

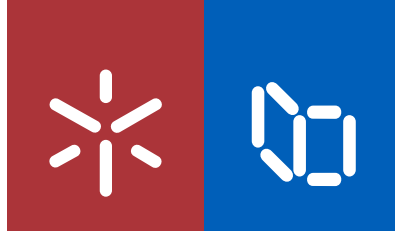


**Universidade do Minho**  
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Ângelo Manuel Fernandes Machado

**A influência dos suportes  
digitais na aprendizagem  
do Chinês Língua Estrangeira**





**Universidade do Minho**

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Ângelo Manuel Fernandes Machado

**A influência dos suportes  
digitais na aprendizagem  
do Chinês Língua Estrangeira**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos Interculturais  
Português/Chinês - Chinês para falantes de Português

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Doutor João Marcelo Mesquita Martins**

# DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização desta dissertação, tive a sorte de ser auxiliado e apoiado por várias pessoas que permitiram, à maneira delas, a realização deste projeto. Desejo então deixar-lhes estas palavras de agradecimento sentidas e sinceras, apesar de breves.

Primeiramente, desejo agradecer ao Doutor João Marcelo Mesquita Martins pelo seu valioso trabalho de orientação, os seus comentários sempre pertinentes. Tudo isto, mantendo uma postura dedicada, bem-disposta e cuidada do seu papel. Nos meus momentos de maiores incertezas, sempre tinha a palavra certa que me guiava de novo pelo caminho correto. Muito obrigado! É um enorme prazer trabalhar consigo.

À Doutora Bruna Peixoto, pela sua valiosa ajuda e esclarecimentos relativos ao seu trabalho desenvolvido em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas. Foram uma grande ajuda para a realização desta dissertação. Muito obrigado!

Aos restantes professores do corpo docente do Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês - Chinês para falantes de Português pelo apoio na decisão da realização desta dissertação. Muito obrigado!

Aos meus amigos, que me ajudaram a manter o foco para completar esta dissertação. Muito obrigado!

Ao Tiago Pimentel, Eduardo Mesquita, Renato Rebelo e Gonçalo Nuno por me acompanharem desde o princípio e pela motivação dada ao longo do percurso de realização. Muito obrigado!

À Ana Patrícia Alves pelo apoio incondicional, pela motivação diária que me deu, pela paciência que teve por me ouvir quando falava desta dissertação e por nunca ter duvidado de mim. Muito obrigado!

À Lara Almeida pela força diária para continuar esta dissertação, pelos dias e pelas noites de trabalho nas quais me acompanhou, pelo enorme apoio e motivação. Muito obrigado!

À minha irmã, Tatiana Machado, que sempre me incentivou a realizar este estudo e sempre tinha a palavra correta para um momento de ajuda. Muito obrigado!

Por final, mas não por menos, aos meus pais, Raul Machado e Libânia Fernandes, pelo apoio moral e financeiro, pela oportunidade de poder seguir os meus estudos até este ponto e por não duvidarem de mim nos momentos mais complicados. Aqui está o fruto do meu trabalho. Muito obrigado aos dois!

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

Atualmente, as plataformas digitais de consumo de conteúdos musicais, videográficos, filmográficos e outros estão constantemente presentes no nosso cotidiano. Nesta dissertação, iremos abordar a possível influência que estas podem ter na aprendizagem de uma língua como o chinês mandarim. Inicialmente, exploraremos os métodos de ensino tradicionais, o que são, as suas vantagens e desvantagens; de seguida, os métodos de ensino não tradicionais, focando-nos no ensino comunicativo de línguas e no ensino de línguas baseado em tarefas e nas vantagens e desvantagens de ambos. Após apresentados e introduzidos esses termos, será apresentado, no capítulo seguinte, um estudo com base em dois inquéritos realizados aos alunos dos segundo e terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses no ano letivo de 2021/22. O primeiro tem como objetivo observar e realçar as dificuldades dos alunos aquando da sua aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira (CLE) e os seus hábitos de consumo de conteúdo disponibilizado na internet de forma a entendermos como podemos inserir o uso de plataformas digitais, juntamente com os métodos de ensino não tradicionais em contexto de aula, para auxiliar na colmatação das dificuldades dos estudantes. No segundo inquérito, será realizada uma atividade que tem por objetivo demonstrar se as plataformas digitais podem ser por si próprias um método de aprendizagem, sem auxílio tradicional de um docente. Para isso, os alunos, divididos em dois grupos distintos onde um desses terá acesso a uma ficha de vocabulário, responderão a um questionário relativo a um excerto que lhes será mostrado no momento da realização da atividade. Desta forma, entenderemos de que forma podem os métodos menos tradicionais complementar os métodos tradicionais, para permitir que as vantagens de ambos se juntem para melhorar a aprendizagem do aluno. Uma vez definida que a complementaridade do tradicional com o não tradicional pode ser uma mais-valia no ensino da língua chinesa, no último capítulo, iremos abordar, através da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner de forma a abranger um máximo de tipos de alunos possíveis, a criação de atividades mais tradicionais tendo como ponto central o uso de conteúdos disponíveis através da internet e das suas diversas plataformas.

Palavras-chave: Chinês Língua Estrangeira, Ensino Tradicional, Ensino Não Tradicional, Plataformas Digitais, Teoria das Inteligências Múltiplas

## ABSTRACT

Currently, digital platforms for consuming music, videos, films, and other content are always present in our daily lives. In this dissertation, we will reflect on the influence that these platforms can have on learning a language like Mandarin Chinese. Initially, in Chapter 1, we will explore traditional teaching methods, what they are, their advantages and disadvantages; and then, non-traditional teaching methods, focusing on communicative language teaching and task-based language teaching, and the advantages and disadvantages of both. After presenting and introducing these terms, a study based on two surveys conducted with the 2021/22 second and third-year students of the *Licenciatura* in Oriental Studies: Chinese and Japanese Studies of the University of Minho will be presented in Chapter 2. The first survey aims to observe and highlight the difficulties students face during their foreign language learning of Chinese and their habits of consuming internet content, to better understand how we can integrate the use of digital platforms, along with non-traditional teaching methods, in a classroom context to help address students' difficulties. In the second survey, an activity will be conducted to demonstrate whether digital platforms can be a learning method on their own, without traditional teacher assistance. For this purpose, students - divided into two distinct groups, of which only one has access to a vocabulary sheet - will respond to a questionnaire related to an excerpt shown to them during the activity. In this way, we will understand that traditional methods can complement less traditional methods, allowing the advantages of both to come together to enhance student learning while mutually bridging the gaps of the other method. Once it's established that the complementarity of traditional and non-traditional methods can be an asset in Chinese language teaching, Chapter 3 will address the creation of more traditional activities, through Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, in order to encompass as many kinds of students as possible, but with a central focus on using content available through the internet and its various platforms.

Keywords: Chinese as a Foreign Language, Digital Platforms, Non-Traditional Teaching Methods, Traditional Teaching Methods, Theory of Multiple Intelligences



## 摘要

当下，音乐、视频、电影等数字内容消费平台在我们的日常生活中持续存在。在本论文中，我们将探讨这些平台对学习汉语（普通话）这门语言可能产生的影响。首先，我们将探讨传统教学方法，包括其定义、优势和劣势；然后，我们将讨论非传统教学方法，重点关注交际语言教学和任务型语言教学，以及两者的优势和劣势。在介绍了这些术语之后，第二部将介绍一项基于对东方语言文化本科学位汉语与日语专业学士二、三年级学生进行的两次调查的研究。第一次调查的目的是观察并突显学生在学习汉语作为外语时遇到的困难，以及他们在互联网上获取内容的习惯，以便我们了解如何在课堂环境中引入数字平台的使用，结合非传统教学方法，以帮助学生克服困难。在第二次调查中，将进行一项活动，旨在展示数字平台是否可以作为一种独立的学习方法，不需要传统教师的辅助。为此，学生将被分成两组，回答与活动时展示的摘录相关的问卷调查。通过这种方式，我们将了解传统方法如何可以补充非传统方法，以使两者的优势相结合，以提高学习效果。确定了传统与非传统相辅相成可以增进汉语教学的有效性后，最后一章将通过霍华德·加德纳（Howard Gardner）的多元智能理论，并尽量涵盖各类可能的学生类型，以互联网上提供的内容及其不同平台为核心，创造更为传统的活动。

关键词：汉语作为外语的学习，数字平台，传统教学，非传统教学，多元智能理论

# Índice

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO   | 1  |
| CAPÍTULO 1 - O Ensino Tradicional e Não Tradicional de Línguas   | 4  |
| 1.1 Ensino tradicional de línguas  | 5  |
| 1.1.1 Vantagens do ensino tradicional de línguas   | 6  |
| 1.1.2 Desvantagens do ensino tradicional de línguas  | 8  |
| 1.2 Ensino não tradicional de línguas  | 10 |
| 1.2.1 Método de Ensino Comunicativo de Línguas   | 11 |
| 1.2.2 Método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas   | 13 |
| 1.3 Comparação dos métodos tradicionais e não tradicionais de ensino de línguas                                    | 15 |
| CAPÍTULO 2 – A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais  | 17 |
| 2.1 Metodologia de trabalho  | 18 |
| 2.2 Contexto da aprendizagem   | 19 |
| 2.3 Resultados dos primeiros inquéritos  | 22 |
| 2.3.1 Apresentação dos resultados do Segundo Ano de LEO:ECJ  | 23 |
| 2.3.2 Apresentação dos resultados do Terceiro Ano de LEO:ECJ   | 25 |
| 2.3.3 Comparação entre as duas turmas  | 26 |
| 2.4 Resultado do segundo inquérito   | 29 |
| 2.4.1 Apresentação dos resultados do Segundo Ano de LEO:ECJ  | 33 |
| 2.4.2 Apresentação dos resultados do Terceiro Ano de LEO:ECJ   | 38 |
| 2.4.3 Análise dos dados e comparação entre as turmas   | 42 |
| 2.5 Notas a melhorar para uma nova realização de inquéritos  | 49 |
| CAPÍTULO 3 – Proposta de Atividades com Uso dos Suportes Digitais para a Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira | 53 |
| 3.1 Introdução à Teoria das Inteligências Múltiplas  | 54 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2 Sugestão de exercícios usando os suportes digitais como complemento ao estudo tradicional       | 57 |
| 3.2.1 Inteligência Verbo-linguística  | 57 |
| 3.2.2 Inteligência Lógico-matemática  | 58 |
| 3.2.3 Inteligência Intrapessoal   | 59 |
| 3.2.4 Inteligência Interpessoal   | 60 |
| 3.2.5 Inteligência Musical  | 60 |
| 3.2.6 Inteligência Corporal-cinestésica   | 61 |
| 3.2.7 Inteligência Espacial   | 62 |
| 3.2.8 Inteligência Naturalista  | 62 |
| 3.3 Exemplos concretos de exercícios relacionando os suportes digitais e a Teoria das Inteligências |    |
| Múltiplas   | 63 |
| 3.3.1 Atividade: Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática e Musical                       | 65 |
| 3.3.2 Atividade: Inteligências Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista                             | 65 |
| 3.3.3 Atividade: Inteligências Espacial e Corporal-cinestésica                                      | 66 |
| 3.3.4. Atividade que engloba todas as IM  | 67 |
| CONCLUSÃO   | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  | 73 |
| ANEXOS  | 77 |
| Anexo 1 - Primeiro Questionário   | 78 |
| Anexo 2 - Segundo Questionário (Segundo Ano)  | 82 |
| Anexo 3 - Ficha de Vocabulário (Segundo Ano)  | 85 |
| Anexo 4 - Segundo Questionário (Terceiro Ano)   | 86 |
| Anexo 5 - Ficha de Vocabulário (Terceiro Ano)   | 89 |

# INTRODUÇÃO

## Introdução

Há muito que as mais diversas plataformas digitais fizeram o seu caminho até ao nosso quotidiano. É inegável a presença e influência que estas têm nas nossas vidas. Desde plataformas para visualização de vídeos, tanto em diferido como em direto, referentes a filmes ou conteúdos criados apenas para a internet até às plataformas de transmissão de música, o acesso a conteúdo de entretenimento e educativo é-nos cada vez mais fácil. Desta forma, é possível assumir que estes meios de acesso a informação têm igualmente influência na aprendizagem de uma língua, seja ela qual for. No ensino, existe igualmente um aumento na procura por métodos alternativos para transmitir conhecimento. Esta procura é feita quer pelos docentes, que buscam formas para manter a motivação dos alunos e diversificar o seu ensino de uma forma a abranger um máximo de pessoas, quer pelos estudantes, que podem considerar que o método de ensino tradicional pode ser menos eficaz para os próprios e procuram algo mais dinâmico, aplicando-se também na questão do ensino e aprendizagem de línguas. Destas questões, os investigadores começaram a elaborar métodos que possam proporcionar solução aos pedidos das novas gerações. No âmbito do caso específico da língua chinesa, considerou-se a possível complementaridade que estes métodos podem adicionar ao estudo tradicional lecionado nos centros linguísticos, escolas e universidades.

Pessoalmente, sempre considerei ser um aluno que desenvolvia melhor as minhas capacidades ao ouvir o docente a ensinar o tópico da aula e falhava nos momentos onde a leitura era a base da minha aprendizagem, principalmente no que toca a línguas. Naturalmente, procurava métodos de estudos alternativos para os momentos em que a matéria me era lecionada através dos manuais, sem explicações. Longas sessões de estudo realizei a visualizar conteúdo a explicar determinadas lições que saíam no exame ou, quando o assunto era línguas e linguísticas, a ouvir música de caderno na mão, a escrever as letras, a traduzi-las e a verificar de seguida se entendera todos os significados das frases. Baseando-me nesta constatação, de que o ensino tradicional, por vezes, não era o mais indicado para mim, pensei num tema de estudo que fosse aliar a minha experiência pessoal, os meus adquiridos e assumidos e uma necessidade atual no mundo do ensino.

Os trabalhos realizados por diversos académicos sobre novos métodos de ensino não tradicionais refletem a necessidade de mudança sentida por estes e pelos alunos. Desde o fim do século passado, vários testes foram sendo realizados. Diversos métodos, tais como o método de ensino comunicativo de línguas, o método de ensino de línguas baseado em tarefas e outros mais, foram postos à prova com o intuito de entender a possível viabilidade dos mesmos. No entanto, todo esse processo sofreu uma grande aceleração nos anos mais recentes.

No princípio do ano 2020, todas estas questões viram a sua relevância catapultada para a frente de

## Introdução

investigação devido à pandemia de COVID-19 e os subsequentes confinamentos que esta trouxe. Aí, foi necessário criar novas formas de ensinar, desta vez à distância e através da internet, para garantir que os alunos continuassem a ter um nível de ensino elevado e que as suas aprendizagens não se encontrassem bruscamente paralisadas por um período de tempo ainda indeterminado na altura. Desde então, a necessidade de encontrar novas formas de manter os alunos interessados e motivados nas aulas passou igualmente pelos suportes digitais e pelas diferentes formas de como é possível criar atividades educativas usufruindo do conteúdo rápido de acesso que estas nos fornecem nos nossos dias.

Ao longo deste estudo, iremos, assim, abordar primeiramente os métodos de ensino tradicionais e não tradicionais para encontrar como utilizá-los de forma complementar. De seguida, apresentaremos os inquéritos realizados aos alunos dos segundo e terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses da Universidade do Minho relativo às dificuldades que estes encontram na sua aprendizagem da língua chinesa, os seus hábitos de consumo de conteúdo digital em chinês mandarim e a complementaridade existente entre o ensino tradicional e o não tradicional. Por fim, elaboraremos atividades educativas utilizando a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner com o apoio das plataformas digitais, de forma a que um número máximo de tipos de alunos seja abrangido, aumentando as suas capacidades linguísticas.

Ao realizar um estudo neste contexto, intenta-se apresentar um conjunto de possíveis soluções e métodos para facilitar tanto o ensino como a aprendizagem do mandarim. Por esta razão, crê-se ser necessário tentar responder a certas interrogações, tais como: *o que é um método de ensino tradicional?; o que é um método de ensino não tradicional?; os suportes digitais têm influência na aprendizagem de um aluno de língua chinesa?; podem os suportes digitais substituir um ensino mais tradicional?; podem os suportes digitais complementar o ensino tradicional de língua chinesa?; em que sentido podem os suportes digitais complementar o estudo tradicional da língua chinesa?; como pode a complementaridade dos métodos tradicionais e não tradicionais ser usada beneficemente no ensino da língua chinesa?.* Para além de respostas a estas interrogações, iremos abordar alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas pelos docentes a fim de usufruir da complementaridade dos métodos tradicionais e não tradicionais.

A dissertação aqui proposta não tem por objetivo elencar todas as plataformas digitais que possam ter qualquer tipo de influência na aprendizagem, sendo, por isso, um estudo que apresenta diversas possibilidades e se foca apenas num número restrito das mesmas e nas suas vantagens e desvantagens para a aprendizagem da língua chinesa em específico. Não obstante, restará assim uma margem que, no futuro, possa ser utilizada num estudo mais aprofundado de uma das interrogações levantadas.

# **CAPÍTULO 1 - O Ensino Tradicional e Não Tradicional de Línguas**

A questão de como é ensinada uma língua a um estudante que tem por desejo aprendê-la não possui uma resposta direta e definitiva. Na realidade, professores e investigadores do ensino de línguas refletem sobre essa questão praticamente a cada vez que iniciam um novo ciclo de lecionação. Existe, porém, uma resposta que é considerada por muitos como a certa devido à sua presença constante em contexto de sala de aula. Esse método faz parte do denominado ensino tradicional de línguas, que prioriza a precisão da aprendizagem e se foca na memorização, contrastando com uma nova vaga de ensino que usufrui de materiais autênticos e atualizados com o intuito de promover o uso real da língua: os métodos não tradicionais. Neste capítulo, abordaremos as definições, os pontos fortes e fracos de ambos. Em seguida, compararemos as duas formas de ensinar com o intuito de entender se, de facto, existe um método mais correto em comparação ao outro ou se estes serão complementares na sua relação.

### 1.1 Ensino tradicional de línguas

O ensino tradicional é constituído por um conjunto de métodos caracterizados por uma priorização do ensino de regras gramaticais, funcionamento geral da língua, exercícios de tradução, prática de habilidades de leitura e escrita e memorização de vocabulário, ou seja, baseia-se numa série de abordagens mais estruturadas e formais para ensinar uma língua estrangeira. As aulas costumam ser organizadas de forma sequencial, começando por conceitos básicos e avançando para níveis mais complexos. Em geral, a língua-alvo é somente utilizada durante determinado tipo de atividades e a língua nativa dos alunos funciona como meio de instrução e explicação de conceitos. Neste sentido, o docente detém um papel central na sala de aula, já que é ele quem transmite conhecimento e controla o próprio processo de aprendizagem dos seus alunos, que assumem, tendencialmente, um papel mais passivo no mesmo. Já em 2015, Serroukh e Serroukh afirmavam, no âmbito do ensino tradicional, que:

O método de ensino e aprendizagem tradicional torna o Leitor/Tutor responsável pela sala de aula/auditório, onde o ensino baseia-se principalmente em manuais, enfatiza as aptidões básicas e a avaliação de aprendizagem é relativa ao número de horas de estudo, ao invés de horas de aula.<sup>1</sup> (p. 2)

Estes métodos são os que mais comumente encontramos nas salas de aula por todo o mundo. A sua denominação de tradicional não implica que estes não sofram alterações e evoluções ao longo dos anos, apenas baseiam-se no mesmo processo utilizado há décadas. Hoje em dia, a sua manutenção por

---

<sup>1</sup> Original: "The traditional teaching and learning method makes the Lecturer/Tutor in charge of the classroom/theatre, where teaching mainly relies on textbooks, emphasises on basic skills, and learning assessment placed as separate entity on the number of study hours, rather than on lecturing hours." (TdA)



parte de muitos estabelecimentos deve-se, entre outros, à facilidade de aplicação pelos docentes, tendo em conta a multitude de materiais existentes em todas as matérias e o costume, por parte dos docentes e dos discentes, aos métodos mais tradicionais. A própria formação do corpo docente concentra-se no ensino de técnicas mais correspondentes ao estudo tradicional em contexto de aula.

No entanto, como se verá mais adiante, é importante notar que o ensino tradicional de línguas tem sido criticado pela sua falta de ênfase na comunicação oral e na compreensão auditiva, bem como pela própria abordagem mais mecânica e, dependendo dos casos, descontextualizada. Além disso, os professores vêm-se ainda confrontados com novos obstáculos e/ou dificuldades no que toca a este tipo de abordagem, já que a propagação de plataformas de *streaming* de filmes, músicas e outros, o acesso democratizado à informação na internet (e à desinformação por vezes associada) e, por fim, mais recentemente, a democratização de inteligências artificiais, que providenciam aos alunos possibilidades variadas de criação de textos e ensaios, os quais, apesar de muitas vezes incompletos ou errados, têm sido utilizados por alunos em substituição do próprio trabalho de pesquisa, crítica e redação, são realidades cada vez mais atuais.

Ainda assim, apesar dos pontos apresentados, os resultados obtidos pelos alunos através dos métodos mais tradicionais são globalmente positivos, contribuindo igualmente para a manutenção do sistema instalado. Em seguida, iremos abordar algumas vantagens do ensino tradicional.

### **1.1.1 Vantagens do ensino tradicional de línguas**

Existem diversas vantagens para o uso de técnicas de ensino mais tradicionais que, por sua vez, justificam a sua utilização e os resultados obtidos pelos alunos.

Uma dessas vantagens é a ênfase dada à precisão no momento do ensino e da aprendizagem. Por precisão, entenda-se que os alunos aprendem e aprofundam as regras gramaticais e a estrutura da língua estudada e são incitados a criar frases e textos coerentes e corretos. Isto é relevante, pois, apesar de uma língua ser, antes de mais, um meio de comunicação entre pessoas, contém igualmente um conjunto de regras e estruturas que permitem simplificar a compreensão entre os falantes desta. Um falante que tenha um conhecimento e respeito dessas regras e estruturas soará mais nativo do que pessoas que não o fariam. Contudo, esses “erros” podem inclusive ser de uso comum por nativos. De igual forma, o desrespeito das regras e estruturas não leva necessariamente à incompreensão da mensagem veiculada. Exemplos disso, em português, seriam utilizar a expressão “há uns anos atrás” ou dizer “comer eu querer”. A primeira expressão apresenta uma redundância em português, porém muitas vezes usada, principalmente em contextos casuais e por populações menos letradas. No segundo caso, apresenta-se

uma frase gramaticalmente incorreta que um nativo não diria, embora a mensagem seja facilmente compreensível.

Chang (2011) afirma que “A tradução nos ajuda a compreender a influência de uma língua na outra, *e.g.*, áreas de erros potenciais causados por transferências negativas oriundas da primeira língua.”<sup>2</sup> (p.16). O objetivo tradicional do ensino de uma língua é evitar, através de memorização, repetição e traduções que casos como os acima citados aconteçam a um falante não nativo, para que este possa fundir-se mais facilmente na sociedade do idioma visado. Para isto, a exigência e ênfase na precisão da utilização da língua permite justamente que os alunos cumpram esse objetivo e sejam capazes de passar por falantes nativos ou, pelo menos, que se aproximem um máximo dessa realidade.

A precisão mencionada implica uma organização estruturada da abordagem à língua. Os professores criam planos extensos e preparam as aulas em consideração para que os estudantes consigam acompanhar com facilidade o léxico, as estruturas gramaticais e as atividades da lição. Desta forma, cada aula segue um curso determinado e lógico, juntando as palavras em categorias de modo a não criar confusões (*e.g.* comida, como pedi-la, sabores, etc.) e lecionando esses grupos num contexto onde serão utilizados (*e.g.* restauração).

A abordagem estruturada do ensino de línguas também permite reconhecer o nível dos alunos e adaptar os conteúdos para que estes não sejam expostos a conteúdos avançados que requeiram conhecimentos linguísticos prévios que poderiam ainda não ter sido ensinados. Um exemplo disso seria numa fase inicial do ensino onde segundo Richards & Rodgers (1986):

A este estado da aprendizagem, a exposição à palavra escrita pode não ser considerada desejável, pois esta distrai da atenção à oralidade. O professor, no entanto, terá acesso ao manual do professor que contém a estrutura das lições a ser seguidas e os diálogos, exercícios e outras atividades.<sup>3</sup> (p.57)

Neste âmbito, o ensino tradicional pode ser eficaz na preparação para exames de língua padronizados, nos quais é importante ter um bom domínio de gramática e vocabulário específicos. Aliás, ao se concentrar em aspetos formais da língua, pode ainda ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das estruturas linguísticas, eventualmente beneficiando aqueles que demonstram interesse em estudos linguísticos ou pretendem aprender outros idiomas no futuro.

