilo Interpessoal, seguido do Estilo da Autoexpressão. O Estilo da Compreensão é o que apresenta um maior grau de conforto, considerando os níveis “moderado” e “forte”.

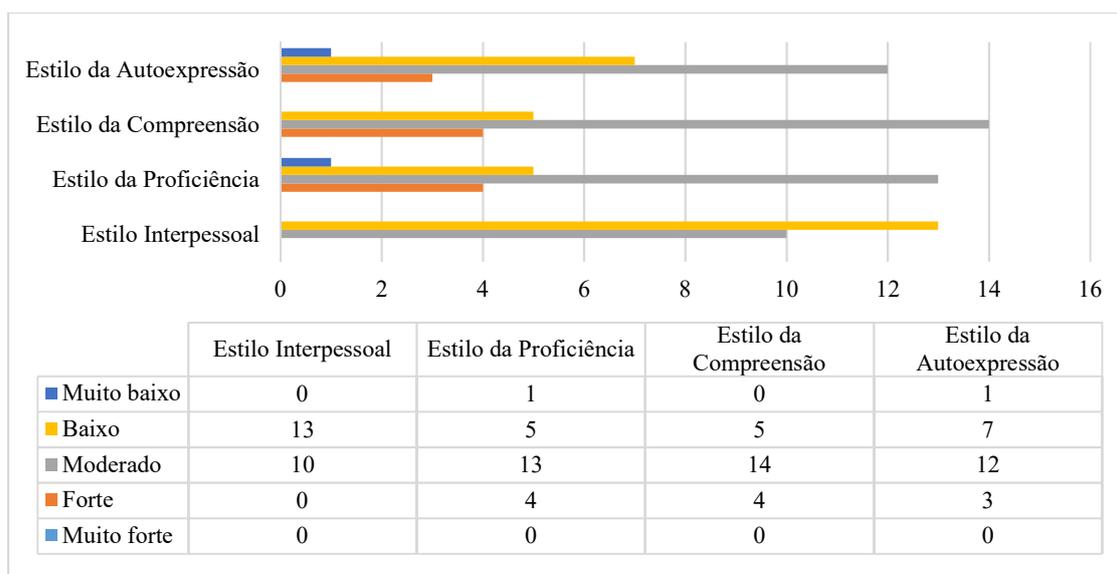


Gráfico 61 - EA dos alunos participantes no *case study*

As aulas de Chinês Moderno do 2º ano de LEO:ECJ são divididas em duas componentes, oralidade (口语 *kǒuyǔ*) e leitura (阅读 *yuèdú*). Nas aulas de oralidade, os alunos têm a oportunidade de se focar na conversação e expressão oral, enquanto nas aulas de leitura, o foco recai sobre o uso de vocabulário e estruturas e práticas gramaticais, promovendo-se ainda o desenvolvimento da interpretação e redação de texto. As aulas de oralidade são preferencialmente assumidas por um docente nativo chinês e as de leitura por um docente nativo português. As aulas de leitura iniciam-se em regra através da apresentação de vocabulário novo, com exemplos do seu uso, bem como de pontos gramaticais, recorrendo a exercícios desenhados especificamente para o desenvolvimento da compreensão e familiarização com conteúdo. Tal estratégia implica naturalmente uma aula mais expositiva no que diz respeito à apresentação de conteúdo lexical e gramatical, com interrupções naturais que decorrem das dúvidas dos discentes. De modo a incentivar a prática de leitura, os alunos são convidados a ler à vez o conteúdo que vai sendo apresentado.

Para levar a cabo a experiência que se apresenta com este breve *case study*, a estratégia acima exposta foi alterada como se descreve de seguida.

Antes de se iniciar a atividade, deu-se a escolher aos alunos a opção de trabalhar em pares ou individualmente, sendo que dos 23 alunos, 9 escolheram trabalhar individualmente e 14 em pares.

De seguida, disponibilizou-se a cada aluno ou par de alunos um conjunto de palavras, de onde estes escolheram cinco à sorte. Foi-lhes então instruído que trabalhassem as palavras selecionadas, procurando encontrar a informação que normalmente obteriam numa aula de exposição como descrita anteriormente. Ou seja, os alunos teriam de encontrar o significado, categoria morfológica e uso sintático das mesmas. Nas Fig. 154, 155 e 156 apresentam-se exemplos da recolha e apresentação da informação solicitada.

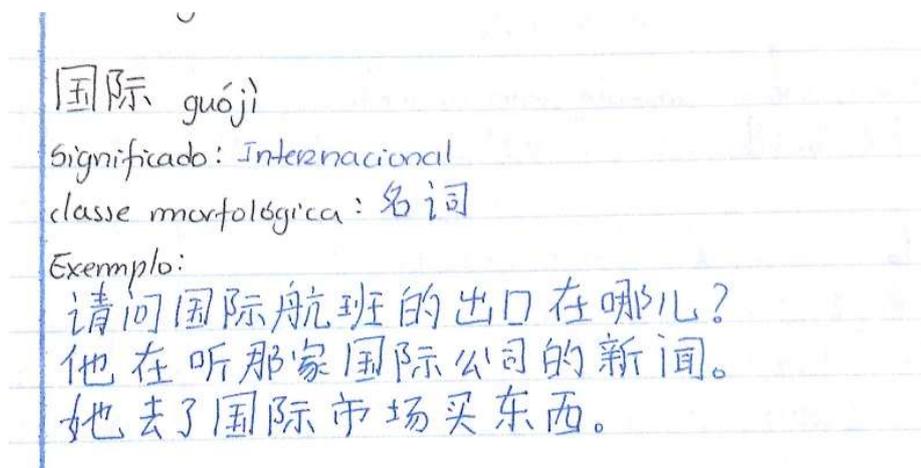


Figura 154 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular do Aluno A (trabalho individual)

Palavra:	Morfologia	Significado
- 社会 (shèhuì) - 社会党 - 社会化	- 名词 (Substantivo)	- Sociedade - Comunidade - Partido Socialista - Socialismo
- 调查 (diàochá)	- 动词	- Investigar, inquirir
- 位于 (wèiyú)	- 动词	- Localizado em / Situado em

Figura 155 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular do Aluno B (trabalho individual)

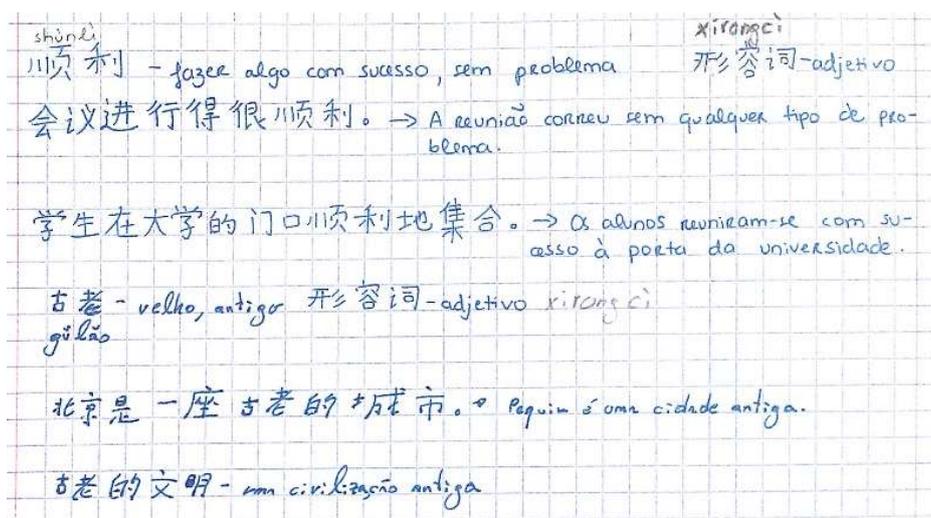


Figura 156 - Exemplo da recolha e apresentação de informação vocabular dos Aluno C e D (trabalho a par)

Instruiu-se de seguida os alunos a escolherem três das cinco palavras estudadas para apresentar à turma como se eles próprios fossem os professores⁵⁰⁰, em que deveriam fornecer toda a informação consultada, com exemplo de frases, bem como um ou mais exercícios, de modo a garantir que os colegas tenham interiorizado o significado e uso das mesmas. Para a realização de todo este trabalho, os alunos puderam consultar dicionários, digitais e em papel (disponibilizados pelo docente), bem como a Internet.

Esta fase da atividade decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos, tendo sido a apresentação preparada como trabalho de casa.

As apresentações decorreram ao longo de duas aulas, num total de 150 minutos, sendo ainda 50 minutos de aula utilizados para sistematização e revisão do uso das palavras apresentadas por parte do docente. De notar também que este foi fazendo esclarecimentos necessários ao longo das apresentações, quer por solicitação dos próprios alunos, quer por necessidade de correção.

Após as apresentações feitas, realizaram-se dois pequenos exercícios de avaliação: o primeiro ministrado na aula a seguir às apresentações, no período antes da interrupção da pausa de Natal, e o segundo passado sensivelmente um mês após essa

⁵⁰⁰ Cf. Fig. 144, pág. 323, onde se apresenta foto de duas apresentações aquando deste exercício. Uma realizada como trabalho individual e outra como trabalho de pares. NdA

data, no regresso da referida pausa. O primeiro teve o intuito de avaliar a compreensão e capacidade de uso das palavras apresentadas, o segundo de averiguar se os alunos ainda se recordavam das mesmas, tendo decorrido um tempo considerável depois do estudo destas.⁵⁰¹

4.5.2. Resultados

Após a finalização da atividade em aula, ou seja, depois da apresentação das palavras pelos próprios alunos, distribui-se um pequeno inquérito de forma a recolher a avaliação e comentários sobre a mesma. Transcreve-se de seguida o inquérito.⁵⁰²

I – Classifica as seguintes afirmações, numa escala de 1 – Discordo totalmente; 2 – Concordo; 3 – Concordo totalmente.

- 1- Achei este exercício interessante.
- 2- Este método é mais útil do que a exposição normal em aula.
- 3- Gostaria de fazer este tipo de exercício mais vezes.
- 4- Considero que aprendi as palavras que me foram atribuídas.
- 5- Acho que é mais fácil memorizar as palavras e seus usos com este método.
- 6- Acho que se tivesse trabalhado em par/sozinho teria aprendido melhor as palavras.

II – O que mais gostaste e o que menos gostaste neste exercício?

III – Na tua opinião, o que foi mais fácil e mais difícil neste exercício?

IV – Imagina que és o professor. O que terias feito de diferente neste exercício?

Apresenta-se de seguida os resultados apurados nos mesmos.

Relativamente à primeira questão, verificou-se que:

- Todos os alunos (100%) consideraram o exercício muito interessante.

⁵⁰¹ De notar que é natural ocorrer durante as pausas letivas que ocorrem a meio do ano uma distanciação por parte dos alunos em relação aos conteúdos aprendidos, quer por motivos de pausa efetiva para descanso, o que significa a perda de contato diário com a língua, quer por necessidade de dedicação desse tempo extra para estudo e/ou realização de trabalhos para outras UCs mais teóricas. Este distanciamiento poderá provocar, especialmente em alunos com uma taxa de sucesso escolar mais baixa, algum retrocesso no avanço da aprendizagem. NdA

⁵⁰² Cf. Anexo V.

- A maioria destes (87%) julgou este tipo de exercício mais útil do que a normal exposição em aula.
- Também a maioria (87%) gostaria de fazer este tipo de exercício mais vezes.
- Quase todos os alunos (91%) consideraram ter aprendidas palavras que lhe foram atribuídas.
- Quase todos os alunos (91%) responderam achar mais fácil utilizar este tipo de exercício para a memorização de palavras.
- Quanto à afirmação “se tivesse trabalhado em par/sozinho teria aprendido melhor as palavras”, 60% dos alunos responderam que não alterariam a sua opção, 26% responderam que alterariam e 13% não avaliou a questão.

Quanto à segunda questão, os alunos indicaram que o que mais gostaram neste exercício foi:

- A autonomia na procura de informação das palavras;
- O método interativo;
- A oportunidade de ver muitos exemplos para o uso das palavras;
- A diversidade de explicações oferecidas pelos colegas aquando das apresentações;
- A originalidade do exercício.

Quanto ao que menos gostaram, a maioria dos alunos não respondeu à mesma, tendo-se no entanto registado os seguintes comentários:

- A apresentação à turma;
- Mais trabalhoso, uma vez que tiveram de encontrar toda a informação;
- Estruturar a apresentação;
- Responder às dúvidas dos colegas aquando da apresentação.

Na terceira questão, os alunos registaram como sendo mais fácil:

- Encontrar o significado e morfologia das palavras (afirmação feita por metade dos alunos);
- A variedade de informação disponível (com possibilidade de consulta de dicionários impressos e digitais);

- A apresentação à turma.

Quanto ao mais difícil, registaram-se as seguintes afirmações:

- Encontrar ou criar bons exemplos (mais uma vez, afirmado por metade da turma);
- Algumas palavras não tinham um uso muito claro, nomeadamente no que diz respeito à morfologia (devido à diferença de correspondência morfológica entre chinês e português);
- Encontrar a informação morfológica (muitos dicionários não disponibilizam essa informação);
- Garantir que o exercício criado para aplicação da turma estivesse correto;
- A apresentação à turma.

Quanto à última questão, a maioria dos alunos referiu que não alteraria o exercício ou não fez comentário algum. No entanto, houve algumas sugestões interessantes, como seguem:

- Dois alunos sugeriram que, caso fossem os professores, incluiriam um jogo de palavras, ou algum tipo de atividade física, no final do exercício, de forma a poderem praticar o que aprenderam. Ambos os alunos registaram uma elevada Inteligência Corporal-cinestésica, o que significa que aprendem melhor através do movimento do corpo, bem como a preferência de aprendizagem através do Estilo da Autoexpressão, o que significa ainda que gostam de atividades criativas e artísticas.
- Três alunos sugeriram mais exercícios para a prática das palavras. Todos apresentam uma confortável Inteligência Verbo-linguística, bem como a preferência pela aprendizagem através do Estilo da Compreensão, o que significa que apreciam exercícios que impliquem a resolução de problemas.

