



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project Number: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

TOOLKIT & RECOMENDAÇÕES

**“INTELLECTUAL MULTIVERSE:
APRENDIZAGEM DE ADULTOS
com base na TEORIA DAS
APRENDIZAGENS MÚLTIPLAS”**

 aspaym
castilla y león

 ROSTO
SOLIDÁRIO

 CEIPES

 GAMA INSTITUTE

 Fundación
Planb educación social



ÍNDICE

• CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO AO PROJETO

◦ INTRODUÇÃO AO PROJETO	1
◦ PARCEIROS DO PROJETO	2
▪ Fundación ASPAYM Castilla y León (Coordinador)	3
▪ Fundación PLAN B Educação Social	4
▪ CEIPES - Centro Internacional para a Promoção da Educação e do Desenvolvimento	5
▪ Rosto Solidário - Associação para o Desenvolvimento Humano e Social	5
▪ GAMMA INSTITUTE - Instituto para a Pesquisa e Estudo da Consciência Quântica	6

• CAPÍTULO 2. INVESTIGAÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES DOS ADULTOS E A SUA SATISFAÇÃO COM O SISTEMA EDUCATIVO

◦ INTRODUÇÃO	8
◦ PERFIL DOS RESPONDENTES	9
◦ ADULTOS EM GERAL E ADULTOS COM MENOS OPORTUNIDADES	11
◦ PROFESSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	28
◦ CONCLUSÃO	38
◦ ANEXOS	41

• CAPÍTULO 3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

◦ INTRODUÇÃO À TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPHAS.....	44
◦ INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA.....	50
◦ INTELIGÊNCIA ESPACIAL.....	53
◦ INTELIGÊNCIA MUSICAL.....	56
◦ INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL	60
◦ INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA.....	69
◦ INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.....	73
◦ INTELIGÊNCIA NATURALISTA.....	77
◦ BIBLIOGRAFIA	81



ÍNDICE

• CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	
◦ OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DAS 17 ATIVIDADES E 9 JOGOS	86
◦ ESTRUTURA DAS ATIVIDADES E DOS JOGOS	88
▪ O que são as atividades e como podem ser usadas.....	90
▪ O que são os jogos e como podem ser usados.....	161
◦ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA SEREM USADOS DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES JOGOS	165
◦ RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES	173
• CAPÍTULO 5. WORKSHOPS “INTELLECTUAL MULTIVERSE”	
◦ INTRODUÇÃO AOS WORKSHOPS	174
◦ DESENVOLVIMENTO DOS WORKSHOPS: 8 JOGOS	176
▪ Jogo “Um pouco mais de sabedoria” (1 ^a sessão)	177
▪ Jogo “A floresta dos sussurros” (1 ^a sessão)	180
▪ Jogo “Às voltas pela casa” (1 ^a sessão)	193
▪ Jogo “Brincando com os ritmos” (1 ^a sessão).....	198
▪ Jogo “A viagem do submarino” (2 ^a sessão).....	204
▪ Jogo “Gincana Naturalista” (2 ^a sessão)	209
▪ Jogo “Tratar as emoções por tu” (2 ^a sessão)	216
▪ Jogo “Word Jam” (2 ^a sessão)	202
▪ Jogo extra “Admirável Mundo Novo”.....	225
◦ CONCLUSÕES FINAIS APÓS OS WORKSHOPS “INTELLECTUAL MULTIVERSE”	
◦ CONCLUSÕES OBTIDAS APÓS A FASE DE TESTAGEM EM CADA	230
PAÍS	
▪ Espanha (Fundación ASPAYM Castilla y León)	231
▪ Espanha (Fundación PLAN B Educación Social).....	232
▪ Itália (CEIPES)	233
▪ Portugal (Rosto Solidário)	234
▪ Roménia (Gamma Institute)	235
◦ RECOMENDAÇÕES FINAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS WORKSHOPS “INTELLECTUAL MULTIVERSE”.....	236
◦ Exemplo de Certificado.....	237



Capítulo 1

INTRODUÇÃO AO PROJETO

O projeto “Intellectual Multiverse” tem como objetivo desenvolver ferramentas educacionais inovadoras para adultos com menos oportunidades, estabelecendo uma nova abordagem fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta abordagem promoverá a inclusão e favorecerá trajetórias de aprendizagem construtivas para todos os adultos participantes.

O objetivo primordial do projeto é fomentar a equidade educacional através de uma metodologia alternativa fundamentada em múltiplas inteligências, visando desenvolver integralmente o potencial individual no âmbito da educação não formal para adultos com menos oportunidades.

Os objetivos específicos deste projeto consistem em:

- Aprimorar as competências dos educadores de adultos no reconhecimento e na resposta às necessidades pessoais na educação, adaptando-se aos contextos e origens individuais, e instruí-los sobre as prioridades deste processo.
- Promover estratégias pedagógicas que previnam a frustração e estimulem a motivação na educação não formal para adultos com menos oportunidades.
- Proporcionar estratégias aos educadores de adultos para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos através de motivações individuais.
- Conhecer e fomentar o trabalho colaborativo entre entidades que operam na área social com indivíduos de grupos-alvo em situação de desvantagem, por meio do programa Erasmus+, estabelecendo acordos de colaboração e promovendo boas relações entre organizações europeias com interesses comuns.

Os resultados antecipados do projeto “Intellectual Multiverse” são:

- Kit de ferramentas e recomendações “Intellectual Multiverse: aprendizagem de adultos através do lúdico com múltiplas inteligências”, contendo recursos e atividades para profissionais da área.
- Workshops “Intellectual Multiverse” destinado a adultos em geral, com uma abordagem inclusiva para aqueles com menos oportunidades. Servirá como um recurso para profissionais sobre a identificação do potencial individual em relação às diversas inteligências e à motivação pessoal.





Co-funded by
the European Union



DESCRÍÇÃO DOS PARCEIROS

FUNDACIÓN ASPAYM CASTILLA Y LEÓN (COORDENADOR)



A Fundação ASPAYM Castilla y León opera na área de serviços sociais, com especial enfoque na deficiência física, desde 2004. A instituição apoia indivíduos ao longo de todo o ciclo da vida, contando com a colaboração de especialistas em educação e assistência social, assim como de investigadores da área. Nos últimos anos, a Fundação implementou diversos projetos que incorporam novas tecnologias e promoveu a sua utilização como uma ferramenta para aprimorar a reabilitação e a qualidade de vida de pessoas com deficiência.

O departamento juvenil da ASPAYM Castilla e León realiza diversas atividades de promoção, educação não formal, emprego e lazer inclusivo. Um dos exemplos mais notáveis é o acampamento inclusivo promovido pela organização, que possui 22 anos de experiência e vários prémios, assim como o projeto de sensibilização “Calça os meus sapatos”, cujo principal objetivo é a normalização das deficiências em escolas, centros comunitários e organizações juvenis.



DESCRÍÇÃO DOS PARCEIROS

FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL PLANO B



A Fundação Plan B Educação Social é uma entidade privada espanhola sem fins lucrativos, formalmente constituída e dotada de capacidade de autogestão. A nossa missão consiste em promover mudanças sociais que melhorem a vida de crianças e adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e educacional.

Tentamos alcançar isso estabelecendo objetivos claros que utilizamos como referência para delinear o caminho a seguir no trabalho da fundação:

- Desenvolver uma participação que promova a transformação.
- Pesquisar, intervir e promover de maneira abrangente a educação como instrumento de transformação.
- Empoderando comunidades, promovendo uma democracia de excelência e desenvolvendo o meio ambiente.

A nossa experiência abrange a concepção de projetos inovadores que implementamos tanto a nível nacional como internacional. A fundação dissemina as suas iniciativas para uma vasta gama de públicos-alvo, desde crianças a jovens e adultos. Também procuramos atender grupos com menos oportunidades e indivíduos de áreas rurais. As iniciativas promovidas pela fundação não se limitam apenas ao desenvolvimento de atividades para cada grupo individualmente, mas também à conexão entre diferentes grupos, visando nutrir laços sociais e dinâmicas de participação, por exemplo, entre crianças e idosos.

A nível nacional, focamo-nos em proporcionar oportunidades educacionais para os nossos grupos-alvo, tendo em conta as necessidades da comunidade, incluindo a integração no mercado de trabalho, o diálogo democrático e o apoio em diversas dimensões do campo educacional.

Internacionalmente, atuamos como coordenadores e participantes em diversos projetos apoiados pelo Erasmus+, KA1, KA2 e KA3, assim como pelo Corpo Europeu de Solidariedade, com o intuito de desenvolver comunidades através de intervenções socioeducativas com jovens na Europa e além.

Em consonância com a nossa paixão por capacitar diversos grupos comunitários, defendemos os direitos socioeducacionais e aspiramos a ser um parceiro de referência em educação social, intensificando os nossos esforços para alcançar esse objetivo.



Co-funded by
the European Union



DESCRÍÇÃO DOS PARCEIROS

CEIPES

CEIPES - CENTRO INTERNACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO

O CEIPES – Centro Internacional para a Promoção da Educação e do Desenvolvimento é uma organização sem fins lucrativos, estabelecida em 2007 e com sede em Palermo, Itália. Lidera uma rede composta por mais de 8 associações europeias e extraeuropeias, dedicadas à Educação, Formação e Desenvolvimento Social. O CEIPES detém vasta experiência em Educação, Transferência de Inovação e Gestão de Projetos em diversos programas europeus que abordam a Educação e o Desenvolvimento de Capacidades de variados grupos-alvo, desde jovens a adultos, mulheres a desempregados, migrantes e grupos em situação de vulnerabilidade. Além disso, promove a aprendizagem ao longo da vida, a formação profissional e o empreendedorismo, visando aumentar as oportunidades para que jovens e adultos possam aprimorar e adquirir competências, impulsionando assim a sua empregabilidade e inclusão.

O CEIPES mantém uma variedade de vínculos com entidades públicas e privadas, tanto a nível local como internacional, que podem contribuir para a realização dos objetivos do projeto em termos de disseminação, exploração e sustentabilidade. O CEIPES dispõe de uma equipa experiente, composta por profissionais com diversas competências e áreas de especialização, incluindo psicologia, comunicação, formação, cooperação internacional, mediação sociocultural, assistência social, TIC, desenho digital e direito.



DESCRIÇÃO DOS PARCEIROS

ROSTO SOLIDÁRIO



A Rosto Solidário (RS) é uma organização não governamental para o desenvolvimento (ONGD) portuguesa, estabelecida em 2007. A sede da organização localiza-se em Santa Maria da Feira, a aproximadamente 40 km do Porto. A RS tem como objetivo promover a cidadania global e a solidariedade, contribuindo para o desenvolvimento humano e social das comunidades locais. Os princípios fundamentais da RS incluem a participação cívica, a integração social, a solidariedade, o trabalho em rede e a parceria. O âmbito de atuação da organização abrange quatro áreas principais: Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, Voluntariado e Apoio Social Familiar. A Equidade de Género, os Direitos Humanos e a Inclusão Social são temas transversais à RS. O estatuto jurídico da RS como serviço público foi reconhecido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros em 2008. Enquanto membro da Plataforma Portuguesa de ONGD, a organização está representada tanto no Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento como no Grupo de Trabalho sobre Ética. A RS é uma entidade de acolhimento e envio credenciada para projetos do Corpo Europeu de Solidariedade desde 2011.

Desde o seu início, a RS beneficia do apoio da Congregação da Paixão de Jesus Cristo. É também membro da Plataforma das Entidades de Voluntariado Missionário, uma rede nacional de instituições católicas que promovem programas de voluntariado internacional.

A nível local, a RS integra a Rede Social do Concelho de Santa Maria da Feira, que consiste em 115 organizações com programas de intervenção social, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Ação para a Inclusão. No âmbito desta rede, a RS foi distinguida em quatro ocasiões em reconhecimento pelo seu trabalho de voluntariado e pelo apoio ao desenvolvimento das comunidades locais.



DESCRÍÇÃO DOS PARCEIROS

INSTITUTO GAMMA - AICSCC



A AICSCC é uma ONG dedicada à promoção, desenvolvimento, pesquisa e implementação de atividades nas áreas de psicologia, psicoterapia e saúde mental, com foco particular em formação para especialistas, workshops e educação não formal para adultos e profissionais. A organização visa a promoção de melhores práticas, a formação de especialistas em diversos ramos da saúde psicológica e mental contemporânea, e a facilitação da colaboração entre especialistas romenos e internacionais.

A AICSCC (sob a marca Gamma Institute) possui 3 departamentos:

- **Gamma Training** é o departamento educacional da organização, composto por duas escolas de formação: a Escola de Treinamento Sistémico e a Escola de Autoativação. A Escola de Treinamento Sistémico, lançada em 2011, é acreditada pelo Colégio Romeno de Psicólogos como entidade formadora em psicoterapia sistémica de família e casal, integrando as pesquisas mais recentes relacionadas à prática clínica nos seus currículos. O objetivo da escola é estabelecer uma rede nacional e internacional de profissionais altamente qualificados e proporcionar um espaço de constante evolução para terapeutas de diversas especialidades (terapia de casal, psicologia infantil, transtornos clínicos, entre outros). O programa de formação tem um currículo em formato de pós-graduação com a duração de 4 anos, tendo até ao momento cerca de 150 graduados. Os diplomados têm a oportunidade de trabalhar após a conclusão do curso na clínica privada e no departamento de pesquisa da organização, conforme descrito abaixo.
- **Gamma Clinic** é o departamento de saúde da organização e é composta por duas vertentes: Gamma Clinic Psychology e Gamma Kids. A Gamma Clinic Psychology disponibiliza uma variedade de serviços psicológicos para adolescentes, jovens e adultos que enfrentam diferentes desafios, através de sessões individuais, de casal, familiares ou em grupo. Os profissionais são psicólogos clínicos e psicoterapeutas devidamente credenciados. A outra vertente, Gamma Kids, tem como objetivo apoiar crianças de todas as idades e suas famílias em relação a diversas dificuldades. Os problemas abordados incluem transtornos de ansiedade e depressão, desajustamento escolar, distúrbios de aprendizagem, distúrbios da fala, bullying, dificuldades familiares e sociais, entre outros. Os psicólogos que atuam na Gamma Kids são psicoterapeutas especializados em questões psicológicas infantis, psicólogos clínicos, fonoaudiólogos, psicoterapeutas e arteterapeutas, com foco em crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo distúrbios de aprendizagem.



Co-funded by
the European Union



- **Gamma Kids**, trabalhamos com a criança e com toda a família, adotando uma abordagem sistémica em colaboração com professores e outros especialistas. As atividades incluem sessões individuais, sessões familiares, sessões para pais, workshops para crianças, workshops de arteterapia e formações para pais e especialistas.
- **Gamma Research** é o departamento de investigação da organização, dedicado ao desenvolvimento de pesquisas fundamentais nas áreas de neurociência e consciência, bem como na psicoterapia. Através deste departamento, procuramos criar novos currículos de formação para profissionais da área psicológica, além de desenvolver métodos e instrumentos inovadores para intervenções de alto nível. A nossa plataforma de investigação congrega especialistas em psicologia, ciências cognitivas, genética, ciências humanas e psicologia infantil (os psicólogos que atuam no Gamma Kids são igualmente investigadores do departamento de Gamma Research).



Capítulo 2

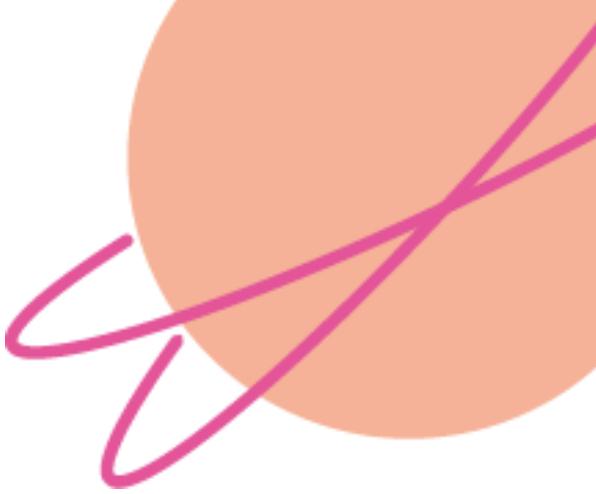
Introdução

A relevância desta pesquisa reside na obtenção de uma compreensão abrangente do sistema educacional contemporâneo nos países das organizações parceiras, bem como na identificação das ferramentas e métodos educacionais mais atrativos para alunos adultos. Este estudo tem como objetivo analisar os pontos fortes e fracos dos sistemas de educação de adultos atualmente em vigor na Espanha, Roménia, Itália e Portugal, propondo ferramentas e recursos educacionais inovadores que os profissionais da educação de adultos possam empregar com seus alunos. Esses recursos serão fundamentados nas preferências dos alunos e desenvolvidos em conformidade com a teoria das inteligências múltiplas. Jogos e atividades representarão cada uma das oito inteligências delineadas na teoria de Howard Gardner.

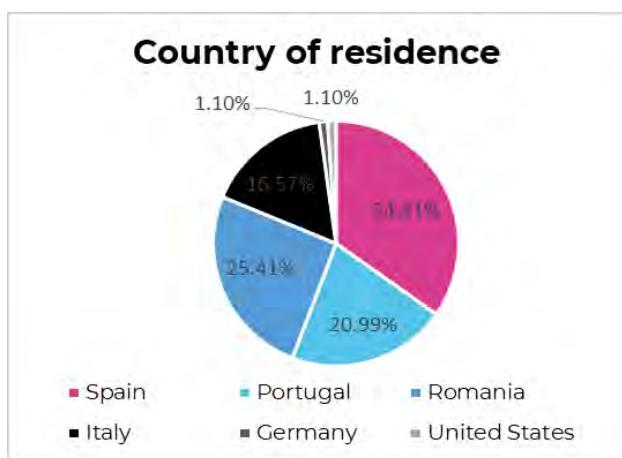
Para a realização do estudo, as cinco organizações parceiras enviaram um questionário a alunos adultos, incluindo aqueles com menos oportunidades, bem como a profissionais de educação de adultos em seus países. O questionário consiste em 27 perguntas, abrangendo uma combinação de respostas de múltipla escolha e abertas, que exploram metodologias educacionais, dificuldades e obstáculos enfrentados durante a educação, trabalho com múltiplas inteligências, opiniões sobre o sistema educacional atual em seus países e sugestões de melhoria. A primeira parte é comum a todos os entrevistados, enquanto a segunda parte destina-se a adultos e a última parte é direcionada a profissionais de educação de adultos. Cada organização parceira teve a responsabilidade de coletar 10 respostas de profissionais de educação de adultos e 20 de adultos. O modelo do questionário pode ser encontrado no anexo deste estudo.

As respostas dos entrevistados aos questionários foram traduzidas para inglês e analisadas. A primeira parte aborda o perfil básico dos entrevistados, incluindo país de residência, idade e função (por exemplo, adulto ou profissional de educação de adultos). A segunda parte do estudo é direcionada a adultos em geral, incluindo aqueles com menos oportunidades, e examina a sua experiência com o sistema educacional no país de residência, as suas críticas e recomendações, bem como a sua formação em cada uma das diversas inteligências.

A terceira parte examina os educadores de adultos e a sua experiência no sistema educacional dos seus países de residência, incluindo feedback sobre o sistema vigente, vivências relacionadas às inteligências múltiplas e propostas de melhorias. A conclusão avalia os resultados mais significativos do estudo e sugere soluções para o futuro, bem como formas de otimizar o sistema educacional atual.



PERFIL DOS ENTREVISTADOS.

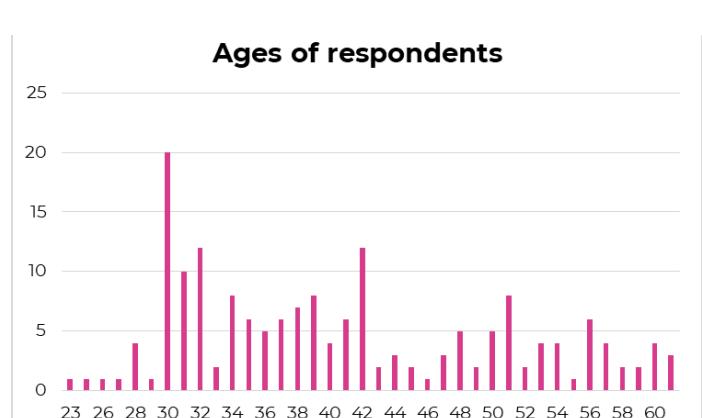


O questionário foi enviado a alunos adultos e a profissionais de educação de adultos pelas cinco organizações parceiras. A maioria dos respondentes reside na Espanha, seguida pela Roménia, Portugal e Itália, respetivamente. Alguns dos participantes que responderam aos questionários em romeno e espanhol residem na Espanha, Portugal e Roménia. Adicionalmente, dois respondentes residem na Alemanha e outros dois nos Estados Unidos.

A faixa etária alvo deste estudo variou entre 30 e 65 anos.

O participante mais jovem a responder ao questionário tinha 23 anos, enquanto o mais velho tinha 62 anos.

A idade média dos entrevistados foi de 42,5 anos, sendo a mais frequente 30 anos, com 20 dos participantes nessa faixa etária.

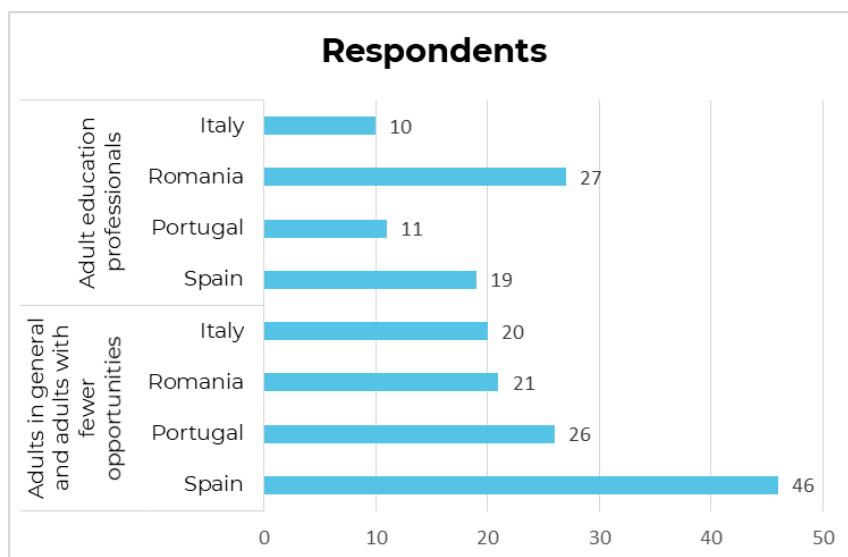
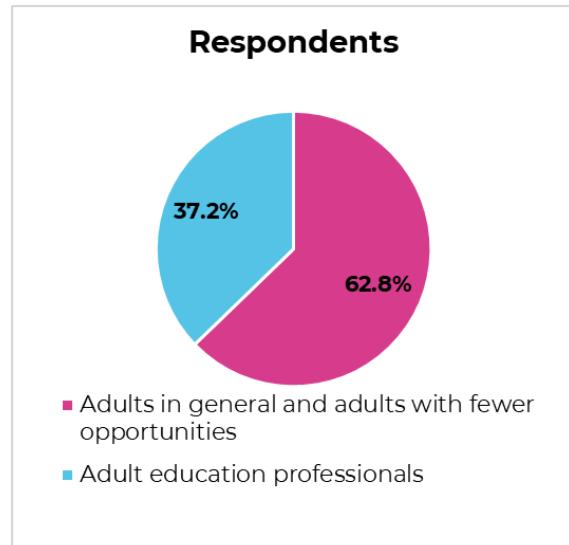




Os grupos-alvo deste estudo são:

- (1) adultos em geral e adultos com menos oportunidades,
- (2) profissionais de educação de adultos.

Cada organização parceira envolvida no projeto Multiverso Intelectual foi incumbida de recolher pelo menos 20 respostas de adultos e 10 de profissionais de educação de adultos.



Os resultados por país mostram que a maioria dos países inquiriu significativamente mais aprendentes adultos do que profissionais de educação de adultos. No entanto, os resultados da Roménia revelam um número ligeiramente superior de respostas de profissionais de educação de adultos do que de adultos em geral e de adultos com menos oportunidades.



ADULTOS EM GERAL E ADULTOS COM MENOS OPORTUNIDADES

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM MAIS APELATIVAS



Quando lhes foi perguntado quais os métodos de aprendizagem mais apelativos, as respostas mais populares foram: **métodos práticos, aprender fazendo, métodos de colaboração/cooperação, métodos de aprendizagem não formal, leitura/livros e aprendizagem experimental.**

Os inquiridos parecem valorizar o carácter prático e dão importância à aplicação dos conhecimentos ou da teoria a situações do mundo real. Muitos preferem métodos práticos e métodos que envolvam trabalho de grupo e colaboração com outros.

Alguns métodos tradicionais, como as aulas teóricas, também são considerados importantes, mas muitos métodos inovadores, especialmente os que envolvem tecnologia, também são altamente considerados pelos inquiridos.

Além disso, alguns inquiridos referiram métodos de aprendizagem autónoma em que o aprendente se encarrega do que e como aprende.

A aprendizagem baseada em **jogos e a gamificação** também foram mencionadas por um número razoável de inquiridos.

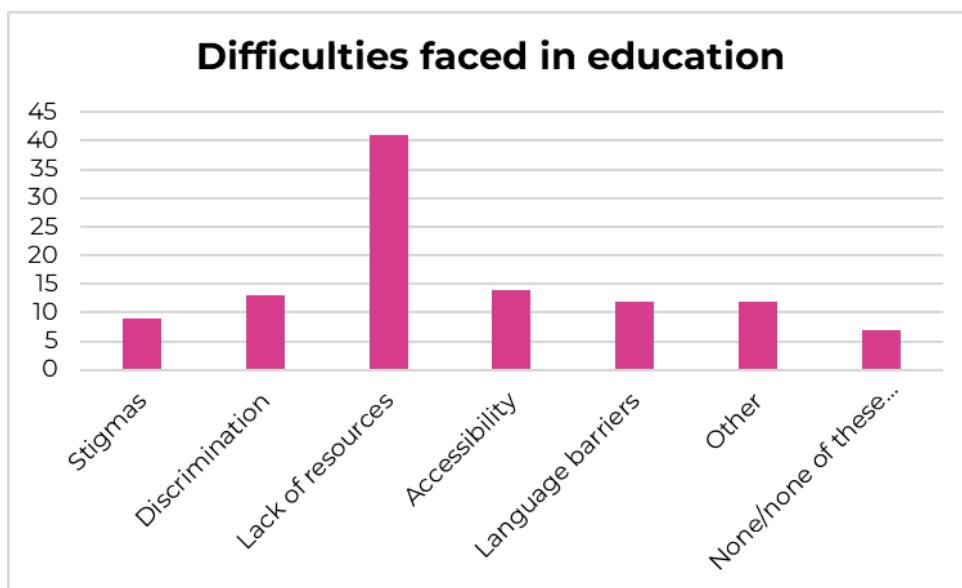
Estes resultados mostram que os adultos inquiridos estão mais interessados em métodos práticos e inovadores e em métodos que lhes permitam aprender com a experiência e/ou com os outros. Também valorizam métodos que tornem a aprendizagem divertida e exponham os alunos a diferentes estilos de aprendizagem.

Surpreendentemente, um número razoável de inquiridos também parece valorizar os métodos tradicionais, como a leitura/livros e palestras, o que mostra que ainda podem encontrar praticidade ou utilidade nestes métodos.



DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O SEU PERCURSO EDUCATIVO

Os inquiridos foram convidados a selecionar as dificuldades com que mais se depararam durante a sua formação. Foram-lhes dadas opções diferentes, bem como “outro” e “nenhum”. A resposta mais comum foi “**falta de recursos**”. Esta foi a resposta mais escolhida pelos inquiridos de todos os países, com exceção da Roménia. Os inquiridos romenos mostraram-se ligeiramente mais preocupados com a **acessibilidade** como uma barreira com que se depararam durante a sua educação, seguida de perto pela “falta de recursos”. Das opções dadas, “**estigmas**” foi a menos escolhida. Os inquiridos que enfrentaram “outras” dificuldades mencionaram o **custo incomportável** dos recursos e materiais educativos, a **falta de orientação clara**, a **falta de interesse ou empatia dos professores**, o **estilo de ensino** e as **metodologias de ensino desadequadas**.



PROBLEMAS DO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO

Quando lhes foi perguntado quais os problemas que sentiam no atual sistema de ensino, as respostas mais comuns tinham a ver com a abordagem de tamanho único do sistema ou com a **falta de adaptabilidade às necessidades dos alunos e/ou aos estilos de aprendizagem**. Os inquiridos referiram que o sistema não está adaptado à realidade social ou às necessidades educativas atuais. Como salientou um inquirido de Itália, estas lacunas educativas podem levar ao abandono escolar no futuro.



Os inquiridos observaram também que o sistema utiliza os mesmos métodos de ensino e dá prioridade aos conhecimentos quantitativos, ou à inteligência lógico-matemática, sem ter em consideração outros métodos ou inteligências que poderiam ser mais adequados aos alunos. Os métodos e os conceitos são normalizados e é dada uma grande ênfase aos conteúdos académicos, com menos tempo para trabalhar outras competências, como as competências sociais ou emocionais.

Há pouco espaço para a criatividade e a exploração individual no sistema que tem de seguir um currículo rigoroso. Para transmitir todos os conteúdos, o método expositivo é preferido a outros métodos mais ativos, uma vez que é muito mais rápido.

Além disso, como referiu um inquirido de **Portugal**, as disciplinas são divididas em silos, o que significa que são ensinadas isoladamente e que há pouco tempo ou espaço para projetos interdisciplinares.

O sistema não está adaptado à diversidade das pessoas, aos diferentes interesses, aptidões e ritmos de aprendizagem. Um inquirido da **Roménia** afirmou que o sistema “se concentra nos alunos com grande potencial e negligencia completamente o resto da população”. Um inquirido de Espanha está preocupado com o facto de o sistema não adaptar os conteúdos aos alunos com necessidades especiais. Espera-se que os alunos se adaptem ao sistema, quando deveria ser o contrário.

Outros problemas foram também identificados pelos inquiridos nas 5 organizações parceiras. O segundo obstáculo mais citado é o facto de o sistema estar desatualizado e de muitas das abordagens utilizadas no ensino serem obsoletas e não estarem em sintonia com as necessidades dos alunos. As metodologias e os conteúdos empregues são frequentemente utilizados para preparar os estudantes para empregos que já não existem. Da mesma forma, há **falta de inovação**, o que pode levar a problemas relacionados com a fratura digital, especialmente em centros educativos em áreas com menos recursos.

Como se viu na pergunta anterior, a falta de materiais e recursos é também um problema grave do atual sistema educativo. Muitos inquiridos referiram este facto, quer relacionado com os conteúdos em si, quer com a falta de professores. Outros falaram das diferenças de materiais e conteúdos entre as diferentes escolas e de como isso pode levar à desigualdade educativa em áreas específicas. Um inquirido de **Espanha** referiu que estas diferenças também se verificam entre as comunidades autónomas, ou regiões. Outras dificuldades mencionadas por alguns dos inquiridos foram a **discriminação** e a **falta de inclusão**. Parece que não está a ser feito o suficiente nos estabelecimentos de ensino para resolver estas questões e tornar a aprendizagem mais inclusiva.



Um inquirido de **Itália** referiu que a maior parte dos cursos só estão disponíveis em italiano, por exemplo, e que poderia ser feito um trabalho para os tornar mais inclusivos do ponto de vista linguístico para os migrantes ou estrangeiros residentes no país. Do mesmo modo, a oferta de cursos noutras línguas poderia também ajudar os alunos a melhorar as suas competências em línguas estrangeiras, preparando-os assim para empregos que exijam línguas estrangeiras.

Os inquiridos também estão preocupados com os **obstáculos burocráticos** no sistema educativo que ditam os requisitos curriculares e, por vezes, dificultam a inscrição nos cursos por parte dos interessados em aprender. Os currículos são muito rígidos e centram-se na teoria, sem relacionar essa teoria com a prática quotidiana. O problema das frequentes reformas das leis educativas foi mencionado pelos inquiridos de Espanha, Roménia e Portugal, e a forma como isso pode aumentar a confusão nos requisitos educativos e complicar ainda mais as coisas para os professores. Isto pode muitas vezes levar os estudantes e os professores a **desinteressarem-se** pela educação. Outros aspetos da burocratização da educação desencorajam frequentemente os potenciais alunos de se inscreverem em cursos ou programas devido à dificuldade de ultrapassar obstáculos, como certificações específicas exigidas ou processos de candidatura difíceis.

Outro tema mencionado por um número significativo de inquiridos foi o **custo da educação**. Embora o ensino público seja geralmente gratuito, os cursos e programas para adultos têm frequentemente um custo associado. Além disso, o material didático, especialmente o equipamento tecnológico, tem normalmente custos elevados que não são acessíveis a todos.

A última preocupação expressa pelos inquiridos prende-se com os baixos padrões de ensino e o excesso de positivismo. Estes inquiridos consideram que o sistema atual não é muito exigente para os estudantes e que a qualidade não é necessariamente elevada. Os estudantes podem nem sempre ser desafiados e, mesmo quando cometem erros, há uma tendência para os ignorar e concentrar-se sempre nos aspectos positivos. Um inquirido de Espanha mencionou a **cultura “anti-falhanço”**, que, segundo ele, é frequentemente reforçada pelos pais. Numa tentativa de fazer dos filhos o melhor que podem ser, estes protegem-nos frequentemente em demasia e não os deixam falhar ou cometer erros. Assim, não lhes é dada a oportunidade de refletir sobre os seus erros e aprender lições valiosas.

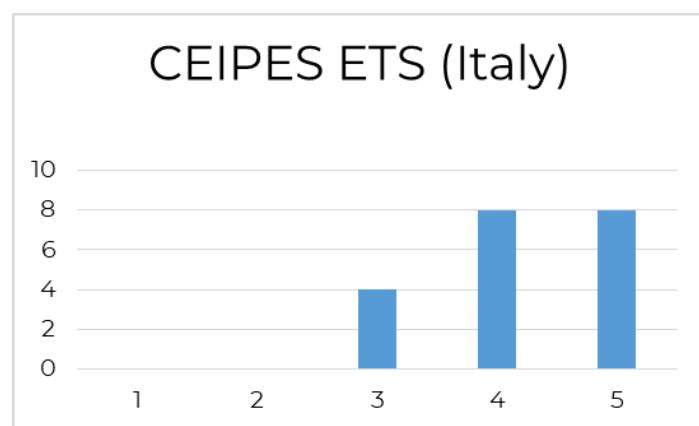
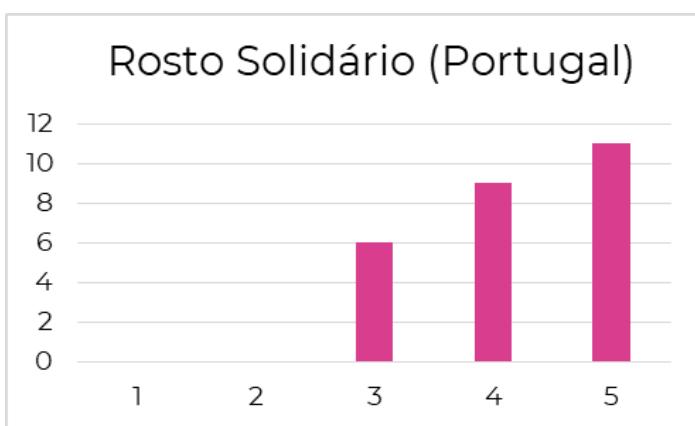
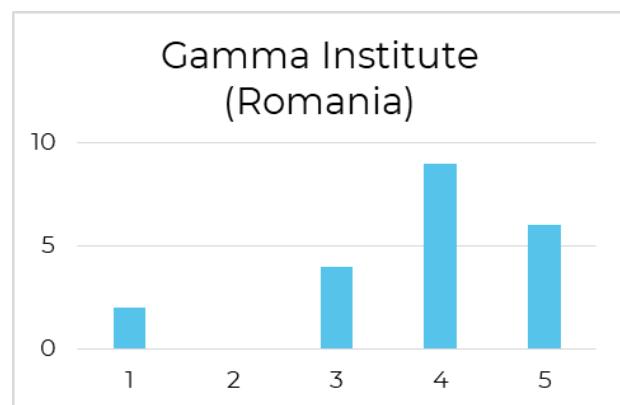
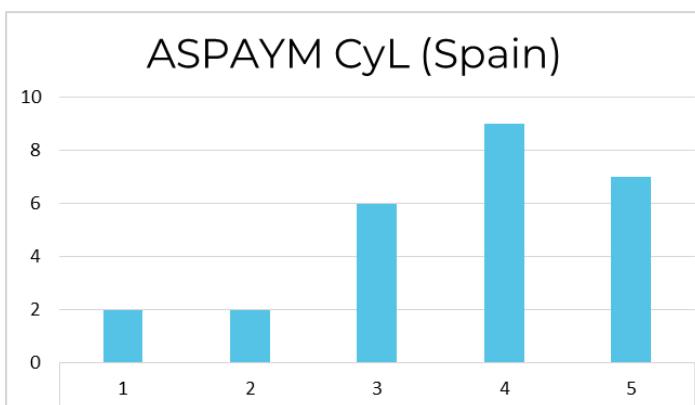
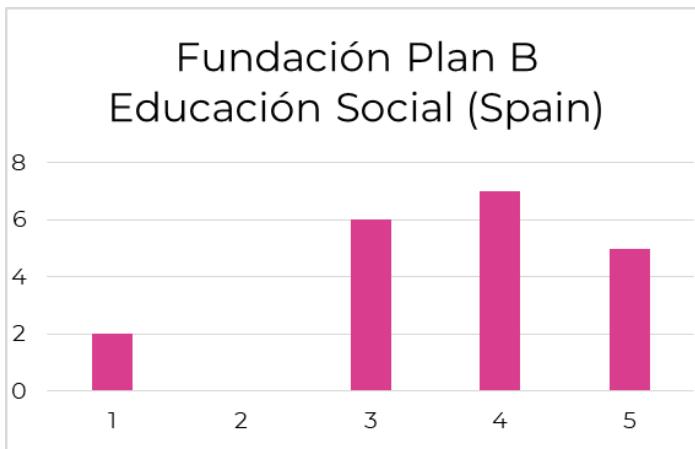
TRABALHAR EM COMPETÊNCIAS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPHAS

Foi pedido aos adultos inquiridos que avaliassem a frequência com que trabalharam as competências em cada uma das inteligências múltiplas durante os seus anos de formação. As respostas foram dadas numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “muito pouco”, 2 “um pouco”, 3 “um pouco”, 4 “uma quantidade razoável” e 5 “muito”.

Estes são os resultados para cada uma das Inteligências.



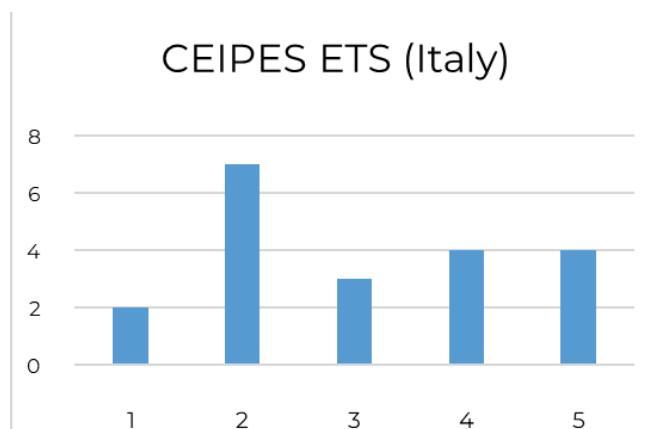
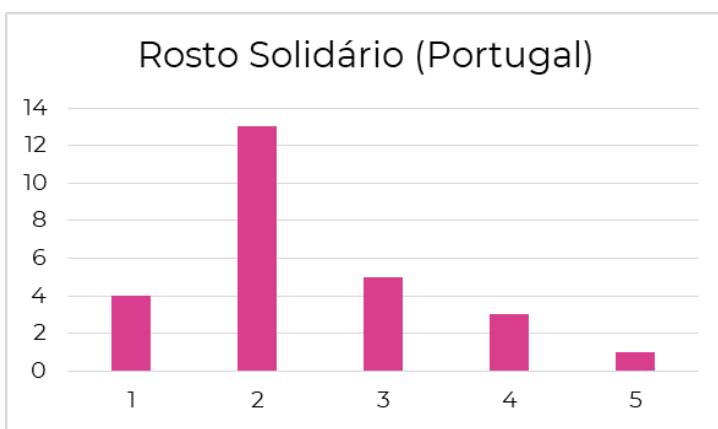
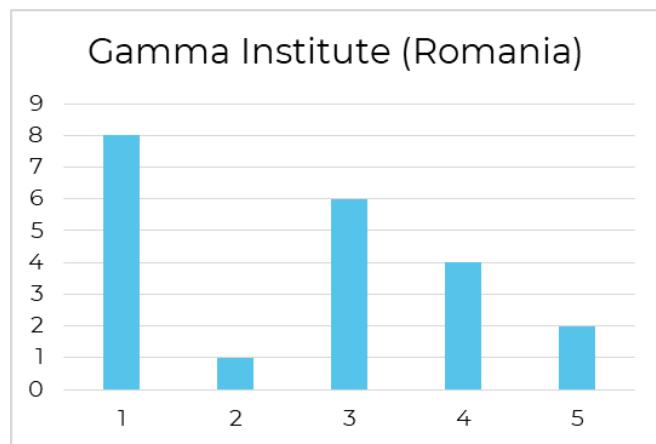
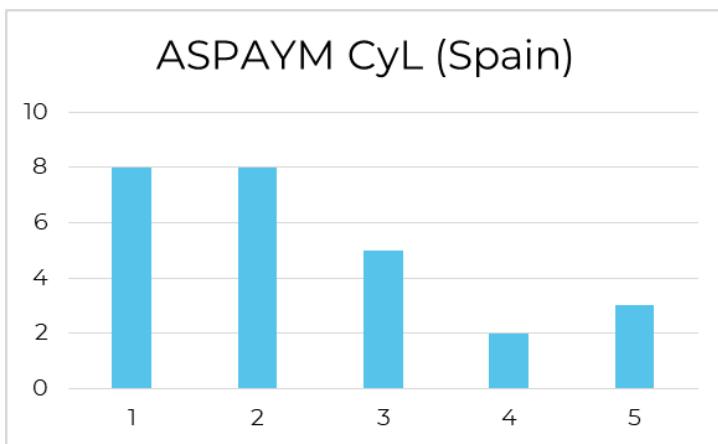
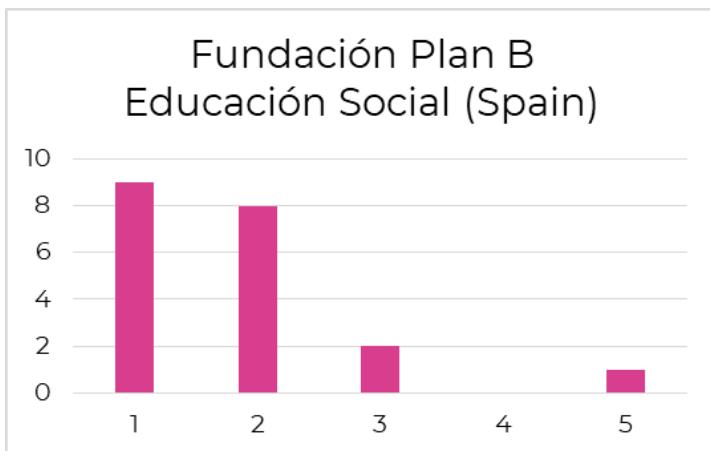
- **Inteligências Linguística e Lógico-matemática (desenvolvimento cognitivo):**



A maioria dos inquiridos das cinco organizações parceiras indicou ter trabalhado **extensivamente** as inteligências linguística e lógico-matemática durante a sua formação. A maioria dos inquiridos classificou a sua experiência como 4 ou 5 em 5, tendo alguns selecionado 3. Apenas seis inquiridos, dois de cada uma das organizações espanholas e dois da Roménia, referiram ter trabalhado “muito pouco” nestas inteligências. De salientar que todos os participantes de Itália e de Portugal consideraram ter trabalhado, pelo menos de alguma forma, estas inteligências durante os seus anos de formação. Os resultados são coerentes, tendo em conta que, segundo Gardner, estas são as duas principais inteligências mais exploradas no ensino tradicional e que a maioria das avaliações se baseia nelas.



- **Inteligência Musical (desenvolvimento artístico):**

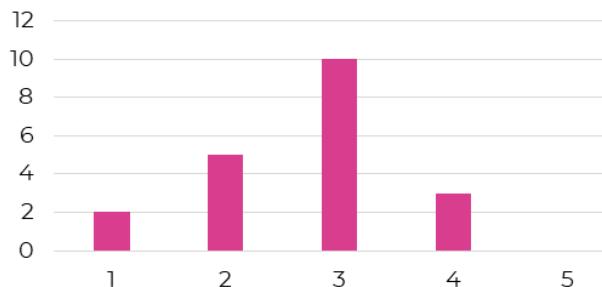


Em contraste com as inteligências linguística e lógico-matemática, os inquiridos referiram níveis **significativamente mais baixos de experiência** com a inteligência musical (desenvolvimento artístico) durante os seus anos de formação. A maioria dos participantes de todos os países selecionou 1 ou 2, indicando “muito pouca” ou “pouca” exposição à inteligência musical. A Itália teve o maior número de inquiridos que selecionaram 4 ou 5, o que reflete “uma quantidade razoável” ou “muito” de envolvimento. De um modo geral, a inteligência musical parece ter sido uma prioridade menor nos sistemas educativos dos países das organizações parceiras, exceto talvez em Itália, com alguns inquiridos a expressarem o desejo de lhe dar mais atenção durante a sua educação e formação.

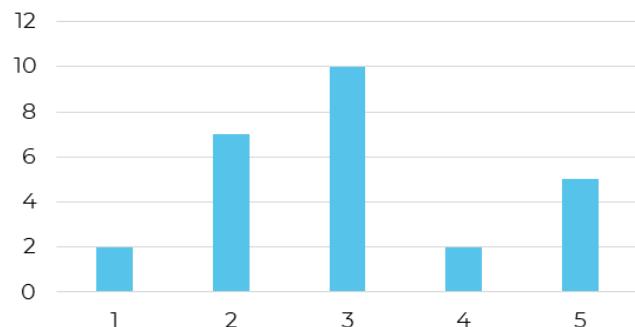


- **Inteligência Espacial e Corporal (desenvolvimento psicomotor):**

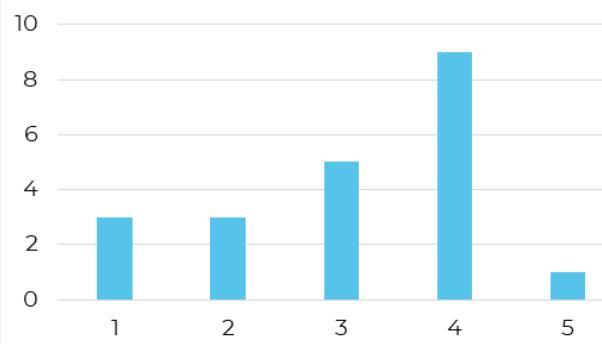
Fundación Plan B
Educación Social (Spain)



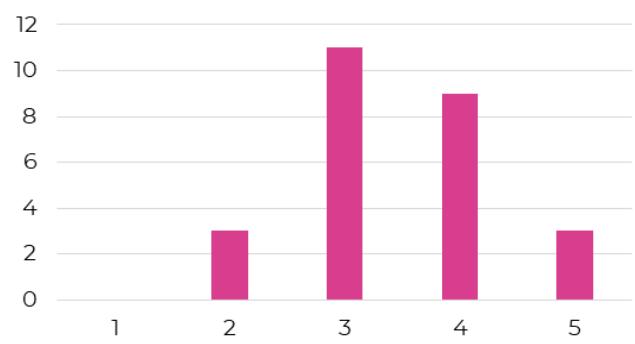
ASPAYM CyL (Spain)



Gamma Institute (Romania)



Rosto Solidário (Portugal)

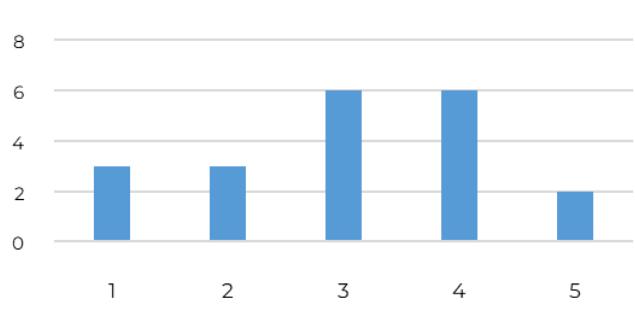


A maioria dos inquiridos indicou que trabalhou as inteligências espacial e corporal (desenvolvimento psicomotor) “**um pouco**” ou “**bastante**” durante os seus anos de formação.

Em particular, a maioria dos inquiridos de Espanha selecionou 3 em 5 (20 pessoas). Enquanto nenhum dos inquiridos da Fundación Plan B Educación Social referiu ter trabalhado estas inteligências “muito”, 5 inquiridos da ASPAYM CyL trabalharam.

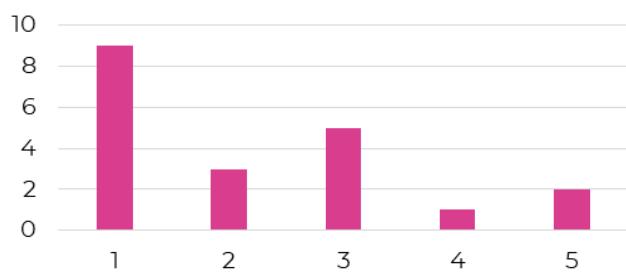
Pelo menos um inquirido de cada uma das outras organizações também indicou que trabalhava “muito” com estas inteligências. A resposta mais comum dos participantes da Rosto Solidário foi “um pouco”, e a do Instituto Gamma foi “bastante”. Os inquiridos do CEIPES referiram maioritariamente trabalhar estas inteligências “um pouco” ou “bastante”, com 6 pessoas a escolherem cada opção.