---

<sup>2</sup> Original: “Translation helps us understand the influence of one language on the other, *e.g.*, areas of potential errors caused by negative transfer from the first language.” (TdA)

<sup>3</sup> Original: “At this stage in learning, exposure to the printed word may not be considered desirable, because it distracts attention from the aural input. The teacher, however, will have access to a teacher’s book that contains the structured sequence of lessons to be followed and the dialogues, drills, and other practice activities.” (TdA)

A estrutura permite igualmente reforçar um dos outros pontos fortes dos métodos tradicionais para certos alunos: o foco na memorização. Apesar de ser igualmente um ponto de contestação para muitos, existem vários que afirmam ser uma característica que consideram positiva no seu processo de aprendizagem. A forma como lhes são introduzidos os diferentes conceitos da língua de estudo é previamente pensada para oferecer aos estudantes uma maneira mais organizada e, por conseguinte, mais bem preparada para a memorização. Se este processo for bem-sucedido, a capacidade de um aluno de se lembrar de vocabulário, expressões e estruturas e usar esses instrumentos em contexto adequado favorece grandemente a sua locução e fluência.

Como também mencionado no início da secção e na citação de Richards & Rodgers (1986) sobre o ensino tradicional, o professor é essencial para a boa condução da lição. Para além da preparação e organização prévia, os docentes representam uma fonte de apoio para os estudantes que necessitem de ser guiados no seu estudo. Alguns preferem ter alguém a quem recorrer em caso de dúvida para que este possa indicar a maneira correta de falar ou de usar determinada palavra, expressão ou estrutura gramatical e, sem essa orientação, podem desmotivar-se e acabar por abandonar a sua aprendizagem.

Todos os fatores já abordados são essenciais para o ensino tradicional de línguas. No entanto, outro ponto muito importante para a defesa deste método é a familiaridade dos estudantes e docentes para com ele. O facto de alguns métodos, como o Método de Gramática e Tradução (MGT), serem utilizados desde a Idade Média faz com que, por vezes, seja difícil projetar novas maneiras de se ensinar ou aprender línguas. Vários professores aprenderam as línguas que ensinam seguindo estes princípios, retendo, portanto, certas técnicas de aprendizagem com isso e tentando aplicá-las no seu ensino. Neste sentido, acabam por habituar os seus alunos a este sistema e estes, por sua vez, ensinarão também através desses métodos. Evidentemente, os professores evoluem com os seus tempos e os seus métodos também, mas mantêm a base tradicional no centro das suas aulas, por vezes por comodidade.

### **1.1.2 Desvantagens do ensino tradicional de línguas**

Nas últimas décadas, principalmente a partir do processo de democratização das novas tecnologias, este modo de ensinar línguas tem vindo a ser alvo de grande contestação por diversos autores e estudos. Nestes, são elencadas as variadas desvantagens do ensino tradicional ao mesmo tempo que se sugerem possíveis alterações para amenizar ou até mesmo eliminar essas desvantagens.

Em 2011, Larsen-Freeman e Anderson afirmaram que o MGT “fez uso abundante de traduções [...], mas não preparou os estudantes para comunicar na língua de instrução”<sup>4</sup> (p.13) (TdA). Este é, aliás, um dos pontos mais mencionados ao longo dos estudos. Os métodos tradicionais baseados em memorização e tradução não promovem fluência da língua, visto que priorizam o ensino da gramática e da escrita, deixando a comunicação oral em segundo plano. Com efeito, os alunos são incentivados a reter grandes quantidades de vocabulário e estruturas gramaticais, mas raramente são confrontados com situações de uso linguístico real e em contexto. Assim, no momento de falar com nativos, os estudantes apresentam dificuldades elevadas em audição e oralidade, tal como iremos poder observar nas turmas dos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (LEO:ECJ).

Outro problema encontrado é a dependência destes métodos em manuais escolares. A incapacidade de se afastarem dos manuais pode afirmar-se como algo problemático, pois estes nem sempre se encontram atualizados e contextualizados ao ambiente de aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, com a democratização da internet, das redes sociais e das novas tecnologias, as línguas desenvolvem-se e evoluem a uma velocidade extremamente elevada. Este facto leva a que, em muitos casos, dependendo do grau de atualização do compêndio utilizado, os estudantes aprendam desde cedo palavras como “fax” e frases relacionadas ao invés de “smartphone” e as frases que mais comumente acompanham essa palavra. Por vezes, os textos nesses manuais descrevem modos de vida comuns na época da sua criação, mas que, contemporaneamente, já se tornaram obsoletos e foram substituídos por outras maneiras de fazer, levando os aprendentes a sentir dificuldades de comunicação em contextos hodiernos.

O método é igualmente criticado por poder revelar-se aborrecido ou desmotivante para os alunos. A falta de interação real e o caráter monótono das aulas fazem com que o contexto de aprendizagem seja mais entediante para os alunos. Por outras palavras, o ensino tradicional tende a ser centrado na figura do professor, com os alunos a desempenharem, como afirmado, um papel mais passivo na sala de aula. Tal facto tende a limitar as oportunidades de prática ativa e participação dos discentes, reduzindo a sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. Por conseguinte, no momento de interagir com nativos, as dificuldades na oralidade e audição também são altamente desmotivantes para os estudantes que considerem que não estão a desenvolver capacidades de comunicação. Outrossim, neste método, há um foco excessivo na correção, dado que este tipo de abordagem de ensino de línguas costuma colocar uma grande ênfase na correção dos erros dos alunos, o que pode ser um fator preponderante na geração de inseguranças e diminuição de confiança para se comunicar na língua-alvo.

---

<sup>4</sup> Original: “made abundant use of translation [...], but it did not prepare students to communicate in the language of instruction.” (TdA)

A respeito deste último, e como já mencionado, os críticos dos métodos tradicionais afirmam que estes não preparam para o uso real da língua. As conversas entre duas ou mais pessoas têm tendência a ser imprevisíveis, a divagar do tema inicial num instante. O ensino tradicional de línguas tem como um dos maiores desafios a preparação para essas situações. No entanto, por si só, não é suficiente para compensar essa lacuna no seu funcionamento.

Os métodos tradicionais também não têm em conta a variabilidade de padrões de aprendizagem dos alunos. O ritmo ao qual aprende ou o método preferencial do estudante para solidificar a sua aprendizagem não entram na consideração do ensino ao usar métodos mais tradicionais. Dada a sua estrutura, os métodos são amiúde inflexíveis, tanto a nível de tempo como de forma, podendo tornar a adaptabilidade e personalização do docente do ensino a determinado indivíduo difícil. Nesses casos, o aluno pode acabar por se desmotivar e perder interesse na sua aprendizagem, levando ao abandono da mesma.

As inflexibilidades dos métodos tradicionais refletem-se igualmente no aluno. Da mesma forma que o professor não tem facilidade em adaptar o seu ensino, o aluno pode encontrar as mesmas dificuldades em fazê-lo para si próprio. Por essa causa, a criatividade da pessoa, característica fundamental para o uso da língua e veiculação das ideias e mensagens e do seu locutor, pode encontrar-se limitada e não promovida. Ao longo da sua aprendizagem, o aluno irá memorizar um conjunto de frases padrões que poderá utilizar em diferentes contextos, as quais saberá fazer uso quando o momento é oportuno. Porém, este pode ter dificuldade em exprimir-se livremente no contexto de conversas casuais ou profissionais em que o tema exige uma maior improvisação - necessitando da criatividade e expressão pessoal que são, assim, deixadas de parte pelos métodos tradicionais.

### 1.2 Ensino não tradicional de línguas

Se o ensino tradicional de línguas se focaliza na memorização de vocabulário e gramática e exercícios de tradução, os métodos não tradicionais orientam-se para as aplicações mais práticas da aprendizagem. O objetivo destas formas de ensinar é dar prioridade a uma aprendizagem centrada no aluno, com foco na comunicação e interação (Brown, 2014). Ou seja, preparar os alunos para o uso real da língua e, para isso, desenvolver atividades onde os aprendentes estão em contacto direto e real com a língua-alvo.

Ao longo deste subcapítulo, iremos abordar mais especificamente a abordagem de Ensino Comunicativo de Línguas (*communicative language teaching*, CLT) e a abordagem de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*task-based language teaching*, TBLT). Ambos métodos são exemplos de sucesso

recentes entre as técnicas de ensino de língua e prestam-se ao uso de suportes digitais como filmes, séries, vídeos, dramas e música para apoiar a aprendizagem. Esta é a razão do porque decidimos forçá-los nestas duas abordagens.

## 1.2.1 Método de Ensino Comunicativo de Línguas

Atente-se que

A abordagem de Ensino Comunicativo de Línguas pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, como os estudantes aprendem uma língua, o tipo de atividades de sala de aula que melhor facilitam a aprendizagem e o papel dos professores e dos alunos na sala de aula.<sup>5</sup> (Richards, 2006, p.2)

Assim é definido o método de Ensino Comunicativo de Línguas por Richards. Esta abordagem foca-se na competência comunicativa linguística e sociocultural. Larsen-Freeman e Anderson (2011) explicam a competência linguística como o “[...] conhecimento de formas e as suas definições, [...] [e] funções do uso da língua”<sup>6</sup> (p. 163).

Para melhorar esta competência, o CLT faz uso de materiais autênticos na língua-alvo. Entenda-se por materiais autênticos o conjunto de diversos recursos, tais como artigos de jornais, músicas, vídeos, filmes, etc., criados por falantes nativos na língua estudada pelos alunos. Estes conteúdos devem ser recentes e atualizados para poder demonstrar o uso natural do idioma entre nativos. Por exemplo, um filme de representação histórica poderia enquadrar-se neste contexto desde que a língua utilizada para comunicar no filme esteja atualizada e não englobe muito conteúdo e/ou expressões arcaicas e obsoletas.

A utilização destes materiais permite um desenvolvimento da língua em contexto real, mais natural e relevante. Desta forma, os aprendentes terão menos dificuldade em expressar-se enquanto aprendem por estarem expostos à língua no seu uso comum e interagirem com nativos de forma regular, em exercícios como o de correspondente linguístico. Alunos deste método afirmam ter uma maior facilidade em comunicar, pois estão treinados para encontrar uma forma de passar a mensagem desejada, por vezes um pouco em detrimento do rigor gramatical ou do uso do vocabulário que melhor se enquadra. Segundo Belchamber (2007), “por implicação, CLT envolve equipar os alunos com vocabulário,

---

<sup>5</sup> Original: “Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (TdA)

<sup>6</sup> Original: “[...] knowledge of forms and their meanings, [...] knowledge of the functions that language is used for.” (TdA)

estruturas e funções, tais como estratégias, para capacitá-los [os estudantes] a interagir com sucesso”<sup>7</sup> (p. 2).

Tendo como base Brown (2014) e Clark (2003), podemos comparar este estilo de aprendizagem com aquele que é feito por uma criança. As crianças encontram-se em situações diversas nas quais as pessoas em seu redor executam determinadas ações, explicando-lhe o sucedido. A partir de certo ponto, esta começa a utilizar vocabulário básico, o qual, por sua vez, evolui com a prática e exposição até a criança se tornar capaz de formar frases gramaticalmente corretas. Até lá, a criança utiliza atalhos e recontextualizações básicas para tentar exprimir as suas vontades e emoções, ou responder a uma interrogação que lhes foi direcionada. Claramente, a diferença entre o desenvolvimento de uma língua materna enquanto criança e de uma língua estrangeira enquanto jovem/adulto não é de todo comparável: esta é mais uma analogia representativa do desenvolvimento linguístico através da abordagem comunicativa. Outra analogia seria a de um adulto emigrante, num país cujo idioma não é o seu, que aprende a língua local por interação em imersão com locais. O objetivo do Ensino Comunicativo de Línguas é o de oferecer aos alunos a possibilidade de viver esta imersão o máximo possível sem ter de se deslocar para o local, usufruindo das novas tecnologias e da internet.

Segundo os estudantes da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, o CLT e o seu uso de materiais autênticos permite igualmente manter a motivação, dado o carácter lúdico desses. Com isso, o estudo torna-se menos tedioso e mais leve, permitindo dedicar mais tempo a fazê-lo e a aprofundar os seus conhecimentos na língua-alvo.

Apesar de todas as vantagens apresentadas, esta abordagem não se encontra imune a críticas e pontos negativos. Por exemplo, é mencionada a falta de preparação dos professores para ensinar com os materiais apresentados. Como abordado no subcapítulo relativo aos métodos tradicionais de ensino, os docentes foram educados ao longo das suas escolaridades em contexto tradicional e encontram-se preparados para dar aulas nesse mesmo âmbito. A forma de preparação das aulas é completamente diferente entre as duas abordagens. Uma alteração repentina do método de ensino implicaria também uma reeducação do corpo docente a técnicas de formação menos tradicionais e, claro, a sua própria exposição aos problemas e dificuldades associados.

Outra mudança causada pela alteração da abordagem seria a forma como os alunos são avaliados pelos ensinantes. Diversos críticos do método Comunicativo de Ensino de Línguas, como Ridge (2014), apontam a dificuldade em avaliar corretamente o progresso dos estudantes, sendo que este não os

---

<sup>7</sup> Original: “By implication, CLT involves equipping students with vocabulary, structures and functions, as well as strategies, to enable them to interact successfully.” (TdA)

prepara corretamente para exames tradicionais e causa, assim, um obstáculo à maneira como é medido comumente o nível de proficiência linguística. A propósito deste ponto, Richards e Rodgers (1986) explicam que a falta de estrutura e plano de estudos “torna os objetivos pouco evidentes e a avaliação difícil de realizar”<sup>8</sup> (p. 126).

Isto remete para a questão evidenciada da falta de planos de estudos que possam usufruir do CLT. Uma vez que o ensino se baseia em materiais autênticos, é difícil planejar o equivalente a lições tradicionais com estes apoios linguísticos. A estrutura que essa organização tradicionalmente traz é uma mais-valia para a aprendizagem e memorização. Quando os alunos evoluem num meio sem essa estrutura, têm mais dificuldade em reter vocabulário ou gramática, podendo apenas basear-se na repetição para consolidar o que aprendem. Ademais, os próprios materiais, tais como jornais, apresentam notícias sobre temas diferentes. Isto tem como consequência o facto de os estudantes não conseguirem focar-se apenas num tema de cada vez, causando maior desorganização e dificultando a aprendizagem.

Para poder compensar este facto, os ensinantes devem dedicar mais tempo na preparação das aulas a seleccionar artigos de jornais, filmes e músicas, que se enquadrem corretamente num mesmo tema, para prevenir qualquer dificuldade por parte dos alunos. Todavia, esses apoios ao estudo são, por vezes, de difícil acesso. A título de exemplo, podem ser citados os filmes que, apesar da democratização das plataformas de *streaming*, requerem uma despesa monetária para serem utilizados.

Em suma, o Ensino Comunicativo de Línguas é uma abordagem que apresenta vantagens elevadas para quem deseja aprender uma língua com o objetivo de ser capaz de comunicar efetivamente *in loco* sem ter necessariamente uma grande precisão linguística no que toca a vocabulário e estruturas gramaticais. No entanto, principalmente para aprendentes com poucos conhecimentos prévios na língua-alvo, a eficácia deste método pode ser reduzida por influência de diversos fatores, tais como a ausência de planos de estudo, o acesso amiúde complicado aos materiais autênticos e a falta de preparação dos professores relativamente a este método.

### 1.2.2 Método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas define-se pela utilização de tarefas realizadas na língua-alvo, tais como, embora não limitado, ao planeamento de itinerários turísticos e a criação de menus para restaurantes. Após a execução da tarefa proposta, o professor ajuda os alunos a rever os termos e expressões relativas ao exercício. Lai, Zhao e Wang explicavam, em 2011, que “a essência do

---

<sup>8</sup> Original: “[...], which makes objectives unclear and evaluation difficult to accomplish, [...]” (TdA)



TLBT é que as tarefas comunicativas servem como unidades base do currículo e são os únicos elementos no ciclo pedagógico em que a preferência é dada ao significado”<sup>9</sup> (p. 81). Defensores desta abordagem afirmam que, tal como o CLT, os alunos desenvolvem uma maior competência linguística através do uso da língua em contextos reais, favorecendo o contacto com materiais autênticos e a utilização natural da língua. Os dois métodos são, aliás, diversas vezes usados como complementares um ao outro pelos professores.

Com esta complementaridade, muitos dos pontos positivos e negativos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas correspondem igualmente àqueles do Ensino Comunicativo de Línguas. Note-se, no entanto, algumas diferenças que serão destacadas de seguida.

O TBLT, devido às suas características, promove a autonomia do aluno, o que o pode ajudar a desenvolver técnicas de resolução de problemas e a ter um ritmo de aprendizagem mais elevado em comparação com o ritmo mais tradicional de uma aula lecionada com o método tradicional. Através destas experiências individualistas, os estudantes também desenvolvem formas de aprender que podem utilizar no seu quotidiano, fora do contexto de aula, para aprofundarem os seus conhecimentos, ou, então, usufruir da sabedoria obtida para estudar novas línguas.

O método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas permite igualmente a organização de lições tematizadas, mantendo uma coerência de tópico e criando uma estrutura que, por vezes, não é aplicável no CLT. A aprendizagem torna-se, assim sendo, mais simples para pessoas tendencialmente habituadas aos métodos tradicionais e que possam estar reticentes quanto à aplicação dos métodos não tradicionais.

De um ponto de vista menos positivo, o TBLT partilha muitas críticas com o método de Ensino Comunicativo de Línguas, mas não está imune no que diz respeito a ter as suas próprias características negativas. Entre elas, existe o facto de este método se revelar pouco adaptável a distintos contextos de aprendizagem. Pode ser mencionado, como exemplo, que as tarefas apresentadas e as interações que delas resultam favorecem tendencialmente a oralidade e a audição e desleixam a leitura e a escrita. No entanto, dada a natureza do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, adaptações podem ser realizadas de forma a resolver esses problemas, criando atividades em que se verifique a necessidade de escrever ou ler os trabalhos efetuados pelos alunos.

Contudo, essas adaptações podem revelar-se, ainda assim, insuficientes ou não totalmente adaptadas aos objetivos de aprendizagem de cada indivíduo. Geralmente, a implementação do TBLT nos

---

<sup>9</sup> Original: “The essence of TBLT is that communicative tasks serve as the basic units of the curriculum and are the sole elements in the pedagogical cycle in which primacy is given to meaning.” (TdA)

estudos revela ser difícil dadas as limitações do estilo de tarefas que podem ser atribuídas aos alunos para a sua realização.

Como outros métodos de ensino menos tradicionais, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas encontra-se ainda com dificuldades para se assumir como um método de estudo viável por si só, devido aos pontos negativos que, frequentemente, podem ser, com relativa facilidade, eliminados num método mais comum em salas de aula.

### 1.3 Comparação dos métodos tradicionais e não tradicionais de ensino de línguas

Desde o princípio deste capítulo, os métodos tradicionais e não tradicionais têm sido apresentados separadamente e definidos de forma a permitir uma compreensão um pouco mais aprofundada sobre os dois conceitos. Em seguida, será realizada uma comparação entre ambos para que seja possível entender de que forma estes são diferentes e como podem potencialmente ser complementares.

Em 2019, Sun referia também, sobre os métodos não tradicionais de ensino durante o ensino secundário, que:

[...], a aplicação de modelos de ensino interativos [...] em sala de aula do ensino secundário pode aprofundar a relação entre professores e alunos, ajudar os professores a criar uma atmosfera agradável e harmoniosa de ensino em sala de aula e interagir com jogos em sala de aula, aumentando assim o interesse dos alunos na aprendizagem independente.<sup>10</sup> (p.54)

A questão da motivação é, muitas vezes, apontada como uma das grandes vantagens que favorece os métodos não tradicionais, sendo que este é um ponto fulcral para a aprendizagem. Como demonstrado por Sun (2019) na citação supramencionada, a utilização de métodos de ensinamentos mais interativos revela ser fulcral para o aumento do interesse dos alunos na aprendizagem. Para este efeito, o ensino não tradicional através da abordagem comunicativa da língua e baseada em tarefas presta-se especialmente bem à utilização de jogos em sala de aula. Esta torna-se mais empolgante para os alunos que se mostram mais receptivos à aprendizagem, podendo, por sua vez, melhorar a fixação dos conteúdos lecionados pelo docente.

---

<sup>10</sup> Original: “[...], 在初中[...] 教学当中应用互动教学模式能够拉近教师和学生之间的关系, 帮助教师营造愉悦融洽的课堂教学氛围, 在课堂当中进行游戏互动, 进而增加学生自主学习的兴趣, 在小组的学习合作当中, 可以让学生增加对英语知识的掌握和理解。” (TdA)

Outra diferença - e, talvez, uma das mais importantes - é o objetivo que os métodos desejam concretizar com os seus alunos. Enquanto que o ensino de línguas mais presente nas salas de aula tem por foco a preparação para a realização de testes e exames de proficiência, os métodos como o CLT e TBLT têm como finalidade dar oportunidade aos alunos de comunicar eficazmente no seu quotidiano com nativos, sacrificando a precisão gramatical em prol do contexto geral. Todavia, ambas as metas são essenciais para o bom desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, o que nos leva a cogitar que existe uma boa complementaridade entre os métodos.

A aplicação de exercícios como a visualização de conteúdos digitais, como vídeos, séries ou filmes, pode ser utilizada como objeto adicional de uma lição, permitindo aprofundar o conhecimento do tema e demonstrar quais as aplicações reais no quotidiano de um nativo. Com isto, é possível não sacrificar a parte importante que é a memorização de vocabulário, gramática e construção frásica ao mesmo tempo em que é promovido o uso de materiais autênticos e atualizados como meio de aprofundar uma lição.

Este caso revela-se especialmente importante para o ensino de Chinês Língua Estrangeira. Dada a complexidade da língua, é essencial o aluno ter um apoio de memorização para a aprendizagem dos caracteres chineses e da formação frásica da língua. Esta ajuda torna-se mais facilmente alcançável através dos métodos mais tradicionais, devido ao uso de manuais escolares tradicionais. No entanto, tal como para os restantes idiomas, a aprendizagem através dos métodos não tradicionais tem tendência de facilitar a comunicação diária dos alunos em chinês.

Observando as dificuldades dos alunos de LEO:ECJ que apresentaremos no próximo capítulo deste estudo, percebemos que a oralidade é a segunda vertente em que estes se sentem menos preparados. Para ajudar a colmatar este ponto, os professores têm incorporado cada vez mais exercícios ditos não tradicionais nas suas aulas. Este passo aparenta estar a ser tomado na direção certa, mas é necessário implementar mais exercícios deste género, quer em contexto de aula, quer em estudo particular, e apresentar mais tipos variados destes para manter os alunos interessados no seu desenvolvimento linguístico.

No último capítulo, serão abordados pontos que permitem a realização desse objetivo: a criação de exercícios variados para todos os tipos de pessoas - apoiando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner - e sugerindo alguns exercícios a realizar.

**CAPÍTULO 2 – A Influência dos Suportes Digitais e a  
Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não  
Tradicionais**

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

Comparando o ensino tradicional e não tradicional de línguas, é possível entender que os pontos fortes de um tendem a ser os pontos fracos do outro. Esta observação levanta a questão relativa ao uso de ambos os métodos em conjunto, visto que tal poderá ser uma boa forma de colmatar os aspetos menos positivos dos dois estilos e proporcionar concomitantemente um contexto de estudo dos mais favoráveis aos aprendentes de uma língua estrangeira. Partindo desta premissa, decidimos investigar essa eventualidade juntamente à influência dos suportes digitais através da realização de dois inquéritos aos alunos dos segundo e terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses (ECO:ECJ) da Universidade do Minho no ano letivo de 2021/22. Começamos por analisar a metodologia empregada para tal.

### 2.1 Metodologia de trabalho

A realização do presente estudo baseia-se não só na aplicação de inquéritos aos alunos dos segundo e terceiro anos da Licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses da Universidade do Minho do ano 2021/22, como também na leitura e análise de estudos, materiais e ensaios académicos já publicados sobre as dificuldades geralmente enfrentadas por alunos falantes nativos do português aquando da aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira.

A primeira fase do trabalho aqui apresentado centrou-se na realização de inquéritos às turmas acima citadas, tendo sido previsto o seu desdobramento em duas partes: num primeiro momento, foram identificadas as dificuldades dos alunos e os seus hábitos de consumo de conteúdo disponível digitalmente; num segundo, procurou-se verificar que tipo de influência as plataformas digitais podem exercer sobre a aprendizagem dos discentes e se uma complementaridade entre os métodos tradicionais e não tradicionais seria possível. Estes inquéritos têm objetivos distintos, mas complementares.