Após a recolha dos dados deste pequeno exercício, pode-se chegar a cinco principais conclusões no que respeita a este grupo específico de alunos.

1. Verificou-se que praticamente todos os alunos melhoraram os seus resultados, quer nos dois exercícios aplicados diretamente no âmbito da

atividade, quer no teste final da UC, no qual se fez incidir parte da matéria avaliada sobre as palavras estudadas no exercício prático aqui descrito. Até mesmo os alunos com resultados escolares mais baixos, que normalmente não conseguem alcançar uma nota de aprovação nos testes de unidade, conseguiram resultados positivos nos exercícios realizados nas aulas.

2. Uma vez que os exercícios foram apresentados em períodos de tempo distantes (pré e pós pausa de Natal), bem como através do teste final, foi possível confirmar que este tipo de exercício promove a retenção do conteúdo a médio e longo prazo, sendo que a maior parte dos alunos ainda se recordava do que tinha aprendido antes da pausa de Natal. Note-se que o segundo ano de LEO:ECJ é especialmente difícil para os alunos, porquanto estes têm de dedicar a maior parte do seu tempo de estudo a outras UCs mais teóricas, sendo complicado dedicarem-se ao estudo da Língua Chinesa⁵⁰³.
3. O aumento da motivação dos alunos durante as aulas foi evidente. Estes consideraram a atividade interessante, útil e divertida. Uma das estratégias de morivação apresentadas por Zoltan Dörnyei prende-se precisamente com o entusiasmo, empenho e persistência dos próprios alunos⁵⁰⁴, o que foi verificadamente conseguido (*cf.* Fig. 157).



Figura 157 - Alunos na primeira fase do exercício - recolha de informação das palavras

⁵⁰³ Esta questão tem vindo a ser largamente debatida em sede de Conselho de Curso da referida UC. NdA

⁵⁰⁴ *Cf.* Dörnyei, 2001, 5.

4. Este tipo de atividade permite a criação de uma linha de comunicação mais forte entre os alunos e o docente, uma vez que exige um acompanhamento próximo por parte do último, de forma a colmatar dificuldades em tempo real. Aquando disso, alunos e professores vão trocando experiências pessoais. O docente tem ainda a oportunidade de testemunhar em primeira mão quais as dificuldades e pontos fortes dos discentes. Relembre-se ainda que Zoltán Dörniy aponta como condições indispensáveis para a motivação daqueles é uma atitude adequada por parte do docente, bem como o bom relacionamento com os alunos. Aponta ainda um ambiente agradável e solidário na sala de aula, o que foi, de facto, alcançado.⁵⁰⁵
5. Considera-se que este pequeno *case study* demonstra a eficácia no ensino e aprendizagem do CLE através do recurso integrado das IM e EA, recorrendo a atividades múltiplas e variadas, que permitam uma aprendizagem rica em recursos, passíveis de identificação por todos os alunos.

Pese embora todos estes aspetos positivos, é ainda importante notar que, como com todos os métodos de ensino, existem também limitações com esta abordagem didática.

Resumidamente, as vantagens deste método foram claras: os alunos melhoraram os seus resultados, estavam mais motivados nas aulas e foram capazes de reter a médio e longo prazo o conteúdo aprendido. Para além disso, o professor teve a oportunidade de os acompanhar e auxiliar de perto em tempo real e efetivo, promovendo desta forma uma boa comunicação, ajudando assim a uma melhoria significativa da relação discente-docente.

Quanto às limitações do uso integrado destas teorias, as que ressaltam são as que seguem:

1. Se um aluno falta a uma aula, perderá indubitavelmente a oportunidade de aprender conteúdo ao mesmo nível que os colegas, uma vez que não será exposto à multiplicidade de apresentação do conteúdo que estes usufruíram. Tal justifica,

⁵⁰⁵ Cf. *Idem*, 31.

mais do que tudo, a importância do conteúdo em causa ser também exposto de forma sistemática pelo docente, no final das atividades.

2. Atividades que sigam este método requerem um planeamento cuidado e muito específico, uma vez que o docente deverá garantir que todas as Inteligências passíveis de utilização (reconhecendo-se que certos conteúdos sejam de mais difícil adaptação a determinadas Inteligências) estão presentes, e que todos os EA são oferecidos, de modo a garantir que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem.
3. Atividades que sigam o método proposto neste trabalho necessitam, invariavelmente, da disponibilização de mais tempo em aula se comparado com o método expositivo.

Assim sendo, cabe a cada docente ajuizar a melhor estratégia a seguir em cada caso: permitir aos alunos aprender ao seu próprio ritmo, seguindo as suas preferências de aprendizagem, ou simplesmente apresentar conteúdos nos moldes tradicionais e quotidianos de ensino. Acredita-se que, pelo menos numa fase de implementação inicial, uma mistura destes dois métodos provará ser mais realista e, porventura, eficaz.

CONCLUSÃO

O Chinês é uma língua de aquisição lenta e complexa, implicando não só o estudo de vocabulário, contextos, estruturas e regras linguísticas, mas também um sistema tonal e de escrita distintos do ocidental, o que implica o recurso a um conjunto de ferramentas cognitivas que permitam a mais fácil aquisição da mesma. Foi neste contexto que se abordou a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual defende que todos os indivíduos possuem um conjunto de inteligências que, coincidentemente ou não, fazem face às componentes que implicam a aprendizagem do Chinês como Língua Estrangeira. Este trabalho partiu assim da convicção de que um método de ensino múltiplo, que procure estimular as inteligências propostas por Gardner, aliadas aos Estilos de Aprendizagem dos alunos, aplicado a CLE, representaria uma orientação eficaz para o seu ensino e aprendizagem.

Assim, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, contextualizada com os estudos na área da Inteligência, recorreu-se aos Estilos de Aprendizagem, inseridos na área da metacognição, relacionando-os com a Teoria das IM. Relembre-se que as IM relevam “do que se gosta” de aprender e os EA “de como se gosta” de o fazer.

Um dos objetivos deste trabalho foi o de refletir sobre as peculiaridades da língua e cultura chinesas, realçando-se a relação das mesmas com as IM e procedendo-se à apresentação de um conjunto de atividades que pretendem estimular as inteligências de acordo com as três principais áreas de ensino e aprendizagem do CLE: aquisição da oralidade e fonética, gramática e sinograma.

De forma a melhor se compreender a situação atual do ensino de CLE em território chinês e português, realçaram-se algumas questões práticas que o influenciam. Foi ainda facultado um pequeno “estado da arte” sobre o mesmo em relação com as IM neste contexto. Um exemplo concreto sobre os estímulos das inteligências no ensino/aprendizagem de CLE foi oferecido através da análise detalhada de um manual que se apresenta rico em atividades deste tipo, tendo-se ainda tecido breves considerações sobre outros manuais que, embora não tão direcionáveis às mesmas, podem ser colmatados com o contributo do docente.

O último capítulo desta tese focou-se em estudos empíricos, baseando-se nos pressupostos teóricos que sustentam esta investigação, tendo os mesmos sido apoiados

pelos resultados apurados nos inquéritos aplicados a alunos da UMinho para averiguação das suas IM e preferências de estudo, bem como dos seus EA. De maneira a investigar o relacionamento dos mesmos, efetuou-se um pequeno estudo de caso.

Relativamente ao apuramento de resultados obtidos no primeiro inquérito aplicado, conclui-se que:

- Os elevados níveis registados nas Inteligências Verbo-linguística e Lógico-matemática parecem favorecer de facto a aprendizagem por parte dos inquiridos.
- Embora a Inteligência Musical tenha apresentado uma percentagem elevada nos níveis de conforto, os inquiridos relatam que as áreas que consideram ter mais dificuldade são a “oralidade” e a “audição”, indicando, no entanto, que uma das suas preferências são os exercícios de oralidade, o que revela a importância e o à vontade nesta inteligência.
- Os elevados níveis de conforto apurados na Inteligência Espacial facilitam a aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à escrita e leitura, ambas registadas como as áreas menos problemáticas, uma vez que estão diretamente relacionadas com a capacidade visual. Para além disso, os inquiridos apresentaram como algumas das suas principais estratégias para a memorização de caracteres atividades relacionadas com esta Inteligência, como sejam a visualização prolongada dos mesmos e a análise da sua estrutura.
- A elevada percentagem apurada nos níveis de conforto da Inteligência Corporal-cinestésica justificam, a par com a Inteligência Espacial, a facilidade registada pelos inquiridos no que concerne à escrita, sendo que esta beneficia não só de uma boa memória visual, mas também, gestual.
- Os inquiridos apresentam elevados níveis de conforto nas Inteligências Interpessoal e Intrapessoal, apontando como estratégias de estudo atividades diretamente relacionadas com estas. Para além disso, os inquiridos demonstram possuir uma forte perceção das suas dificuldades, procurando recorrer a estratégias adequadas para a sua supressão, demonstrando assim uma forte orientação metacognitiva na sua aprendizagem.

- Embora a Inteligência Naturalista tenha registado a percentagem mais baixa nos níveis de conforto, a percentagem global alcançada continua a ser significativa, o que poderá justificar também a facilidade que os inquiridos demonstram na escrita dos caracteres (através da sua componente de categorização), bem como do relacionamento que fazem das culturas chinesa e portuguesa.

Os resultados do estudo de caso, os quais recorreram ao segundo inquérito aplicado para se traçar o perfil de inteligências e estilos dos alunos em questão, demonstram o que segue:

- A grande maioria dos alunos melhorou os seus resultados de aprendizagem.
- O recurso a esta metodologia promove a retenção das matérias a médio e longo prazo.
- Verificou-se um evidente aumento da motivação por parte dos alunos durante as aulas.
- Este tipo de atividade permite a criação de uma linha de comunicação mais forte entre discentes e docentes, melhorando e promovendo assim o relacionamento entre ambos.
- Considera-se que este modesto estudo de caso comprova a eficácia no ensino e aprendizagem do CLE através do recurso integrado das IM e EA, recorrendo a atividades múltiplas e variadas, que permitam uma aprendizagem rica em recursos, passíveis de identificação por todos os alunos.

Este método de ensino acarreta, no entanto, algumas limitações que deverão ser ponderadas, cabendo a cada docente ajuizar a melhor estratégia a seguir em cada caso.

Com este trabalho, espera-se criar uma base sólida para futuras propostas de manuais e materiais especialmente dedicados ao ensino e aprendizagem do CLE a alunos portugueses e possivelmente, num futuro mais alargado, a alunos falantes da língua portuguesa, tendo como base os seus diferentes perfis de aprendizagem apurados através das Inteligências Múltiplas. Convém realçar que o mesmo pretende somente

apresentar uma pequena amostra do que poderá ser alcançado através desta metodologia de ensino.

De modo a facilitar este desiderato, pretende-se ainda criar um hábito de consciencialização e treino de docentes que lhes permitam adotar esta metodologia de ensino, bem como implementar uma tradição de ensino que permita aos alunos tomar consciência e participar ativamente no processo de aquisição da língua, tendo em conta as suas especificidades pessoais, de modo a proporcionar-lhes conhecimento metacognitivo que os auxilie no desenvolvimento da sua aprendizagem e, especialmente, na identificação e superação das suas maiores dificuldades.

CONCLUSÃO

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia sobre Inteligências Múltiplas

- Adcock, P. K. (2014). The Longevity of Multiple Intelligence Theory in Education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, S.I.*, 50–57.
- Akbari, R., & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36(2), 141–155. <http://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.008>.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225–230. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.010>.
- Antunes, C. (1998). *As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos*. São Paulo: Papirus.
- Antunes, C. (2003). *Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências (12ª Ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Armstrong, T. (1999). *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing your Multiple Intelligences*. Rev. and Updated Ed. New York: Plume Books (Penguin).
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making Words come to Live*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom (3ª Ed.)*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baş, G. (2008). Integrating Multiple Intelligences in ESL / EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 14(5), 1–5. Consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503869.pdf>

- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2010). Effects of Multiple Intelligences Supported Project-based Learning on Students' Achievement Levels and Attitudes Towards English Lesson. *International Electronic Journal of elementary Education*. 2(3), 365-385.
- Botelho, M. (2003). Multiple intelligences theory in English language teaching: An analysis of current textbooks, materials and teachers' perceptions. (Dissertação de Mestrado). S. 1.: Colledge of Arts and Sciences of Ohio University. Consultado em <https://etd.ohiolink.edu/>, a 5 de julho de 2017.
- Chen, J., Moran, S. & Gardner, H. (Eds.) (2009). Multiple Intelligences around the World. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, J. (2009). China's Assimilation of MI Theory in Education – Accent on the Family and Harmony, in Multiple Intelligences around the World. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, L. & Zhu, D. 陈亮 *Chén Liàng*, 朱德全 *Zhū Déquán* (2003), A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Nova Avaliação Curricular de Ensino 多元智力理论与新课程教学评价 *Duōyuán zhìlì lǐlùn yǔ xīn kèchéng jiàoxué píngjià*. Revista de Investigação da Educação Internacional 外国教育研究 *Wàiguó jiàoyù yánjiū*. 5. Consultado em http://www.tangwai.com/WebFiles/KeChengGG/Tw_GaoXiaoKT/16-%E5%A4%9A%E5%85%83%E6%99%BA%E5%8A%9B%E7%90%86%E8%AE%BA%E4%B8%8E%E6%96%B0%E8%AF%BE%E7%A8%8B%E6%95%99%E5%AD%A6%E8%AF%84%E4%BB%B7-550124.doc, a 13 de setembro de 2017.
- Cheung, H. (2009). Multiple Intelligences in China, in Chen, J., Moran, S. & Gardner, H. (Eds.), *Multiple Intelligences around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2013). The Theory of Multiple Intelligences, in Sternberg, R. J. & Kaufman, S. B. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp 485-503). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denig, S. J. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions, *Teacher College Board*. 106(1), 96-111. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00322.x.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., & Ferrando, M. (1983). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples, 5–20.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200–208.
- Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences, *Scientific American Presents*, 18-23, consultado em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20940674&site=ehost-live&scope=site>, a 18 de março de 2016.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2016). Intelligence isn't black and white: There are 8 different kinds. Bigthink. Video. Consultado em <http://bigthink.com/videos/howard-gardner-on-the-eight-intelligences>, a 30 de setembro de 2017.
- Hopper, B., & Hurry, P. (2000). Learning the MI Way: The Effects on Students' Learning of Using the Theory of Multiple Intelligences. *Pastoral Care In*

Education, 18(4), 26–33. <http://doi.org/10.1111/1468-0122.00176>.