CEIPES ETS (Italy)

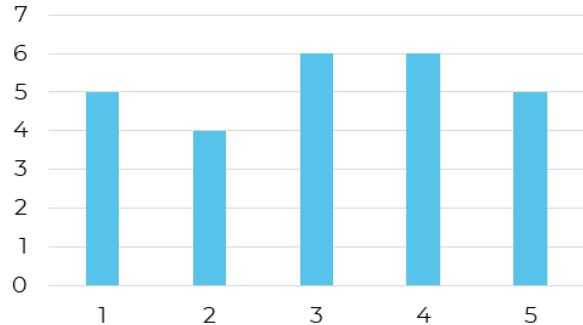


- Inteligências Intrapessoal e Interpessoal (desenvolvimento emocional):

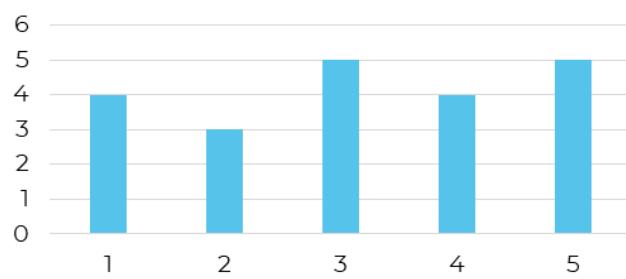
Fundación Plan B
Educación Social (Spain)



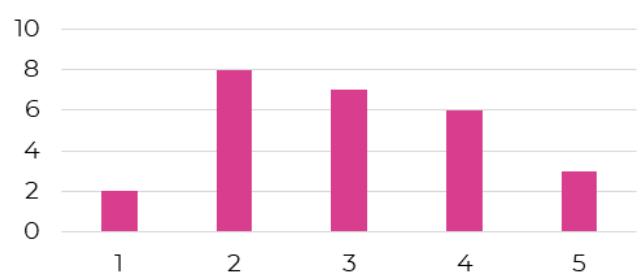
ASPAYM CyL (Spain)



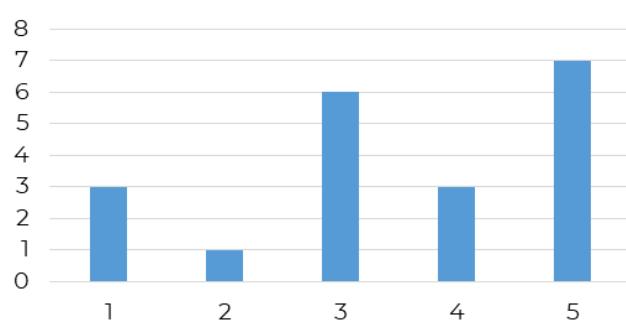
Gamma Institute
(Romania)



Rosto Solidário
(Portugal)



CEIPES ETS (Italy)



As respostas relativas às inteligências intrapessoal e interpessoal (desenvolvimento emocional) mostram uma **variação significativa**. A

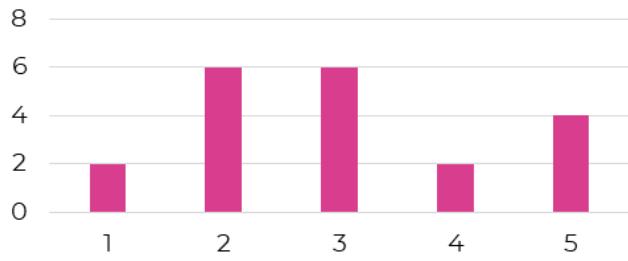
maioria dos inquiridos da Fundación Plan B Educación Social referiu ter trabalhado estas inteligências “muito pouco” ou “um pouco” durante os seus anos de formação, enquanto os participantes da ASPAYM CyL foram mais propensos a dizer “um pouco” ou “uma quantidade razoável”.

Os participantes do Rosto Solidário selecionaram predominantemente “um pouco” ou “um pouco”. Em contrapartida, 7 inquiridos da CEIPES escolheram “muito”, seguidos de 6 que escolheram “um pouco”. Os inquiridos do Instituto Gamma tiveram experiências mistas, com “muito” e “um pouco” a serem as respostas mais comuns, cada uma selecionada por 5 participantes. Estas respostas evidenciam a diversidade de experiências com o desenvolvimento emocional nas organizações parceiras.

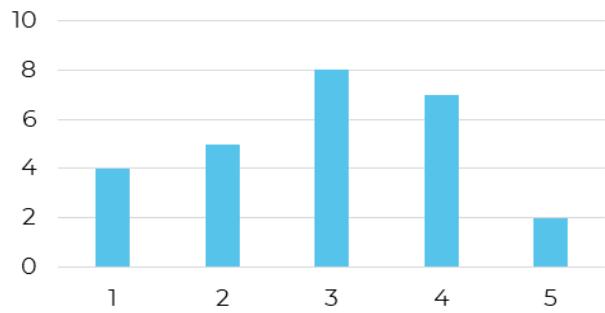


- **Inteligência Naturalística (desenvolvimento ético e sustentável):**

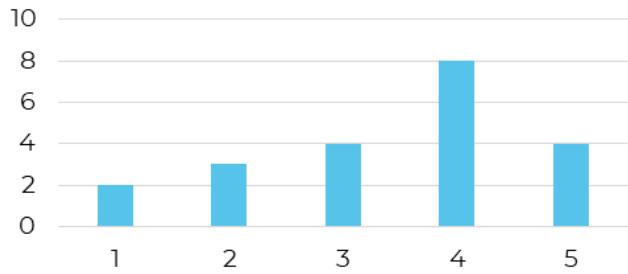
Fundación Plan B
Educación Social (Spain)



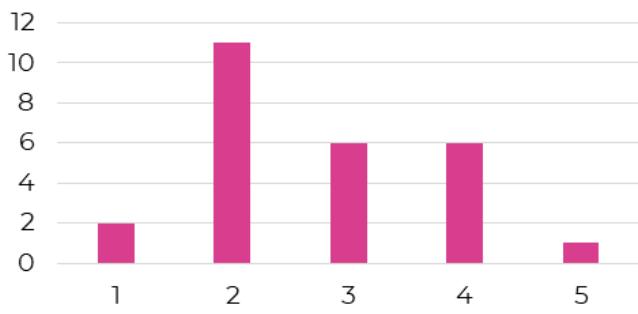
ASPAYM CyL (Spain)



Gamma Institute
(Romania)

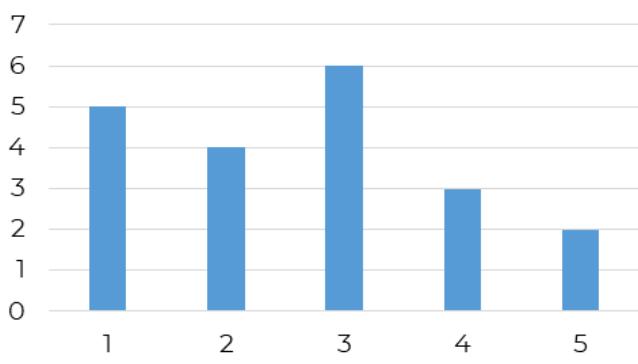


Rosto Solidário (Portugal)



As respostas relativas à inteligência naturalista foram variadas entre as organizações parceiras. Os inquiridos da Fundación Plan B indicaram, na sua maioria, que trabalharam esta inteligência “um pouco” ou “um pouco” durante os seus anos de formação, com 6 pessoas a selecionar cada opção. A resposta mais comum da ASPAYM CyL (8 pessoas) foi “um pouco”, e os restantes deram uma mistura de respostas”. Os inquiridos do Instituto Gamma escolheram principalmente “uma quantidade razoável” (8 pessoas), seguida de “um pouco” e “muito”.

CEIPES ETS (Italy)

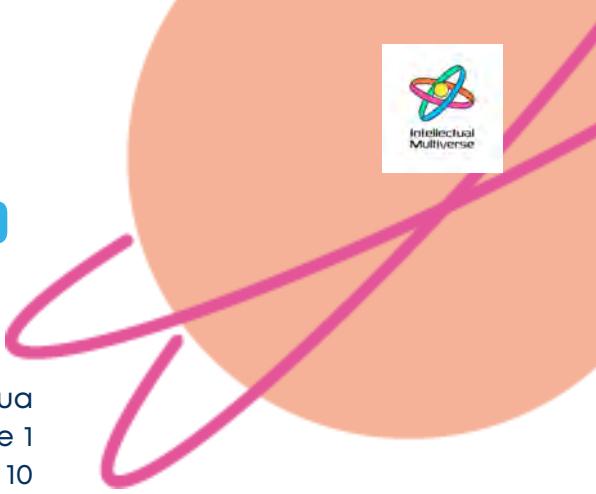


Em Portugal, a maioria dos inquiridos (11) selecionou “um pouco”, com “um pouco” e “uma quantidade razoável” escolhidos por 6 inquiridos cada. Os inquiridos italianos indicaram o menor envolvimento com esta inteligência, com 6 a selecionar “um pouco” e 5 “muito pouco”. De um modo geral, as respostas sugerem uma ênfase variada no desenvolvimento ético-sustentável nos atuais sistemas educativos.



SATISFAÇÃO COM O SISTEMA EDUCATIVO ATUAL

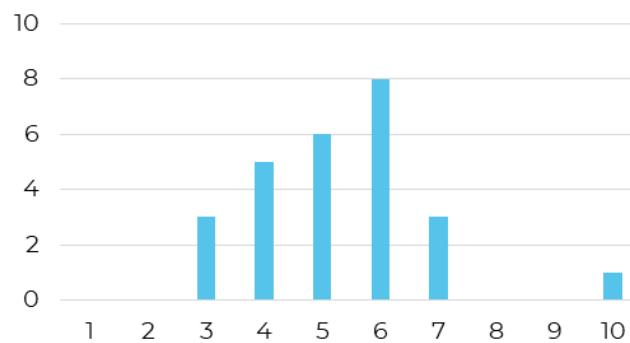
Foi pedido aos inquiridos que classificassem a sua satisfação com o atual sistema educativo numa escala de 1 a 10, sendo 1 “nada satisfeito (muito mau)” e 10 “extremamente satisfeito (excelente)”. Eis as suas respostas:



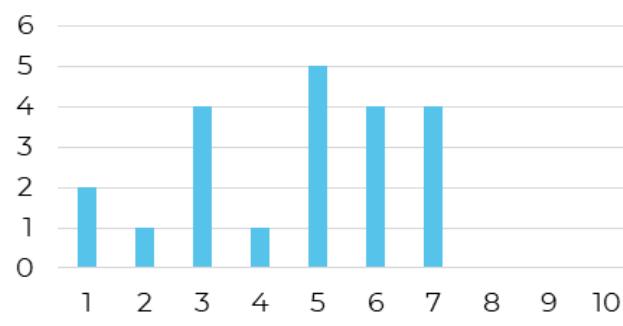
Plan B Educación Social
(Spain)



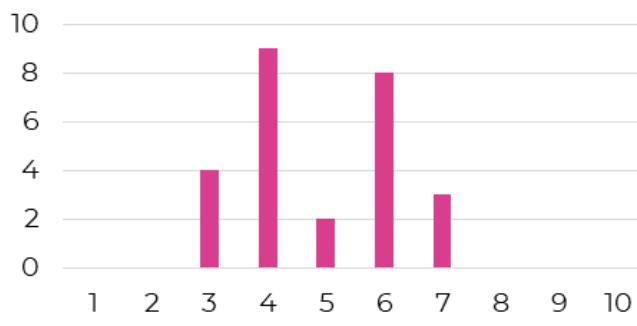
ASPAYM CyL (Spain)



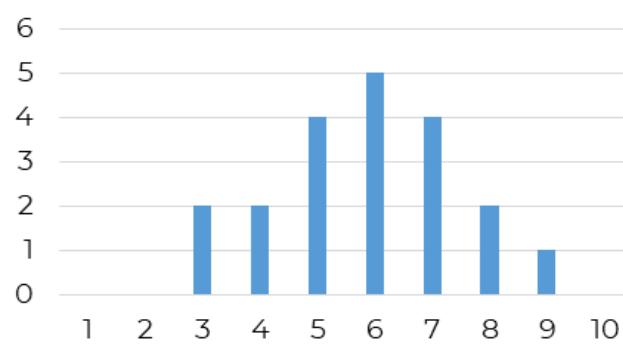
Gamma Institute
(Romania)



Rosto Solidário
(Portugal)



CEIPES ETS (Italy)

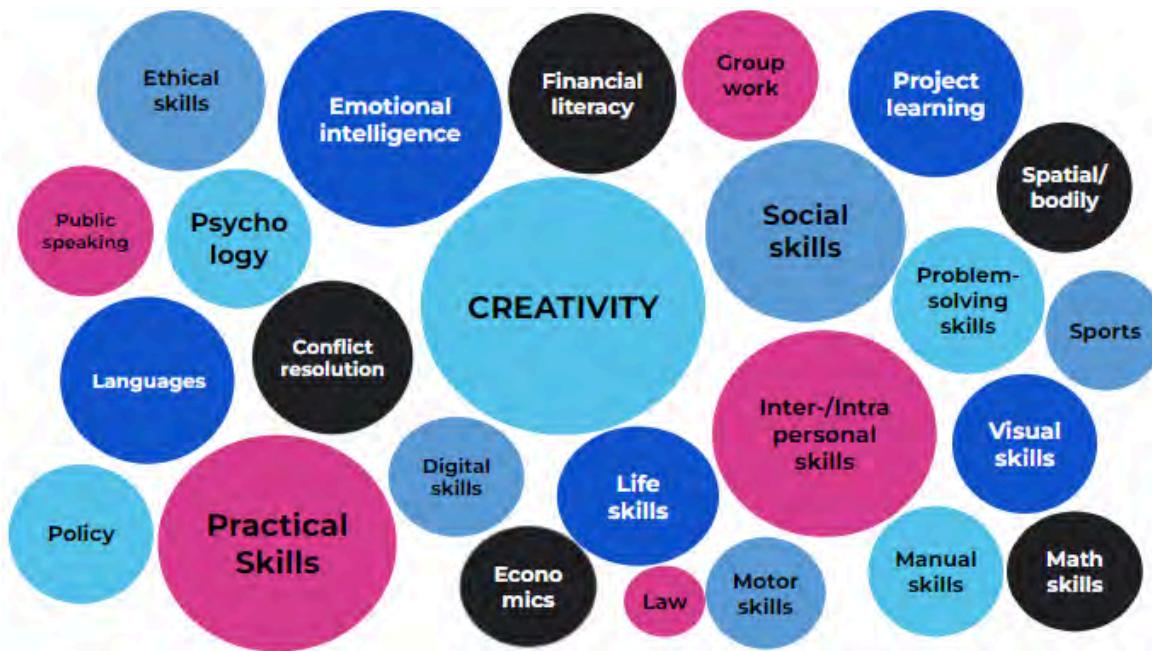


É possível constatar que, em média, os inquiridos estão apenas **um pouco satisfeitos** com os atuais sistemas de ensino nos seus países de residência. Os números variam um pouco, mas na maioria dos casos, as respostas mais comuns são 4 ou 6, ou seja, ligeiramente abaixo da média ou ligeiramente acima da média. A maioria das pessoas que responderam aos questionários escolheu 7 ou menos numa escala de 1 a 10.



Apenas um inquirido, uma pessoa que respondeu ao questionário da ASPAYM CyL, diria que está “extremamente satisfeito” com o atual sistema educativo. A resposta mais frequente dos residentes espanhóis e italianos foi 6 numa escala de 1 a 10, ou seja, ligeiramente acima da média. Em contrapartida, as respostas mais frequentes dos inquiridos romenos e portugueses foram 5 e 4, respectivamente, ou seja, “médio” e “ligeiramente abaixo da média”. Isto sugere que o nível de satisfação com o atual sistema educativo é médio em todos os países, embora um pouco abaixo da média em Portugal e ligeiramente acima da média em Espanha e Itália. Os inquiridos não estão completamente insatisfeitos com o atual sistema de ensino, mas também ninguém está extremamente satisfeito com ele. Há certamente margem para melhorias.

COMPETÊNCIAS QUE GOSTARIAM DE TER ADQUIRIDO DURANTE O SEU PERCURSO EDUCATIVO



Os inquiridos foram questionados sobre o tipo de competências que gostariam de ter aprendido durante a sua formação. As suas respostas foram bastante variadas, mas as respostas mais comuns estavam relacionadas com as **competências criativas**. Muitos mencionaram que gostariam de ter desenvolvido as suas **capacidades artísticas**, aprendido a tocar um instrumento, aprofundado as suas **capacidades musicais** ou trabalhado mais **formas de expressão**, como a escrita criativa.

Os inquiridos também gostariam de ter adquirido mais **competências práticas**. Falaram muito da importância de aprender competências que os ajudassem no seu futuro profissional, bem como de se concentrarem menos na teoria e mais em pôr os conhecimentos em prática.



Muitos também mencionaram o seu desejo de ter aprendido mais sobre **inteligência emocional** durante os seus anos de formação. Sublinharam a importância de aprender a gerir as suas emoções e a compreendê-las melhor, em vez de suprimir sempre as emoções “negativas” e não lidar com elas.

Também relacionado com isto, muitos queriam aprender mais sobre **competências inter/intrapessoais**, aprender a compreender-se melhor, a cuidar melhor de si próprios e a cuidar também das suas relações sociais. Alguns inquiridos também mencionaram que gostariam de ter desenvolvido a empatia durante os seus anos de formação. Alguns mencionaram especificamente a aprendizagem de mais competências de comunicação para os ajudar a relacionarem-se melhor com outras pessoas e a melhorar as suas competências interpessoais.

Outras competências mencionadas por muitos foram as **competências éticas/sustentáveis**, especialmente aplicadas aos problemas atuais do mundo, como as alterações climáticas. Um inquirido de Portugal afirmou especificamente que gostaria de aprender a “viver a sustentabilidade de uma forma prática na escola e não apenas a falar sobre ela”. Assim, gostariam de aprender a pôr em prática estes conhecimentos para efetuarem mudanças na sua vida quotidiana.

Um número significativo de inquiridos mencionou competências relacionadas com a **literacia financeira** como sendo aquelas que gostariam de ter desenvolvido durante os seus anos de formação. Dentro da literacia financeira, foram mencionados muitos tópicos diferentes, tais como: aprender a fazer um orçamento, poupar dinheiro, investir, apresentar uma declaração de impostos, planejar a compra de uma casa, etc.

As competências seguintes mais importantes mencionadas pelos inquiridos estavam relacionadas com **competências para a vida** em geral. Estas incluíam coisas como encontrar um emprego, fazer tarefas domésticas, cozinhar, limpar, costurar e carpintaria.

Outras competências específicas foram mencionadas por menos inquiridos, como falar em público, trabalhar em grupo, metodologias específicas e disciplinas académicas específicas. Alguns inquiridos mencionaram competências linguísticas, incluindo o desenvolvimento da inteligência linguística na língua materna, bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma mais eficaz e natural. Alguns inquiridos mencionaram as competências digitais e a aprendizagem da sua utilização tanto em contextos académicos como profissionais.

ASPETOS SUPÉRFLUOS/DESNECESSÁRIOS DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

Os inquiridos foram convidados a refletir sobre aspectos supérfluos ou desnecessários da sua educação/formação. A maior parte das suas respostas relacionava-se com a **falta de sentido prático da educação**. Consideram que tiveram muitas disciplinas que não tinham qualquer aplicação prática na vida futura. Se tinham aspectos práticos, os professores não eram capazes de os transmitir, pelo que se sentem pouco preparados.



Um dos inquiridos referiu que a forma como a matemática é ensinada se centra muitas vezes mais na teoria e não na utilização que tem na vida quotidiana ou em certas profissões. Outros inquiridos referiram que o material e as metodologias desatualizados frequentemente utilizados não ajudam a preparar os estudantes para o futuro. Por exemplo, a **tecnologia e/ou a inteligência artificial** não estão a ser suficientemente utilizadas na escola e os professores continuam muitas vezes a confiar em materiais e metodologias tradicionais que são utilizados há décadas, em vez de inovarem as suas abordagens.

A segunda resposta mais popular, com quase 20 inquiridos, foi “**nenhuma**”. Estas pessoas acreditam que nada é desnecessário e que tudo nos pode ensinar alguma coisa. Na sua opinião, embora possa haver espaço para melhorias, tudo serve algum propósito.

Outro aspeto mencionado por muitos inquiridos é a **memorização mecânica**. Os indivíduos de todos os países parceiros opuseram-se a esta parte do seu sistema educativo. Muitos foram obrigados a memorizar dados e factos históricos para os exames, que frequentemente esqueciam. Este parece ser um problema generalizado e em diferentes disciplinas, como a matemática, as ciências, as línguas estrangeiras, a história, etc.

O excesso de teoria é outro aspeto que muitos consideram supérfluo. Muitos inquiridos consideram que o sistema educativo se concentra muito no ensino da teoria e não o suficiente para mostrar aos alunos como aplicar esses conhecimentos em situações práticas.

Foram também mencionados alguns factores relacionados com os professores. Alguns inquiridos referiram o **tratamento injusto dos alunos por parte de alguns professores**, o que leva à discriminação e/ou a problemas de autoestima. Outros falaram sobre o facto de os professores estarem frequentemente **desmotivados** para fazer o seu trabalho, talvez devido à falta de professores ou às condições de trabalho. Alguns referiram também professores que, por vezes devido à sua idade, estavam desfasados da realidade atual e não estavam dispostos a utilizar métodos inovadores para envolver os seus alunos.

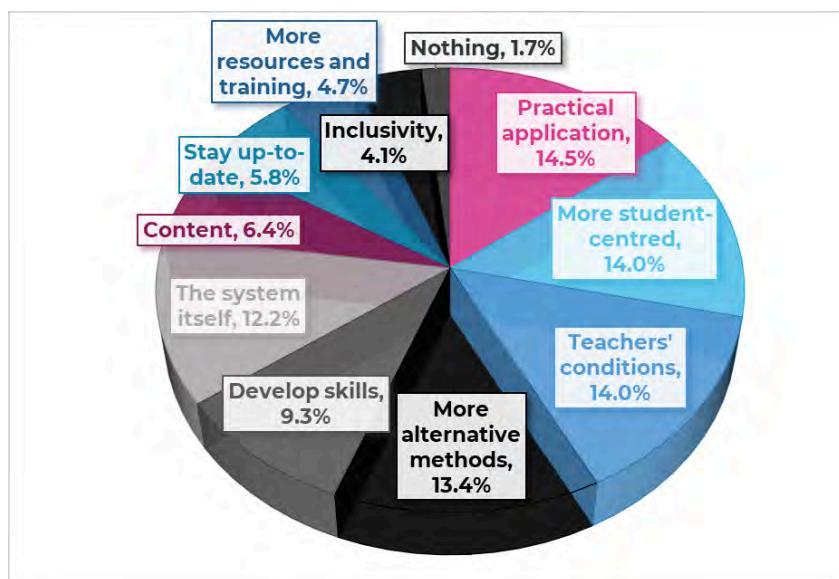
Os inquiridos de todos os países parceiros também mencionaram alguns temas específicos que consideram desnecessários. A mais comum foi a **Religião**. Outras mencionadas por alguns indivíduos foram Cultura Clássica, Física, Química, disciplinas eletivas, tudo para além da Matemática, etc. Alguns referiram que a matéria era muito repetitiva e nunca mudava, ou que não tinha aplicabilidade prática. Duas pessoas de Portugal também se queixaram da aula de Educação Física, nomeadamente da forma como é leccionada e da sua repetição.

Outros aspetos dignos de nota referidos pelos inquiridos são a competitividade do sistema de ensino, o sistema de pontuação e o próprio sistema de ensino.

ASPECTOS DO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO QUE DEVERIAM SER MELHORADOS

Os inquiridos reconhecem muitas áreas do atual sistema educativo que poderiam ser melhoradas. O gráfico da esquerda mostra algumas das principais categorias.

As duas principais áreas mencionadas foram **a aplicação prática da educação** e o facto de **a educação ser mais centrada no estudante**. Os inquiridos consideram que deve haver menos ênfase na teoria e mais oportunidades para pôr os conhecimentos em prática. Deveria haver oportunidades de formação para o trabalho e de prática do que se está a aprender. O conteúdo e os temas abordados na sala de aula devem ser adaptados às necessidades profissionais futuras e a formação deve ser mais semelhante aos contextos profissionais. Alguns inquiridos também mencionam o valor do ensino de competências para a vida que podem ser aplicadas fora do mundo profissional, como a literacia financeira e a culinária.



Além disso, deve haver uma atenção mais individualizada aos alunos e as metodologias e estratégias de ensino devem ser personalizadas para se adaptarem às necessidades dos alunos. Os alunos devem ter mais autonomia e mais oportunidades para descobrirem por si próprios e explorarem os seus interesses pessoais, e não apenas o que o currículo exige. Além disso, alguns inquiridos afirmaram que os horários deveriam ser mais flexíveis, especialmente em contextos educativos para adultos que podem ter outras prioridades, como um emprego a tempo inteiro. Assim, seria mais fácil para eles prosseguirem a sua educação enquanto trabalham e/ou criam uma família.

Muitos indivíduos referiram que **as condições dos professores deveriam ser melhoradas**. Deveria haver mais professores, diminuindo o rácio aluno/professor. Os professores deveriam ter mais oportunidades de formação para poderem incorporar métodos inovadores nas suas salas de aula. Em geral, as condições de trabalho, os salários e as instalações também deveriam ser melhorados para ajudar a motivar mais os professores e tornar o seu trabalho mais confortável. Deveria ser-lhes dado mais tempo para coordenar e/ou planejar as suas aulas. Por último, deveriam ter horários mais flexíveis, bem como os seus alunos.



Muitos indivíduos referiram também a utilização de métodos e estratégias diversificados na sala de aula, a fim de melhorar a experiência de aprendizagem. Alguns dos métodos mencionados foram o debate, a discussão, a aprendizagem baseada em projetos, mais trabalho de grupo, leitura e escrita, ensino de valores, etc. Alguns inquiridos recomendam que se incentive a participação ativa dos estudantes e que se dê menos ênfase à memorização e mais ao aumento da sua base de conhecimentos teóricos de outras formas. Deveria ser dada menos importância aos exames e poderiam ser explorados outros métodos de avaliação. Alguns inquiridos sugerem também a incorporação da educação não formal na sala de aula.

Alguns inquiridos recomendariam o **desenvolvimento de competências adicionais** que nem sempre são promovidas na sala de aula. Uma boa parte destes inquiridos falou da **inteligência emocional** e da importância de desenvolver a par de outras competências. Alguns também dão importância à promoção do pensamento crítico e do raciocínio lógico em contextos académicos. Por último, alguns inquiridos consideram que é importante desenvolver inteligências para além das tradicionais inteligências linguística e lógico-matemática que são tradicionalmente ensinadas no meio académico, especialmente a inteligência interpessoal e outras inteligências múltiplas.

Foram também feitas algumas recomendações sobre a **melhoria do próprio sistema educativo**. Devem ser estabelecidos **padrões mais elevados** e deve ser incentivada a **interdisciplinaridade**. Ensinar disciplinas em conjunto e mostrar a sobreposição entre elas pode ser mais benéfico do que o ensino tradicional de disciplinas isoladas. Alguns inquiridos consideram que o sistema deveria ser menos burocratizado e, por conseguinte, mais acessível a todos. Deveria ser dada menos importância aos exames e os sistemas de avaliação deveriam ser melhorados para refletir melhor a situação atual. Um inquirido de Espanha referiu que deveria haver menos bilinguismo, um debate que é comum hoje em dia no país. O sistema deveria permitir uma maior colaboração entre a família e a escola, especialmente para os alunos mais jovens, e deveria esforçar-se por promover a empatia tanto dos alunos como dos professores. Por último, como referiu um inquirido português, o estigma do insucesso deve ser eliminado. Os alunos devem ser ensinados a aprender com os seus erros e não sentir tanta pressão para obter resultados perfeitos.

No que se refere ao **conteúdo**, alguns inquiridos mudariam cursos específicos ou dariam mais ênfase aos mesmos. Alguns sugerem o ensino da educação cívica e da responsabilidade, mostrando aos alunos a importância de participarem nas suas comunidades e de contribuírem para a sociedade de uma forma positiva. De acordo com os inquiridos, o Direito, a Música e a História e Política Contemporâneas devem fazer parte do currículo. Dois inquiridos de Portugal consideram que a Educação Física deve ser adaptada para ser menos repetitiva e para incentivar o exercício e a saúde física. A forma como as línguas estrangeiras são ensinadas também deve ser alterada para preparar melhor os alunos para as utilizarem como veículo de comunicação e não apenas para memorizar vocabulário e tópicos gramaticais. Deve dar-se mais ênfase a conteúdos importantes e práticos e menos a conteúdos que não são práticos.



Além disso, alguns inquiridos gostariam de **modernizar** o sistema e garantir que tanto os alunos como os professores se mantenham atualizados em relação às novas tecnologias. As metodologias e o trabalho nas aulas devem ser adaptados às tendências tecnológicas atuais e deve haver igualdade de acesso às ferramentas digitais.

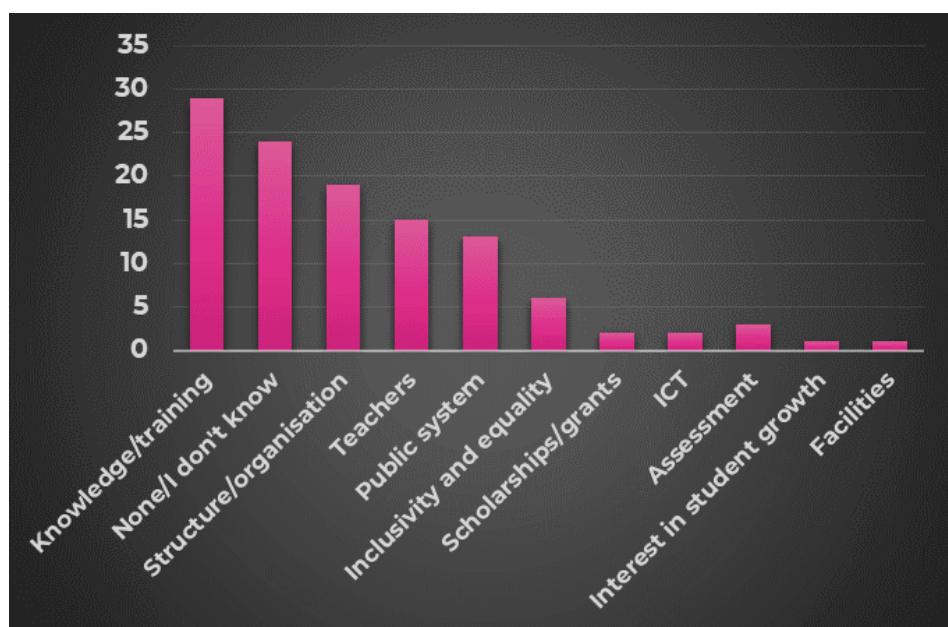
Por último, alguns inquiridos sugerem que se ofereçam mais recursos e formação aos educadores e que se torne o sistema mais inclusivo para todos. O sistema deve também ser adaptado às pessoas com necessidades especiais.

ASPETOS DO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO QUE ESTÃO BEM

A maior parte dos inquiridos deu a conhecer aspectos da educação atual que funcionam bem. No entanto, cerca de **29%** dos inquiridos não se lembraram de nenhum aspecto do sistema educativo que esteja a funcionar bem.

Os aspetos mais comuns mencionados estavam relacionados com os **conhecimentos e a formação** adquiridos durante a sua educação. Foi referida a importância de adquirir uma base teórica e de aprender conhecimentos gerais. Outros estão satisfeitos com a oferta de cursos e com a variedade das matérias, e mesmo com a existência de disciplinas obrigatórias, que os expõem a diferentes áreas que, à partida, poderiam não lhes interessar. Alguns mencionaram disciplinas específicas, como as aulas de línguas estrangeiras.

Os materiais didáticos e os projetos específicos foram também referidos como aspectos positivos do sistema. Outro fator mencionado por algumas pessoas é a interdisciplinaridade do sistema de ensino, que pode proporcionar aos alunos uma formação completa.





Os aspectos mais positivos do atual sistema de ensino estão relacionados com **a sua estrutura e organização**. Alguns inquiridos referiram-se a protocolos específicos, à forma como o sistema é fiável e proporciona rotina e disciplina tanto aos alunos como aos educadores. Outros referiram-se à estrutura geral, como o facto de estar dividida em diferentes ciclos, bem como em períodos e/ou semestres.

Existe alguma flexibilidade no currículo e espaço para a utilização de novos métodos, o que é ótimo para os professores, e os alunos têm a possibilidade de escolher os seus cursos até certo ponto. Foi também salientado que os estabelecimentos de ensino são espaços de socialização dos alunos, uma oportunidade para sair e interagir com os outros. Algumas pessoas mencionaram leis educativas regionais e nacionais específicas que também parecem estar a funcionar bem. Curiosamente, um indivíduo de Portugal refletiu sobre a forma como o sistema funciona bem para os “bons alunos”. Embora esta seja uma noção positiva para os alunos que se adaptam bem ao sistema educativo, pode também ser uma área a melhorar para aqueles que não se enquadram no papel de “bom aluno”.

Um número significativo de respondentes também consideram os **professores** como uma parte do sistema educativo que está a trabalhar bem. Contudo, depende de cada professor, individualmente. Os respondentes mencionaram também a formação de professores como um aspecto positivo, contudo, uma pessoa de Espanha mencionou que esta formação é frequentemente algo que os professores fazem **da sua própria vontade**. Esta formação não é necessariamente providenciada nas instituições superiores de educação.

Os respondentes consideram também que **o sistema público de ensino** tem muito de positivo. O fato de ser **gratuito e acessível a todos** assegura que todos/todas têm acesso à educação. Porém, como assinalou um respondente de Espanha, educação superior não é grátis e acessível a todas as pessoas.

Alguns respondentes mencionaram a **inclusão e a igualdade** como aspectos positivos do sistema educativo. Por exemplo, haver recreios inclusivos,. Dois respondentes mencionaram a atenção individual que é dada aos alunos com necessidades especiais e a forma como são incorporados na sala de aula os alunos com diferentes competências e diferentes níveis.

Outros fatores mencionados foram as **bolsas escolares** disponíveis para alunos com potencial e a incorporação das **TIC e da tecnologia** nas salas de aula. Dois respondentes referiram também a **avaliação**. Uma pessoa da Roménia mencionou a avaliação de desempenho dos professores como componente positiva do sistema. Uma pessoa de Espanha referiu a avaliação contínua dos alunos como um fator positivo na medida em que permite aos educadores avaliarem a aquisição do conhecimento com regularidade.

Finalmente, uma pessoa considerou o interesse pelo crescimento do estudante como algo positivo do sistema, podendo decorrer do próprio sistema ou do professor. As instalações escolares foram referidas por um respondente que considerou os laboratórios de ciências como uma parte muito positiva do sistema educativo.

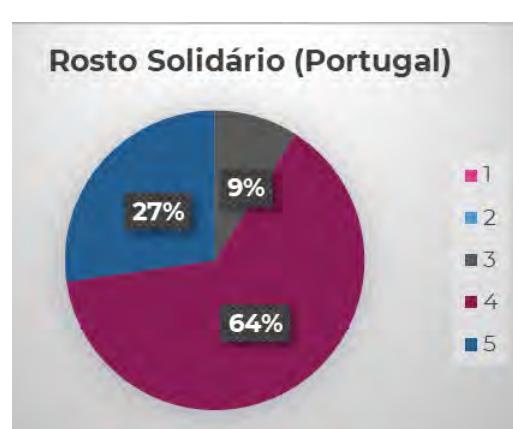
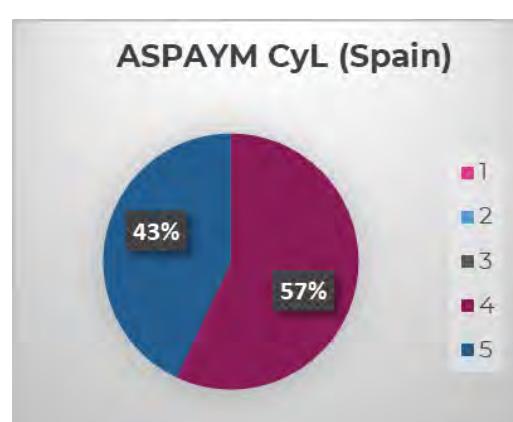


EDUCADORES DE ADULTOS

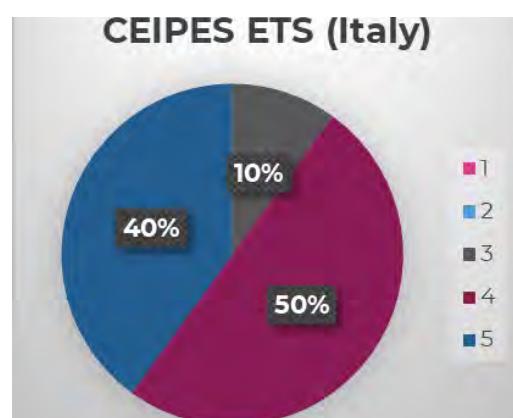
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Os profissionais da educação de adultos foram convidados a avaliar a extensão do desenvolvimento das suas competências no universo das inteligências múltiplas. De uma escala de 1 a 5, sendo 1 “muito pouco” e 5 “bastante”, as suas respostas foram as seguintes.

- **Inteligência Linguística e Lógico-matemática (desenvolvimento cognitivo)::**

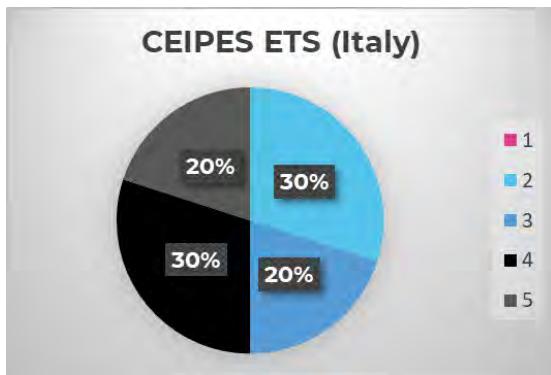
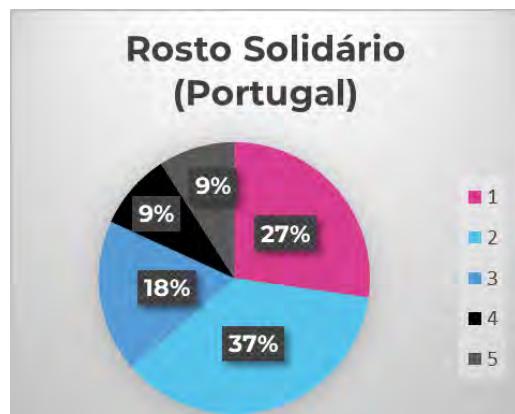
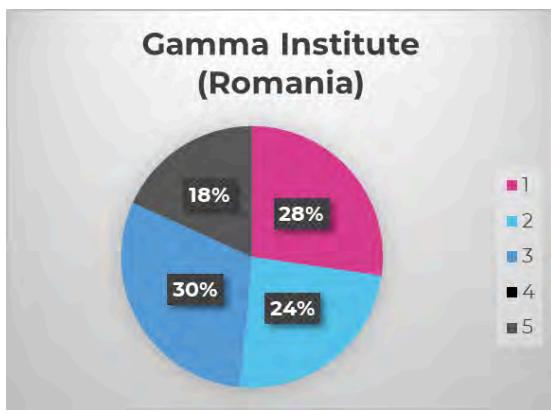
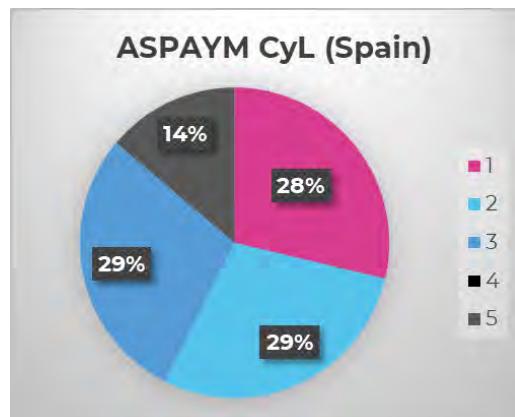


Vários respondentes mencionaram terem trabalhados as inteligências linguística e lógico-matemática de forma consistente. Especificamente, 63,2% dos educadores da Fundación Plan B referiram terem trabalhado “bastante” nestas inteligências. Todos os respondentes de Espanha avaliaram a sua experiência em 4 ou 5, numa escala de 1 a 5.



A maioria dos respondentes da Roménia, Portugal e Itália respondeu igualmente que trabalharam “consideravelmente” nestas inteligências, ou mesmo “um pouco”. De salientar as respostas do Instituto Gamma, com 3% dos respondentes a indicarem que trabalharam “muito pouco” nestas inteligências.

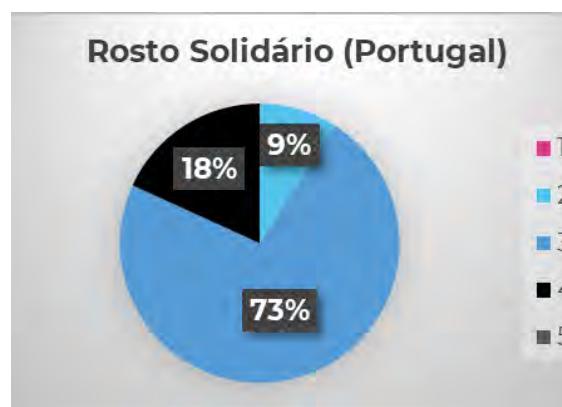
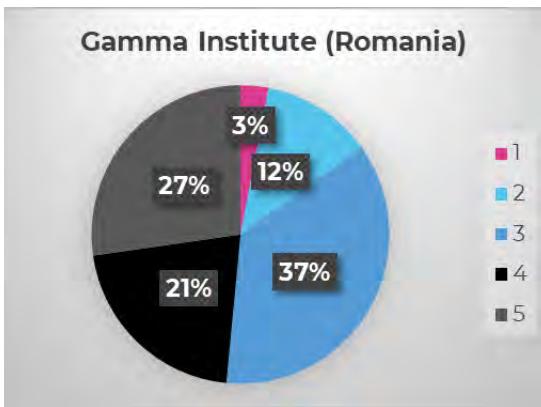
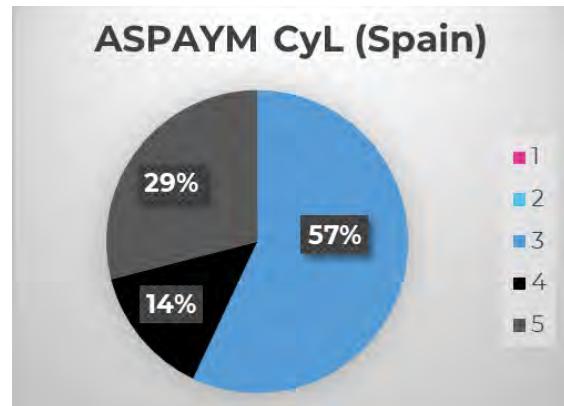
- **Inteligência Musical (Desenvolvimento artístico):**



Contrastando com as inteligências linguística e lógico-matemática, os educadores de adultos tiveram **experiências variadas** relativamente à inteligência musical. A maioria sentiu que trabalhara “um pouco” ou “algo”. A Fundación Plan B teve a proporção mais elevada de respondentes indicando que tinham trabalhado “bastante”(42%), sendo o grupo seguinte de 25% para “um pouco”.

A CEIPES ETS teve 30% dos respondentes a afirmar terem desenvolvido a inteligência musical “razoavelmente”, enquanto o Instituto Gamma teve a mesma percentagem para “algo”. Para ambas as organizações, os maiores grupos seguintes foram 30% de “um pouco” na CEIPES e 28% de “muito pouco” no Instituto Gamma. Na Rosto Solidário, os participantes indicaram na sua maioria terem trabalhado a inteligência musical “um pouco” (37%) ou “muito pouco” (27%). De modo semelhante, os respondentes da ASPAYM CyL indicaram terem trabalhado esta inteligência “algo”, “um pouco” ou “muito pouco”.

- Inteligência Espacial e Corporal (desenvolvimento psicomotor):**

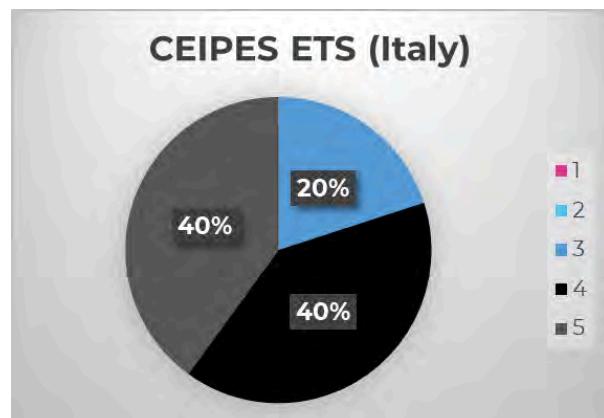
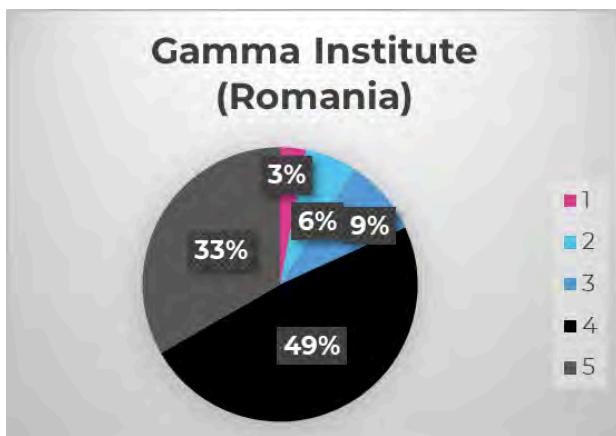
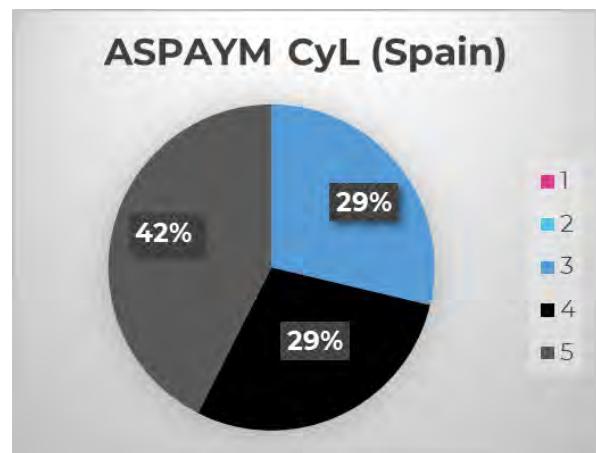


Os respondentes evidenciaram diferentes opiniões sobre o desenvolvimento da sua inteligência espacial e corporal. Muitos sentiram que trabalharam estas competências “razoavelmente”. No Instituto Gamma, encontrou-se a maior proporção de respondentes (27%) que consideram ter trabalhado “bastante” ou “razoavelmente” (37%). A Fundación Plan B obteve respostas com uma percentagem significativa para o desenvolvimento “razoável” ou “algum”.



Os respondentes evidenciaram diferentes opiniões sobre o desenvolvimento da sua inteligência espacial e corporal. Muitos sentiram que trabalharam estas competências “razoavelmente”. No Instituto Gamma, encontrou-se a maior proporção de respondentes (27%) que consideram ter trabalhado “bastante” ou “razoavelmente” (37%). A Fundación Plan B obteve respostas com uma percentagem significativa para o desenvolvimento “razoável” ou “algum”. De forma análoga, a ASPAYM CyL e a Rosto Solidário obtiveram resultados substanciais para “razoavelmente” ou “bastante”. Na CEIPES, os resultados foram mais diversificados, com uma percentagem importante de “um pouco”, “razoavelmente” ou “bastante”. O Instituto Gamma distinguiu-se tendo uma percentagem elevada para o desenvolvimento significativo e uma percentagem baixa para um desenvolvimento mínimo.

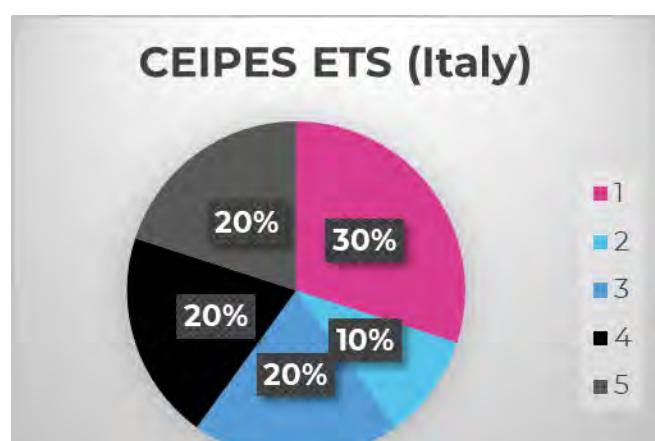
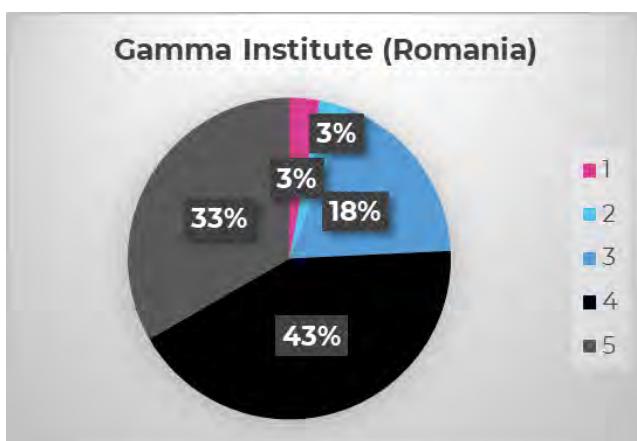
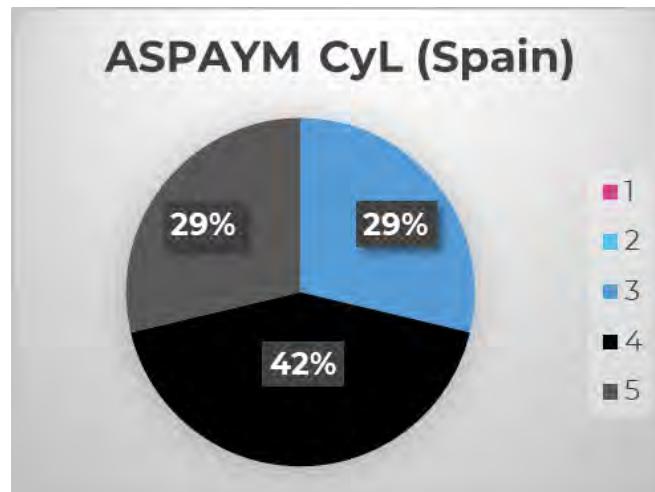
- Inteligência Interpessoal e Intrapessoal (desenvolvimento emocional):



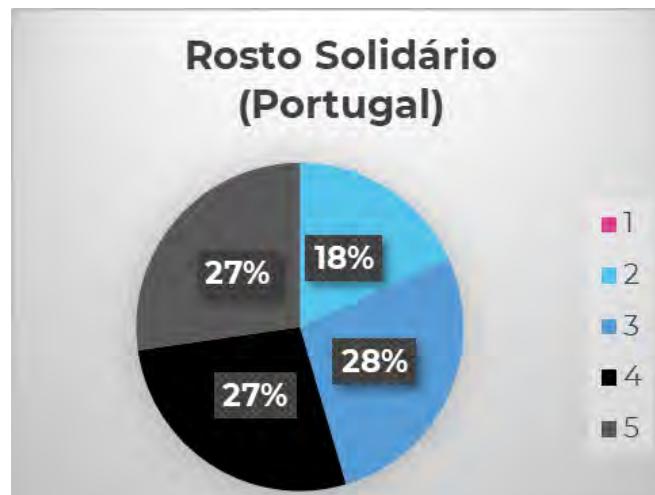
De um modo geral, os educadores de adultos das organizações parceiras sentiram que desenvolveram as suas inteligências intrapessoal e interpessoal “bastante” ou “muito”. Na Rosto Solidário, 46% dos inquiridos relataram um desenvolvimento significativo, enquanto 18% sentiram que desenvolveram estas competências “razoavelmente”.

No Instituto Gamma, 49% dos inquiridos referiram um desenvolvimento “razoável” e 33% “muito”, e o CEIPES ETS obteve respostas semelhantes, com 40% a indicar “razoável” e outros 40% “muito”. Os inquiridos da ASPAYM CyL consideraram, em geral, que desenvolveram estas inteligências pelo menos “um pouco”, com 42% a afirmarem que as desenvolveram “muito”. A Fundación Plan B Educación Social teve uma resposta mais variada, com 33% a referir “um pouco”, 33% “uma quantidade razoável” e 25% “muito”. Apesar do feedback geral positivo, uma pequena proporção de inquiridos da Fundación Plan B Educación Social (9%), do Instituto Gamma (3%) e do Rosto Solidário (9%) referiu desenvolver “muito pouco” estas inteligências.