O primeiro foi um questionário constituído por dez perguntas com intuito de descobrir a média de valores dos alunos nas disciplinas de Chinês Moderno (Chinês Moderno I e II para os alunos do Segundo Ano e Chinês Moderno III e IV para os alunos do Terceiro Ano), as dificuldades sentidas pelos alunos aquando da aprendizagem do CLE e, por final, averiguar quais são os hábitos de consumo de suportes digitais dos estudantes. Com estas informações, podemos começar a traçar um plano de ligação entre as dificuldades sentidas e os exercícios que propomos no Capítulo III de forma a entender como é possível utilizar os suportes digitais existentes na aprendizagem do chinês. Para isto, o inquérito será igualmente utilizado para verificar se aparenta existir uma relação entre a média de valores dos alunos e os seus hábitos de consumo, algo que possa, assim, ajudar a confirmar a hipótese de que existe, de facto, uma

relação entre os dois que pode ser benéfica no ensino e aprendizagem da língua de estudo.

O segundo foi um exercício onde se apresentou um vídeo que serviu de contexto para responder a determinadas questões. Ademais, as turmas foram divididas em duas: uma parte realizou o exercício tendo acesso a uma ficha de vocabulário relacionado com o conteúdo, a segunda parte da turma não teve acesso à mesma (grupo de controlo). O intuito não foi apenas entender a capacidade dos alunos em compreender o contexto e os diálogos presentes no vídeo apresentado, mas também, graças ao vocabulário fornecido, perceber se este tipo de exercícios pôde servir para complementar o ensino mais tradicional que é lecionado em contexto de aula.

Após análise dos resultados dos questionários, estabeleceram-se comparações entre a teoria pré-concebida acerca das maiores dificuldades na aprendizagem do CLE e a influência das plataformas digitais no estudo de línguas para criar atividades que possam colmatar as dificuldades exprimidas pelos alunos de LEO:ECJ utilizando os suportes digitais.

## 2.2 Contexto da aprendizagem

Como já mencionado, este estudo baseia-se em informação recolhida nas turmas dos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses. Posto este facto, o ensino destes jovens é realizado num contexto tradicional, sendo que a aprendizagem da língua chinesa destes se encontra enquadrada por um percurso curricular completo com Unidades Curriculares (UC) que relevam dos mais diversos campos dentro da esfera dos estudos chineses, como Chinês Moderno, Cultura Chinesa, Geografia da China, História da China, Chinês Comercial e Turístico, Técnica e Prática de Tradução do Chinês e, opcionalmente, Introdução ao Chinês Clássico<sup>11</sup>. Em contraste às UC relacionadas com a China, existem as opções semelhantes para a língua japonesa.

Detalhando um pouco mais, os anos letivos da licenciatura dividem-se em dois semestres. As seguintes UC constituem o plano letivo<sup>12</sup> do primeiro ano de LEO:ECJ: Chinês Moderno I (S1) e II (S2); Cultura Popular da China (S1); Geografia do Japão (S2); Geografia Humana, Económica e Turística da China (S2); História da Expansão Portuguesa no Extremo Oriente (S1) e Japonês Moderno I (S1) e II (S2). Neste ano, todas as UC são lecionadas em português ou inglês.

Um padrão observável a partir do primeiro ano é a escolha de ensinar a gramática das diferentes línguas ensinadas em português para permitir uma compreensão mais facilitada das regras de uso da

---

<sup>11</sup> Uma nova ramificação do plano letivo está a ser posta em prática no ano letivo 2023/2024 o que pode alterar ligeiramente as UC aqui citadas. No momento da realização deste estudo, estas eram, no entanto, as UC lecionadas. (NdA)

<sup>12</sup> As UC estão apresentadas por ordem alfabética, o semestre de lecionamento encontra-se designado por "S1" para o primeiro semestre e "S2" para o segundo semestre. (NdA)

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

língua e permitir aos alunos assimilar conhecimento gramatical de forma mais acessível. A única exceção a esta regra encontra-se no terceiro ano da licenciatura aquando das disciplinas opcionais de Japonês Moderno V e VI. O restante ensino de línguas é, neste ano, igualmente realizado em português e inglês, com diversos exercícios de escrita, leitura, oralidade e compreensão oral nas línguas lecionadas. Os alunos têm também a oportunidade de estar em contacto com alunos oriundos da China, que vêm a Portugal melhorar o seu nível de português em contexto de intercâmbio, permitindo a comunicação intercultural entre os alunos portugueses e chineses. Tal promove não só a convivência com pessoas nativas na língua de estudo, mas também a observação das diferenças culturais em primeira mão. Com isto, os alunos aprendem atempadamente a resolver problemas que possam surgir dadas as diferenças culturais e linguísticas. O desenvolvimento desta capacidade é chave no percurso académico e formativo do aluno, preparando-o para os anos seguintes, nos quais a oportunidade é repetida, e para a sua futura carreira profissional. O contacto dos portugueses com falantes nativos chineses pode, então, facilitar a aprendizagem da língua que em tanto difere da sua. Igualmente, permite-lhes criar contactos e amizades que poderão mais tarde continuar a fornecer essa ajuda essencial para o seu crescimento linguístico.

Sobre a aprendizagem das línguas chinesa e japonesa em simultâneo, diria-se que pode configurar-se como um desafio problemático. Por um lado, pode tornar o estudo das línguas mais complicado devido à necessidade elevada de estudo para conseguir assimilar o conhecimento necessário para a aprendizagem das duas línguas. Por outro lado, as línguas apresentam, por vezes, uma certa complementaridade, dada a semelhança de certos caracteres em chinês e em japonês devido à origem chinesa dos mesmos. A maioria dos alunos tende a posteriormente negligenciar o estudo de uma dando preferência à segunda, atendendo às suas ambições académicas e profissionais. Por costume, são mais os alunos que privilegiam o chinês relativamente ao japonês, especialmente após o primeiro ano.

O Segundo Ano continua a leção das línguas chinesa e japonesa, com as UC de Chinês Moderno III (S1) e IV (S2) e Japonês Moderno III (S1) e IV (S2). O ensino, no entanto, não estagna, evolui juntamente com o nível dos alunos. As aulas de japonês continuam a ser ensinadas em português. As aulas de chinês mantêm o ensino de gramática em português, embora as restantes vertentes da língua comecem a privilegiar o uso do chinês no ensino, visando, assim, o aumento da compreensão oral dos alunos e, por extensão, a fluência dos mesmos, requerendo o uso de chinês para o esclarecimento de dúvidas. Estas podem também ser colocadas e explicadas em português e/ou inglês, se a explicação se mostrar complexa demais para o nível do aluno ou se este se encontra com dificuldades na compreensão da resposta.

Durante este ano, são também lecionadas as UC de Cultura Japonesa I (S2); História da China até

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

Ming (S1); História da China a partir dos Ming e Poesia Clássica (S2) e História do Japão I (S1) e II (S2). Todas estas são maioritariamente lecionadas em inglês, exceção feita ao ensino de Poesia Chinesa, que é lecionada em português.

A complementaridade das UC de cultura, geografia e história permitem um conhecimento mais amplo da língua. Um exemplo desta complementaridade pode ser observado durante o ensino de chinês clássico, o qual auxilia no entendimento de ditados populares ainda hoje usados pelos chineses, facilitando, assim, a compreensão e a tradução dos mesmos devido ao contexto explicado em volta da expressão popular.

O Terceiro e último ano de licenciatura apresenta um plano de estudos que dá continuidade aos anos anteriores, mas volta a focar-se mais nos aspetos linguísticos. As UC de Japonês V (S1) e VI (S2) tornam-se opcionais, tendo como alvo os alunos interessados em seguir o estudo de japonês, sendo substituídas pelas UC de Filosofias Orientais (S1) e Introdução ao Chinês Clássico (S2) para os estudantes que decidiram dedicar-se exclusivamente à língua chinesa<sup>13</sup>. O lecionamento de japonês torna-se exclusivamente em japonês, já a UC de Filosofias Orientais é lecionada em português. “Introdução ao Chinês Clássico” é maioritariamente lecionada em chinês com o inglês a funcionar como língua de apoio.

Para além das UC já apresentadas, são igualmente lecionadas China Económica e Política, Mercado e Cultura Empresarial (S2), Chinês Comercial e Turístico (S1); Estudos Interculturais Portugal/China (S1) e Técnica e Prática de Tradução do Chinês (S2). Todas são lecionadas em português.

A UC China Económica e Política, Mercado e Cultura Empresarial foca-se no ensino do mercado chinês e de técnicas de reconhecimento de oportunidades de entrada na economia chinesa. A ligação com o conhecimento adquirido sobre a cultura chinesa é de alta relevância e permite formar os alunos para enfrentar possíveis problemas de comunicação ou culturais que possam ser encontrados aquando da realização de negócios com o mercado chinês.

Chinês Comercial e Turístico tem por objetivo aprofundar o conhecimento geral do aluno sobre a China, lecionando vocabulário relativo a transportes, empresas e comércio, atrações turísticas na China e a história envolvendo a formação destas e gastronomia chinesa, complementando possíveis lacunas ainda presentes sobre os diferentes tópicos apresentados.

Estudos Interculturais Portugal/China tem por objetivo o aprofundamento do conhecimento dos

---

<sup>13</sup> Não existe possibilidade, aquando da realização deste estudo, para os alunos dedicarem-se plenamente à língua japonesa pois LEO:ECJ tem como oferta curricular um *Major* em chinês e apenas um *Minor* em japonês. As UC de China Económica e Política, Mercado e Cultura Empresarial, Chinês Comercial e Turístico, Chinês Moderno V e VI, Estudos Interculturais Portugal/China e Técnica e Prática de Tradução do Chinês são todas de cariz obrigatório. Com a reestruturação a ser aplicada no ano letivo 2023/2024 previamente mencionada, este pode já não ser o caso. (NdA)



## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

estudantes portugueses sobre as relações interculturais entre as duas nações. Esta UC tem a participação de alunos chineses e baseia-se, então, na comunicação entre os portugueses e os chineses.

Por fim, a UC de Técnica e Prática de Tradução do Chinês (S2) tem como finalidade o ensino da realização de traduções português/chinês e chinês/português, focando-se principalmente no segundo tipo. Diversas técnicas e métodos lecionados dão ao aluno uma ótima base para, no futuro, poder realizar trabalhos de tradução, correção de tradução e mesmo de interpretação.

Existe ainda uma UC designada por Opção UMinho (S2) que é geral nas licenciaturas da Universidade do Minho, disponibilizando aos alunos a possibilidade de alargarem os seus conhecimentos numa área diferente da sua área de estudos.<sup>14</sup>

Apresentado este contexto, é simples assumir que os alunos se encontram bem enquadrados, com um estudo tradicional completo e voltado para um conhecimento mais abrangente da língua chinesa e do seu uso comum, das suas origens e evoluções, da existência dos seus dialetos e variedades.

### 2.3 Resultados dos primeiros inquéritos

Em novembro de 2021, foi realizado o primeiro inquérito (anexo 1) aos alunos da LEO:ECJ com o intuito de descobrir pontos fulcrais desta investigação, tais como:

- A média das notas dos alunos nas disciplinas de chinês moderno (I e II no caso dos alunos do Segundo Ano, III e IV no caso dos alunos do Terceiro Ano);
- A duração total do seu tempo de estudo desde o princípio até à atualidade;
- As maiores dificuldades sentidas por estes aquando da aprendizagem do CLE, sendo que os alunos podiam escolher até dois itens numa lista pré-concebida de cinco possíveis dificuldades;
- A opinião dos mesmos sobre a influência dos suportes digitais no seu estudo;
- Os seus hábitos de consumo de conteúdo em plataformas digitais, incluindo a presença ou ausência desses hábitos, tempo médio de utilização, tipo de conteúdo consumido, entre outros.

O inquérito foi realizado em contexto de sala de aula e de forma anónima. Primeiro, foi realizado o inquérito aos alunos do Segundo Ano e, mais tarde, no mesmo dia, aos alunos do Terceiro Ano. No total, foram questionadas 55 pessoas (32 no Segundo Ano e 23 no Terceiro Ano) no contexto desta investigação. Recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise, tentando, assim, responder aos pontos

---

<sup>14</sup> Todas as opções disponíveis para esta UC, assim como todo o plano de estudo de LEO:ECJ é acessível através da ligação seguinte no *website* da Universidade do Minho: [https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/\\_layouts/15/UMinho.PortalUM.UI/Pages/CatalogoCursoDetail.aspx?itemId=4322&catId=13](https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/_layouts/15/UMinho.PortalUM.UI/Pages/CatalogoCursoDetail.aspx?itemId=4322&catId=13) (NdA)

acima citados. Expõem-se de seguida as principais conclusões obtidas:

### 2.3.1 Apresentação dos resultados do Segundo Ano de LEO:ECJ

Na recolha de dados realizada à turma do Segundo Ano foi possível observar os seguintes resultados:

- A média geral da turma é de aproximadamente 15,4 valores (31 notas tidas em conta, 1 abstenção de resposta).
- 90,63% dos alunos iniciaram o seu estudo de língua chinesa no seu ingresso à licenciatura (29 alunos), 6,25% (2 alunos) iniciaram o seu estudo no secundário e 3,12% (1 aluno) iniciou cerca de seis anos antes da data do inquérito.
- No que diz respeito às maiores dificuldades dos alunos, é indicada a percentagem e o número de alunos que considera determinada opção como uma dificuldade aquando da sua aprendizagem<sup>15</sup>: Audição - 93,75% (30 alunos); Oralidade - 46,88% (15 alunos); Escrita - 21,88% (7 alunos); Gramática 18,75% (6 alunos); Vocabulário 3,13% (1 aluno) (ver tabela 1).

**Tabela 1** - Dificuldades dos alunos do Segundo Ano

| Alunos | Turma | Escrita | Oralidade | Audição | Gramática | Vocabulário |
|--------|-------|---------|-----------|---------|-----------|-------------|
| Em nº  | 32    | 15      | 15        | 30      | 6         | 1           |
| Em %   | 100%  | 21,88%  | 46,88%    | 93,75%  | 18,75%    | 3,13%       |

- Constatou-se que 93,75% (30 alunos) consideram que as plataformas digitais podem ter uma influência na sua aprendizagem, 100,00% (30 alunos) desses consideram a possível influência como positiva.
- Da totalidade dos alunos, 84,38% (27 alunos) confirmam consumir conteúdos em suportes digitais. Os conteúdos utilizados pelos mesmos são os seguintes: Música - 81,48% (22 alunos); Vídeos - 59,26% (16 alunos); Filmes - 55,56% (15 alunos); Dramas - 51,85% (14 alunos); Séries - 33,33% (9 alunos); *Dònghuà*<sup>16</sup> 29,63% (8 alunos); Videojogos 7,41% (2 alunos) (ver tabela 2).

<sup>15</sup> Cada percentagem é individualmente contabilizada sobre a turma toda (100%) dada à possibilidade de escolher até duas opções. (NdA)

<sup>16</sup> 动画 (*dònghuà*) Desenho animado chinês. (NdA)

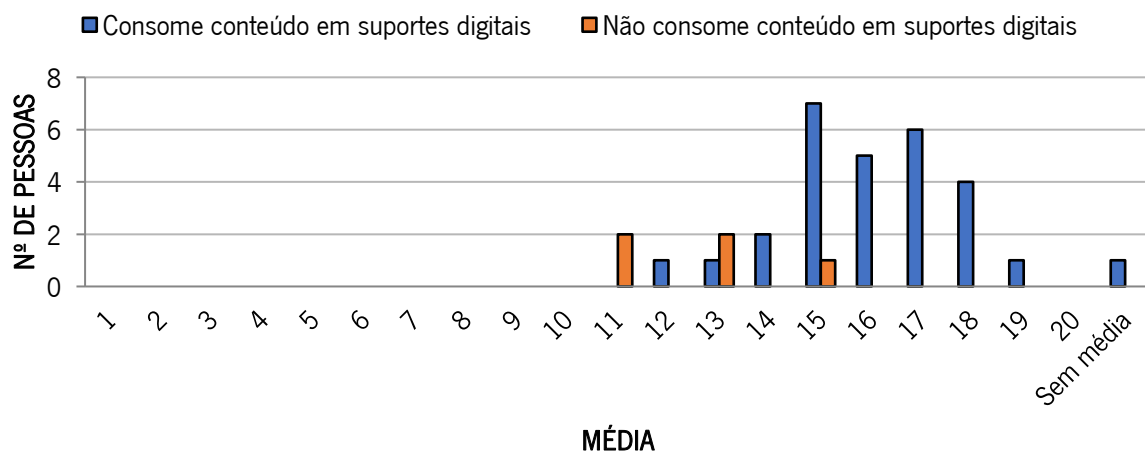
Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

**Tabela 2** - Hábitos de consumo dos alunos do Segundo Ano

| Alunos | Vídeos | Músicas | Filmes | Séries | Dramas | <i>Dònghua</i> | Videojogos |
|--------|--------|---------|--------|--------|--------|----------------|------------|
| Em nº  | 16     | 22      | 15     | 9      | 14     | 8              | 2          |
| Em %   | 59,26% | 81,48%  | 55,56% | 33,33% | 51,85% | 29,63%         | 7,41%      |

- Quanto ao tempo que os estudantes do Segundo Ano de LEO:ECJ passam a consumir conteúdos em plataformas digitais, 40,74% (11 alunos) confirmam ser uma a três horas por semana; em seguida, encontramos quem afirma consumir menos de uma hora e os que admitem fazê-lo entre três a cinco horas com a mesma percentagem de 22,22% (6 alunos) em ambas e finalizam os 14,81% (4 alunos) com mais de cinco horas semanais neste tipo de exercício.
- Dos 15,62% (6 alunos) alunos que não consomem qualquer tipo de conteúdo em língua chinesa nos suportes digitais, 100,00% (6 alunos) desses afirmam ter interesse em desenvolver um hábito de consumo caso se torne benéfico para a sua aprendizagem.
- É notável uma relação entre as médias dos alunos e a presença ou ausência de hábito de utilização dos diferentes suportes existentes. Geralmente, os alunos com média mais elevada tendencialmente têm por hábito usar os suportes digitais existentes (ver gráfico 1).

**Gráfico 1** - Relação entre os hábitos de consumo e a média a Chinês Moderno dos alunos do Segundo Ano



### 2.3.2 Apresentação dos resultados do Terceiro Ano de LEO:ECJ

Na recolha de dados realizada à turma do Terceiro Ano foi possível observar os seguintes resultados:

- A média geral da turma é de aproximadamente 15,8 valores (22 notas tidas em conta, 1 abstenção de resposta).
- 95,65% dos alunos iniciaram o seu estudo de língua chinesa no seu ingresso à licenciatura (22 alunos), 4,35% (1 aluno) tem o chinês como sua língua mãe;
- No que diz respeito às maiores dificuldades dos alunos, é indicada a percentagem e o número de alunos que considera determinada opção como uma dificuldade aquando da sua aprendizagem: Audição - 47,83% (11 alunos); Oralidade - 43,48% (10 alunos); Escrita - 39,13% (9 alunos); Gramática 30,43% (7 alunos); Vocabulário 0,00% (0 alunos) (ver tabela 3).

**Tabela 3** - Dificuldades dos alunos do Terceiro Ano

| Alunos | Turma | Escrita | Oralidade | Audição | Gramática | Vocabulário |
|--------|-------|---------|-----------|---------|-----------|-------------|
| Em nº  | 23    | 9       | 10        | 11      | 7         | 0           |
| Em %   | 100%  | 39,13%  | 43,48%    | 47,83%  | 30,43%    | 0%          |

- Afirma-se que 86,96% (20 alunos) consideram que as plataformas digitais podem ter uma influência na sua aprendizagem, 91,30% (18 alunos) desses consideram a possível influência como positiva, 2 alunos não se pronunciaram.
- Da totalidade dos alunos, 82,61% (19 alunos) confirmam consumir conteúdos em suportes digitais. Os conteúdos utilizados pelos mesmos são os seguintes: Vídeos - 84,21% (16 alunos); Música - 78,95% (15 alunos); Filmes - 73,68% (14 alunos); Séries - 52,63% (10 alunos); Dramas - 47,37% (9 alunos); *Dònghuà* 31,58% (8 alunos); Podcasts 5,26% (1 aluno) (ver tabela 4).

**Tabela 4** - Hábitos de consumo dos alunos do Terceiro Ano

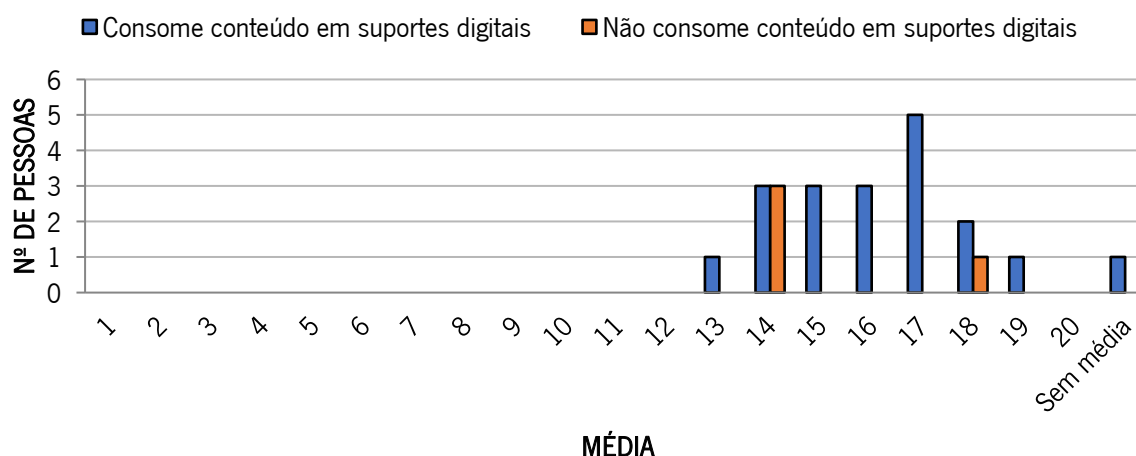
| Alunos | Vídeos | Músicas | Filmes | Séries | Dramas | <i>Dònghuà</i> | Podcasts |
|--------|--------|---------|--------|--------|--------|----------------|----------|
| Em nº  | 16     | 15      | 14     | 10     | 9      | 6              | 1        |

**Tabela 4** - Hábitos de consumo dos alunos do Terceiro Ano (continuação)

|      |        |        |        |        |        |        |       |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Em % | 84,21% | 78,95% | 73,68% | 52,63% | 47,37% | 31,58% | 5,26% |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|

- O tempo passado a consumir conteúdo nos suportes digitais situa-se principalmente entre uma a três horas semanais com cerca de 42,11% (8 alunos), seguido por três a cinco horas com 31,58% (6 alunos), menos de uma hora com 15,79% (3 alunos) e, por fim, mais de cinco horas com 10,53% (2 alunos).
- Dos 17,29% (4 alunos) alunos que não consomem qualquer tipo de conteúdo em língua chinesa nos suportes digitais, 50,00% (2 alunos) afirma ter interesse em desenvolver um hábito de consumo caso se torne benéfico para a sua aprendizagem, 25,00% (1 aluno) não apresenta desejo de desenvolvê-lo e 25,00% (1 aluno) não se pronunciou.
- É notável uma relação entre as médias dos alunos e a presença ou ausência de hábito de utilização das diferentes plataformas existentes. Geralmente, os alunos com média mais elevada tendencialmente têm por hábito usar os suportes digitais existentes (ver gráfico 2).

**Gráfico 2** - Relação entre os hábitos de consumo e a média a Chinês Moderno dos alunos do Terceiro Ano



### 2.3.3 Comparação entre as duas turmas

Expostos os resultados do primeiro inquérito realizado nas turmas de segundo e terceiro ano do curso de LEO:ECJ, podemos iniciar uma comparação entre os resultados. Com esta comparação, esperamos estabelecer paralelos entre as turmas de forma a conseguirmos entender se existe uma

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

relação entre as dificuldades dos alunos, o consumo destes de conteúdo em plataformas disponíveis online e a prestação em aula dos mesmos.