Kornhaber, M. L. & Gardner, H. (1991). Critical Thinking Across Multiple Intelligences, in Maclure, S. and Davies, P. (Eds.), *Learning to think: thinking to learn – The Proceedings of the 1989 OECD Conference Organized by the Centre for Educational Research and Innovation*. Oxford: Pergamon Press.

Lazear, D. (2003). *Eight Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences* (4^a Ed.). S.l.: Sage Publications.

Lima, J. M. and Lima, M. R. C. (2011). A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, (9). <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.400>.

Murray, C. (2009). The Best of Both Worlds, in Shearer, B. (Ed.), *MI at 25: Assessing the impact and future of Multiple Intelligences for teaching and Learning*. New York and London: Teachers College Press.

Nicolini, P. (2010). Training Teachers to Observation : An approach through Multiple Intelligences Theory, 3(52). Consultado em <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=71feafd0-6886-4b34-8af1-e4aa7c8d4629%40sessionmgr4009>, a 5 de julho de 2017.

Oliveira, C. (2009). *Course books and multiple intelligence theory: an analysis*. (Trabalho de conclusão de Licenciatura). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21502/000737485.pdf?sequence=1>, a 5 de julho de 2017.

Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory And Application, *Perspectives in learning: A Journal of the College of Education & Health Professions*. 11(1), 4-11. Consultado em <https://perspectives.columbusstate.edu/previous/1-MultipleIntelligences-print.pdf>, a 20 de abril de 2015.

- Posner, M. (2004). Neural Systems and Individual Differences: a commentary on Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Consultado em <http://www.tc.umn.edu/~athe0007/papers/PosnerArticleMI.pdf>, a 20 de abril de 2015.
- Puchta, H. & Rinvolutri, M. (2015). Multiple Intelligences in EFL – Exercises for Secondary and Adult Students. S. l.: Helbling Languages.
- Razmjoo, S. A., & Jozaghi, Z. (2010). The Representation of Multiple Intelligences Types in the Top-Notch Series: A Textbook Evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 59–84. Consultado em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ920521&site=ehost-live%0Ahttp://www.paaljapan.org/conference/journals.html>.
- Schaler, J. (Ed.) (2006). Howard Gardner Under Fire: The Rebel Psychologist Faces His Critics. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court.
- Shearer, B. (Ed.) (2009). MI at 25: Assessing the impact and future of Multiple Intelligences for teaching and Learning. New York and London: Teachers College Press.
- Silver, H., Strong, R. and Perini, M. (1997). Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences, in *Teaching for Multiple Intelligences*. 55(1), 22-27. Consultado em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/Integrating-Learning-Styles-and-Multiple-Intelligences.aspx>, a 19 de maio de 2016.
- Silver, H., Strong, R. and Perini, M. (2000). So Each May Learn – Integrating Learning Styles & Multiple Intelligences. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silver, H., Strong, R. and Perini, M. (2010). Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender. (Adaptação de Isabel Maria P. H. Soares). Porto: Porto Editora.

- Stanford, P. (2003). Multiple Intelligence for Every Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 80–85. <http://doi.org/10.1177/10534512030390020301>.
- Strauss, V. (October 2013), Howard Gardner: ‘Multiple intelligences’ are not ‘learning styles’, in *The Washington Post*, em <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/>, consultado a 04 de abril de 2016.
- Taase, Y. (2012). Multiple Intelligences Theory and Iranian Textbooks: An Analysis, *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 16(1), 73–82. Consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979923.pdf>.
- Teixeira, H. B., de Queiroz, R. M., de Almeida, D. P., Ghedin, E., & Terán, A. F. (2012). A Inteligência Naturalista e a Educação em Espaços não Formais: Um Novo Caminho para uma Educação Científica. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 55–66.
- Visser, B., Ashton, M. and Vernon, P. (2006), Beyond G: Putting multiple intelligences to the test, *Intelligence*, 34(5), 487-502, consultado em http://local-static0.forum-files.fobby.net/forum_attachments/0005/6815/multipleintelligences.pdf, a 23 de janeiro de 2015.
- Wu, S., & Alrabah, S. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students’ learning styles and multiple intelligences. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 393–403. <http://doi.org/10.1080/14703290903301826>.
- Yao, Daozhong 姚道中 (2002), Sobre a Teoria da Inteligência Múltipla e o Ensino de Chinês Língua Estrangeira 试论多元智慧与汉语教学 *Shi lun duoyuan zhihui yu hanyu jiaoxue*, *Revista do Ensino de Chinês Língua Estrangeira*. 卅

界汉语教学 *Shijie hanyu jiaoxue*, Associação Internacional do Ensino de Chinês Língua Estrangeira 世界汉语教学学会 *Shijie hanyu jiaoxue xuehui*, Beijing, n° 2, consultado em <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/23231/OnMultipleIntelligences.pdf?sequence=1>, a 13 de maio de 2015.

Zheng, W. 郑文 *Zhèng Wén* (2009). Prática e Exploração da Teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino e Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira “多元智能”理论在对外汉语教学中的实践与探索 “*Duōyuán zhìnéng*” lǐlùn zài duìwài hànǔ yǔ jiàoxué zhōng de shíjiàn yǔ tànsuǒ. *China Education Innovation Herald 中国科教创新导刊 Zhōngguó kējiaò chuàngxīn dǎo kān*. N.5. consultado em <http://www.mianfeiwendang.com/doc/913ce87daca68d9a1f1a3f80>, a 12 de setembro de 2017.

Bibliografia de Manuais em Análise

Chen, Fu & Zhu, Zhiping 陈绂, 朱志平 (Ed.) (2010a). Aprende Chinês Comigo – Livro do Aluno (Edição em Português) 跟我学汉语 学生用书 (葡萄牙语版) *Gēn wǒ xué hànǔ yǔ xuéshēng yòngshū (pútáoyá yǔ bǎn)*. Pequim 北京 *Běijīng*: People’s Education Press 人民教育出版社 *Rénmín jiàoyù chūbǎn shè*.

Chen, Fu & Zhu, Zhiping 陈绂, 朱志平 (Ed.) (2010b). Aprende Chinês Comigo – Caderno de Exercícios (Edição em Português) 跟我学汉语 练习册 (葡萄牙语版) *Gēn wǒ xué hànǔ yǔ Liànxí cè (pútáoyá yǔ bǎn)*. Pequim 北京 *Běijīng*: People’s Education Press 人民教育出版社 *Rénmín jiàoyù chūbǎn shè*.

Da, Shiping 达世平 (Ed.) (2005a). Rhythmic Chants for Learning Spoken Chinese, Vol. 1 汉语韵律会话·1 *Hanyu Yunlü huiha·1*. Pequim 北京 *Beijing*: Beijing

Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.

Zhou, Xiaobing 周小兵 *Zhōu Xiǎobīng* (Ed.) (2013a), A Comprehensive Course in Elementary Chinese I 初级汉语精读教程. I *Chūjí Hànyǔ Jīngdú Jiàochéng. I*. Pequim 北京 *Běijīng*: Peking University Press 北京大学出版社 *Běijīng Dàxué Chūbǎn She*.

Zhou, Xiaobing 周小兵 *Zhōu Xiǎobīng* (Ed.) (2013b). A Comprehensive Course in Elementary Chinese I - Workbook 初级汉语精读教程. I - 练习册 *Chūjí Hànyǔ Jīngdú Jiàochéng. I - Liànxí Cè*. Pequim 北京 *Běijīng*: Peking University Press 北京大学出版社 *Běijīng Dàxué Chūbǎn She*.

Bibliografia Geral

Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. Aveiro: CIDINE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Almeida, L. S., Guisande, M. A. e Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.

Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos* (2ª Ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Beebe, J. M.D. (2012). Psychological Types in Freud and Jung, *Jung Journal: Culture & Psyche*, 6(3), 58-71. doi/ref/10.1525/jung.2012.6.3.58.

Bellassen, J. & Zhang, P. (1997). *A Key to Chinese Speech and Writing II* (1st Edition). Beijing: Sinolingua.

Bellassen, J. & Zhang, P. (2011). *A Key to Chinese Speech and Writing I* (7th Printing). Beijing: Sinolingua.

- Bellassen, J., Tching, K. & Zhang, Z. (1996). *Chinois Mode D'Emploi – Grammaire Pratique et Exercices*. Paris: Éditions You Feng.
- Bi, Y., Han, Z., Weekes, B., & Shu, H. (2007). The interaction between semantic and the nonsemantic systems in reading: Evidence from Chinese. *Neuropsychologia*, 45(12), 2660–2673. <http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.02.007>
- Bo, G. 博古今 *Bó Gǔjīn* (Ed. 主編 *zhǔbiān*) (2008). *Dicionário de Chinês Moderno 中华现代汉语词典 Zhōnghuá xiàndài hànyǔ cídiǎn*. Beijing 北京 *běijīng*: Editora da Universidade da Mongólia Interior 内蒙古大学出版社 *Nèiménggǔ dàxué chūbǎn shè*.
- Brewer, R. (2007). *Your PhD Thesis: How to Plan, Draft, Revise and Edit your Thesis*. Abergele: Studymates.
- Brown, A. L. (1977). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. *Technical Report No. 47*, Center for the Study of Reading, Illinois University, consultado em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(4), 419-222. DOI: 10.1080/0144341042000228834.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y. C., & Yeh, S. L. (2015). Binding radicals in Chinese character recognition: Evidence from repetition blindness. *Journal of Memory and Language*, 78(C), 47–63. <http://doi.org/10.1016/j.jml.2014.10.002>

- Coffey, A. e Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Collins, J. (2001). Seven kinds of smart, in *TIME*, consultado em <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,140234,00.html>, a 28 de abril de 2014.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cui, Y. 催永华 *Cui Yonghua* (2005). Estudos sobre o Ensino de Chinês como Língua Estrangeira 对外汉语教学的教学研究 *Duiwai hanyu jiaoxue de jiaoxue yanjiu*. Pequim 北京 *Beijiing*: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社 *Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe*.
- Cui, Y. 催永华 *Cuī Yǒnghuá* e Yang, J. 杨寄洲 *Yáng Jìzhōu* (Eds.) (2005). Técnicas de Ensino na Aula de Chinês 汉语课堂教学技巧 *Hanyu ketang jiaoxue jiqiao*. Pequim 北京 *Beijiing*: Beijing Languages University Press 北京语言大学出版社 *Beijing yuyan daxue chubanshe*.
- Cui, Y. & Zhu, Y. (2014). Curriculum reforms in China: history and the present day, *Revue internationale d'éducation de Sèvres. Colloque: L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux?*, consultado em <http://ries.revues.org/3846>, a 13 de setembro de 2017.
- Da, S. 达世平 (Ed.) (2005b). Rhythmic Chants for Learning Spoken Chinese, Vol. 2 汉语韵律会话·2 *Hanyu Yunlü huihua·2*. Pequim 北京 *Beijiing*: Beijing Languages University Press 北京语言大学出版社 *Beijing yuyan daxue chubanshe*.
- Dai, G., Liu, L. & Li, H. 戴桂芙、刘立新与李海燕 *Dai Guifu, Liu Lixin yu Li Haiyan* (2004). *Elementary Spoken Chinese – Improvement Edition* 初级汉语口语.

- 提高篇 *Chuji Hanyu Kouyu . Tigao pian* (2ª Ed.). Pequim 北京 *Beijiing*: Peking University Press 北京大学出版社 *Beijing Daxue Chubanshe*.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano* (Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Ding, Y. 丁永寿 *Dīng Yǒngshòu* (2006). *Conversação através de imagens – Iniciação, Vol. 2 看图说话 一年级·下 Kan tu shuo hua yi nianji · xia*. Pequim 北京 *Beijiing*: Beijing Languages University Press 北京语言大学出版社 *Beijing yuyan daxue chubanshe*.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doron, R. e Parot, F. (Dir.) (2001). *Dicionário de Psicologia*. (Gabinete de Tradução da Climepsi Editores). Lisboa: Climepsi Editores.
- Dunn, R., Denig, S. & Lovelace, M. K. (2001). Two Sides of the Same Coin or Different Strokes for Different Folks?, *Teacher Librarian*, 28(3), 9, consultado em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=4256926&site=ehost-live&scope=site>, a 15 de abril de 2016.
- Ehrman, M. & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning, *System*, 31(3), 393–415. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00050-2.
- Fang, M. 方铭 Fáng Míng (Ed.) (2004). *New Standard Chinese – Elementary Level. Book 2 新标准汉语·初级篇·第二册 Xīn biāozhǔn hàn yǔ·chūjí piān·dì èr cè*. Peking 北京 *Běijīng*: Peking University Press 北京大学出版社 *Běijīng dàxué chūbǎn shè*.
- Fernandes, Marcia Helena Boëchat, É. A. C. B. (2005). A Inteligência em Evidência no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Analecta*, 6(2), 21–31.