- Inteligência Naturalista (desenvolvimento ético-sustentável)



Relativamente à inteligência naturalista (desenvolvimento ético-sustentável), os inquiridos da maioria das organizações parceiras concordam que a desenvolveram “um pouco” ou “bastante”. A maioria dos inquiridos que responderam ao questionário da Fundación Plan B Educación Social afirmam que a desenvolveram “muito” (33%), “bastante” (25%), - “pouco” (25%). Os inquiridos do questionário da ASPAYM CyL concordam que desenvolveram a inteligência natural pelo menos um pouco, com 42% a considerar que a trabalharam “bastante”.



Os inquiridos da Gamma e da Rosto consideram que também a desenvolveram de forma significativa: 43% dos inquiridos da Gamma responderam “uma quantidade razoável”, 33% “muito” e 18% “um pouco”, enquanto 28% dos inquiridos da Rosto responderam “um pouco”, 27% “uma quantidade razoável” e 27% “muito”.



No entanto, as respostas dos inquiridos no questionário do CEIPES ETS divergem das restantes, na medida em que 30% dizem que desenvolveram “muito pouco” a inteligência natural. Em seguida, parece haver alguma discordância, uma vez que 20% responderam “um pouco”, 20% “bastante” e 20% “muito”. Isto pode depender do tipo de educação ou formação que receberam, do tipo de área em que vivem (isto é, rural, urbana, etc.) ou de outros fatores. É interessante notar que as respostas das outras organizações parceiras são semelhantes.

COMPETÊNCIAS TRABALHADAS COM APRENDENTES

Quando questionados sobre as competências trabalhadas com os seus alunos, os educadores de adultos mencionaram várias competências diferentes. As mais comuns, trabalhadas por mais de 10 inquiridos, são: **inteligência emocional, inteligência linguística, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal**. Isto sugere que, embora muitos educadores de adultos gostassem de ter aprendido mais sobre a inteligência emocional, bem como sobre a inteligência intrapessoal/interpessoal, muitos educadores já estão a trabalhar estas competências nas suas aulas e na sua formação profissional.

Outras competências mencionadas por, pelo menos, 5 educadores de adultos inquiridos que trabalham são a comunicação, a criatividade, a inteligência natural, as competências profissionais, a **inteligência lógico-matemática**, as competências digitais/TI e a inteligência espacial. É de salientar que, embora Gardner afirme que a inteligência lógico-matemática é uma das principais inteligências ensinadas nas escolas de hoje e avaliada em testes padronizados, juntamente com a inteligência linguística, não é uma das inteligências mais mencionadas pelos educadores de adultos inquiridos.

Relativamente às outras inteligências da teoria de Gardner, a inteligência musical e a inteligência corporal-cinestésica só foram mencionadas por 4 educadores de adultos cada. Estão, de facto, a ser trabalhadas, mas em menor grau.

FORMAÇÃO/DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ADAPTAÇÃO A NOVAS METODOLOGIAS EDUCATIVAS

Um pouco mais da metade dos educadores de adultos considera que recebeu formação e desenvolvimento profissional suficientes para se adaptar a novas metodologias e abordagens de ensino.





No entanto, alguns deles sublinharam o facto de terem de procurar a formação por si próprios ou de aprenderem através do auto-estudo. A formação nem sempre foi proporcionada pelo seu local de trabalho. Outros referiram que desenvolveram estas competências diretamente através da aprendizagem experimental ou da experiência profissional.

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA AO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO

Os educadores de adultos deram muitas sugestões para melhorar o atual sistema educativo. Um dos temas mais comuns que surgiu foi o de tornar a educação **mais prática**. Os educadores gostariam de se afastar do ensino baseado na teoria e acrescentar elementos mais práticos que ajudem a assimilar a informação aprendida e a pô-la em prática. Alguns sugerem o recurso à aprendizagem pela prática e à formação de competências com base em projectos, para tornar a experiência de aprendizagem mais prática e concreta para a vida profissional e pessoal dos alunos. Consideram também que devem existir elementos de formação prática no ensino, para preparar os alunos para a vida quotidiana.

Muitos inquiridos também mencionaram a importância de ensinar a **inteligência emocional**. De acordo com um inquirido da Roménia, esta deve ser ensinada desde a escola primária e ao longo de toda a aprendizagem. Os inquiridos de Portugal falaram em dar formação em desenvolvimento emocional e trabalho sócio-emocional aos adultos e aos profissionais da educação, especificamente.

Outro tema comum que surgiu foi o de proporcionar **mais oportunidades de formação e desenvolvimento profissional** aos educadores. Esta formação deve centrar-se no seu futuro profissional e proporcionar-lhes oportunidades para desenvolverem as suas competências. Devem também ter a oportunidade de aprender sobre **práticas novas e inovadoras**, bem como sobre estilos de ensino. Um inquirido de Itália afirmou que o estilo de aula frontal deve ser questionado, uma vez que outros podem ser mais benéficos tanto para os alunos como para os educadores.

Outros mencionaram o desenvolvimento de **mais competências digitais e tecnológicas**, o desenvolvimento de **mais competências analíticas e de pensamento crítico**, a importância do **trabalho em grupo e da formação de equipas**, o desenvolvimento de mais inteligências múltiplas, como as **inteligências interpessoais e intrapessoais**, e a **oferta de um ensino multidisciplinar**. Alguns inquiridos recomendam também a utilização de **métodos participativos** para estimular a experiência de aprendizagem.

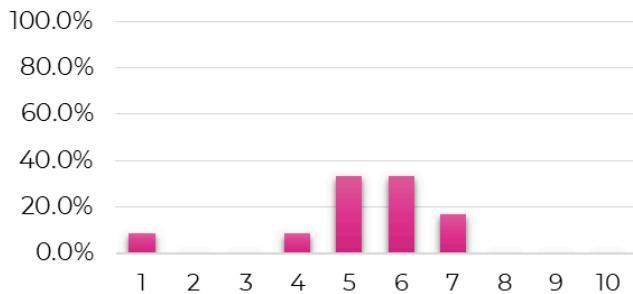
O ensino deve ser **centrado no aluno** e deve haver **maior flexibilidade e autonomia** para os educadores. Os inquiridos também mencionaram aspectos estruturais que deveriam ser melhorados, como **mais recursos e financiamento**, ou **rácios mais baixos entre alunos e professores**.



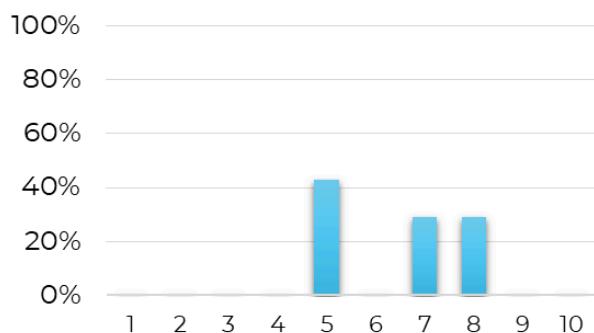
SATISFAÇÃO COM O ATUAL SISTEMA EDUCATIVO

Foi pedido aos profissionais da educação de adultos que classificassem o seu nível de satisfação com o atual sistema educativo numa escala de 1 a 10, sendo 1 “muito mau” e 10 “excelente”.

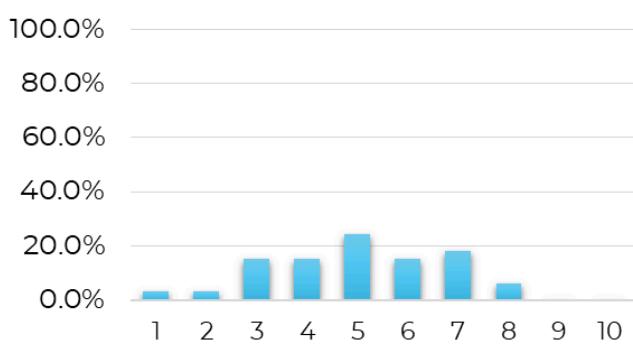
Fundación Plan B Educación Social (Spain)



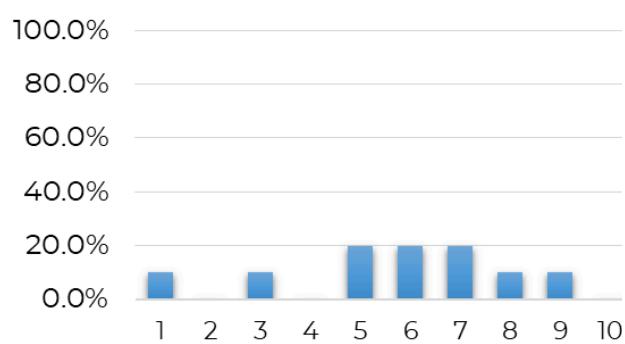
ASPAYM CyL (Spain)



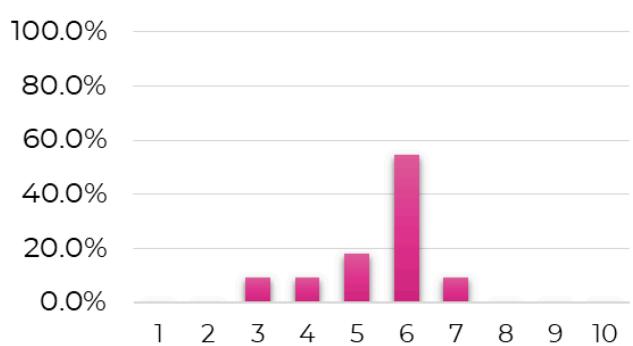
Gamma Institute (Romania)



CEIPES ETS (Italy)



Rosto Solidário (Portugal)



Os profissionais da educação de adultos expressaram apenas **níveis moderados** de satisfação com o atual sistema educativo. Nomeadamente, nenhum dos inquiridos classificou a sua satisfação como um perfeito 10 em 10. As classificações mais comuns foram 5 e 6, indicando que a maioria dos profissionais se sente na média ou ligeiramente acima da média em termos de satisfação

Estas respostas sugerem um sentimento geral de mediocridade na percepção da eficácia e da qualidade do sistema educativo, sem que se registe um forte sentimento de excelência ou de realização. Este facto aponta para potenciais áreas de melhoria e para a necessidade de abordar as preocupações subjacentes ao sistema.



ASPETOS DO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO QUE DEVERIAM SER MELHORADOS

As respostas foram semelhantes às da pergunta sobre sugestões de melhoria. O tema mais comum mencionado pelos educadores de adultos foi a necessidade de haver mais **elementos práticos** no sistema, e o conhecimento deve ser posto em prática. Deveria haver um maior enfoque na **aplicabilidade na vida quotidiana**. Muitos também mencionaram a importância da inovação e de se manterem atualizados em termos de métodos e abordagens.

Outros aspectos que devem ser melhorados são a **formação e o desenvolvimento profissional dos professores**. Esta deve ser mais contínua e adaptada à realidade atual. A utilização da tecnologia e das **competências digitais** deve ser fomentada, e tanto os alunos como os educadores devem utilizá-la melhor e de forma responsável.

O sistema deve ser mais **inclusivo e acessível**. As pessoas com necessidades especiais devem ser acomodadas e incluídas no grupo. A educação de adultos deveria ser mais acessível a todos e as oportunidades deveriam ser devidamente divulgadas aos adultos através dos canais corretos. Por vezes, os adultos não sabem que tipo de oportunidades de formação contínua estão disponíveis para eles.

Por último, alguns inquiridos também mencionaram a importância de incluir a **educação emocional** no sistema e de se concentrar no desenvolvimento do **pensamento crítico**. O sistema deve também proporcionar **disciplina** e incentivar os alunos a prosseguirem a sua educação. Deve ser **centrado no aluno** e deve haver oportunidades para as **famílias** se envolverem mais.

ASPETOS DO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO QUE ESTÃO BEM





A resposta mais prevalente dos educadores de adultos foi uma **insatisfação acentuada** com o atual sistema educativo, com muitos a afirmarem que não conseguiam identificar quaisquer aspectos que estivessem a funcionar bem. No entanto, uma parte notável dos inquiridos destacou **os elevados níveis de motivação entre professores e profissionais** como um elemento positivo.

Curiosamente, apesar das críticas generalizadas à rigidez do sistema educativo por parte dos alunos adultos, um número significativo de educadores de adultos - especialmente os da Roménia e de Portugal - expressou apreço pela **legislação existente e pelos quadros regulamentares** que regem os seus sistemas educativos. Em todos os países parceiros, houve um reconhecimento consistente do valor da **inovação** no atual sistema educativo, quer através da introdução de novas abordagens e metodologias pedagógicas, da integração de novas tecnologias, ou da utilização da inteligência artificial na sala de aula.

Outros aspectos que foram considerados como funcionando eficazmente incluem a teoria, os processos de avaliação, a estrutura geral, a organização e o próprio sistema de ensino público. Além disso, alguns inquiridos expressaram que apreciam a ênfase no desenvolvimento de competências e a importância atribuída à aprendizagem cognitiva. Alguns educadores de adultos também reconheceram que os seus sistemas educativos proporcionam aos professores um certo grau de autonomia e permitem alguma flexibilidade no desenvolvimento do currículo e na apresentação de conteúdos.



CONCLUSÃO

Em conclusão, o estudo destaca diversas perspectivas de alunos adultos e profissionais de educação de adultos relativamente ao atual sistema educativo e ao desenvolvimento de várias inteligências. O estudo esclarece aspectos do sistema que estão a funcionar bem, outros que não são eficazes e sugestões de melhoria.

Os resultados mostram que tanto os aprendentes adultos como os educadores de adultos estão apenas **moderadamente satisfeitos** com o atual sistema educativo. Apenas 1 aluno adulto estava muito satisfeito e 2 não estavam de todo satisfeitos, enquanto nenhum educador de adultos estava muito satisfeito e 3 não estavam de todo satisfeitos. Comparando as respostas, os educadores de adultos estavam ligeiramente mais satisfeitos com o sistema do que os educandos adultos. Isto indica que é necessário ter em conta as necessidades dos formandos adultos e adaptar o sistema para melhor os servir.

Os aprendentes adultos valorizam o **caráter prático**. Preferem uma aprendizagem prática e oportunidades para pôr em prática o que aprendem. Muitas vezes, têm pouco tempo para explorar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, pelo que procuram formação que lhes seja útil a nível profissional. Também gostam de métodos de aprendizagem não tradicionais, como a aprendizagem pela prática, a aprendizagem experimental, a aprendizagem não formal, a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Apreciam também a aprendizagem em colaboração e o trabalho em grupo. Embora um pequeno número de alunos veja o valor da leitura tradicional e das aulas expositivas, a maioria aprende melhor com outros métodos.

No que diz respeito aos problemas e críticas ao atual sistema educativo, muitos referiram a **falta de recursos**, especialmente os atualizados, como um problema significativo que dificultou a sua experiência educativa. Outros criticam a falta de adaptabilidade do sistema às necessidades e/ou estilos de aprendizagem dos alunos, ou a “**abordagem de tamanho único**”. Sugerem a utilização de métodos diferentes, o abandono da prioridade dada pelo sistema à inteligência lógico-matemática e a incorporação de outras inteligências, como a inteligência musical, no currículo. Também se deveria dedicar mais tempo a trabalhar a criatividade e as competências sociais e emocionais.

Os alunos inquiridos também contemplaram aspectos desnecessários do atual sistema educativo. Referiram que, muitas vezes, este não tem qualquer aplicação prática na vida real. Muitas disciplinas **não são relevantes** para os tipos de emprego disponíveis atualmente. Consideram também que o facto de se privilegiar a teoria em detrimento da prática é supérfluo e deve ser alterado. As metodologias desatualizadas e a memorização mecânica também são consideradas inúteis.



Em geral, os aprendentes adultos diriam que, para melhorar o sistema atual, a educação deveria ser mais prática e aplicável a futuras carreiras. Deveria também ser **mais centrada no aluno**, flexível e adaptável aos seus desejos e necessidades.

Em termos de aspectos do sistema que estão a funcionar bem, muitos inquiridos não foram capazes de se lembrar de nenhum. No entanto, alguns reconhecem que os conhecimentos/formação adquiridos durante a sua educação e formação estavam a funcionar bem para eles.

O desenvolvimento das inteligências múltiplas durante a educação e a formação revelou variações. As **inteligências linguística e lógico-matemática** foram as mais cultivadas tanto pelos educandos como pelos educadores de adultos. As inteligências espacial e corporal foram moderadamente desenvolvidas, com muitos educadores de adultos a registarem progressos significativos nestas áreas. Embora as respostas tenham variado consoante a organização parceira, as competências de inteligência interpessoal e intrapessoal também foram, em certa medida, fomentadas. A inteligência naturalista foi geralmente desenvolvida “um pouco” ou “um pouco” pelos formandos adultos, enquanto a maioria dos educadores de adultos indicou que a tinha trabalhado pelo menos um pouco, com alguma variação, particularmente em Itália.

A **inteligência musical**, no entanto, recebeu uma atenção mínima de ambos os grupos. Isto mostra que, de acordo com a teoria de Gardner, as inteligências linguística e lógico-matemática continuam a ser as mais desenvolvidas na educação, enquanto outras são frequentemente ignoradas, como as inteligências musical e naturalista. Parece haver mais trabalho a fazer com as inteligências espacial e corporal, bem como com as inteligências interpessoal e intrapessoal, embora mais possa ser feito

As competências mais comuns que os educadores de adultos trabalham com os seus alunos são a **inteligência emocional, a inteligência linguística, a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal**. Isto é notável porque muitos aprendentes adultos mencionaram querer desenvolver estas competências em maior profundidade, por isso parece que os educadores de adultos inquiridos têm tentado implementar mais destas competências no seu ensino. Muito menos, mas ainda assim um número importante, trabalha também a inteligência lógico-matemática.

Relativamente à formação e ao desenvolvimento profissional, a maioria dos educadores de adultos (**54%**) acredita que recebeu uma quantidade suficiente. No entanto, muitos vão mais longe e solicitam formação adicional e oportunidades de desenvolvimento profissional, especialmente para aprender sobre práticas novas e inovadoras e estilos de ensino.



Co-funded by
the European Union



Os educadores de adultos sugerem que se torne a educação mais prática e direta. A informação deve ser mais fácil de assimilar e de pôr em prática. Embora muitos já ensinem estas competências aos seus alunos, um grande número mencionou que a inteligência emocional deveria ser mais incorporada no ensino. Consideram também que devem ser ensinadas mais competências digitais e que o pensamento crítico deve ser fomentado. O ensino deve também ser mais inclusivo e acessível a todos.

Embora muitos educadores de adultos tenham manifestado insatisfação com o sistema em geral, um grande número deles valoriza o trabalho realizado pelos professores e profissionais do sector da educação. A sua motivação e o seu trabalho árduo ajudam os alunos a destacarem-se. Curiosamente, muitos também valorizam o próprio sistema e a legislação que o rodeia. Apesar de muitos afirmarem que os sistemas não são suficientemente inovadores, muitos mencionaram que esta era uma parte do sistema que admiravam.



ANEXO

Consulta à Comunidade - Intellectual Multiverse

O projeto "Intellectual Multiverse" procura promover a equidade educativa através do uso de uma metodologia alternativa, baseada em inteligências múltiplas, que pretende desenvolver o potencial de cada pessoa na educação não formal de adultos com menos oportunidades. O presente projeto 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430 foi concebido, financiado e implementado de acordo com as prioridades do programa Erasmus+.

Este questionário é dirigido a Adultos em geral, Adultos com menos oportunidades e Profissionais de Educação, e tem como objetivo avaliar as preferências educativas e a sua satisfação com o sistema educativo atual.

Secção I. Dados sócio-demográficos

1. Qual é o seu país de residência?

- Espanha
- Portugal
- Roménia
- Itália
- Outro

2. Quantos anos tem?

Secção II - Grupo-alvo: entre os 30 e os 65 anos

3. Categoria:

- Adultos em geral e adultos com menos oportunidades
- Profissionais da Educação de Adultos

Secção III - Adultos em geral e adultos com menos oportunidades

4. Quais os métodos de aprendizagem que considera mais atrativos?

5. Que dificuldades encontrou durante o seu percurso educativo?

- Estigmas
- Discriminação
- Falta de recursos
- Acessibilidade
- Barreiras Linguísticas
- Outras

6. Que dificuldades deteta no atual Sistema Educativo?

Secção IV - Durante os seus anos de educação/formação, considera que trabalhou alguma das seguintes inteligências?

O neuropsicólogo Howard Gardner argumenta que existem vários tipos de inteligência e que podemos estar mais desenvolvidos em alguns tipos de inteligência do que em outros. Em seguida, iremos questionar a sua percepção sobre alguns tipos de inteligência:

7. Inteligência Linguística e Lógica (desenvolvimento cognitivo)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

8. Inteligência Musical (desenvolvimento artístico)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso



9. Inteligências Espacial e Corporal
(Desenvolvimento psicomotor)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

10. Inteligências Interpessoal e Intrapessoal
(Desenvolvimento emocional)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

11. Inteligência Naturalista
(Desenvolvimento ético-sustentável)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

Secção V. Satisfação com Sistema Educativo

12. Quão satisfeito/a está com o sistema educativo atual?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito pouco Excelente

13. Que competências gostaria de ter experimentado/desenvolvido durante o seu **percurso educativo/formativo?**

14. Que aspetos ou elementos considera terem sido supérfluos ou desnecessários durante o seu período educativo/formativo?

15. Quais os aspetos do sistema educativo que considera que devem ser melhorados?

16. Quais os aspetos do sistema educativo que considera que funcionam bem?

Secção VI. Profissionais da Educação de Adultos

Secção VII. Até que ponto considera que desenvolveu as seguintes competências / inteligências?

O neuropsicólogo Howard Gardner argumenta que existem vários tipos de inteligência e que podemos estar mais desenvolvidos em alguns tipos de inteligência do que em outros. Em seguida, iremos questionar a sua percepção sobre alguns tipos de inteligência:

17. Inteligência Linguística e Lógica
(Desenvolvimento cognitivo)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

18. Inteligência Musical
(Desenvolvimento artístico)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

19. Inteligências Espacial e Corporal
(Desenvolvimento psicomotor)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

20. Inteligências Intrapessoal e Interpessoal
(Desenvolvimento emocional)

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

21. Inteligência naturalista
Desenvolvimento ético-sustentável

1 2 3 4 5

Muito pouco - Imenso

Secção X. Experiência de trabalho

22. Na sua experiência enquanto professor/formador/educador de adultos, quais competências trabalha/trabalhou com os seus alunos/formandos?

23. Considera que recebeu formação profissional suficiente para se adaptar a novas metodologias e abordagens educativas?

24. Que sugestões ou recomendações tem para melhorar a qualidade do sistema educativo atual?

Secção XI. Satisfação com o Sistema Educativo atual

25. Como educador, quanto satisfeito se sente com o sistema educativo atual?

26. Quais os aspectos do sistema educativo que considera que devem ser melhorados?

27. Quais os aspectos do sistema educativo que considera que estão a funcionar bem?



Capítulo 3

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

INTRODUÇÃO À TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPHAS

Contexto da Teoria das Inteligências Múltiplas

Nos anos 60 do século passado, o trabalho de Howard Gardner centrava-se na psicologia do desenvolvimento e da cognição, tendo este estudioso dedicado duas décadas a uma unidade de neuropsicologia, explorando as competências humanas no cérebro: como se desenvolviam, por vezes, colaboravam entre si e como falhavam em condições patológicas.

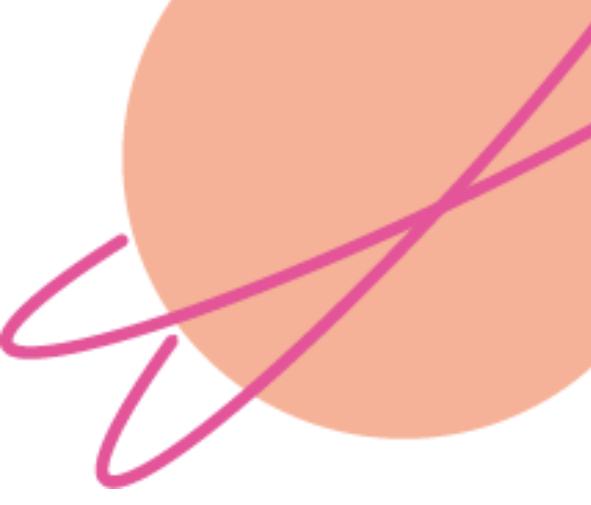
Em 1979, enquanto parte do “Projecto sobre o Potencial Humano”, Gardner e outros investigadores foram encarregues de estudar o potencial humano e as suas concretizações. Depois de analisar a mais diversificada literatura (estudos do cérebro, antropologia, psicologia e outras de relevo), apresentaram a Teoria das Inteligências Múltiplas (Teoria IM).

Gardner argumentou na altura que todo o ser humano possui não apenas uma inteligência (denominada pelos psicólogos de “g” como “generalista”), e apresentou uma descrição da espécie humana como tendo um conjunto de inteligências relativamente autónomas (Gardner, 2011).

Na década de 80, foram assim identificadas as diversas inteligências: visual-espacial, verbal-linguística, musical, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica, às quais acrescentou depois a inteligência naturalista e sugeriu ainda a inteligência existencial. Contudo, cada indivíduo difere dos outros na combinação e grau destas inteligências devido a fatores genéticos e à experiência de vida.

Resumidamente, a Teoria das MI conduz a três conclusões:

- Todos nós temos todo o potencial de inteligência; é isso que faz de nós seres humanos, do ponto de vista cognitivo.
- Não há dois indivíduos - nem mesmo gémeos idênticos - que tenham o mesmo perfil intelectual porque, mesmo quando o material genético é idêntico, os indivíduos têm experiências diferentes.
- Ter uma inteligência forte não significa que se atue necessariamente de forma inteligente. Uma pessoa com elevada inteligência matemática pode utilizar as suas capacidades para realizar experiências importantes no domínio da física ou criar novas e poderosas provas geométricas; mas pode desperdiçar essas capacidades a jogar na lotaria durante todo o dia (Gardner, 2006).



Gardner considera que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou aptidões mentais, denominadas inteligências. Todos os indivíduos normais possuem cada uma destas capacidades até certo ponto; e os indivíduos diferem no grau de capacidade e na sua combinação. Por conseguinte, a teoria da IM pode ser mais humana e verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente os dados do comportamento humano “inteligente” (Gardner, 2006).

Inteligências, Domínios e Campos

Um aspecto crucial da Teoria das IM é a diferenciação entre inteligências, domínios e campos (Gardner, 2006, 2011).

A inteligência refere-se a uma capacidade computacional enraizada na biologia e na psicologia humanas, que permite a resolução de problemas ou a criação de produtos culturalmente valorizados. A capacidade de resolução de problemas permite abordar uma situação em que se pretende atingir um objetivo e encontrar o caminho adequado para atingir esse objetivo. A criação de um produto cultural permite captar e transmitir conhecimentos ou exprimir as próprias conclusões, crenças ou sentimentos. Por exemplo, uma pessoa com elevada inteligência musical destaca-se em tarefas como recordar melodias ou interpretar alterações de composição.

Um domínio representa uma atividade social organizada em que os indivíduos podem ser classificados com base nas suas competências. Por exemplo, o desempenho musical engloba várias inteligências, não apenas a musical, como a inteligência corporal-cinestésica ou interpessoal. Por outro lado, a inteligência musical pode estender-se, para além da música, a domínios como a dança ou a publicidade. Normalmente, a proficiência em inteligências múltiplas é necessária em todos os domínios, e qualquer inteligência pode ser aplicada em diversos contextos culturais.

O campo, uma construção sociológica, inclui indivíduos, instituições e mecanismos de avaliação que avaliam as qualidades dos indivíduos. O sucesso num domínio depende frequentemente de se ser considerado competente de acordo com as suas normas. Inversamente, se o campo tiver dificuldade em avaliar ou considerar o trabalho inadequado, as oportunidades de sucesso diminuem significativamente.

Em suma, a inteligência é uma construção bio-psicológica; um domínio é uma construção sociológica. Durante a socialização, as relações ocorrem principalmente entre o indivíduo e os domínios da cultura. Mas quando se atinge uma determinada competência, o domínio torna-se muito importante.



Independência das Inteligências Múltiplas

Gardner defende que as inteligências humanas, as diversas faculdades que possuímos, são em grande parte independentes umas das outras. Este facto contrasta fortemente com as medidas tradicionais de QI, que mostram frequentemente correlações elevadas entre os resultados dos testes. As provas que apoiam a teoria da IM provêm de estudos de doentes com lesões cerebrais e de indivíduos excepcionalmente talentosos ou com deficiências, revelando dissociações entre os pontos fortes intelectuais. A investigação mostra de forma consistente que certas faculdades podem ser afetadas enquanto outras permanecem intactas, realçando a autonomia das inteligências. Isto implica que a proficiência numa inteligência, como a matemática, não implica a proficiência noutra, como a linguagem ou a música (Gardner, 2006).

Embora algumas inteligências possam apresentar laços mais estreitos, especialmente em contextos culturais específicos, o facto de se realçar a sua independência serve para evitar que a força numa área implique a força noutras. No entanto, a maioria dos papéis culturalmente significativos exige uma mistura de inteligências. Por exemplo, a dança requer competências corporais-cinestésicas, musicais, interpessoais e espaciais em diferentes graus. Do mesmo modo, a política exige proezas interpessoais, fluência linguística e, possivelmente, aptidão lógica.

Restrições (Bottlenecks) e Mecanismos de Compensação

Gardner também teoriza sobre os “bottlenecks” (restrições) e os mecanismos de compensação.

As **Restrições** surgem quando uma inteligência prejudica o funcionamento das outras, muitas vezes devido ao facto de as inteligências mais fracas impedirem a expressão das mais fortes. Por exemplo, uma pessoa com fracas competências linguísticas pode ter dificuldade em mostrar a sua inteligência interpessoal devido a dificuldades de comunicação.

Em alternativa, as Restrições podem resultar da sobreposição de inteligências fortes. Além disso, os instrumentos culturais utilizados para o desenvolvimento e avaliação de competências podem criar Restrições. Em contextos educativos e profissionais, os preconceitos linguísticos são comuns, sendo a maioria das avaliações baseadas na língua, independentemente da competência que está a ser avaliada. Este facto coloca os indivíduos com capacidades linguísticas mais fracas em desvantagem, mesmo que possuam as competências necessárias. Por outro lado, os indivíduos com aptidões linguísticas e lógicas podem destacar-se em tais testes, apesar de um conhecimento limitado do domínio.

Para garantir a autenticidade e a validade, cada inteligência deve ser avaliada no seu meio adequado - como as capacidades corporais cinestésicas através do movimento ou as capacidades espaciais através de tarefas visuais. Caso contrário, os preconceitos linguísticos ou lógico-matemáticos nas avaliações atuam como Restrições, limitando a avaliação precisa das diversas inteligências (Gardner, 2006).



A **Compensação** ocorre quando uma inteligência compensa a outra. A vantagem da compensação é que apoia a forma como um determinado desempenho profissional pode surgir através de várias combinações diferentes de inteligências. Vimos isto a funcionar no domínio da educação, onde o sucesso numa determinada medida - por exemplo, a capacidade geométrica - pode ser alcançado através de várias combinações de inteligências. A compensação pode também ocultar pontos fracos que um trabalhador ou o seu diretor podem querer identificar (Gardner, 2006).

Para além disso, a sabedoria convencional parte do princípio de que mais de todas as inteligências é melhor. No entanto, os pontos fracos podem ser tão importantes como os pontos fortes no que respeita à adequação das pessoas às tarefas e funções profissionais. Não é a quantidade de inteligência em si que importa, mas a forma como os diferentes níveis das diferentes inteligências se afectam mutuamente numa determinada situação ou trabalho. De facto, um indivíduo pode não ser particularmente dotado em nenhuma inteligência e, no entanto, devido a uma determinada combinação ou mistura de competências, pode ser capaz de preencher um determinado nicho de forma única (Gardner, 2006).

O papel da “experiência”

A experiência é fundamental para determinar os pontos fortes e fracos intelectuais, bem como para desenvolver as diferentes inteligências. As duas são recíprocas. Por exemplo, sem música no ambiente, é pouco provável que a inteligência musical se desenvolva; sem a inteligência musical como potencial, é pouco provável que as pessoas façam música. Sem outras pessoas por perto, é pouco provável que a inteligência interpessoal (e provavelmente intrapessoal) se desenvolva; sem a inteligência pessoal como potencial, é pouco provável que as pessoas interajam de forma civilizada e produtiva.

Implicações da Teoria das IM

É fundamental distinguir entre inteligência e estilos de aprendizagem. Uma inteligência, como a capacidade musical ou espacial, representa o poder computacional de um indivíduo, enquanto um estilo denota a sua abordagem às tarefas (Gardner, 2011).

As implicações educativas não decorrem diretamente desta teoria psicológica. No entanto, a consideração dos diversos perfis intelectuais dos indivíduos é sensata aquando da conceção de sistemas educativos para indivíduos, grupos ou mesmo nações. O ensino das inteligências múltiplas apresenta desafios, mas também oportunidades. Com oito inteligências, existem oito vias de ensino em vez de uma. As limitações de cada pessoa podem servir como oportunidade de aprendizagem para outra. O aproveitamento de várias inteligências permite abordagens personalizadas que melhoram a compreensão e reduzem a distorção. Paradoxalmente, os constrangimentos podem ser simultaneamente sugestivos e libertadores.

Um educador convencido da relevância da teoria da IM deve individualizar e pluralizar e utilizar Representações Múltiplas de Conceitos-Chave (Gardner 2006, 2011).

A **individualização** da educação implica que os educadores compreendam o perfil de inteligência de cada aluno para ensinar e avaliar de forma a realçar as suas capacidades.



O ensino tradicional uniforme, em que todos os alunos são ensinados e avaliados de forma idêntica, é visto como justo, mas é fundamentalmente injusto. Privilegia os alunos com inteligência linguística e lógico-matemática e desfavorece os alunos com perfis intelectuais diferentes.

Uma abordagem mais justa implica o reconhecimento das diferenças individuais e a adaptação do ensino em conformidade. Os educadores esforçam-se por compreender os pontos fortes e as tendências de aprendizagem de cada aluno, utilizando esta informação para criar experiências educativas personalizadas. Esta abordagem visa otimizar os resultados de aprendizagem de cada criança, reconhecendo e aceitando as suas capacidades únicas.

A **pluralização** da educação implica que os educadores selezionem tópicos, conceitos ou ideias vitais e os apresentem de diversas formas. Esta abordagem serve dois objectivos cruciais:

- O ensino de um tópico através de vários métodos serve um leque mais alargado de alunos.
- A utilização de vários modos de apresentação transmite uma compreensão mais profunda do assunto em causa.

A compreensão abrangente de um tópico permite múltiplas perspetivas, explorando as diversas inteligências de cada um. Por outro lado, restringir-se a um único modo de concetualização e apresentação corre o risco de prejudicar a compreensão, quer dos professores quer dos alunos.

Embora as inteligências múltiplas não devam ser o único objetivo educativo, podem ajudar muito a atingir os objectivos educativos, uma vez alinhadas com os valores pessoais ou sociais. O planeamento educativo deve considerar quais os métodos que melhor facilitam a obtenção das competências ou papéis desejados por um indivíduo.

No caso de indivíduos altamente talentosos, pode ser necessário (e suficiente) capacitá-los para trabalhar diretamente com um mestre/perito, numa espécie de relação de aprendizagem. Poderia também ser possível disponibilizar-lhes materiais para explorarem (e com os quais podem ir avançando ao seu ritmo).

No caso de pessoas com menores capacidades, ou mesmo diagnóstico médico (patologias) será necessário providenciar material adaptado, com o qual possam explorar as suas capacidades reais e evitando o mais possível evidenciar as suas fragilidades cognitivas.

Para indivíduos “dentro da norma”, um largo espectro de abordagens e currículos pode ser disponibilizados, embora as limitações de recursos e os constrangimentos de tempo devem ser tidos em conta (Gardner, 2011).

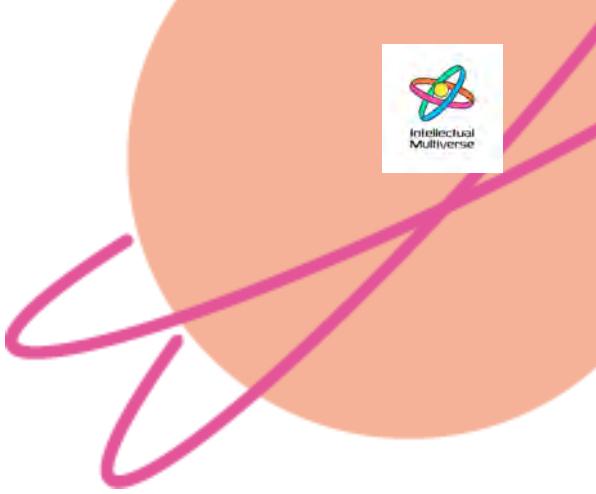


Co-funded by
the European Union



Representação múltipla de Conceitos-chave

Gardner acredita que o entendimento das disciplinas acontece realmente quando os educadores se focam num conjunto de conceitos-chave e os exploram com profundidade. Apenas sob essas condições, os conceitos serão compreendidos em essência.





INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

Definição / Descrição geral

Gardner define a inteligência corporal-cinestésica como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos utilizando o corpo ou partes dele. É a inteligência da força, da resistência, da flexibilidade, do equilíbrio, da destreza, do movimento, da expressão e da linguagem corporal.

A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de exprimir ideias, manipular ferramentas ou efetuar exercícios físicos com o corpo. É também a capacidade de manipular objetos e de utilizar uma variedade de aptidões físicas

Esta inteligência envolve também um sentido de oportunidade e o aperfeiçoamento das capacidades através da união mente-corpo. Atletas, bailarinos, cirurgiões e artesãos apresentam uma inteligência corporal cinestésica bem desenvolvida. (Teoria das Inteligências Múltiplas, s. f.)

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

- Coordenação física e consciência corporal, que envolve a capacidade de coordenar diferentes partes do corpo e uma compreensão das diferentes partes do corpo.
- Inteligência corporal motora fina, em combinação com atividades espaciais: manipulação e controlo de pequenos músculos em tarefas como escrever, desenhar ou tocar um instrumento musical.
- Competências motoras grossas referentes a coordenação e o controlo de grupos musculares maiores para atividades como correr, saltar ou lançar.
- Equilíbrio e agilidade, ou seja, a capacidade de manter o equilíbrio e de se mover com agilidade, fundamental em atividades como a dança, a ginástica ou o desporto.
- Consciência espacial envolvendo a compreensão da posição do corpo no espaço e a capacidade de navegar eficazmente através de ambientes físicos.
- Coordenação óculo-manual que se refere à capacidade de sincronizar a informação visual com os movimentos da mão, essencial para tarefas como apanhar uma bola, enfiar uma linha numa agulha ou jogar jogos de vídeo.
- Memória cinestésica que permite que os indivíduos se lembrem e reproduzam movimentos que tenham efetuado anteriormente, permitindo a aquisição e o aperfeiçoamento de competências através da prática.
- Movimento expressivo, envolvendo a utilização de movimentos corporais como forma de expressão, como na dança, no teatro ou na mímica.
- Aptidões manipulativas, tais como a destreza e a precisão necessárias para manipular objetos com as mãos e os dedos, como no artesanato, no trabalho da madeira ou na cirurgia.



Relação desta inteligência com as demais inteligências

A habilidade na utilização do corpo para fins funcionais ou expressivos tende a andar de mãos dadas com a habilidade na manipulação de objetos.

O uso hábil do corpo tem sido importante na história da espécie há milhares, senão milhões, de anos. A propósito do uso magistral do corpo, os gregos reverenciavam a beleza da forma humana e, através das suas atividades artísticas e atléticas, procuravam desenvolver um corpo perfeitamente proporcionado e gracioso em termos de movimento, equilíbrio e tônus. De uma forma mais geral, procuravam uma harmonia entre a mente e o corpo, com a mente treinada para usar o corpo corretamente e o corpo treinado para responder aos poderes expressivos da mente. Mas o uso inteligente do corpo também pode ser discernido noutras atividades.

Normalmente, na maioria destas ocupações, outras inteligências desempenham um papel importante, pois quase todos os papéis culturais exploram mais do que uma inteligência; ao mesmo tempo, e nenhum desempenho pode ser obtido simplesmente através do exercício de uma única inteligência.

A inteligência corporal motora fina, em combinação com as capacidades espaciais, está mais fortemente implicada na utilização de objetos e ferramentas. Particularmente durante a utilização inicial de um objeto ou de uma ferramenta, o indivíduo deve coordenar cuidadosamente a informação que pode assimilar através da sua inteligência espacial com as capacidades que elaborou através da sua inteligência corporal (Gardner, 2011).

De um modo geral, a inteligência corporal e a inteligência naturalista são aspetos interligados da cognição humana, contribuindo cada uma delas para as capacidades gerais do indivíduo e para a sua adaptação ao meio ambiente.

Principais aplicações e contextos

A inteligência corporal-cinestésica está relacionada com a aptidão para o controlo e a coordenação dos movimentos corporais. Os indivíduos com elevada inteligência cinestésica apresentam competências excepcionais em atividades físicas e desportivas (Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, 2023):

- Manipulação de objetos com delicadeza, como artesãos, instrumentistas, jogadores de jogos com bola.
- Uso do corpo revela-se central, como inventores ou atores.
- Um grande domínio sobre os movimentos do seu corpo, como no caso de dançarinos e nadadores.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência

A inteligência corporal-cinestésica pode ser estimulada através de atividades que exigem movimento físico, jogos, representação, dança, desporto, trabalhos manuais, pantomima, pintura e exercícios. Neste ambiente, a ideia é que os participantes possam trabalhar frequentemente com diferentes tipos de texturas e objetos e estejam num espaço aberto.



O facilitador pode motivar os participantes, oferecendo-lhes oportunidades de pertencer a clubes de atletismo, escultura, teatro e dança, entre outras artes que integram o movimento (PhD, 2022).

- Ter aulas de artes performativas para promover a autoconfiança, a improvisação e conhecer o seu próprio corpo.
- Praticar exercícios de *mindfulness* e consciência corporal nas rotinas diárias, como ioga, tai chi ou meditação, controlo da respiração, melhorando a ligação geral corpo-mente.
- Corridas de obstáculos, em ambientes abertos, e jogos do tipo “O rei manda” se estivermos dentro de casa.
- Atividades com massa de modelar, artes e trabalhos manuais.
- Patinagem, andar de bicicleta ou de trotinete.

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

De acordo com o investigador suíço **Jean Piaget**, todo o pensamento ocorre através do corpo durante os primeiros dois anos de vida humana. Por isso, diferentes investigadores e educadores descobriram que até a postura que temos normalmente desempenha um papel fundamental na obtenção ou inibição do desempenho académico dos alunos (PhD, 2022). <https://www.amazon.es/Construction-Reality-International-Library-Psychology/dp/0415846757>

Maria Montessori, médica e educadora italiana, desenvolveu o método Montessori de educação, que dá ênfase à aprendizagem prática, à exploração e ao movimento. Montessori acreditava que o movimento e as experiências sensoriais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem das crianças. <https://www.montessori.org/>

Erik Erikson, um psicólogo germano-americano, desenvolveu uma teoria do desenvolvimento psicosocial que inclui fases que vão desde a infância até à idade adulta. A teoria de Erikson sugere que, durante a adolescência, os indivíduos passam por uma fase denominada confusão entre identidade e papel, na qual exploram as suas identidades através de atividades como o desporto, os passatempos e as atividades artísticas. <https://www.simplypsychology.org/erik-erikson.html>

Jerome Bruner, um psicólogo americano, introduziu o conceito de cognição incorporada, que realça o papel do corpo e das experiências físicas na formação dos processos cognitivos e da aprendizagem. Bruner argumentou que a aprendizagem não é apenas uma atividade mental, mas também envolve o envolvimento corporal e a interação com o ambiente. (Ruiz & Linaza, 2015).

Loris Malaguzzi foi um educador italiano e o fundador da abordagem Reggio Emilia para a educação na primeira infância. Esta abordagem dá prioridade a experiências de aprendizagem práticas, à exploração sensorial e à expressão criativa através de várias formas de arte, movimento e jogo. <https://www.reggiochildren.it/en/>



INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Definição / Descrição geral

A inteligência espacial é a capacidade de processar informação em três dimensões, bem como a capacidade de lidar com aspectos como a cor, a forma das linhas, o espaço e as relações entre eles. Também pode ser definida como a capacidade de perceber a realidade, criar representações mentais, apreciar tamanhos e direções, entre outros factores (Cano, 2023).

No centro da inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, de efetuar transformações e modificações nas percepções iniciais e de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. A inteligência espacial surge como uma amálgama de capacidades. No entanto, o indivíduo que possua competências nos vários dos domínios supracitados tem mais probabilidades de ser bem-sucedido no domínio espacial. O facto de a prática numa destas áreas estimular o desenvolvimento de competências em áreas relacionadas é outra razão pela qual as competências espaciais podem ser razoavelmente consideradas “de uma peça” (Gardner, 2011).

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

- Visualização espacial: perceber uma forma ou um objeto e a capacidade de perceber, segurar, manipular e resolver problemas a partir de informação visual (Understanding and Developing Visual-Spatial Intelligence, s. f.)
- Imagens mentais
- Simulação mental
- Competência meta-representacional: representação externa ideal para uma tarefa, para usar novas representações externas de forma produtiva e para inventar novas representações conforme necessário (Hegarty, 2010)
- Capacidades para percerionar o mundo visual com precisão
- Realizar transformações e modificações nas percepções iniciais.
- Recriar aspectos da experiência visual
- Sensibilidade às várias linhas de força que entram numa exposição visual ou espacial: tensão, equilíbrio e composição.

(Gardner, 2011)

Relação desta inteligência com as demais inteligências

Na maior parte das tarefas utilizadas pelos psicólogos experimentais, as inteligências linguística e espacial constituem as principais fontes de armazenamento e de solução. Confrontados com um item de um teste padronizado, os indivíduos parecem utilizar palavras ou imagens espaciais para abordar o problema e codificá-lo e podem - embora esta hipótese seja muito mais controversa - explorar também os recursos da linguagem e/ou das imagens para resolver o problema.



O pensamento visual na imagem não só estimula a criatividade como também enriquece os processos de pensamento de ordem superior. Isto indica que existe uma ligação entre a inteligência visual-espacial e a inteligência lógico-matemática (Sukmawati et al., 2023).

A inteligência espacial e a inteligência lógico-matemática são muito importantes na aprendizagem da matemática (Zaiyar et al., 2020).

Principais aplicações e contextos

- Manipular imagens mentais de objetos e dos espaços em que esses objetos se encontram.
- Para nos orientarmos (sentido de direção).
- Para versões bidimensionais e tridimensionais de cenas do mundo real, bem como outros símbolos, como mapas, diagramas ou formas geométricas: resolver puzzles, ler mapas, jogar xadrez, completar labirintos.
- Esta inteligência é essencial para um escultor/escultora ou um topólogo matemático.
- Nas ciências, a contribuição da inteligência espacial é facilmente visível.
- As semelhanças que podem existir entre duas formas aparentemente dispareces.
- A inteligência espacial pode ser benéfica em qualquer carreira que exija planeamento, criação e resolução de problemas. Por exemplo: arquitetura, artes visuais, design gráfico, matemática, engenharia, cartografia, psicologia.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência

- Resolver o Cubo de Rubik
- Orientar-se em Labirintos
- Montar puzzles
- Interpretar mapas (*Understanding and Developing Visual-Spatial Intelligence*, s. f.)
- Usar linguagem descritiva especial no dia-a-dia
- Resolver o Tangram
- Participar em jogos de movimento
- Praticar desportos de espaços amplos
- Jogar xadrez
- Construir um *palácio de memórias*: visualizar espaços familiares e transformar essas visualizações em imagens cerebrais.
- Praticar Origami.

(Games, 2022)



Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

A **teoria triárquica** é composta por três subteorias, cada uma das quais relacionada com um tipo específico de inteligência: a subteoria contextual, que corresponde à inteligência prática, ou a capacidade de funcionar com sucesso no ambiente de uma pessoa; a subteoria experiencial, que corresponde à inteligência criativa, ou a capacidade de lidar com situações ou questões novas; e a subteoria componencial, que corresponde à inteligência analítica, ou a capacidade de resolver problemas.

<https://www.thoughtco.com/triarchic-theory-of-intelligence-4172497>

Habilidades mentais primárias de Thurstone: As sete capacidades mentais primárias no modelo de Thurstone são a compreensão verbal, a fluência verbal, a facilidade numérica, a visualização espacial, a velocidade percepção, a memória e o raciocínio indutivo (Thurstone, citado em Sternberg, 2003).

<https://www.simplypsychology.org/intelligence.html>

Vygotsky salientou o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Embora não se centre explicitamente na inteligência espacial, a teoria de Vygotsky sublinha a importância das influências ambientais, incluindo os ambientes espaciais, na formação das capacidades cognitivas.

<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Desenvolvimento cognitivo: A teoria de Jean Piaget sugere que as crianças passam por quatro fases diferentes de desenvolvimento intelectual que refletem a sofisticação crescente do pensamento das crianças. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>



INTELIGÊNCIA MUSICAL

Definição / Descrição geral

Na sua primeira conceitualização da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner observa uma variedade de casos - que vão desde as especulações sobre o primeiro impacto do canto dos pássaros nos hominídeos, até aos estudos modernos da atividade cerebral em reação à música - que, na sua opinião, identificam definitivamente a música como o produto de uma “inteligência” (Gardner, *Frames of Mind*, 1983).

A definição de inteligência musical como a capacidade de interagir, experimentar e produzir música não é explicitamente dada por Gardner no *Frames of Mind* original. O autor não se abstém de se referir a ela diretamente como “música” em algumas ocasiões, de modo a abranger implicitamente toda a interação humana com ela:

As várias linhas de evidência que analisei neste capítulo sugerem que, tal como a linguagem, a música é uma competência intelectual distinta, que também não depende de objetos físicos no mundo
(Gardner, 1983, p.129).

Mesmo em trabalhos sucessivos do autor, no processo de revisão e aperfeiçoamento da teoria, Gardner não dá uma definição direta e completa da inteligência musical, concentrando-se mais nos argumentos que demonstram que é um conjunto específico de competências, separado da inteligência linguística ou matemática (Gardner, 1993).

É razoável pensar que esta falta de definição decorre do facto de o termo inteligência musical ser bastante intuitivo na sua interpretação, especialmente considerando a sua permutabilidade com o termo puro música nos trabalhos de Gardner.

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

Partindo desta identidade substancial entre a inteligência musical e a percepção humana da música, a inteligência musical envolve todas as competências e interações relacionadas com a música.

Concretamente, Gardner, na sua análise da inteligência, menciona tanto as competências criativas (como a reinterpretAÇÃO de composições pré-existentes) como as competências formais (como a execução de uma peça musical).