Antes de prosseguirmos para a comparação dos dados, é importante destacar que o número de alunos que foram sujeitos ao inquérito é um dos principais obstáculos a este estudo. O número de recolhas não é muito elevado e, por conseguinte, não constitui uma base de dados suficientemente composta para permitir uma generalização fora do contexto da UC de Chinês Moderno do curso de LEO:ECJ. Por essa razão, insistimos que, apesar de potencialmente aplicável num contexto mais alargado e geral, este estudo não fornece dados suficientes para afirmar que é aplicável em diferentes contextos, com métodos de aprendizagem e ensino diferentes. No entanto, gostaríamos de deixar o incentivo a aprofundar este tema com alunos de diferentes escolas ou universidades. Não descartamos a possibilidade de poder voltar a aprofundar este tema no futuro, quiçá em contexto de uma tese de doutoramento, com as alterações necessárias para corresponder às necessidades não só da altura, mas também do contexto académico no qual nos encontraríamos. Fica igualmente o convite para qualquer investigador interessado no tema que realize o seu próprio estudo sobre o mesmo, o qual tem não só potencial e espaço para aprofundamento, mas também parece ser muito pertinente no contexto atual em que os alunos evoluem pelo mundo graças à globalização e maior facilidade de acesso a conteúdo na internet.

É de salientar igualmente que a quantidade de alunos submetidos ao inquérito é inferior no terceiro ano e que ambas as turmas não se encontravam em completo no momento da realização do questionário. Poderiam, portanto, existir ligeiras diferenças, caso se voltasse a fazer o inquérito com a turma em completo. Posto isto, prossigamos, então, com a comparação de dados obtidos nas duas turmas.

Primeiramente, podemos apontar que as turmas têm uma média semelhante nas suas respetivas UC (Chinês Moderno I e II para o Segundo Ano e Chinês Moderno III e IV para o Terceiro Ano), existindo apenas 0,4 valores de diferença entre as duas. O terceiro ano apresenta uma média ligeiramente superior. As percentagens de alunos que afirmam serem consumidores de conteúdo digital são igualmente parecidas nos dois lados. Não obstante, apesar da sua média ligeiramente superior, a percentagem de alunos do terceiro ano que se dizem utilizadores das plataformas digitais é inferior por uma diferença pouco significativa.

Em segundo, podemos observar que as duas maiores dificuldades assinaladas para ambas as turmas são, por ordem, a Audição (com 93,75% e com 47,83%, respetivamente nos Segundo e Terceiro anos) e a Oralidade (com 46,88% e 43,48%, novamente respetivamente aos Segundo e Terceiro anos). Esta estatística é deveras interessante e importante para este estudo, pois teorizamos que o uso habitual

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

de conteúdo digital como forma de apoio pode fortemente contribuir para o alívio destas dificuldades, principalmente a audição. Esta teoria deve-se ao facto da maior exposição contínua e prolongada à língua chinesa falada por nativos ser benéfica para a compreensão oral e expressão oral do estudante de CLE. Com a exposição prolongada, o auditor obtém um maior conhecimento do uso quotidiano da língua chinesa, expressões idiomáticas comuns e utilização correta de formas frásicas e gramaticais. *A posteriori*, este conhecimento permite a utilização oral da língua de uma forma mais natural e possivelmente até facilita o uso da língua na componente oral.

Terceiramente, verifica-se que, enquanto o Segundo Ano demonstra um maior interesse em ouvir música em chinês (84,62%), o Terceiro Ano prefere a visualização de vídeos (84,21%). Esta preferência pode potencialmente influenciar a compreensão oral dos alunos. Nos vídeos, é costume existirem legendas em chinês para o conteúdo apresentado, facilitando a compreensão, visto que é possível ligar não só as ações ao que é dito, mas igualmente os caracteres incluídos nas legendas. Além disso, há situações em que a pessoa pode, ao ler legendas, reconhecer um vocábulo ou estrutura gramatical da qual não se recorde habitualmente, o que pode ajudar a consolidar a sua compreensão além da sua própria habilidade oral e auditiva. Essa prática também pode contribuir para melhorar a leitura e a escrita. Esta é também uma possibilidade quando se ouve música, mas é necessário fazer uma procura extra para encontrarmos a letra desta, o que acaba por ser facilmente exequível na maioria dos casos, porém é menos prático. Acrescenta-se ainda que, a menos que seja um videoclipe da música em questão, a falta de apoio visual dificulta a compreensão por contexto ambiente por não existir a possibilidade de o descobirmos pelo cenário presente. Para além disso, existe o argumento a ser feito que, tal como o nome indica, um videoclipe é um vídeo mais do que apenas uma música. A vantagem da música é a facilidade de consumo. Como não necessita visualização, pode ser ouvida enquanto realizamos outras tarefas. Na nossa opinião, consideramos que, em contexto deste estudo, a música não deve ser o suporte digital mais utilizado se tivermos por objetivo melhorar o nosso chinês com a ajuda destes meios devido à falta de componente visual que pode melhor auxiliar a compreensão. Posto isto, recomendamos o uso de música, de podcasts (como mencionado na turma de terceiro ano) ou outros métodos apenas audíveis (livros auditivos são outro bom exemplo) para alturas em que a visualização de qualquer outro tipo de conteúdo mencionado não seja possível.

Por fim, comparemos a relação entre as médias individuais e o seu costume de uso do material referido. É notável que, nas duas turmas, os alunos que têm a média mais elevada são, na sua maioria, pessoas que afirmam ouvir/ver conteúdos em chinês. Esta afirmação pode ser observada nos gráficos 1 e 2. Na turma do Segundo Ano, nota-se que nenhum aluno que afirma não ter hábito de consumo nos

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

suportes digitais tem uma média superior a 15 valores. Da mesma forma, no Terceiro Ano, apenas uma pessoa que tem uma média superior a 14 valores diz não utilizar estes conteúdos. Com esta observação, podemos afirmar que os alunos do curso LEO:ECJ com uma capacidade de compreensão da língua chinesa mais desenvolvida que os restantes estão mais comumente expostos ao chinês sob diferentes formas. Esta exposição faz-se para além do seu horário de aulas e do seu horário de estudo pessoal. Através desta capacidade acrescida de compreensão, estes obtêm melhores resultados aquando de uma avaliação tradicional em contexto de aula.

### 2.4 Resultado do segundo inquérito

Em maio de 2022, realizou-se o segundo inquérito (anexos 2 e 4) aos alunos dos Segundo e Terceiro anos da licenciatura de LEO:ECJ. Este inquérito tinha por objetivo o estudo da possível complementaridade dos suportes digitais ao ensino mais tradicional lecionado pelos docentes em contexto de sala de aula. Para obter este resultado, criou-se um questionário relacionado com um vídeo que foi apresentado aos alunos numa sala de aula. A turma foi igualmente dividida em dois: à primeira metade, foi-lhes facilitada uma ficha de vocabulário complementar ao contexto apresentado tal como poderia acontecer num contexto de aula tradicional (sendo, por exemplo, o vocabulário lecionado numa lição) (anexos 3 e 5); a segunda metade (grupo de controlo) não teve acesso à ficha, isto para entender se os alunos têm capacidade de compreender o que lhes foi apresentado mesmo sem recorrer a um método de ensino mais tradicional, indicando possivelmente que o exercício seria viável como método de estudo de determinada lição por si só. Volta a ser importante referir que a quantidade de dados obtidos na realização deste estudo não é suficiente para poder criar uma generalidade que se estenda para além do limite pré-estabelecido, que são os alunos dos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses. Para tal, será necessário realizar novos estudos sobre este assunto, algo que, como já reiterado, poderá ser feito em sede de estudos posteriores. Os vídeos e questionários variam consoante o ano de licenciatura dos estudantes, adaptando-se ao seu nível de conhecimento da língua chinesa e das suas capacidades nesse determinado ponto do seu percurso académico. Este mantém-se, no entanto, semelhante a nível de dificuldade de perguntas, ou encontra-se compensado com um número um pouco mais elevado de questões para uma duração de excerto semelhante entre ambos os anos. As fichas encontravam-se adaptadas ao vídeo apresentado com vocabulário que os alunos poderiam não conhecer com os seus níveis, ou vocabulário pouco utilizado pelos mesmos, podendo, então, ter sido esquecido.



## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

As questões feitas aos alunos serão diferentes e adaptadas a cada ano e conteúdo visualizado, exceção feita à última pergunta de ambos os questionários, que é igual. Nesta, foi pedido aos estudantes para elaborarem um pequeno resumo do material audiovisual fornecido, de forma a entendermos o nível de compreensão de cada aluno perante o excerto.

No total, foram interrogados 51 alunos no contexto deste questionário, 26 alunos frequentavam o Segundo Ano da licenciatura, os restantes 25 frequentavam o Terceiro Ano.

Antes de prosseguir com a apresentação dos resultados, iremos realizar uma breve contextualização do conteúdo abordado em cada ano e qual a orientação das perguntas realizadas para atingir os objetivos propostos pela atividade. De seguida, encontra-se uma apresentação dos excertos utilizados na realização dos questionários, dos seus conteúdos e da orientação dada às questões que constituem o exercício.

Aos estudantes do Segundo Ano foi apresentado um excerto de 2 minutos e 20 segundos retirado do episódio 21 da primeira temporada da série infantil “小猪佩奇” (*Xiǎozhū Pèiqí*, A Porquinha Peppa) intitulado “妈妈的生日” (*māmā de shēngri*, O aniversário da Mamã Porquinha). Neste excerto são-nos apresentadas quatro personagens: 佩奇 (*Pèiqí*, Peppa), o seu irmão 乔治 (*Qióozhǐ*, Jorge), 猪妈妈 (*Zhū māmā*, Mamã Porquinha) e 猪爸爸 (*Zhū bàba*, Papá Porquinho). É o aniversário da Mamã Porquinha e a sua família parabeniza-a com um pequeno-almoço na cama, juntamente com um cartão de aniversário escrito pelas duas crianças. Enquanto a mãe se encontra a terminar o seu pequeno-almoço, a restante família regressa ao andar inferior onde termina de preparar o bolo de aniversário para a Mamã Porquinha. Quando esta começa a descer para ir ter com a sua família, estes ficam aflitos, pois ainda não tinham acabado de preparar o bolo para a mãe. Com isto, o Papá Porquinho sugere que a Mamã Porquinha vá relaxar para a sala de estar, visto que é o seu aniversário. Esta responde-lhe que eles devem estar a esconder-lhe um segredo. A Porquinha Peppa arrasta, então, a sua mãe até à divisão referida, dá-lhe uma revista para ler e põe música para esta ouvir enquanto relaxa. A pequena regressa, então, à cozinha onde se encontram o pai e o irmão e, de seguida, o pai dá-se conta que não têm velas suficientes para o bolo de aniversário da mãe. Após encontrarem solução, estes deixam o bolo e vão encontrar a mãe na sala de estar. Com isto, termina o excerto do episódio que foi apresentado aos alunos.

As perguntas são, assim, baseadas neste contexto e têm como objetivo principal entender qual foi o nível de compreensão dos alunos no que diz respeito ao que foi dito. Questões sobre o desenrolar dos acontecimentos são o maior relevo apresentado e encontram-se complementadas com uma questão na

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

qual é pedido aos estudantes que escrevam um resumo mais detalhado possível com um máximo de dez linhas.

Em relação ao excerto do Terceiro Ano, este apresenta uma duração de 2 minutos e 42 segundos, retirado do episódio 1 da temporada 5 de um programa familiar chinês chamado “爸爸去哪儿?” (*Bàba qù nǎr*, Onde vamos, papá?) intitulado “陈小春被儿子 Jasper 一招搞定? 小泡芙超萌治愈嗯哼!” (*chénxiǎochūn bèi érzi Jasper yī zhāo gǎo dìng? xiǎo pàofú chāoméngzhì yù enhēng*, Será que o filho de Jordan Chan resolveu o problema do pai? A Eve Liu é tão querida, não é?). Este é um *reality show* onde pais (personalidades famosas na China) e filhos são convidados para realizar missões definidas pela produção do programa, sendo filmados ao longo do tempo em que estes realizam as tarefas.

Neste episódio específico, as famílias são convidadas a ir numa viagem até à ilha de Dongxiang (东庠岛, *Dōngxiáng dǎo*), uma ilha a nordeste da ilha de Haitan (海坛岛, *Hǎitán dǎo*), na província de Fujian (福建省, *Fújiàn shěng*) no sudeste da China continental, onde irão passar o dia. O nosso excerto foca-se principalmente no momento em que os pais recebem o convite com o programa e a primeira interação entre os pais e os filhos em relação à notícia da localização do dia. Em seguida, as famílias dirigem-se à vez em direção às viaturas que lhes irão servir de meio de transporte até ao barco que, por sua vez, as deslocará para a ilha de Dongxiang. Ao longo do episódio, são-nos introduzidas diversas personagens. Estas personagens são personalidades famosas na China e os seus filhos<sup>17</sup>: o ator e cantor Jordan Chan (陈小春, *Chén Xiǎochūn*) e o seu filho Jasper (陈胤捷, *Chén Yìnjié*); o ator Jiang Du (杜江, *Dù Jiāng*) e o seu filho Yuqi (杜宇麒, *Dù Yǔqí*); o ator, cantor e modelo Zun Wu (吴尊, *Wú Zūn*) o seu filho Max (吴欣乐, *Wú Xīnlè*) e a sua filha Xinyi (吴欣怡, *Wú Xīnyì*); o ator, cantor e compositor Will Liu (刘畊宏, *Liú Gēnghóng*) e a sua filha Eve (刘宇芙, *Liú Yǔfú*); e finalmente, o ator Deng Lun (邓伦, *Dèng Lún*) e a criança sob sua tutela Meiyi Ji (纪美伊, *Jì Měiyī*). À chegada ao carro, Jordan e o seu filho têm uma pequena conversa onde o pai pede à criança para se sentar corretamente num lugar específico da viatura. Jasper executa o que lhe é pedido e diz ao pai, em inglês, que o seu assento é confortável, seguido por um pedido de Jordan para que este não fale inglês, justificando que nem toda a gente sabe falar a língua. A cena corta e passa para a seguinte viatura, onde vemos a segunda família, composta por Jiang Du e Yuqi, a conversar sobre as potenciais atividades na ilha. A criança pergunta a

---

<sup>17</sup> No excerto que apresentamos neste exercício, o nome das pessoas não é dito nem explicitado até mais tarde no episódio. Os alunos não tiveram, portanto, conhecimento do nome das personalidades e dos seus filhos aquando da visualização do excerto, levando à presença de descrições básicas das pessoas quando mencionadas nas questões em vez dos seus nomes. (NdA)

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

Jiang Du se poderão pescar. Este remata afirmando que não, pois seria separar o peixe dos seus pais, o que faria o pobre peixe sentir-se triste. O filho afirma que devem pescar também o pai e a mãe peixe, tal como os avós, para que tal não aconteça, provocando o riso do seu familiar. Na cena seguinte, encontramos Zun Wu, Max e Xinyi. Os filhos exprimem-se em inglês para o pai a dizer que este se esqueceu da sua toalha e do seu fato de banho. Zun Wu responde-lhes em mandarim e refere que, de facto, se esqueceu e que iria utilizar as toalhas das crianças. As crianças aparentam julgar o pai por se ter esquecido de algo tão importante. A quarta família é-nos introduzida sendo estes Will Liu e a sua filha Eve. O pai pergunta à sua filha se esta teria medo caso, à noite, estivesse escuro e não houvesse luz. A esta interrogação, Eve responde que enquanto estivesse com o seu pai, não teria medo. O último pai, Deng Lun está só no seu carro a falar para a câmara, contando que se imagina a chegar à praia e ver Meiyi a correr na sua direção enquanto chama por ele, para terminar nos seus braços, cheia de saudades. Com esta última cena, termina o nosso excerto.

Através deste trecho, pudemos observar pequenas situações diferentes de interação entre os pais e os seus filhos e foi nessas interações que se basearam-se as nossas perguntas. Apesar de existir um uso da língua inglesa e da língua cantonesa no episódio, as nossas questões focaram-se apenas nas falas em chinês mandarim, dado a este ser o foco deste estudo. Não obstante, os alunos podiam ter, dada a presença do inglês, uma maior facilidade de entender o contexto geral da conversa nos casos em que o inglês foi utilizado, mas considerámos não ter influência sobre as respostas das questões que lhes foram propostas. É importante notar igualmente que no episódio, tal como a maioria dos programas em chinês, existem legendas em chinês mandarim no ecrã para cada fala, independentemente da língua em que foram faladas. Este ponto foi também positivo, porque pôde facilitar a tarefa aos alunos em ambas as partes do exercício (alunos com vocabulário/alunos sem vocabulário) e pôde igualmente acrescentar um ponto interessante de comparação, sabendo que os alunos com vocabulário poderiam ter uma facilidade acrescida por ter potencialmente o vocabulário estranho escrito nas suas folhas. Com isto, pudemos entender se a ficha de vocabulário ajudou ou não na leitura das legendas e, conseqüentemente, na compreensão geral do excerto. Este foi um facto relevante, visto que temos por intenção descobrir se este tipo de conteúdo pode ser um bom complemento a um estudo mais tradicional. A leitura das legendas neste exercício permitiu também uma prática na leitura para além da audição.

Dada a natureza das perguntas presentes nos inquéritos, poucas são questões de escolha múltipla, privilegiando, deste modo, respostas de desenvolvimento curtas ou mais alongadas. Esta escolha deve-se à necessidade de entender mais profundamente qual a compreensão mais exata dos estudantes no momento da execução do exercício, eliminando a possibilidade de uma resposta aleatória que possa

distorcer tanto positivamente como negativamente os resultados. Porém, este tipo de solução inclui igualmente os seus problemas. Como exemplo mais preponderante, podemos citar a possibilidade de criação de uma resposta incompleta. Entenda-se por resposta incompleta uma resposta que demonstra compreender o contexto geral da situação, mas carece em detalhes importantes para a resolução das situações apresentadas. Contudo, este ponto pode concomitantemente tornar-se numa vantagem para as nossas análises, acrescentando um nível de compreensão do excerto apresentado e fornecendo mais dados analíticos para compreendermos onde se situa o grupo de controlo e qual a diferença desse grupo com o grupo com vocabulário. Dito isto, consideremos com o intuito de uma análise justa e mais precisa três tipos de respostas: as respostas corretas, parcialmente corretas e incorretas. Uma resposta correta é aquela que demonstra uma compreensão exata do acontecimento ao qual se refere a questão, uma resposta parcialmente incorreta apresenta uma compreensão geral do contexto exposto e aproxima-se do pretendido e, por fim, a resposta incorreta não evidencia compreensão do conteúdo, não sendo capaz de fornecer um retorno satisfatório relativamente àquilo que foi solicitado.

### 2.4.1 Apresentação dos resultados do Segundo Ano de LEO:ECJ

Os resultados do segundo inquérito realizado aos alunos do Segundo Ano de LEO:ECJ apresentaram resultados interessantes para análise. Iremos, em seguida, observar os dados obtidos relativos a cada pergunta (tabela 5 e 6, gráficos 3 e 4). Todas as perguntas podem ser consultadas no anexo 2, tal como a ficha de vocabulário facultada no anexo 3. A turma foi dividida em duas partes para poderem representar os dois grupos previstos para o estudo: um primeiro grupo sem acesso a uma ficha com vocabulário útil para a realização do exercício (13 alunos) e um segundo grupo com acesso a essa mesma folha de vocabulário (13 alunos). Referimos igualmente que a questão 8 deste inquérito foi anulada por estar errada na sua formulação, podendo, assim, levar a confusão ou criando inclusive uma falsa compreensão do que lhes foi requerido ou do fragmento de episódio apresentado. Agora que o exercício se encontra contextualizado, seguem os resultados obtidos (ver anexo 2 para consultar as questões):

- A primeira pergunta apresentou uma percentagem perfeita de 100,00% (13 alunos) de execução no grupo sem vocabulário. Porém, o grupo com vocabulário apresenta 7.69% (1 aluno) de respostas incorretas. Um caso único nos inquéritos realizados que será abordado no ponto 2.4.3.1 deste estudo.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Questão 1: “Que dia é hoje?”

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

- Na segunda questão, os alunos sem vocabulário obtiveram percentagens de 92,31% (12 alunos) de respostas certas e 7,69% (1 aluno) de respostas erradas. Estas percentagens repetem-se nos estudantes com vocabulário.<sup>19</sup>
- A terceira questão é caracterizada por uma melhoria nos alunos do grupo com vocabulário. Esta característica será partilhada na grande parte das perguntas deste estudo, a mais forte ou fraca percentagem. O grupo que não teve vocabulário em consulta demonstrou 0,00% (0 alunos) de respostas corretas, 30,77% (4 alunos) de respostas parcialmente corretas e 69,23% (9 alunos) de respostas incorretas. Já o outro grupo conseguiu ter resultados mais favoráveis, onde os alunos tiveram capacidade para obter respostas corretas a 15,38% (2 alunos), diminuindo a percentagem de respostas parcialmente corretas para 23,08% (3 alunos) e de respostas incorretas 61,54% (8 alunos).<sup>20</sup>
- Na quarta pergunta, a diferença é mais pronunciada, onde o grupo com vocabulário apresentou 84,62% (11 alunos) de respostas certas e apenas 15,38% (2 alunos) de respostas erradas. Já o grupo seguinte obteve apenas 46,15% (6 alunos) de respostas acertadas e 53,85% (7 alunos) de respostas erradas.<sup>21</sup>
- A quinta questão caracteriza-se por uma melhoria, principalmente na percentagem de respostas parcialmente corretas. O grupo sem vocabulário exibiu percentagens de 76,92% (10 alunos) de respostas corretas, 15,38% (2 alunos) de respostas parcialmente corretas e, por fim, 7,69% (1 aluno) de respostas incorretas. No grupo com vocabulário, o resultado demonstrou-se como 92,31% (12 alunos) de respostas corretas, 0,00% (0 alunos) de respostas parcialmente corretas e 7,69% (1 aluno) de respostas incorretas.<sup>22</sup>
- Na sexta interrogação, ambos os grupos obtiveram uma pontuação perfeita, onde 100,00% (13 alunos nos dois grupos) dos alunos acertaram na sua resposta.<sup>23</sup>
- A sétima questão apontou novamente uma igualdade entre os grupos, com 92,31% (12 alunos) de respostas certas e apenas 7,69% (1 alunos) de respostas erradas.<sup>24</sup>
- A questão oito foi, como já mencionado, anulada por ter sido formulada de uma forma errónea, podendo ter causado confusão.<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Questão 2: "O pequeno almoço foi:"

<sup>20</sup> Questão 3: "Em *pinyin*, quais são os nomes chineses das personagens deste episódio? \* (Assinale os tons ou com acentos ou usando a fórmula seguinte (para exemplo usaremos "ma", substitua pelo correto) "ma1" para o primeiro tom, "ma2" para o segundo, "ma3" para o terceiro e "ma4" para o quarto.)"

<sup>21</sup> Questão 4: "Quantos presentes tem a família preparados para a mãe?"

<sup>22</sup> Questão 5: "O que aconteceu quando a mãe começou a descer as escadas?"

<sup>23</sup> Questão 6: "Relativo à pergunta anterior: Porquê?"

<sup>24</sup> Questão 7: "O que sugere o pai para que a mãe faça quando esta chega à cozinha?"

<sup>25</sup> Questão 8: "O que perguntou a mãe da Peppa Pig enquanto foi "empurrada" para a sala?"

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

- Na nona pergunta, os resultados demonstraram percentagens de 7,69% (1 aluno) de respostas acertadas, 23,08% (3 alunos) de respostas parcialmente acertadas e de 69,23% (9 alunos) de respostas erradas para o grupo de estudantes sem a ficha de vocabulário. Em contrapartida, os resultados dos alunos com vocabulário indicaram 30,77% (4 alunos) de respostas acertadas, 30,77% (4 alunos) de respostas parcialmente acertadas e 38,46% (5 alunos) de respostas erradas.<sup>26</sup>
- A décima interrogação é mais um caso onde não foi observada qualquer diferença entre os grupos: ambos apontaram 92,31% (12 alunos) de respostas corretas contra apenas 7,69% (1 aluno).<sup>27</sup>
- A pergunta onze voltou a revelar uma melhoria do grupo com vocabulário em relação ao grupo de alunos sem essa opção. Os resultados deste último foram de 46,15% (6 alunos) de respostas corretas, 7,69% (1 aluno) de respostas parcialmente corretas e 46,15% (6 alunos) de respostas incorretas. Já o grupo de controlo conseguiu 61,54% (8 alunos) de respostas corretas, 0,00% (0 alunos) de respostas parcialmente corretas e, por fim, 38,64% (5 alunos) de respostas incorretas.<sup>28</sup>
- Por último, a décima segunda questão exibiu percentagens de respostas corretas nos alunos sem vocabulário 92,31% (12 alunos) e 7,69% (1 aluno) de respostas parcialmente corretas. Já nos estudantes com acesso à ficha de vocabulário, os resultados foram de 100,00% (13 alunos) de respostas corretas.<sup>29</sup>

**Tabela 5** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, sem vocabulário) em %

| Questão | Correta | Parcialmente correta | Incorreta |
|---------|---------|----------------------|-----------|
| Q1      | 100,00% | 0,00%                | 0,00%     |
| Q2      | 92,31%  | 0,00%                | 7,69%     |
| Q3      | 0,00%   | 30,77%               | 69,23%    |
| Q4      | 46,15%  | 0,00%                | 53,85%    |
| Q5      | 76,92%  | 15,38%               | 7,69%     |

<sup>26</sup> Questão 9: "Qual foi a resposta da Peppa Pig?"