- Fink, A. (1995a), *The survey kit, Vol.6, How to Sample in Surveys*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fink, A. (1995b), *The survey kit, Vol.7, How to Measure Survey Reliability and Validity*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fink, A. (1995c), *The survey kit, Vol.8, How to Analyse Survey Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fink, A. (1995d), *The survey kit, Vol.9, How to Report on Surveys*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911, consultado em http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Flavell%20%281979%29.pdf, a 12 de maio de 2014.
- Foddy, W. (1999), *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fun with Chinese Characters: The Straits Times Collection (1980). (Vol. 1). Singapore: Federal Publications.
- Fun with Chinese Characters: The Straits Times Collection (1982). (Vol. 2). Singapore: Federal Publications.
- Fun with Chinese Characters: The Straits Times Collection (1983). (Vol. 3). Singapore: Federal Publications.
- Gallop, J. (Ed.) (1995). *Pedagogy – The Question of Impersonation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Gao, F. (2012). Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong, in *Teachers and Teaching*, 18:1, 89-99, DOI: 10.1080/13540602.2011.622558.
- Gardner, R.W. (1953). Cognitive Style in Categorizing Behavior, in *Journal of Personality*, vol. 22, n° 2, pp. 214-233, consultado on-line em Academic Search Complete, EBSCOhost, a 26 de maio de 2015.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., and Graesser, A. C. (Ed.) (2009), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Hamachek, D. (1995), *Psychology in Teaching, Learning, and Growth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardy, M. & Bryman, A. (Ed.) (2004). *Handbook of Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1996). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press Paperbacks.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., and Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students to be Self-Regulated Learners, in Schunk, D. H. and Zimmerman, B. (Ed.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Hui, J. 邱军 *Qiū Jūn* (Ed.) (2010). Road to Success - Upper Elementary, Reading and Writing 1 成功之路 . 进步篇·读和写. 第一册 *Chénggōng zhī lù. Jìnbù piān·dú hé xiě. Dì yī cè*. Pequim 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng yǔyán dàxué chūbǎn shè*.
- Hui, Y. (Ed.) 惠宇主编 *Huì yǔ zhǔbiān* (2002). A New Century Chinese-English Dictionary. Pequim 北京 *Běijīng*: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社 *Wàiyǔ jiàoxué yǔ yánjiū chūbǎn shè*.

- Hunt, E. (2011). *Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Lições de Chinês – Volume 1 汉语课本·上册 *Hànyǔ kèběn·shàngcè* (2009). Braga: Instituto Confúcio da Universidade do Minho.
- Jarvis, M. (2005). *The Psychology of Effective Learning and Teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Jung, C. G. (1967). *Tipos Psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lawson, T. (2008). *Carl Jung, Darwin of the Mind*. London: Karnac Books. E-Book Academic Trial, EBSCOhost, consultado a 3 de agosto de 2015.
- Li, X. 李晓琪 Li Xiaoqi. (Ed.) (2004a). *Chinês Boya – Elementar Inicial I 博雅汉语 — 初级·起步篇 I Boya Hanyu — Chuji · qibu pian I*. Pequim 北京 *Beijing*: Beijing University Press 北京大学出版社 *Beijing Daxue Chubanshe*.
- Li, X. 李晓琪 Li Xiaoqi. (Ed.) (2004b). *Chinês Boya – Preparação do Nível Intermédio I 博雅汉语 — 准中级·加速篇 I Boya Hanyu — Chuji · qibu pian*. Pequim 北京 *Beijing*: Beijing University Press 北京大学出版社 *Beijing Daxue Chubanshe*.
- Li, X. 李晓琪 Li Xiaoqi. (Ed.) (2005). *Chinês Boya – Elementar Inicial II 博雅汉语 — 初级·起步篇 II Boya Hanyu — Chuji · qibu pian II*. Pequim 北京 *Beijing*: Beijing University Press 北京大学出版社 *Beijing Daxue Chubanshe*.
- Li, Z. 李真 (2010). *A Grande Muralha que atravessa o Chinês – Sobre o estudo da língua dos primeiros missionários na China 跨越汉语的长城——以早期入华传教士语言学习为中心 Kuàyuè hànyǔ de chángchéng——yǐ zǎoqí rù huá chuánjiào shì yǔyán xuéxí wéi zhōngxīn*. Disponível e consultado on-line em <http://oldsite.sinologystudy.com/2010/0425/13.html>, a 6 de setembro de 2017.

- Liu, X. 刘珣 *Liú Xún* (2005a). Sobre o Ensino de Chinês Língua Estrangeira 对外汉语教育学科初探 *Duìwài hànyǔ jiàoyù xuékē chūtàn*. Pequim 北京 *Běijīng*: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社 *Wàiyǔ jiàoxué yǔ yánjiū chūbǎn shè*.
- Liu, X. 刘珣 *Liú Xún* (Ed.) (2005b). New Practical Chinese Reader 2 - Textbook 新实用汉语课本2 *Xīn Shíyòng Hànyǔ Kèběn 2*. Pequim 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Liu, X. 刘珣 *Liú Xún* (Ed.) (2005c). New Practical Chinese Reader 2 - Workbook 新实用汉语课本1 – 综合练习册 *Xīn Shíyòng Hànyǔ Kèběn 2 – Zònghé Liànxí Cè*. Pequim 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Liu, Xun 刘珣 *Liú Xún* (Ed.) (2008a). New Practical Chinese Reader 1 - Textbook 新实用汉语课本 1 – 课本 *Xīn Shíyòng Hànyǔ Kèběn 1 – Kèběn*. Beijing 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Liu, Xun 刘珣 *Liú Xún* (Ed.) (2008b). New Practical Chinese Reader 1 - Workbook 新实用汉语课本 1 – 综合练习册 *Xīn Shíyòng Hànyǔ Kèběn 1 – Zònghé Liànxí Cè*. Beijing 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. Disponível e consultado on-line em <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>, a 12 de maio de 2014.
- Lu, B. S. 吕必松 *Lǚ Bìsōng* (2005). O Ensino de Língua e Ensino de Chinês Língua Estrangeira 语言教育与对外汉语教学 *Yǔyán jiàoyù yǔ duìwài hànyǔ*

jiàoxué. Pequim 北京 *Běijīng*: Foreign Language Teaching and Research Press 外语教学与研究出版社 *Waiyǔ jiàoxué yǔ yánjiū chūbǎn shè*.

Luo, L. (2016). The Current State and Prospects of Chinese Teaching in the United States. *Chinese Education & Society*, 49(6), 376–384. <http://doi.org/10.1080/10611932.2016.1252216>.

Ma, B., Wang, X., & Li, D. (2016). The processing of visual and phonological configurations of chinese one- and two-character words in a priming task of semantic categorization. *Frontiers in Psychology*, 6(JAN), 1–14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01918>.

Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford: Oxford University Press.

Maia, D. (2016). *Contextualização Cultural e Aprendizagem de Carateres Chineses: O caso da UC “Cultura Popular da China” da Licenciatura em Línguas e Culturas Orientais*. Tese de Mestrado. Policopiado. Braga: RepositoriUM.

Mesquita, E. M. (2007). *Idiots Savants: Um Paradoxo Real ou Ilusório?*. Consultado online em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0386.pdf>, a 17 de outubro de 2013.

Nelson, T. O. (Ed.) (1992). *Metacognition: Core Readings*. Boston: Allyn and Bacon.

Metclafe, J. and Shimamura, A.P. (Eds.) (1996). *Metacognition: Knowing about Knowing* (1996). Cambridge: A Bradford Book.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2014). Manuais Escolares e Profissionalidade Docente: que relações?, in *Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Nodoushan, M. A. S. (2014). Cognitive Versus Learning Styles: Emergence of the Ideal Education Model (IEM), in *I-managers' Journal on Educational Psychology*, vol. 8, nº 2, pp 31-39.
- Opitz, B., Schneiders, J. A., Krick, C. M., & Mecklinger, A. (2014). Selective transfer of visual working memory training on Chinese character learning. *Neuropsychologia*, 53(1), 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.10.017>.
- Peixoto, B. P. C. (2014). Chinês e Português, Distância Linguística e Sociocultural: Algumas Reflexões sobre a Prática da Tradução. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Perfetti, C. A., & Tan, L. H. (1998). The time course of graphic, phonological, and semantic activation in Chinese character identification. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24(1), 101–118. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.24.1.101>.
- Rayner, S. & Riding, R. (1997). Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles, in *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Vol. 17, n. 1-2, pp 5-27. Doi: 10.1080/0144341970170101.
- Ren, G. (2013). Which Learning Style is Most Effective in Learning Chinese as a Second Language, in *Journal of International Education Research (JIER)*, 9 (1), pp. 21-32.

- Riding, R. e Rayner, S. (1998). *Cognitive Style and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Ruan, Y., Duan, X., & Du, X. Y. (2015). Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 170–190. <http://doi.org/10.1080/07908318.2015.1032303>.
- Rubenstein, G. (2009). Brain Imagery Probes the Idea of Diverse Intelligences. Consultado online em <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-brain-research>, a 30 de janeiro de 2014.
- Shei, C., & Hsieh, H.-P. (2012). Linkit: a CALL system for learning Chinese characters, words, and phrases. *Computer Assisted Language Learning*, 25(4), 319–338. <http://doi.org/10.1080/09588221.2011.589390>.
- Shen, H. H., & Ke, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese. *Modern Language Journal*, 91(1), 97–111. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00511.x>.
- Song, L. 宋乐永 *Sòng Lèyǒng* (Ed) (2001). *Manual Elementar de Leitura e Escrita de Chinês 初级汉语读写教程 Chūjí hànǔ dú xiě jiàochéng*. Pequim 北京 Běijīng: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Sternberg, R. J. e Kaufman, S. B. (Ed.) (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1992). *Metaphors of Mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student?, in Hartman, H. J. and Dordrecht, K. (Ed.). *Metacognition*

- in Learning and Instruction*. Pp 247-260, consultado online em http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Sternberg%20%282001%29.pdf, a 12 de maio de 2014.
- Sun, D. (2012). “Everything goes smoothly”: A case study of an immigrant Chinese language teacher’s personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 760–767. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.002>.
- Sun L. (s.i.). Xue Han Zi. Aplicação Multimédia para a Aprendizagem de Carateres Chineses. (Material não publicado).
- Sun, L. (2005). L’Écriture Chinoise: une abordage psico-cognitive et didatique avec une application audiovisuel. Tese de Doutoramento. Policopiado. Braga: RepositoriUM.
- Sun, L. (Org.) (2013). Herança de Confúcio: 10 Ensaio sobre a China. V. N. Famalicão: Húmus.
- Tahriri, A. & Divsar, H. (2011). EFL Learners' Self-Perceived Strategy Use across Various Intelligence Types: A Case Study, in *Journal Of Pan-Pacific Association Of Applied Linguistics*, 15 (1), 115-138, consultado em ERIC, Ipswich, MA.
- Taoshi, H. 陶氏河宁 *Táoshì Héning* (2010). Estudo Preliminar sobre as diferenças da Cognição Espacial entre Chineses e Vietnamitas 中国人和越南人对空间认识的差别初探 *Zhōngguó rén hé yuènnán rén duì kōngjiān rènshì de chābié chūtàn*, in *Artigos Seleccionados do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês 第九届国际汉语教学研讨会论文选 Dì jiǔ jiè guójì hànyǔ jiàoxué yántǎo huì lùnwén xuǎn*. Comissão de Editores do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês «第九届国际汉语教学研讨会论文选» 编辑委员会 «Dì jiǔ jiè guójì hànyǔ jiàoxué yántǎo huì lùnwén xuǎn» biānjí wěiyuánhui (Ed.). Pequim 北京 *Běijīng*: Higher Education Press 高等教育出版社 *Gāoděng jiàoyù chūbǎn shè*.

- Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. Consultado on-line em <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html>, a 28 de setembro de 2013.
- Titima, S., Chin, K. N., & Chan, W. M. (2011). Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions. Boston: De Gruyter Mouton.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21–44.
- Veenman, M. J. V., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition & Learning*, 1, 3-14, consultado on-line em http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Veenman,%20Van%20Hout-Wolters,%20%26%20Afflerbach%20%282006%29.pdf, a 12 de maio de 2014.
- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46–56. <http://doi.org/10.1016/j.system.2008.05.001>.
- Wang, S. 王淑红 *Wáng Shūhóng* (2010). Desenvolvimento da capacidade de estudo autónomo dos alunos estrangeiros inseridos em ambiente linguístico chinês 汉语言环境下留学生自主学习能力的培养 *Hàn yǔyán huánjìng xià liúxuéshēng zìzhǔ xuéxí nénglì de péiyǎng*, in *Artigos Seleccionados do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês 第九届国际汉语教学研讨会论文选* *Dì jiǔ jiè guójì hàn yǔ jiàoxué yántǎo huì lùn wén xuǎn*, Comissão de Editores do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês «第九届国际汉语教学研讨会论文选»编辑委员会 «*Dì jiǔ jiè guójì hàn yǔ jiàoxué yántǎo*

- huì lùn wén xuǎn» biānjí wěiyuánhùi* (Ed.). Pequim 北京 *Běijīng*. Higher Education Press 高等教育出版社 *Gāoděng jiàoyù chūbǎn shè*.
- White, J. (2004). Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences. Lecture at Institute of Education University of London. Consultado online em <http://eprints.ioe.ac.uk/1263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf>, a 28 de novembro de 2013.
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14, n° 4, pp 489-507.
- Widdowson, H.G. (2008). Aspects of Language Teaching 语言教学面面观 *Yǔyán jiàoxué miànmiànguān*. Xangai 上海 *Shànghǎi*: Shanghai Foreign Language Education Press 上海外语教育出版社 *Shànghǎi wàiyǔ jiàoyù chūbǎnshè*.
- Willems, G. M. & Ripley, P. (Ed.) (1989). Foreign Language Learning and Teaching, in *Europe: A book of Reading for the Language Teacher*. Amsterdam: Bureau Lerarenopleiding & Free University Press.
- Williams, C. (2013). Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language learners. *Reading and Writing*, 26(2), 293–315. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9368-5>
- Willingham, D. T. (2004). Check the Facts – Reframing the Mind. *Education Next*, vol. 4, n° 3, pp. 19-24, consultado on-line em <http://educationnext.org/reframing-the-mind/>, a 15 de abril de 2015.
- Wu, Z. 吴中伟 *Wú Zhōngwěi* (Ed.) (2010a). Chinês Contemporâneo para o Principiante – Livro de Carateres 当代中文（葡萄牙语版）- 汉子本 *dāngdài Zhōngwén (Pútáoyá Yǔ Bǎn) - Hànzì Běn*. Pequim 北京 *Běijīng*: Sinolingua 华语教学出版社 *Huáyǔ Jiàoxué Chūbǎn shè*.