Numa visão mais alargada, apesar de preceder a Teoria das Inteligências Múltiplas e, portanto, não falar de “inteligência musical”, a teoria desenvolvida pelo educador japonês **Shinichi Suzuki** também aborda as competências relacionadas com a música. A teoria, originalmente desenvolvida na primeira metade do século XX, evoluiu obviamente e adaptou-se durante as décadas seguintes, mas ainda mantém o seu núcleo: as crianças são introduzidas numa imersão total na música desde o útero para que desenvolvam qualidades pessoais e se tornem melhores indivíduos. Citando o próprio Suzuki:



Quero, se puder,
- que a educação deixe de ser uma mera instrução
e passe a ser uma educação
no verdadeiro sentido da palavra
- uma educação que inculque, faça emergir
e desenvolva o potencial humano,
com base na vida em crescimento da criança. [...]

A minha oração é que todas as crianças deste mundo se tornem bons seres humanos,
pessoas felizes com capacidades superiores,
e estou a dedicar todas as minhas energias para que isso aconteça,
pois estou convencido de que todas as crianças nascem com esse potencial.
(Associação Internacional Suzuki, consultado em 04/04/2024)

Relação desta inteligência com as demais inteligências

Todo o conceito de Inteligências Múltiplas se baseia na correlação entre elas. De facto, Gardner afirma:

*Não quero insinuar que na idade adulta as inteligências funcionam isoladamente.
De facto, exceto em indivíduos anormais, as inteligências funcionam sempre
em conjunto e qualquer papel adulto sofisticado
envolverá uma fusão de várias delas. (Gardner, 1993)*

Especificamente, a inteligência musical está, em primeiro lugar, relacionada com a inteligência linguística, uma vez que ambas são vistas como métodos de comunicação; a nível físico, ambas as inteligências partilham os mesmos canais, especificamente o sistema oral-auditivo e a linguagem gestual.

Relativamente a este último aspeto, a inteligência musical está também relacionada com a inteligência corporal-cinestésica, tendo em conta a ligação natural que o movimento físico tem com a música, tanto em termos de expressão através do corpo como da ação física de fazer música, interpretar ou dirigir uma orquestra.

Talvez uma das ligações mais fortes seja a que existe entre a inteligência musical e a inteligência emocional; para além da ligação óbvia que se pode fazer, Gardner menciona casos clínicos de pacientes com áreas sub-corticais danificadas que normalmente resultam emocionalmente vazios e simultaneamente desinteressados pela música.

Menos intensas, mas ainda assim existentes, são as ligações com a inteligência espacial, como demonstram alguns estudos sobre sulcos fonográficos.

A correlação com a inteligência matemática é interessante, uma vez que a música e a matemática estão tradicionalmente associadas (desde a escola pitagórica), como demonstra a ligação entre a componente rítmica da música e a matemática, mas a sua identidade permanece uma dicotomia, sendo a esfera emocional uma componente fundamental da música, ao contrário do pensamento matemático (Gardner, 1983; 1993).



Principais aplicações e contextos

Como já foi referido, a inteligência musical é praticamente auto-explicativa no seu significado e aplicação. Os principais usos desta inteligência já foram, de facto, discutidos na sua descrição: esta inteligência é aplicada em qualquer ação de composição, execução, audição e mesmo em qualquer interação com a música. A sua aplicação envolve todas as atividades relacionadas com a música, sendo o produto de uma educação ou de simples respostas ao ritmo e à melodia.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência?

Tendo observado o caráter intuitivo da inteligência musical, pode parecer óbvio que o seu desenvolvimento decorre principalmente dos estudos musicais ao longo de todas as idades. Vários estudiosos concentram-se especialmente nas fases de desenvolvimento da criança, sobretudo Suzuki. O seu método, de facto, centra-se inteiramente no período que vai desde a fase pré-natal da criança até aos primeiros anos de vida, cobrindo cada minuto da sua existência (ver, por exemplo Gardner, 1983, para uma explicação minuciosa do processo de ser um pai Suzuki).

No que diz respeito ao desenvolvimento em fases posteriores da vida, pode ser interessante observar a abordagem adotada por **Sternberg** em relação à inteligência musical, que acredita que todas as inteligências podem ser divididas em quatro ramos: competências criativas, analíticas, práticas e baseadas na sabedoria.

O desenvolvimento de cada uma dessas habilidades requer uma combinação de estudo, prática e capacidades inatas, em graus diferentes de acordo com os diferentes aspectos considerados (Sternberg, 2020).

A visão de Sternberg é importante neste contexto, uma vez que não se centra apenas nas fases iniciais de desenvolvimento (como a maioria dos outros estudiosos neste documento), mas adota uma abordagem mais horizontal a todo o paradigma da inteligência musical.

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

Para além de Gardner, Sternberg e Suzuki também foram mencionados como estudiosos significativos no campo da inteligência musical, embora se deva lembrar que Suzuki desenvolveu a sua teoria educacional muito antes da formulação da Teoria das Inteligências Múltiplas por Gardner. O seu contributo não deixa de ser digno de registo, sendo uma inovação de renome mundial no campo da educação musical.

Relativamente a outros autores que podem ser tidos em consideração, Sternberg explora o domínio dos estudos da inteligência musical no seu artigo já citado, recapitulando estudos notáveis de outros académicos na área (Sternberg, 2020).



Co-funded by
the European Union



Entre as teorias mais recentes, vale a pena mencionar **Bamberger** (1991), Cope (1996) ou **Liebman** (2019), que se concentram totalmente na análise da inteligência musical. Pensando em abordagens mais baseadas na teoria, a teoria da inteligência de **Cattell-Horn-Carroll** (CHC) é uma adição notável, enquanto o estudo de **Law e Zentner** (2012) é muito mais baseado na prática.



INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS

Definição / Descrição geral

A **inteligência interpessoal**, conforme conceptualizada por Howard Gardner, refere-se à capacidade de compreender e interagir de forma eficaz com os outros. Esta forma de inteligência envolve a habilidade de perceber e responder adequadamente aos humores, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas. Indivíduos com forte inteligência interpessoal são hábeis em discernir estados emocionais, intenções e sinais sociais, permitindo-lhes navegar com facilidade em situações sociais complexas (Gardner, 2006).

O quadro teórico de Gardner sobre as inteligências múltiplas, primeiramente articulado em *Frames of Mind*, postula que a inteligência interpessoal é distinta das inteligências linguísticas ou lógico-matemáticas tradicionalmente enfatizadas nos sistemas educacionais. Ela abrange tanto habilidades de comunicação verbal quanto não verbal, empatia e a capacidade de gerir relacionamentos. Historicamente, figuras como professores, terapeutas, vendedores e líderes políticos exemplificaram uma elevada inteligência interpessoal (Gardner, 2011).

Em contextos educacionais, Gardner sublinha a importância de cultivar esta inteligência, observando que ambientes de aprendizagem colaborativa podem promover o seu desenvolvimento. À medida que a aprendizagem se torna mais social e interativa, especialmente com a integração de meios digitais, o papel das competências interpessoais é amplificado. Plataformas de redes sociais e ferramentas colaborativas podem aumentar as oportunidades para os alunos praticarem e aperfeiçoarem estas competências tanto em ambientes virtuais como presenciais (Weigel, Straughn, & Gardner, 2010).

Além disso, o trabalho posterior de Gardner, como *The App Generation* (Gardner & Davis, 2013), explora como as tecnologias digitais transformaram as dinâmicas interpessoais entre os jovens. Embora a tecnologia facilite novas formas de conexão e comunicação, também apresenta desafios, como o potencial para interações superficiais e a diminuição das habilidades sociais presenciais. Gardner e Davis sugerem que compreender e aproveitar a inteligência interpessoal é fundamental para mitigar esses efeitos e garantir um envolvimento social significativo.

A inteligência interpessoal é fundamental não apenas para o sucesso pessoal e profissional, mas também para a saúde das comunidades e sociedades. O seu desenvolvimento e aplicação são cada vez mais relevantes num mundo caracterizado pela globalização e interconexão digital.

A **inteligência intrapessoal**, conforme delineado por Howard Gardner, refere-se à capacidade de autoconsciência e autorreflexão. Envolve uma compreensão profunda das próprias emoções, motivações, crenças e objetivos. Indivíduos com uma forte inteligência intrapessoal são hábeis na introspeção e são capazes de orientar o seu comportamento com base numa percepção precisa dos seus estados internos (Gardner, 2006).



Gardner introduziu a inteligência intrapessoal na sua obra seminal "Frames of Mind", onde a definiu como uma dimensão crítica, mas frequentemente negligenciada, da cognição humana. Ao contrário da inteligência interpessoal, que se ocupa da compreensão dos outros, a inteligência intrapessoal é orientada para o interior, auxiliando os indivíduos a explorar as suas paisagens emocionais internas e a cultivar a autonomia pessoal (Gardner, 2011).

Uma característica distintiva da elevada inteligência intrapessoal é a capacidade de desenvolver um sentido de identidade integrado e coerente, uma competência crucial para a tomada de decisões pessoais e a definição de metas a longo prazo. Gardner ressalta que esta forma de inteligência é fundamental para escritores, filósofos, psicólogos e qualquer indivíduo cujo trabalho exija um profundo autoconhecimento e autenticidade (Gardner, 2011).

Na sociedade contemporânea, especialmente no contexto da mídia digital omnipresente, o desenvolvimento da inteligência intrapessoal enfrenta tanto desafios quanto oportunidades. Gardner e Davis (2013) abordam como os ambientes digitais atuais podem facilitar a autoexpressão e a reflexão ou, por outro lado, fragmentar o eu através de distrações constantes e identidades online personalizadas. Fomentar a inteligência intrapessoal pode mitigar essas tendências, promovendo a atenção plena e um autoconceito estável.

Em contextos educacionais, fomentar a inteligência intrapessoal exige a criação de ambientes que estimulem a autorreflexão, a autonomia e a exploração de interesses pessoais. Práticas reflexivas, como o diário, a meditação e os planos de aprendizagem individualizados, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dessa inteligência (Weigel, Straughn & Gardner, 2010).

Em última análise, a inteligência intrapessoal é crucial para o bem-estar emocional e para escolhas de vida autênticas, permitindo que os indivíduos vivam de forma intencional e alinhem suas ações com os seus valores fundamentais.

Diferentes componentes e habilidades associadas às inteligências pessoais.

a) Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal refere-se à habilidade de compreender e interagir de forma eficaz com os outros. Envolve a sensibilidade ao humor, às emoções, ao temperamento e às motivações alheias, bem como a capacidade de cooperar, negociar e gerir relacionamentos. De acordo com Howard Gardner (2011), a inteligência interpessoal é uma das várias inteligências essenciais para o êxito da comunicação e do funcionamento social.

Componentes e competências principais:

1. Empatia:

A empatia constitui a fundação da inteligência interpessoal. Refere-se à habilidade de se colocar na posição do outro e compreender os seus sentimentos e perspetivas (Gardner, 2011).



2. Competências de comunicação:

Habilidades eficazes de comunicação verbal e não verbal são fundamentais. Estas habilidades englobam a escuta ativa, a articulação clara de pensamentos e a interpretação da linguagem corporal e do tom de voz (Gardner, 2006).

3. Resolução de Conflitos:

Indivíduos com elevada inteligência interpessoal demonstram competência na resolução de conflitos. São capazes de mediar disputas, compreender diversas perspetivas e identificar soluções que satisfaçam todas as partes envolvidas (Gardner, 2006).

4. Colaboração e trabalho em equipa:

Trabalhar de forma eficaz em grupo é uma competência essencial. Requer a partilha de responsabilidades, a valorização das contribuições alheias e a promoção da cooperação entre os membros da equipa (Weigel, Straughn & Gardner, 2010).

5. Sensibilidade Social:

Isso implica a percepção de sinais e dinâmicas sociais em grupos. Indivíduos com elevada inteligência interpessoal conseguem avaliar rapidamente situações grupais, identificar tensões subjacentes e agir em conformidade (Gardner & Davis, 2013).

6. Competências de liderança:

A inteligência interpessoal sustenta a liderança ao capacitar o líder a inspirar confiança, motivar os membros da equipa e formar grupos coesos (Gardner, 2006).

7. Negociação e Persuasão:

A habilidade de negociar, persuadir e influenciar os outros está fundamentada na inteligência interpessoal. Uma negociação bem-sucedida exige a compreensão das necessidades e interesses de todas as partes envolvidas, bem como uma comunicação persuasiva para atingir os resultados almejados (Gardner, 2011).

8. Regulação emocional em contextos sociais:

Gerir as próprias emoções nas interações sociais é essencial. Uma elevada inteligência interpessoal abrange não apenas a compreensão dos outros, mas também a regulação das emoções pessoais para preservar relações harmoniosas (Gardner, 2006).

9. Competência Cultural:

A sensibilidade às diferenças culturais é essencial no mundo interconectado atual. A inteligência interpessoal abrange a habilidade de transitar por diversas normas sociais e estilos de comunicação entre culturas (Gardner & Davis, 2013).

10. Competências de networking:

Construir e manter uma rede de relacionamentos é uma competência essencial. Indivíduos dotados dessa inteligência compreendem como fomentar a confiança e estabelecer rapport, elementos cruciais para o êxito pessoal e profissional (Gardner, 2011).



Aplicações:

A inteligência interpessoal é fundamental em domínios como ensino, aconselhamento, vendas, política, gestão, serviço social e qualquer área que exija uma interação eficaz com os outros. Gardner e Davis (2013) sustentam que, na era digital, onde a comunicação frequentemente se dá através de telas, a promoção de habilidades interpessoais autênticas tornou-se mais vital do que nunca.

b) Inteligência Intrapessoal

A inteligência intrapessoal diz respeito a uma compreensão profunda de si mesmo, à capacidade de introspecção e à habilidade de discernir as próprias emoções, motivações, crenças e objetivos (Gardner, 2006). Esta forma de inteligência capacita os indivíduos a avaliarem com precisão os seus pontos fortes e fracos, permitindo-lhes regular as suas ações e comportamentos em conformidade.

Componentes e competências principais:

1. Autoconsciência: A autoconsciência é a capacidade de reconhecer e compreender o próprio estado emocional, os sentimentos, os impulsos e os seus efeitos sobre os outros. De acordo com Gardner (2011), esta habilidade é essencial para o desenvolvimento pessoal e a inteligência emocional.

2. Autorregulação emocional: A habilidade de gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos é uma característica distintiva da inteligência intrapessoal. Uma elevada inteligência intrapessoal manifesta-se na capacidade de manter a serenidade sob pressão e de reagir com reflexão aos desafios (Gardner, 2006).

3. Auto-motivação: Indivíduos com elevada inteligência intrapessoal conseguem automotivar-se sem depender de recompensas externas, mantendo a concentração nos seus objetivos internos (Gardner, 2011).

4. Estabelecimento de objetivos e planeamento estratégico: Gardner (2011) salienta que indivíduos dotados dessa inteligência são competentes em definir metas realistas e significativas, além de elaborar estratégias práticas para atingi-las.

5. Reflexão e análise crítica: Práticas reflexivas, como o diário e a meditação, auxiliam os indivíduos na análise de suas experiências e pensamentos, promovendo o desenvolvimento pessoal (Weigel, Straughn e Gardner, 2010).

6. Autodisciplina: A capacidade de gratificação adiada e a perseverança na busca de objetivos exigem autodisciplina, um indicador fundamental da inteligência intrapessoal (Gardner, 2006).

7. Esclarecimento de Valores: Esclarecer e internalizar valores pessoais auxilia os indivíduos a agirem de maneira coerente com as suas crenças. Gardner (2011) propõe que esta competência fundamenta o comportamento autêntico e a tomada de decisões.



8. **Resiliência Pessoal:** A resiliência, ou a capacidade de enfrentar fracassos e contratemplos, é sustentada por uma inteligência intrapessoal devidamente desenvolvida (Gardner, 2006).

9. **Autenticidade:** Agir de acordo com as próprias crenças e valores. A autenticidade é frequentemente mencionada como um sinal de inteligência intrapessoal bem desenvolvida (Gardner, 2011).

10. **Consciência plena:** Praticar a atenção plena eleva a autoconsciência e a regulação emocional, auxiliando os indivíduos a manterem-se conectados às suas experiências internas (Gardner & Davis, 2013).

Aplicações:

A inteligência intrapessoal é fundamental para áreas como psicologia, escrita, filosofia, liderança e empreendedorismo. Gardner e Davis (2013).

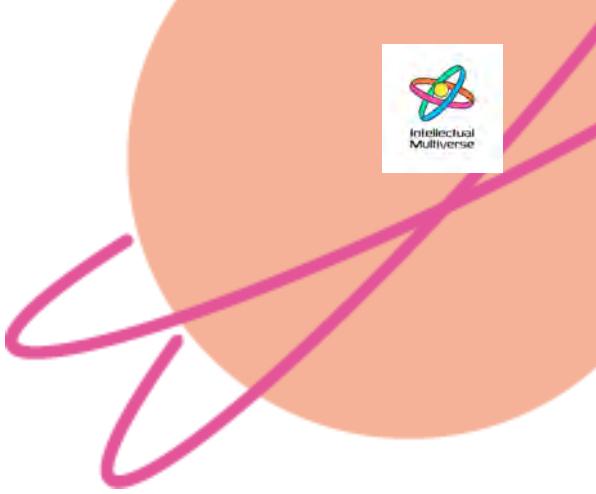
De enfatizar que, nestes tempos correntes dominados pelas distrações digitais, a inteligência intrapessoal é essencial para manter os sentidos pessoais de coerência e resiliência.

Relação entre este tipo de inteligência e os demais tipos de inteligência

Howard Gardner (2011) define as inteligências pessoais – interpessoais e intrapessoais – como componentes centrais da cognição humana, profundamente integradas ao funcionamento intelectual mais abrangente. Essas inteligências, embora distintas em seu foco (outros versus eu), mantêm uma relação complexa e dinâmica com as demais inteligências propostas em sua teoria das inteligências múltiplas.

A **inteligência interpessoal** – a habilidade de compreender e interagir de forma eficaz com os outros – complementa intimamente a inteligência linguística. Uma comunicação eficaz exige expressões verbais e não verbais distintas, fundamentadas tanto na sensibilidade aos sinais sociais quanto na capacidade de articular pensamentos com clareza (Gardner, 2006). De maneira semelhante, a inteligência interpessoal frequentemente opera em conjunto com a inteligência corporal-cinestésica, especialmente em contextos onde a presença física e a linguagem corporal afetam a dinâmica social, como nos desportos ou nas artes performativas.

A **inteligência intrapessoal** – a compreensão profunda de si mesmo – está intimamente relacionada à inteligência lógico-matemática. A habilidade de refletir sobre os próprios pensamentos e emoções frequentemente requer análise racional e reconhecimento de padrões, facilitando a autoavaliação estruturada e a tomada de decisões estratégicas (Gardner & Davis, 2013). Além disso, a inteligência intrapessoal enriquece a inteligência espacial quando é necessária a visualização de objetivos pessoais ou o mapeamento conceitual da própria trajetória de vida.



Ambas as inteligências pessoais mantêm uma relação com as inteligências musical e espacial. Por exemplo, a música transcende a mera experiência auditiva, envolvendo também a dimensão emocional; uma robusta inteligência intrapessoal capacita os indivíduos a internalizar e interpretar experiências musicais de forma profunda.

A inteligência interpessoal, por sua vez, enriquece iniciativas artísticas colaborativas, como atuações em conjunto ou projetos visuais coletivos.

É fundamental destacar que Gardner (2006) sublinha que nenhuma inteligência opera de forma isolada. As inteligências interpessoais atuam como uma ponte, possibilitando que as outras inteligências sejam empregues de maneira social e pessoalmente significativa. Um cientista (lógico-matemático) deve entender a si mesmo e aos outros para liderar uma equipa de pesquisa com eficácia; um artista (espacial) beneficia-se de uma profunda autoconsciência para criar uma obra autêntica que ressoe com o público.

Em contextos educacionais e profissionais, a sinergia entre as inteligências pessoais e outros tipos é fundamental. Por exemplo, professores, conselheiros e líderes eficazes necessitam de um equilíbrio entre habilidades interpessoais (para gerir relacionamentos) e habilidades intrapessoais (para refletir e regular o seu próprio comportamento). Dessa forma, as inteligências pessoais são não apenas essenciais para o desenvolvimento individual e a integração social, mas também para otimizar o potencial de todas as inteligências.

Em última análise, as inteligências pessoais constituem o tecido conectivo do funcionamento cognitivo humano, aprimorando a aplicação e a integração das inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical e naturalista em um vasto espectro de atividades humanas (Gardner, 2011; Weigel, Straughn e Gardner, 2010).

Principais aplicações deste tipo de inteligência e contextos

As inteligências pessoais — interpessoais e intrapessoais — constituem capacidades essenciais para a interação humana e a autocompreensão, apresentando amplas aplicações em diversos domínios da vida (Gardner, 2011). Os seus usos são vastos e profundos, influenciando contextos educacionais, profissionais, sociais e pessoais.

A inteligência interpessoal promove a comunicação social e a colaboração. Sua principal função é compreender e influenciar outras pessoas de maneira eficaz. É de suma importância na educação, onde os professores dependem de habilidades interpessoais para gerir salas de aula e adaptar o ensino às diversas necessidades dos alunos (Gardner, 2006). Da mesma forma, em aconselhamento e terapia, os profissionais utilizam a inteligência interpessoal para estabelecer confiança, gerar empatia e guiar os clientes em processos emocionais. Cargos de liderança — seja na política, nos negócios ou em organizações comunitárias — também requerem elevados níveis de inteligência interpessoal para a formação de equipas, resolução de conflitos e negociação (Gardner & Davis, 2013).



Em contextos profissionais, a inteligência interpessoal enriquece a colaboração em equipe e a eficácia organizacional. Setores como vendas, atendimento ao cliente, saúde, direito e diplomacia requerem a habilidade de interpretar e reagir a sinais sociais, cultivar relacionamentos profissionais e manejear dinâmicas interpessoais complexas. Gardner (2011) destaca que, mesmo em áreas impulsionadas pela tecnologia, onde as competências técnicas são essenciais, a capacidade de colaboração e comunicação eficaz permanece um elemento crucial para o êxito.

Em contraste, a inteligência intrapessoal foca no autoconhecimento e na autorregulação. A sua principal aplicação é facilitar a tomada de decisões pessoais, o estabelecimento de metas e a resiliência emocional. Na educação, a inteligência intrapessoal poia a aprendizagem personalizada e a perseverança académica, auxiliando os alunos a compreender os seus pontos fortes, desafios e motivações (Weigel, Straughn & Gardner, 2010). Escritores, filósofos e investigadores recorrem amplamente à inteligência intrapessoal para o pensamento reflexivo, a criatividade e a resolução de problemas.

Em ambientes profissionais, a inteligência intrapessoal é fundamental para funções que demandam autonomia, planejamento estratégico e tomada de decisões éticas, como no empreendedorismo, na pesquisa científica e em posições de liderança. Empreendedores, por sua vez, tiram proveito da autoconsciência e da regulação emocional ao lidar com riscos e incertezas (Gardner, 2006).

Além disso, ambas as inteligências pessoais são fundamentais nas artes. Atores, músicos e artistas visuais utilizam habilidades interpessoais para estabelecer conexões com o público e colaboradores, enquanto a inteligência intrapessoal possibilita a exploração de experiências e emoções pessoais, conferindo autenticidade ao seu trabalho (Gardner & Davis, 2013).

Na era digital, novos contextos emergiram. Gardner e Davis (2013) salientam que as plataformas de mídia social desafiam e ampliam as aplicações das inteligências pessoais. A inteligência interpessoal é avaliada através da comunicação virtual, exigindo adaptabilidade a sinais sociais menos tangíveis, enquanto a inteligência intrapessoal é essencial para preservar uma identidade estável face às pressões da autoapresentação digital.

Concluindo, as inteligências pessoais são essenciais em diversos contextos – desde salas de aula até salas de reunião, passando por indústrias criativas e setores tecnológicos. Elas possibilitam que os indivíduos interajam de forma eficaz com os outros e explorem seus mundos interiores, promovendo, assim, a realização pessoal e a contribuição social (Gardner, 2011; Weigel et al., 2010).

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência?

A **inteligência interpessoal**, que se refere à capacidade de compreender e interagir de forma eficaz com os outros, pode ser aprimorada através de diversas abordagens:

- **Prática de Escuta Ativa:** O desenvolvimento das competências interpessoais inicia-se com a formação de um ouvinte mais eficaz. A escuta ativa consiste em dedicar total atenção ao interlocutor, compreender a sua mensagem e responder de forma atenta (Gardner, 2006).

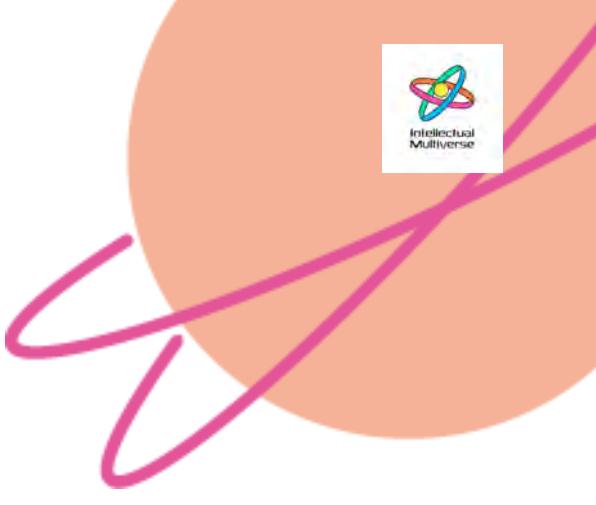


- Exercícios de empatia: a participação em atividades que promovem a adoção de diversas perspetivas, como dramatizações ou a leitura de obras literárias que exploram experiências distintas, aprimora a capacidade de compreender e partilhar os sentimentos dos outros (Weigel, Straughn e Gardner, 2010).
- Projetos Colaborativos: A participação em atividades em equipa permite que os indivíduos desenvolvam competências de negociação, cooperação e resolução de conflitos. O trabalho em grupo em contextos educativos e profissionais proporciona uma experiência prática na gestão da dinâmica interpessoal (Gardner & Davis, 2013).
- Receção de Feedback: Procurar e refletir sobre o feedback de colegas e mentores contribui para o desenvolvimento da sensibilidade social e para a melhoria das competências relacionalis.
- Exposição a Diversos Contextos Sociais: A interação com pessoas de diferentes origens culturais, sociais e profissionais amplia a consciência social e a adaptabilidade.

A **inteligência intrapessoal**, a capacidade de autoconsciência e autorregulação, requer diferentes estratégias de desenvolvimento:

- Práticas de Auto-Reflexão: A escrita em diário, a meditação e os exercícios de mindfulness incentivam os indivíduos a explorar os seus pensamentos, emoções e comportamentos. A reflexão regular promove um conhecimento de si mais profundo (Gardner, 2011).
- Definição de Objetivos Pessoais: Aprender a definir e perseguir objetivos significativos aumenta a automotivação e a disciplina. Dividir os objetivos em etapas acionáveis também fortalece o pensamento estratégico (Gardner, 2006).
- Formação em Regulação Emocional: Técnicas como a reavaliação cognitiva, exercícios de respiração e rotulagem emocional auxiliam os indivíduos na gestão das suas emoções e no desenvolvimento da resiliência.
- Análise de Forças e Fraquezas: Realizar avaliações sinceras das capacidades e limitações pessoais promove uma autoavaliação realista e o crescimento pessoal (Weigel et al., 2010).
- Clarificação de Valores: Participar em exercícios que ajudam a articular valores pessoais fundamentais auxilia os indivíduos a alinhar as suas ações com as suas crenças, promovendo autenticidade e coerência.
- Desenvolvimento Integrativo: Uma vez que as inteligências interpessoais e intrapessoais estão interligadas, as atividades de desenvolvimento frequentemente se sobrepõem. Por exemplo, a atenção plena não apenas aprofunda a autoconsciência, mas também melhora a sintonia emocional com os outros. Da mesma forma, a comunicação eficaz enriquece tanto o relacionamento com os outros quanto a autoexpressão.

As instituições educativas e os locais de trabalho podem promover estas inteligências ao criar ambientes que valorizem a aprendizagem emocional, as práticas reflexivas e a colaboração social. Gardner e Davis (2013) sustentam que, numa era dominada por interações digitais, esforços intencionais para desenvolver estas competências são ainda mais cruciais para contrabalançar o potencial de conexões superficiais e conceitos de si mesmo fragmentados.



Em conclusão, embora as inteligências pessoais possam ser inatas em graus variados, são altamente maleáveis e podem ser desenvolvidas sistematicamente através de prática estruturada, reflexão e diversas interações sociais. Ao cultivar essas competências, os indivíduos aumentam a sua capacidade para estabelecer relações sociais significativas e uma compreensão autêntica de si mesmos (Gardner, 2011; Weigel et al., 2010).

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

Além do modelo de inteligências múltiplas de Howard Gardner, vários outros teóricos exploraram conceitos relacionados às inteligências interpessoais e intrapessoais, muitas vezes sob terminologias diferentes, mas com sobreposições conceituais significativas.

Uma das contribuições mais notáveis é a teoria da Inteligência Emocional (IE) de **Daniel Goleman**. Goleman (1995) define a IE como um conjunto de competências que envolvem autoconsciência, autorregulação, consciência social e gestão de relacionamentos — elementos que refletem de perto as inteligências pessoais de Gardner. Goleman enfatiza que o sucesso na vida e no trabalho depende mais das competências emocionais do que das habilidades cognitivas tradicionais medidas pelos testes de QI.

Peter Salovey e John D. Mayer (1990), que originalmente cunharam o termo inteligência emocional, propuseram um modelo que categoriza a IE em perceber, usar, compreender e gerir emoções, alinhando-se estreitamente com as competências interpessoais e intrapessoais.

Além disso, a psicologia humanística de **Carl Rogers** dá grande ênfase à autoconsciência e ao crescimento pessoal. Rogers (1961) destaca a importância do autoconceito e da congruência entre o eu real e o eu ideal de um indivíduo, em paralelo com a inteligência intrapessoal de Gardner, que se centra no autoconhecimento preciso e na regulação emocional.

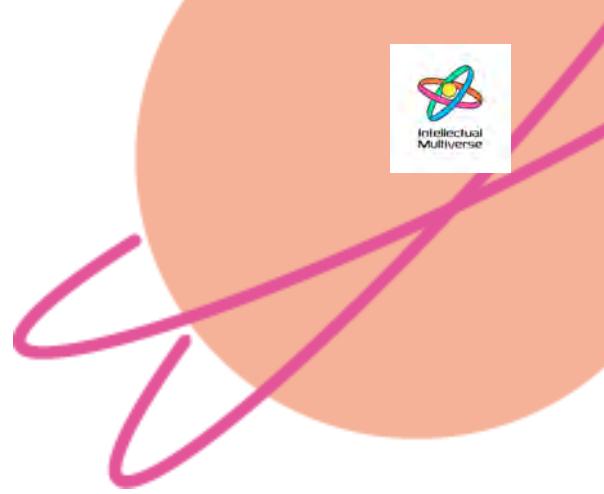
A Hierarquia das Necessidades de **Abraham Maslow** (1943) também aborda implicitamente as inteligências pessoais. O seu estágio de auto-realização requer uma compreensão intrapessoal profunda, enquanto as necessidades sociais estão diretamente relacionadas com a competência interpessoal.

Mais recentemente, a Teoria Triárquica da Inteligência de **Robert Sternberg** (1985) introduz o conceito de inteligência prática, que abrange a capacidade de se adaptar, moldar e selecionar ambientes. A inteligência prática envolve frequentemente a gestão eficaz das relações sociais, semelhante à inteligência interpessoal.

Assim, o quadro de Gardner encontra forte ressonância noutras teorias psicológicas que reconhecem o papel central da autoconsciência e da competência social no desenvolvimento e funcionamento humanos (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Rogers, 1961; Sternberg, 1985).



INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA



Definição / Descrição geral

A inteligência linguística engloba as competências e capacidades relacionadas com a linguagem. Neste sentido, podemos considerar a linguagem como sendo percecionada através dos olhos, dos ouvidos ou mesmo do tato. Não se refere apenas à linguagem falada, mas também à linguagem escrita, à linguagem gestual, à interpretação de símbolos, etc.

A fala, a leitura, a narração de histórias, a argumentação, a aprendizagem das línguas e a fonologia são desenvolvidas pela inteligência linguística.

A inteligência linguística é uma capacidade de produzir linguagem, mas também “uma capacidade de analisar informações e criar produtos que envolvem linguagem oral e escrita, como discursos, livros e memorandos” (Davis et. al, 2011, 488).

Juntamente com a inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística é uma das inteligências académicas ou eruditas, baseadas no desenvolvimento cognitivo, tradicionalmente privilegiadas no mundo académico e profissional ocidental. Ao contrário da inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística foi priorizada até ao final do século XIX, altura em que a primeira começou a ganhar mais importância nos meios académicos. No entanto, segundo Gardner em *Frames of Mind*, “a competência linguística é, de facto, a inteligência - a competência intelectual - que parece ser mais ampla e democraticamente partilhada pela espécie humana” (Gardner, 1983, 82). Assim, poder-se-ia considerar a inteligência linguística como uma inteligência universal possuída por muitas pessoas em todo o planeta.

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

A maior parte das principais componentes e competências relacionadas com a inteligência linguística estão associadas à compreensão e utilização da linguagem. Algumas delas incluem: sensibilidade às características fonológicas, capacidade de computar informação linguística, utilização de vocabulário complexo e de conectores, emprego de linguagem descritiva e de diálogo, capacidade de seguir um enredo, compreensão e utilização da gramática e da estrutura correta das frases, etc.

Um indivíduo com inteligência linguística comprehende e utiliza diferentes aspectos da linguagem, como a semântica, a fonologia, a sintaxe, a gramática e a pragmática. A inteligência linguística engloba a comunicação escrita, a comunicação oral, o reconhecimento do tom de voz e dos gestos, bem como a compreensão das metáforas.

As competências em inteligência linguística também podem ser influenciadas pelo estilo ou personalidade de uma pessoa. Por exemplo, “um introvertido forte em inteligência linguística pode tornar-se poeta, enquanto um extrovertido com competência linguística comparável tem mais probabilidades de se tornar um perito em debates” (Davis et. al, 2011, 491).



Relação desta inteligência com as demais inteligências

A inteligência linguística é semelhante à inteligência lógico-matemática, na medida em que também está relacionada com o desenvolvimento cognitivo. Além disso, são consideradas as duas inteligências tradicionais, aquelas que são mais frequentemente avaliadas em contextos educativos e profissionais nos países ocidentais. De acordo com Gardner, este facto causa um problema, uma vez que “atualmente, as nossas escolas e programas de formação, que ainda enfatizam as inteligências linguística e lógico-matemática, excluindo quase tudo o resto, produzem em excesso certas competências para os empregos disponíveis” (Gardner, 1983, 232). Como ele refere, estas são as competências de um professor de Direito.

Além disso, parece haver outras partes inter-relacionadas entre estas duas inteligências. Em termos de linguística como disciplina, enquanto a inteligência linguística de uma pessoa lhe permitiria destacar-se nos aspetos da sintaxe e da fonologia da linguagem, a inteligência lógico-matemática de uma pessoa dar-lhe-ia competências nos aspetos semânticos e pragmáticos da linguagem. No que diz respeito à linguagem falada, por exemplo, a inteligência lógica poderia ajudar alguém a participar num debate, uma vez que lhe daria competências para estruturar e organizar as suas ideias com lógica.

Diz-se também que a inteligência linguística está relacionada com a inteligência musical. De facto, em *Frames of Mind*, Gardner afirma que “muitos estudiosos suspeitam que a expressão e a comunicação linguística e musical tiveram origens comuns e, de facto, separaram-se uma da outra há várias centenas de milhares, ou talvez mesmo um milhão, de anos” (Gardner, 1983, 122). A sensibilidade à fonologia, ao som, ao ritmo e à composição são competências/componentes comuns a ambas as inteligências. Um indivíduo com uma forte inteligência musical pode estar mais em sintonia com as propriedades rítmicas da linguagem ou pode ter uma forte capacidade de compreensão auditiva, sendo assim capaz de reconhecer e imitar corretamente os fonemas enquanto aprende línguas estrangeiras, por exemplo. Exemplos de profissões que podem recorrer a ambas as inteligências podem ser compositores ou poetas.

A inteligência linguística está também relacionada com a inteligência espacial. Um indivíduo com fortes competências em inteligência linguística e espacial destaca-se em diferentes aspetos da linguagem e também da organização. Isto pode ajudá-los a escrever textos cativantes que se ajustem a um limite de palavras, algo que os jornalistas têm frequentemente de fazer. Uma pessoa com estas aptidões é também mais sensível à forma dos símbolos linguísticos, pelo que se pode dar bem com a escrita ou a caligrafia.



Principais aplicações e contextos

De acordo com Gardner, em *Frames of Mind*, na nossa sociedade, “a linguagem é muitas vezes uma ferramenta - um meio para realizar os seus objetivos - em vez de ser o foco central de atenção” (Gardner, 1983, 101). Assim, a língua é sobretudo utilizada como veículo para comunicar informações ou atingir objetivos.

Em termos de profissões, a inteligência linguística é útil para quem trabalha como: oradores, jornalistas, poetas, linguistas, advogados, vendedores, políticos, etc. As competências desta inteligência ajudarão as pessoas com estes perfis a transmitir uma mensagem ou a atingir um objetivo. Tradicionalmente, esta inteligência é útil para aqueles que interagem direta e indiretamente com as pessoas, quer seja num cargo de relações públicas ou num trabalho de escritório com trabalho informático.

Os indivíduos com uma forte inteligência linguística podem destacar-se no ensino tradicional, especialmente em avaliações, testes de QI, etc. No entanto, em *New Horizons*, Gardner adverte para o facto de uma forte inteligência linguística poder ajudar as pessoas a saírem-se bem nos exames tradicionais, mesmo que o seu conhecimento da área em causa não seja muito elevado (Gardner, 1993, 220).

Além disso, as competências linguísticas são úteis na conversação normal, bem como na escrita - tanto na escrita criativa como na escrita mais jurídica/formal.

Podem também ajudar as pessoas a reter informação, como é o caso das listas verbais. Como Gardner menciona em *Frames of Mind*, os indivíduos com fortes competências linguísticas podem utilizar “o potencial mnemónico da linguagem” para memorizar informação, como “listas de bens a regras de jogos, desde indicações para encontrar o caminho até procedimentos para operar uma nova máquina” (Gardner, 1983, 82). Por sua vez, isto pode ajudar as pessoas a explicar conhecimentos ou a ensinar conteúdos a outros.

Outro aspeto das competências linguísticas muito útil é o que Gardner designa por “aspeto retórico da linguagem - a capacidade de utilizar a linguagem para convencer outros indivíduos de um curso de ação” (Gardner, 1983, 82). Este aspetto é especialmente interessante para os indivíduos que trabalham na política ou no serviço público, ou mesmo para os responsáveis pelas vendas ou pelo marketing que querem persuadir os outros a comprar os seus produtos.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência

De acordo com a teoria, as competências em matéria de inteligência linguística desenvolvem-se sobretudo na fase de bebé e criança, à medida que esta aprende a navegar no mundo que a rodeia. Alguns indivíduos podem ser naturalmente talentosos na aprendizagem de línguas, enquanto outros podem necessitar de mais estímulos. As crianças aprendem a(s) sua(s) língua(s) materna(s) através da exposição e da imersão, da modelação ou imitação, bem como da prática. As crianças passam por uma “fase literal”, como Gardner menciona em *A Synthesizing Mind*, em que interpretam a linguagem literalmente e podem ter dificuldade em compreender a linguagem metafórica.



De acordo com Gardner, esta é uma fase que alguns adultos nunca ultrapassam (Gardner, 2020, 206). A teoria de Gardner sugere que a primeira infância e as fases anteriores à puberdade são períodos críticos para a aprendizagem da linguagem, o que é consistente com outras teorias sobre a aquisição da linguagem.

Para desenvolver competências relacionadas com este tipo de inteligência, Gardner sugere o seguinte em “Frames of Mind” (1983):

- Ler uma grande variedade de materiais em diferentes estilos e formatos. Isto ajuda a adquirir novo vocabulário, a melhorar as capacidades de compreensão e a melhorar as competências linguísticas em geral.
- Atividades de escrita em diferentes estilos de expressão (histórias, cartas, poemas, ensaios, etc.).
- Apresentações orais e debates - Melhorar as competências linguísticas orais, estruturar o discurso, participar em debates e melhorar as competências de argumentação.
- Aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Workshops de escrita criativa.
- Análise literária. Isto pode ser organizado, por exemplo, como um clube de leitura ou algo semelhante.

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

Noam Chomsky - Gardner cita o famoso linguista, conhecido pelas suas teorias nos domínios da linguística e da ciência cognitiva, em várias das suas obras. A sua teoria da Gramática Universal é uma das suas teorias mais famosas que aborda a inteligência linguística e a aquisição da linguagem.

<https://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers/ycbcb2017.pdf>

Jeromes Brune r- Psicólogo e professor universitário americano, conhecido pela sua investigação no domínio da psicologia cognitiva. No livro “Frames of Mind”, Gardner discute os seus estudos sobre o processo de andaimes nas inteligências múltiplas, mas especialmente na aquisição da inteligência linguística.

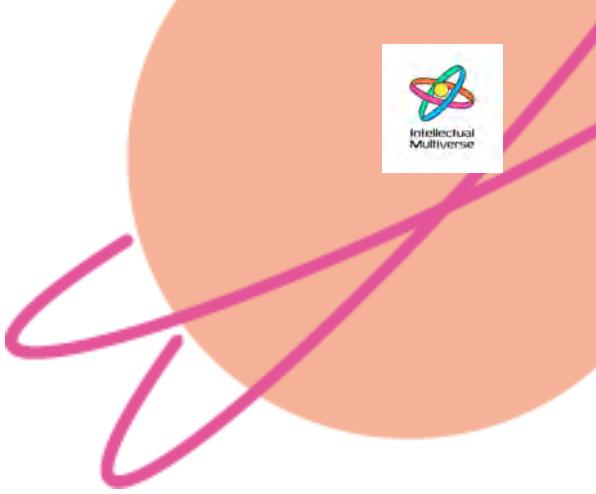
<https://www.collaborativeclassroom.org/blog/scaffolding-techniques-english-language-learners-part-1/>



INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Definição / Descrição geral

Esta inteligência está diretamente relacionada com as interações dos seres humanos com os objetos, conduzindo à sua capacidade de pensamento conceitual e abstrato e à capacidade de analisar números e padrões.



A inteligência lógico-matemática engloba competências relacionadas com a matemática e as ciências, como a resolução de equações e a realização de cálculos, bem como o raciocínio lógico, que é frequentemente utilizado para resolver problemas matemáticos, identificar padrões ou elaborar teorias científicas. Há algum debate sobre se esta inteligência deve ser dividida em duas inteligências separadas, embora Gardner continue a concebê-la como uma só.

Juntamente com a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática (parte do desenvolvimento cognitivo) é uma inteligência académica ou erudita, frequentemente utilizada nas escolas seculares modernas tradicionais em testes e exames e que constitui a base dos testes de QI. Ao contrário da inteligência linguística, “após a revolução linguística cognitiva iniciada com o trabalho de Noam Chomsky, as competências linguísticas tornaram-se muito menos importantes; as competências lógico-matemáticas, do tipo associado aos lógicos, eram mais importantes”. (Gardner, 1993, 32). Assim, poder-se-ia considerar esta inteligência como uma das mais conceituadas, especialmente no mundo ocidental.

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

Existem muitas componentes e competências diferentes relacionadas com este tipo de inteligência. As mais comuns mencionadas por Gardner são as competências em lógica, raciocínio lógico, matemática, ciências, capacidades numéricas, medições, estrutura e organização de ideias e resolução de problemas. No que respeita a esta última, a resolução de problemas, os indivíduos com uma inteligência lógico-matemática elevada apresentam frequentemente soluções para os problemas antes de estes poderem ser articulados por palavras. Curiosamente, Gardner também menciona o humor como uma competência relacionada com esta inteligência, uma vez que o humor é, essencialmente, uma manipulação da lógica.

Relação desta inteligência com as demais

A inteligência lógico-matemática está intimamente relacionada com a inteligência linguística e a inteligência espacial, sendo muitas vezes complementares entre si. Fundamentalmente, está relacionada com a inteligência linguística, uma vez que está associada ao desenvolvimento cognitivo, e também porque é considerada uma das inteligências tradicionais utilizadas nos países ocidentais, especialmente nas escolas seculares, para medir a inteligência.



Segundo Gardner, este facto causa um problema, uma vez que “atualmente, as nossas escolas e programas de formação, que ainda enfatizam a linguagem e as inteligências lógico-matemáticas, excluindo quase tudo o resto, produzem em excesso certas competências para os empregos disponíveis” (Gardner, 1983).

Além disso, parece haver partes inter-relacionadas nestas duas inteligências. Em termos de linguística como disciplina, enquanto a inteligência linguística de uma pessoa lhe permitiria destacar-se nos aspetos da sintaxe e da fonologia da linguagem, a inteligência lógico-matemática de uma pessoa dar-lhe-ia competências nos aspetos semânticos e pragmáticos da linguagem. No que diz respeito à linguagem falada, por exemplo, a inteligência lógica poderia ajudar alguém a participar num debate, uma vez que lhe daria competências para estruturar e organizar as suas ideias com lógica.

A inteligência lógico-matemática e a inteligência espacial estão também estreitamente relacionadas. Estas duas formas de inteligência estão relacionadas com a aprendizagem a partir dos objetos do mundo e resultam das acções da criança sobre o mundo e da manipulação dos objetos. Como Gardner afirma em *Frames of Mind*, ““as formas de inteligência “relacionadas com os objetos” - espacial, lógico-matemática... - estão sujeitas a um tipo de controlo: o que é efetivamente exercido pela estrutura e pelas funções dos objetos particulares com os quais os indivíduos entram em contacto” (Gardner, 1983, 291). Além disso, são também mais frágeis numa fase posterior da vida, quando os idosos começam a perder algumas destas capacidades.

Podemos ver exemplos da utilização destas duas inteligências em muitos domínios diferentes da vida. No plano académico e profissional, tanto a arquitetura como a engenharia requerem a força destas duas inteligências. É necessário ter fortes capacidades matemáticas e lógicas, bem como uma capacidade de avaliar espaços e distâncias, para ter sucesso. Outro exemplo em que estas duas inteligências são importantes é no jogo de xadrez, que exige uma capacidade de raciocínio lógico e de percepção visual fortes.

Por fim, existe uma relação entre a inteligência lógico-matemática e a inteligência interpessoal, nomeadamente no caso do humor referido por Gardner. Como afirma em *New Horizons*, “se somos capazes de divertir outra pessoa, é porque utilizámos a lógica para envolver a sua inteligência interpessoal” (Gardner, 1993, 27). Essencialmente, manipula-se a lógica de forma a estabelecer ligações com os outros. Assim, poder-se-ia dizer que um comediante, especialmente um que faz stand-up comedy, pode ter uma forte inteligência lógico-matemática e interpessoal.



Principais aplicações e contextos

A inteligência lógico-matemática é útil em muitos contextos diferentes.

Em termos do mundo profissional, as competências sólidas neste tipo de inteligência são úteis para empregos centrados em dados e orientados para a secretaria, como é o caso de um cientista de dados ou de um contabilista. Também são úteis no marketing eletrónico.

Tal como referido anteriormente, quando combinada com outras inteligências, como a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática é útil no ensino secular ocidental tradicional, onde é dada ênfase às competências nestas áreas de inteligência. Ajudaria os indivíduos a destacarem-se em avaliações escritas e também em áreas temáticas STEM.

Quando combinada com a inteligência espacial, a inteligência lógico-matemática é útil em áreas como a engenharia e a arquitetura, bem como para jogar xadrez.

Outro exemplo da sua utilidade é o humor, uma vez que o humor é, de certa forma, uma manipulação da lógica. Um indivíduo com uma forte inteligência lógico-matemática e interpessoal pode ser capaz de envolver as pessoas com o seu humor, uma competência que o pode ajudar a estabelecer ligações com os outros.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência

De acordo com Gardner, as competências relacionadas com esta inteligência desenvolvem-se ao longo da infância. Começa com os bebés e as crianças e a sua manipulação dos objetos no seu ambiente. Ao tocar-lhes, deslocá-los e ordená-los, aprendem os valores numéricos e a lógica. Começa com objetos materiais, mas depois afasta-se rapidamente das coisas físicas e torna-se mais abstrato. É isto que permite às crianças aprender a somar e a subtrair e, eventualmente, a resolver equações matemáticas.

A inteligência lógico-matemática é uma das primeiras a diminuir à medida que os indivíduos envelhecem. Em *Frames of Mind*, Gardner afirma que “os melhores anos para a produtividade nestes domínios são antes dos quarenta anos, talvez mesmo antes dos trinta; e embora se possa realizar um trabalho sólido depois dessa idade, parece relativamente raro” (Gardner, 1983, 163). Assim, isto sugere que a inteligência neste domínio pode ser difícil de desenvolver depois de uma certa idade e que o desenvolvimento de competências em inteligência lógica e matemática na infância, na infância e na idade adulta é crucial.

Para desenvolver competências nesta inteligência, Gardner sugere atividades de resolução de problemas. Estas podem incluir: resolver problemas de matemática, montar puzzles, jogar jogos de tabuleiro, fazer jogos de lógica ou participar em actividades que envolvam pensamento crítico. Devem também ser propostas actividades para desenvolver o raciocínio lógico, tais como: identificar padrões, fazer previsões, tirar conclusões.



Gardner sugere também a aquisição de mais conhecimentos de matemática e ciências. Isto pode ser feito, por exemplo, lendo livros, vendo documentários ou vídeos educativos, ou participando em experiências científicas. Pode até incluir atividades como a aprendizagem de códigos ou programação.

Podem também ser desenvolvidas competências informáticas, como a aritmética, a álgebra, a geometria ou a estatística. A sua aplicação a situações do mundo real pode torná-las mais relevantes ou relacionáveis.

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

Jean Piaget - Gardner menciona este psicólogo suíço, conhecido pelo seu trabalho no domínio do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento cognitivo, em *Frames of Mind*. Estuda o papel do pensamento lógico-matemático no crescimento intelectual das crianças. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf>

Robert J. Sternberg - Psicólogo americano, professor em Yale, que desenvolveu a Teoria Triárquica da Inteligência. Na sua teoria, a inteligência é definida por três aspetos: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a experiência do indivíduo. Neste caso, o mundo interno englobaria as capacidades analíticas ou relacionadas com a inteligência lógico-matemática.

<https://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit6/sternberg.asp>

Lev Vygotsky - Psicólogo russo que estudou a psicologia do desenvolvimento e a psicologia histórico-cultural. Em termos gerais, a sua teoria sociocultural sugere que as crianças aprendem através das interações sociais e do contexto cultural. Com base nesta teoria, sugeria que a inteligência lógico-matemática seria aprendida pelas crianças através das suas interações com os outros.

<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>



INTELIGÊNCIA NATURALISTA

Definição / Descrição geral

Vinte e três anos após o seu trabalho seminal sobre as inteligências múltiplas, Gardner acrescentou a inteligência naturalista (NI) às suas 7 inteligências originais. Esta inteligência tem sido comparativamente menos estudada do que as outras inteligências.

A Inteligência Naturalista centra-se na forma como as pessoas se relacionam com o ambiente natural e na sua capacidade de observar, identificar e compreender os elementos naturais.

Gardner (1999, p.49) considera que “a inteligência naturalista (está) tão firmemente enraizada como as outras inteligências” e que “existem capacidades fundamentais para reconhecer instâncias como membros de um grupo (mais formalmente, uma espécie); para distinguir entre membros de uma espécie; para reconhecer a existência de outras espécies vizinhas; e para traçar as relações, formal ou informalmente, entre as várias espécies.”