<sup>27</sup> Questão 10: "Que outros problemas encontraram a família da Peppa Pig?"

<sup>28</sup> Questão 11: "O que pergunta a Peppa Pig ao pai?"

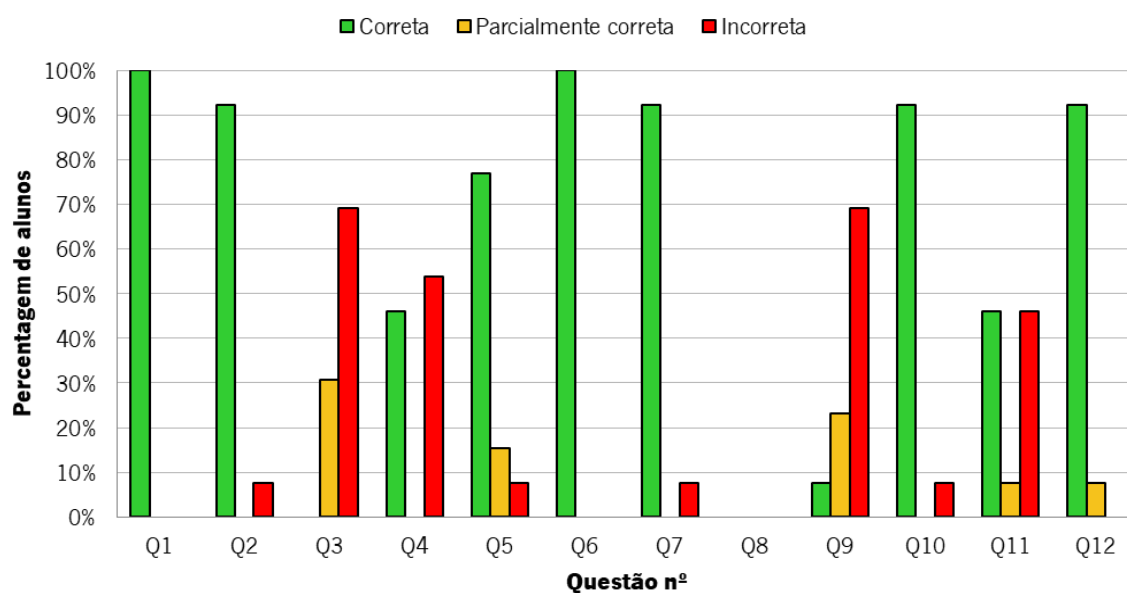
<sup>29</sup> Questão 12: "Faça um resumo mais detalhado possível do excerto que viu (máx. 10 linhas)."

Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

**Tabela 5** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, sem vocabulário) em % (continuação)

|     |         |        |        |
|-----|---------|--------|--------|
| Q6  | 100,00% | 0,00%  | 0,00%  |
| Q7  | 92,31%  | 0,00%  | 7,69%  |
| Q8  | ANULADA |        |        |
| Q9  | 7,69%   | 23,08% | 69,23% |
| Q10 | 92,31%  | 0,00%  | 7,69%  |
| Q11 | 46,15%  | 7,69%  | 46,15% |
| Q12 | 92,31%  | 7,69%  | 0,00%  |

**Gráfico 3** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, sem vocabulário)



**Tabela 6** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, com vocabulário) em %

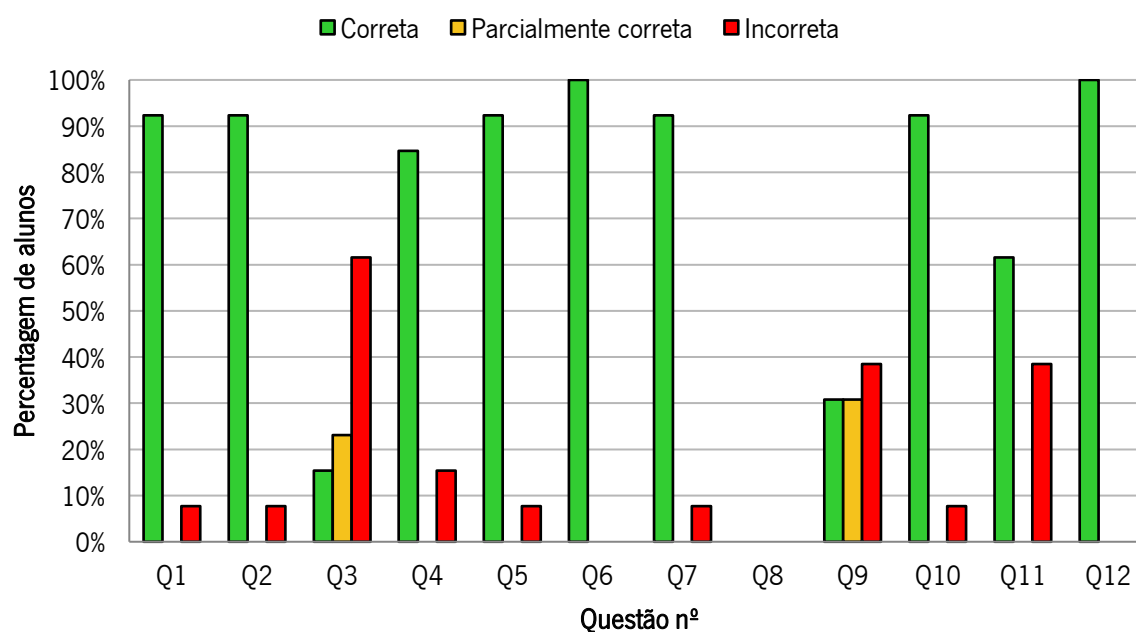
| Questão | Correta | Parcialmente correta | Incorreta |
|---------|---------|----------------------|-----------|
| Q1      | 92,31%  | 0,00%                | 7,69%     |
| Q2      | 92,31%  | 0,00%                | 7,69%     |

Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

**Tabela 6** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, com vocabulário) em % (continuação)

|     |         |        |        |
|-----|---------|--------|--------|
| Q3  | 15,38%  | 23,08% | 61,54% |
| Q4  | 84,62%  | 0,00%  | 15,38% |
| Q5  | 92,31%  | 0,00%  | 7,69%  |
| Q6  | 100,00% | 0,00%  | 0,00%  |
| Q7  | 92,31%  | 0,00%  | 7,69%  |
| Q8  | ANULADA |        |        |
| Q9  | 30,77%  | 30,77% | 38,46% |
| Q10 | 92,31%  | 0,00%  | 7,69%  |
| Q11 | 61,54%  | 0,00%  | 38,46% |
| Q12 | 100,00% | 0,00%  | 0,00%  |

**Gráfico 4** - Estatísticas das respostas do Segundo Ano (13 alunos, com vocabulário)





## 2.4.2 Apresentação dos resultados do Terceiro Ano de LEO:ECJ

No caso dos alunos do Terceiro Ano de LEO:ECJ, os resultados obtidos (ver tabela 7 e 8 e gráficos 5 e 6) demonstram semelhanças com os dados do Segundo Ano apresentados no ponto anterior, mas também algumas diferenças. Antes de analisarmos o seu conteúdo e compararmos as turmas, de seguida encontramos a apresentação dos resultados do Terceiro Ano. Esta turma foi também dividida em dois com 11 alunos participantes no grupo sem acesso a vocabulário e 14 alunos participantes no grupo com vocabulário. Esta diferença deve-se ao facto da turma ter sido inicialmente dividida em duas partes iguais de 11 alunos e durante a explicação do exercício chegaram mais alunos que se juntaram ao segundo grupo antes de lhes ser atribuído um pelo responsável, expondo-se assim ao vocabulário. Para limitar falsear resultados, optámos por manter os três alunos que chegaram após a separação da turma no grupo onde se juntaram. Estando explicada esta diferença, prossigamos para a apresentação dos dados (ver anexo 4 para consultar as questões e anexo 5 para o vocabulário):

- Iniciamos com a questão um, onde os resultados obtidos não apresentam diferença entre os dois grupos, sendo que 100,00% (11 alunos sem vocabulário, 14 alunos com vocabulário) de ambos respondeu corretamente à questão.<sup>30</sup>
- A segunda pergunta já exibiu uma grande diferença nas percentagens entre o grupo sem vocabulário e o grupo com vocabulário. O primeiro apresentou percentagens de 27,27% (3 alunos) de respostas corretas e 72,73% (8 alunos) de respostas incorretas. O segundo grupo demonstrou percentagens de 78,57% (11 alunos) de respostas corretas e 21,43% (3 alunos) de respostas incorretas.<sup>31</sup>
- A terceira interrogação continuou com uma diferença notável entre os dois grupos, apesar de ser menor. Nesta, 27,27% (3 alunos) dos alunos sem vocabulário indicaram respostas certas e 72,73% (8 alunos) respostas erradas. Já no grupo com vocabulário as respostas certas elevaram-se a 52,14% (8 alunos) e as respostas erradas diminuíram para 42,86% (6 alunos).<sup>32</sup>
- A questão quatro segue a tendência das duas perguntas anteriores. Os alunos sem consulta de vocabulário exibiram 27,27% (3 alunos) de respostas acertadas, 9,09% (1 aluno) de respostas parcialmente acertadas e 63,64% (7 alunos) de respostas erradas. No caso dos alunos do grupo de controlo estes totais representaram 50,00% (7 alunos)

---

<sup>30</sup> Questão 1: "O que diz o pai de boné branco ao filho ao entrar dentro do carro?"

<sup>31</sup> Questão 2: "Qual a razão que o pai de boné branco dá ao filho para esse não falar inglês?"

<sup>32</sup> Questão 3: "O que pergunta o filho do senhor de laranja?"

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

de respostas acertadas, 0,00% (0 alunos) de respostas parcialmente acertadas e 50,00% (7 alunos) de respostas erradas.<sup>33</sup>

- Na quinta pergunta as melhorias são menos importantes, mas existentes. Os alunos sem vocabulário não submeteram nenhuma respostas corretas, totalizando assim 0,00% (0 alunos). As respostas parcialmente corretas formaram uma percentagem de 72,23% (8 alunos) e as respostas incorretas 27,27% (3 alunos). Os estudantes com vocabulário apresentaram percentagens de 7,14% (1 aluno) de respostas corretas, 78,57% (11 alunos) de respostas parcialmente corretas e 14,29% (2 alunos) de respostas incorretas.<sup>34</sup>
- Na sexta interrogação voltou a mostrar uma diminuição significativa de respostas erradas entre o grupo com vocabulário e o grupo de controlo. O segundo grupo exibiu 9,09% (1 aluno) de respostas certas, 18,18% (2 alunos) de respostas parcialmente certas e 72,73% (8 alunos) de respostas erradas. No primeiro grupo as percentagens situaram-se nos 21,43% (3 alunos) de respostas certas, 50,00% de respostas parcialmente corretas (7 alunos) e 28,57% (4 alunos) de respostas erradas.<sup>35</sup>
- Na antepenúltima pergunta, a questão sete, a diferença de resultados volta a ser muito mais favorável aos estudantes com vocabulário. Estes apresentaram percentagens de 85,71% (12 alunos) de respostas corretas, 7,14% (1 aluno) de respostas parcialmente corretas e 7,14% (1 aluno) de respostas incorretas. No caso dos alunos sem vocabulário, estas representaram 45,45% (5 alunos) de respostas corretas, 0,00% (0 alunos) de respostas parcialmente corretas e 54,55% (6 alunos) de respostas erradas.<sup>36</sup>
- A oitava interrogação mostrou resultados que aparentam ser similares, mas que possuem uma diferença notória. Os alunos do grupo de controlo não conseguiram responder acertadamente à questão, sendo então 0,00% (0 alunos), seguindo 36,36% (4 alunos) de respostas parcialmente certas e 63,64% (7 alunos) de respostas erradas. Nos estudantes do grupo com vocabulário, a percentagem de respostas certas aumenta para os 35,71% (5 alunos), as respostas parcialmente certas diminuíram para 0,00% (0 alunos) e as respostas erradas, semelhantemente ao outro grupo, encontrou-se nos 64,29% (9 alunos).<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Questão 4: "Relativo à pergunta anterior: Qual a resposta do pai?"

<sup>34</sup> Questão 5: "O que responde o pai de dois filhos quando estes lhe dizem que ele se esqueceu da toalha?"

<sup>35</sup> Questão 6: "Que conversa têm a menina de vermelho e o seu pai?"

<sup>36</sup> Questão 7: "Relativo à pergunta anterior: Qual foi a resposta da menina?"

<sup>37</sup> Questão 8: "O que imagina o último pai?"

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

- A nona e última questão expôs resultados de 9,09% (1 aluno) de alunos sem vocabulário com respostas corretas, 72,73% (8 alunos) de respostas parcialmente corretas e 18,18% (2 alunos) respostas erradas. Com vocabulário, as percentagens apresentaram-se com 42,86% (6 alunos) de respostas certas, 50,00% (7 alunos) de respostas parcialmente certas e finalmente as respostas erradas representaram 7,14% (1 aluno).<sup>38</sup>

**Tabela 7** – Estatísticas do Terceiro Ano (11 alunos, sem vocabulário) em %

| Questão | Correta | Parcialmente correta | Errada |
|---------|---------|----------------------|--------|
| Q1      | 100,00% | 0,00%                | 0,00%  |
| Q2      | 27,27%  | 0,00%                | 72,73% |
| Q3      | 27,27%  | 0,00%                | 72,73% |
| Q4      | 27,27%  | 9,09%                | 63,64% |
| Q5      | 0,00%   | 72,73%               | 27,27% |
| Q6      | 9,09%   | 18,18%               | 72,73% |
| Q7      | 45,45%  | 0,00%                | 54,55% |
| Q8      | 0,00%   | 36,36%               | 63,64% |
| Q9      | 9,09%   | 72,73%               | 18,18% |

<sup>38</sup> Questão 9: “Faça uma descrição mais detalhada possível dos diálogos (não necessita de ser palavra por palavra, o importante é o contexto das conversas e da situação geral) do excerto que viu (máx. 10 linhas).”

Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

Gráfico 5 - Estatísticas das respostas do Terceiro Ano (sem vocabulário)

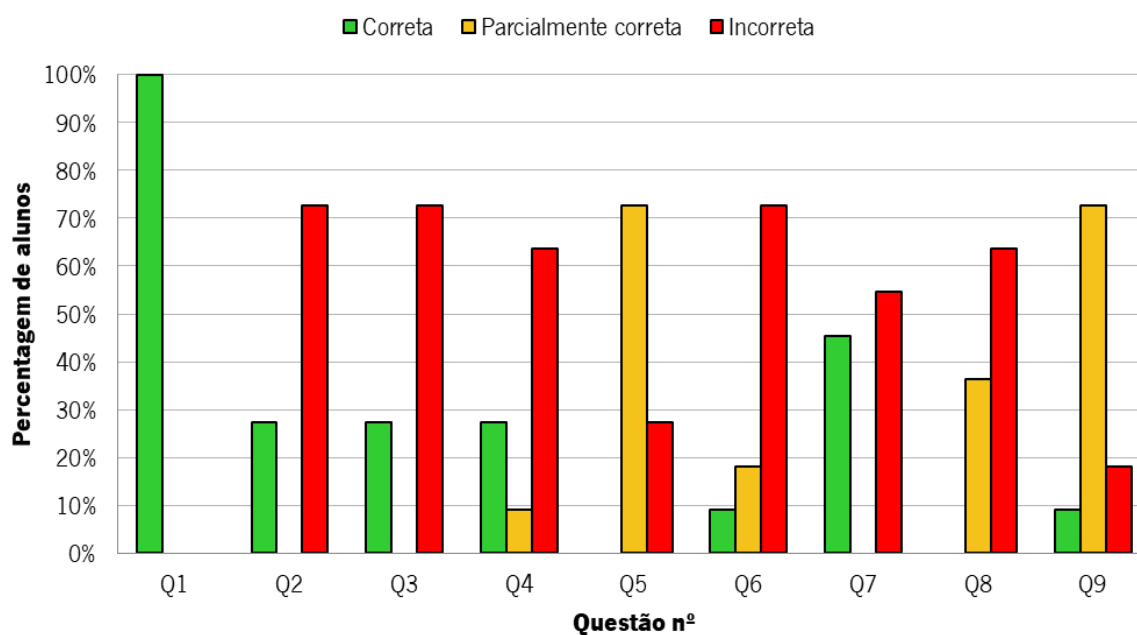
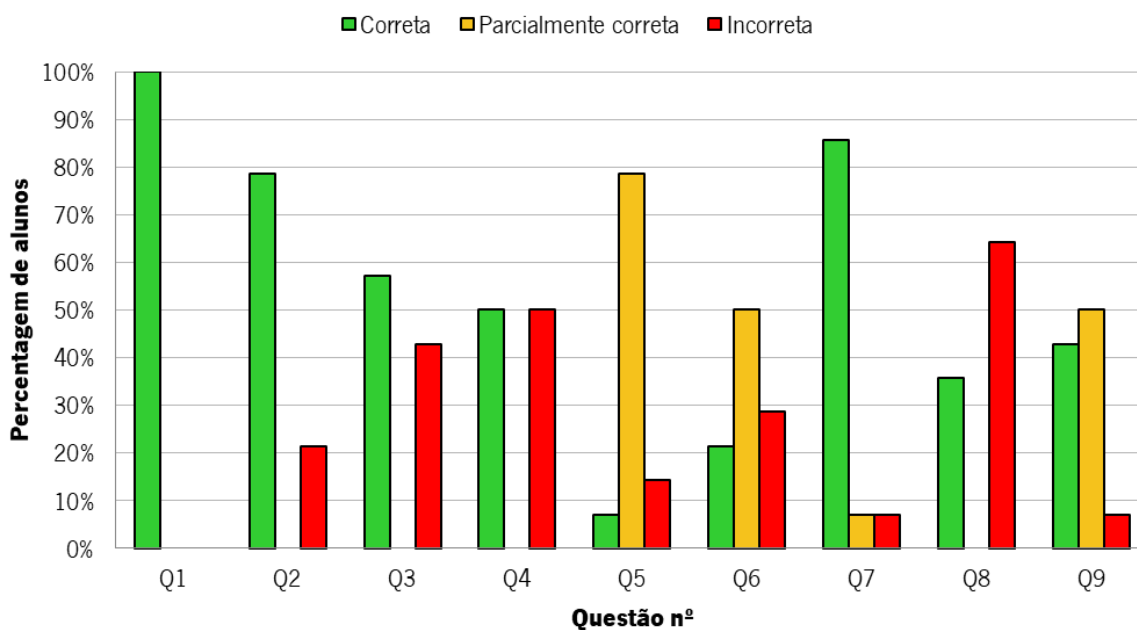


Tabela 8 – Estatísticas das respostas do Terceiro Ano (14 alunos, com vocabulário) em %

| Questão | Correta | Parcialmente correta | Errada |
|---------|---------|----------------------|--------|
| Q1      | 100,00% | 0,00%                | 0,00%  |
| Q2      | 78,57%  | 0,00%                | 21,43% |
| Q3      | 57,14%  | 0,00%                | 42,86% |
| Q4      | 50,00%  | 0,00%                | 50,00% |
| Q5      | 7,14%   | 78,57%               | 14,29% |
| Q6      | 21,43%  | 50,00%               | 28,57% |
| Q7      | 85,71%  | 7,14%                | 7,14%  |
| Q8      | 35,71%  | 0,00%                | 64,29% |
| Q9      | 42,86%  | 50,00%               | 7,14%  |

Tradicionais

Gráfico 6 - Estatísticas das respostas do Terceiro Ano (com vocabulário)



### 2.4.3 Análise dos dados e comparação entre as turmas

Através da análise dos dados obtidos a partir dos inquéritos, é possível verificar que existem diferenças entre as duas turmas. Estes resultados são, no entanto, coincidentes em diversos pontos, que explicaremos em seguida. Neste sentido, começamos por enfatizar as respostas obtidas em determinadas questões, as quais, para a nossa análise, apresentam uma maior importância, e compararemos posteriormente os pontos em comum e as algumas diferenças identificáveis.

#### 2.4.3.1 Análise dos resultados do Segundo Ano de LEO:ECJ

No caso dos alunos do Segundo Ano de LEO:ECJ, apesar dos resultados serem geralmente positivos e de demonstrarem uma compreensão bastante elevada no excerto, podemos observar que os alunos que tiveram acesso ao vocabulário conseguiram obter resultados mais favoráveis. Embora este lhes tenha sido disponibilizado durante poucos minutos, os alunos tiveram a capacidade de usufruir da informação disponibilizada para executar o exercício de uma forma mais eficiente que a parte da turma que não obteve esse acesso. Como referido previamente, todas as perguntas apresentaram uma melhoria no grupo de controlo em comparação com o grupo sem vocabulário. Posto isto, a análise individual de cada questão tornar-se-ia redundante e, por consequente, iremos prestar especial atenção às questões 1, 4, 9 e 11, que constituem,

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

entre elas, um resumo da complementaridade do ensino dito tradicional ao ensino não tradicional da língua chinesa.

A questão 1<sup>39</sup> deste inquérito é um caso único neste exercício onde o grupo de controlo apresentou uma percentagem de respostas corretas de 92,31%. Este caso é singular, pois é a única pergunta nos dois anos que apresenta uma percentagem de respostas certas mais elevada no grupo de controlo, com um perfeito 100,00% apresentado por este último. Isto representa uma diminuição de 7,69% entre os estudantes com acesso a vocabulário e os sem esse mesmo acesso. O problema encontrado nesta resposta deveu-se ao facto de a questão ter confundido um aluno, que a interpretou literalmente e, dado esse facto, respondeu com a data do dia da realização do inquérito. Apesar de ter sido especificado em introdução que todas as questões eram relativas ao excerto que lhes foi mostrado, o aluno respondeu com a data real do dia de realização do inquérito. Esta interpretação falaciosa da pergunta levou ao erro apresentado nos resultados, causando a distinta diferença de percentagem entre os grupos, que não se voltou a repetir ao longo dos exercícios dos Segundo e Terceiro anos.

Na questão 4<sup>40</sup>, os alunos que realizaram o inquérito sem vocabulário obtiveram uma taxa de 53,85% de respostas erradas e 46,15% de respostas corretas, sendo que uma resposta parcialmente correta não era possível dada a natureza analítica desta, ainda que existissem duas opções que seriam consideradas como corretas. A metade da turma que teve tempo de estudar o vocabulário uns minutos antes do exercício obteve uma percentagem de respostas correta muito mais elevada (84,62%) e, conseqüentemente, baixou a taxa de erro para 15,38%. Isto representa uma melhoria de 83% na taxa de sucesso<sup>41</sup> na questão.

Na pergunta 9<sup>42</sup>, as percentagens dos estudantes sem consulta do vocabulário encontram-se da seguinte forma: resposta correta 7,69%, parcialmente correta 23,08% e errada 69,23%. Novamente, existe um melhoramento na quantidade de respostas acertadas ou parcialmente acertadas desta questão nos alunos que tiveram acesso à lista de palavras. Com uma melhoria de 300,00% de respostas corretas e uma de 33,33% nas respostas parcialmente corretas.

Para terminar, a pergunta 11<sup>43</sup> é um exemplo de como o vocabulário ajuda os alunos a entender o contexto geral das situações apresentadas. Para além disso, é igualmente uma ajuda

---

<sup>39</sup> Questão 1: "Que dia é hoje?" Resposta aceite: "O aniversário da Mamã Porquinha."

<sup>40</sup> Questão 4: "Quantos presentes tem a família preparados para a mãe?" Respostas aceites: "Três" (número de presentes que é entregue durante o excerto) e "Muitas" (devido ao Papá Porquinho afirmar que a família tem "muitas mais" prendas preparadas para a Mamã Porquinha neste dia).

<sup>41</sup> Consideramos que, na "taxa de sucesso", apenas as respostas completas demonstram que o aluno teve a capacidade de entender o contexto e aplicar esse conhecimento para realizar o exercício. Por isso, não incluímos as respostas parcialmente corretas quando nos referimos à "taxa de sucesso".

<sup>42</sup> Questão 9: "Qual foi a resposta da Peppa Pig? Resposta aceite: "Que a mãe descanse, ouça música e leia.".