- Wu, Z. 吴中伟 *Wú Zhōngwěi* (Ed.) (2010b). Chinês Contemporâneo para o Principiante – Livro de Exercícios 当代中文（葡萄牙语版）- 练习册 *dāngdài Zhōngwén (Pútáoyá Yǔ Bǎn) - Liànxí Cè*. Pequim 北京 *Běijīng*: Sinolingua 华语教学出版社 *Huáyǔ Jiàoxué Chūbǎn shè*.
- Wu, Z. 吴中伟 *Wú Zhōngwěi* (Ed.) (2010c). Chinês Contemporâneo para o Principiante – Livro do Aluno 当代中文（葡萄牙语版）- 课本 *dāngdài Zhōngwén (Pútáoyá Yǔ Bǎn)- Kèběn*. Pequim 北京 *Běijīng*: Sinolingua 华语教学出版社 *Huáyǔ Jiàoxué Chūbǎn shè*.
- Wu, H., Palmer, D. K. & Field, S. L. (2011). Understanding teachers' professional identity and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 24:1, 47-60, DOI: 10.1080/07908318.2010.545413, consultado a 25 de fevereiro de 2016.
- Wu, Y. 吴月梅 *Wú Yuèméi* (Ed.) (2010). Dicionário Ilustrado Chinês-Português 汉语图解词典（葡萄牙语版）*Hànyǔ tújiě cídiǎn (pútáoyá yǔ bǎn)* (Zhao Hongying, Trans.). Pequim 北京 *Běijīng*: The Commercial Press 商务印书馆出版 *Shāngwù yìn shūguǎn chūbǎn*.
- Xing, J. Z. (2006). Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Xu, Y., Chang, L. Y., Zhang, J., & Perfetti, C. A. (2013). Reading, writing, and animation in character learning in chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 46(3), 423–444. <http://doi.org/10.1111/flan.12040>.
- Xu, Z. 徐子亮 *Xú Ziliàng* (2000). Estudos sobre a Teoria Cognitiva do Ensino de Chinês Língua Estrangeira 汉语作为外语教学的认知理论研究 *Hànyǔ zuòwéi wàiyǔ jiàoxué de rènzhī lǐlùn yánjiū*. Pequim 北京 *Běijīng*: Sinolingua 华语教学出版社 *Huáyǔ jiàoxué chūbǎnshè*.

- Xu, Z. 徐子亮 *Xú Ziliàng* (2007). *Psicologia do Ensino de Chinês Língua Estrangeira* 对外汉语教学心理学 *Duìwài hànyǔ jiàoxué xīnlǐ xué*. Xangai 上海 *Shànghǎi*: Editora da Universidade Normal da China Oriental 华东师范大学出版社 *Huádōng shīfàn dàxué chūbǎnshè*.
- Xu, Z. 徐子亮 *Xú Ziliàng* (2010). *Estudos sobre a Aprendizagem de Chinês como Língua Estrangeira: Modelo cognitivo e estratégias* 汉语作为外语的学习研究: 认知模式与策略 *Hànyǔ zuòwéi wàiyǔ de xuéxí yánjiū: Rèn zhī móshì yǔ cèlǜè*. Pequim 北京 *Běijīng*: Editora da Universidade de Pequim 北京大学出版社 *Běijīng dàxué chūbǎn shè*.
- Yang, J. 杨寄洲 *Yáng Jìzhōu* (Ed.) (2005). *Curso de Chinês - Vol. 3, Parte 2. 汉语教程第三册 (下)* *Hanyu jiaocheng Di san ce (xia)*. Pequim 北京 *Beijiing*: Beijing Languages University Press 北京语言大学出版社 *Beijing yuyan daxue chubanshe*.
- Yang, L. Y., Guo, J. P., Richman, L. C., Schmidt, F. L., Gerken, K. C., & Ding, Y. (2013). Visual Skills and Chinese Reading Acquisition: A Meta-analysis of Correlation Evidence. *Educational Psychology Review*, 25(1), 115–143. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9217-3>.
- Yang, S. H. (2008). Narrative of a cross-cultural language teaching experience: Conflicts between theory and practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1564–1572. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.12.003>.
- Yang, Y. 样玉玲, Ed. (2011), *Handbook on Grammar Teaching for International Chinese Teachers* 国际汉语教师语法教学手册 *Guójì hànyǔ jiàoshī yǔfǎ jiàoxué shǒucè*, Higher Education Press 高等教育出版社 *Gāoděng jiàoyù chūbǎn shè*, Pequim 北京 *Běijīng*.

- Zhang, L. 张丽娜 *Zhāng Lìnà* (Ed.) (2001). Série de Leitura de Chinês Vol. 1 汉语系列阅读 – 第一册 *hànyǔ xiliè yuèdú - dì yī cè*. Beijing 北京 *Běijīng*: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社 *Běijīng Yǔyán Dàxué Chūbǎn Shè*.
- Zhang, R. & Ai, X. 张如梅及艾辛 *Zhāng Rúméi jí Ài Xīn* (Ed.) (2006). Experiencing Chinese – Traveling In China 体验汉语·旅游篇 *Tǐyàn Hànyǔ·Lǚyóu Piān*. Pequim 北京 *Běijīng*: Higher Education Press 高等教育出版社 *Gāoděng jiàoyù chūbǎn shè*.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J. & Rayner, S. (Ed.) (2012). Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking. New York: Springer Publishing Company.
- Zhou, J. 周健 *Zhou Jian* (Ed.) (2005). Chinês Rápido - Exercícios de Leitura, Vol. 1 “快捷汉语”——阅读训练·第一册 “*Kuaijie hanyu*” —— *Yuedu Xunlian·Di yi ce*. Xangai 上海 *Shanghai*: People’s Education Press 人民教育出版社 *Renmin Jiaoyu Chubanshe*.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Ed.) (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. *Educational Psychology Handbook Series*. New York and London: Routledge.
- Zu, X. 祖晓梅 *Zú Xiǎoméi* (2010). O modelo interativo aluno-professor e a aquisição de segunda língua na aula de Chinês 汉语课堂的师生互动模式与第二语言习得 *Hànyǔ kètáng de shī shēng hùdòng móshì yǔ dì èr yǔyán xidé*, in *Artigos Seleccionados do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês 第九届国际汉语教学研讨会论文选* *Dì jiǔ jiè guójì hànyǔ jiàoxué yántǎo huì lùnwén xuǎn*, Comissão de Editores do IX Congresso Internacional de Ensino de Chinês «第九届国际汉语教学研讨会论文选»编辑委员会 «*Dì jiǔ jiè guójì hànyǔ jiàoxué yántǎo huì lùnwén xuǎn*» *biānjí wěiyuánhui* (Ed.). Pequim 北

京 *Běijīng*: Higher Education Press 高等教育出版社 *Gāoděng jiàoyù chūbǎn shè*.

Weblinks

1. <http://macauantigo.blogspot.pt/2012/11/o-primeiro-dicionario-portugues-chines.html>, consultado a 6 de setembro de 2017.
2. <http://www.avesdeportugal.info/stuuni.html>, consultado a 19 de dezembro de 2013.
3. <http://www.gardnerschool.org/programs/curriculum/multiple-intelligences/>, consultado a 10 de outubro de 2013.
4. <http://www.huaxia.com/zt/whbl/05-055/2005/00344364.html>, consultado a 02 de setembro de 2017.
5. [http://www.infopedia.pt/\\$individuacao?uri=lingua-portuguesa/individualização](http://www.infopedia.pt/$individuacao?uri=lingua-portuguesa/individualização), consultado a 26 de maio de 2015.
6. http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/moe_364/moe_302/moe_368/tnull_4404.html, consultado a 13 de setembro de 2017.
7. <http://www.multipleintelligences.org/>, consultado a 10 de outubro de 2013.
8. <http://www.newcityschool.org/>, consultado a 10 de outubro de 2013.
9. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0386.pdf>, consultado a 17 de outubro de 2013.
10. <https://www.cntexts.com/source.aspx>, consultado a 9 de setembro de 2017.
11. <https://www.youtube.com/watch?v=ahqDyJ7w9w4>, a 18 de maio de 2017

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Anexo I - Tabelas e Figuras na língua original para consulta**Tabelas****Tabela 2 - Símbolos representativos das Inteligências (Pág. 18)**

Intelligence	Symbols
Linguistic	Written and spoken languages (e.g., English, Spanish, French, German, Italian, Russian, Greek, etc.)
Logical-mathematical	Number systems, computer languages (e.g., Pascal, Basic, C++)
Spatial	Ideographic languages (e.g., picture aspects of Chinese, Japanese, hieroglyphics, etc., which also have phonetic components); line, form, shape, and color in art
Bodily-kinesthetic	Languages of dance, movement, sports (e.g., baseball manager's hand signals)
Musical	Musical notations of different kinds
Interpersonal	Gestures, facial expressions, body postures, voice inflections, etc., that signify social cues (e.g., "I like you," "Back off!" "I'm impatient!")
Intrapersonal	Dream symbols indicating aspects of the self
Naturalist	The totems of indigenous cultures which feature animal spirits to the sophisticated taxonomies of Aristotle and Linnaeus

Tabela 3 - Quadro Sumário da Teoria das Inteligências Múltiplas (Pág. 20-21)

Intelligence	Core componentes	Symbol systems	High End-States	Neurological Systems (primary areas)	Developmental Factors	Ways that Cultures Value	Evolutionary Origins	Presence in Other Species	Historical Factors (Relative to Current U.S. Status)
Linguistic	Sensitivity to the sounds, structure, meanings, and functions of words and language	Phonetic languages (e.g., English)	Writer, orator (e.g., Virginia Woolf, Martin Luther Kings Jr.)	Left temporal and frontal lobes (e.g., Broca's/Wernicke's areas)	"Explodes" in early childhood; remains robust until old age	Oral histories, storytelling, literature	Written notations found dating to 30,000 years ago	Apes's ability to name	Oral transmission more im portante before printing press
Logical-Mathematical	Sensitivity to, and capacity to discern, logical or numerical patterns; ability to handle long chains of reasoning	Computer languages (e.g., Basic)	Scientist, mathematician (e.g., Madame Curie, Blaise Pascal)	Left frontal and right parietal lobes	Peaks in adolescence and early childhood; higher math insights decline after age 40	Scientific discoveries, mathematical theories, counting and classification systems	Early number systems and calendars found	Bees calculate distances through their dances	More important with influence of computers
Spatial	Capacity to perceive the visual-spatial world accurately and to perform transformations on one's initial perceptions	Ideographic languages (e.g., Chinese)	Artist, architect (e.g., Frida Kahlo, I. M. Pei)	Posterior regions of right hemisphere	Topological thinking in early childhoodgives way to Euclidean paradigm around age 9-10; artistic eye stays robust into old age	Artistic works, navigational systems, architectural designs, inventions	Cave drawings	Territorial instinct of several species	More important with advent of video and other visual technologies
Bodily-kinesthetic	Ability to control one's body movements and to handle objects skillfully	Sign languages, Braille*	Athlete, dancer, sculptor (e.g., Martha Graham, Auguste Rodin)	Cerebellum, Basal ganglia, motor córtex	Varies depending upon component (strength, flexibility) or domain (gymnastics, baseball, mime)	Crafts, athletic performances, dramatic works, dance forms, sculpture	Evidence of early tool use	Tool use of primates, anteaters, and other species	Was more important in agrarian period
Musical	Ability to produce and appreciate rhythm, pitch, and tombre; appreciation of the forms of musical expressiveness	Musical notational systems, Morse Code	Composer, performer (e.g., Stevie Wonder, Midori)	Right temporal lobe	Earliest intelligence to develop; prodigies often go through developmental crisis	Musical composition s, performance s, recordings	Evidence of musical instruments back to Stone Age	Bird song	Was more important during oral culture, when communication was more musical in nature

ANEXOS

Interpersonal	Capacity to discern and respond appropriately to the moods, temperaments, motivations, and desires of other people	Social cues (e.g., gestures and facial expressions)	Counselor, political leader (e.g., Carl Rogers, Nelson Mandela)	Frontal lobes, temporal lobe (especially right hemisphere), limbic system	Attachment/bonding during first 3 years critical	Political documents, social institutions	Communal living groups required for hunting/gathering	Maternal bonding observed in primates and other species	More important with increase in service economy
Intrapersonal	Access to one's own "feeling" life and the ability to discriminate among one's emotions; knowledge of one's own strengths and weaknesses	Symbols of the self (e.g., in dreams and artwork)	Psychotherapist, religious leader (e.g., Sigmund Freud, the Buddha)	Frontal lobes, parietal lobes, limbic system	Formation of boundary between "self" and "other" during first 3 years critical	Religious systems, psychological theories, rites of passage	Early evidence of religious life	Chimpanzees can locate self in mirror; apes experience fear	Continues to be important with increasingly complex society requiring choice-making
Naturalist	Expertise in distinguishing among members of a species; recognizing the existence of other neighboring species; and charting out the relations, formally or informally, among several species	Species classification systems (e.g., Linnaeus), habitat maps	Naturalist, biologist, animal activist (e.g., Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall)	Areas of left parietal lobe important for discriminating "living" from "nonliving" things	Shows up dramatically in some young children; schooling or experience increases formal or informal expertise	Folk taxonomies, herbal lore, hunting rituals, animal spirit mythologies	Early hunting tools reveal understanding of other species	Hunting instinct in innumerable species to discriminate between prey and nonprey	Was more important during agrarian period; then fell out of favor during industrial expansion; now "earth-smarts" are more important than ever to preserve endangered ecosystems.