Para o autor, um naturalista é uma “(pessoa que) demonstra perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies - a flora e a fauna - do seu ambiente” (Gardner, 1999). Desta forma, a inteligência naturalista refere-se à capacidade humana de discriminar, identificar, observar, categorizar, compreender e manipular elementos naturais como plantas, animais e o ambiente e detetar padrões na natureza. Está presente em indivíduos que conseguem distinguir e encontrar relações entre plantas, animais e outros componentes da natureza (Watve e Watve, 2018).

Envolve o grau de sensibilidade de uma pessoa à natureza e ao mundo. Refere-se ao interesse de uma pessoa pelo mundo natural dos animais, plantas e o trabalho natural à sua volta (Sadiku e Musa, 2021).

Da mesma forma, as experiências sensório-motoras parecem ser material a ser processado na inteligência naturalista.

Diferentes componentes / competências relacionadas com esta inteligência

- Usar diferentes sentidos.
- Da mesma forma que se classificam objetos artificiais (carros, relógios, roupa...) mudar o foco para seres vivos e não vivos e aprender as suas nomenclaturas e categorias.
- Observação, atenção aos detalhes, e consciência sobre o meio envolvente.
- Atenção seletiva para com aspectos da natureza, maior atenção e concentração em relação a seres vivos e não vivos no seu formato natural.
- Um profundo interesse gosto pelo exterior.
- Detetar relações entre diferentes componentes naturais.



- Observar as interdependências que ocorrem naturalmente entre seres vivos e não vivos.
- Distinguir entre objetos naturais e objetos feitos pelo homem, reconhecer grupos, categorizar fenómenos naturais.
- Ter padrões de pensamento divergente na recolha de informação.
- Processamento constante da informação adquirida no sentido de detetar as relações existentes, causais e não só.
- Compilação lógica e avaliação crítica de dados para a obtenção de sentido.
- Pensamento dedutivo e induutivo.

Relação entre esta inteligência e as demais

Watve e Watve (2018) encontraram uma correlação significativa entre a inteligência naturalista e as outras inteligências. A mais elevada correlação acontece entre as inteligências naturalista e corporal-cinestésica, as quais parecem ter mais fatores em comum que as restantes, provavelmente relacionadas com as capacidades físicas e biológicas do indivíduo.

As correlações moderadas da inteligência naturalista com as demais inteligências indicam a existência de algum fator comum entre elas, porém, não sendo esta correlação perfeita em nenhum dos possíveis pares de inteligências, tal vem demonstrar a ideia de Gardner de que a inteligência naturalista é uma inteligência distinta (Watve and Watve, 2018).

Principais aplicações e contextos

Com um forte potencial em encontrar padrões e relações na natureza, as pessoas com inteligência naturalista são excelentes em ciências, ocupações práticas e carreiras relacionadas com a natureza. Estas carreiras requerem uma imersão na natureza, um cuidar das plantas e animais, bem como aguçadas capacidades de observação.

Indivíduos com inteligência naturalista estão interessados em cuidar, explorar e aprender sobre o meio ambiente e diferentes espécies. São também conhecidos pela sua sensibilidade às mais sutis mudanças no ambiente em redor, o que lhes permite encontrar padrões e relações na natureza. Antes de as suas competências se manifestarem numa carreira, é possível ver um naturalista inclinar-se para conhecimentos em botânica, zoologia e biologia marinha. Muitos adultos, de diferentes origens, são agora vistos em atividades relacionadas com a natureza, na recolha de informação, em ações de conservação, etc.

Diversas opções de carreira para uma pessoa com inteligência naturalista dominante podem ser encontradas em horticultura, restauro ambiental, biologia, turismo, agricultura sustentável e mesmo outros campos como a indústria da alimentação.

Gardner explicou o conceito de inteligência dando exemplos concretos e citações de diversos botânicos, zoólogos, teóricos da evolução, ambientalistas, entomologistas, etc.



Eis alguns exemplos de personalidades com inteligência naturalista: Charles Darwin, o Pai da Teoria da Evolução; Neil deGrasse Tyson, astrofísico e Jane Goodall, especialista em primatas.

Como pode uma pessoa desenvolver competências relacionadas com esta inteligência

As pessoas com competências naturalistas são necessárias nas mais diversas áreas, sendo o seu potencial desenvolvido num ambiente adequado. Adultos naturalistas listaram imensas atividades relacionadas com a natureza de que usufruíram quando eram crianças, o que parece provar que este seu interesse era já visível na infância. Contudo, alguns afirmaram que o ambiente escolar não apoiou este seu potencial, tendo as suas competências sido desenvolvidas pelas interações em família, em casa e fora dela, entre amigos com interesses similares e pela interação com naturalistas experientes. Estas pessoas tornaram-se adultos naturalistas devido ao estímulo por diversos meios (Watve and Watve, 2018).

As atividades que estimulam a inteligência naturalista podem ser incorporadas em ações educativas formais e informais e assim ajudar a desenvolver a consciência ambiental na sociedade. A inteligência naturalista pode ser potenciada em estudantes, nas escolas, dando ênfase à presença de naturalistas experientes, ao desenvolvimento de currículos escolares que promovam atividades e projetos no exterior e ajudando os estudantes a aprender a observar o mundo natural usando as suas capacidades de aprendizagem, assim desenvolvendo o conhecimento naturalista.

Gardner sugere trazer a “cultura do verão” para durante todo o ano – bem como para os ambientes de aprendizagem – de forma a aumentar a inteligência naturalista. Eis alguns exemplos:

- Experienciar: estar ao ar livre promove a atividade nas pessoas e potencia a inteligência naturalista pela exposição à própria natureza. O que pode acontecer num simples passeio ou caminhada num bosque.
- Observar: depois da experiência, vem a observação. Usando os sentidos, as pessoas podem observar o comportamento animal, usar ferramentas de observação (lentes, microscópios, telescópios), estudar o tempo climatérico, tomar nota de fenómenos biológicos, como sejam o crescimento e a decomposição das plantas, com o passar do tempo.
- Explorar: durante a exploração, as pessoas podem “mergulhar” ainda mais na vida natural. Podem fazê-lo trabalhando e aprendendo mais sobre a natureza: podem fazer plantações, trabalhar num jardim, fazer caminhadas - hikes -, ler ou ver filmes sobre a natureza.
- Classificar: depois de terem experienciado, observado e explorado contextos naturais, a etapa seguinte é classificar. Começar por recolher itens (plantas, folhas, frutos silvestres, etc.) e fazer coleções que fazem sobressair as diferenças e as semelhanças.



Ou seja, apostar em atividades que apelam aos diversos SENTIDOS.

Nos últimos anos, a escola tem incentivado atividades como visitas à natureza, plantações, vermicultura como parte da educação ambiental. Isto pode constituir uma oportunidade para as crianças interagirem com a natureza. Os cursos de educação na natureza podem dar oportunidades semelhantes aos adultos. Mas para o desenvolvimento da Inteligência Naturalista, serão necessários esforços especiais para assegurar que os indivíduos utilizam todos os seus sentidos com experiências práticas da natureza, em vez de apenas verem uma área natural, ouvirem palestras, demonstrações, apresentações ou tirarem fotografias. Caminhar por uma área natural, tocar e cheirar coisas diferentes pelo caminho, acampar, construir e manter um poço de compostagem proporcionam uma **experiência sensorial enriquecedora**.

Atividades que fornecem informações sobre a diversidade dos elementos naturais. Os currículos escolares formais dos conselhos estatais e centrais incluem a biologia e as ciências ambientais. O ensino da biologia na escola e na faculdade inclui informações pormenorizadas sobre plantas e animais, mas tem de ser acompanhado de aulas práticas de interação com as espécies no seu estado natural, e não apenas em laboratórios. A um naturalista não se exige apenas que aprenda e aplique o que já está documentado, mas que detete novos padrões e ligações. Para isso, precisa de oportunidades para explorar objetos naturais e formular os seus próprios conceitos e padrões. **A exposição ao ar livre** através de visitas a parques e de visitas de estudo a diversas áreas naturais é, de longe, a melhor forma de conhecer a natureza, especialmente se incluir oportunidades de explorar através de múltiplos sentidos.

Atividades que favorecem a organização da informação. Organizar a informação observada é uma parte importante do desenvolvimento desta inteligência. Manter um diário de campo, tomar notas, fazer gravações, partilhar e comparar com as observações dos outros, realizar experiências, desenvolver projetos são também partes importantes do desenvolvimento da Inteligência Naturalista. Observar e desenhar objetos naturais pode fazer parte do registo. Mas a manutenção de áreas naturais que permitam atividades ao ar livre é igualmente importante e deve ser assegurada por uma sociedade consciente da natureza.

Outras teorias / autores que abordam este tipo de inteligência

Vardin (2003) comparou as teorias de desenvolvimento humano propostas por Maria Montessori e Gardner, mostrando como ambos enfatizam a importância do ambiente (usado num sentido mais amplo do que o ambiente natural) no desenvolvimento humano. O currículo Montessori, especialmente os exercícios sensoriais, é uma boa forma de incentivar a utilização dos vários sentidos.

Tirri and Nokelainen (2008) incluíram a “inteligência ambiental” no seu questionário de perfil das inteligências múltiplas, em vez da inteligência naturalista. Basearam-se na Escala de Sensibilidade Ambiental (EnSS), influenciada pelos trabalhos de Gardner (1999), Morris (2004) e Wilson (1998). Incluía as três categorias seguintes: 1) Amor pela natureza; 2) Conservação da natureza; 3) Hábitos de consumo amigos do ambiente.



BIBLIOGRAFIA GERAL

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - New Horizons*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: the theory in practice - a reader*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences - New Horizons*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2020). *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.

Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven & London: Yale University Press.

Gardner, H., and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10

Gardner, H., and Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, 41(4), 227-232

Torresan, P. (2005). The Multiple Intelligence Theory and Language Learning. An Interview with Howard Gardner. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 3, 1, (pp. 25-30)



INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

Learning GBP (2022, may 19). *Bodily-Kinesthetic Intelligence: Definition, Characteristics, and Activities for its Development.* <https://www.learningbp.com/bodily-kinesthetic-intelligence-definition-characteristics-activities-development/>

Riibésalat (2023, July 13) *Gardner's Theory of Multiple Intelligences: Exploring the Variety of Cognitive Abilities.* <https://ribesalat.com/en/gardners-theory-of-multiple-intelligences-exploring-the-variety-of-cognitive-abilities/>

Ruiz, L. & Linaza, J. (2015). Motor Skills, Motor Competence and Children: Bruner's Ideas in the Era of Embodiment Cognition and Action. In Marsico, G. (eds), Jerome S. Bruner beyond 100. *Cultural Psychology of Education* (vol 2). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_10

The University of Tennessee health Science Center (2024, April 30). *Multiple Intelligence Theory.* <https://uthsc.edu/tlc/intelligence-theory.php>

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Cano, I. (2023, octubre 11). *Spatial intelligence in the classroom: What is it and how to develop it?* <https://additioapp.com/en/spatial-intelligence-in-the-classroom-what-is-it-and-how-to-develop-it/>

Games, M. (2022, julio 29). *Spatial Intelligence: Examples & Activities - MentalUP.* <https://www.mentalup.co/blog/spatial-intelligence-examples-and-activities>

Hegarty, M. (2010). Chapter 7—Components of Spatial Intelligence. *Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 52, pp. 265-297. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(10\)52007-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(10)52007-3)

Sukmawati, K., Irlianti, S., Wiyanti, W., & Arifin, S. (2023, octubre 4). The relationship between visual-spatial intelligence and logical-mathematical intelligence. *AIP Conference Proceedings*, 2886. <https://doi.org/10.1063/5.0154655>

Verywell Mind (2024, April 30). *Understanding and Developing Visual-Spatial Intelligence.* <https://www.verywellmind.com/visual-spatial-intelligence-8628123>

Zaiyar, M., Rusmar, I., & Yuniarti, T. (2020). Correlation between Students' Mathematical and Logical Spatial Intelligence in Terms of Understanding Concepts. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning*, 3(2), 76. <https://doi.org/10.29103/mjml.v3i2.3005>



INTELIGÊNCIA MUSICAL

Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.

Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

Cope, D. (1996). *Experiments in musical intelligence*. Middleton: A-R Editions.

International Suzuki Association. (2024, April 4). *The Suzuki Method*.
<https://internationalsuzuki.org/method.htm>

Law, L. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of. *PLOS ONE*, 7 (12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>

Liebman, E. (2019). *Sequential decision-making in musical intelligence*. New York: Springer.

Sternberg, R. (2020). Toward a theory of musical intelligence. *Psychology of Music*, vol. 49, Issue 6, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/0305735620963765>

INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAIS

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.

Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Weigel, M., Straughn, C., & Gardner, H. (2010). *New digital media and their potential cognitive impact on youth learning*. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* (pp. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5716-0_1



INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593

Newport, E. (2003). *Language Development, Critical Periods in*. Rochester, N.Y. University of Rochester. <https://www.oecd.org/education/ceri/33835210.pdf>

Vazquez, V. (2024, April 30). *Scaffolding Techniques for English Language Learners*. <https://www.collaborativeclassroom.org/blog/scaffolding-techniques-english-language-learners-part-1/>

Yang, C., Crain, S., Berwick, R., Chomsky, N. & Bolhuis, J. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience, and principles of computation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 81, pp. 103-119). <https://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers/ycbcb2017.pdf>

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593

Mcleod, S. (2024). *Vygotsky's Theory of Cognitive Development*. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Editor*, Vol. 18, No. 1, pp. 26–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf>

Sisco, B. (1989). The relevance of Robert Sternberg's triarchic theory of human intelligence for adult education. *Proceedings of the 30 Annual Adult Education Research Conference* (284-289). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison. <https://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit6/sternberg.asp>

Smith, M. (2002, 2008). Howard Gardner and multiple intelligences', The encyclopedia of pedagogy and informal education. <https://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>

Waterford (2024, April). *How Teachers use Gardner's Multiple Intelligences Theory*. <https://www.waterford.org/education/multiple-intelligences-theory/>



INTELIGÊNCIA NATURALISTA

Hayes, M. (2009). Into the Field: Naturalistic Education and the Future of Conservation. *Conservation Biology*, Volume 23, Issue 5, pp. 1075-1079 <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2009.01302.x>

Sadiku, M. and Musa, S. (2021). Naturalistic Intelligence. In M. Sadiku and S. Musa, *A Primer on Multiple Intelligences* (pp. 31-42). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77584-1_3

Tirri, K. and Nokelainen, P. (2008). Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*, Volume 50, (2), pp. 206-221.

Vardin, P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life*, Winter. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece110-151I-fall2021/wp-content/uploads/sites/504/2020/08/Vardin-Montessori-and-Gardners-Theory-of-MI.pdf>

Watve, S. and Watve, A. (2018). Naturalistic Intelligence (NI): Nature and Nurture. *Journal of Ecological Society*, 30-31(1).

<https://pdfs.semanticscholar.org/e581/e9aa6aee4497349cff62bf4b825b136877d7.pdf>



Capítulo 4.

METODOLOGIA

OBJETIVOS PRINCIPAIS - 17 ATIVIDADES E 9 JOGOS

No âmbito do projeto “Multiverso Intelectual”, o consórcio desenvolveu um programa de atividades a realizar no mesmo espaço, através do qual os educadores e os adultos que nele participam poderão reconhecer as 8 inteligências e a sua relação com as seguintes áreas de desenvolvimento pessoal:

- Inteligências linguística e lógico-matemática como desenvolvimento cognitivo.
- Inteligência musical relacionada com o desenvolvimento artístico.
- Inteligências corporais e espaciais relacionadas com o desenvolvimento psicomotor.
- Inteligências intrapessoal e interpessoal relacionadas com o desenvolvimento emocional.
- A inteligência natural relacionada com o desenvolvimento ético-sustentável.

Assim, os conteúdos do programa “Intellectual Multiverse” foram criados utilizando a metodologia de aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Graças a estas atividades e jogos, em particular, e ao “Manual de Utilização e Recomendações” em geral, pretende-se alcançar uma melhoria das práticas de educação de adultos das organizações europeias no sentido da inclusão educativa através da promoção das competências e potencialidades das pessoas.

Com este resultado do projeto, que combina diferentes atividades, jogos e recursos educativos centrados no potencial e nas capacidades das pessoas, pretende-se que a comunidade educativa e os profissionais relacionados possam detetar competências, capacidades e motivações dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento propostas como inteligências e a sua relação com as áreas de desenvolvimento acima mencionadas (desenvolvimento cognitivo, artístico, psicomotor, emocional e ético-sustentável). Além disso, outro objetivo do programa “Intellectual Multiverse” é aumentar a motivação dos participantes, especialmente dos adultos com menos oportunidades, através da visão das suas capacidades e do reconhecimento do seu potencial após o programa.



A aprendizagem baseada em jogos e a gamificação foram utilizadas para desenvolver e alcançar os resultados deste projeto (ou seja, este Manual e o Programa “Intellectual Multiverse” nele contido) porque, apesar de ser uma metodologia complexa, com os seus elementos e técnicas, estudada por muitos autores, transfere a mecânica dos jogos para o campo educativo-profissional, quer para melhor absorver conhecimento, quer para melhorar alguma competência ou para gerar alguma experiência positiva.

A **gamificação** não se trata de jogar meros jogos na sala de aula/formação, mas consiste na utilização de desenhos e técnicas de jogos em contextos não relacionados com jogos, a fim de desenvolver competências entre os jogadores, no caso concreto deste projeto, em adultos, especialmente aqueles com menos oportunidades. O objetivo da gamificação é, portanto, envolver os participantes, incentivando tanto a competição como a cooperação entre iguais, bem como aumentar a sua motivação.

A **gamificação** utiliza uma perspetiva individual para estudar o progresso dos participantes e oferecer o melhor percurso de aprendizagem para cada um, dependendo das suas necessidades e qualidades, pelo que esta técnica de aprendizagem é bem complementada pela informação oferecida por Gardner na sua Teoria das Inteligências Múltiplas e a sua aplicação neste projeto.

Além disso, a gamificação é capaz de lidar com percursos de aprendizagem diversificados, uma vez que enfatiza as pequenas conquistas (e não as ligações entre essas conquistas), pelo que podem ser construídos vários percursos para o objetivo principal, com base nos objectivos, competências e outras características dos participantes. É de salientar que a gamificação também tem em consideração a dimensão visual do processo de aprendizagem, especialmente a visualização do progresso no processo de aprendizagem e o percurso de aprendizagem escolhido.

No âmbito deste projeto “Intellectual Multiverse”, o consórcio fez uma compilação de 17 atividades diferentes e concebeu também 9 jogos para trabalhar cada uma das 8 Inteligências Múltiplas e um jogo extra.

Abaixo encontra-se uma breve explicação sobre a estrutura dos materiais educativos mencionados anteriormente, de modo a que, dependendo da Inteligência que os educadores de adultos ou outros profissionais que desejem utilizar estas actividades e jogos escolheram para trabalhar com os seus aprendentes, saberão que recursos procurar e encontrar aqui neste Kit de Ferramentas.



O QUE SÃO AS ATIVIDADES E COMO PODEM SER USADAS

No âmbito do projeto “Intellectual Multiverse”, o consórcio consultou e compilou um total de 17 atividades para trabalhar as diferentes Inteligências Múltiplas, algumas das quais são recursos já existentes e outras elaboradas pelos parceiros do projeto. Foram escolhidas duas atividades para cada uma das Inteligências a serem trabalhadas, exceto no caso da Inteligência Musical, que é composta por três atividades.

A distribuição e as principais características de cada uma das 17 atividades mencionadas são explicadas a seguir:

Para a **Inteligência Linguística** são propostas as seguintes atividades:

- Atividade “História Colaborativa” (30 min. aprox.)
- Atividade intitulada “Álibi” (30 - 45 min. aprox.)

Para a **Inteligência Lógico-matemática** propõem-se as seguintes atividades:

- Atividade “Pensando como Einstein” (30 min.)
- Atividade “Escapando com Matemática” (escape room) (30 min.)

Para a **Inteligência Musical** são propostas as seguintes actividades:

- Atividade “Harmonia em Imagens” (20 min.)
- Atividade “Histórias com Música” (25 min.)
- Atividade “Ritmos e Emoções” (20 min.)

Para a **Inteligência Corporal Cinestésica** propõem-se as seguintes atividades:

- Atividade “Batidas Rítmicas” (30 min.)
- Atividade “Mãos que falam” (30 min.)

Para a **Inteligência Espacial** são propostas as seguintes atividades:

- Atividade “Da imaginação ao papel” (30 min.)
- Atividade “De olhos fechados” (30 min.)

Para a **Inteligência Interpessoal** propõem-se as seguintes atividades:

- Atividade “Esculturas em Barro” (90 min.)
- Atividade “As três cartas” (90 min. aprox.)



Co-funded by
the European Union



Para a **Inteligência Intrapessoal** são propostas as seguintes atividades:

- Atividade “Construindo Pontes” (90 min. aprox.).
- Atividade “A Negociação” (60 - 75 min. aprox.).

Para a **Inteligência Naturalista** propõem-se as seguintes atividades:

- Atividade “Diário de Campo” (1 hora aprox.).
- Atividade “O detetive C.S.I.” (40 min.)



1. ACTIVIDADE “HISTÓRIA COLABORATIVA”

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

4-5 grupos (15 -20 pessoas máx.)



TEMPO

30 min (aprox.)



OBJETIVOS

- Usar a expressão linguística.
- Usar a gramática e o vocabulário corretamente.
- Usar linguagem figurativa.
- Praticar as escrita e a compreensão.

WARM-UP: DA PALAVRA À FRASE

Os participantes formam grupos de 4 ou 5 pessoas.

Alguém começa com uma palavra, a próxima pessoa deve acrescentar outra palavra que faça sentido com a 1ª palavra. Este acrescentar é rápido, ou seja, aplicar a primeira palavra que vem à cabeça. Todos indicam a sua palavra até obterem uma Frase final. A última pessoa repete e tenta explicar o sentido da frase obtida. Provavelmente, será uma explicação muito cómica.

Cada grupo faz três tentativas em 5 minutos.

No final das 3 rondas, cada grupo apresenta a sua Frase mais cómica aos demais.

Os grupos ficam assim mais à vontade para o exercício seguinte: a construção coletiva de uma história. Serve também como “quebra-gelo” entre os participantes.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Os participantes permanecem nos grupos iniciais. Cada grupo terá um “desbloqueador” dado pelo facilitador: as primeiras palavras da sua história. Podem ser iguais para todos os grupos, ou cada grupo recebe um desbloqueador diferente. Em alguns grupos podem ser eles mesmos a criar seu desbloqueador.



Os grupos receberão também uma lista de palavras ou expressões que terão de usar na sua história. Dependendo do grupo, podem ser usados Pictogramas ou StoryCubes.

Cada elemento do grupo escolhe a sua cor para escrever. Assim, o facilitador saberá quem escreveu o quê.

Cada pessoa escreve a sua frase em coerência com a frase anterior, de forma a continuar a história.

Os grupos terão cerca de 10-15 minutos para escrever as suas histórias, as quais podem ser cómicas, assustadoras, românticas, sérias, etc., como o grupo quiser!

No final, os grupos apresentam as suas histórias.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, algumas questões podem ser lançadas, de forma a iniciar um momento de partilha/discussão:

1. Como se sentiu ao realizar esta atividade? Do que gostou mais/menos?
2. Como se sentiu quando chegou a sua vez de escrever? Que estratégias usou?
3. Achou desafiante começar uma história com sentido a partir de um “desbloqueador” e uma lista de palavras?
4. Como foi a comunicação entre os elementos do grupo?
5. De que forma esta atividade promove o trabalho em equipa?
6. Concorda que esta atividade promove competências linguísticas ou nem por isso?
7. Se tivesse de fazer esta atividade de novo, o que faria de diferente?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis e ou canetas.
- Desbloqueadores (Anexo 1).
- Lista de vocabulário (Anexo 2).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

NÍVEL DE DIFICULDADE:

O “aquecimento” pode ser ajustado para se adaptar a diferentes níveis de dificuldade. Para um nível de dificuldade mais baixo, retirar a divisão e a multiplicação. O facilitador pode também pedir ao grupo para contar lentamente para que não atinjam números mais altos. Para aumentar a dificuldade, o facilitador pode misturar as operações desde o início e dar aos participantes menos tempo para contar.

AVALIANDO A INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA ORAL EM VEZ DA ESCRITA:

Dependendo do grupo, também pode ser feita uma atividade de contar histórias oral. Em vez de pedir aos participantes que escrevam, pedir que se revezem dizendo uma frase cada. Nesse caso, o facilitador deve circular e observar cada grupo. Neste caso, não é de esperar que os grupos partilhem o seu trabalho no final da atividade.

ADAPTAÇÃO PARA CEGOS OU DEFICIENTES VISUAIS:

Para trabalhar esta atividade com pessoas cegas ou com deficiências visuais, pode ser melhor encurtar a atividade. O facilitador deve dizer todos os desafios em voz alta e dar tempo suficiente para os participantes completarem os desafios. Se disponível, os desafios podem ser preparados em Braille ou código Nemeth.

ADAPTAÇÃO PARA SURDOS OU DEFICIENTES AUDITIVOS:

Para trabalhar esta atividade com pessoas surdas ou com deficiência auditiva, todos os desafios devem ser feitos em papel. Pode ser útil projetá-los na parede ou escrevê-los no quadro. O desafio da calculadora humana sugerido nos anexos também pode ser feito por escrito e pode funcionar melhor como um exercício individual.

ONLINE:

A atividade também pode ser realizada online. Se for realizada em grupo, o facilitador pode utilizar a funcionalidade de sala de descanso do Zoom para dividir os participantes em pequenos grupos. O desafio da calculadora humana pode ser feito por escrito no grande grupo, onde o facilitador pode mostrar as perguntas no ecrã e fazer com que os participantes trabalhem individualmente em cada pergunta numa folha de papel. No final dos desafios, cada grupo ou participante individual pode enviar a sua resposta num chat privado para o facilitador.





ANEXO 1: PROPOSTAS DE “DESBLOQUEADORES”

- 1º.: “Um dia, enquanto arrumava a minha casa, encontrei uma carta secreta...”
- 2º.: “Antes, eu adorava bolo de chocolate, porém, deixe de gostar quando...”
- 3º.: “ Sentado/a à lareira, eu observava a neve que caía lá fora...”

ANEXO 2: PROPOSTA DE LISTA DE VOCABULÁRIO

- MOLHO DE TOMATE
- SOZINHO
- TURQUESA
- CARTEIRO
- FRANCAMENTE
- VISCOSO
- SALA DE TEATRO
- FRIGIDEIRA
- ARANHA
- FORNO



2. ATIVIDADE ““ÁLIBI””

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TEMPO

30 - 45 min. aprox.



OBJETIVOS

- Melhorar a comunicação verbal, a escuta, a argumentação, a linguagem figurativa e o questionar construtivo.
- Praticar competências de debate/discussão
- Usar competências de compreensão
- Ativar competências de raciocínio
- Aperfeiçoar a gramática (no tempo passado)
- Praticar o contar de histórias
- Melhorar expressão criativa

WARM-UP: DUAS VERDADES E UMA MENTIRA

O objetivo deste “aquecimento/warm-up” é usar competências linguísticas para criar mentiras credíveis, por um lado, e descobrir o que é mentira, por outro e, assim, preparar para a atividade seguinte, que envolve raciocínio e competências de debate.

Os participantes formam um círculo. Cada pessoa prepara em silêncio 3 frases sobre si mesma – duas serão verdadeiras, a terceira será mentira (que deve ser credível e não demasiado óbvia).

À vez, cada participante anunciará as suas frases e os demais devem descobrir qual das frases é mentira.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador explica ao grupo que irão representar personagens e apresenta o cenário: três pessoas foram acusadas de cometer um crime. Estas personagens podem voluntariar-se ou serem chamadas pelo facilitador.

Dependendo do tamanho do grupo, as restantes pessoas formarão três grupos de quatro elementos, onde irão preparar as perguntas que irão colocar aos suspeitos. Se o grupo for pequenos, as perguntas poderão ser colocadas individualmente.

O facilitador apresenta o crime (que deve ser preparado com antecedência). Pode ser lido ao ou escrito num quadro, ou ambas.

Os três suspeitos saem da sala durante 10-15 minutos para preparam a sua defesa, isto é, argumentos que provem a sua inocência: os seus Alibis. Entre eles, decidem quem é o criminoso.



Na sala, os grupos preparam as questões e escolhem um porta-voz e alguém para registar as respostas.

Os suspeitos regressam à sala, apresentam os seus alibis e são questionados à vez pelos grupos. Os alibis devem ser credíveis, responder a todos os detalhes do crime e justificar que aquela personagem não cometeu o crime

Pela informação recebida neste questionamento, os grupos descobrem quem será o criminoso.

O facilitador atuará como juiz, garantindo que os suspeitos apresentem seus álibis e respondam às perguntas de cada grupo de forma ordenada.

Todos os grupos devem ter a mesma oportunidade de fazer perguntas aos suspeitos, e estes também devem ter tempo para responder. O facilitador deve administrar o tempo de forma eficiente.

Após o término do interrogatório, os três suspeitos devem deixar a sala. Os grupos terão 5 minutos para discutir entre si quem consideram culpado.

Após chegarem ao veredito, o facilitador convida os três suspeitos de volta.

Cada grupo vota e a identidade do culpado é revelada.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

1. Como é que se sentiram enquanto jogavam o jogo? Como é que é a experiência de ser um suspeito/ser um membro do júri?
2. (Para suspeitos) Foi difícil pensar num álibi? Como é que se sentiu quando o resto do grupo o interrogou?
3. (Para o júri) Foi difícil pensar em perguntas antes de saber como é que o suspeito iria responder? Que estratégias utilizaram para escrever as vossas perguntas? Isso mudou depois de ouvir os álibis?
4. Como é que acha que esta atividade o pode ajudar a melhorar a sua inteligência linguística?
5. Se voltasse a fazer esta atividade, o que faria de diferente?



MATERIAIS

- Uma sala com um espaço adjacente, para onde possam ir os "suspeitos".
- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Desbloqueadores de cenário (Anexo 1).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

Sempre que possível, ter dois facilitadores a realizar esta atividade. Dessa forma, um deles pode ficar com o grupo principal que escreve as perguntas e o outro pode ficar com os suspeitos.

DIFICULDADE:

Dependendo das competências linguísticas do grupo, por exemplo, se houver falantes não nativos, o facilitador pode querer introduzir o vocabulário do tribunal e rever os verbos no passado.

TAMANHO DO GRUPO:

Se estiver a trabalhar com um grupo pequeno (menos de 10 pessoas), pode decidir escolher 2 suspeitos e deixar o resto do grupo trabalhar individualmente para fazer perguntas.

Há também uma outra versão em que há apenas 1 suspeito e o suspeito tem de provar a sua inocência. Neste caso, o facilitador tem de alterar um pouco as instruções e explicar que essa pessoa está a ser acusada. Esta é uma atividade mais curta se o tempo for limitado

ADAPTAÇÃO PARA CEGOS OU DEFICIENTES VISUAIS:

Se estiver a trabalhar com pessoas cegas ou com deficiências visuais, certifique-se de que lê o crime em voz alta e dê-lhes uma tarefa - no grupo ou como suspeito - em que não precisem de escrever. Os membros do grupo devem explicar quaisquer pistas visuais que possam ver nos suspeitos (por exemplo, se não estão a fazer contacto visual enquanto falam, pois isso pode ser um sinal de que estão a mentir).

ADAPTAÇÃO PARA SURDOS OU DEFICIENTES AUDITIVOS:

Uma vez que esta atividade trabalha essencialmente as competências de debate oral, poderá ser necessário um intérprete de língua gestual se houver pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

ONLINE:

A atividade também pode ser realizada online. Utilizando a plataforma Zoom, o facilitador pode enviar os 3 suspeitos para uma sala de descanso onde podem trabalhar nos seus álibis.





ANEXO 1: PROPOSTAS DE DESBLOQUEADOR DE CENÁRIO

Crime: “O relógio da Torre dos Clérigos foi misteriosamente roubado na passada segunda-feira. Bateu as 15h30, mas já não bateu as 16h.” (Porto)

Crime: (adaptar ao local onde se realizam os workshops)



3. ATIVIDADE “PENSAR COMO EINSTEIN”

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIME

30 min. aprox.



OBJETIVOS

- Usar o raciocínio lógico.
- Fazer previsões.
- Tirar conclusões.
- Analisar e interpretar dados.

WARM-UP: “TODOS EM LINHA”

Com este jogo pretende-se praticar a resolução de problemas e a comunicação estratégica.

Todos os participantes devem levantar-se. O facilitador diz-lhes que precisam de se alinhar de acordo com as instruções dadas:

- por ordem alfabética pela 1ª letra do nome;
- altura
- tamanho do calçado, etc.

O facilitador pode aumentar a dificuldade, acrescentando instruções (por exemplo: sem falar, saltar ao pé-coxinho, etc.).

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Nesta atividade, os participantes têm de obter pistas uns dos outros, analisar a informação das pistas, organizá-la numa ordem lógica e descobrir a informação em falta.

Existem duas versões diferentes, de acordo com a dificuldade, mas em ambas o objetivo é descobrir a quem pertence o peixe.

- 1.O facilitador explica aos participantes que, embora a atividade seja uma atividade de grupo, é sobretudo individual.
- 2.Cada participante deve ter uma folha de papel e algo para escrever.
3. Cada participante recebe um pedaço de papel com uma pista.



4. Para obterem informações dos outros, têm de andar pela sala e dirigir-se a cada pessoa individualmente. Só podem pedir informações à pessoa sobre o que está no seu cartão de pista.

Ou seja, se a pessoa tiver informações de outras pessoas com quem falou, não lhas pode dar. O objetivo é falar com cada uma das pessoas na sala e anotar as informações que elas lhe derem.

5. Ao dar informações, os participantes só devem dar informações sobre o que está no seu papel. Não devem fazer inferências com base em pistas que receberam de outros ou dar informações de outros ao grupo.

6. Depois de todos terem falado, os participantes sentam-se com as suas informações e tentam descobrir como organizá-las para ver a quem pertence o peixe.

7. O facilitador pode decidir se quer ou não mostrar aos participantes a tabela para organizar as informações. Dependendo do grupo, ele pode preferir que os participantes descubram por si próprios que podem fazer uma tabela-resumo.

8. Durante a elaboração das informações, os participantes devem trabalhar sozinhos em silêncio e não falar com os outros.

9. Se o facilitador vir que o grupo está a ter dificuldades, pode encorajar o grupo a trabalhar em conjunto, mas só depois de lhes dar a oportunidade de trabalharem sozinhos.

10. Quando a resposta tiver sido descoberta, o facilitador irá rever as pistas e mostrar a tabela com as soluções ao grupo.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu enquanto realizavas esta atividade?
- Como se sentiu enquanto partilhava informações com os outros?
- Como se sentiu quando os outros lhe deram as suas informações?
- Como lhe parece que esta atividade pode ajudar a reforçar a inteligência lógico-matemática?
- O que considerou mais desafiante na atividade?
- Que estratégias utilizou para a resolver?
- Se voltasse a fazer esta atividade, o que faria de diferente?



MATERIAIS

- Folhas de papel
- Lápis ou canetas.
- Cartões com pistas (Anexo 1).
- Soluções (Anexo 2)



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

Quando se trabalha com grupos de menos de 15 pessoas, o facilitador pode decidir se quer dar várias pistas a pessoas diferentes ou se o próprio facilitador terá as pistas. Algumas das pistas também podem ser combinadas, especialmente as que dão apenas uma informação.

É essencial que todas as pistas sejam distribuídas porque os puzzles só podem ser resolvidos se os participantes tiverem as 15 pistas.

Os cartões de pistas têm caixas adicionais no final, onde o facilitador pode acrescentar pistas adicionais se estiver a trabalhar com grupos maiores. Algumas das pistas dão duas informações, pelo que podem ser divididas em duas. Para grupos ainda maiores, as pistas podem ser repetidas ou pode ser dada informação que não seja relevante, o que pode tornar o desafio ainda maior.

ADAPTAÇÕES:

NÍVEL DE DIFICULDADE:

Existem dois cenários que podem ser utilizados e que se encontram nos anexos. A primeira versão é de dificuldade média e deve poder ser resolvida pela maioria dos adultos. A segunda versão é difícil e pode ser mais difícil de resolver sozinho.

Depois de falar com os outros participantes e obter todas as informações em falta, os participantes devem ser encorajados a trabalhar primeiro na organização das informações por si próprios. Se o facilitador vir que alguns indivíduos estão bloqueados, podem formar pequenos grupos. O facilitador também pode dar pistas adicionais, se necessário.

ADAPTAÇÃO PARA SURDOS OU DEFICIENTES AUDITIVOS:

Em vez de falar, peça aos participantes para escreverem as informações das suas pistas.

ONLINE:

A atividade também pode ser realizada online. Se for realizada no Zoom, os participantes podem enviar mensagens privadas uns aos outros para obter informações. Também podem ser utilizadas outras plataformas, como as de conferência em linha, que permitem que os participantes falem uns com os outros individualmente.





ANEXO 1: CARTÕES COM PISTAS

Nível de dificuldade: Médio

Pistas:

A pessoa que dança ballet tem um cão.

O dinamarquês não joga futebol.

A pessoa que tem uma cabra bebe leite.

O norueguês bebe chocolate quente.

O sueco tem um cão e mora ao lado da pessoa que joga basquetebol.

O norueguês tem um gato e mora ao lado da pessoa que tem um cão.

O britânico joga bowling e mora ao lado da pessoa que joga basquetebol.

O dinamarquês não bebe sumo de maçã.

O dinamarquês não tem uma cabra.

O alemão joga voleibol.

O alemão tem um hamster e mora ao lado da pessoa que tem um gato.

O alemão mora na primeira casa.

A pessoa que tem um hamster bebe chá.

A pessoa que bebe água joga basquetebol.

O dinamarquês não tem um hamster.



Nível de dificuldade: Elevado

Pistas:

O britânico vive na casa vermelha.

O sueco tem um cão.

O dinamarquês bebe chá.

A casa verde está à esquerda da casa branca.

O habitante da casa verde bebe chá.

A pessoa que nada tem um pássaro.

O habitante da casa amarela joga futebol.

A pessoa que vive na casa do meio bebe leite.

O norueguês vive na primeira casa.

A pessoa que joga basquetebol mora ao lado da pessoa que tem um gato.

A pessoa que tem um cavalo mora ao lado da pessoa que joga futebol.

A pessoa que joga rugby bebe soda.

O alemão joga ténis.

O norueguês mora ao lado da casa azul.

A pessoa que joga basquetebol tem um vizinho que bebe água.



ANEXO 2: SOLUÇÕES

Nível de dificuldade: Médio

Pistas:

- A pessoa que dança ballet tem um cão.
- O dinamarquês não joga futebol.
- A pessoa que tem uma cabra bebe leite.
- O norueguês bebe chocolate quente.
- O sueco tem um cão e mora ao lado da pessoa que joga basquetebol.
- O norueguês tem um gato e mora ao lado da pessoa que tem um cão.
- O britânico joga bowling e mora ao lado da pessoa que joga basquetebol.
- O dinamarquês não bebe sumo de maçã.
- O dinamarquês não tem uma cabra.
- O alemão joga voleibol.
- O alemão tem um hamster e mora ao lado da pessoa que tem um gato.
- O alemão mora na primeira casa.
- A pessoa que tem um hamster bebe chá.
- A pessoa que bebe água joga basquetebol.
- O dinamarquês não tem um hamster.

Quem tem um peixe?

Solução:

Posição	Nationalidade	Animal de Estimação	Bebida	Desporto
1	alemão	hamster	chá	Voleibol
2	norueguês	gato	chocolate quente	Futebol
3	sueco	cão	sumo de maçã	Ballet
4	dinamarquês	peixe	água	Basquetebol
5	britânico	cabra	leite	Bowling



Nível de dificuldade: Elevado

Pistas:

- O britânico vive na casa vermelha.
- O sueco tem um cão.
- O dinamarquês bebe chá.
- A casa verde está à esquerda da casa branca.
- O habitante da casa verde bebe chá.
- A pessoa que nada tem um pássaro.
- O habitante da casa amarela joga futebol.
- pessoa que vive na casa do meio bebe leite.
- O norueguês vive na primeira casa.
- A pessoa que joga basquetebol mora ao lado da pessoa que tem um gato.
- A pessoa que tem um cavalo mora ao lado da pessoa que joga futebol.
- A pessoa que joga rugby bebe soda.
- O alemão joga ténis.
- O norueguês mora ao lado da casa azul.
- A pessoa que joga basquetebol tem um vizinho que bebe água.

Quem tem um peixe?

Soluções:

Posição	Cor da Casa	Nationalidade	Animal de estimação	Bebida	Desporto
casa 1	amarela	norueguês	gato	água	Futebol
casa2	azul	dinamarquês	cavalo	chá	Basquetebol
casa 3	vermelha	britânico	pássaro	leite	Natação
casa 4	verde	alemão	peixe	café	Ténis
casa 5	branca	sueco	cão	soda	Rugby



4. ATIVIDADE “ESCAPANDO COM MATEMÁTICA”

INTELIGÊNCIA LÓGICO MATEMÁTICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 - 20 participantes (grupos de 3-4 pessoas)



TEMPO

30 min. aprox.



OBJETIVOS

- Utilizar competências de resolução de problemas em grupo e individualmente
- Praticar a resolução de problemas
- Identificar padrões
- Praticar e reforçar as capacidades de cálculo

WARM-UP: A CONTAGEM SILENCIOSA

Todos os participantes colocam-se em círculo, de frente uns para os outros.

O facilitador diz-lhes que, em silêncio e na sua cabeça, vão começar a contar a partir de 1, mentalmente. Quando o facilitador bater palmas, o grupo deve parar de contar e cada pessoa lembrar-se do seu último número.

O facilitador dá-lhes instruções com as operações que têm de aplicar a esse número (por exemplo, somar 2, subtrair 7, multiplicar por 5, etc.)

O facilitador deve esperar um pouco e depois acrescentar uma operação. As operações devem começar por ser muito simples e aumentar gradualmente a dificuldade.

Quando o facilitador estiver pronto para terminar a atividade, deve bater palmas e dizer aos participantes que esta será a última operação.

No final, o facilitador pode pedir a alguns voluntários que digam em que número estavam.



DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Nesta atividade, cada grupo deve trabalhar em conjunto para escapar da sala, encontrando soluções. A soma das soluções de todos os problemas é a resposta que abre a fechadura.

1. O facilitador explica aos participantes que estão todos presos numa sala e que precisam de encontrar uma forma de sair/escapar, sendo que as respostas aos desafios dar-lhesão pistas para a solução final.

(O facilitador pode inventar uma história para tornar as coisas mais interessantes, como por exemplo, os participantes estão presos na cave de um edifício abandonado e precisam de encontrar a saída antes de escurecer).

Todos os membros dos grupos trabalharão em conjunto para encontrar soluções para os 6 desafios da atividade.

2. A soma de todas as soluções permite abrir a fechadura. Cada grupo recebe papel e lápis para resolver os problemas, mas não deve dizer as respostas em voz alta. Caso contrário, podem estar a ajudar os outros grupos.

3. No exemplo de Escape Room em anexo, existem 4 desafios, que podem ser adaptado de acordo com o grupo, podendo o facilitador decidir quantos desafios fazer. No entanto, isto deve ser decidido com antecedência, uma vez que a soma de todos os desafios é a resposta final.

4. Quando todos os grupos tiverem resolvido todos os desafios, devem somar as respostas. Este número, se estiver correto, abrirá a fechadura.

Devem escrever a resposta e mostrá-la ao facilitador. Se estiver correta, poderão sair da sala. Se não, o facilitador pode ajudá-los e mostrar-lhes onde erraram.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiram enquanto realizavam esta atividade?
- (Se a atividade for realizada em grupos) Como foi a experiência de realizar esta atividade em grupo? Como é que seria diferente se estivesse a fazer esta atividade sozinho?
- (Se fizer a atividade sozinho) Como foi a experiência de fazer esta atividade sozinho? Como seria diferente se estivesse num grupo?
- Como é que acha que esta atividade o pode ajudar a reforçar a sua inteligência lógico-matemática?
- O que é que achou mais difícil na atividade?
- Se voltasse a fazer esta atividade, o que faria de diferente?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Cartões dos Desafios (Anexo 1).
- Soluções dos Desafios (Anexo 2).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

NÍVEL DE DIFICULDADE:

O “aquecimento” pode ser ajustado para se adaptar a diferentes níveis de dificuldade. Para um nível de dificuldade mais baixo, retirar a divisão e a multiplicação. O facilitador pode também pedir ao grupo para contar lentamente para que não atinjam números mais altos.

Para aumentar a dificuldade, o facilitador pode misturar as operações desde o início e dar aos participantes menos tempo para contar.

VERSÃO INDIVIDUAL:

Pode ser mais conveniente realizar a atividade individualmente, em vez de em grupo. Nesse caso, cada participante deve passar por todos os desafios sozinho e escrever as suas respostas. O facilitador pode adaptar os desafios em conformidade.

ADAPTAÇÃO PARA CEGOS OU DEFICIENTES VISUAIS:

Para trabalhar esta atividade com pessoas cegas ou com deficiências visuais, pode ser melhor encurtar a atividade. O facilitador deve dizer todos os desafios em voz alta e dar tempo suficiente para os participantes completarem os desafios. Se disponível, os desafios podem ser preparados em Braille ou código Nemeth.

ADAPTAÇÃO PARA SURDOS OU DEFICIENTES AUDITIVOS:

Para trabalhar esta atividade com pessoas surdas ou com deficiência auditiva, todos os desafios devem ser feitos em papel. Pode ser útil projetá-los na parede ou escrevê-los no quadro. O desafio da calculadora humana sugerido nos anexos também pode ser feito por escrito e pode funcionar melhor como um exercício individual.

ONLINE:

A atividade também pode ser realizada online. Se for realizada em grupo, o facilitador pode utilizar a funcionalidade de sala de descanso do Zoom para dividir os participantes em pequenos grupos. O desafio da calculadora humana pode ser feito por escrito no grande grupo, onde o facilitador pode mostrar as perguntas no ecrã e fazer com que os participantes trabalhem individualmente em cada pergunta numa folha de papel. No final dos desafios, cada grupo ou participante individual pode enviar a sua resposta num chat privado para o facilitador.





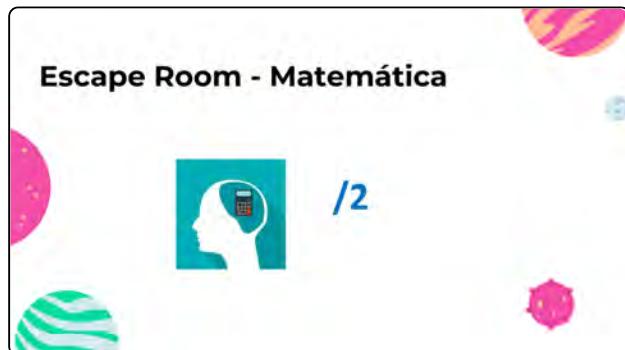
ANEXO 1: CARTÕES DE DESAFIOS

CALCULADORA HUMANA:

1.



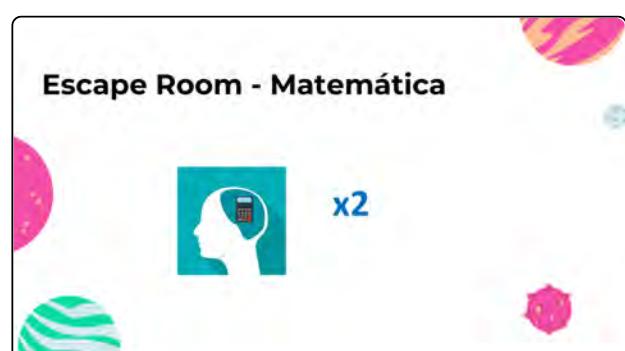
2.



3.



4.



5.



6.





SEQUÊNCIAS:

Escape Room - Matemática

Completar as sequências:

1, 9, 17, 25, _____
35, 33, 31, 29, _____
98, 88, 79, 71, _____
144, 72, 36, 18, _____
Soma= _____

ENIGMA:

Escape Room - Matemática

Enigma:

Eu sou um número com dois algarismos. O meu algarismo das dezenas é 3x o meu algarismo das unidades. A soma de ambos é 12.

Quem sou eu?

$$a+b=12$$
$$bx3=a$$

DESAFIO FINAL:

Escape Room - Matemática

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

Desafio final:

1. O número inicial (9)x8
2. -37
3. /7
4. X o próprio
5. +14
6. /3
7. + os seus algarismos por ordem inversa
8. Números de 1-9 que não estão na tabela

(as respostas estão todas na tabela)



ANEXO 2: SOLUÇÕES DOS DESAFIOS

CALCULADORA HUMANA:

Escape Room - Matemática

A calculadora humana

$4 \times 8 = 32$
 $32 / 2 = 16$
 $16 + \text{medida folha A4} (33) = 49$
 $49 \times 2 = 98$
 $98 - 53 = 45$
 $45 / \text{número de grupos (5)} = 9$

SEQUÊNCIAS:

Escape Room - Matemática

Sequências:

$+8 +8 +8 +8$
 $1, 9, 17, 25, 33$

$-2 -2 -2 -2$
 $35, 33, 31, 29, 27$

$-10 -9 -8 -7$
 $98, 88, 79, 71, 64$

$\times 1 \times 2 \times 3 \times 4$
 $1, 1, 2, 6, 24$

$/2 /2 /2 /2$
 $144, 72, 36, 18, 9$

$33+27+64+9+24= 157$

ENIGMA:

Escape Room - Matemática



Enigma:

93



DESAFIO FINAL: 297

1.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

2.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

3.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

4.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$
X o próprio ($5 \times 5 = 25$)

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

5.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$
X o próprio ($5 \times 5 = 25$)
 $+ 14 (25+14=39)$

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

6.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$
X o próprio ($5 \times 5 = 25$)
 $+ 14 (25+14=39)$
 $/3 (39/3=13)$

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

7.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$
X o próprio ($5 \times 5 = 25$)
 $+ 14 (25+14=39)$
 $/3 (39/3=13)$
+ os seus algarismos por ordem inversa
 $(1+3+11=14)$

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55

8.

Escape Room - Matemática

Desafio final:

O seu número x 8 ($9 \times 8 = 72$)
 $-37 (72-37=35)$
 $/7 (35/7=5)$
X o próprio ($5 \times 5 = 25$)
 $+ 14 (25+14=39)$
 $/3 (39/3=13)$
+ os seus algarismos por ordem inversa
 $(1+3+11=14)$
- número de 1-9 que não aparece na tabela ($14-8=6$)

9	8	12	10	44
39	5	29	72	40
42	74	81	58	25
87	35	79	45	17
38	4	13	24	55



5. ATIVIDADE “HARMONIA EM IMAGENS”

INTELIGÊNCIA MUSICAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos em 4 - 5 grupos)



TIME

20 min. aprox.



OBJETIVOS

- Testar competências cognitivas.
- Usar a música como ferramenta para compreender a realidade.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador divide os participantes em 4 ou 5 grupos.

Cada grupo recebe uma imagem e alguns instrumentos (ou objetos que produzam som). Os grupos devem analisar a sua imagem em busca de ideias-chave ou temáticas e criar uma peça musical que reflita a narrativa da imagem.

Depois de obterem as peças musicais, cada grupo faz a sua apresentação aos demais grupos, sem contudo, revelar a imagem.