<sup>43</sup> Questão 11: "O que pergunta a Peppa Pig ao pai?" Resposta aceite: "Quantos anos faz a mãe.".

no que toca à passagem de uma compreensão suficiente e um entendimento vago da situação, para uma compreensão mais extensa que permite enxergar por completo o contexto. Posto isto, as percentagens dos estudantes sem vocabulário apresentam-se na seguinte forma: resposta correta 46,15%, parcialmente correta 7,69%, incorreta 46,15%. Estes números transformam-se no caso dos alunos com vocabulário fornecido em 61,54% para as respostas corretas, 0,00% para as parcialmente corretas e 38,46% para as incorretas. Analisando as diferenças, observamos um aumento de 33,33% de pessoas com a resposta correta e diminuições de 100,00% e 17,00% nas respostas parcialmente corretas e erradas, respetivamente.

#### 2.4.3.2 Análise dos resultados do Terceiro Ano de LEO:ECJ

No caso dos alunos do Terceiro Ano da licenciatura, constatam-se resultados similares ao que é observável no inquérito realizado aos estudantes do Segundo Ano. O aumento de respostas acertadas pelos alunos que tiveram acesso ao vocabulário é notável ao longo de todo o questionário, como, aliás, foi também observado no questionário realizado ao ano anterior. Porém, os resultados demonstram que o vocabulário foi uma mais-valia neste ano, mais do que no Segundo Ano. As respostas apresentam uma maior discrepância entre os dois grupos, o que pode representar uma maior influência da ficha de palavras. Tal como no ponto anterior, a análise de todas as questões apresentadas poderia tornar-se redundante e, então, para facilitar a compreensão dos dados e realizando novamente uma curta análise dos dados, iremos focar-nos nas questões 4, 7 e 9, que são exemplos demonstrativos do restante das perguntas.

A questão 4<sup>44</sup> é um caso interessante no qual a presença de vocabulário aparenta ter um grande impacto na compreensão completa da pergunta. Isto porque as respostas corretas dos alunos sem a ficha de palavras encontra-se nos 27,27%, as parcialmente corretas representam 9,09% da totalidade e, por fim, as respostas erradas totalizam 63,64%. No caso dos restantes alunos, o vocabulário permite um equilíbrio entre as respostas corretas e incorretas, ambas totalizando 50,00%, representando um aumento de 83% nas respostas acertadas, uma diminuição de 100,00% das respostas parcialmente corretas e uma diminuição de 21,00% nas respostas erradas. É interessante atentar que o vocabulário permitiu aos alunos que acertaram ter uma compreensão mais completa da situação e, conseqüentemente, fazer com que o número

---

<sup>44</sup> Questão 4: “Relativo à pergunta anterior: Qual a resposta do pai?” Resposta aceite: “Que iria separar o peixinho dos seus pais.”.

destes com as respostas completamente acertadas aumentasse, não deixando dúvidas que pudessem causar uma resposta incompleta.

A questão 7<sup>45</sup> apresenta percentagens de 45,45% de respostas corretas, 0,00% de respostas parcialmente corretas e finalmente 54,55% de respostas erradas. Esta é uma das perguntas onde o vocabulário mostra um impacto significativo na sua resolução, pois observamos um aumento de 89% no número de respostas certas, as respostas parcialmente corretas totalizam 7,14% nas pessoas com vocabulário e principalmente uma diminuição 87% nas respostas erradas. É um caso extraordinário no nosso estudo, sendo que o sucesso numa única questão não justifica por si só o meio. Contudo, pode ser um indicador promissor no caso de um estudo mais aprofundado e estruturado no futuro.

Por último, abordamos a questão 9<sup>46</sup>. Mais uma vez, esta é uma pergunta com uma taxa de sucesso bastante superior nos alunos com consulta de vocabulário. Sem vocabulário, as estatísticas dos estudantes situam-se nos 9,09% de respostas corretas, 72,23% de respostas parcialmente corretas e 18,18% de respostas erradas. Já nos estudantes que utilizaram o vocabulário como auxiliar na realização do exercício apresentam percentagens de 42,86% de respostas acertadas, 50% de respostas parcialmente corretas e 7,14% de respostas incorretas. Isto representa um aumento de 371% nas respostas certas e uma diminuição de 31% e de 61 % nas respostas parcialmente certas e nas respostas incorretas, respetivamente.

### 2.4.3.3 Comparação entre os Segundo e Terceiro anos

Agora que foram expostos os resultados obtidos nos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses podemos, então, ligar os dados e tentar entender os seus pontos comuns e diferenças.

Primeiramente, podemos afirmar que, em todas as questões, o grupo sem vocabulário mostrou uma dificuldade claramente acrescida a entender o conteúdo dos excertos e, por consequente, a responder com maior precisão aos questionários. Não obstante, os resultados gerais da turma do Segundo Ano são mais positivos. Com uma maior percentagem de respostas certas (consultar tabelas<sup>47</sup> 9 e 10 abaixo), os alunos de Segundo Ano demonstraram uma maior

---

<sup>45</sup> Questão 7: “Relativo à pergunta anterior: Qual foi a resposta da menina?” Respostas aceites: “Enquanto estiver com o pai, não terá medo.”.

<sup>46</sup> Questão 9: “Faça uma descrição mais detalhada possível dos diálogos (não necessita de ser palavra por palavra, o importante é o contexto das conversas e da situação geral) do excerto que viu (máx. 10 linhas).” Resposta aceite: Uma resposta correta nesta questão é uma resposta onde todas as famílias são mencionadas e todas as interações entre elas são apresentadas no seu contexto mais detalhado sem necessariamente citar todas as frases faladas nesses momentos.

<sup>47</sup> A média de respostas corretas e percentagem de respostas corretas não têm em conta as respostas parcialmente corretas. (NdA)



## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

taxa de sucesso na realização do exercício. Esta diferença entre os anos pode ser justificada por vários fatores, como, por exemplo, a preparação dos alunos da turma de Segundo Ano para este tipo de exercícios, mas também o facto desses estudantes terem afirmado a 84,38% no primeiro inquérito que consumiam conteúdos em suportes digitais, contra 82,61% nos alunos do Terceiro Ano. A diferença é, de facto, mínima e, com grande probabilidade, não terá sido um fator determinante na diferença de taxa de sucesso.

**Tabela 9** - Taxa de sucesso do Segundo Ano

| Dados/Grupo     | Média de respostas corretas (total global) | Percentagem de respostas corretas (total global) |
|-----------------|--|--|
| Sem vocabulário | 97   | 67,83%   |
| Com vocabulário | 111  | 77,62%   |
| Total           | 208  | 72,73%   |

**Tabela 10** - Taxa de sucesso do Terceiro Ano

| Dados/Grupo     | Média de respostas corretas (total global) | Percentagem de respostas corretas (total global) |
|-----------------|--|--|
| Sem vocabulário | 27   | 27,27%   |
| Com vocabulário | 66   | 52,38%   |
| Total           | 93   | 41,33%   |

Ambas as turmas tinham uma média de uma a três horas semanais passadas nas diferentes plataformas digitais a usufruir do que estas contêm. No entanto, em percentagem, mais alunos do Terceiro Ano passavam mais do que essas três horas (42,11%, contra 37,04% para os alunos do Segundo Ano). O tipo de conteúdo mais consumido pode ter alguma influência nesta diferença de resultados entre as duas turmas. No caso do Terceiro Ano, os vídeos foram a opção digital mais utilizada, enquanto que, no Segundo Ano, foi a música. À primeira vista, esta escolha parece beneficiar os estudantes do Terceiro Ano, porém existe a probabilidade de os vídeos serem visualizados com legendas em inglês. Uma das vantagens dos suportes mais visuais, como os vídeos, isto é, a capacidade de utilizar o que se vê no ecrã para entender mais facilmente o contexto, pode igualmente ser um fator que facilita a compreensão do espetador. Isto, juntamente à potencial presença de legendas em inglês, favorece um certo nível de distração face à língua ouvida. Esta falta de atenção pode levar os alunos a entender o que estão a ver, sem terem de entender o chinês falado nesses momentos. Já a audição de música, sendo um suporte que não comporta necessariamente componente visual, obriga o aluno a estar atento à letra da música e, a partir daí, imaginar o que está a compreender à sua forma. Para isso, a

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

compreensão do que é apresentado passa muito mais pela audição do que por outro sentido, o que pôde influenciar positivamente na preparação de um exercício como o que lhes foi apresentado neste estudo. Levantou-se, então, aqui a questão da maneira como estes estudantes se expõem a este tipo de conteúdo, em que contexto lhes é apresentado e qual o seu objetivo no momento de utilizar as plataformas digitais. A utilização dos vídeos pode potencialmente ser uma mais-valia para o aumento do nível de compreensão dos alunos, porém, deve sê-lo num contexto onde a sua utilização tem como intuito a aprendizagem da língua e exige, por conseguinte, um maior nível de concentração.

A maior diferença entre os dois anos é, sem dúvida, o equilíbrio entre o grupo com vocabulário e o grupo de controlo. No caso do Segundo Ano, as respostas dos dois grupos apresentam taxas de sucesso similares, com uma diferença de cerca de 10,00% entre os dois grupos. Já no Terceiro Ano, essas taxas apresentam uma diferença de 25,00%. Esta disparidade deve-se, porventura, a diversos fatores.

O primeiro fator seria uma questão de dificuldade relativa ao exercício apresentado. Apesar de esta ter sido adaptada às capacidades dos alunos no momento da realização do questionário, existe a possibilidade de que, dada a natureza dos programas e a exposição que os alunos têm a conteúdos deste género, um inquerito se torne mais complicado de executar do que outro. O facto dos programas “小猪佩奇” (*Xiǎozhū Pèiqí*, A Porquinha Peppa) e “爸爸去哪儿” (*Bàba qù nǎr*, Onde vamos, papá?) serem recomendados, quando atingindo o nível de compreensão suficiente, aos estudantes que pedem recomendações por vários docentes ao longo do processo educativo demonstra que podemos assumir estes serem adaptados a alunos de níveis de HSK<sup>48</sup> 2 ou HSK 3 (Segundo Ano) e HSK 4 ou HSK 5 (Terceiro Ano), respetivamente. No entanto, o tempo passado pelos alunos a solidificar os conhecimentos de cada nível não é sempre igual devido à quantidade de informação necessária entre cada patamar de aprendizagem. Entre cada nível, o número recomendado de palavras a saber duplica, significando que os alunos com nível de HSK 2 (nível dos alunos no princípio do Segundo Ano) sabem cerca de 300 palavras, enquanto que os alunos com nível de HSK 4 têm um vocabulário de cerca de 1200 palavras. Na

---

<sup>48</sup> O 汉语水平考试 (*hànyǔ shuǐpíng kǎoshì*, Exame de Proficiência em Chinês Mandarim), ou simplesmente HSK, é o nome dado ao exame internacional *standardizado* de proficiência da língua chinesa mandarim. Existem várias categorias representativas de diversos níveis de proficiência na língua, indo estes de 1 a 6. O HSK 1 é o nível mais básico e o HSK 6 é o nível mais avançado. Não existe, tendencialmente, uma equivalência natural com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), sendo que, por exemplo, o HSK 6 seria equivalente ao nível B2+ ou C1-. O Instituto Confúcio, órgão responsável pela realização dos exames HSK, tem por objetivo alterar em breve a constituição dos níveis, reestruturando as dificuldades de cada patamar. É, portanto, possível que esta explicação dos níveis se torne desatualizada num futuro breve. Durante a realização deste estudo, estes foram os patamares com os quais os alunos estavam familiarizados. Na Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, os alunos terminam o seu percurso com um nível de HSK 4 com, em alguns casos, o estudo do HSK 5 iniciado no final dos três anos. (NdA)

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

altura da realização destes inquéritos aos alunos da licenciatura, o ano letivo estava próximo do seu término, significando que os estudantes do Segundo Ano tinham um nível de proficiência médio de HSK 3 com já algum vocabulário do nível seguinte (aproximadamente um total de 750 palavras) e os do Terceiro Ano um nível médio de HSK 4 com algum vocabulário de HSK 5 já lecionado (aproximadamente 2000 palavras). A discrepância reside, assim, no facto dos estudantes do Segundo Ano aprenderem cerca de 450 palavras ao longo do ano e os do Terceiro Ano aprenderem cerca de 1250 novas palavras, teoricamente mais que duplicando o seu nível lexical ao longo do ano. Com isto, os alunos do Terceiro Ano têm de, no mesmo tempo, aprender mais vocabulário, para além da complicação normal e progressiva que a aprendizagem de línguas comporta, deixando-os com, efetivamente, menos tempo de assimilação entre cada lição e podendo causar-lhes mais dificuldades. Posto este facto, assumindo que o caso se aplica aos alunos que participaram no inquérito, podemos acreditar que a taxa de sucesso inferior do Terceiro Ano em comparação com o Segundo Ano pode advir da situação de aprendizagem e consolidação mais complicada a que são expostos.

Em relação à potencial complementaridade do ensino tradicional com a utilização de conteúdos em suportes digitais, os resultados apontam que existe um potencial positivo do uso para consolidação de vocabulário lecionado em contexto mais tradicional. Os estudantes conseguiram, na sua generalidade e com pouco tempo de preparação, entender e consolidar o seu conhecimento de determinadas palavras e expressões chinesas enquanto realizavam uma atividade fora do normal, lúdica e interessante. Com isto, seria interessante disponibilizar aos alunos uma lista de filmes, séries, músicas, etc. adaptadas ao seu nível de estudo para que estes possam visualizar ou ouvir em complemento do seu estudo de HSK e da licenciatura. A exposição contínua com a língua permite um desenvolvimento mais consolidado do seu nível linguístico, principalmente nos pontos da audição e da oralidade. Dois pontos que, segundo os estudantes dos Segundo e Terceiro anos de LEO:ECJ, se encontram como as duas maiores dificuldades na sua aprendizagem.

Podemos, então, idealizar um incentivo pela parte dos docentes para que os alunos desenvolvam este tipo de hábitos, incorporando exercícios à utilização destes suportes digitais, no âmbito de trabalho de aula ou de trabalho de casa. Talvez seja bom disponibilizar certos exercícios, juntamente com a sua correção, a realizar fora do contexto de aula num momento de estudo mais pessoal para que as pessoas possam treinar o seu nível ao seu ritmo e consolidar o seu estudo, fugindo a um ensino mais tradicional. Os exercícios poderiam igualmente ser um

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

pouco mais flexíveis, apresentando uma sugestão de uma atividade a realizar sem ser direcionado a um conteúdo específico, algo que permitiria ao aluno adaptar e aplicar essa sugestão a um vídeo, filme ou música que este deseje ver ou ouvir.

Em suma, os resultados apresentados nas duas turmas demonstram uma tendência de complementaridade entre o vocabulário presente numa ficha - marco de um ensino mais tradicional - e os suportes digitais - marco de um ensino menos tradicional. Os estudantes que tiveram acesso ao vocabulário exibem resultados mais positivos, com mais respostas corretas e parcialmente incorretas em comparação com os alunos que não tiveram o vocabulário como apoio. Através disto, podemos assumir que, no contexto da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, existe uma possível complementaridade do ensino tradicional pelos suportes digitais. Desde que enquadrado pelos docentes de uma certa forma, pode haver uma influência positiva dos suportes digitais na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira. No entanto, sem esse enquadramento, esses mesmos suportes não são suficientes para substituir um estudo em contexto de sala de aula.

### 2.5 Notas a melhorar para uma nova realização de inquéritos

Concluída a análise dos dados questionários realizados no âmbito deste estudo aos alunos dos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses, observam-se alguns pontos que podem ser alvo de melhoria caso se proceda novamente a uma nova recolha de dados no futuro. Ao longo deste subcapítulo, abordaremos alguns desses pontos e apresentaremos soluções para tornar a análise dos dados ainda mais representativa da realidade dos estudantes em relação a este assunto.

O primeiro ponto a melhorar é aumentar o número de recolhas efetuadas, tentando obter a participação da totalidade da turma em ambos os inquéritos, igualmente a participação de mais alunos e de mais anos letivos. Semelhantemente, mesmo não garantindo a participação de toda a turma, podemos assegurar-nos da participação dos mesmos alunos em ambos os inquéritos, certificando-nos que o grupo de pessoas que respondeu sobre os seus hábitos de consumo é igualmente o grupo que realiza o exercício de visualização e análise. Desta forma, conseguimos garantir que os dados do segundo questionário são relativos e representativos das dificuldades e hábitos do primeiro. Tudo isto pode ser executado mantendo o anonimato dos inquéritos, apenas mantendo uma lista de contactos para solicitar que os alunos que desejaram participar no primeiro participem igualmente no segundo. Isto permitiria

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

igualmente solucionar o problema da disparidade do número de alunos em cada grupo de estudo, evitando, assim, situações como o caso do Terceiro Ano, onde o grupo com vocabulário contou com a participação de mais três alunos.

Com intuito de aumentar o número de participantes, é interessante entrar em contacto com ex-alunos que tenham terminado recentemente o Terceiro Ano e obter informações sobre o ponto de vista deles, das dificuldades que sentiram enquanto frequentavam a licenciatura e, da mesma forma que com os outros anos, entender se existe alguma relação entre o consumo de conteúdo em suportes digitais e as médias de notas que estas pessoas tiveram ao longo do seu percurso académico, mas também recolher informação sobre o seu percurso pós-licenciatura até à data. Em seguida, podemos propor-lhes um exercício adaptado ao nível de recém-licenciado com o objetivo de aumentar o número de dados obtidos sobre a possível influência dos suportes digitais na aprendizagem de CLE.

Com estes fatores reunidos, foquemo-nos agora em melhorar os inquéritos, tanto no seu formato como no seu conteúdo.

No primeiro inquérito, existe a necessidade de acrescentar certas questões que possam permitir-nos aprofundar determinados aspetos da investigação. Por exemplo, é relevante a introdução de perguntas que possam determinar o contexto em que os alunos usam os suportes digitais.

Este contexto é relevante para entendermos se o ambiente é propício a causar alguma forma de desconcentração que possa fazer com que a pessoa não esteja a prestar atenção suficiente ao conteúdo. Um estudante que esteja a ouvir música num café, em transportes públicos ou qualquer outro local público, pode ser exposto a interações exteriores que diminuam o seu nível de atenção ao que está a ouvir em língua chinesa. Já num local mais privado, como em casa, é mais provável que o estudante esteja mais concentrado no conteúdo que decidiu consumir, promovendo um ambiente de aprendizagem mais apropriado. Ainda a nível de contexto, o número de pessoas com quem o aluno se encontra quando consome conteúdos em plataformas digitais pode ser importante para o seu desenvolvimento linguístico. Se vários alunos se juntarem para ver um filme e tirarem proveito desse momento para analisar o que viram entre eles, preferencialmente em chinês, pode influenciar positivamente a aprendizagem e igualmente o contexto onde determinado assunto é visualizado. Um grupo que se junte para ver o mesmo filme, mas que não realize este exercício, pode ter um desenvolvimento menos pronunciado. Evidentemente, este caso é revelador de contexto de consumo, mas também de intuito.

O intuito é outro ponto cujo entendimento se torna relevante no estudo aqui realizado. Com os resultados que obtivemos no segundo questionário, conseguimos perceber que a intenção para a utilização dos suportes digitais é importante no desenvolvimento das competências linguísticas. Na

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

eventualidade de um estudante querer ver uma série de modo estritamente recreativo, este pode ter um nível de atenção mais baixo e estar menos predisposto a guardar informação sobre a língua que possa estar a ser apresentada no conteúdo. Por sua vez, um aluno que realize a mesma atividade com a vontade de aprender e consolidar o seu uso da língua apresentará uma maior retenção de informação.

Ambos os pontos do contexto e do intuito podem permitir um aprofundamento do tema explorado no primeiro inquérito, criando mais possibilidades de ligação de dados e pontos de estudo que podem melhorar a qualidade e precisão do estudo da influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira.

No que toca ao segundo questionário, também existem vários pontos que podem ser melhorados para a fidelidade dos resultados do exercício serem mais representativos da possível complementaridade do estudo não tradicional com o uso de conteúdos digitais e o estudo tradicional.

Para começar, é essencial escrever questões mais bem formuladas que deixem menos lugar para dúvidas sobre o que é solicitado. Para podermos analisar os dados recolhidos da forma mais fidedigna possível, devemos assegurar-nos que as perguntas são claras, concisas e precisas. A confusão verificada nas perguntas do inquérito realizado aos alunos do Terceiro Ano, onde o nome das pessoas presentes no episódio não é fornecido no excerto, é o exemplo mais evidente neste contexto. Situações deste género devem ser evitadas, já que podem gerar hesitação no momento da resposta do estudante, potencialmente impactando de forma negativa os resultados ao agregar uma dificuldade não desejável.

A questão da dificuldade do exercício é também um fator importante a se evidenciar, mais precisamente a diferença de dificuldade entre os exercícios propostos aos Segundo e Terceiro anos. Como brevemente abordado no ponto 2.4.3.3 deste estudo, existe uma diferença de dificuldade de aprendizagem grande entre os níveis de HSK 3 e HSK 4. Sendo que o nível dos alunos de cada ano é avaliado seguindo o seu nível potencial de HSK, isso implica que os excertos escolhidos que tenham um nível de HSK 2/3 sejam bem mais fáceis a nível de preparação que um episódio com vocabulário de HSK 4/5. Este desequilíbrio na dificuldade de preparação pode causar uma disparidade na taxa de sucesso dos resultados obtidos. Para podermos realizar um estudo mais homogéneo sobre o assunto, talvez fosse mais justo realizar o exercício tendo em consideração o nível assegurado pelo final do ano anterior - HSK 2 para o Segundo Ano (nível de final do ano anterior) e HSK 3 para o Terceiro Ano (nível de final do ano anterior) - para permitir que os estudantes tenham uma consolidação mais forte do vocabulário que lhes foi ensinado. O contrário pode igualmente ser uma opção viável: expor os alunos a um grau um pouco superior ao seu torna a dificuldade do exercício mais equilibrada entre ambos os anos.

## Capítulo 2 - A Influência dos Suportes Digitais e a Complementaridade dos Métodos Tradicionais e Não Tradicionais

Para além desta questão, podemos também notar o facto de o questionário do Segundo Ano ter mais perguntas (12 no total) que o realizado ao Terceiro Ano (9 no total). Isto faz com que os resultados dos estudantes cujo inquérito tem mais questões sejam mais precisos em comparação à outra turma, visto que quantas mais interrogações coerentes e relevantes forem respondidas, menor a taxa de erro apresentada nos resultados. O melhor é criar inquéritos com cerca de 10 a 15 perguntas, mantendo o número dessas constante nas duas sondagens.

O carácter voluntário deste estudo traz consigo o seu número de dificuldades. Como abordado no início deste subcapítulo, é necessário aumentar o número de participantes e manter o equilíbrio entre a quantidade de pessoas dos dois grupos do segundo inquérito. No entanto, esse equilíbrio pode, por vezes, ser difícil de manter por diversos fatores exteriores à atividade, mas existem soluções que podem inclusive melhorar a qualidade dos resultados. Para isso, podemos imaginar que seria proposto a todos os estudantes a realização do questionário fazendo parte de ambos os grupos, utilizando o sistema proposto anteriormente para manter contacto com os alunos para garantir a sua participação. Surgem, assim, duas opções.

A primeira opção é mostrar um excerto a todos os alunos simultaneamente sem terem acesso à ficha de vocabulário e pedir o preenchimento do inquérito naquele momento. Uns dias após este momento, juntar-se-ia novamente os estudantes, fornecendo-lhes desta vez vocabulário. Seria passado novamente o mesmo excerto e pedido uma nova elaboração do questionário. Este modo de execução do inquérito permitiria interrogar os mesmos alunos, no mesmo contexto, aumentando o número de participações de ambos os grupos e fortalecendo a veracidade dos resultados. Porém, expondo os alunos ao mesmo excerto nos dois momentos, pode argumentar-se que, para além do vocabulário, o número total de visualizações do vídeo pode ter aumentado a compreensão geral dos estudantes, sendo que, num primeiro tempo, viram o episódio uma a duas vezes e duplicariam esse número quando tivessem a realizar o questionário com as palavras facultadas.

De forma a prevenir este problema, podemos mudar o excerto apresentado e criar um novo questionário adaptado a esse. Esta alteração removeria o problema das visualizações extra, mas traria, por sua vez, um novo. Para ser possível a realização deste questionário com dois vídeos, teríamos de nos assegurar que estes têm um nível de dificuldade de compreensão muito semelhante. Sem isto, os resultados obtidos seriam porventura enviesados a favor do excerto mais fácil. No entanto, consideramos que ambas as opções são viáveis e podem permitir uma maior qualidade e precisão nas respostas recolhidas.