* Recent research suggests that many sign languages, such as American Sign Language, have a strongly linguistic basis as well (see, for example, Sacks, 1990)

Tabela 5 – Taxonomia dos Estilos Cognitivos (Pág. 47)

Reference	Styles	Description
Witkin (1964)	Field dependent	Perception of an object or situation is altered by its context
	Field independent	Perception is more independent of its context
Hudson (1966)	Converger	Logical deductive approach to problem-solving
	Diverger	Intuitive and imaginative image to problems
Pask (1976)	Serialist	Working through a task one piece at a time
	Wholist	Viewing a task or situation as a whole
Gregorc (1982)	Active	Learns through experience
	Reflective	Learns through reflection
Allinson & Hayes (1966)	Active	Learns through experience
	Reflective	Learns through reflection
Paivio (1971)	Verbaliser	Information is most easily processed in verbal form
	Visualiser	Information is most easily processed in visual form

Tabela 6 – Sub-categorias do modelo duo-dimensional de Riding e Rayner (Pág. 48)

Model dimensions	Subcategories	Description
Wholist-Analytic	Field Dependence	Dependence on perceptual field for analysis of structures/part within the field
	Independence	
	Leveling	– Systematically forgetting details or retaining details in memory
	Sharpening	
	Impulsivity-Reflectiveness	Preference for providing quick versus deliberate responses
	Converging-Diverging Thinking	Narrow, focused, logical, deductive thinking in contrast to broad, open-ended, associational thinking
Holist-Serialist	Preference for incremental versus global working on learning tasks and problem solving	

	Concrete sequential random versus abstract sequential- random	Tendency to learn through random versus sequential experience or abstraction
	Assimilator-explorer	Preference for seeking familiarity or novelty in problem-solving/creativity
	Adaptor-Innovator	Preference for conventional, established procedures or restructuring/new perspectives
	Reasoning- intuitive/active- contemplative	Development of understanding through reasoning or insight
Verbal-Imagery	Abstract/concrete thinker	Preferred level and capacity of abstraction
	Verbalizer/visualizer	Using verbal versus visual strategies in thinking/to represent knowledge

Tabela 7 – Adaptado de Riding and Rayner (Pág. 49)

Wholist-analytic, Verbal-Imagery	Tendency for the individual to process information in parts or as a whole and think in words or pictures.
-------------------------------------	---

Tabela 10 – Resumo das vocações por Estilos de Aprendizagem e Inteligências (Pág. 55)

Intelligence	Learning Styles	Description	Vocation
Verbal- Linguistic	Mastery	The ability to use language to describe events and sequence activities	Journalist, technical writer, administrator, contractor
	Intrapersonal	The ability to use language to build trust and rapport	Salesperson, counselor, clergyman, therapist
	Understanding	The ability to develop logical arguments and use rethoric	Lawyer, professor, orator, philosopher

	Self-Expressive	The ability to use metaphoric and expressive language	Playwright, poet, novelista, advertising copywriter
Logical-Mathematical	Mastery	The ability to use numbers to compute, describe, and document	Accountant, bookkeeper, statistician
	Intrapersonal	The ability to apply mathematics in personal and daily life	Tradesperson, homemaker
	Understanding	The ability to use mathematical concepts to make conjectures, establish proofs, and apply mathematics and data to construct arguments	<i>logician, computer programmer, scientist, quantitative problem solver</i>
	Self-Expressive	The ability to be sensitive to the patterns, symmetry, logic, and aesthetics of mathematics and to solve problems in design and modeling	<i>composer, engineer, inventor, designer, qualitative problem solver</i>
Spatial	Mastery	The ability to perceive and represent the visual-spatial world accurately	<i>illustrator, artist, guide, photographer</i>
	Intrapersonal	The ability to arrange color, line, shape, form, and space to meet the needs of others	<i>interior decorator, painter, clothing designer, weaver, builder</i>
	Understanding	The ability to interpret and graphically represent visual or spatial ideas	<i>(architect, iconographer, computer graphics designer, art critic</i>
	Self-Expressive	The ability to transform visual or spatial ideas into imaginative and expressive creations	<i>artist, inventor, model builder, cinematographer</i>
Bodily-Kinesthetic	Mastery	The ability to use the body and tools to take effective action or to construct or repair	<i>mechanic, trainer, contractor, craftsperson, tool and dye maker</i>

	Intrapersonal	The ability to use the body to build rapport, to console and persuade, and to support others	<i>coach, counselor, salesperson, trainer</i>
	Understanding	The ability to plan strategically or to critique the actions of the body	<i>physical educator, sports analyst, professional athlete, dance critic</i>
	Self-Expressive	The ability to appreciate the aesthetics of the body and to use those values to create new forms of expression	<i>sculptor, choreographer, actor, dancer, mime, puppeteer</i>
Musical	Mastery	The ability to understand and develop musical technique	<i>technician, music teacher, instrument maker</i>
	Intrapersonal	The ability to respond emotionally to music and to work together to use music to meet the needs of others	<i>choral, band, and orchestral performer or conductor; public relations director in music</i>
	Understanding	The ability to interpret musical forms and ideas	<i>(music critic, aficionado, music collector</i>
	Self-Expressive	The ability to create imaginative and expressive performances and compositions	<i>composer, conductor, individual/small-group performer</i>
Interpersonal	Mastery	The ability to organize people and to communicate clearly what needs to be done	<i>administrator, manager, politician</i>
	Intrapersonal	The ability to use empathy to help others and to solve problems	<i>social worker, doctor, nurse, therapist, teacher</i>

	Understanding	The ability to discriminate and interpret among different kinds of interpersonal clues	<i>(sociologist, psychologist, psychotherapist, professor of psychology or sociology)</i>
	Self-Expressive	The ability to influence and inspire others to work toward a common goal	<i>consultant, charismatic leader, politician, evangelist</i>
Intrapersonal	Mastery	The ability to assess one's own strengths, weaknesses, talents, and interests and use them to set goals	<i>planner, small business owner</i>
	Intrapersonal	The ability to use understanding of oneself to be of service to others	<i>counselor, social worker</i>
	Understanding	The ability to form and develop concepts and theories based on an examination of oneself	<i>psychologist</i>
	Self-Expressive	The ability to reflect on one's inner moods, intuitions, and temperament and to use them to create or express a personal vision	<i>artist, religious leader, writer</i>
	Naturalist	Mastery	The ability to work with nature directly and effectively	Farmer, gardner, ranger, horticulturist, Zoologist
	Intrapersonal	The ability to use and harness nature to help other and improve people's live	<i>Chef, pharmacist, doctor, holistic medicine, veterinarian</i>
	Understanding	The ability to analyze/classify natural objects and develop strategies for solving ecological problems	<i>Biologist, meteorologist, ecologist, environmental lawyer</i>

	Self-Expressive	The ability to appreciate and express the aesthetic qualities of nature	Landscape designer, florist, nature photographer/artist
--	-----------------	---	---

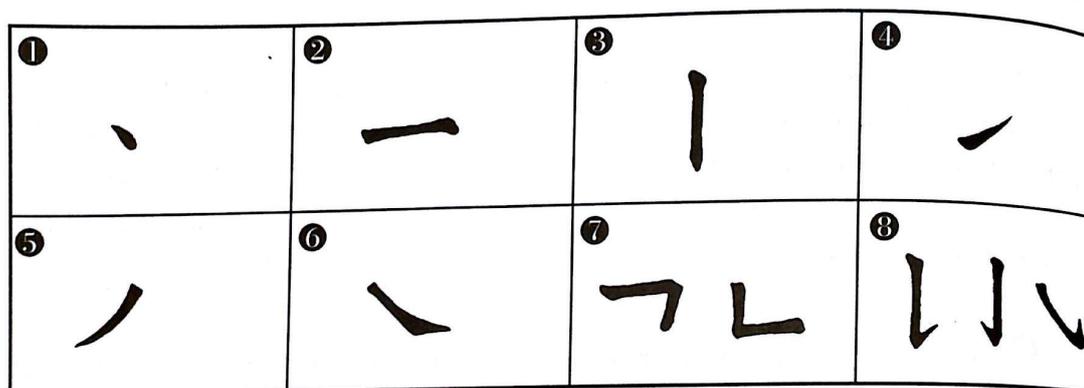
Tabela 13 – Ordem básica de traços (Pág. 71)

	Horizontal then vertical	一 十
	From top to bottom	一 三
	From left to right	川 川
	The outsider then the inside	月 月
	Close after filling the frame	口 囗
	Left descending stroke then right descending stroke	ノ 人
	The middle stroke then the left side then the right side	小 小
	The point comes last	王 玉

Figuras

Figura 10 – Ilustração de alguns traços constituintes de sinogramas (Pág. 70)

- | | |
|---|-------------------------------|
| ① The point | ⑤ The left descending stroke |
| ② The horizontal stroke (left to right) | ⑥ The right descending stroke |
| ③ The vertical stroke (top to bottom) | ⑦ The bending stroke |
| ④ The upcutting stroke | ⑧ The hooked stroke |



Anexo II - Tradução de Exercícios

Tradução do exercício da Fig. 38 (Pág. 100)

Nº	Porta A			Porta B		
1	同学	<i>tóngxué</i>	colega	你们	<i>nǐmen</i>	nós
2	老师	<i>lǎoshī</i>	professor	我们	<i>wǒmen</i>	vós
3	再见	<i>zàijiàn</i>	adeus	朋友	<i>péngyou</i>	amigo
4	谢谢	<i>xièxie</i>	obrigado	中学生	<i>zhōngxuéshēng</i>	aluno de secundário
5	名字	<i>míngzi</i>	nome	刮风	<i>guā fēng</i>	fazer vento
6	校长	<i>xiàozhǎng</i>	Diretor da escola	中文	<i>Zhōngwén</i>	Chinês
7	他们	<i>tāmen</i>	eles	担心	<i>dānxīn</i>	preocupar-se
8	打篮球	<i>dǎ lánqiú</i>	jogar basquetebol	学校	<i>xuéxiào</i>	escola
9	汉语	<i>hànyǔ</i>	Chinês	没有	<i>méiyǒu</i>	não haver/ter
10	光盘	<i>guāngpán</i>	CD	这里	<i>zhèlǐ</i>	aqui
11	钱包	<i>qiánbāo</i>	carteira	哪里	<i>nǎlǐ</i>	onde?
12	音乐	<i>yīnyuè</i>	música	春天	<i>chūntiān</i>	primavera
13	睡觉	<i>shuìjiào</i>	dormir	秋天	<i>qiūtiān</i>	outono
14	开车	<i>kāichē</i>	conduzir	参加	<i>cānjiā</i>	participar
15	什么	<i>shénme</i>	O que?	高兴	<i>gāoxìng</i>	contente
16	请问	<i>qǐngwèn</i>	Por favor, desculpe (para introduzir perguntas)	当然	<i>dāngrán</i>	Claro, com certeza
17	医生	<i>yīshēng</i>	médico	漂亮	<i>piàoliang</i>	bonito
18	邻居	<i>línjū</i>	vizinho	欢迎	<i>huānyíng</i>	bem-vindo
19	凉快	<i>liángkuai</i>	fresco	钱包	<i>qiánbāo</i>	carteira
20	夏天	<i>xiàtiān</i>	Verão	爸爸	<i>bàba</i>	pai
21	妹妹	<i>mèimei</i>	irmã mais nova	妈妈	<i>māma</i>	mãe
22	奶奶	<i>nǎinai</i>	avó	起床	<i>qǐchuáng</i>	levantar-se da cama
23	爷爷	<i>yéye</i>	avô	晚上	<i>wǎnshang</i>	noite
24	哥哥	<i>gēge</i>	irmão mais velho	时候	<i>shíhou</i>	momento, quando
25	姐姐	<i>jiějie</i>	Irmã mais velha	明年	<i>míngnián</i>	próximo ano
26	小猫	<i>xiǎo māo</i>	gatinho	春节	<i>chūnjié</i>	Festival da primavera / Ano Novo Chinês
27	弟弟	<i>dìdi</i>	irmão mais novo	星期六	<i>xīngqīliù</i>	sábado
28	冬天	<i>dōngtiān</i>	inverno	打算	<i>dǎsuàn</i>	planear
29	现在	<i>xiànzài</i>	agora	电影	<i>diànyǐng</i>	filme

ANEXOS

30	每天	<i>měi tiān</i>	todos os dias	雨伞	<i>yǔsǎn</i>	guarda-chuva
31	早上	<i>zǎoshang</i>	manhã	最近	<i>zuìjìn</i>	Recentemente, ultimamente
32	今天	<i>jīntiān</i>	hoje	常常	<i>chángcháng</i>	frequentemente
33	中国	<i>zhōngguó</i>	China	饺子	<i>jiǎozi</i>	ravioli chineses
34	可以	<i>kěyǐ</i>	poder	黄油	<i>huángyóu</i>	manteiga
35	口香糖	<i>kǒuxiāngtáng</i>	chiclete	饮料	<i>yǐnliào</i>	bebida
36	大海	<i>dàhǎi</i>	mar	因为	<i>yīnwèi</i>	porque
37	草地	<i>cǎodì</i>	relvado	礼物	<i>lǐwù</i>	presente
38	裙子	<i>qúnzi</i>	saia	颜色	<i>yánsè</i>	cor
39	墨镜	<i>mòjìng</i>	óculos de sol	红色	<i>hóngsè</i>	vermelho
40	暑假	<i>shūjià</i>	férias de verão	衣服	<i>yīfu</i>	roupa
41	运动员	<i>Yúndòngyuán</i>	atleta, jogador (membro de equipa)	头发	<i>tóufa</i>	cabelo
42	检查	<i>jiǎnchá</i>	examinar, investigar	身体	<i>shēntǐ</i>	corpo
43	应该	<i>yīngāi</i>	dever	喜欢	<i>xǐhuan</i>	gostar
44	以后	<i>yǐhòu</i>	depois	左边	<i>zuǒbian</i>	esquerda
45	巧克力	<i>qiǎokèlì</i>	chocolate	经常	<i>jīngcháng</i>	frequentemente
46	糟糕	<i>zāogāo</i>	terrível	运动	<i>yùndòng</i>	desporto
47	锻炼	<i>duànliàn</i>	Exercitar (saúde)	跑步	<i>pǎobù</i>	correr
48	游泳	<i>yóuyǒng</i>	nadar	山区	<i>shānqū</i>	área montanhosa
49	热闹		<i>rènao</i>			animado
50	吃蛋糕		<i>chī dànɡāo</i>			Comer bolo

Anexo III - Inquérito sobre As Inteligências Múltiplas, Os hábitos e a situação de Estudo dos Alunos de Chinês na Universidade do Minho

INQUÉRITO SOBRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, OS HÁBITOS E A SITUAÇÃO DE ESTUDO DOS ALUNOS DE CHINÊS NA UNIVERSIDADE DO MINHO

Car@ alun@,

Este inquérito faz parte da minha investigação de doutoramento na área do ensino/aprendizagem de chinês, sobretudo da escrita, sob a orientação da Professora Sun Lam. Pedimos o favor de nos disponibilizar quinze minutos do seu tempo para responder a este inquérito, o qual visa ajudar a melhorar o ensino de Chinês na Universidade do Minho.