Assim, os restantes grupos devem adivinhar o tema da imagem a partir da peça musical.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?
- O que pensa de a música transmitir emoções ou histórias?
- Se fosse fazer esta atividade de novo, o que faria de forma diferente?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Instrumentos musicais ou objetos que façam som.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES





6. ATIVIDADE “HISTÓRIAS COM MÚSICA”

INTELIGÊNCIA MUSICAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMEROS DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos em 4-5 grupos)



OBJETIVOS

- Relacionar as emoções com a música.
- Aprender a descrever emoções e a criar histórias a partir delas.



TEMPO

25 min. aprox.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Com antecedência, o facilitador escolhe uma peça musical.

Enquanto a música toca, os participantes são organizados em 4-5 grupos.

A seguir, o facilitador pede a cada grupo que foquem nas emoções, na disposição, como se a melodia lhes contasse uma história.

Os participantes podem registrar os tempos, os ritmos, os instrumentos...

Depois de escutar, cada grupo deve escrever uma história curta (200 palavras), baseada na música escutada e na forma como os fez sentir. As histórias devem contar personagens, local, enredo.

Finalmente, os grupos apresentam as suas histórias aos demais grupos.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?
- O que pensa de a música transmitir emoções ou histórias?
- Se fosse fazer esta atividade de novo, o que faria de forma diferente?
- Quantas versões diferentes da mesma melodia se obtiveram?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Instrumentos musicais ou objetos que produzam (ex., tambores, maracas, clavas, ou qualquer outro objeto que permite obter ritmo.)



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES





7. ATIVIDADE “RITMOS E EMOÇÕES”

INTELIGÊNCIA MUSICAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos em 4 - 5 grupos)



TEMPO

20 min. aprox.



OBJETIVOS

- Relacionar as emoções com a música.
- Saber interpretar as emoções dos outros e descrever as suas próprias emoções sem falar, através de sons e ritmos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador divide os participantes em 4 ou 5 grupos.

Cada grupo recebe alguns instrumentos musicais ou outros objetos que produzam som (por exemplo, maracas, clavas, latas com botões).

Cada grupo deve então criar peças rítmicas que expressem a emoção específica que lhes for indicada previamente: felicidade, medo, raiva, calma, etc.

Assim que cada grupo tiver concluído a tarefa, devem apresentar a sua peça rítmica aos demais participantes (sem indicar a emoção em causa).

Os restantes grupos devem então adivinhar quais emoções foram apresentadas e discutir como se sentiram perante os ritmos criados.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?
- O que pensa de a música transmitir emoções ou histórias?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Instrumentos musicais ou objetos que produzam (ex., tambores, maracas, clavas, ou qualquer outro objeto que permite obter ritmo.)



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES





8. ATIVIDADE “BATIDAS RÍTMICAS”

INTELIGÊNCIA CORPORAL- CINESTÉSICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TEMPO

30 min. aprox.



OBJETIVOS

- Experimentar a percussão com o próprio corpo, explorando ritmos e movimentos.
- Melhorar a coordenação motora, a memória e a criatividade.
- Trabalhar a consciência corporal.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador começa por explicar que a percussão pode usar o corpo como um instrumento musical, permitindo explorar ritmos e movimentos de forma criativa. Assim, se aperfeiçoa a coordenação geral, o sentido de ritmo e a consciência corporal.

A atividade inicia-se com um momento de “aquecimento”, seguindo-se a parte da percussão com o corpo, com evidentes benefícios para a coordenação e consciência corporal. A seguir, os participantes exploram alguns batimentos rítmicos básicos usando diferentes partes do corpo e criando sequências.

Para finalizar, haverá um momento de relaxamento

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?
- Se fosse fazer esta atividade de novo, o que faria de forma diferente?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Músicas.
- Equipamento de reprodução de som.
- Sala ampla e serena.
- Roupas confortáveis.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES /VARIAÇÕES





9. ATIVIDADE “QUANDO AS MÃOS FALAM”

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



Tempo

30 min. aprox.



OBJETIVOS

- Experienciar a Língua Gestual.
- Praticar uma outra forma de comunicar.
- Estimular o sistema motor e aperfeiçoar a atenção visual.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador apresenta a Língua Gestual e a sua importância na comunicação, informando que cada idioma possui o seu próprio Alfabeto de Língua Gestual, embora com semelhanças entre si.

Para esta atividade, será utilizado o Alfabeto do país onde se realiza a atividade, porém, serão disponibilizados os Alfabetos de LG de outros países.

Usando a Língua Gestual, os participantes são desafiados a praticar nomes e palavras e assim perceber como a GP funciona.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?
- Já tinha experimentado comunicar com as mãos?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Sala ampla e serena.
- Alfabeto de LG de diferentes países
(Anexo).



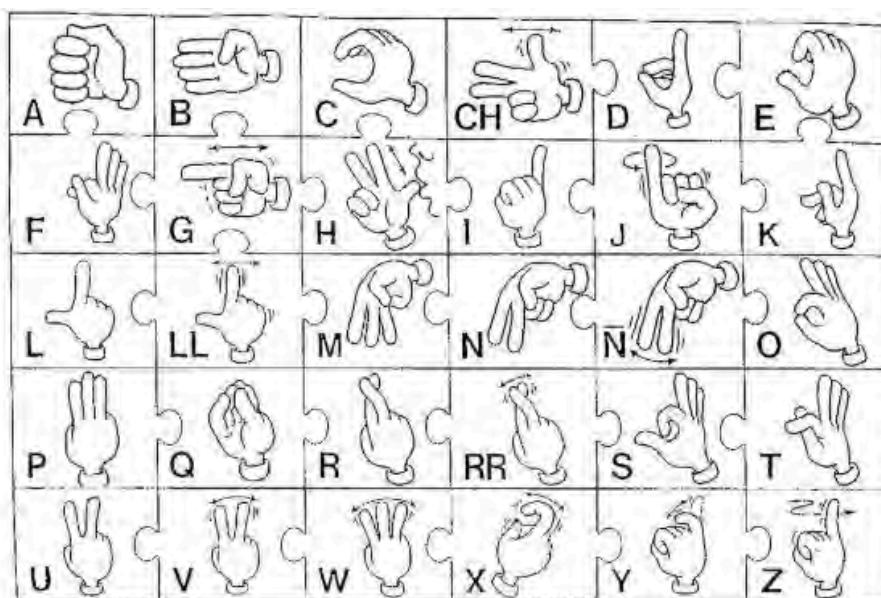
RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES





ANEXO: ALFABETOS DE LÍNGUA GESTUAL

ALFABETO ESPANHOL:



ALFABETO PORTUGUÊS:





ALFABETO ITALIANO



ALFABETO ROMENO:





10. ATIVIDADE "DA IMAGINAÇÃO AO PAPEL"

INTELIGÊNCIA ESPACIAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 participantes



OBJETIVOS

- Explorar a capacidade de representação gráfica.
- Promover o uso da imaginação.
- Trabalhar as competências físicas (global e fina).



TEMPO

30 min. aprox.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador lê em voz alta um excerto de uma história qualquer, repetindo esta leitura três vezes, para que os participantes consigam visualizar a cena na sua cabeça, com os olhos fechados.

Durante alguns minutos, podem explorar com a sua imaginação da situação descrita.

A seguir, os participantes devem desenhar num papel o que a leitura lhes sugeriu.

Sem explicitar sobre o que fala a leitura, é interessante observar como esta teve interpretações diferentes em diferentes pessoas.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis, marcadores, lápis de cor.
- Excertos de uma história.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES





11. ATIVIDADE “DE OLHOS FECHADOS”

INTELIGÊNCIA ESPACIAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



OBJETIVOS

- Trabalhar a concentração.
- Experienciar a capacidade de identificação pelo toque (de formas e texturas)
- Aperfeiçoar as competências motoras finas



TEMPO

30 min. aprox.

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Num saco, colocam-se diversos objetos que sejam fáceis de reconhecer ao toque. Por exemplo, material escolar, um porta-chaves...

O facilitador realiza esta atividade em dois momentos distintos:

1. De olhos fechados ou vendados, os participantes enfiam a mão no saco, encontram um objeto e tentam identificá-lo pelo toque, sentindo a sua forma e a sua textura.
1. Com plasticina, e com os olhos fechados/vendados, os participantes deve moldar o objeto que retiraram do saco, tentando aplicar os detalhes que sentiram.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu durante esta atividade?
- O que considerou mais desafiante nesta atividade?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Saco ou caixa com diferentes objetos no interior (o facilitador pode escolher).
- Vendas para os olhos (opcional).
- Barro ou plasticina (opcional).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES





12. ATIVIDADE “ESCULTURA DE MIM MESMO”

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes



TEMPO

90 min. aprox.



OBJETIVOS

- Promover o auto-conhecimento através da expressão criativa.
- Encorajar à reflexão pessoal sobre a identidade, as emoções e os valores.
- Experienciar a capacidade de colocar conceitos pessoais em representação simbólica.

INTRODUÇÃO

O facilitador apresenta a Inteligência Intrapessoal como a capacidade de aceder aos seus próprios sentimentos e estados interiores e usar este conhecimento para auto-orientação (Gardner, 2011).

A seguir, explica que atividades criativas como a escultura podem ajudar à exteriorização de experiências e assim promover a compreensão de si mesmo.

WARM-UP: VISUALIZAÇÃO GUIADA

O facilitador pede aos participantes que fechem os olhos e se imaginem a si próprios como um objeto, uma forma ou um símbolo (5 min. aprox.)

A seguir, explora os resultados, questionando: que cores, que formas, que texturas surgiram nas vossas cabeças?

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade está dividida em 3 momentos diferentes:

1. Sessão de escultura (45 min. aprox.)

O facilitador distribui plasticina ou pasta de modelar pelos participantes, dando instruções para que façam uma escultura de si mesmos/as. Não em termos de auto-retrato, mas antes uma representação simbólica abstrata que espelhe quem são neste momento.

O facilitador encoraja a refletirem nas suas emoções, valores e forças enquanto fazem a escultura.



2. Reflexão escrita (10 min. aprox.):

Depois de terminarem a escultura, o facilitador pede aos participantes que escrevam um pequeno parágrafo descrevendo o seu trabalho:

- Que cores e formas usaram e porquê?
- Que aspetos de si mesmo/a estão representados na escultura?

3. Partilha (20 min. aprox.):

Os participantes que se sintam confortáveis podem apresentar as suas esculturas e respetivas descrições ao grupo.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como se sentiu ao representar-se a si mesmo/a de forma não verbal e artística?
- Terá a escultura revelado algo inesperado de si?



Co-funded by
the European Union



MATERIAIS

- Plasticina ou pasta de modelar (em diversas cores, se possível)
- Coberturas para as superfícies de trabalho.
- Papel e canetas.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES

Para obter um outro nível, repita a atividade, pedindo aos participantes que façam a escultura do seu "eu ideal" e, posteriormente, comparem as duas esculturas.



BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- McNiff, S. (2004). *Art heals: How creativity cures the soul*. Shambhala Publications.





13. ATIVIDADE “3 CARTAS PARA MIM”

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes (Atividade individual, com opção de partilha em pares ou pequenos grupos)



TEMPO

90 min. aprox.



OBJETIVOS

- Exercitar a consciência de si mesmo e a inteligência emocional.
- Encorajar à reflexão interior sobre experiências passadas, a identidade atual e as aspirações de futuro.
- Aprender a estabelecer metas pessoais e visão a longo prazo, alinhadas com os valores pessoais.

INTRODUÇÃO

O facilitador apresenta a Inteligência Intrapessoal como a capacidade de aceder aos seus próprios sentimentos e estados interiores e usar este conhecimento para auto-orientação (Gardner, 2011).

A seguir, apresenta a capacidade de refletir sobre si mesmo ao longo do tempo (passado, presente e futuro) como ferramenta essencial a uma identidade coerente e com um propósito.

WARM-UP: VISUALIZAÇÃO GUIADA

O facilitador pede aos participantes que executem as seguintes instruções:

“Fechem os olhos e relemarem-se a si mesmos quando eram crianças (tempo). Agora, regressem à imagem que têm no presente (tempo). Finalmente, imaginem-se daqui a 10 anos (tempo).

A tarefa seguinte é escreverem 3 palavras descrevendo cada versão de si mesmo no momento anterior, ou seja, no passado, no presente e no futuro.



DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade possui 3 momentos diferentes, dado que os participantes irão escrever 3 cartas diferentes, em sequência, como que fazendo um diálogo ao longo do tempo.

1. Carta para o Eu do Passado (20 min. aprox.):

Os participantes são desafiados a dirigirem-se ao seu Eu mais jovem, de há 10 ou 15 anos atrás. Devem expressar gratidão, perdão ou conselhos relativos às experiências vividas. Ao mesmo tempo, podem refletir sobre as aprendizagens retiradas dessas experiências passadas e sucessos obtidos.

2. Carta para o Eu do Presente (20 min. aprox.):

O facilitador pede agora aos participantes que escrevam uma carta ao seu Eu atual, refletindo no reconhecimento de forças e fraquezas, bem como de oportunidades para crescer. Podem também escrever sobre o que os preocupa mais no momento presente e de que forma vivem de acordo com os seus valores.

3. Carta para o Eu do Futuro (20 min. aprox.):

Finalmente, os participantes devem escrever ao seu Eu de aqui a 10 anos, revelando as suas esperanças, sonhos e intenções, assim como descrever que tipo de pessoa aspiram ser e que percurso almejam para si.

Por fim, realizar uma partilha comum (20 min. aprox.), em pares ou trios de participantes, onde cada um pode selecionar os excertos/partes em que se sente confortável em partilhar.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Qual foi a carta mais difícil de escrever? Porquê?
- Por escrever estas cartas, conseguiu discernir mais e melhor sobre si e os seus objetivos?
- Como poderá usar as descobertas de hoje para o seu futuro?



MATERIAIS

- Papel, canetas e envelopes (opcional), caso os participantes queiram fechar as suas cartas).
- Música ambiente calma (opcional) para criar uma atmosfera introspetiva.



RECOMENDAÇÕES PARA O FACILITADOR/ VARIAÇÕES

Criar uma “cápsula do tempo”: fechar as cartas e calendarizar a re-abertura para daqui a um ano.

Como variação visual, depois de escrever, os participantes podem desenhar a sua linha temporal, situando nela as suas três cartas.

Usar a forma poética nas cartas como encorajamento a uma expressão emocional profunda.



BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Brown, B. (2018). *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts*. Random House.





14. ATIVIDADE “CONSTRUINDO PONTES”

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes



TEMPO

90 min. aprox.



OBJETIVOS

- Trabalhar as competências de empatia e escuta ativa.
- Promover a colaboração e a compreensão entre participantes.
- Experienciar a interpretação de pistas sociais e responder em contexto..
- Praticar o feedback construtivo e apoio entre pares..

INTRODUÇÃO

O facilitador começa por apresentar a Inteligência Interpessoal, enfatizando a importância da negociação, colaboração e consciência social (Gardner, 2011).

O facilitador deve enfatizar a importância da empatia e do saber escutar na construção de relações pessoais e profissionais de qualidade.

WARM-UP

O facilitador forma parelhas com os participantes, de forma aleatória.

Cada pessoa tem 3 minutos para partilhar um experiência positiva da sua vida com a outra pessoa, que, por sua vez, deve escutar atentamente sem interromper.

A seguir, invertem-se os papéis.

Após a ronda, os “escutantes” devem resumir o que escutaram, com foco nas emoções e pontos-chave.

Reflexão:

- Como se sentiu ao poder falar sem ser interrompido?
- Quão desafiante foi fazer o resumo do que escutara?



DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador pede aos participantes que formem círculos com 5 ou 6 pessoas cada.

A seguir, um dos participantes partilha um dilema real ou hipotético (2 ou 3 minutos).

O grupo reflete sobre o que foi dito (5 min.), focando nas emoções e necessidades expressas.

Nesta fase, não deve haver aconselhamento, apenas reflexão e respostas empáticas.

Depois de todas as partilhas, o participante que apresentou a questão pode indicar qual o feedback que mais o tocou.

O facilitador indica que os participantes do círculo devem rodar entre si na tarefa, de forma a que todas tenham a oportunidade de colocar uma temática ao grupo.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

o final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- O que conseguiu aprender sobre si e sobre os outros?
- De que forma a escuta ativa influenciou a sua ligação ao discursante?
- De que forma estas competências podem ser usadas no dia a dia?



MATERIAIS

- Cadeiras colocadas em círculo.
- Cronómetro.
- Cadernos e canetas para tomar notas (opcional)..



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES

Para grupos menores, aumentar o número de rondas nas partilhas.

Para participantes mais avançados, introduzir temas mais complexos, tais como dilemas éticos.

Encorajar os participantes a manterem o contato visual e evitar sinais não verbais (acenar com a cabeça, sorrir).



BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.





15. ATIVIDADE “O JOGO DA NEGOCIAÇÃO”

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

12 - 30 participantes



OBJETIVOS

- Experienciar situações de negociação e resolução de conflitos.
- Trabalhar a capacidade de articular a empatia com a assertividade.
- Promover o trabalho em equipa e resolução colaborativa de problemas.



TEMPO

90 min. aprox.

INTRODUÇÃO

O facilitador começa por apresentar a Inteligência Interpessoal, enfatizando a importância da negociação, colaboração e consciência social (Gardner, 2011).

A seguir, propõe-se uma discussão sobre como o sucesso no mundo real depende da obtenção de acordos consensuais, com benefícios para todas as partes.

WARM-UP: SIM vs NÃO

O facilitador faz parelhas com os participantes, aleatoriamente.

Em cada par, os participantes têm de manter uma conversação na qual apenas podem responder “sim” ou “não”, ou seja, quaisquer outras palavras não são permitidas.

Ao fim de 2 minutos, o facilitador coloca as seguintes questões:

- Quão difícil foi manter a conversação?
- Que estratégias funcionaram melhor?



DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O facilitador forma grupos de 3 ou 4 participantes.

Cada grupo representa um “país”, encarregue de negociar um acordo internacional (por exemplo, um tratado ambiental, de negócios, de intercâmbio cultural).

Cada grupo recebe também um dossier confidencial contendo os respetivos objetivos, o que não prescinde e os pontos disponíveis para compromisso.

Fase da Negociação:

Cada país tem 30 minutos, aproximadamente para negociar e alcançar consenso que corresponda a 70% dos seus objetivos.

Fase da Reflexão:

São colocadas as seguintes questões aos participantes:

- Que estratégias foram mais eficazes?
- Quais foram os maiores desafios?
- De que forma a empatia e a compreensão mutua ajudaram a alcançar um consenso.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Como foi feita a gestão de interesses em competição?
- Qual o papel da escuta e da flexibilidade numa negociação de sucesso?
- Consegue dar exemplos da vida real onde estas competências são essenciais?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis e/ou canetas.
- Pastas confidenciais para as equipas (digitais ou analógicas).
- Templates da negociação (para registar acordos e compromissos).
- Cronómetro.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES

Introduzir temáticas inesperadas a meio do processo (por exemplo, crise económica, desastres ambientais) que forcem as equipas a reajustar as estratégias de negociação.

Para grupos menores, criar companhias ou organizações fictícias, em vez de países.



BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* (3rd ed.). Penguin Books.



16. ATIVIDADE “DIÁRIO DE CAMPO”

INTELIGÊNCIA NATURALISTA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 - 12 participants (trabalho individual)



TEMPO

60 min. aprox.



OBJETIVOS

- Desenvolver a empatia pelo ambiente natural.
- Auto-motivar-se para atividades no exterior.
- Promover aprendizagens em contexto de natureza.

WARM-UP: QUEM É QUEM?

Algumas personalidades históricas são conhecidas por possuírem elevados níveis de Inteligência Naturalista. O facilitador desafia os participantes a identificar algumas destas pessoas (imagens em anexo)

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade está dividida em 4 etapas:

1^a etapa (15 min. aprox.):

Seguindo as pegadas de Darwin, o facilitador desafia os participantes a montarem o seu Diário de Camp: um pequeno caderno que levarão consigo nos seus passeios para começar a observar e registar pormenores da Natureza à sua volta. Desenhos, comentários, detalhes interessantes, elementos naturais...

Pode ser apresentado um curto tutorial sobre como preparar o diário (exemplo: [Nature Journal film](#)).

Os participantes terão imenso material disponível e 15 minutos para construir o seu Diário de Bordo, dando largas à imaginação para a sua elaboração e decoração.

2^a etapa (10 min. aprox.)

O desafio seguinte é começar a usar este Diário de Campo. O facilitador pede aos participantes que evoquem a memória de um sítio natural que lhes traga boas recordações: o jardim da casa onde cresceram, um destino de férias, um passeio em família...



A tarefa é colocar no Diário de Bordo essas boas memórias: (exemplos) o local, a data, com quem fomos, a estação do ano, a paisagem típica, a fauna e a flora, os cheiros e os sons... estes registos podem ser desenhados ou escritos, ou usando as imagens das revistas.

3^a etapa (10 min. aprox.)

facilitador convida os participantes a escreverem nos post-its/pedaços de papel ideias e ações relacionadas com a sustentabilidade (talvez explicar primeiro o que é a Sustentabilidade) e o respeito pela Natureza, relativos aos títulos das caixas:

- a) ações amigas da natureza que posso realizar no meu dia-a-dia
- b) algo novo que estou a tentar implementar
- c) ações WOW que já ouvi falar e são realmente “fora da caixa”

Finalmente, de cada caixa os participantes podem retirar as ideias que gostariam de tentar no sentido de terem uma vida quotidiana mais sustentável e amiga da natureza. Estas ideias podem ser coladas no Diário de Campo.

4^a etapa (10 min. aprox.).

O facilitador desafia alguns participantes a mostrarem os seus Diários de Campo.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço. Estes são alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas:

- Nas atividades anteriores, sentiu-se ligado à natureza?
- Descobriu em si o “amante” da natureza que não sabia que era?
- Acha que este tipo de atividade – Diário de Campo, pode ajudá-lo a desenvolver competências naturalistas e uma atitude mais cuidadosa para com a natureza e o meio ambiente?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis e marcadores.
- Materiais de Faça-você-mesmo: papel de rascunho, diferentes tipos de papeis, caixas de cartão, tesouras, cola, fita-cola, revistas antigas, elementos naturais (flores e folhas secas, ...)
- Post-its ou pequenos pedaços de papel.
- 3 caixas pequenas.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

Ter música/sons naturais em som de fundo (se numa sala) enquanto os participantes trabalham.

- Pássaros a cantar
- Água a correr
- Ondas do mar

Enquanto os participantes estão a trabalhar, usar a Aromaterapia para “acordar” os sentidos e proporcionar uma sensação de bem-estar.

Se possível, realizar esta atividade no exterior (num jardim, num parque de piqueniques...)

Outra sugestão, é usar este Diário de Campo como um Diário Pessoal durante todo o percurso que as atividades do projeto promovem. Assim, cada participante terá um caderno de apontamentos personalizado a gosto para registar, escrever, desenhar, colar, fazer listas, fazer planos, tomar decisões... enquanto participa nas atividades sobre as Inteligências Múltiplas



RECURSOS

- Short video about making a Nature Journal: [Nature Journal film](#)
- Step by step instructions about making a Nature Journal:
<https://www.wikihow.life/Make-a-Nature-Journal>
- Different proposals for Field Diaries: <https://pt.pinterest.com/search/pins/?q=naturalistic%20journals&rs=typed>
- What to register in a Field Diary (in English):
 - <https://www.youtube.com/shorts/jJU0YwtzT8Y>
 - <https://www.earthwiseaware.org/ewa-nature-circles/ewa-circles-rules-tools/nature-naturalist-journaling-why-how-to/>



ANEXO: Diapositivos para o WARM-UP “Quem é quem?”

A Natureza & pessoas (famosas)

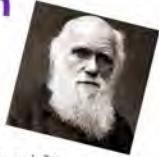


Algumas personalidades famosas são conhecidas por possuirem elevados níveis de Inteligência Naturalista.

Vamos ver Quem é Quem?

Charles Darwin

Quem é?



Desde criança que manifestava uma curiosidade e paixão imensas pelo mundo natural. Em adulto, os seus trabalhos ofereceram-nos a Teoria da Evolução das Espécies.

Jacques Costeau

Quem é?



Começou por ser Oficial da Marinha francesa, mas dedicou a sua vida à exploração dos oceanos e à divulgação da vida marinha.

Dian Fossey

Quem é?



Zoóloga, tornou-se conhecida pela sua intervenção junto dos Gorilas da Montanha, no Ruanda, em perigo de extinção. Morreu defendendo esta espécie.

Carl Sagan

Quem é?



Levou-nos pelas profundezas das galáxias, sendo um dos mais populares astrónomos de sempre.

Jane Goodall

Quem é?



De origem britânica, está radicada na Tanzânia, onde tem realizados um trabalho de excelência junto dos chimpanzés do Parque Nacional de Gombe Stream.

Greta Thunberg

Quem é?



Jovem nórdica conhecida pelo seu ativismo ambiental que desafia os líderes mundiais para mudanças urgentes na proteção do ambiente natural e mitigação das alterações climáticas.

A Natureza & pessoas não tão famosas



Desde tempos imemoriais que os povos indígenas têm uma forte ligação à natureza. Para eles, a natureza é sagrada e todos somos parte dela. E do meio natural que estes povos retiram a sua subsistência – água e alimentos, prestando especial atenção aos ciclos e estações do ano. Assim quando plantar e quando colher. Nos seus rituais, os elementos naturais estão também presentes, confirmando a sua importância para estes povos.

A Natureza & pessoas não tão famosas



Os povos indígenas são um belo exemplo de como viver em harmonia com a natureza. Dão provas de uma vida sustentável, com conhecimentos ancestrais que deviam inspirar a restante humanidade. **Exemplos:** as comunidades indígenas do Amazonas, as primeiras-nações norte americanas, o povo Massai no Quénia, os Pigmeus na África Central, os Maoris na Nova Zelândia, os Kanaks na Nova Caledónia...



17. ATIVIDADE “O DETETIVE C.S.I.”

INTELIGÊNCIA NATURALISTA



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TEMPO

40 min. aprox.



OBJETIVOS

- Resolver mistérios relacionados com o meio ambiente
- Aplicar/aperfeiçoar conhecimentos comuns sobre o meio ambiente.

WARM-UP: Sabe a resposta?

O facilitador desafia os participantes com a identificação de sons de animais.
<https://animalsoundslist.com/>

Outra possibilidade é apresentar outros sons também naturais (água, passos, canto de pássaros, coaxar de sapos...)

<https://pixabay.com/sound-effects/search/nature/>

DESCRÍÇÃO DA ATIVIDADE

Os participantes são divididos em grupos e desafiados a serem detetives-CSI em cenários de mistério num dado local natural.

O facilitador apresenta um exemplo (Mistério 0): o cenário do crime, as evidências, os suspeitos, as possíveis hipóteses, a possível resposta e respetiva justificação.

1. Cada grupo recebe um Cartão-Mistério e analisa a situação descrita.
2. Os grupos refletem sobre as evidências e as possíveis hipóteses para o que possa ter acontecido.
3. Cada grupo apresenta a sua solução e respetiva justificação, de acordo com os seus conhecimentos.
4. O facilitador confirma/revela a resposta correta e acrescenta informação, se necessário.

DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final da atividade, os facilitadores podem optar por fazer uma breve reunião de balanço.

- Concorda que este tipo de atividade o/a ajuda a desenvolver competências naturalistas e uma atitude mais cuidadosa para com a Natureza?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Cartas - Mistério para o facilitador (Anexo 1) com pistas para os participantes, se necessário.
- Cartas -Mistério para os participantes (Anexo 2) com informações espaço em branco para registar as hipóteses, a resposta e a justificação.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES

O facilitador pode criar os seus próprios cenários CSI, concordantes com a Fauna e Flora da região onde se realiza a atividade.



RECURSOS

Sons de animais para o exercício de "warm-up"

- <https://animalsoundslist.com/>
- <https://pixabay.com/sound-effects/search/nature/>



ANEXO 1: CARTÕES DOS MISTÉRIOS - PARA OS FACILITADORES

MISTÉRIO 0 (EXEMPLO):

TÍTULO	A ÁRVORE ARRANHADA
CENÁRIO	Uma árvore tem o tronco arranhado, possivelmente por um animal.
PISTAS	Pegadas grandes e largas perto do tronco. No chão, cascas de fruta e pedaços trincados com marcas de dentes. O tronco está arranhado e com pedaços de pelo escuro colados.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Lobo• Urso• Veado• Raposa
HIPÓTESES	Os lobos não comem fruta. Um veado não tem pelo escuro. Os ursos comem fruta e gostam de se roçar nas árvores. As raposas deixam pegadas pequenas.
RESPOSTA	Urso
JUSTIFICAÇÃO	Os ursos comem fruta, têm pelo escuro e afiam as garras nos troncos das árvores.



MISTÉRIO 1:

TÍTULO	O ACAMPAMENTO INVADIDO
CENÁRIO	Um grupo de campistas encontrou o seu espaço invadido: há pegadas no chão, pacotes de comida abertos e uma mochila rasgada.
PISTAS	Pegadas pequenas perto das tendas. Comida espalhadas e trincada. Pêlo cor-de-laranja preso na mochila.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Raposa• Texugo• Cão vadio
HIPÓTESES	As raposas têm pelo cor-de-laranja. Os texugos gostam de lixo, mas têm pelo escuro. Os cães vadios também gostam de mexer no lixo.
RESPOSTA	Raposa
JUSTIFICAÇÃO	As raposas têm pelo cor-de-laranja e são curiosas com a atividade humana.



MISTÉRIO 2:

TÍTULO	O LAGO POLUÍDO
CENÁRIO	Um pequeno lago que antes for a cristalino está agora cinzento e com espuma à superfície. Há peixes mortos na margem.
PISTAS	A água tem um cheiro diferente. A erva das margens está mais verde e muito crescida. Há algas à superfície do lago. Vêem-se marcas de pneus nas margens.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Fertilizantes de uma quinta próxima• Castores• Javalis
HIPÓTESES	O excesso de nutrientes (dos fertilizantes) fazem nascer algas que consomem o oxigénio da água, causando assim a morte dos peixes. Os castores podem alterar o curso da água, mas não fazem espuma nem matam os peixes. Os javalis podem fazer lama, mas não afetar assim um lago inteiro.
RESPOSTA	Fertilizantes de uma quinta próxima
JUSTIFICAÇÃO	Os fertilizantes podem mudar a cor da água, causar o crescimento excessivo de plantas e algas. As marcas de pneus nas margens são prova de presença humana.



MISTÉRIO 3:

TÍTULO	OS OVOS DESAPARECIDOS
CENÁRIO	Um ninho que estava cheio de ovos está agora vazio. Não há cascas partidas, mas vêem-se penas no chão.
PISTAS	Penas cinzentas e brancas espalhadas pelo chão. Pequenos arranhões no tronco. Não há cascas partidas no ninho. Ouve-se um pio distante na noite.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Mocho• Guaxinim• Gato vadio
HIPÓTESES	Os mochos caçam pássaros pequenos e conseguem transportar ovos sem os quebrar. O gato bravo rouba ovos, mas deixa marcas de patas. O guaxinim rouba ovos, mas come-os no local. Raccoons steal eggs but usually break the shells on the spot.
RESPOSTA	Mocho
JUSTIFICAÇÃO	As penas brancas e cinzentas espalhadas, sem vestígios de patas e o desaparecimento completo dos ovos. O pio distante.



MISTÉRIO 4:

TÍTULO	A ÁRVORE DESFEITA
CENÁRIO	<p>Uma jovem árvore foi destruída durante a noite. O tronco foi desfeito em pedaços que estão espalhados por todo o lado.</p>
PISTAS	<p>Corte irregulares no Tronco. Marcas de dentes na madeira. Um pequeno dique está a ser construído mais adiante. Marcas molhadas na margem.</p>
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Castor• Javali• Urso
HIPÓTESES	<p>Os castores cortam árvores com os dentes e constroem diques nos cursos de água. Os javalis arranham as árvores, mas não cortam os troncos. Os ursos arranham as árvores para marcar o território, mas não as destroem por completo.</p>
RESPOSTA	Castor
JUSTIFICATION	<p>Os cortes irregulares e as marcas de dentes na madeira. A construção de um dique nas proximidades.</p>



MISTÉRIO 5:

TÍTULO	A TOCA MISTERIOSA
CENÁRIO	Num trilho de montanha, os caminhantes encontraram uma toca recém-escavada, mas não sabem a que animal pertence.
PISTAS	Buraco fundo, com montes de terra à volta. Pequenas pégadas à entrada. Vestígios de insetos e ossos por perto. Um cheiro característico.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Texugo• Coelho• Raposa
HIPÓTESES	Os texugos fazem tocas profundas e alimentam-se de insetos e pequenos animais. Os coelhos também escavam tocas, mas não deixam ossos à entrada. As raposas fazem buracos, mas preferem escolher abrigos naturais a escavar.
RESPOSTAS	Texugo
JUSTIFICAÇÃO	O buraco fundo, as pegadas pequenas, o cheiro característico.



MISTÉRIO 6:

TÍTULO	A HORTA FOI ATACADA
CENÁRIO	A horta comunitária, cheia de vegetais e flores, está a ser atacada: as folhas aparecem trincadas e há um trilho viscoso.
PISTAS	Folhas trincadas e furadas. Pequenos ovos esverdeados nas costas das folhas. Algumas plantas estão cobertas por uma substância viscosa. Muitas formigas em volta das plantas doentes.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Pulgões• Lagartas• Caracóis
HIPÓTESES	Os pulgões sugam a seiva das plantas e excretam uma substância doce que atrai as formigas. As lagartas comem folhas, mas não deixam um trilho viscoso. Os caracóis deixam um trilho viscoso, mas não põem ovos esverdeados, nem atraem as formigas.
RESPOSTA	Pulgões
JUSTIFICAÇÃO	A substância pegajosa, os ovos esverdeados e a presença das formigas.



TEMPLATE PARA CRIAR OUTROS MISTÉRIOS:

TÍTULO	
CENÁRIO	
PISTAS	
SUSPEITOS	
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



ANEXO 2: CARTÕES DOS MISTÉRIOS - PARA OS PARTICIPANTES

MISTÉRIO 0 (EXEMPLO):

TÍTULO	A ÁRVORE ARRANHADA
CENÁRIO	Uma árvore tem o tronco arranhado, possivelmente por um animal.
PISTAS	Pegadas grandes e largas perto do tronco. No chão, cascas de fruta e pedaços trincados com marcas de dentes. O tronco está arranhado e com pedaços de pelo escuro colados.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Lobo• Urso• Veado• Raposa
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTÉRIO 1:

TÍTULO	O ACAMPAMENTO INVADIDO
CENÁRIO	Um grupo de campistas encontrou o seu espaço invadido: há pegadas no chão, pacotes de comida abertos e uma mochila rasgada.
PISTAS	Pegadas pequenas perto das tendas. Comida espalhadas e trincada. Pêlo cor-de-laranja preso na mochila.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Raposa• Texugo• Cão vadio
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTÉRIO 2:

TÍTULO	O LAGO POLUÍDO
CENÁRIO	Um pequeno lago que antes era cristalino está agora cinzento e com espuma à superfície. Há peixes mortos na margem.
PISTAS	A água tem um cheiro diferente. A erva das margens está mais verde e muito crescida. Há algas à superfície do lago. Vêem-se marcas de pneus nas margens.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Fertilizantes de uma quinta próxima• Castores• Javalis
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTÉRIO 3:

TÍTULO	OS OVOS DESAPARECIDOS
CENÁRIO	Um ninho que estava cheio de ovos está agora vazio. Não há cascas partidas, mas vêem-se penas no chão.
PISTAS	Penas cinzentas e brancas espalhadas pelo chão. Pequenos arranhões no tronco. Não há cascas partidas no ninho. Ouve-se um pio distante na noite.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Mocho• Guaxinim• Gato vadio
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTÉRIO 4:

TÍTULO	A ÁRVORE DESFEITA
CENÁRIO	Uma jovem árvore foi destruída durante a noite. O tronco foi desfeito em pedaços que estão espalhados por todo o lado.
PISTAS	Corte irregulares no Tronco. Marcas de dentes na madeira. Um pequeno dique está a ser construído mais adiante. Marcas molhadas na margem.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Castor• Javali• Urso
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTÉRIO 5:

TÍUTLO	A TOCA MISTERIOSA
CENÁRIO	Num trilho de montanha, os caminhantes encontraram uma toca recém-escavada, mas não sabem a que animal pertence.
PISTAS	Buraco fundo, com montes de terra à volta. Pequenas pegadas à entrada. Vestígios de insetos e ossos por perto. Um cheiro característico.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Texugo• Coelho• Raposa
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



MISTERIO 6:

TÍTULO	A HORTA FOI ATACADA
CENÁRIO	A horta comunitária, cheia de vegetais e flores, está a ser atacada: as folhas aparecem trincadas e há um trilho viscoso.
PISTAS	Folhas trincadas e furadas. Pequenos ovos esverdeados nas costas das folhas. Algumas plantas estão cobertas por uma substância viscosa. Muitas formigas em volta das plantas doentes.
SUSPEITOS	<ul style="list-style-type: none">• Pulgões• Lagartas• Caracóis
HIPÓTESES	
RESPOSTA	
JUSTIFICAÇÃO	



O QUE SÃO OS JOGOS E COMO PODEM SER USADOS

Com o intuito de elaborar uma proposta para um programa de jogos que permita a educadores e adultos participantes reconhecerem as 8 inteligências e sua relação com as áreas de desenvolvimento pessoal, o consórcio do projeto “Multiverso Intelectual” criou e desenvolveu 9 jogos distintos (um para cada uma das 8 Inteligências Múltiplas e um jogo adicional). O programa mencionado, juntamente com sua introdução e conclusões subsequentes, materializa-se no Workshop “Intelectual Multiverse” (disponível no último capítulo deste Toolkit), que tem como objetivo aumentar a motivação dos alunos, especialmente adultos com menos oportunidades, através da valorização de suas habilidades e do reconhecimento de seu potencial após a conclusão do referido Workshop.

Para desenvolver a **Inteligência Interpessoal**, recomendam-se os seguintes jogos:

- Jogo "A Viagem do Submarino" (aprox. 30 min). Para além da Inteligência Interpessoal, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Espacial. Os objetivos para os participantes incluem aprimorar a orientação espacial e as habilidades de coordenação, praticar sequências de movimentos, promover a confiança, a comunicação e a escuta ativa, fomentar o trabalho em equipa (consciência do papel individual no grupo) e fortalecer a autoconsciência corporal e individual, tanto em grupo como de forma individual.
- Jogo "Um pouco de sabedoria" (aprox. 30 min). Através deste jogo, é possível desenvolver a Inteligência Intrapessoal e Interpessoal. Os objetivos para os participantes incluem rotular emoções, utilizar as emoções como ferramenta para compreender e orientar o próprio comportamento, e ser capaz de interpretar as intenções e os desejos dos outros.
- Jogo "Admirável Mundo Novo" (45 min - 1 hora aproximadamente). Este é o 9º jogo desenvolvido no âmbito deste projeto adicional, com uma duração estimada de cerca de 1 hora. A principal inteligência abordada no jogo é a Lógico-matemática, enquanto a secundária é a Interpessoal. Os objetivos deste jogo extra para os participantes incluem a conexão entre a lógica e a inteligência interpessoal, a tomada de decisões ecologicamente corretas, a avaliação da inteligência lógica e da capacidade de decisão, o estabelecimento de prioridades e o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipa.



Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Lógico-Matemática**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "A Floresta dos Sussurros" (aproximadamente 20 a 25 minutos). Para além da Inteligência Lógico-Matemática, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Linguística. Os objetivos deste jogo para os participantes incluem o fortalecimento das habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, a prática do pensamento lógico em um ambiente colaborativo, o exercício das competências linguísticas em um contexto cooperativo e a avaliação da inteligência lógico-matemática e linguística dos participantes.
- Jogo "Admirável Mundo Novo" (45 min - 1 hora aproximadamente). A inteligência principal abordada é a Lógico-matemática, enquanto a secundária é a Interpessoal. Os objetivos deste jogo adicional para os participantes incluem a conexão entre a lógica e a inteligência interpessoal, a tomada de decisões ecologicamente sustentáveis, a avaliação da inteligência lógica e da capacidade de decisão, o estabelecimento de prioridades e o desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipa.

Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Espacial**, os seguintes jogos são recomendados:

- Jogo "Às voltas pela casa" (aprox. 30 min). Para além da Inteligência Espacial, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Corporal-cinestésica. Os objetivos para os participantes incluem a promoção da capacidade de resolver problemas através do corpo ou de suas partes, o aprimoramento da coordenação motora e da consciência corporal (incluindo as habilidades motoras finas e grossas), o fortalecimento da consciência espacial e da memória cinestésica, bem como a prática do movimento expressivo e da criação de representações mentais.
- Jogo "A Viagem do Submarino" (aprox. 30 min). Através deste jogo, é possível desenvolver a Inteligência Interpessoal e Espacial. Os objetivos incluem aprimorar a orientação espacial e as habilidades de coordenação, praticar sequências de movimentos, promover a confiança, a comunicação e a escuta ativa, fomentar o trabalho em equipa (consciência do papel individual no grupo) e fortalecer a autoconsciência corporal e individual, tanto em grupo como de forma individual.



Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Musical**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "Brincando com os Ritmos" (aproximadamente 30 min). Para além da Inteligência Musical, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Naturalista. Os objetivos deste jogo para os participantes incluem discriminar, integrar e criar sons e melodias, aprimorar a habilidade rítmica, discriminar, identificar e categorizar sons naturais, bem como compilar logicamente e avaliar criticamente os dados para atribuir significado.
- Jogo "WordJam" (aprox. 30 min). Através deste jogo, é possível desenvolver a Inteligência Linguística e Musical. Os objetivos para os participantes incluem estimular a criatividade, aprimorar o vocabulário, promover o trabalho em equipe e as habilidades de performance, além de praticar a gestão do tempo e a oratória.

Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Intrapessoal**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "Um pouco mais de Sabedoria" (aprox. 30 min). Para além da Inteligência Intrapessoal, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Interpessoal. Os objetivos deste jogo para os participantes incluem rotular emoções, utilizar as emoções como ferramenta para compreender e orientar o próprio comportamento, e ser capaz de interpretar as intenções e os desejos dos outros.
- Jogo "Tratar as emoções por tu" (aprox. 30 min). Através deste jogo, é possível desenvolver a Inteligência Corporal-Cinestésica e Intrapessoal. Os objetivos para os participantes incluem reconhecer as suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros, e utilizar essas emoções como um meio de compreender e orientar o seu comportamento.

Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Linguística**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "WordJam" (aprox. 30 min). Para além da Inteligência Linguística, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Musical. Os objetivos deste jogo para os participantes incluem estimular a criatividade, aprimorar o vocabulário, promover o trabalho em equipe e as habilidades de performance, bem como praticar a gestão do tempo e a oratória/performance.
- Jogo "A Floresta dos Sussurros" (20 a 25 min aprox.). Este jogo permite o desenvolvimento da Inteligência Lógico-Matemática e Linguística. Os objetivos para os participantes incluem o fortalecimento das habilidades de resolução de problemas e do pensamento crítico, a prática do raciocínio lógico em um ambiente colaborativo, o aprimoramento das competências linguísticas em um contexto cooperativo e a avaliação da inteligência lógico-matemática e linguística dos participantes.



Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Naturalista**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "Gincana Naturalista" (aprox. 45 min). Para além da Inteligência Naturalista, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Lógico-Matemática. Os objetivos deste jogo incluem aprender a observar atentamente os detalhes e elementos naturais da sua região, validar o conhecimento sobre os elementos naturais e aprimorar a aprendizagem, bem como desenvolver a consciência acerca das causas e questões naturais no seu entorno.
- Jogo "Brincando com os Ritmos" (aprox. 30 min). Através deste jogo, é possível também desenvolver a Inteligência Musical e a Naturalística. Os objetivos para os participantes incluem discriminar, integrar e criar sons e melodias, aprimorar a habilidade rítmica, discriminar, identificar e categorizar sons naturais, além de compilar logicamente e avaliar criticamente os dados para atribuir significado.

Se o objetivo é desenvolver a **Inteligência Corporal-Cinestésica**, sugerem-se os seguintes jogos:

- Jogo "Tratar as emoções por tu" (aprox. 30 min). Para além da Inteligência Corporal-Cinestésica, este jogo possibilita o desenvolvimento da Inteligência Intrapessoal. Os objetivos deste jogo para os participantes consistem em reconhecer as suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros, e utilizar essas emoções como um meio para compreender e orientar o seu próprio comportamento.
- Jogo "Às voltas pela casa" (aprox. 30 min). Este jogo permite também o desenvolvimento da Inteligência Espacial e da cinestésica corporal. Os objetivos para os participantes incluem a capacidade de resolver problemas utilizando o corpo ou suas partes, o aprimoramento da coordenação motora e da consciência corporal (incluindo habilidades motoras finas e grossas), o fortalecimento da consciência espacial e da memória cinestésica, bem como a prática do movimento expressivo e da criação de representações mentais.



INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO A SEREM USADO DURANTE E DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E JOGOS.

No final do Workshop “Intellectual Multiverse”, é aconselhável reservar um tempo para reflexão individual de cada participante, bem como reflexão em grupo, para a qual se sugere o seguinte questionário:

A. Avaliação Global do Workshop

1. O workshop motivou o grupo para participar.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

2. O workshop permitiu um bom ambiente para os participantes ganharem consciência sobre as suas capacidades nas diferentes inteligências.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

3. O workshop criou coesão no grupo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

4. O workshop motivou-me.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

5. A logística do workshop foi adequada (duração, espaço, materiais, etc.).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

6. Durante o workshop, foram evidentes boas práticas ambientais (consumo responsável de materiais, reciclagem, etc.).

7. As atividades, os jogos e dinamização do workshop respeitaram e promoveram a igualdade de género.

8. O que mais o/a desafiou durante o workshop?

9. O que aprendeu sobre si mesmo/a e as suas capacidades nas diferentes inteligências durante este workshop?

10. Tem alguma sugestão para melhoria deste workshop?

B. Questionário de consciencialização

Inteligência intrapessoal - Envolve o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: acesso à sua própria vida emocional, à sua gama de emoções, à capacidade de distinguir entre essas emoções e, eventualmente, rotulá-las e utilizá-las como um meio de compreender e orientar o seu próprio comportamento - por exemplo, isso permite que tenha auto-compaixão e autoconsciência, autorreflexão e compreenda os outros, compreendendo-se primeiro a si mesmo.

Após o workshop, responda em que medida concorda com cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência intrapessoal:

Escalq:

1 - Discordo totalmente
6- Concordo plenamente

- Estou mais consciente sobre o meu Eu interior.

- Depois de me compreender a mim mesmo(a), posso compreender melhor os outros.



Inteligência Interpessoal - a capacidade de notar distinções entre os outros, em particular, contrastes nos seus estados de espírito, temperamentos, motivações e intenções - por exemplo, esta inteligência permite a uma pessoa ler as intenções e os desejos dos outros, criar relações positivas com os outros e comunicar bem verbalmente e não verbalmente.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência interpessoal:

Escala:

- 1 - Discordo totalmente
6 - Absolutamente de acordo

- Consigo reconhecer nos outros a sua disposição, o temperamento, as motivações e intenções.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

- Eu consigo criar relações positivas com outras pessoas (verbal e não verbal).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

Inteligência Línguística - esta área engloba competências e capacidades relacionadas com a linguagem - falada, mas também escrita, gestual, interpretação de símbolos, etc. Permite falar, ler, contar histórias, argumentar e aprender línguas e fonologia. Permite também analisar informações e criar produtos que envolvam a linguagem oral e escrita, tais como discursos, livros e memorandos.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência linguística:

Escala:

- 1 - Discordo totalmente
6 - Absolutamente de acordo

- Eu sou capaz de analisar informação e criar produtos envolvendo linguagem escrita e oral.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

- Eu consigo usar as minhas competências de linguística orais, para falar, contar histórias e argumentar.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente



Inteligência Musical - envolve a capacidade de execução, composição e apreciação de padrões musicais - por exemplo, esta capacidade permite que uma pessoa reconheça e componha alturas, tons e ritmos musicais.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência musical:

Escala:

1 - Discordo totalmente

6 - Absolutamente de acordo

- Eu consigo usar o meu corpo e instrumentos para fazer sons e ritmos.



- Eu consigo reconhecer e distinguir padrões musicais.



Inteligência Lógico-matemática - está relacionada com as interações dos seres humanos com os objetos, conduzindo à sua capacidade de pensamento conceitual e abstrato e à capacidade de analisar números e padrões - por exemplo, permite resolver equações e fazer cálculos, bem como raciocinar logicamente.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência lógico-matemática:

Escala:

1 - Discordo totalmente

6 - Absolutamente de acordo

- Eu consigo analisar números e padrões, resolver equações e fazer cálculos.



- Eu consigo usar o pensamento lógico.





Inteligência Naturalista - a capacidade de discriminar, identificar, observar, categorizar, compreender e manipular elementos naturais como plantas, animais e o ambiente, e detetar padrões na natureza. Por exemplo, isto permite às pessoas distinguir e encontrar relações entre plantas, animais e outros componentes da natureza. Esta capacidade envolve a sensibilidade de uma pessoa à natureza e ao mundo.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência naturalista:

Escala:

1 - Discordo totalmente

6 - Absolutamente de acordo

- Eu sou sensível à natureza e ao mundo à minha volta.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

- Eu consigo discriminar, identificar e manipular elementos naturais (plantas, animais, meio ambiente).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

Inteligência Corporal-cinestésica - A capacidade de resolver problemas ou criar produtos utilizando o corpo ou partes dele. Por exemplo, a capacidade de utilizar a força, a resistência, a flexibilidade, o equilíbrio, a destreza, o movimento, a expressão e a linguagem corporal.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência lógico-matemática:

Escala:

1 - Discordo totalmente

6 - Absolutamente de acordo

- Eu consigo movimentar-me e expressar-me com o meu corpo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

- Eu consigo resolver problemas ou criar produtos usando o meu corpo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente



Inteligência Espacial - A capacidade de processar informação em 3 dimensões, de lidar com aspectos como a cor, a forma das linhas, o espaço e as relações entre eles. Por exemplo, isto permite a uma pessoa perceber a realidade, criar representações mentais, apreciar tamanhos e direções, entre outros.

Por favor, indique a sua concordância ou discordância a cada uma das seguintes afirmações relativas a diferentes aspectos da inteligência espacial:

Escala:

1 - Discordo totalmente

6 - Absolutamente de acordo

- Eu consigo processar informação a 3 dimensões (relações entre cores, linhas, formas e espaço).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

- Eu consigo percecionar a realidade e fazer representações mentais.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo plenamente

C. Avaliação global

Agora, indique, por favor, a sua consciencialização sobre as suas competências/capacidades nas diferentes inteligências.

Escala

1 - Nada consciente

6 - Muito consciente

- Lógico-matemática

1	2	3	4	5
Nada consciente				Muito consciente

- Linguística

1	2	3	4	5
Nada consciente				Muito consciente

- Interpessoal

1	2	3	4	5
Nada consciente				Muito consciente



- Intrapessoal

1	2	3	4	5
Nada consciente				Muito consciente

- Musical

• Naturalista

- Espacial

• Corporal-cinestésica

1	2	3	4	5
Nada consciente				Muito consciente



É também importante que **cada profissional** envolvido no Workshop «Intellectual Multiverse» (ou seja, tanto facilitadores como observadores) reflita individualmente, para o que se sugerem as seguintes perguntas:

A. Após organizar e facilitar os workshops, considera que:

- Os jogos foram adaptados ao grupo-alvo?
- Os jogos permitiram avaliar a inteligência a que se referiam (tal como aparecem na descrição do modelo do jogo)?
- Os jogos ajudaram-no a melhorar as suas ferramentas e estratégias para intervir com adultos com menos oportunidades?
- Considera que as atividades realizadas (e os resultados alcançados) são adequados aos objetivos deste projeto?
- Considera adequados ou inadequados os recursos/ferramentas para a inclusão educativa de adultos com menos oportunidades profissionais desenvolvidos neste projeto?