**CAPÍTULO 3 – Proposta de Atividades com Uso dos Suportes  
Digitais para a Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira**



Uma vez que observámos que a ligação do ensino tradicional e não tradicional pode ser benéfica para os alunos, pelo menos no contexto dos estudantes de LEO:ECJ, o capítulo III pode ser apresentado como uma base para docentes de CLE para a criação de atividades a realizar em contexto de sala de aula ou de trabalho para casa. Para isso, decidimos introduzir a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), em ligação com alguns exemplos de exercícios que usam suportes digitais, com o objetivo de tirar proveito das vantagens dos diferentes métodos de ensino e alcançar um máximo de tipos de alunos diferentes.

### 3.1 Introdução à Teoria das Inteligências Múltiplas

No ano de 1983, Howard Gardner apresenta, no seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Esta teoria defende que não temos apenas um tipo de inteligência, mas sim uma multitude dessas. Considerando que estava a ser atribuída demasiada importância ao denominado “fator *g*”<sup>49</sup> e a valores do quociente de inteligência (QI) (baseados maioritariamente na capacidade verbo-linguística e lógico-matemática de uma pessoa), Gardner procurou definir inteligência de uma forma mais variada, manifestando esta em diferentes aspetos e graus de intensidade. Afirmava Gardner na reedição de 2011 da sua obra de 1983

[...] todos os seres humanos não possuem apenas uma única inteligência (frequentemente nomeada pelos psicólogos como ‘g’ para inteligência geral). Ao invés, como espécie, nós seres humanos somos melhor descritos como detentores de um conjunto de inteligências relativamente autónomas.<sup>50</sup> (p. xii)

Inicialmente, Gardner apresentou apenas sete tipos de inteligências, nomeadamente verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Mais tarde, em 1993, afirma Peixoto (2017), Gardner acrescentou um oitavo tipo de inteligência, a naturalista, após ter sido confrontado por Ernst Mayr com uma crítica frente à incapacidade de provar que Charles Darwin era uma pessoa inteligente usando os sete tipos primeiramente citados.

Assim sendo, os diferentes tipos de inteligência definem-se sucintamente da seguinte forma:

Verbo-linguística - Capacidade de usar palavras e os seus diferentes significados para transmissão e compreensão de informação, notando as eventuais subtilezas dada à ordem das palavras numa frase, o que pode, assim, modificar o seu significado. Esta inteligência aplica-se tanto a nível oral como a nível escrito.

---

<sup>49</sup> O fator *g*, também conhecido por fator de inteligência geral, inteligência geral ou habilidade mental geral, é uma teoria baseada em análises psicométricas sobre a habilidade cognitiva e inteligência humana. (NdA)

<sup>50</sup> Original: “[...] 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)

## CAPÍTULO 3 – Proposta de Atividades com Uso dos Suportes Digitais para a Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira

Lógico-matemática - Capacidade de interpretar números e teoremas numéricos com facilidade. Os indivíduos com alta inteligência lógico-matemática priorizam e valorizam a racionalidade, facilitando, desta forma, o reconhecimento de determinados padrões, a identificação de relações de causa-efeito, entre outras.

Intrapessoal - Gardner (1983) define a capacidade chave desta inteligência como:

[...] o acesso à própria vida sentimental de alguém - a gama de afetos ou emoções de alguém: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações nesses sentimentos e, eventualmente, categorizá-los, enredá-los em códigos simbólicos, como meio de compreender e orientar o próprio comportamento.<sup>51</sup> (p. 253)

Interpessoal - Ao contrário da anterior, que era direcionada para o próprio, a interpessoal baseia-se na sensibilidade de um indivíduo a reconhecer humores, caracteres, intenções e motivações alheias.

Musical - No seu livro, Gardner (1983) reconhece a este tipo de inteligência três fundamentos: o tom (ou melodia), o ritmo e o timbre; e ainda a sua ligação sinestésica ao nosso sentido de audição. As pessoas com uma inteligência musical mais desenvolvida terão mais facilidade em assimilar sons, recriá-los e reorganizá-los na sua mente. Grandes compositores musicais são exemplos da população que possuem uma inteligência musical mais desenvolvida.

Corporal-cinestésica - Peixoto (2017) diz:

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. (p. 128)

Espacial - São pessoas que apresentam uma inteligência espacial mais desenvolvida com uma sensibilidade de interpretação visual e mental elevada, seja na leitura de dados visuais, como imagens, ou pelo gosto de resolver quebra-cabeças. São indivíduos que conseguem projetar mentalmente uma boa imagem visual de um conceito.

Naturalista - Este tipo de inteligência engloba as capacidades de uma pessoa a identificar - não apenas visualmente, mas também usando os seus restantes sentidos - a natureza que o rodeia. A título de exemplo, podem ser mencionados a diferenciação de plantas, do canto dos pássaros ou da configuração das nuvens, entre outros.

---

<sup>51</sup> Original: “[...] access to one’s own feeling life—one’s range of affects or emotions: the capacity instantly to effect discriminations among these feelings and, eventually, to label them, to enmesh them in symbolic codes, to draw upon them as a means of understanding and guiding one’s behavior.” (TdA)

### CAPÍTULO 3 – Proposta de Atividades com Uso dos Suportes Digitais para a Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira

A teoria encontra-se, tal como todas as outras, sujeita a críticas, principalmente por parte dos adeptos da visibilidade empírica que representa a medida do QI para provar a inteligência das pessoas. É defendido pelos psicometristas que os diferentes tipos de inteligências apresentadas por Howard Gardner não passam de capacidades cognitivas secundárias e que não são prova distinta da presença pluralizada de inteligências, afirmando que não prova o facto de não ser apenas uma inteligência com capacidades ou talentos diferentes que se possam manifestar em graus diferentes em cada indivíduo. Visser, Ashton e Vernon (2006), neste propósito, afirmam que:

[...], a emergência de um fator *g* definido por testes puramente cognitivos de vários domínios de habilidades não pode ser atribuída a quaisquer demandas verbais fortes associadas a esses sub testes. Em vez disso, parece que o elemento comum é a capacidade intelectual geral que se expressa muito fortemente em tarefas de raciocínio, [...]”<sup>52</sup> (p. 499)

Pessoalmente, considero as teorias psicometristas como restritivas, atribuindo pouca relevância a todos os fatores que podem constituir a inteligência de uma pessoa. Estas teorias podem ser eficazes para deduzir a aptidão de indivíduos em contextos de aprendizagem ditos tradicionais (escola, universidade, leitura de estudos, análise de dados, entre outros). Porém, estas descartam, por exemplo, habilidades artísticas necessárias para a composição de uma música, a escrita de um texto ficcional com desenvolvimento de mundos de funcionamento completamente diferente do nosso, com bases verbo-linguísticas e lógico-matemáticas novas e afastadas da nossa realidade.

A Teoria das Inteligências Múltiplas já consegue abranger a expressão artística como uma forma de inteligência relevante. Assim, uma pessoa inteligente não é apenas alguém que tenha competências específicas como a habilidade para resolver problemas matemáticos ou a utilização de linguagem académica.

Considero redutor afirmar que apenas se é inteligente de uma forma cartesiana. Um pintor extremamente habilidoso no seu domínio é tão inteligente como um matemático de excelência. A diferença existente entre os dois reside na área na qual o seu grau de inteligência é posto em utilização. Penso que, na generalidade, é mais simples acreditar no facto de um matemático poder tornar-se num bom pintor, no entanto seria mais inverosímil acreditar que o pintor pode tornar-se um bom matemático. Na realidade, as predisposições de ambos nas suas respetivas matérias são essenciais para a execução das suas tarefas, pelo que a tentativa de se tornar habilidoso numa atividade para a qual não tem a

---

<sup>52</sup> Original: “[...], the emergence of a *g* factor defined by purely cognitive tests of several ability domains cannot be attributed to any strong verbal demands associated with those subtests. Instead, it appears that the common element is general intellectual ability that is expressed especially strongly in reasoning tasks, [...]” (TdA)

mesma predisposição irá ser, tanto para um como para outro, igualmente difícil.

Este exemplo encaixa-se igualmente na relação que vários tipos de inteligência podem ter entre si. Na resolução de um problema matemático, o uso de lógica vai ser, efetivamente, indispensável, tal como seria o uso de uma certa criatividade para descobrir novas fórmulas ou maneiras de resolver dito obstáculo. No caso da pintura realista, o mesmo fundamento se aplica. O conhecimento geométrico das proporções do mundo que nos rodeia implica uma lógica-matemática a ser aplicada juntamente à criatividade utilizada para realizar uma obra de arte.

Posto isto, a Teoria das IM permite uma compreensão mais interessante entre potenciais inteligências no seio de uma pessoa ou de um grupo. É relevante manifestar que esta dissertação não tem por objetivo a defesa da teoria de Howard Gardner, apenas a sua utilização prática num contexto de ensino menos tradicional de uma língua estrangeira.

## **3.2 Sugestão de exercícios usando os suportes digitais como complemento ao estudo tradicional**

Neste subcapítulo, iremos abordar algumas formas de realizar exercícios capazes de utilizar a Teoria das Inteligências Múltiplas para abranger um máximo de tipos de alunos possível. Com isto, espera-se ajudar os docentes a criar as suas próprias atividades e adaptá-las às suas turmas e aos seus conteúdos. Como exposto anteriormente, as IM não são mutuamente exclusivas, o que significa que não só cada pessoa possui todos os tipos de inteligências a níveis de desenvolvimento distintos, como também existem tarefas que têm um efeito positivo em vários tipos de inteligência. Esta interligação permite que não seja necessária - mas não impede - a criação de exercícios independentes segundo uma inteligência, ou seja, podem ser construídas atividades que sejam úteis para pessoas com características intelectuais variadas.

De seguida, serão apresentadas formas de produzir exercícios para cada um das IM. É de enfatizar que as proposições dos pontos a vir não são as únicas maneiras de criar tarefas para esse determinado tipo de inteligência, outras possibilidades existem e podem ser exploradas pelo docente.

### **3.2.1 Inteligência Verbo-linguística**

A inteligência verbo-linguística é, à primeira vista, aquela que, com maior facilidade, poderá encaixar num estudo sobre a aprendizagem linguística, devido à sua relação íntima com a capacidade de falar e formar frases. No entanto, como já mencionado, este tipo de inteligência não se resolve apenas nessa

base simplista. A inteligência contém igualmente o reconhecimento e prática de sarcasmo ou ainda dos sentidos mais profundos e ocultos que podem ser atribuídos a frases nas mais diversas línguas, como, por exemplo, as pequenas diferenças na tonalidade de determinadas palavras que mudam o sentido de uma frase para, por vezes, o seu oposto. Essas são características que podemos explorar neste contexto.

Os suportes digitais contêm neles talvez o epítome do manuseamento frásico: a música. Para os estudantes com uma inteligência verbo-linguística mais desenvolvida, a utilização de música como complementaridade no estudo aparenta ser uma mais-valia enorme.

Posto isto, em contexto letivo, poderiam ser escolhidas músicas atuais, com um grau de complexidade variado, para serem fornecidas como apoio ao estudo desses alunos. Para além da simples recomendação, a análise lírica da música e a tentativa de descodificar a mensagem por detrás da mesma representa um desafio que fará florescer a compreensão escrita (leitura das letras das músicas) e oral (audição da música).

Com este exemplo, a aprendizagem da língua chinesa por estes alunos encontrar-se-á fortalecida, cobrindo, desta forma, algumas das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos inquéritos presentes no segundo capítulo.

### **3.2.2 Inteligência Lógico-matemática**

No caso da aplicação deste tipo de inteligência na aprendizagem de uma língua, a compreensão de padrões lógicos no estudo é fundamental. Ora, o conjunto de regras e formas que é apresentado pela gramática é, para muitos alunos que possuem uma inteligência lógico-matemática mais desenvolvida, o seu maior ponto forte. A natureza objetiva dos conceitos gramaticais encaixa com esta forma de acumular conhecimento, no entanto não se limita somente a isso. Na verdade, a própria maneira como dizemos certas frases em determinados contextos constitui, em si, um padrão que pode ser identificado, reconhecido e repetido, formando uma continuação lógica e identificável.

Para usufruir dos suportes digitais e da sua versatilidade, podemos realizar uma análise de um guião de uma cena específica de um filme escolhido previamente pelo docente, usando o próprio filme como apoio visual e auditivo. O contexto dado pelo apoio digital poderá servir no reconhecimento de regras de utilização da língua, por exemplo, num contexto administrativo, no seio de uma empresa. Daí, é possível retirar pontos gramaticais comumente usados nesses momentos e analisá-los especificamente numa aula. Isto ainda com a ajuda do excerto utilizado do filme escolhido, para continuar a solidificar nos estudantes a aplicação real dos pontos abordados. Nota-se que é possível pedir aos próprios alunos que

detetem pontos gramaticais desconhecidos ou que coloquem dúvidas, fazendo desses atos a referência para o lecionamento e aprofundamento do docente.

Tal como se pode inferir ao longo destes pontos, este tipo de inteligência é interligável com outros e o exercício aqui citado pode servir em diversas inteligências, proporcionando ao docente um método de esclarecer mais alunos de uma só vez. Se, por exemplo, tomarmos o exercício citado acima como base e o reencenarmos, alunos com inteligência espacial mais desenvolvida tomarão igualmente um alto proveito deste, pois permite uma maior facilidade de projeção mental do conceito para esse tipo de pessoas.

### 3.2.3 Inteligência Intrapessoal

Sendo esta inteligência baseada no conhecimento da própria pessoa, das suas próprias motivações, dificuldades e emoções, a possibilidade de realização de uma introspeção sobre si próprio ou o seu ressentido sobre a aprendizagem e as dificuldades enfrentadas são exemplos de formas que podem ser utilizadas para melhor estimular este tipo de inteligência num aluno. No contexto específico da língua chinesa e consequente utilização de suportes digitais, a execução de um relatório crítico de um vídeo, um episódio de uma série, drama ou 动画 (*dònghuà*) é uma boa aplicação deste conceito.

Desta forma, podemos incentivar os alunos a visualizar um vídeo, o qual pode inclusive ser previamente escolhido pelo docente pela própria relação que identifica com a matéria lecionada em contexto de aula. Após essa visualização, o aluno com um tipo de inteligência intrapessoal elevada poderá refletir por escrito sobre o que acabou de visualizar e que impacto teve em si (quais foram as dificuldades encontradas, emoções sentidas, entre outros). Assim, o conteúdo lecionado durante a aula terá uma maior facilidade a ser assimilado, pois, para além de proporcionar um momento de estudo, é também lúdico e interessante, afastando-se da tradicional leitura - que a tantos alunos incomoda - e utilizando uma abordagem mais moderna. Esta prática não só treinaria a compreensão oral, como também a compreensão escrita (no caso de o suporte conter legendas), um estudo de vocabulário lecionado e, por fim, mais específico a este tipo de inteligência, uma introspeção que permite uma maior assimilação do conteúdo visualizado e do vocabulário nele inserido.

Em complementação, o docente pode especificar certas perguntas que devem ser respondidas aquando da escrita da crítica ao conteúdo proposto. O exercício apresentar-se-ia, desta forma, ainda mais focado no ponto que é considerado mais relevante para a aprendizagem do aluno.

### **3.2.4 Inteligência Interpessoal**

Uma inteligência interpessoal mais desenvolvida é fortemente avantajada pela comunicação entre várias pessoas. Como é constatável na sua definição, uma pessoa que se encontre neste caso tem uma capacidade de se relacionar com outrem muito elevada e é capaz de entender os detalhes do ambiente social onde se encontra. Para tirar melhor proveito desta condição, é imperativo que o aluno se encontre bem rodeado por outras pessoas que partilham o seu objetivo de aprofundar o seu conhecimento da língua chinesa ou alguém que já domine esse conhecimento, mas tenha uma vontade de ajudar outros a alcançar esse nível. Para tal, a sala de aula é um ótimo ambiente para a pessoa treinar a sua aptidão naturalmente, interagindo com o docente e os colegas em chinês. De evidência, é uma mais-valia que não pode ser negada. Não obstante, o aluno não necessita de protagonizar sempre essa relação. Dada a característica de reconhecimento interpessoal que já abordámos, o estudante pode encontrar-se numa posição mais passiva de uma conversa, privilegiando a sua observação e refletindo sobre os acontecimentos.

A sua capacidade de análise social não se limita a interações ocorridas consigo próprio, permitindo igualmente uma análise das mesmas enquanto mero observador. Assim sendo, podemos imaginar diversos contextos onde o estudante poderá utilizar os suportes digitais como apoio ao seu estudo. Diversas músicas focam-se especificamente em relações humanas, principalmente, mas não limitadas a, amorosas, explorando por vezes diálogos entre as personagens apresentadas. Com esta informação, podem ser desenvolvidos momentos de análise a um excerto musical ou visual, que permitam ao aluno usufruir da sua aptidão de interpretação para retirar possíveis subcontextos de alguma frase ao analisar o contexto geral da situação. O estudante terá de utilizar as informações que possui e o seu nível de língua para efetuar este exercício. A possibilidade de o docente ajudar no momento da correção, ao retificar ou acrescentar pontos abordados, permite igualmente ao aprendente que aprofunde os seus conhecimentos interpessoais e aumente, por sua vez, a retenção da lição lecionada.

### **3.2.5 Inteligência Musical**

A inteligência musical é caracterizada por uma sensibilidade mais desenvolvida para reconhecer ritmos e harmonias. Pessoas com uma inteligência musical mais desenvolvida são ótimas a fazer uso do seu sentido da audição para reter informação, aproveitando-se da natureza rítmica de uma língua e dos tons que os seus falantes fazem uso no seu quotidiano. Para estes alunos, a utilização de materiais auditivos é essencial para uma maior captação de informação e podem, muitas vezes, ser prejudicados

pela falta de exercícios de audição mais comuns e casuais. Os suportes digitais apresentam, na sua grade maioria, um conteúdo auditivo que é amiúde ligado ao visual e é graças a esse que os estudantes com uma inteligência musical mais desenvolvida conseguem colmatar essa falha presente nas salas de aula.

Para as pessoas com esta característica, a musicalidade rítmica dos tons presentes na língua chinesa já é, por si, uma ajuda de peso. No nosso estudo, podemos considerar diversos exercícios que usufruem da música como uma base sólida de interação que apoie o estudo dos alunos. A análise linguística de determinada canção pode permitir a um aluno que tenha uma maior facilidade musical que assimile o seu conteúdo simplesmente, ligando, assim, a música ao sentido de certos vocábulos, certas frases e expressões ou, até mesmo, certos contextos.

### 3.2.6 Inteligência Corporal-cinestésica

Os alunos que possuem uma inteligência corporal-cinestésica mais desenvolvida, tendo uma maior sensibilidade para a execução de movimentos, reconhecimento e manipulação de objetos através do tato e consciência do mundo que os rodeia, podem, por vezes, apresentar uma dificuldade acrescida na compreensão de conceitos abstratos, como, por exemplo, determinados pontos gramaticais. A questão imposta aqui é como utilizar as características destes estudantes para a aprendizagem de uma língua. Afigura-se, ocasionalmente, difícil interligar as necessidades educativas com este tipo de inteligência. No entanto, existem soluções que o docente pode aproveitar para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo para esses alunos. Um dos exemplos dessas soluções é a realização de peças de teatro, mais ou menos elaboradas e compridas. Muitas das vezes, o contexto dessas peças é divulgado pelo docente ou proposto diretamente nos manuais ou pelos alunos. No caso do nosso estudo, este contexto teria origem num contexto digital.

Escolhido previamente para manter uma relação entre o que é lecionado e os objetivos a atingir, seria proposto pelo docente, ou por um estudante, uma música, um vídeo, um filme, uma série, um drama ou um 动画 (*dònghuà*) que respeite as condições fixadas no início da atividade pelo docente. Após a escolha do suporte digital desejado, podem realizar-se várias interpretações teatrais com base no contexto presente nesse mesmo suporte. Os alunos poderiam, por exemplo, ficar responsáveis por criar uma representação que dê continuação a uma cena apresentada ou poderiam, até mesmo, reencená-la por completo.

A sugestão apresentada neste estudo envolveria uma encenação relacionada com o objetivo proposto pelo docente com apoio de um vídeo, que introduziria uma cena interrompida voluntariamente



após a apresentação de uma problemática, para que os alunos pudessem criar a resolução em forma de uma peça de teatro simples.

A mais valia da utilização de um vídeo é a possibilidade de visualizar, se inspirar e utilizar objetos presentes na decoração do vídeo, criando, assim, um elo de ligação entre o conteúdo original e a encenação. Consequentemente, a conexão entre o digital e o real será mais forte, fortalecendo as memórias de um e de outro e maximizando a possibilidade de aprendizagem dos alunos com uma elevada inteligência corporal-cinestésica.

### **3.2.7 Inteligência Espacial**

A inteligência espacial tem diversas formas de ser explorada de forma a auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Alunos com uma inteligência espacial mais desenvolvida têm uma sensibilidade mais apurada para o mundo que os rodeia, as suas formas e conteúdos. Estes alunos tendem a reconhecer exercícios de estudo de língua chinesa, como a escrita de caracteres em caixas dedicadas para esse efeito, como um bom método de reter a informação da forma de escrever mais facilmente.

Em relação ao apoio que os suportes digitais podem prestar a estes alunos, a utilização de um suporte visual é essencial para poder tirar proveito da maior característica desta inteligência. Com isto, poderia ser utilizado um vídeo que demonstra um sítio em relação com o tema explorado durante as aulas pelo docente e ser pedido a estes alunos que indiquem direções entre os diferentes locais presentes no conteúdo visualizado. Desta forma, estará a ser utilizado o seu ponto mais forte e acrescentar-se-á uma retenção mais forte não só dos complementos de direção, mas igualmente dos locais para onde lhes foi pedido conduzir o auditor. Em complemento, o pedido de descrição dos lugares presentes no vídeo selecionado, juntamente aos complementos de direção, acrescenta uma camada de complexidade e de possibilidades de estudo de vocabulário variado.

É importante notar que estes exercícios podem ser executados quer oralmente quer por escrito, dependendo do ponto mais importante de prática para o momento. A escrita de caracteres poderá ser mais benéfica para estes estudantes pelas razões citadas anteriormente.

### **3.2.8 Inteligência Naturalista**

Indivíduos com uma inteligência naturalista elevada apresentam uma sensibilidade acrescida para o mundo que os rodeiam. Em contexto deste estudo, parece inicialmente ser complexo interligar os dois. Porém, a aprendizagem destes indivíduos através dos suportes digitais é favorecida por um estilo de

realização cinematográfica específico que vai ao encontro da inteligência naturalista destes indivíduos: os documentários.

A utilização de documentários para auxiliar o estudo dos alunos dotados de uma melhor inteligência naturalista permite que estes deem uso à sua característica mais desenvolvida dado o carácter do próprio conteúdo. Sabendo isto, o docente pode recomendar um documentário relacionado com o tema abordado nas aulas e pode igualmente interligar este exercício com outros tipos de exercícios para outras inteligências. A ligação mais clara é a visualização de um documentário e a realização de uma crítica introspectiva, exercício aqui proposto para a inteligência intrapessoal.

Os documentários não são, todavia, a única fonte de ajuda disponível para os aprendentes com uma inteligência naturalista desenvolvida. Certos conteúdos digitais têm como seu tema principal a natureza e a nossa relação com a mesma, por vezes de um ponto de vista mais real, outras mais ficcional. Através desses materiais audiovisuais, é possível igualmente a realização de tarefas que permitem às pessoas que se enquadram neste tipo de inteligência aprofundar e consolidar o seu conhecimento.

### **3.3 Exemplos concretos de exercícios relacionando os suportes digitais e a Teoria das Inteligências Múltiplas**

Através do subcapítulo anterior, é possível projetarmos mais concretamente que possibilidades oferecem os suportes digitais no apoio à aprendizagem dos alunos. O uso inovador dos recursos digitais na educação tem demonstrado impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, como referido, a implementação de vídeos interativos, plataformas de aprendizagem *online* e aplicações educacionais têm possibilitado aos alunos uma experiência mais dinâmica e envolvente. Neste sentido, os alunos expostos a este tipo de ferramentas demonstram tendencialmente maior engajamento com o conteúdo, melhor retenção do conhecimento e resultados académicos mais positivos.