Segundo a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, todos os indivíduos possuem mais do que uma inteligência. Até ao momento, Gardner identificou oito inteligências: Inteligência Verbo-linguística, Inteligência Lógico-matemática, Inteligência Musical, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal e Inteligência Naturalista. Com este inquérito pretende-se averiguar com que tipo de inteligências os alunos de chinês mais se identificam e como é que as mesmas afetam a sua preferência no estudo da língua chinesa.

1 - Situação do inquirido

Curso e ano que frequenta atualmente:

Licenciatura: Ano: Mestrado: Ano: Curso Livre: Ano:

Antigo aluno: Outro: Qual: _____

Há quanto tempo estuda Chinês?

< 1 ano 1-2 anos 2-3 anos 3-4 anos 4-5 anos > 5 anos

2 – Para cada um dos seguintes hábitos, determine a classificação que melhor descreve o seu comportamento, de acordo com a seguinte escala: ⁵⁰⁶

- 0 – Não se aplica de todo a mim
- 1 – Dificilmente se aplica a mim
- 2 – Aplica-se de alguma forma a mim
- 3 – Aplica-se fortemente a mim
- 4 – Aplica-se totalmente a mim

⁵⁰⁶ Adaptado de SILVER, Harvey F., STRONG, Richard W. e PERINI, Mathew J. (2010), *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem: Para que todos possam aprender*, Porto Editor, Porto.

I.

- a) Gosto de ler.
- b) Tenho tendência para pensar nos problemas lógicos como desafios interessantes.
- c) Faço esboços ou desenhos quando penso.
- d) Gosto de cantar, mesmo que seja só para mim.
- e) Sou bom a consertar ou construir coisas.
- f) Sou bom a fazer novos amigos.
- g) Gosto de passar tempo a pensar sobre mim e o meu valor.
- h) Gosto de estar fora de casa, sempre que possível.

III.

- a) Gosto de debater questões ou explicar coisas.
- b) Tenho a capacidade de ver padrões e de detetar anomalias numa situação.
- c) Sou bom a visualizar as coisas.
- d) Sou capaz de permanecer afinado numa música.
- e) Sou capaz de aprender rapidamente uma nova dança ou desporto.
- f) Ir a festas é um dos meus passatempos favoritos.
- g) Falo muitas vezes comigo mesmo.
- h) Envolve-me em problemas de ordem ecológica (por exemplo, limpar praias, ou preservar um parque local).

II.

- a) Quando aprendo um novo vocábulo, tento usá-lo nas conversas ou na escrita.
- b) Prefiro a Matemática aos Estudos Sociais e às aulas de Língua.
- c) Sou capaz de distinguir variações subtis de cor, traço e forma.
- d) Ouço música frequentemente.
- e) Tenho um bom sentido de equilíbrio e de coordenação.
- f) Aprecio reuniões e atividades sociais.
- g) Valorizo muito a minha independência.
- h) Sou bom a prever alterações a nível de fenómenos naturais (tal como a chegada de períodos de chuva).

VI.

- a) Sou bom a convencer os outros através da argumentação.
- b) Sinto-me confortável com ideias abstratas.
- c) Quando vejo um filme, concentro-me mais no que vejo do que no que ouço.
- d) Tenho uma “biblioteca musical” na cabeça.
- e) Se não me posso mexer, fico entediado.
- f) Peço o conselho dos outros quando tenho de tomar uma decisão difícil.
- g) Preciso de tempo para mim regularmente.
- h) Tenho uma sensibilidade especial para tratar de plantas e animais.

IV.

- a) Falo por metáforas e uso linguagem expressiva.
- b) Sou bom a trabalhar com números e dados.
- c) Sou bom a ler um mapa.
- d) Sou capaz de tocar bem um instrumento musical.
- e) Falo frequentemente com as mãos.
- f) Sou fácil de conhecer.
- g) Reflito regularmente acerca da minha situação financeira e económica.
- h) Prefiro biologia a química.

V.

- a) Sou bom a usar palavras para descrever coisas.
- b) Aceito muito poucas coisas apenas com base na fé.
- c) Quando leio, vejo a história na minha cabeça.
- d) Consigo dizer quando a música é monótona, quando o ritmo está errado ou quando está desafinada.
- e) Gosto da atividade física, mesmo se extenuante.
- f) Procuro oportunidades para conhecer e para trabalhar com pessoas novas.
- g) Gosto de pensar bem nas coisas antes de passar à ação.
- h) Sou bom em atividades de ar livre, como caçar, pescar ou observar pássaros.

VII.

- a) Interesse-me pelo significado das palavras.
- b) Tenho capacidade para ler e compreender gráficos ou diagramas com números.
- c) Sou bom a coordenar cores e a decorar espaços.
- d) Gosto de criar as minhas próprias músicas e melodias.
- e) Necessito de manipular as coisas com as minhas mãos, para saber como funcionam.
- f) Não aprecio confrontações e tento manter a harmonia quando elas ocorrem.
- g) Gosto de estabelecer objetivos pessoais.
- h) Gosto de desenhar ou de tirar fotografias de ambientes ou de objetos naturais.

VIII.

- a) Gosto de escrever.
- b) Os debates e os tópicos atuais sobre ciências fascinam-me.
- c) Posso estar num local e visualizar coisas de outros locais sem me mexer.
- d) Sou bom a manter um ritmo.
- e) Gosto de atividades práticas, como marcenaria, construção de modelos ou costurar.
- f) Sou bom a fazer as pessoas sentirem-se confortáveis.
- g) Tendo a confiar no meu próprio julgamento, em detrimento do conselho dos outros.
- h) Gosto de caminhadas e de acampar.

IX.

- a) Gosto de ir a uma livraria ou a uma biblioteca para ler e fazer pesquisas.
- b) Acredito que há uma explicação lógica para quase tudo.
- c) Sou melhor a reconhecer rostos do que nomes.
- d) Tenho um gosto musical claramente definido (sei do que gosto e do que não gosto).
- e) Prefiro praticar um desporto a vê-lo.
- f) Reajo fortemente aos outros.
- g) Gosto de ser o meu próprio dono.
- h) Sinto-me confortável e confiante ao ar livre.

X.

- a) Sou bom no *Scrabble*, nas palavras cruzadas ou noutros jogos de palavras.
- b) Aprecio jogos que requerem tática e estratégia.
- c) Sou bom a jogar *Pictionary*, a resolver labirintos e/ou a identificar ilusões óticas.
- d) Sou bom a lembrar-me do nome de músicas.
- e) Sou bom a imitar o comportamento físico dos outros.
- f) Aprecio levar os outros a trabalharem em conjunto.
- g) Gosto de jogos que posso jogar sozinho, como solitário ou jogos de computador.
- h) Sou bom a usar o sol e as estrelas para me orientar na floresta.

3 – Estudo de chinês: por favor assinale a opção que mais se aplica a si nas seguintes questões.

XVIII. O que considera mais difícil no estudo da Língua Chinesa?

- Escrita Oralidade Audição Leitura Gramática
 Todas as anteriores em igual grau

XIX. O que considera mais fácil no estudo da Língua Chinesa?

- Escrita Oralidade Audição Leitura Gramática
 Todas as anteriores em igual grau

XX. Como prefere aprender chinês? (Escolha todas as opções que se apliquem.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Exercícios de escrita na aula | <input type="checkbox"/> Exercícios de escrita em casa |
| <input type="checkbox"/> Exercícios de escrita na aula e em casa | <input type="checkbox"/> Leitura de textos |
| <input type="checkbox"/> Exercícios de compreensão | <input type="checkbox"/> Preenchimento de espaços |
| <input type="checkbox"/> Exercícios de vocabulário | <input type="checkbox"/> Exercícios de terminar frases |
| <input type="checkbox"/> Exercícios de oralidade | <input type="checkbox"/> Jogos de simulação |
| <input type="checkbox"/> Recontar um texto | <input type="checkbox"/> Recitar textos |
| <input type="checkbox"/> Ouvir e imitar textos | <input type="checkbox"/> Debates em aula |
| <input type="checkbox"/> Memorização de informação | <input type="checkbox"/> Exercícios de gramática |
| <input type="checkbox"/> Trabalhos de grupo | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? |

- XXI. Quando estuda chinês, prefere fazê-lo:
 Individualmente Em grupo Ambos
- XXII. Fisicamente, prefere aprender chinês:
 Numa sala de aula tradicional
 Numa sala de aula com disposição de mesas em U
 Numa sala de aula com disposição de mesas em círculo
 Numa sala de aula com disposição de mesas em grupos de 4 ou mais pessoas
- XXIII. Costuma recorrer ao uso de material extra para o seu estudo de chinês?
 Sim, sempre ou muito frequentemente Sim, às vezes Não
- Se respondeu afirmativamente, que tipo de material?
 Manuais da Biblioteca Sites
 Softwares didáticos Filmes, séries, programas de tv, etc.
 Música Criação de materiais próprios
 Outros (Quais?) _____
- XXIV. Considera importante saber a que categoria (p.e., água, árvore, luz, animal, etc.) pertence um carater para a sua aprendizagem do chinês?
 Sim, muito Sim, um pouco Não
- XXV. De modo a melhor memorizar palavras novas, tende a agrupá-las por radicais (p.e., 好, 她, 妈妈, 安, 妹妹, 姐姐, 娜, 姥姥...)?
 Sim, sempre Sim, às vezes
 Sim, mas recorro também a outros métodos Não
- XXVI. Gosta de procurar caracteres através do método de dicionário, ou seja, através do seu radical e número de traços?
 Sim, muito Sim, um pouco Não
- XXVII. Por favor, descreva a sua estratégia para recordar um carater (pode dar três exemplos):
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- XXVIII. Costuma recorrer à cópia dos caracteres para os memorizar? Quantas vezes?
 Sim, sempre Sim, às vezes Não
 Nº mínimo de repetição do carater? _____

- XXIX. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, costuma pronunciar o carater em voz alta enquanto o copia?
 Sim, sempre Sim, às vezes Não
- XXX. Considera importante saber a lógica ou história de um carater para o memorizar melhor?
 Sim, muito importante Sim, importante Não
- XXXI. Considera importante analisar a estrutura de um carater (能 esquerda + direita; 等 cima + baixo, 坐 simetria, 丰 cruzamento, 区 embrulho...) para melhor o memorizar?
 Sim Não
- XXXII. Consegue distinguir carateres como 凶, 区, 冈; 杏, 呆; 够, 夠?
 Sim, facilmente Sim, mas prestando alguma atenção
 Sim, mas muito dificilmente Não
- XXXIII. Consegue distinguir carateres como 贼, 赋; 使, 便?
 Sim, facilmente Sim, mas prestando alguma atenção
 Sim, mas muito dificilmente Não
- XXXIV. Quando escreve alguns dos carateres referenciados nas duas questões anteriores, ou outros do género, costuma enganar-se?
 Sim, frequentemente Sim, às vezes
 Sim, sempre Não

Obrigado pela colaboração!

Parte 2⁵⁰⁷

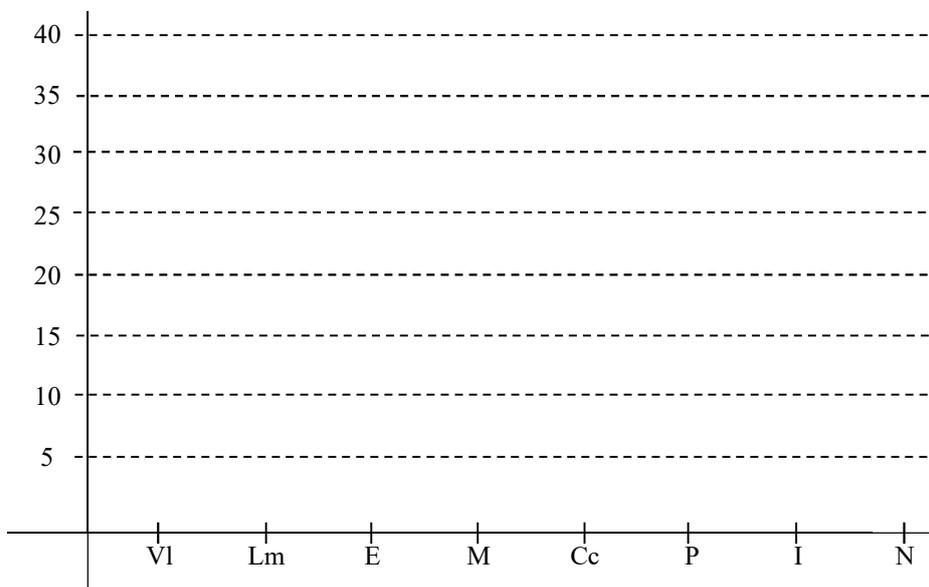
Pontuação

Para determinar o seu grau de conforto com as oito inteligências, calcule o total para cada uma das letras, de acordo com a pontuação atribuída no ponto 2 do questionário.

Letra	Tipo de Inteligência	Questão										Total
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
a	Verbo-linguística (VI)											
b	Lógico-matemática											
c	Espacial (E)											
d	Musical (M)											
e	Corporal-cinestésica											
f	Interpessoal (P)											
g	Intrapessoal (I)											
h	Naturalista (N)											

Visualizar o seu perfil

Para visualizar até que ponto se sente confortável, insira a sua pontuação na escala abaixo, traçando uma linha até ao resultado obtido na tabela anterior para cada uma das inteligências.