B. Em relação à aquisição de competências após ter contactado e experimentado os diferentes recursos deste projeto, particularmente nos workshops.

- Considera que adquiriu conhecimentos sobre a teoria das inteligências múltiplas de Gardner?
- Na sua opinião, a Teoria das Inteligências Múltiplas é útil para educadores de adultos com menos oportunidades? Qual é o seu potencial?
- Como imagina utilizar os recursos e jogos deste projeto no futuro com os seus grupos-alvo?
- Acha que agora tem mais ferramentas para detetar os potenciais e inteligências individuais dos seus participantes?



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES

O facilitador deve ler cuidadosamente este capítulo da Metodologia e todo o Workshop Final antes de o implementar com o seu público-alvo. Poderá, então, decidir se deseja utilizar algumas atividades, além dos jogos, ou combinar algumas delas, dependendo do objetivo do workshop.

O facilitador deve assegurar que o espaço e os materiais necessários estejam acessíveis para cada grupo de participantes. É fundamental ajustar alguns dos materiais referidos, bem como as explicações, consoante o público-alvo.

O facilitador deve assegurar que dispõe de tempo suficiente para desenvolver adequadamente o Workshop Final – pode dividir o Workshop em duas sessões distintas, abordando as oito Inteligências diferentes em cada uma delas através de quatro jogos distintos. Esta abordagem é explicada em detalhe neste capítulo da Metodologia.

Se possível, seria recomendável contar com pelo menos 2 facilitadores.

Dependendo do grupo-alvo e do seu nível de “compreensão”, o facilitador, em vez de expor todo o texto sobre cada Inteligência, pode simplesmente apresentar os exemplos de cada uma.

Como sugestão, o facilitador deve iniciar cada sessão com um “energizer” ou atividade que “desperte” (“warm-up”) o grupo de participantes.

O facilitador deve concluir cada jogo com um breve momento de discussão, conforme a explicação fornecida em cada um dos 8 jogos distintos.

O facilitador deve ajustar as conclusões do Workshop Final ao seu público-alvo, aos objetivos do Workshop em questão e às diversas experiências que os participantes possam vivenciar durante as sessões. Não se esqueça de empregar os instrumentos de avaliação, incluindo a fase de debriefing.

Após a implementação do Workshop e a identificação do perfil do seu público-alvo, é fundamental ajustar alguns dos materiais referidos, bem como as explicações.



Capítulo 5.

WORKSHOP “INTELLECTUAL MULTIVERSE”

INTRODUÇÃO AO WORKSHOP

Já lhe disseram, durante o seu percurso escolar, que você era "muito bom em matemática" ou "excelente em literatura", mas não se destacava em atividades físicas ou música? E conhece alguém que era completamente o oposto?

Há muitos anos atrás, quando discutíamos a inteligência, havia apenas duas possibilidades: ou você era inteligente ou não era.

Um psicólogo denominado Howard Gardner apresentou a sua teoria sobre as diferentes inteligências. As principais conclusões foram que todos nós possuímos a totalidade das inteligências (o que nos torna seres humanos, do ponto de vista cognitivo) e que não existem dois indivíduos com o mesmo perfil intelectual, uma vez que, mesmo quando o material genético é idêntico, as experiências dos indivíduos são distintas. Sabe quantas inteligências existem em uma pessoa? A resposta é que existem 8 inteligências distintas! Com certeza você reconhecerá todas elas agora:

- **Influência Intrapessoal:** refere-se ao entendimento dos aspectos internos de um indivíduo, incluindo o acesso aos próprios sentimentos, a diversidade de emoções, a capacidade de distinguir entre essas emoções e, eventualmente, rotulá-las e utilizá-las como um meio de compreender e direcionar o próprio comportamento. Por exemplo, isso possibilita o desenvolvimento da auto-compaixão e da consciência, bem como a autorreflexão e a compreensão dos outros, começando pelo entendimento de si mesmo.
- **Influência Interpessoal:** a habilidade de reconhecer diferenças entre os outros, especialmente em relação aos seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Por exemplo, essa inteligência capacita um indivíduo a interpretar as intenções e desejos alheios, a estabelecer relações positivas e a comunicar-se eficazmente, tanto verbalmente como não verbalmente.
- **Influência Linguística:** abrange competências e capacidades associadas à linguagem – tanto falada como escrita, língua de sinais, interpretação de símbolos, entre outros. Permite às pessoas comunicar, ler, narrar histórias, argumentar e aprender línguas e fonologia. Também possibilita a análise de informações e a criação de produtos que envolvam a linguagem oral e escrita, como discursos, livros e memorandos.



- **Inteligência Musical:** envolve a habilidade de executar, compor e apreciar padrões musicais; por exemplo, essa capacidade permite que uma pessoa reconheça e crie tons, notas e ritmos musicais.
- **Inteligência lógico-matemática:** está associada às interações humanas com objetos, resultando na capacidade de pensamento conceitual e abstrato, além da habilidade de analisar números e padrões. Por exemplo, isso permite que as pessoas resolvam equações e realizem cálculos, bem como desenvolvam raciocínio lógico.
- **Inteligência Naturalista:** a habilidade de discriminar, identificar, observar, categorizar, compreender e manipular elementos naturais, como plantas, animais e o meio ambiente, bem como detetar padrões na natureza. Por exemplo, essa competência permite que os indivíduos distingam e estabeleçam relações entre plantas, animais e outros componentes naturais. Esta capacidade reflete a sensibilidade de uma pessoa em relação à natureza e ao mundo que a rodeia.
- **Inteligência Cinestésica Corporal:** a habilidade de resolver problemas ou desenvolver produtos através do corpo ou de suas partes — por exemplo, as competências de utilizar a força, resistência, flexibilidade, equilíbrio, destreza, movimento, expressão e linguagem corporal.
- **Inteligência Espacial:** habilidade de processar informações em três dimensões, de lidar com elementos como cor, forma, espaço e as inter-relações entre eles - por exemplo, isso possibilita que um indivíduo perceba a realidade, crie representações mentais, aprecie dimensões e orientações, entre outros.

É fundamental ressaltar que em cada um de nós residem todas as 8 Inteligências, embora em níveis distintos. Cada uma dessas categorias de Inteligência contém uma componente inata e uma componente que se desenvolve ao longo da vida, através de diversas atividades e experiências.

Você está aqui, neste momento, para compreender e explorar em que medida cada uma das Inteligências se revela em si mesmo! Talvez você descubra facetas de si que desconhecia e possa iniciar o seu aperfeiçoamento em cada um desses aspectos. Vamos começar a desvendar!



DESENVOLVIMENTO DO WORKSHOP

Embora, no âmbito deste projeto “Intelectual Multiverse”, o consórcio tenha desenvolvido um total de 9 jogos, propomos a utilização de 8 (um para explorar cada uma das inteligências). Durante a fase de testagem dos diversos jogos, realizada em Santa Maria da Feira, Portugal, o consórcio verificou que a duração do Workshop “Intelectual Multiverse” foi o dobro do previsto inicialmente – em vez de 3 horas, teve aproximadamente 6 horas de duração. Assim, após analisar a duração de cada jogo e a Inteligência principal (e também a secundária) abordada, decidiu-se dividir este Workshop em 2 sessões distintas, com 4 jogos em cada uma.

A 1ª **sessão do workshop** está organizada da seguinte maneira:

- Introdução destinada aos participantes, disponível no final deste documento
- Jogo “Um pouco mais de Sabedoria” (aprox. 30 min). A principal inteligência desenvolvida neste jogo é a Intrapessoal, enquanto a secundária é a Interpessoal.
- Jogo "A Floresta dos Sussurros" (30 a 45 minutos aproximadamente). A principal inteligência abordada neste jogo é a Lógico-matemática, enquanto a secundária é a Linguística. Este jogo pode ser substituído pelo "Admirável Mundo Novo" (9º jogo desenvolvido adicionalmente no âmbito deste projeto), cuja duração é de aproximadamente 1 hora, sendo a principal inteligência trabalhada a Lógico-matemática e a secundária a Interpessoal.
- Jogo "Às voltas pela casa" (aproximadamente 30 a 40 minutos). A principal inteligência desenvolvida neste jogo é a Espacial, enquanto a secundária é a Corporal-cinestésica.
- Jogo “Brincando com os Ritmos” (aprox. 30 min). A principal inteligência desenvolvida neste jogo é a Musical, enquanto a secundária é a Naturalística.

A 2ª **sessão** do Workshop está organizada da seguinte maneira:

- Jogo “A viagem do Submarino” (30-40 min). A principal inteligência desenvolvida neste jogo é a Interpessoal, enquanto a secundária é a Espacial.
- Jogo "Gincana Naturalista". A principal inteligência desenvolvida neste jogo é a Naturalista, enquanto a secundária é a Lógico-Matemática.
- Jogo “Tratar as emoções por tu” (aprox. 30 min). A principal inteligência abordada neste jogo é a Corporal-Cinestésica, enquanto a secundária é a Intrapessoal.
- Jogo "Word Jam" (aprox. 30 min). A principal inteligência abordada neste jogo é a Linguística, enquanto a secundária é a Musical.
- Conclusões finais.



1. JOGO “UM POUCO MAIS DE SABEDORIA”

INTELIGÊNCIAS: Espacial e Corporal-cinestésica



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

3-4 grupos de 4 pessoas



TEMPO

30 min. aprox.



OBJETIVOS

- Utilizar a inteligência intrapessoal para identificar os seus pontos fortes e áreas de melhoria.
- Praticar competências de trabalho em equipa, trabalhando em conjunto em 3-4 tarefas diferentes.
- Pôr em prática as suas capacidades de liderança numa atividade em grupo.
- Utilizar competências de resolução de problemas.

DESCRÍÇÃO DO JOGO

O facilitador começa por ler o seguinte texto para o grande grupo:

“Era uma vez, em (...) um velho feiticeiro que observou que as pessoas estavam a ter dificuldades em encontrar (...) nas suas vidas, e decidiu que era altura de desvendar um segredo que os antigos conheciam, mas que se tinha perdido quando (...) Para acederem a esta sabedoria, precisam do super-cérebro para decifrar o código e compreender verdadeiramente a mensagem. Para ter este super-cérebro, é preciso ativar o superpoder. Por isso, primeiro, é preciso descobrir quem somos”.

Em seguida, o facilitador pede aos participantes que desenhem uma personagem que os represente, incluindo os seus pontos fortes quando trabalham em equipa e uma característica principal que gostariam de melhorar. Depois, devem dar um nome à sua personagem.

O facilitador explica então a parte seguinte da atividade.

O desafio consiste no facto de o supercérebro necessitar de 3 partes da mensagem perdida. Quando se perdeu, a mensagem estava separada em 3 partes diferentes do Mundo, longe uma da outra. Para ter sucesso nesta missão, é preciso ter colegas, por isso vamos formar 3 grupos.

O objetivo final de cada grupo é encontrar uma das partes que falta desta mensagem e, depois disso, trabalhar em conjunto para completar o super-cérebro.

Pede-se às equipas que passem 1-2 minutos a apresentar as personagens que desenharam.



Dependendo do tamanho do grupo ou da quantidade de tempo de que o facilitador dispõe, pode haver 3 ou 4 atividades diferentes. Estas atividades podem ser realizadas simultaneamente, dividindo os grupos em grupos mais pequenos, ou uma após a outra.

Eis alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas para a primeira tarefa, que está relacionada com as **inteligências corporal-cinestésica e espacial**:

- Todos os elementos do grupo devem atirar um objeto (seixos, bolotas, uma bola, uma figura de plástico, etc.) para um recipiente ou caixa.
- Cada grupo tem um frasco e um material diferente (por exemplo, seixos, tecido, moedas, etc.) e tem de os fazer caber dentro do frasco.

A tarefa seguinte está relacionada com as **inteligências musical e naturalista**. Eis alguns exemplos de atividades:

- Preparar antecipadamente 3-4 sons naturais ou musicais diferentes. Podem ser de animais, do tempo, de instrumentos musicais, etc. Envie os clips de som aos grupos ou peça-lhes que se dirijam a uma zona isolada da sala para ouvirem com o seu grupo e adivinharem os elementos naturais e/ou musicais.
- Uma variação seria reproduzir os sons e pedir aos participantes que escolham o cartão correto correspondente ao som.
- Peça aos participantes para tocarem uma canção utilizando o seu corpo. Isto também incorpora a inteligência corporal-cinestésica.

A tarefa seguinte está relacionada com as **inteligências lógico-matemática e linguística**.

1.Cada grupo deverá resolver um ou mais dos seguintes enigmas:

- Um galo sentado no telhado de um celeiro. Se ele pusesse um ovo, para que lado é que ele rolaría? (os galos não põem ovos)
- Qual é a única estrela que não tem luz? (a estrela-do-mar)
- O que é que tem de ser partido antes de poder ser usado? (o ovo)
- Que mês do ano tem 28 dias? (todos têm)
- Não tenho vida, mas posso morrer. O que é que eu sou? (Uma pilha)
- Um homem saiu à chuva sem guarda-chuva e não molhou um único cabelo da sua cabeça. Porquê? (era careca)
- Sou alta quando sou nova e baixa quando sou mais velha. O que é que eu sou? (uma vela)

2.Para a última tarefa, o facilitador pode acrescentar exercícios lógico-matemáticos. Alguns exemplos são:

- Problemas de matemática
- Palavras cruzadas
- Sopa de Letras / Palavras

Depois de terminarem as 3 ou 4 tarefas, cada grupo receberá uma peça do puzzle final do supercérebro para resolverem em conjunto. Cada peça faz parte de uma mensagem maior que deve ser preparada com antecedência de acordo com a palavra que o facilitador decidir colocar no segundo espaço em branco da mensagem do supercérebro (ou seja, felicidade, inteligência, sucesso, etc.). Alguns exemplos para a mensagem podem ser:

A felicidade não se encontra, constrói-se!

A chave para o sucesso é concentrar a nossa mente consciente nas coisas que desejamos e não nas coisas que tememos.

O sucesso é a soma de pequenos esforços, repetidos dia após dia.



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final do jogo, algumas questões podem ser lançadas, de forma a iniciar um momento de partilha/discussão:

- Teve tempo suficiente para responder?
- Ficou frustrado (a) e porquê? O que é que fez?
- O que poderia fazer durante a sessão ou em casa para melhorar o seu desempenho neste jogo?
- Como é que calculou o resultado?
- O que faria de diferente da próxima vez?
- Encontrou uma estratégia para calcular mais rapidamente?
- Sente-se melhor ou pior do que os seus colegas de grupo? Como é que pode ajudar alguém a ser melhor?
- Como é que os seus colegas ou o facilitador o/a podem ajudar a melhorar?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis ou canetas.
- Uma caixa ou uma jarra (algo que possa conter os objetos).
- Os áudios e os enigmas devem ser preparados com antecedência.
- A mensagem do Super-Cérebro (em partes separadas, tipo puzzle).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES /VARIAÇÕES

O facilitador pode escolher se quer 3 ou 4 tarefas para cada grupo.





2. JOGO “A FLORESTA dos SUSSURROS”

INTELIGÊNCIAS: Lógico-matemática e Linguística



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

Máximo de 25 pessoas



TEMPO

20 - 25 min.



OBJETIVOS

- Reforçar as capacidades de resolução de problemas e de pensamento crítico.
- Exercitar o raciocínio lógico num contexto de cooperação.
- Exercitar competências linguísticas num contexto de cooperação.
- Avaliar a inteligência lógico-matemática dos participantes e também a linguística.

DESCRÍÇÃO DO JOGO

O facilitador explica que o jogo é cooperativo entre todos os elementos do jogo e que cada pessoa tem de realizar, pelo menos, uma tarefa.

As tarefas

O jogo é composto por 7 categorias, cada uma com cor diferente. O facilitador decidirá previamente quais as tarefas a utilizar, qual o nível de dificuldade, etc. Cada categoria tem 5 tarefas diferentes e todas incorporam a lógica até certo ponto.

As 7 categorias são:

LARANJA Padrões de lógica

AMARELO Cálculos matemáticos

ROSA Enigma de lógica

VERDE Ciência e Linguística.

Dependendo do grupo, os participantes podem apresentar 3 frases ou mais.

ROXO Dedução lógica

VERMELHO Medidas e análise de dados

AZUL Debate (apresentar 3 argumentos a favor ou contra)

Os participantes formam grupos de 5 pessoas. Cada grupo escolhe a sua abordagem: cada participante resolve uma tarefa aleatoriamente, cada participante escolhe a sua tarefa criteriosamente, todos trabalham para a mesma tarefa ao mesmo tempo, em pares, etc.



O facilitador começa por ler um **texto introdutório** aos participantes:

“Estamos reunidos numa floresta luxuriante e encantada. Ouvimos o suave farfalhar das folhas e o chamamento de vários animais. De repente, uma velha e sábia coruja aparece e explica que a floresta está em perigo e que os seus habitantes precisam da nossa ajuda.”

Assim, para salvar a floresta e as suas criaturas, os grupos têm de completar uma série de tarefas e responder a perguntas. Divide-se cada texto em frases separadas e cada frase em 4-5 partes, de acordo com o número de pessoas em cada grupo. À medida que os grupos vão completando as tarefas, recebem “partes” do texto final. Cada resposta correta revelará um pedaço de uma frase mágica que, quando completada e juntada às frases dos outros grupos, desvendará o segredo para restaurar a harmonia na floresta. A coruja incentiva todos a trabalharem em conjunto, lembrando-lhes que cada pequena ação conta para proteger o mundo que os rodeia.

Exemplos de outros textos:

O ambiente é muito importante para todos nós. Inclui o ar, a água e a terra à nossa volta. Temos de proteger a natureza para as gerações futuras. Pequenas acções podem fazer uma grande diferença. Vamos trabalhar em conjunto para manter o nosso planeta saudável!

Os animais são essenciais para um ecossistema equilibrado. Fornecem-nos alimento, companhia e ajudam a polinizar as plantas. Temos de proteger os seus habitats para garantir a sua sobrevivência.

O facilitador relembra que o jogo é cooperativo entre todos os elementos do jogo e que cada pessoa tem de realizar, pelo menos, uma tarefa.

O facilitador dará primeiro exemplos sobre como resolver cada tarefa. Eis aqui alguns exemplos:

Tarefa 1 – Cálculo matemático

$$\begin{array}{r} 10 \\ - 8 \\ \hline 2 \end{array}$$

Resposta:
10
2 8
1 1 7

Tarefa 2 – Padrões de lógica

“Primeiro planta-se a semente, depois rega-se, de pois a planta cresce, etc.”

Tarefa 4 – Enigmas lógicos

“Um pato está sentado no muro entre duas quintas.
Se ele puser ovo, de que quinta será o ovo?

Resposta: Os patos não poem ovos!



Tarefa 5 – Ciências

“Qual é a única Estrela que não tem brilho?”

Resposta: a estrela-do-mar

Tarefa 6 – Dedução lógica

“Algumas abelhas são rainhas. Todas as rainhas são belas. Todas as abelhas são belas.”

Conclusões:

1. Todas as abelhas são belas.
2. Todas as rainhas são reis.

Resposta: nenhuma das hipóteses

Todos os grupos têm de completar as 7 tarefas.

Quando os participantes terminam cada tarefa, o facilitador dá-lhes uma palavra. Quando terminam, juntam as palavras e formam uma frase.

Depois, os grupos juntam-se e colocam as suas frases numa ordem lógica para criar uma história coerente.



MATERIAIS

- Cartões com as tarefas, divididos por cores (em Anexo), que podem ser impressos ou partilhados de forma digital (PDF).
- Lápis ou canetas.
- Folhas de papel.



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/ VARIAÇÕES

O jogo pode ser jogado presencialmente e também pode ser facilmente adaptado para utilização online. Ao fazer o jogo online, pode usar o Zoom e enviar desafios aos participantes em mensagens privadas ou através de qualquer aplicação de mensagens (por exemplo, Whatsapp).

Se um grupo de participantes resolver as tarefas muito rapidamente, o facilitador pode dar-lhes mais cartões - lembre-se apenas de recortar em mais pedaços o texto final a ser reunido por todos os participantes para terminar o jogo e pronto.

Relativamente aos cartões verdes (Ciência e Linguística), dependendo do grupo-alvo, os participantes podem ser convidados pelos facilitadores a escrever 3 frases ou mais.

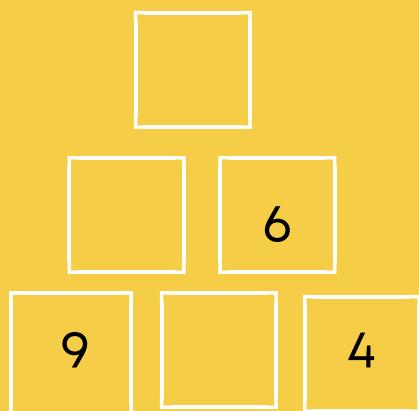
Os facilitadores podem decidir se estão a dar aos participantes um conjunto de cartões ou um cartão por pessoa.





ANEXO: CARTÕES DAS TAREFAS

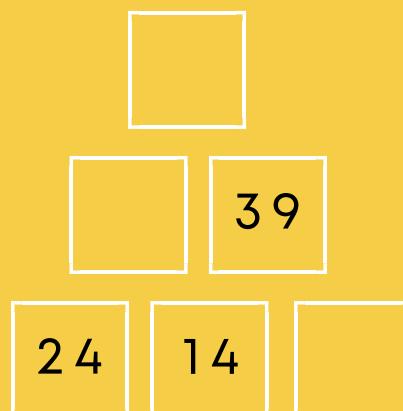
Complete esta pirâmide numérica. A soma dos números de cada nível, é o resultado que aparece na caixa imediatamente acima.



A 4x3 grid of empty boxes for a number pyramid puzzle. The grid is composed of 12 boxes arranged in 4 rows: 1 box in the top row, 2 boxes in the second row, 3 boxes in the third row, and 3 boxes in the bottom row.

	6	
9		4

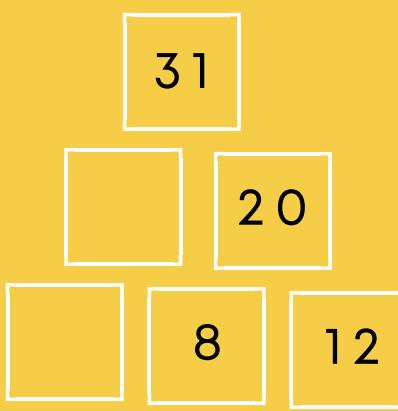
Complete esta pirâmide numérica. A soma dos números de cada nível, é o resultado que aparece na caixa imediatamente acima.



A 4x3 grid of empty boxes for a number pyramid puzzle. The grid is composed of 12 boxes arranged in 4 rows: 1 box in the top row, 2 boxes in the second row, 3 boxes in the third row, and 3 boxes in the bottom row.

	39	
24	14	

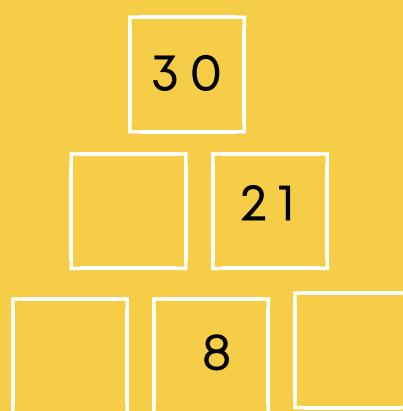
Complete esta pirâmide numérica. A soma dos números de cada nível, é o resultado que aparece na caixa imediatamente acima.



A 4x3 grid of empty boxes for a number pyramid puzzle. The grid is composed of 12 boxes arranged in 4 rows: 1 box in the top row, 2 boxes in the second row, 3 boxes in the third row, and 3 boxes in the bottom row.

31		
	20	
	8	12

Complete esta pirâmide numérica. A soma dos números de cada nível, é o resultado que aparece na caixa imediatamente acima.

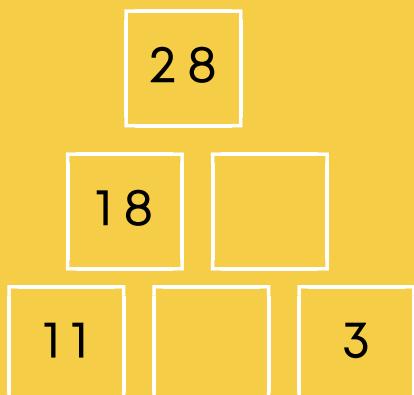


A 4x3 grid of empty boxes for a number pyramid puzzle. The grid is composed of 12 boxes arranged in 4 rows: 1 box in the top row, 2 boxes in the second row, 3 boxes in the third row, and 3 boxes in the bottom row.

30		
	21	
	8	



Complete esta pirâmide numérica. A soma dos números de cada nível, é o resultado que aparece na caixa imediatamente acima.



Ordene as seguintes palavras de forma lógica.

1. Ensino Secundário
2. Mestrado
3. Universidade
4. Ensino Primário
5. Doutoramento

- A: 5, 1, 2, 3, 4
- B: 4, 2, 3, 1, 5
- C: 4, 1, 3, 2, 5
- D: 4, 3, 2, 1, 5

Ordene as seguintes palavras de forma lógica.

1. Palavra
2. Parágrafo
3. Frase
4. Letras
5. Texto

- A: 4, 1, 5, 2, 3
- B: 4, 1, 3, 5, 2
- C: 4, 2, 5, 1, 3
- D: 4, 1, 3, 2, 5

Ordene as seguintes palavras de forma lógica.

1. Elefante
2. Gato
3. Mosquito
4. Tigre
5. Baleia

- A: 5, 3, 1, 2, 4
- B: 3, 2, 4, 1, 5
- C: 1, 3, 5, 4, 2
- D: 2, 5, 1, 4, 3



Ordene as seguintes palavras de forma lógica.

1. Erva
2. Requeijão
3. Leite
4. Vaca
5. Manteiga

- A: 1, 2, 3, 4, 5
- B: 2, 3, 4, 5, 1
- C: 4, 1, 3, 2, 5
- D: 5, 4, 3, 2, 1

Ordene as seguintes palavras de forma lógica.

1. Polícia
2. Sentença
3. Crime
4. Juiz
5. Julgamento

- A: 3, 1, 2, 4, 5
- B: 1, 2, 4, 3, 5
- C: 5, 4, 3, 2, 1
- D: 3, 1, 4, 5, 2

**Debate:
apresente 3
argumentos a favor
ou contra o tema
proposto.**

Inteligência Artificial

**Debate:
apresente 3
argumentos a favor
ou contra o tema
proposto.**

Férias



**Debate:
apresente 3
argumentos a favor
ou contra o tema
proposto.**

Redes Sociais

**Debate:
apresente 3
argumentos a favor
ou contra o tema
proposto.**

**Cuidar do meio
ambiente**

**Debate:
apresente 3
argumentos a favor
ou contra o tema
proposto.**

Campo vs. Cidade

Enigma de lógica

**Você tem 6 ovos.
Partiram-se 2.
Estrelaram-se 2.
Você comeu 2.
Quantos ovos lhe
sobram?**



Enigma de lógica

**Estão 10 meias
brancas e 10 meias
pretas num saco.
Qual o menor número
de meias que devem
ser tiradas do saco
de forma a ter 1 par de
meias?**

Enigma de lógica

**Em que mês as
pessoas dormem
menos?**

Enigma de lógica

**Tu és meu filho mas
eu não sou teu pai.
Quem sou eu?**

Enigma de lógica

**A mãe da Berta
tem 3 filhas.
Uma chama-se Lara e
a outra chama-se
Sara.
Como se chama a
terceira filha?**



**Escreva um
pequeno texto
sobre:**

**Animais em vias
de extinção.**

**Escreva um
pequeno texto
sobre:**

**Como está hoje o
tempo na zona
onde vive.**

**Escreva um
pequeno texto
sobre:**

**Os tipos de animais
que podem ser
encontrados no
deserto.**

**Escreva um
pequeno texto
sobre:**

**Os tipos de animais
que podem ser
encontrados no mar.**



**Escreva um
pequeno texto
sobre:**

**O que se pode
encontrar numa
montanha.**

**Leia as frases 1 e 2 abaixo.
Reflita sobre as conclusões e
escolha a opção correta (A,
B, C ou D):**

**Alguns sonhos são noites.
Algumas noites são dias.**

Conclusões:

- 1. Todos os dias ou são
noites ou são sonhos.**
- 2. Alguns dias são noites.**

- **A: Apenas a 1 está certa**
- **B: Apenas a 2 está certa**
- **C: Nenhuma está certa**
- **D: Ambas estão certas**

**Leia as frases 1 e 2 abaixo.
Reflita sobre as conclusões e
escolha a opção correta (A,
B, C ou D):**

**Alguns reis são rainhas.
Todas as rainhas são belas.**

Conclusões:

- 1. Todos os reis são belos.**
- 2. Todas as rainhas são reis.**

- **A: Apenas a 1 está certa**
- **B: Apenas a 2 está certa**
- **C: Nenhuma está certa**
- **D: Ambas estão certas**

**Leia as frases 1 e 2 abaixo.
Reflita sobre as conclusões e
escolha a opção correta (A,
B, C ou D):**

**Todas as flores são árvores.
Nenhum fruto é árvore.**

Conclusão:

- 1. Nenhum fruto é flor.**
- 2. Algumas árvores são
flores.**

- **A: Apenas a 1 está certa**
- **B: Apenas a 2 está certa**
- **C: Nenhuma está certa**
- **D: Ambas estão certas.**



**Leia as frases 1 e 2 abaixo.
Reflita sobre as conclusões e
escolha a opção correta (A,
B, C ou D):**

**Todas as mangas são
douradas. As coisas
douradas não são baratas.**

Conclusões:

- 1. Todas as mangas são
baratas.**
 - 2. As mangas douradas não
são baratas.**
- A: Apenas a 1 está certa
 - B: Apenas a 2 está certa
 - C: Nenhuma está certa
 - D: Ambas estão certas

**Leia as frases 1 e 2 abaixo.
Reflita sobre as conclusões e
escolha a opção correta (A, B,
C ou D):**

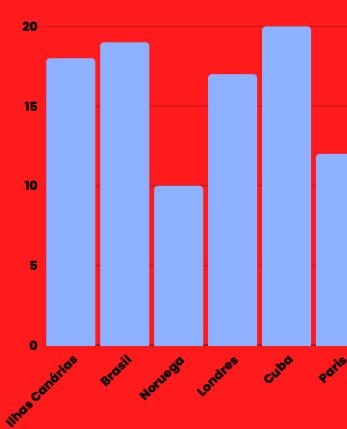
**Algumas espadas estão
afiadas. Todas as espadas
estão enferrujadas.**

Conclusões:

- 1. Algumas coisas
enferrujadas estão afiadas.**
 - 2. Algumas coisas
enferrujadas não estão
afiadas.**
- 3.
- A: Apenas a 1 está certa
 - B: Apenas a 2 está certa
 - C: Nenhuma está certa
 - D: Ambas estão certas

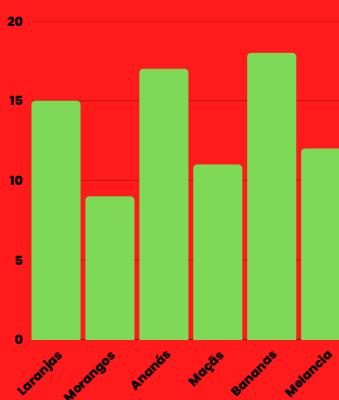
**Responda à seguinte
questão:**

**Qual é o local mais
apreciado?**



**Responda à seguinte
questão:**

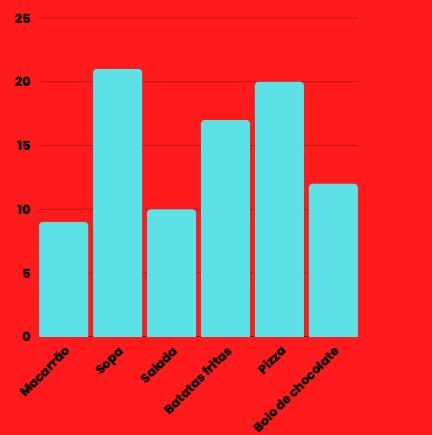
**Qual é a fruta menos
apreciada?**





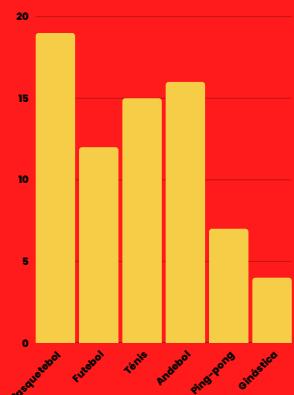
**Responda à seguinte
questão:**

**Quantas pessoas
preferem macarrão?**



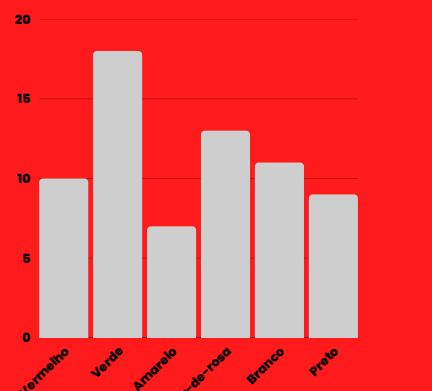
**Responda à seguinte
questão:**

**Quantas pessoas
preferem ténis?**



**Responda à seguinte
questão:**

**Quantas pessoas
preferem o cor-de-
rosa?**





3. JOGO “ÀS VOLTAS PELA CASA”

INTELIGÊNCIAS: Espacial e Corporal - cinestésica



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

3-4 grupos com 5 participantes



TEMPO

45. approx.



OBETIVOS

- Promover a capacidade de resolver problemas utilizando o corpo ou partes dele
- Melhorar a coordenação física e a consciência corporal, bem como as capacidades motoras finas e globais
- Melhorar a consciência espacial e a memória cinestésica.
- Praticar o movimento expressivo e a criação de representações mentais.

DESCRÍÇÃO DO JOGO

O grande grupo é dividido em grupos mais pequenos para jogar. Cada grupo terá uma planta da casa com divisões e terá de escolher quem vai representar cada personagem.

O facilitador dá as seguintes **instruções**:

“Vamos agora jogar um jogo. Vou dar a cada um de vós uma planta da casa (Anexo 1). Esta é a vossa casa comum. Nessa casa vivem 5 pessoas (ou menos, no caso de o grupo ter menos participantes): a pessoa 1 (por exemplo, a mãe), a pessoa 2 (por exemplo, a tia), a pessoa 3 (por exemplo, o filho), a pessoa 4 (por exemplo, o primo) e a pessoa 5 (por exemplo, a avó). Decidam quem vai representar cada personagem, pois terá de agir (representar) como se fosse realmente essa personagem. A forma como se movimenta no espaço, a forma como atua durante as tarefas...

Agora, cada pessoa tem a planta da casa e a sua personagem. Imaginem que a casa é este espaço à vossa frente. Têm a escala do mapa aqui mesmo.

Cada quadrado da grelha representa um passo. Então, podemos todos dar um passo em frente? Tem de ser um pequeno passo. Vamos jogar!”

Os participantes devem tentar dar os passos e alinhar o tamanho dos passos que dão. O facilitador continua com as instruções: os traços a negrito são portas. Todas as portas estão fechadas, e podem ver na planta a direção em que devem abrir.



O facilitador deve permitir que os participantes apontem onde acham que as divisões estão no espaço e dar um exemplo de como as portas se abrem.

Se o facilitador notar alguma confusão, ajudá-los-a a compreender a escala e a posição das divisões no espaço real, antes de o jogo começar.

O facilitador pode dar 5 minutos a cada grupo para se deslocar pelo espaço e perceber melhor onde estão os espaços imaginários da sua casa.

Quando todos souberem a escala e onde estão as divisões e as portas, o facilitador pede aos participantes 2, 3, 4 e 5 para se colocarem à porta da casa. Apenas a pessoa 1 vai para a sala de estar.

Cada pessoa precisa de se posicionar onde o facilitador lhe disse para estar.

O facilitador pede agora aos participantes que se dediquem alguns momentos a imaginar que são realmente essa pessoa/personagem, tentando pensar e comportar-se como essa personagem.

De seguida, cada participante receberá algumas instruções do facilitador (num papel ou sussurrado ao ouvido - Anexo 2).

A **tarefa** é guiar alguém para outra divisão, para fazer uma tarefa, sem dizer em que divisão da casa está a guiar. Os participantes têm de perceber onde está o outro e guiá-lo pelo espaço, tendo em conta os objetos e as portas do mapa.

O facilitador começa a dar as instruções à Pessoa 1, conforme apresentado no Anexo 2. Se algum participante tiver dificuldade em dar ou receber instruções, o facilitador deve esperar um pouco para perceber se o grupo vai ajudar essa pessoa ou se ela pode desenvolver alguma estratégia. Só se a pessoa começar a mostrar alguma desmotivação é que o facilitador deve intervir.

Exemplo da dinâmica do jogo:

A pessoa 1 está na sala de estar e recebe o primeiro papel para dar instruções à pessoa 2. A pessoa 1 tem de dar instruções à pessoa 2 para ir à casa de banho para a limpar. No entanto, a pessoa 1 não pode dizer à pessoa 2 onde é o destino final. Só quando a pessoa 2 chega à casa de banho é que a pessoa 1 lhe diz que tem de limpar essa divisão da casa.

Depois de representar a tarefa na casa de banho, o facilitador dá à pessoa 2 o papel com as instruções (ou sussurro) que ela tem de dar à pessoa 3.

E assim sucessivamente com todas as outras personagens, até que todos tenham sido orientados e tenham orientado outros participantes...



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

No final do jogo, algumas questões podem ser lançadas, de forma a iniciar um momento de partilha/discussão:

- Como é que se sentem ao trabalhar em grupo?
- Como é que se sente ao representar outra pessoa?
- Como é que se sente ao dar instruções aos outros? E sobre receber?
- Imaginou o espaço na tua mente? Foi difícil?
- Como foi para si mover-se pelo espaço, com o seu corpo (consciência espacial e corporal)?



MATERIAIS

- Uma sala ampla com cerca de 4m de comprimento (6 passos pequenos) e 2m de largura (4 passos pequenos).
- Papel e lápis/canetas..
- Plantas da casa impressas (Anexo 1).
- Instruções para os participantes (Anexo 2)
 - podem ser impressos ou indicados ao ouvido.
- Propostas para as personagens (opcional).
- Máscaras (opcional).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

- O facilitador precisa de conhecer bem o espaço onde o jogo está a decorrer, garantindo que tem espaço suficiente para o jogar.
- O ideal é ter um mínimo de 3 jogadores e um máximo de 5 para jogar o jogo (Parte 2). Se o grupo tiver apenas 3 ou 4 pessoas, o facilitador deve retirar algum carácter das instruções (Anexo 2). No entanto, se o grupo for maior, o facilitador pode formar pares e cada par de 2 pessoas representa uma personagem que precisa de se movimentar como uma só pessoa. Neste caso, o jogo pode ser jogado com 10 participantes.
- As personagens podem ser adaptadas. Por exemplo, ser uma família tradicional; ou um grupo de amigos; ou uma equipa de limpeza... O que melhor se adequar a cada grupo. O facilitador também pode deixar que cada grupo decida quem são.
- O facilitador pode também alterar as tarefas que cada personagem tem de realizar e decidir o seu nível de dificuldade.



ANEXO 1: PLANTAS DA CASA





ANEXO 2: INSTRUÇÕES PARA OS PARTICIPANTES

Nr	Quem dá a instrução	Onde está colocada	A quem dá a instrução	Para onde a pessoa deve ir	Tarefa que deve realizar nesse local
1	Pessoa 1	Sala de estar	Pessoa 2	Quarto de banho	Limpar o quarto de banho
2	Pessoa 2	Quarto de banho	Pessoa 3	Cozinha	Limpar o frigorífico
3	Pessoa 3	Cozinha	Pessoa 4	Quarto 2	Limpar o quarto 2
4	Pessoa 4	Quarto 2	Pessoa 5	Quarto 1	Arrumar a roupa no armário
5	Pessoa 5	Quarto 1	Pessoa 1	Jardim	Cortar a relva

Nr	Quem dá a instrução	Onde está colocada	A quem dá a instrução	Para onde a pessoa deve ir	Tarefa que deve realizar nesse local
1	Pessoa 1	Sala de estar	Pessoa 2	Quarto de banho	Limpar o quarto de banho
2	Pessoa 2	Quarto de banho	Pessoa 3	Cozinha	Limpar o frigorífico
3	Pessoa 3	Cozinha	Pessoa 4	Quarto 2	Limpar o quarto 2
4	Pessoa 4	Quarto 2	Pessoa 5	Quarto 1	Arrumar a roupa no armário
5	Pessoa 5	Quarto 1	Pessoa 1	Jardim	Cortar a relva



4. JOGO “BRINCANDO COM OS RITMOS”

INTELIGÊNCIAS: Musical e Naturalista



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

4 grupos de 4-5 participantes



TEMPO

30 min. approx.



OBJETIVOS

- Discriminar, integrar e criar sons e melodias
- Desenvolver a criação musical e a capacidade rítmica
- Discriminar, identificar e categorizar sons naturais
- Compilação lógica e avaliação crítica dos dados para dar significado.

ATIVIDADE DE “WARM UP”:

Todos os participantes têm de se levantar. O facilitador dá a instrução:

“Vão ouvir alguns sons. Têm de adivinhar se são sons da natureza, de animais ou sons humanos. Cada canto da sala corresponde a uma categoria. Têm de se deslocar para o canto que acham que é o correto”.

DESCRIÇÃO DO JOGO

1ª PARTE

O facilitador divide o grupo em 4 equipas (máximo de 5 elementos em cada equipa). De seguida, explica o jogo:

“Cada equipa vai trabalhar separada da outra. Vão receber um telemóvel/computador com 4 partes de música. O vosso primeiro objetivo é identificar a música e a categoria a que pertence.

As categorias são: Estilo musical / Instrumento musical
 Elementos naturais / Animais

Para terem acesso a todas as categorias, cada grupo tem primeiro de adivinhar a anterior. Depois de adivinharem todas as categorias, cada grupo tem de descobrir a que cenário acham que pertence.

Cada grupo, desloca-se para um espaço seu na sala (ou para outra sala) para verificar os materiais sonoros que recebeu. Será necessário ter um facilitador em cada grupo para passar uma faixa sonora de cada vez.

Outra opção é: em vez de ter um facilitador, utilizar uma aplicação interativa pré-gravada ou um código QR para que cada grupo desbloqueie os sons passo a passo.



2ª PARTE:

Depois de cada grupo identificar o cenário, o facilitador dá as seguintes instruções:
“Agora, cada grupo precisa de criar uma melodia ou performance que inclua alguns dos sons musicais que ouviram antes. O objetivo é apresentar essa melodia aos outros grupos, para que eles possam adivinhar o vosso cenário. Isto não é uma competição, porque todo o grupo ganha em conjunto (trabalho colaborativo).”

Os grupos terão 20 minutos de criação e podem usá-los como quiserem: produzir sons, usar o corpo, descobrir elementos no exterior, manipular e explorar elementos naturais...

3ª PARTE:

Quando todos os grupos terminarem a tarefa 2, vão para a mesma sala e começam a atuar. O jogo termina quando todos os grupos adivinharem as atuações dos restantes grupos.



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

- Como é que se sentem a trabalhar em grupo?
- Como é que se sentem ao ouvir cada peça musical? Foi difícil reconhecê-la?
- Como se sentiram ao criar uma nova melodia?
- De que forma acham que este exercício está relacionado com as competências musicais e naturalistas?



MATERIAIS

- Uma sala ampla.
- Telemóvel ou computador com internet para cada grupo.
- Cenários musicais (Anexo 1).
- Melodias para cada cenário (Anexo 2).
- Auriculares (opcional).
- Instrumentos musicais, elementos naturais (opcional).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

O facilitador precisa de conhecer bem o espaço onde o jogo está a decorrer, garantindo que tem espaço suficiente para o jogar.

O ideal é ter um máximo de 4 equipas, com 5 jogadores.

Adaptações para necessidades especiais:

- Utilizar recursos visuais (flashcards ou imagens) para representar sons ou instrumentos.
- Oferecer auscultadores com cancelamento de ruído para participantes sensíveis ao som.
- Permitir a exploração tátil de instrumentos/elementos naturais.
- Fornecer instruções escritas ou visuais para maior clareza.



ANEXO 1: CENÁRIOS MUSICAIS

1º cenário: a Selva/Savana

- Estilo musical: tradicional / tribal.
- Instrumento: tambores / bongo.
- Elemento natural: queda de água.
- Animal: macaco or elefante.

2º cenário: a Praia

- Estilo musical: reggae.
- Instrumento: vozes.
- Elemento natural: ondas do mar.
- Animal: gaivotas ou golfinhos.

3º cenário: o Deserto

- Estilo musical: música árabe.
- Instrumento: flauta.
- Elemento natural: tempestade de areia ou fogo.
- Animal: serpente.

4º cenário: a Cidade

- Estilo musical: rock.
- Instrumento: guitarra elétrica.
- Elemento natural: trovoadas.
- Animal: cães ou gatos.



ANEXO 2: MELODIAS PARA CADA CENÁRIO

1º cenário - Selva/Savana:

- **Selva-jazz-tambor-queda de água-macaco/elefante:** <https://open.spotify.com/intl-es/track/2Ju42T1PwVXzBoG4qnRgxm?si=fdea892ad7634eb5> (2:02-2:21)
[\(6:29 -6:40\)](https://open.spotify.com/intl-es/track/4d21y8DL6oMN4n9NmArNqq?si=033585c3e56c4920)
- **Tambores:** <https://open.spotify.com/intl-es/track/7IkfR8pnwz7EE2Scvo7EP8?si=0999247818224012>
- **Bongos:** <https://open.spotify.com/intl-es/track/71J0ZiyY16BJBITgeQusI3?si=98df326f285a4a2f>
- **Queda de água:** <https://open.spotify.com/intles/track/6LWNOJ2CRhFCqdomoysEh3?si=6f0dfa659af84e9c> <https://open.spotify.com/intl-es/track/0Hid0lrDc50PWfBdyadwVD?si=4b0dddcf6e684b9c>
- **Macacos:** <https://open.spotify.com/intl-es/track/3ahQ6mc3lrdgKJVI6bUJhz?si=054af68324a1417c>
- **Elefantes:** <https://open.spotify.com/intl-es/track/5JvB9P9JN6Ny9kJRmV4gCI?si=8f78f65dae2b4f7b>

2º cenário - Praia:

- **Praia - reggae - vozes - ondas do mar - golfinhos:**
<https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1ElgtVMulk5m2P>
<https://open.spotify.com/track/3c6CoQBVpDNHL2QcBogllc>
- **Vozes:**
<https://open.spotify.com/album/1r0zcv9hn6TFqqjmdFcHg5>
<https://open.spotify.com/album/0U8YOylg6DUJTco8NhvCsW>
- **Ondas do mar:** <https://open.spotify.com/playlist/51xnvswDeZbfyKq5d1ufHT>
<https://open.spotify.com/track/0YuKG1kFgb6vLDiQqmBaM3>
- **Golfinhos:** <https://open.spotify.com/track/0ZRE4to8ZWvstsGngL7PHm>
- **Gaiotas:** <https://open.spotify.com/track/762UJE0oSp7By20KsbWKs2>

3º cenário - Deserto:

- **Melodia árabe:** <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1Eld4VNBaRtbbT>
- **Melodia western:** <https://open.spotify.com/playlist/43h5szKEIG0gKfoBLFsXAg>
- **Flauta clássica:** <https://open.spotify.com/playlist/6waO5TodggE9epY91vYIwE>
<https://open.spotify.com/playlist/3ZRIJdLjyRJm4MjD25wdb>
- **Fogo:** <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1DXaa8UmWJHYTU>
- **Serpente (silvo):** <https://open.spotify.com/playlist/1u22b1ppbHwuk3WdHxkPYG>
- **Serpente (guizo da cauda):** <https://open.spotify.com/track/3kJEX8plJltkvQTEfyIO8g>



4º cenário: Cidade

- **Rock:** <https://open.spotify.com/album/3DGHC6kJMQauqBiDqQC76t>
<https://open.spotify.com/playlist/6mwwlCec874FbDaz8EDeyj>
- **Instrumento musical - guitarra elétrica:**
<https://open.spotify.com/playlist/71u9LyXX96cfmfPBJVpe3A>
- **Trovoada:** <https://open.spotify.com/playlist/6wx6zQaEaQ7pWj7e0CIM3S>
- **Cães:** <https://open.spotify.com/playlist/63tOIPXEGtCWGBqYAbTKbN>



5. JOGO “A VIAGEM DO SUBMARINO”

INTELIGÊNCIAS: Interpessoal e Espacial



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 participantes (2 grupos de 5 pessoas)



TEMPO

30 min. approx.



OBJETIVOS

- Exercitar a orientação espacial e as capacidades de coordenação.
- Praticar sequências de movimentos.
- Promover a confiança, a comunicação e a capacidade de escuta ativa.
- Vivenciar o trabalho em equipa, ter consciência do seu papel individual no grupo e trabalhar para um objetivo comum.
- Aumentar a consciência corporal e a auto-consciência, tanto individual como do grupo.

ATIVIDADE DE “WARM UP”: “O ESPIÃO”:

Os participantes são agora espiões, de pé juntos num círculo.

O facilitador explica-lhes que todos devem baixar a cabeça, olhando para o chão e, quando ele ou ela contar até 3 (1..., 2... e 3!), devem levantar a cabeça do chão e olhar para alguém. Se, por acaso, 2 pessoas (2 espiões, neste caso) olharem uma para a outra, perdem porque foram descobertas uma pela outra, e ambas abandonam o círculo.

O(s) participante(s) que ficar(em) no final ganha(m).

DESCRÍÇÃO DO JOGO

Antes de começar, o facilitador deve perguntar se alguém tem alguma limitação física e adaptar o jogo em conformidade. Uma vez que este jogo envolve o contacto físico, deve também certificar-se de que todos os participantes estão de acordo com isso, ou adaptar o jogo em conformidade.

O objetivo do jogo é encontrar o tesouro perdido de Jacques Cousteau. Cada grupo terá partes separadas do tesouro e ambos têm de as juntar para encontrar o tesouro (um puzzle completo).

O facilitador começa por contar uma história sobre um navio afundado e explica o contexto da história. Os participantes (tripulação) estarão num submarino subaquático e seguirão as instruções do seu capitão para juntarem as suas peças e encontrarem o tesouro (a imagem no puzzle).

Personagens:

2 comandantes

2 tripulações



ANTES DE COMEÇAR:

- 1.Um facilitador leva o grupo para fora da sala e explica a atividade.
- 2.O outro facilitador prepara a sala com a pista de obstáculos. Podem mudar as cadeiras de sítio, colocar cones no chão, cordas, etc.
- 3.Os participantes são divididos em dois grupos iguais.
- 4.Uma pessoa de cada grupo será o “comandante” que tem de tomar conta do submarino, usar a sua empatia para guiar o grupo e estar em contacto com os sentimentos e reações do grupo. (O facilitador deve explicar isto ao comandante e dar-lhe algum tempo para refletir sobre partes da sua personalidade que possa usar para liderar o grupo).
- 5.O resto do grupo é a tripulação. A tripulação precisa de usar as suas competências intrapessoais para se apoiarem uns aos outros e seguir as instruções. O facilitador deve explicar isto à equipa e dar-lhes alguns segundos para refletirem sobre as partes da sua personalidade que podem usar para serem bons membros da equipa.