Assim sendo, a interligação dos conteúdos audiovisuais com os programas de ensino mais tradicionais é possível, e recomendável, para permitir que os estudantes se mantenham aplicados e interessados na sua aprendizagem, proporcionando um desenvolvimento mais sólido das suas capacidades e demonstrando resultados mais satisfatórios para os docentes e alunos. De facto, as plataformas digitais têm permitido que os professores se adaptem às necessidades dos alunos de maneira mais eficaz, dado que, ao integrar tecnologias inovadoras nos seus métodos mais tradicionais de ensino, os docentes podem proporcionar uma abordagem mais personalizada para atender às preferências e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Tal cria um ambiente de aprendizagem mais

### CAPÍTULO 3 – Proposta de Atividades com Uso dos Suportes Digitais para a Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira

inclusivo e motivador, no qual os alunos se sentem encorajados a explorar os conceitos de maneiras mais práticas e aplicadas. Ao combinar o ensino tradicional com as vantagens dos suportes digitais, os aprendentes têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades linguísticas e cognitivas de forma mais abrangente. As aulas tornam-se mais envolventes e interativas, recorrendo a recursos audiovisuais que lhes permite a aplicação de conhecimentos em situações mais próximas da realidade.

Nos seguintes pontos, serão apresentados exemplos de exercícios que, ao poderem ser replicados em contexto de aula ou atribuídos como trabalho de casa, fazem uso dos suportes digitais e da Teoria das Inteligências Múltiplas. Os docentes podem usá-los como base para criarem os seus próprios exercícios, adaptando-os às necessidades letivas e às turmas. A partir desse ponto, poderão manter as tarefas atualizadas ao mudar o material base que é utilizado, mantendo ou renovando o formato das questões segundo o objetivo idealizado.

Os exercícios abaixo apresentados incluirão uma breve descrição do conteúdo usado para a criação do problema, sendo que essa descrição não se encontrará baseada num conteúdo real. Essa explicação servirá apenas como exemplificação de um conteúdo áudio ou audiovisual que poderá ser usado para a criação de exercícios deste género e deverá ser substituído por um conteúdo real aquando do seu emprego pelos docentes num contexto de sala de aula ou trabalho para casa, realizando as alterações necessárias para manter a coesão e o objetivo pretendido.

Todas as atividades apresentadas de seguida preveem a sua realização em chinês mandarim, onde os alunos deverão usar os seus níveis e potencialmente a utilização de um dicionário para auxiliar na escrita, caso seja necessária. Os exercícios partem igualmente do pressuposto de que serão realizados individualmente ou em grupo<sup>53</sup> com número a definir segundo a tarefa a desempenhar. Todos podem, de seguida, ser lidos em voz alta pelos estudantes, se o docente assim desejar. Para conseguir proporcionar aos alunos uma melhor experiência de aprendizagem, é aconselhado que o docente corrija as atividades após a sua execução. As questões que pedem ao aluno para que este reflita sobre um assunto podem, após este terminar a sua resolução, servir como debate oral em chinês para os alunos em contexto de aula, de forma a trabalhar mais amplamente a oralidade.

---

<sup>53</sup> Será especificado na introdução da atividade de que forma esta está prevista ser realizada. (NdA)

### 3.3.1 Atividade: Inteligências Verbo-linguística, Lógico-matemática e Musical

Para este exercício, é disponibilizada uma música recente em chinês mandarim pelo docente. A música é ouvida em contexto de aula antes da realização da atividade. O tema da música trata da vida do autor e das dificuldades atravessadas ao longo da mesma. O docente pode, se assim preferir e dependendo do nível dos alunos, disponibilizar a letra completa ou parcial da música. Esta atividade pode ser realizada individualmente ou em grupo.

#### Atividade

Atente à música que acabou de ouvir e responda às questões seguintes.

1. Em chinês, realize uma breve análise à mensagem que veicula a música.

---

---

---

2. Atente ao refrão. Identifique as formas gramaticais utilizadas pelo autor e as razões para os seus usos em contexto.

---

---

---

### 3.3.2 Atividade: Inteligências Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista

A realização deste exercício requer a visualização de um documentário em chinês mandarim sobre o impacto do ser humano na natureza, mais concretamente a desflorestação. São apresentados no documentário certas formas para reduzir o seu impacto na causa. A visualização pode ser feita em contexto de aula ou pode ser trabalho para casa. A atividade deve ser concretizada individualmente. O docente pode ou não disponibilizar o guião do documentário para auxiliar os alunos.

#### Atividade

Atente ao documentário que visualizou e resolva as seguintes questões em chinês.

1. Realize uma reflexão sobre como pode limitar o seu impacto nesta problemática à sua escala.

---

---

---

2. Considera que as pessoas mais próximas de si têm hábitos positivos relacionados com esta problemática? Se sim, descreva-os. Se não, indique alguns que deveriam implementar.

---

---

---

### 3.3.3 Atividade: Inteligências Espacial e Corporal-cinestésica

Neste exercício, é apresentado um excerto de uma série cômica em chinês aos alunos. Nesse excerto, estão presentes três personagens a conviver na sala de estar da casa de uma delas, perto da porta de entrada. A conversa centra-se nas atividades que vão realizar nesse dia. Inesperadamente, uma quarta personagem abre a porta de entrada e entra em cena com um ar preocupado. O excerto termina antes desta personagem começar a explicar o que a preocupa. O exercício deve ser realizado em grupo. O guião da cena pode ser disponibilizado para auxiliar os alunos se o docente considerar necessário.

#### Atividade

Em grupo, atente ao excerto que acabou de visualizar e resolva as seguintes questões em chinês.

1. Descreva o espaço da ação principal da cena.

---

---

---

2. Prepare uma breve encenação sobre o que aconteceu após o fim do excerto. Deve representar essa cena aos restantes grupos.

---

---

---

### 3.3.4. Atividade que engloba todas as IM

A realização desta atividade é complementada pela visualização de um filme em contexto de aula. Nesse filme, seguimos um grupo de amigos que se encontra numa selva à procura de um tesouro, seguindo pistas pelo trajeto. Pelo caminho, os amigos têm aventuras, mas também desacordos, sendo que um deles que leva à separação temporária do grupo. Mais tarde, os companheiros voltam a encontrar-se por acaso, resolvem as suas diferenças e seguem para finalmente encontrar o tesouro juntos. No final, encontram o que procuravam e voltam à civilização. A tarefa será realizada parcialmente em grupo e parcialmente de forma individual. Todas as questões devem ser respondidas em chinês mandarim. O docente pode ou não fornecer um guião completo ou parcial do filme visualizado para auxiliar os estudantes caso considere necessário.

#### Atividade

Atente ao filme que acabou de visualizar e resolva as questões seguintes em chinês. As alíneas 1., 2. e 3. devem ser realizadas individualmente, as restantes em grupo.

1. Exprima a sua opinião sobre que personagem teve a melhor atitude para o cumprir o objetivo do grupo. Justifique.

---

---

---

2. O que causou a separação do grupo?

---

---

---

3. Descreva o local onde se encontrava o tesouro e a reação do grupo ao encontrá-lo.

---

---

---

4. Em grupo, reflita se considera que seria capaz de participar numa aventura semelhante. Justifique.

---

---

---

5. Em grupo, escolha uma cena do filme (1 a 2 minutos) e recrie essa passagem com uma abordagem diferente da original. Deve escrever um pequeno diálogo para a circunstância recriada. Prepare, igualmente, uma apresentação que deverá representar em frente do restante da turma.

---

---

---

## CONCLUSÃO



## Conclusão

Ao longo deste estudo, refletimos sobre a utilização de suportes digitais como auxiliar de um ensino tradicional de Chinês Língua Estrangeira, principalmente no curso de LEO:ECJ da Universidade do Minho.

Na nossa abordagem, começámos, no primeiro capítulo, por introduzir os conceitos de ensino tradicional e não-tradicional e apresentámos alguma da arte já existente sobre o assunto. No momento da realização de pesquisa para essa análise, deparamo-nos com uma falta de estudo da arte no que toca à utilização concreta de métodos não-tradicionais num contexto de sala de aula. Esta falta é ainda mais notória em português europeu e no ensino de Chinês Língua Estrangeira. Existe, igualmente, uma diferença de atenção prestada aos suportes digitais que abordámos ao longo deste estudo, exceção feita à música. Da sua ancianidade e a praticidade desta até à emergência da internet e das plataformas de *streaming*, resulta uma presença mais ampla nos estudos realizados e na sua utilidade enquanto material de estudo. Porém, para os suportes mais recentes como o cinema, as séries, outras produções profissionais audiovisuais - apesar da existência dos mesmos em formato VHS já desde o final dos anos 1970 (ultrapassado *a posteriori* pelo DVD, etc.) - a consideração da sua aplicação como meio de estudo é ainda pouco desenvolvida. Isto deve-se, talvez, à dificuldade de acesso a este tipo de tecnologias nas escolas e universidades até a introdução da internet e mais recentemente de plataformas de *streaming* deste género. Porventura, esta pesquisa venha a ser aprofundada à medida que os académicos se forem questionando sobre o seu uso na educação.

Recentemente, devido à pandemia de COVID-19 vivida por todo o mundo e as alterações drásticas que isso trouxe ao ensino em muito pouco tempo, os métodos não-tradicionais de ensino viram-se propulsionados para a ribalta, com o ensino através da internet a tornar-se obrigatório por um determinado período de tempo. Os docentes, académicos e alunos realizaram um grande esforço de adaptação a uma nova realidade temporária e às dificuldades que o ensino à distância causou. Devido a isto, o estado da arte sobre essa nova forma de ensino aumentou rapidamente e marcou permanentemente a maneira de transmitir e adquirir conhecimento a um nível mundial. Esta ascensão rápida trouxe novas investigações para compensar a lacuna existente, as quais, aliás, puderam ser utilizadas para complementar o presente estudo e trazer alguma clarificação sobre o impacto dos métodos não tradicionais no ensino.

No Capítulo 2, foi primeiramente realizado um estudo com os alunos dos Segundo e Terceiro anos da Licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses sobre as suas dificuldades na aprendizagem de CLE e sobre a opinião dos estudantes relativa ao impacto que os suportes digitais podem ter no seu estudo. Com estes inquéritos, fomos capazes de tirar diversas conclusões. Uma delas foi a presença de uma aparente correlação entre os hábitos de consumo de conteúdos em plataformas

## Conclusão

digitais em chinês pelos estudantes e a média académica destes nas disciplinas de língua chinesa. Os alunos que afirmaram ter por hábito esse consumo tinham, na sua grande maioria, notas superiores aos que afirmaram não ter esse hábito. Outra conclusão foi a confirmação de que a audição e oralidade - duas grandes falhas apontadas aos métodos tradicionais de ensino de línguas - são os dois pontos nos quais os alunos afirmam ter mais dificuldade. Uma das vantagens das abordagens não tradicionais de ensino é precisamente o foco na capacidade de expressão e compreensão oral do aluno. A utilização desses métodos pode, então, auxiliar os estudantes a aprofundar o seu estudo e colmatar as suas dificuldades.

Para confirmar essa possibilidade, decidimos criar um questionário para cada turma, utilizando um recurso audiovisual atualizado. O inquérito em questão tinha por objetivo perceber se, de facto, o uso de um vídeo em contexto de aula é, por si só, suficiente para ajudar o aprendiz no seu estudo, ou se uma ligação com um ensino tradicional era mais benéfica para esse intuito. Foram, portanto, disponibilizados, a uma metade dos participantes, uma ficha de vocabulário relativa ao excerto que iriam visualizar. Quanto à outra metade, os alunos resolveram o questionário sem o acesso a essa ficha. Os resultados demonstraram que existe uma boa complementação do método tradicional da ficha de vocabulário numa abordagem não tradicional que é a resposta a um inquérito sobre um excerto em vídeo. Após observado esse resultado, foi decidido propor algumas atividades com a utilização de suportes digitais e métodos para que os docentes de LEO:ECJ - e não só eles - possam usufruir nas suas aulas para tentar cobrir as lacunas em audição e oralidade dos alunos.

Para terminar, o Capítulo 3 apresentou brevemente a Teoria das Inteligências Múltiplas e debateu a utilidade que esta pode ter para a criação de atividades em contexto de aula ou de trabalho para casa. Graças às IM, foram construídos e apresentados exemplos de exercícios que usam os suportes digitais para criar um ambiente educativo mais cativante e motivante para todo o tipo de aluno, enquanto exercita as suas capacidades linguísticas e melhora as suas dificuldades expostas nos inquéritos realizados.

Ao longo desta dissertação, observámos que os métodos não tradicionais, bem que contestado por alguns enquanto métodos autossuficientes, podem ser usados como complemento dos métodos tradicionais. Agora que este estudo introduziu a problemática, talvez possa ser desenvolvida mais aprofundadamente no futuro não apenas por mim, mas igualmente por outros investigadores que considerem uma abordagem interessante e relevante para pesquisa da complementaridade entre os estudos tradicionais e não tradicionais. Muitos estudos baseiam-se na exclusão total de um dos métodos e poucos tratam da possível complementaridade dos dois. No entanto, talvez seja esse o caminho certo.

## Conclusão

Uma união do tradicional e do recente que se elevam mutuamente mantendo o seu objetivo comum: ensinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*.
- Baki, M., Means, B., Murphy, R., & Toyama, Y. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*. Columbia University.
- Bao, R., & Du, X. (2015). *Implementation of task-based language teaching in Chinese as a foreign language: benefits and challenges*. *Language, Culture and Curriculum*, 28, 1-20. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1058392>
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Contact North.
- Belchamber, R. (2007). *The advantages of Communicative Language Teaching*. *The Internet TESL Journal*, Vol. XIII, No.2. <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Cardoso, A. I. C. (2014). *O ensino de chinês a crianças: dificuldades e estratégias de ensino*. Braga: Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33084>
- Chang, S. C. (2011). *A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar*. *English language teaching*, 4(2), 13.
- Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. 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.
- Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). *MOOCs y su impacto en la educación superior*. *Educación XX1*, 19(1), 33-57. [https://www.researchgate.net/publication/266968374\\_Los\\_MOOC\\_y\\_la\\_educacion\\_superior\\_la\\_expansion\\_del\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/266968374_Los_MOOC_y_la_educacion_superior_la_expansion_del_conocimiento)
- Gu, M., Johnson, R. K., & Smith, A. (2017). *Effects of video-based media on Chinese language learning: A meta-analysis*. *Language Learning & Technology*, 21(2), 41-62.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hidayat, R., & Setiawati, L. (2018). *Enhancing students' multiple intelligences through English songs in EFL classroom*. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 6(2), 9-16.
- Kumar, V. K., & Pasha, S. (2016). *A study on the role of audio-visual aids in language teaching*. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(4), 2303-2307.
- Lai, C., Zhao, Y., & Wang, J. (2011). *Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms*. *The Modern Language Journal*, 95, 81–103. <http://www.jstor.org/stable/41413421>

## Referências Bibliográficas

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1999). *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Littlewood, W. (2011). *Communicative language teaching: an expanding concept for a changing world*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 541–557). New York: Routledge.
- Mangenot, F. (1998). *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1(2), 133-146. <https://journals.openedition.org/alsic/1515>
- Peixoto, B. P. C. (2018). *Inteligências múltiplas e aprendizagem de chinês língua estrangeira: Novas metodologias*. Braga: Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56035>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Ridge, E. (2014). *Communicative language teaching: Time for review?* *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 21. doi:10.5842/21-0-533.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). *Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13.
- Sekhan, P., & Foster, P. (1997). *Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance*. *Language Teaching Research*.
- Serroukh, I., & Serroukh, M. (2015). *Traditional teaching method Vs Modern teaching method*. <https://www.researchgate.net/publication/362162911>
- Sun, Y. (2019). *互动式教学模式在初中英语教学中的应用研究 Hùdòng shì jiàoxué móshì zài chūzhōng yīngyǔ jiàoxué zhōng de yīngyòng yánjiū (Pesquisa sobre aplicação do modo de ensino interativos no ensino de inglês em escola básica)*. Singapore Synergy Publishing House.
- Tovar, R. R. S. (2015). *Ensino de chinês: matérias, dificuldades, técnicas e práticas*. Braga: Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35791>
- Visser, B., Ashton, M., & Vernon, P. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502.

## Referências Bibliográficas

Wong, L.-H., Chai, C. S., & Aw, G. P. (2017). *Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales*. Comunicar; Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas; 9-21. [https://www.scipedia.com/public/Wong\\_et\\_al\\_2017a](https://www.scipedia.com/public/Wong_et_al_2017a)

Zabalza Miguel Ángel. (2008). *Competencias Docentes do Profesorado Universitario: Calidade e Desenvolvemento Profesional*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.

## ANEXOS



## Anexo 1 - Primeiro Questionário

### A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês

#### Língua Estrangeira

#### Introdução

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado com o tema *A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira* pelo aluno Ângelo Manuel Fernandes Machado, PG39463, este inquérito tem por objetivo recolher informações sobre as dificuldades dos alunos dos 2º e 3º anos da licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses. Esta atividade tem uma duração prevista de cerca de 5 minutos.

#### Questionário

Assinale a sua resposta no quadrado desejado, ou indique quando requisitado.

1. Sobre o/a aluno/a:

1.1 Frequenta o:

2º ano

3º ano

1.2 Indique a sua média nas disciplinas de Chinês Moderno (I e II se for aluno do 2º ano, III e IV se for aluno do 3º ano) no ano anterior:

---

2. Estuda chinês:

Desde a entrada na licenciatura

Desde o secundário

Antes: \_\_\_\_\_

3. Semanalmente estuda cerca de:

Menos de 3 horas

3 a 5 horas

6 a 8 horas

Mais de 8 horas

4. Considera que a sua maior dificuldade aquando do estudo da língua chinesa se encontra na (assinale duas vertentes):

Escrita

Oralidade

Audição

Gramática

Outro: \_\_\_\_\_

5. Considera que as plataformas digitais (difusão de música, vídeos, séries, filmes ou *dònghuà*):

5.1 Têm uma influência (positiva ou negativa) no seu estudo da língua chinesa?

Sim

Não

5.2 Se respondeu não, prossiga para a pergunta nº 6 sem responder a esta alínea. Se respondeu sim à alínea anterior, essa influência é, na sua opinião, positiva ou negativa?

Positiva

Negativa

6. Considera que o uso de conteúdos audiovisuais recentes e atualizados em chinês mandarim pelos professores pode ser benéfico para a sua aprendizagem da língua chinesa?

Sim

Não

7. Considere sobre o acesso a esses conteúdos:

7.1 É lhe facilitado, graças à multiplicação de plataformas digitais?

Sim

Não

7.2 Os professores deveriam incitar mais e melhor os seus alunos a consumi-los?

- Sim  
 Não

8. Consome conteúdo audiovisual em língua chinesa (vídeos, músicas, filmes, séries, dramas, *dònghuà*)?

- Sim  
 Não

9. Se respondeu não à pergunta anterior, passe diretamente para a pergunta nº

10. Se respondeu sim à pergunta anterior:

9.1 Que tipo de conteúdo em chinês consome (assinale todas as alíneas correspondentes)?

- Vídeos  
 Músicas  
 Filmes  
 Séries  
 Dramas  
 *Dònghuà*  
 Outros: \_\_\_\_\_

9.2 Quanto tempo semanal dedica a essa atividade?

- Menos de 1 hora  
 1 a 3 horas  
 3 a 5 horas  
 Mais de 5 horas

10. Se respondeu sim à pergunta nº 8, ignore as seguintes alíneas. Se respondeu não à pergunta nº 8:

10.1 Entre os seguintes listados, que tipo de conteúdo em chinês conhece (assinale todas as alíneas correspondentes)?

- Vídeos

## Anexos

- Músicas
- Filmes
- Séries
- Drama
- Dònghuà*
- Outros: \_\_\_\_\_

10.2 Teria interesse em criar um hábito de consumo se se revelasse ter uma influência positiva no seu estudo?

- Sim
- Não

Obrigado pela colaboração! 😊

Contacto: [angelomfmachado@gmail.com](mailto:angelomfmachado@gmail.com)

## Anexo 2 - Segundo Questionário (Segundo Ano)

# A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado com o tema "A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira" pelo aluno Ângelo Manuel Fernandes Machado, PG39463, este inquérito tem por objetivo obter informação sobre as capacidades de compreensão oral dos alunos do 2º ano da licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses. Esta atividade tem uma duração prevista de cerca de 15 minutos.

Após visualização do excerto disponibilizado e com a ajuda do vocabulário que lhe foi entregue antes da visualização, responda às seguintes perguntas relativas ao que visualizou.

\* Indica uma pergunta obrigatória

- 
1. Que dia é hoje? \*

\_\_\_\_\_

2. O pequeno almoço foi: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Comprado pelo pai
- Comprado pela família
- Feito pela família
- Feito pelo pai

3. Em *pinyin*, quais são os nomes chineses das personagens deste episódio? \* (Assinale os tons ou com acentos ou usando a fórmula seguinte (para exemplo usaremos "ma", substitua pelo correto) "ma1" para o primeiro tom, "ma2" para o segundo, "ma3" para o terceiro e "ma4" para o quarto.)

4. Quantos presentes tem a família preparados para a mãe?

\_\_\_\_\_

---

5. O que aconteceu quando a mãe começou a descer as escadas? \*

---

6. Relativo à pergunta anterior: Porquê? \*

---

7. O que sugere o pai para que a mãe faça quando esta chega à cozinha? \*

---

8. O que perguntou a mãe da Peppa Pig enquanto foi “empurrada” para a sala? \*

---

9. Qual foi a resposta da Peppa Pig? \*

---

10. Que outros problemas encontraram a família da Peppa Pig? \*

---

11. O que pergunta a Peppa Pig ao pai? \*

---

---

12. Faça um resumo mais detalhado possível do excerto que viu (máx. 10 linhas). \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

**Google** Formulários

Anexo 3 - Ficha de Vocabulário (Segundo Ano)

A influência dos suportes digitais na  
aprendizagem do Chinês Língua  
Estrangeira

Ficha de vocabulário

qīn zì  
亲自 Pessoalmente, Por si  
próprio

hè kǎ  
贺卡 Postal de felicitações,  
Postal

jīng xǐ  
惊喜 Boa surpresa

là zhú  
蜡烛 Vela

mì mì  
秘密 Segredo

kè tīng  
客厅 Sala de estar

zāo gāo  
糟糕 Que pena!, Que mau!

hǎo xiàng  
好像 Parecer

qiāo qiāo  
悄悄 Discretamente

Obrigado pela participação! 😊

Para mais informações sobre a dissertação podem contactar-me através do endereço de  
correio eletrónico seguinte: [angelomfmachado@gmail.com](mailto:angelomfmachado@gmail.com)



## Anexo 4 - Segundo Questionário (Terceiro Ano)

# A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado com o tema "A influência dos suportes digitais na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira" pelo aluno Ângelo Manuel Fernandes Machado, PG39463, este inquérito tem por objetivo obter informação sobre as capacidades de compreensão oral dos alunos do 3º ano da licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses. Esta atividade tem uma duração prevista de cerca de 15 minutos.

Após visualização do excerto disponibilizado e com a ajuda do vocabulário que lhe foi entregue antes da visualização, responda às seguintes perguntas relativas ao que visualizou.

\* Indica uma pergunta obrigatória

- 
1. O que diz o pai de boné branco ao filho ao entrar dentro do carro? \*

\_\_\_\_\_

2. Qual a razão que o pai de boné branco dá ao filho para esse não falar inglês? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Para treinar o seu chinês
- Nem toda a gente fala inglês
- O pai não entende inglês
- O inglês do lho não é correto

3. O que pergunta o filho do senhor de laranja? \*

\_\_\_\_\_

Anexos

4. Relativo à pergunta anterior: Qual a resposta do pai?

---

5. O que responde o pai de dois filhos quando estes lhe dizem que ele se esqueceu da toalha? \*

---

6. Que conversa têm a menina de vermelho e o seu pai? \*

---

7. Relativo à pergunta anterior: Qual foi a resposta da menina? \*

---

8. O que imagina o último pai? \*

---

9. Faça uma descrição mais detalhada possível dos diálogos (não necessita de ser palavra por palavra, o importante é o contexto das conversas e da situação geral) do excerto que viu (máx. 10 linhas). \*

---

---

---



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

**Google** Formulários

Anexo 5 - Ficha de Vocabulário (Terceiro Ano)

A influência dos suportes digitais na aprendizagem do

Chinês Língua Estrangeira

Ficha de vocabulário

wēnróu  
温柔 Gentil, Simpático

mán  
蛮 Bastante, bem (dialeto)

jié néng jiǎn pái  
节能减排 Poupar

zhuā  
抓 Apanhar

energia para diminuir a  
poluição

máo jīn  
毛巾 Toalha

fēng shàn  
风扇 Ventoinha

Obrigado pela participação! 😊

Para mais informações sobre a dissertação podem contactar-me através do endereço de correio eletrónico seguinte: [angelomfmachado@gmail.com](mailto:angelomfmachado@gmail.com)