Nível de conforto com cada tipo de inteligência

32-40 – Muito confortável

24-31 – Confortável

16-23 – Moderadamente confortável

8-15 – Pouco confortável

0-7 – Nada confortável

⁵⁰⁷ Adaptado de SILVER, Harvey F., STRONG, Richard W. e PERINI, Mathew J. (2010), *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem: Para que todos possam aprender*, Porto Editor, Porto.

Breve descrição das Inteligências Múltiplas

Inteligência Verbo-linguística

Esta inteligência manifesta-se na capacidade para usar as palavras com vista a uma variedade de fins: argumentar, persuadir, contar histórias, escrever poesia e prosa, ensinar, etc. Os indivíduos com uma forte inteligência verbo-linguística apreciam usar criativamente as palavras e recorrem frequentemente a trocadilhos, metáforas e comparações, entre outros, no seu discurso. Podem passar horas seguidas a ler. A sua capacidade auditiva tende a estar muito desenvolvida e aprendem melhor quando podem falar, ouvir, ler ou escrever.

Inteligência Lógico-matemática

Esta inteligência está na base das ciências exatas e de todos os ramos da matemática. Os indivíduos que se caracterizam por um pensamento lógico-matemático enfatizam a racionalidade. São, em geral, bons a detetar padrões, a estabelecer relações de causa e efeito, a conduzir experiências de forma controlada e a estabelecer sequências. Em geral, pensam em termos de conceitos e de questões e apreciam testar ideias.

Inteligência Espacial

Esta inteligência envolve uma capacidade superior de perceber, criar e recriar imagens. Fotógrafos, artistas, engenheiros, arquitetos e escultores são indivíduos cujo funcionamento cognitivo é predominantemente espacial. Estes indivíduos têm uma profunda percepção de detalhes visuais, mesmo que ligeiros, e, em geral, são capazes de apresentar ideias recorrendo a gráficos, quadros ou imagens. Conseguem normalmente converter palavras ou impressões em imagens mentais. Estes indivíduos pensam em termos de imagens e têm um apurado sentido de orientação.

Inteligência Musical

Esta inteligência permite que o indivíduo produza melodia e ritmo e compreenda, aprecie e forme opiniões sobre música. Pessoas capazes de cantar afinadamente, de manter o ritmo e de analisar ou criar composições musicais apresentam uma inteligência musical. São sensíveis a todos os tipos de sons não-verbais e ao ritmo dos ruídos do dia-a-dia.

Inteligência Corporal-cinestésica

Esta inteligência está relacionada com o corpo e a capacidade de o usar de diversas maneiras. Os indivíduos cuja inteligência é fortemente cinestésica têm, em geral, a aptidão de manusear objetos ou de realizar movimentos corporais precisos com relativa facilidade. O seu sentido do tato está, em regra, bem desenvolvido e apreciam desafios e atividades de ordem física. Aprendem melhor executando, movendo e agindo sobre as coisas.

Inteligência Interpessoal

Esta inteligência está patente em pessoas naturalmente sociáveis, que trabalham bem com os outros e que são bastante sensíveis a ligeiras variações nos estados de espírito, atitudes e desejos de terceiros. São com frequência amigáveis e extrovertidas. A maior parte sabe avaliar, identificar-se com e reagir ao temperamento dos outros. São, geralmente, excelentes em trabalho de equipa e na área da gestão e aprendem melhor quando podem interagir com os outros.

Inteligência Intrapessoal

Esta inteligência diz respeito à aptidão para aceder aos sentimentos e aos estados emocionais pessoais. Os indivíduos com uma forte inteligência intrapessoal, por norma, optam por ser trabalhadores independentes, na medida em que usam e confiam na compreensão que têm de si mesmos para orientar as suas ações. São introspectivos e capazes de estabelecer objetivos realistas e de formular imagens precisas de si mesmos.

Inteligência Naturalista

Esta inteligência está patente nos indivíduos em superior sintonia com o mundo natural das plantas e dos animais, bem como com o da geografia e dos objetos naturais, como pedras, nuvens e estrelas. Os indivíduos cuja inteligência dominante é naturalista apreciam estar ao ar livre e tendem a reparar em padrões, características e anomalias nas configurações ecológicas com que contactam. Têm a aptidão de usar estes padrões e características para classificar e categorizar objetos naturais e seres vivos. Revelam apreço pelo meio ambiente e uma profunda compreensão do mesmo.

Anexo IV - Questionário sobre os Estilos de Aprendizagem

Nome: _____

Instruções

Para cada um dos vinte e cinco conjuntos horizontais, atribua uma classificação de preferência comportamental de acordo com a escala que se segue:

(5) – primeira preferência (3) – segunda preferência (1) – terceira preferência (0) – quarta preferência.

- A cada conjunto deve corresponder um dos números da escala (5, 3, 1 ou 0), não se podendo repetir nenhum dos valores;
- Classifique os descritores de acordo com o que melhor descrevem a sua abordagem à aprendizagem;
- Note que uma classificação de zero não significa que esse descritor não se aplica a si, significando somente que é o que menos prefere das quatro opções;
- Por favor, responda a todas as questões, tendo em mente que não existem respostas corretas ou erradas;
- O objetivo deste questionário é descrever a forma como aprende melhor.

Os descritores devem ser analisados horizontalmente em conjuntos de quatro. Não compare os descritores na vertical.

	A	B	C	D
1.	___ Criativo	___ Pessoal	___ Organizado	___ Analítico
2.	___ Factos	___ Fórmulas	___ Paixões	___ Pessoas
3.	___ Espontâneo	___ Flexível	___ Literal	___ Interpretativo
4.	___ Harmonizar	___ Questionar	___ Utilizar	___ Imaginar
5.	___ Criar	___ Competir	___ Cooperar	___ Criticar
6.	___ Recordar	___ Raciocinar	___ Relacionar pessoalmente	___ Reorganizar
7.	___ Descoberta	___ Debate	___ Instruções	___ Discussão
8.	___ Padrões	___ Interações Humanas	___ Detalhes	___ Possibilidades
9.	___ Sentimentos	___ Objetos	___ Ideias	___ Perspetivas
10.	___ Ação	___ Admiração	___ Cordialidade	___ Sabedoria
11.	___ Eureka!	___ Tentativa e erro	___ Pressentimento	___ Estratégia
12.	___ Realista	___ Teórico	___ Estético	___ Humanista
13.	___ Especificidades	___ Conceitos	___ Valores	___ Relação
14.	___ Lógica	___ Precisão	___ Persuasão	___ Previsão
15.	___ Saber	___ Relacionar	___ Expressar	___ Compreender
16.	___ Idealizar	___ Sistematizar	___ Socializar	___ Criar rotina
17.	___ Intelectual	___ Compassivo	___ Pragmático	___ Idealista
18.	___ Invenção	___ Intimidade	___ Informação	___ Inquérito
19.	___ Lealdades	___ Regras	___ Princípios	___ Metáforas
20.	___ Inspirador	___ Lógico	___ Experimental	___ Metódico
21.	___ Debate	___ Precisão	___ Afinidade	___ Alternativas

- | | | | | |
|-----|----------------|------------------|----------------|-------------------|
| 22. | ___ Clareza | ___ Curiosidade | ___ Empatia | ___ Originalidade |
| 23. | ___ Explicação | ___ Extrapolação | ___ Emulação | ___ Exemplo |
| 24. | ___ Entusiasmo | ___ Experiência | ___ Esforço | ___ Análise |
| 25. | ___ Simétrico | ___ Sequencial | ___ Científico | ___ Social |

Classificação dos descritores

Para calcular a sua classificação de aprendizagem para cada um dos quatro estilos de aprendizagem, transfira os números da sua ficha de respostas para a de classificação. Por exemplo, se, no primeiro conjunto de descritores, classificou as palavras como

1. 0 Criativo 5 Pessoal 3 Organizado 1 Analítico

Transfira estes números para as mesmas palavras na ficha de classificação, da seguinte forma:

1. 5 Pessoal 3 Organizado 1 Analítico 0 Criativo

De seguida, calcule a sua pontuação, somando os valores de cada coluna.

Ficha de Classificação

	Estilo SS Sensação-Sentimento	Estilo SP Sensação - Pensamento	Estilo NP Intuição - Pensamento	Estilo NS Intuição - Sensação
1.	<u> </u> Pessoal	<u> </u> Organizado	<u> </u> Analítico	<u> </u> Criativo
2.	<u> </u> Pessoas	<u> </u> Factos	<u> </u> Fórmulas	<u> </u> Paixões
3.	<u> </u> Espontâneo	<u> </u> Literal	<u> </u> Interpretativo	<u> </u> Flexível
4.	<u> </u> Harmonizar	<u> </u> Utilizar	<u> </u> Questionar	<u> </u> Imaginar
5.	<u> </u> Cooperar	<u> </u> Competir	<u> </u> Criticar	<u> </u> Criar
6.	<u> </u> Relacionar pessoalmente	<u> </u> Recordar	<u> </u> Raciocinar	<u> </u> Reorganizar
7.	<u> </u> Debate	<u> </u> Instruções	<u> </u> Discussão	<u> </u> Descoberta
8.	<u> </u> Interações Humanas	<u> </u> Detalhes	<u> </u> Padrões	<u> </u> Possibilidades
9.	<u> </u> Sentimentos	<u> </u> Objetos	<u> </u> Ideias	<u> </u> Perspetivas
10.	<u> </u> Cordialidade	<u> </u> Ação	<u> </u> Sabedoria	<u> </u> Admiração
11.	<u> </u> Pressentimento	<u> </u> Tentativa e erro	<u> </u> Estratégia	<u> </u> Eureka!
12.	<u> </u> Humanista	<u> </u> Realista	<u> </u> Teórico	<u> </u> Estético
13.	<u> </u> Relação	<u> </u> Especificidades	<u> </u> Conceitos	<u> </u> Valores
14.	<u> </u> Persuasão	<u> </u> Precisão	<u> </u> Lógica	<u> </u> Previsão
15.	<u> </u> Relacionar	<u> </u> Saber	<u> </u> Compreender	<u> </u> Expressar
16.	<u> </u> Socializar	<u> </u> Criar rotina	<u> </u> Sistematizar	<u> </u> Idealizar
17.	<u> </u> Compassivo	<u> </u> Pragmático	<u> </u> Intelectual	<u> </u> Idealista
18.	<u> </u> Intimidade	<u> </u> Informação	<u> </u> Inquérito	<u> </u> Invenção
19.	<u> </u> Lealdades	<u> </u> Regras	<u> </u> Princípios	<u> </u> Metáforas
20.	<u> </u> Experimental	<u> </u> Metódico	<u> </u> Lógico	<u> </u> Inspirador
21.	<u> </u> Afinidade	<u> </u> Precisão	<u> </u> Debate	<u> </u> Alternativas
22.	<u> </u> Empatia	<u> </u> Clareza	<u> </u> Curiosidade	<u> </u> Originalidade
23.	<u> </u> Emulação	<u> </u> Exemplo	<u> </u> Explicação	<u> </u> Extrapolação

24.	___ Experiência	___ Esforço	___ Análise	___ Entusiasmo
25.	___ Social	___ Sequencial	___ Científico	___ Simétrico
Totais:	SS _____	SP _____	NP _____	NS _____

Análise das preferências de aprendizagem

Escala de pontuação

100 – 125	Opção muito forte	Muito confortável neste estilo
75 – 90	Opção forte	Confortável neste estilo
50 – 74	Opção moderada	Moderadamente confortável neste estilo
25 – 49	Opção baixa	Baixo conforto neste estilo
0 – 24	Opção muito baixa	Muito pouco confortável neste estilo

Perfil de aprendizagem

Um estilo de aprendizagem não representa a complexidade comportamental do indivíduo nesse campo, uma vez que cada um funciona de variadas formas em diferentes situações. Dependendo de quão exigente é um dado desafio no campo da aprendizagem, o indivíduo “flexibiliza” ou compensa usando outros estilos frequentemente menos solicitados. É, portanto, importante identificar não apenas o estilo de aprendizagem dominante, ou mais acessível, como também todo o perfil. É este que estabelece uma imagem precisa de como o indivíduo funciona. O perfil de cada um compreende quatro estilos segundo uma ordem descendente de acesso. O estilo de aprendizagem dominante é o mais acessível porque é o mais praticado. Acende-se ao estilo auxiliar com algum esforço adicional. O terceiro nível (terciário) e o nível menos desenvolvido (inferior) são assim classificados porque não são praticados de forma rotineira e, portanto, são muito menos acessíveis. O perfil de cada um implica sempre uma hierarquia. Porém, ao longo do tempo e com crescente consciência, as funções terciárias e inferiores podem tornar-se mais acessíveis como resultado da prática.

Modo	Pontuação	Estilo	Nível de conforto
Dominante			
Auxiliar			
Terciário			
Inferior			

Instruções para inserção dos dados relativos ao seu perfil de aprendizagem

Tendo finalizado a classificação dos seus estilos de aprendizagem, introduza o seu perfil no quadro abaixo. Para o fazer, marque a pontuação obtida em cada um dos estilos na linha diagonal que corresponde a cada um deles. De seguida, ligue as marcas com uma linha reta, de modo a criar um polígono de quatro lados. Esta configuração representa visualmente o seu perfil de aprendizagem.

Apresentação visual do meu perfil de aprendizagem



Anexo V – Inquérito sobre a Atividade descrita no *Case Study*

Questionário sobre a atividade 1

Nome: _____ **Data:** _____

I – Classifica as seguintes afirmações, numa escala de

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Concordo
- 3 – Concordo totalmente

- 7- Achei este exercício interessante. _____
- 8- Este método é mais útil do que a exposição normal em aula. _____
- 9- Gostaria de fazer este tipo de exercício mais vezes. _____
- 10- Considero que aprendi as palavras que me foram atribuídas. _____
- 11- Acho que é mais fácil memorizar as palavras e seus usos com este método. _____
- 12- Acho que se tivesse trabalhado em par/sozinho teria aprendido melhor as palavras. _____

II – O que mais gostaste e o que menos gostaste neste exercício?

III – Na tua opinião, o que foi mais fácil e mais difícil neste exercício?

IV – Imagina que és o professor. O que terias feito de diferente neste exercício?