O facilitador explica depois os sinais para o movimento:

- 1 toque nos ombros com as duas mãos, 1 passo em frente
- 2 toques, dois passos em frente
- 1 toque no ombro direito, um passo para a direita
- 1 toque no ombro esquerdo, um passo para a esquerda
- 2 toques no ombro direito, virar à direita
- 2 toques no ombro esquerdo, virar à direita
- 1 toque na cabeça, passo para trás

Dependendo do nível de dificuldade, o facilitador pode retirar ou acrescentar mais toques (por exemplo, um sinal para saltar, para se baixar).

Se houver tempo, os participantes também podem criar os seus próprios sinais, o que é uma ótima forma de trabalhar as competências interpessoais.

COMO JOGAR:

- 1.O “comandante” (líder) é quem dá as ordens ao resto do grupo. Lidera durante um máximo de 4-5 minutos e o facilitador avisa quando o grupo deve mudar de comandante, gritando “mudança de comandante” ou algo semelhante.
- 2.Depois de os membros do grupo terem lido as instruções, os grupos colocam-se em fila. O comandante posiciona-se na parte de trás.
- 3.Todos os elementos do grupo põem as mãos nos ombros da pessoa que está à sua frente. Todos, exceto o comandante, têm os olhos vendados e dependem do comandante para lhes dar instruções.
- 4.A cada mudança de comandante, acrescenta-se outra instrução para aumentar a dificuldade. Cada pessoa terá uma oportunidade de ser o comandante, durante um máximo de 4-5 minutos.

O objetivo de ambas as tripulações é alcançarem o tesouro, juntar as partes e alcançar o resultado final.



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

- Como se sentiram nesta atividade?
- O que preferiram: ser o comandante do submarino ou fazer parte da tripulação?
- Como é que se sentiu como líder e como é que se sentiu como participante? (liderança, capacitação, comunicação, preocupação com o estado da equipa, empatia, dependência do capitão, nervoso, inseguro, confiança, sentir-se seguro no grupo, etc.)
- O que é que aprendeu sobre si próprio? (pontos fortes, fraquezas, limites pessoais)
- O que aprendeu sobre o grupo?
- O que aprendeu sobre si próprio ao fazer parte deste grupo?
- O que usou para realizar essa tarefa (estilo de aprendizagem)?
- Como melhoraria este jogo para uma próxima vez que jogar?



MATERIAIS

- Uma sala ampla.
- Objetos que possam ser usados como obstáculos (cadeiras, bancos, mochilas, quadros, etc.).
- Tesouro (Anexo) - peças do puzzle e 2 baús de tesouro. (O Tesouro é uma imagem do mar cortada em diversas partes e distribuída igualmente por ambos os baús. Quando juntas, as peças revelam a imagem toda).
- Vendas para os olhos (opcional).
- Música de fundo evocativa do fundo do mar (opcional).
- Chapéu de comandante (opcional).





RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

- Dependendo das características do grupo, podem ser colocados mais ou menos obstáculos.
- Para as pessoas que não gostam de ser tocadas: em vez de tocar, o comandante pode bater palmas ou fazer sons e cada um pode ficar de pé numa direção específica.
- Para pessoas com mobilidade reduzida: podem ser dadas instruções verbais ou bater palmas.
- Se tal não for possível, podem ser dadas instruções visuais, como imagens, cores ou pictogramas.

Adaptações Online:

Pode ser adaptado a um jogo de batalha naval ou a uma arca do tesouro digital utilizando <https://genially.com/> (os participantes teriam de criar uma conta previamente). O jogo teria de ser feito com antecedência e tornado público, partilhado com os participantes. O comandante é o único que pode abrir o modelo e movimentar o jogo e os outros discutem a forma de o fazer. Após 2-3 minutos, podem trocar de comandante. Explique as regras antes de começar. Pode ser útil enviar um documento no chat com as instruções para a tarefa. (Aumentar as competências digitais). Para tornar a tarefa mais difícil, dê-lhes apenas 10 minutos para terminar e o jogo termina quando o facilitador o encerrar. As equipas não sabem onde estão as outras equipas.

Caraterização das Personagens:

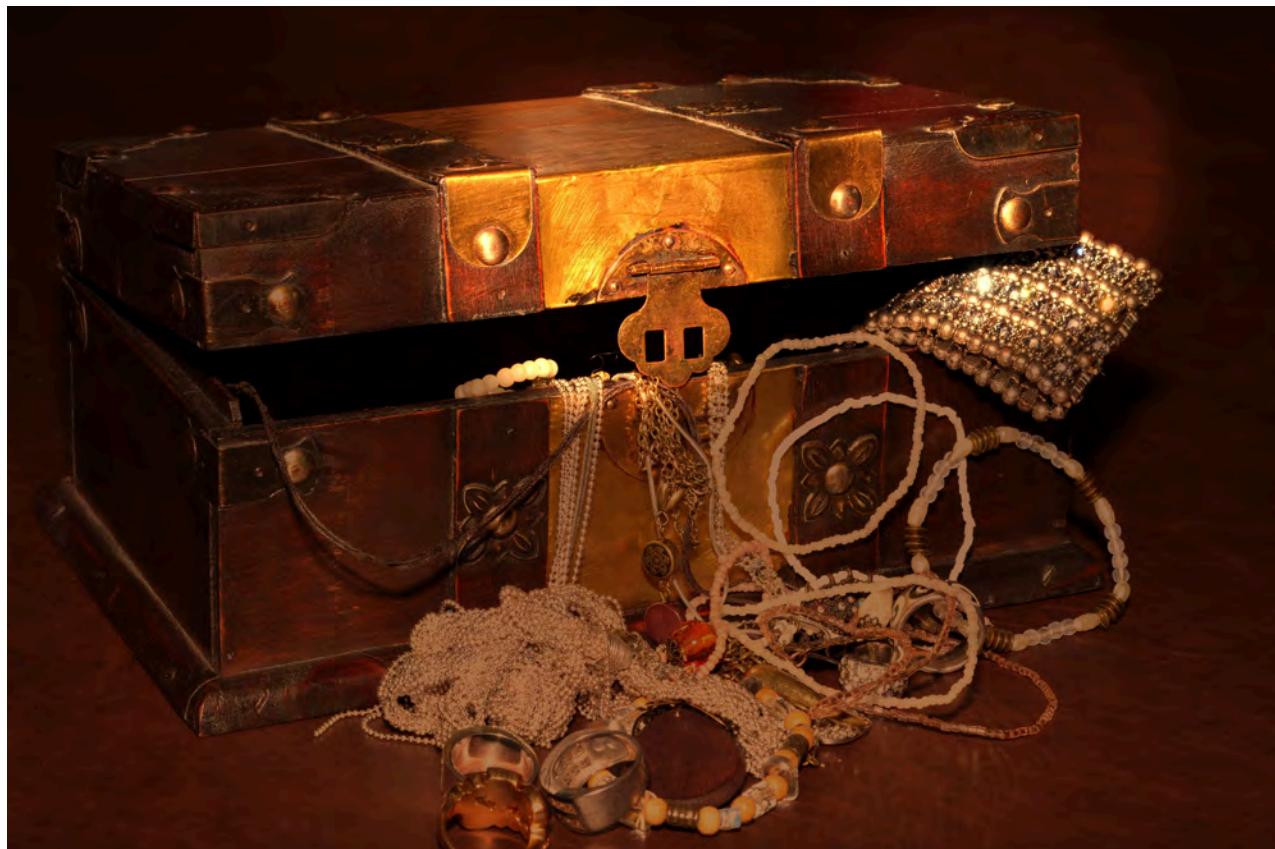
Cada participante cria o seu Avatar (personagem, cor, animal) e faz a sua apresentação ao grupo. É uma forma de abordar competências intra e interpessoais.



Co-funded by
the European Union



ANEXO: TESOURO (exemplo de imagem para criar o puzzle)





6. JOGO “GINCANA NATURALISTA”

INTELIGÊNCIAS: Naturalista e Lógico-matemática



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

12 a 16 participantes (divididos em grupos)



TIME

45 min. approx.



OBJETIVOS

- Aprender a prestar atenção aos pormenores e elementos naturais na nossa área local.
- Validar o conhecimento sobre elementos naturais e melhorar a aprendizagem de outros.
- Desenvolver a consciência das causas e questões naturais no nosso meio envolvente
- Melhorar a capacidade de raciocínio lógico para identificar padrões
- Desenvolver capacidades de resolução de problemas
- Melhorar as capacidades de estruturar e organizar ideias com lógica

ATIVIDADE DE “WARM UP”: “ESCUTAR APENAS”:

Os participantes sentam-se confortavelmente e fecham os olhos. O facilitador coloca sons naturais a tocar

- Pássaros a cantar
- Água
- Ondas do mar

Depois desta experiência, os participantes estão já imersos no contexto da atividade: estar na Natureza. (Este “aquecimento” pode ser também uma sugestão de calma e serenidade para o dia-a-dia, em casa ou no trabalho.)

Enquanto os sons passam, o facilitador lê o seguinte texto:

Muitas vezes, gostaríamos de sair e apreciar a natureza mas não podemos. No entanto, a tecnologia pode ajudar-nos a trazer a natureza para mais perto de nós. No trabalho, ou em casa, uma banda sonora pode proporcionar um ambiente de trabalho agradável ou um momento relaxante no final do dia...

DESCRÍÇÃO DO JOGO

A Inteligência Natural também tem a ver com conhecimento. Algumas de nós temos muitos conhecimentos sobre um tópico específico, mas, normalmente, nem sequer nos apercebemos do quanto já sabemos sobre a Natureza. E o quanto mais podemos ainda aprender facilmente...



APONTAMENTO IMPORTANTE PARA OS FACILITADORES:

O facilitador explica que os participantes irão a jogar um jogo de equipa, com 4 desafios. Os desafios serão os mesmos para todas as equipas, mas a sequência dos desafios é diferente para cada equipa, pelo que não estarão a fazer o mesmo desafio ao mesmo tempo.

Nota importante para o facilitador: se tiver, 4 equipas, tem de preparar 4 sequências diferentes para dar a cada equipa.

O facilitador explica também que alguns desafios do jogo terão lugar fora da sala de trabalho (de preferência, num jardim próximo).

Cada equipa vai ser avaliada pelo seu desempenho nos desafios. O total de pontos para os 4 desafios será de 98 pontos, com 2 pontos-extra a serem atribuídos à equipa que terminar os desafios em primeiro lugar. O total da pontuação é 100. Cada equipa tem 30 minutos para realizar a Gincana.

ETAPAS DO JOGO:

- 1.Os participantes são divididos em equipas e devem escolher um nome (exemplos: Fogo, Água, Vento, Terra...).
- 2.Em cada equipa, é escolhido um representante que deve levar telemóvel. Será o único telemóvel da equipa. (se não for possível, os desafios podem ser entregues em papel.)
- 3.Cada equipa recebe as suas instruções no telemóvel (ou em papel), devendo seguir a sequência apresentada. O facilitador indica que é proibido procurar informação na internet.
- 4.As equipas devem responder aos 4 desafios, dentro e fora da sala, em 30 minutos.
- 5.Depois de completarem os desafios, as equipas devem regressar à sala e mostrar as suas respostas ao facilitador. A primeira equipa a chegar recebe 2 pontos extra.

VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS:

As respostas são verificadas pelo facilitador e as pontuações expostas no quadro.

No Quiz e na Classificação das espécies, a verificação das respostas é direta.

No Jogo de Pistas, o facilitador tem de verificar todos os elementos: as fotografias, o lixo, os elementos naturais, etc.).

No Faz de Conta, o facilitador pode definir alguns critérios previamente para melhor avaliar o discurso de cada equipa: capacidade de argumentação, clareza dos argumentos, consistência do discurso, o desempenho, etc.

No fim, após a soma dos resultados, haverá uma equipa vencedora.



MATERIAIS

- Telemóvel e/ou coluna da som.
 - Folhas das atividades (Anexos), que podem ser impressas em enviadas para os telemóveis das equipas (PDF).
 - Quadro branco ou papel flip-chart.
 - Lápis, canetas, marcadores.
 - Sacos para o lixo e luvas descartáveis.
-
- Música para o "Warm up":
 - Pássaros: <https://www.youtube.com/watch?v=Nmmsl2X--U>
 - Água: <https://www.youtube.com/watch?v=jkLRith2wcc>
 - Ondas do mar: <https://www.youtube.com/watch?v=6Mwq88CqzJ4>
-
- Exemplos de Quizes sobre a Natureza:
 - <https://quiz-questions.uk/nature-quiz/>
 - <https://toptriviaquestions.com/nature-quiz-questions-and-answers/>



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

-
- **Desafios:** podem ser impressos e as respostas são registadas no papel, ou enviadas em formato pdf para o telemóvel.
 - **Quiz** com perguntas: pode incluir perguntas relacionadas com a área geográfica onde vivem os participantes. Deve haver apenas 1 resposta para cada pergunta.



-
- **Classificação das espécies:** os participantes podem não conhecer os animais referidos, portanto, aconselha-se incluir animais peculiares da região.
 - **Jogo de Pistas:** procure um espaço ao ar livre nas proximidades onde possa realizar o Jogo de Pistas. Deve visitar o local previamente e adaptar as questões ao local escolhido.
 - **Faz de Conta:** escolha um tópico relacionado com a Natureza e o Meio Ambiente que seja familiar aos participantes. As palavras indicadas devem ser também do seu conhecimento.



ANEXO: DESAFIOS DO JOGO

QUIZ MÁXIMO 15 PONTOS (1 PONTO/CADA QUESTÃO)

Categoria	Questão 1	Questão 2	Questão 3
Fenómenos naturais	Como se medem os tremores de terra?	Os vulcões podem produzir trovoada. Verdadeiro ou falso?	Qual o nome oficial das Luzes do Norte?
Água	Qual é o maior oceano do mundo?	Qual o nome dado a ondas do mar gigantescas?	Qual o nome de corpos de água cercados por terra?
Plantas	O Aloe Vera é uma planta, uma árvore ou uma erva?	Que tipo de árvore é a Árvore de Natal?	Que nome se dá às árvores miniatura originárias da China e do Japão?
Animais	Como se designa o medo de animais?	Quais são os únicos mamíferos que podem voar?	Que parte do corpo usam as borboletas para provar?
Fundo do mar	Quanto corações tem um polvo?	Que peixe produz o caviar?	Que criatura aquática tem o macho a dar a luz?

CLASSIFICAÇÃO DOS DESAFIOS

MÁXIMO 20 PONTOS (5 PONTOS POR CADA RESPOSTA CERTA)

Classificar os seguintes animais na categoria adequada:

1. Mamíferos
2. Répteis
3. Aves
4. Insetos

A



B



C



D





CAÇA AO TESOURO MÁXIMO 48 PONTOS

Usando todos os vossos sentidos, completem as seguintes tarefas, enquanto passeiam pelo _____ (nome do local, jardim, rua, quinta).

1. Quantas _____ (*nome das árvores*) conseguem contar? _____ .

(4 pontos)

2. Sintam o aroma de 2 elementos naturais e escrevam os seus nomes

(4 pontos / 2 pontos cada) _____ + _____

3. Apanhem 3 folhas de árvore diferentes (do chão).

(9 pontos – 3 pontos/cada)

4. Gravem 5 sons diferentes (naturais ou humanos) (15 pontos / 3 pontos cada)

5. Tirem 3 fotografias que ilustrem a ação humana integrada com a natureza em urbanismo sustentável. (6 pontos / 2 pontos cada)

6. "Plogging": recolha até 5 itens que são considerados lixo/resíduos e coloquem no saco (10 pontos / 2 pontos cada)



Definição de plogging: Plogging é um termo inventado por Erik Ahlström para se referir ao ato de recolher lixo e outros detritos enquanto se corre. É uma junção do termo sueco "plocka upp", que significa "pegar", e correr.

HISTÓRIA DE FAZ QUE CONTA MÁXIMO 15 PONTOS

YO vosso grupo tem de escrever um discurso, até 75 palavras sobre o tema **“Floresta”** (exemplo), usando obrigatoriamente as seguintes palavras.

Biodiversidade Alterações Climáticas Economia Sustentável Vida Selvagem

- Devem escolher um representante do grupo que apresentará o discurso segundo uma personagem:

Político Estudante Homem de Negócios
Ativista ambiental

NOTA: o facilitador dá uma opção a cada grupo.



SOLUÇÕES

QUIZ:

- Escala de Richter, Verdadeiro, Aurora Borealis
- Oceano Pacífico, Tsunami, um lago
- uma planta & erva, Pinheiros, Bonsai
- Zoofobia, morcegos, as patas
- Três, Esturjão, Cavalo-marinho

CLASSIFICAÇÃO:

Os animais apresentados são todos mamíferos (pangolim, morcego, ornitorrinco e manatim).



7. JOGO “TRATAR AS EMOÇÕES POR TU”

INTELIGÊNCIAS: Intrapessoal e Corporal-cinestésica



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NUMERO DE PARTICIPANTES

10 participantes (máx.)



TEMPO

30 min. approx.



OBJETIVOS

- Reconhecer as suas emoções e as das outras pessoas
- Utilizar as emoções como meio de compreender e orientar o próprio comportamento

DESCRIÇÃO DO JOGO

1ª parte

O facilitador distribui uma folha de papel em branco e um pedaço de plasticina a cada participante.

De seguida, dá 2 minutos para que todos escrevam na folha de papel “Que emoção te descreve melhor hoje?” Cada participante escreve a resposta na folha de papel, sem deixar que ninguém veja a emoção escrita, dobra a folha de papel e guarda-a no bolso ou onde lhe for mais conveniente.

De seguida, o facilitador dá aos participantes mais 2 minutos para representarem a emoção previamente escrita com a plasticina/argila. Os participantes modelam sem dizer que emoção estão a “modelar”.

O facilitador coloca algumas questões:

- *Foi difícil criar a sua emoção com a plasticina?*
- *Assemelha-se à imagem que tinha na sua mente?*
- *Se não, não há problema, mas acha que a forma ou pelo menos as cores correspondem à sua emoção?*



2ª parte

O facilitador divide os participantes em grupos de 3 pessoas e explica-lhes que cada grupo deve adivinhar e partilhar as emoções que os participantes representaram em cada figura de plasticina/argila. Quando os 3 participantes de cada grupo tiverem partilhado as suas emoções (representadas na plasticina/argila), todos os elementos desse grupo devem criar em conjunto uma pequena história baseada nessas emoções.

O facilitador coloca algumas questões:

- *Como é que se sentiram ao cooperar na criação de uma história, baseada em emoções diferentes?*
- *Estavam todos de acordo?*
- *Foi mais fácil adivinhar ou fazer com que os outros adivinhassem?*
- *Foi um desafio criar uma história?*

3ª parte

O facilitador explica a cada grupo que, depois de terem elaborado a sua história (com base nas emoções identificadas por todos os membros e reunidas), devem preparar uma dramatização para que os restantes grupos adivinhem não só o enredo da história, mas também as emoções que fazem parte dela. Para tal, cada membro do grupo deve ser uma personagem diferente.

Desta forma, um a um, cada grupo fará a sua dramatização (história) e os restantes grupos terão de adivinhar a história e as emoções.

O facilitador coloca algumas questões:

- *Como foi para si expressar a tua emoção através da plasticina/argila?*
- *Continua a sentir o que escreveu no papel e modelou?*
- *O trabalho de equipa foi estimulante?*
- *Tiveram tempo suficiente para preparar a massa de modelar e depois a dramatização?*
- *Fariam algo diferente da próxima vez?*
- *Foi fácil perceber as instruções?*
- *Conseguiram explicar a outra pessoa?*



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

- Como foi para si modelar a plasticina e, posteriormente, fazer a dramatização?
- Faria algo diferente numa próxima vez?
- Como se sentiu ao longo do jogo?
- Como sentiu a comunicação com seus colegas de grupo?
- Conseguiu entender as regras?
- Conseguiria explicar este jogo a outra pessoa?



MATERIAIS

- Folhas brancas.
- Lápis, canetas ou marcadores.
- Plasticina ou massa de modelar em várias cores.
- Roda das Emoções (Anexo) que pode ser projetada/disponibilizada.
- Campainha (opcional).

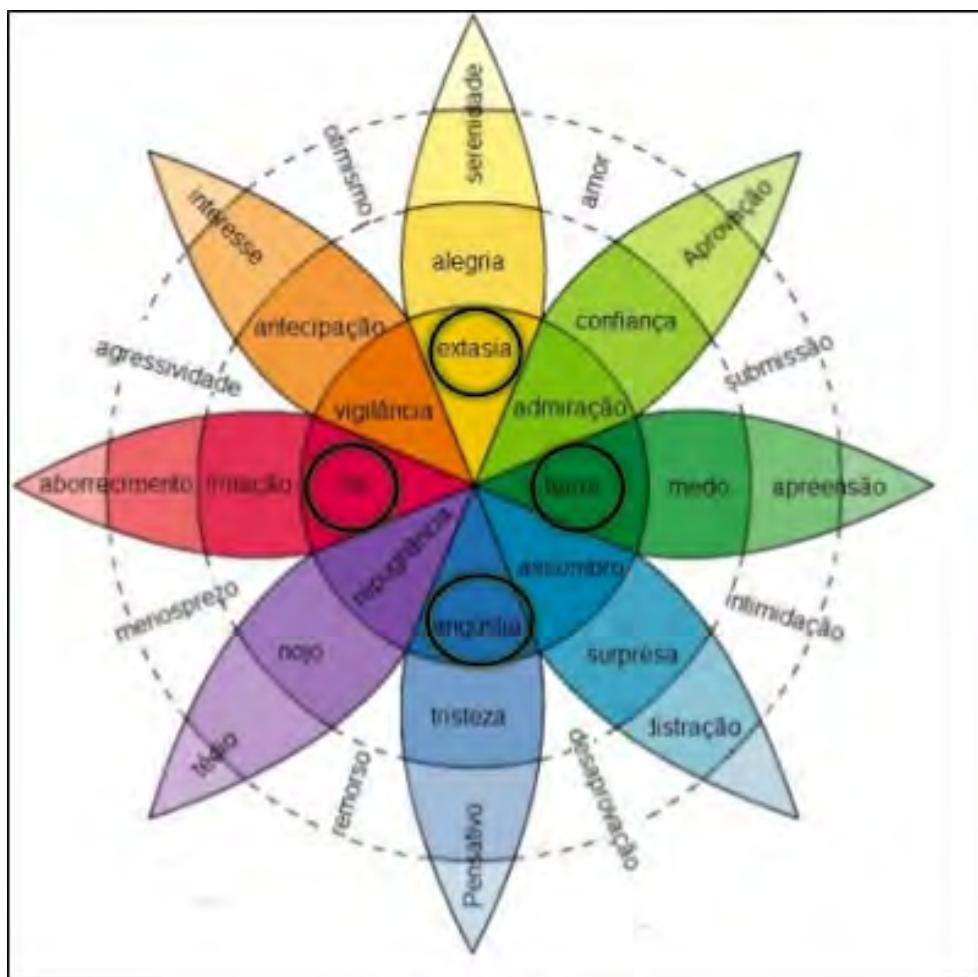


RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIACÕES

- Variante em online: Pode criar um labirinto de emoções online. O ecrã inicial pergunta "Como se sente hoje?". O jogador escolhe uma cara e tem de atingir a emoção correspondente percorrendo o labirinto.
- **Variante para limitações visuais/cognitivas:** a pessoa com deficiências visuais/cognitivas pode dizer a sua emoção ao ouvido do facilitador, que a escreverá numa folha de papel e, em vez de plasticina/argila, pode escolher um som ou uma canção.



ANEXO: A RODA DAS EMOÇÕES



Nota: as cores de plasticina escolhidas pelos participantes não têm de ser coincidentes com as cores da Roda das Emoções.



8. JOGO “WORDJAM (destrava a língua)”

INTELIGÊNCIAS: Linguística e Musical



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NUMERO DE PARTICIPANTES

3 grupos de 5 participantes



TEMPO

30 min. approx.



OBJETIVOS

- Fomentar a criatividade e melhorar o vocabulário
- Promover o trabalho em equipa e competências de desempenho
- Melhorar a gestão do tempo e falar em público

DESCRÍÇÃO DO JOGO

Os participantes são divididos em 3 grupos de 5 participantes, recebem uma lista de 50 palavras (Anexo) e são convidados a criar uma canção do seu género favorito.

Os grupos devem incorporar o maior número possível de termos da lista de 50 termos na sua letra e devem ter o cuidado de não repetir os termos mais do que uma vez (os termos podem ser repetidos, mas contam como um ponto).

Cada pessoa (se possível) deve escrever um parágrafo da letra da música. No entanto, todo o grupo é responsável pela letra e pela sua execução.

No final, quando a letra estiver pronta, têm de a entregar ao facilitador.

Os grupos podem utilizar quaisquer instrumentos ou ferramentas de batida disponíveis para criar um ritmo para a sua canção.

O vencedor do “WordJam: destrava a língua” será o grupo que obtiver a pontuação mais elevada com base na tabela de pontos determinada pelos outros grupos e pelo facilitador. O facilitador avaliará cada atuação de acordo com critérios específicos, quantitativos (pontuação na tabela de pontos) e qualitativos (coerência do ritmo e da letra), e com a utilização dos termos fornecidos. A criatividade será avaliada pelos outros grupos, de acordo com a tabela e a animação.



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

- Como se sentiu nesta atividade?
- O que foi mais fácil/mais difícil para si?
- O que é que aprendeu sobre si próprio?
- O que aprendeu sobre o grupo?
- O que aprendeu sobre si próprio ao fazer parte deste grupo?
- O que usou para realizar esta tarefa (estilo de aprendizagem)?
- Como melhoraria este jogo para uma próxima vez que jogar?
-



MATERIAIS

- Lista de 50 palavras para cada grupo (divididos em diferentes categorias)
- Instrumentos musicais (maracas, tambores, ou qualquer instrumento necessário ou ferramenta para fazer batidas, etc.)
- Papel e caneta de cores diferentes atribuídos a cada pessoa do grupo
- quadro de pontuação



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES

- Salientar que terão 30 minutos para compor, praticar e executar a sua criação.
- Sublinhe que o foco é a criatividade, a auto-expressão e o uso de termos dados, e a diversão.
- O papel do facilitador é verificar os grupos e como estão a desenvolver as letras e mediar a distribuição de tarefas e lembrar as cores usadas por cada participante.
- Se um participante estiver incapacitado de escrever ou não quiser fazê-lo, o facilitador pode propor que todo o grupo apoie essa pessoa.
- Reconhecer que os participantes terão diferentes níveis de competência musical e lírica. Para os menos confiantes na criação de ritmos, dê mais atenção à letra ou vice-versa.



ANEXO 1: LISTA DE 50 PALAVRAS

Palavras básicas:

1. OLÁ - Uma palavra simples, mas versátil
2. OBRIGADO - Usada para expressar gratidão
3. POR FAVOR - Usa-se para fazer pedidos educados
4. DESCULPE - Usa-se para pedir desculpa ou para chamar a atenção de alguém
5. SIM - Uma das palavras mais simples e mais úteis, significa “afirmação”
6. NÃO - O oposto de “SIM”, significa “negação”

Palavras para se apresentar:

7. EU - Pronome pessoal
8. TU - Pronome pessoal
9. O MEU NOME É - Usa-se para dizer o nome
10. Prazer em conhecê-lo - Utiliza-se quando se conhece alguém pela primeira vez.
11. COMO ESTÁ? - Uma pergunta comum para perguntar como alguém está
12. TUDO BEM - Resposta positiva à pergunta “Como está?”

Tempo:

13. HOJE - O dia atual
14. AMANHÃ - O dia seguinte
15. ONTEM - O dia anterior
16. MANHÃ - O início do dia
17. TARDE - A meio do dia
18. ANOITECER - O fim do dia

Números:

19. UM - O número 1
20. DOIS - O número 2
21. TRES - O número 3
22. QUATRO - O número 4
23. CINCO - O número 5
24. DEZ - O número 10

Palavras para Comer e Beber:

25. ÁGUA - Um elemento essencial para a vida
26. PÃO - Um alimento comum em muitas culturas
27. VINHO - Uma bebida popular em Itália e em Espanha
28. CAFE - Muito apreciado pelos italianos e portugueses
29. PEQUENO ALMOÇO - A primeira refeição do dia
30. ALMOÇO - A refeição principal ao meio-dia
31. JANTAR - A refeição da noite



Palavras para Casa:

32. CASA - O lugar onde se vive
33. QUARTO - Um quarto em sua casa
34. COZINHA - O sítio onde se preparam os alimentos
35. QUARTO DE BANHO - A divisão onde te lavas
36. CAMA - O sítio onde se dorme
37. MESA - O sítio onde se come ou trabalha

Palavras para se deslocar:

38. CARRO - Um meio de transporte comum
39. AUTOCARRO - Um meio de transporte público
40. BICICLETA - Um meio de transporte amigo do ambiente
41. COMBOIO - Um meio de transporte ferroviário
42. AVIÃO - Um meio de transporte aéreo

Palavras para compras:

43. LOJA - Um sítio onde se compram coisas
44. PREÇO - Quanto custa uma coisa
45. DESCONTO - Uma redução no preço
46. DINHEIRO - Usado para comprar coisas
47. CARTÃO DE CRÉDITO - Um método de pagamento

Palavras para exprimir emoções:

48. FELIZ - Quando se está feliz
49. TRISTE - Quando não se está feliz
50. ZANGADO - Quando não está nada satisfeito



ANEXO 2: PONTUAÇÃO

- Palavras básicas: 1 ponto
- Palavras para se apresentar: 2 pontos
- Palavras para o tempo: 3 pontos
- Números essenciais: 4 pontos
- Palavras para comer e beber: 5 pontos
- Palavras para casa: 6 pontos
- Palavras para se deslocar: 7 pontos
- Palavras para fazer compras: 8 pontos
- Palavras para exprimir emoções: 9 pontos



9. JOGO extra “ADMIRAVEL MUNDO NOVO”

INTELIGÊNCIAS: Lógico-matemática e Interpessoal



GRUPO ALVO

Adultos/adultos com menos oportunidades



NUMERO DE PARTICIPANTES

Grupos de 3-4 participantes



TEMPO

45 min. - 1 hora aprox.



OBJETIVOS

- Relacionar a lógica com a inteligência interpessoal e tomar decisões amigas do ambiente
- Avaliar a sua inteligência lógica e a capacidade de tomar decisões
- Estabelecer prioridades
- Desenvolver as suas capacidades de trabalho em equipa.

DESCRÍÇÃO DO JOGO

NARRATIVA:

O facilitador começa por contar uma história:

“Vocês (o grupo) e outras 30 pessoas foram enviadas para uma ilha recém-descoberta, mantida em segredo. Têm de sobreviver na ilha, de forma saudável e feliz, durante mais de 3 semanas, sem qualquer contacto ou ajuda do resto do mundo.”

DESENVOLVIMENTO:

O facilitador entrega os mapas e explica as tarefas:

1. Individualmente, cada participante analisa uma lista de 15 prioridades e faz a distribuição de 5 prioridades por semana. (5 min)
2. Os membros do grupo negoceiam entre si quais serão as prioridades finais para a comunidade da ilha. (10 min)



3. Para que o vosso plano seja implementado, têm de ser respondidas as seguintes questões:

- a) *Como é que vão gerir os recursos básicos (comida, água, energia, etc.)?*
- b) *Em que parte da ilha vão estabelecer as vossas diferentes instalações/construções?*
- c) *Como é que vão garantir a segurança e o bem-estar da comunidade?*
- d) *No mapa, desenhem os vossos planos para as 3 semanas.*

Dispõem de 15 minutos para estas 4 tarefas.

Tarefa Bónus: Criem um jingle para a vossa comunidade insular. Se conseguirem realizar esta tarefa a tempo, ganham um ponto extra.

4. Cada grupo apresenta o seu mapa e o facilitador faz algumas perguntas para avaliar a viabilidade dos planos, de acordo com 3 indicadores: Saúde, Felicidade e Sustentabilidade. Os grupos devem apresentar 2 exemplos de cada um. (10 min)



DISCUSSÃO/DEBRIEFING

- Como é que se sentiram?
- Em que indicadores estavam mais focados?
- O que é que descobriram sobre as prioridades de vida?
- Como vão integrar as aprendizagens deste exercício na vossa vida?



MATERIAIS

- Folhas de papel.
- Lápis e/canetas.
- Marcadores.
- Lista de prioridades (Anexo 1)
- Mapa da Ilha (Anexo 2).



RECOMENDAÇÕES PARA OS FACILITADORES/VARIAÇÕES

- Os facilitadores podem saltar a parte inicial (para que este jogo demore menos tempo) em que os participantes refletem sobre as suas próprias prioridades, com base na lista dada.
- Devem ser formados grupos de 3 ou 4 pessoas, dependendo do número de participantes, mas não mais de 5 (para facilitar as discussões dentro dos grupos).
- Dar lembretes de tempo para que os grupos passem à tarefa seguinte. Manter o tempo para cada tarefa é muito importante para respeitar a duração do jogo.



ANEXO 1: LISTA DE PRIORIDADES

1. Construir abrigos
2. Encontrar água potável
3. Separar animais domésticos dos animais perigosos
4. Descobrir/desenvolver medicamentos naturais
5. Ensinar às crianças e aos jovens sobre segurança e hábitos saudáveis sobre viver na natureza?
6. Construir instalações para os animais domésticos
7. Iniciar plantações e jardinagem
8. Aprender sobre o tempo na ilha
9. Fazer o inventário dos recursos da ilha
10. Construir locais para fogo e para cozinhar
11. Divertir-se na natureza
12. Criar um sistema social para a tomada de decisões
13. Fazer ferramentas para caçar e pescar
14. Usar elementos naturais para fazer ferramentas para cozinhar, construir e transportar objetos.
15. Cortar madeira suficiente
16. Caçar animais
17. Criar mecanismos de preservação de comida e recursos naturais
18. Identificar os rastos dos animais selvagens
19. Construir muros à volta da aldeia para proteção dos animais
20. Cozinhar para todos, assim que houver recursos suficientes

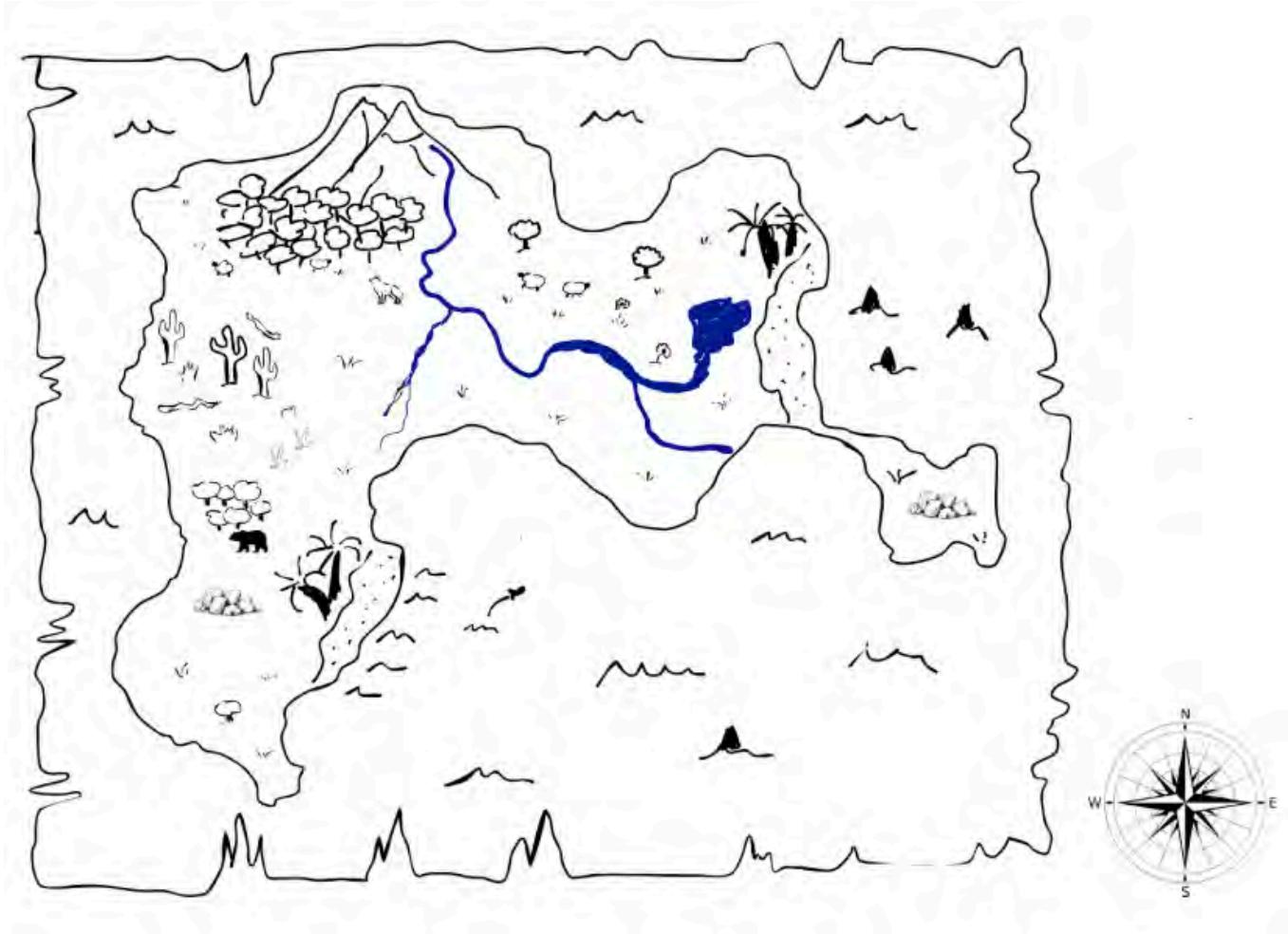
Semana 1	Semana 2	Semana 3



Co-funded by
the European Union



ANEXO 2: MAPA DA ILHA





Co-funded by
the European Union



CONCLUSÕES FINAIS APÓS O WORKSHOP

No término de cada sessão, deve haver um momento de partilha, no qual os participantes possam refletir sobre o seu trabalho. O facilitador deve focar-se nesse momento, ao final do Workshop Final, em três aspectos principais relacionados com o desenvolvimento do referido Workshop:

- Questionário Final - a ser preenchido pelos participantes de forma individual.
- Reflexões/debriefing em grupo - como os participantes se sentiram nesse dia: o que foi fácil, o que foi desafiador, o que você melhoraria em relação aos jogos, o que aprendeu, o que considera que aplicará na sua vida quotidiana após essas sessões...
- Certificados finais para os participantes.



CONCLUSÕES OBTIDAS APÓS A FASE DE TESTAGEM EM CADA PAÍS

FUNDAÇÃO ASPAYM CASTILLA Y LEÓN - Espanha

Em Espanha, o Workshop "Intellectual Multiverse" foi testado com dois grupos muito diferentes: o primeiro foi realizado em León, com adultos com e sem deficiência, enquanto o segundo foi realizado em Ponferrada, em colaboração com a organização "Proyecto Hombre", cujos usuários foram os participantes desta fase de teste.

Embora ambos os grupos de participantes tenham iniciado o workshop com uma atitude muito positiva, de acordo com os facilitadores e observadores, especificamente no primeiro houve uma mudança significativa na atitude entre a primeira atividade de aquecimento e o último jogo: por exemplo, algumas pessoas que participaram das sessões juntas (amigos, casais, etc.) apenas conversaram entre si no início, mas gradualmente ganharam confiança no grupo, se abriram mais e até acabaram compartilhando experiências pessoais com os demais participantes.

De modo geral, portanto, do ponto de vista dos facilitadores e observadores, e com base nas conclusões tiradas pelos participantes por meio de um questionário de satisfação ao final das sessões do Workshop, considera-se que os jogos e as atividades realmente contribuíram para o crescimento profissional e pessoal dos participantes.



FUNDAÇÃO PLAN B EDUCAÇÃO SOCIAL - Espanha

A testagem realizada pela Fundación Plan B Educación Social, também na Espanha, foi implementado com um grupo de adultos com deficiência no Centro Juvenil Casjuvi. As atividades foram bem recebidas e adaptadas de forma eficaz ao público-alvo. A maioria dos jogos exigiu simplificação ou versões mais curtas, o que foi possível em quase todos os casos, exceto "Word Jam", que se mostrou difícil de adaptar sem perder sua essência.

Tanto o facilitador quanto o observador concordaram que os jogos ajudaram a aprimorar as ferramentas e estratégias da organização para intervenção educacional com adultos com menos oportunidades. Eles também consideraram a abordagem altamente valiosa para promover a autoconsciência e o desenvolvimento pessoal por meio da Teoria das Inteligências Múltiplas. O uso dessa estrutura incentivou a reflexão sobre a diversidade intelectual e demonstrou que não existe uma única "maneira certa" de aprender ou interagir com o ambiente.

Os participantes mostraram-se motivados e gostaram das oficinas. Expressaram que as sessões os ajudaram a descobrir seus próprios pontos fortes e a compreender melhor as oito inteligências. Relataram também que se sentiam mais coesos como grupo e valorizaram a metodologia inclusiva e participativa. De acordo com sua autoavaliação, sentiram-se mais confiantes nas inteligências musical, intrapessoal, naturalista e linguística, enquanto as inteligências corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e lógico-matemática foram percebidas como áreas a serem aperfeiçoadas.

Algumas lições práticas emergiram desta fase de testes. Os facilitadores concluíram que é necessário ter tempo para adaptar os materiais a diferentes níveis e que modelar certos jogos antes de começar pode melhorar significativamente a compreensão. Atividades que envolvam escrita devem oferecer alternativas como desenho, e a inclusão de recursos visuais (por exemplo, uma Roda das Emoções) pode tornar os exercícios mais acessíveis.

Apesar dos pequenos desafios, os workshops foram consideradas um grande sucesso, tendo alcançado os seus objetivos de promover a consciencialização sobre múltiplas inteligências, aumentar a motivação e fomentar a reflexão pessoal entre os participantes. A organização tem intenções continuar a utilizar estes materiais em futuros projetos educacionais e sociais.



CEIPES - CENTRO INTERNACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO - Itália

Em Itália, o workshop do projeto “Intellectual Multiverse” foi realizado em duas datas distintas. O primeiro foi realizado na sede do CEIPES e o segundo num local diferente, com capacidade para acomodar um número maior de participantes. O número de participantes nos dois workshops foi diferente, permitindo que os facilitadores adaptassem os jogos às necessidades de cada grupo.

Os participantes de ambos os workshops tinham formação académica semelhante, incluindo professores, educadores, psicólogos e instrutores. A maioria deles não se conhecia, com algumas exceções.

O ambiente era descontraído e agradável. Embora não soubessem exatamente quais atividades realizariam, os participantes estavam ansiosos para aprender mais sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Após os exercícios para “quebrar o gelo”, os primeiros jogos desenvolvidos foram os relacionados com a inteligência pessoal, que permitiram aos participantes começarem a descontrair e partilhar informações sobre si mesmos e seu estado emocional atual. A partir desse momento inicial, os participantes estavam ansiosos por se envolver, experimentar e expressar suas ideias. Todos os jogos apresentados foram amplamente apreciados, considerados úteis para analisar e desenvolver a inteligência relevante e concluídos com sucesso.

No final do workshop, todos compartilharam suas reflexões sobre os diferentes tipos de inteligência, afirmando que se sentiam mais habilidosos no desenvolvimento de certos tipos de jogos do que outros. Os jogos mais populares foram, os relacionados com as inteligências interpessoal e intrapessoal (por exemplo, “Tratar as emoções por Tu”), enquanto “Ás voltas pela casa”, relacionado com a inteligência corporal-cinestésica, foi repetidamente classificado como difícil devido à necessidade de imaginar os espaços descritos.

Com base no feedback recebido ao final das sessões e nas respostas ao formulário de avaliação, ficou claro que os workshops foram amplamente apreciadas. Cada jogo foi avaliado positivamente e considerado fundamental para o desenvolvimento de habilidades pessoais.

Os participantes mostraram-se entusiasmados e solicitaram mais informações sobre as diversas formas de inteligência, manifestando o desejo de integrar os jogos nas suas atividades profissionais diárias.



ROSTO SOLIDÁRIO - ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO - Portugal

Os oito jogos foram testados com dois grupos distintos:

- Equipa de Enfermagem do Centro de Saúde de Fiães (2 sessões)
- Participantes da formação na ALPE – Santa Maria da Feira (4 sessões)

Com a Equipa de Enfermagem, todos os jogos decorreram num ambiente divertido e descontraído, marcado por um forte trabalho de equipa e colaboração. Os participantes sentiram que as atividades ajudaram a fortalecer a coesão da equipa e a dinâmica do grupo, permitindo-lhes também reconhecer pontos fortes pessoais — bem como os dos seus colegas — que talvez não tivessem sido totalmente visíveis antes.

Para os participantes da formação na ALPE, houve uma evolução, de um conhecimento insuficiente entre si, para um envolvimento ativo no trabalho em equipa e na coesão do grupo. As atividades não exigiram exposição individual significativa, o que contribuiu para a sua sensação de conforto e vontade de participar. Relataram que os jogos os ajudaram a aprofundar a compreensão das suas capacidades intrapessoais, bem como das suas competências interpessoais, como o trabalho em equipa e a comunicação. No final, o feedback foi extremamente positivo. Os participantes sentiram que os jogos ajudaram a fortalecer ainda mais a equipe e promoveram um nível mais profundo de autoconsciência e compreensão mútua dentro do grupo.



GAMMA INSTITUTE - Roménia

As atividades e jogos do programa Intellectual Multiverse foram testados na Roménia com dois grupos de adultos, cada um com duas sessões (3 horas/sessão).

Ambos os grupos eram compostos por adultos, mas com uma especificidade:

o primeiro grupo era constituído por adultos que também trabalhavam na área da educação. Assim, na parte da avaliação pós-evento, enfatizamos a utilização dos jogos no seu trabalho diário.

O segundo grupo era constituído por adultos com necessidades específicas de desenvolvimento pessoal e com problemas psicológicos como baixa autoestima, depressão ou burnout, pessoas que procuravam reinserção profissional.

Para ambos os grupos, o foco principal foi a autoavaliação das inteligências múltiplas, seguida da elaboração de um miniplano para duas mudanças principais:

- utilizar ao máximo o potencial das inteligências dominantes;
- desenvolver as inteligências "esquecidas" e utilizá-las no dia-a-dia.

O impacto nos participantes foi:

- ficaram surpreendidos com a teoria de Gardner e muito curiosos para saber mais sobre as nove inteligências;
- descobriram de que forma desenvolveram determinadas inteligências em detrimento de outras e quais as crenças limitadoras que os impedem de desenvolver e utilizar mais inteligências;
- alguns participaram em aulas e tomaram consciência de como podem incentivar os seus filhos a explorar e a desenvolver o máximo possível das suas inteligências.

O feedback sobre os jogos foi:

- foram divertidos e fáceis de compreender, desde as conclusões à autoavaliação das inteligências;
- podem ser adaptados e jogados também com outros públicos-alvo: crianças ou jovens;
- podem ser utilizados na escola para criar autoconhecimento sobre o potencial pessoal;
- podem ser adaptados e utilizados até em atividades familiares com crianças e outros membros da família.

De forma geral, os workshops do Projeto Intellectual foram um sucesso, bem recebidas pelos participantes e com um enorme potencial de replicação no contexto do Instituto Gamma, em oficinas e atividades do dia-a-dia.



RECOMENDAÇÕES FINAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO WORKSHOP

- Os facilitadores devem ler cuidadosamente o capítulo sobre Metodologia e todo o Workshop Final antes de implementar o referido com o seu público-alvo. Podem, assim, decidir se desejam utilizar algumas atividades, além dos jogos, ou combinar algumas delas, consoante o objetivo do workshop.
- Os facilitadores devem assegurar que o espaço e os materiais necessários estejam disponíveis para cada grupo de participantes. É fundamental adaptar alguns dos materiais referidos, bem como as explicações, de acordo com o público-alvo.
- Os facilitadores devem assegurar que dispõem de tempo suficiente para desenvolver adequadamente o Workshop. Podem dividir o referido Workshop em duas sessões distintas, abordando as oito Inteligências diferentes em cada uma delas através de quatro jogos distintos. Esta abordagem é explicada em detalhe no capítulo "Metodologia".
- Se possível, seria recomendável contar com pelo menos 2 facilitadores.
- Em relação à introdução deste Workshop “Intellectual Multiverse”, consoante o público-alvo e o seu nível de compreensão, os facilitadores, em vez de expor todo o texto sobre cada Inteligência, podem simplesmente apresentar exemplos de cada uma.
- Como recomendação, os facilitadores devem iniciar cada sessão com um energizador ou atividade em que “ativem” o grupo de participantes.
- Os facilitadores devem concluir cada jogo com um breve momento de discussão, conforme a explicação fornecida em cada um dos 8 jogos distintos.
- Os facilitadores devem ajustar as conclusões do Workshop Final ao seu público-alvo, aos objetivos do Workshop em questão e às diversas experiências que os participantes possam vivenciar durante as sessões. Não se esqueça de utilizar os instrumentos de avaliação, incluindo a fase de debriefing.
- Após a realização do Workshop e a identificação do perfil de cada público-alvo, é fundamental que os facilitadores ajustem alguns dos materiais referidos, bem como as explicações.



Co-funded by
the European Union



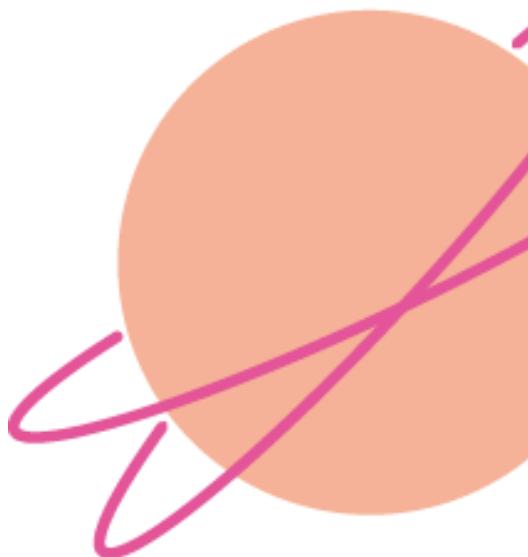
INTELLECTUAL MULTIVERSE:
“APRENDIZAGEM DE ADULTOS
com base na
TEORIA DAS APRENDIZAGENS MÚLTIPLAS”

Certificado de Participação

nome

participou no Evento Multiplicador
“Intelectual Multiverse”
realizado a
por
em

o formador





Co-funded by
the European Union





Co-funded by
the European Union

FUNDED BY THE EUROPEAN UNION. VIEWS AND OPINIONS
EXPRESSED ARE HOWEVER THOSE OF THE AUTHOR(S) ONLY AND
DO NOT NECESSARILY REFLECT THOSE OF THE EUROPEAN UNION
OR THE EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE
AGENCY (EACEA). NEITHER THE EUROPEAN UNION NOR EACEA
CAN BE HELD RESPONSIBLE FOR THEM.

<https://intellectualmultiverse.eplusproject.eu/> A magnifying glass icon inside a blue rounded rectangle, which is part of a larger search bar graphic.



TOOLKIT "INTELLECTUAL MULTIVERSE" © 2025 BY FUNDACIÓN ASPAYM
CASTILLA Y LEÓN IS LICENSED UNDER CC BY-NC-SA 4.0

