

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Michelle Ferraz de Moraes

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
recursos e estratégias de aprendizagem**

**Porto Alegre
2013**

Michelle Ferraz de Moraes

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
recursos e estratégias de aprendizagem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Me. Mónica Nariño Rodriguez

Porto Alegre

2013

Michelle Ferraz de Moraes

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:
recursos e estratégias de aprendizagem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Me. Mónica Nariño Rodriguez

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Ivone Teresa Jordan de Mogendorff

Prof^ª. Me. Maria Lucia Machado de Lorenci

Porto Alegre

2013

Dedico este trabalho aos meus alunos, verdadeiras fontes de motivação, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades de crescimento pessoal, intelectual e profissional a mim concedidas;

À minha família, por entender meus momentos de ausência e por terem me incentivado a nunca parar de estudar;

Ao Rafael, pelo apoio incondicional durante essa etapa e pela relação de parceria construída durante todos esses anos;

Aos colegas de curso, pelos cafés e pelos momentos de descontração no Antônio;

À amiga Mirtha Rodrigues, pelo apoio e pela amizade construída durante essa longa jornada;

A todos os meus mestres, que contribuíram com a minha formação e com a realização deste sonho;

À minha orientadora, Mónica Nariño, não só por ter aceitado a orientação deste trabalho, mas também por todos os ensinamentos a mim transmitidos durante os estágios curriculares de Espanhol.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo colaborar com a tarefa dos professores, sobretudo os de língua espanhola, que não se acomodam frente a um aluno com dificuldades de aprendizado em sua matéria. Para tanto, sugerimos uma abordagem didática que tenha como perspectiva a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida na década de 80 pelo psicólogo cognitivo Howard Gardner.

Para o desenvolvimento desse estudo, tomaremos como base os pressupostos teóricos contidos em suas obras, sobretudo aqueles que reiteram a contribuição da teoria à educação. Pretendemos, com este trabalho, convidar o leitor a construir uma escola centrada no indivíduo, na qual o desenvolvimento cognitivo de cada aluno seja entendido como singular.

Entretanto, somente o estudo da teoria mostrou-se insuficiente. Por essa razão, no decorrer deste trabalho propomos a aplicação de um questionário, a fim de auxiliar o professor na difícil tarefa de identificar o perfil cognitivo de seus alunos e, conseqüentemente, servir como norteador para a elaboração de atividades mais adequadas, levando-se em consideração a diversidade de inteligências encontradas dentro da sala de aula.

Finalmente reunimos na parte final deste trabalho teoria e prática: apresentaremos uma seleção de dezesseis atividades para a aula de língua estrangeira (duas para o desenvolvimento de cada inteligência), as quais buscam contribuir com o trabalho do professor que pretende, além de desenvolver as Inteligências Múltiplas presentes em sua classe, diversificar seu trabalho diário.

Palavras-chave: *Ensino de Espanhol. Inteligências Múltiplas. Recursos Didáticos.*

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo colaborar con la tarea de los profesores, sobre todo los de lengua española, que no se acomodan ante un alumno con dificultades de aprendizaje en su asignatura. Así, sugerimos un enfoque didáctico que tenga como perspectiva la Teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada en la década de 80 por el psicólogo cognitivo Howard Gardner.

De esa manera, para el desarrollo de ese estudio, utilizaremos como base los postulados teóricos descritos en sus obras, especialmente aquellos que reiteran la contribución de la teoría a la educación. Pretendemos, con este trabajo, invitar al lector a construir una escuela centrada en el individuo, en la cual el desarrollo cognitivo de cada alumno sea entendido como singular.

Sin embargo, sólo el estudio de la teoría se mostró insuficiente. Por eso, en el transcurso de este trabajo proponemos la aplicación de un cuestionario, a fin de auxiliar al profesor en la difícil tarea de identificar el perfil cognitivo de sus alumnos y, consecuentemente, servir como guía para la elaboración de actividades más adecuadas, que tengan en cuenta la diversidad de inteligencias encontradas en el aula.

Finalmente, reunimos en la parte final de este trabajo teoría y práctica: presentaremos una selección de dieciséis actividades para la clase de lengua extranjera (dos para el desarrollo de cada inteligencia), las cuales buscan contribuir con el trabajo del profesor que pretende, además de desarrollar las Inteligencias Múltiples presentes en su clase, diversificar su trabajo diario.

Palabras clave: *Enseñanza de Español. Inteligencias Múltiples. Recursos Didácticos.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 REVISÃO TEÓRICA	12
1.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	12
1.1.1 Inteligência Linguística	13
1.1.2 Inteligência Lógico-matemática	14
1.1.3 Inteligência Musical	15
1.1.4 Inteligência Espacial.....	16
1.1.5 Inteligência Corporal-cinestésica	17
1.1.6 Inteligência Intrapessoal	18
1.1.7 Inteligência Interpessoal	18
1.1.8 Inteligência Naturalista.....	19
1.1.9 A existência de inteligências adicionais	20
1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TIM À EDUCAÇÃO	21
2 A TEORIA NA PRÁTICA: A APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	24
2.1 A APLICAÇÃO DA TIM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	25
2.2 CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES	27
2.3 MODELO DE QUESTIONÁRIO PROPOSTO	28
2.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES	30
3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA QUE CONTEMPLE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	32
3.1 INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA.....	33
3.1.1 Vistiendo el muñeco/la muñeca	33
3.1.2 Texto barajado	34
3.2 INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.....	35
3.2.1 Dominó de los números.....	35
3.2.2 Desafío de vocabulário	36
3.3 INTELIGÊNCIA MUSICAL	37
3.3.1 Teléfono descompuesto	38
3.3.2 Arregla la música.....	39
3.4 INTELIGÊNCIA ESPACIAL	39
3.4.1 Rompecabezas de la casa.....	40

3.4.2 Tablero charlador	40
3.5 INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA	41
3.5.1 Mímica.....	42
3.5.2 Baile de las sillas	42
3.6 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL.....	43
3.6.1 Dibujando expresiones	43
3.6.2 Amigo Secreto	44
3.7 INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL	45
3.7.1 Haciendo una pizza con Telmo y Tula	45
3.7.2 El vendedor de electrodomésticos	46
3.8 INTELIGÊNCIA NATURALISTA	47
3.8.1 Reciclando la basura.....	47
3.8.2 Un debate acerca de la corrida de toros.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A – Vistiendo la muñeca.....	53
APÊNDICE B – Vistiendo el muñeco.....	55
APÊNDICE C – Texto Barajado	57
APÊNDICE D – Dominó de los números	59
APÊNDICE E – Desafío de Vocabulario	62
APÊNDICE F – Desafío de Vocabulario (gabarito)	64
APÊNDICE G – Teléfono Descompuesto	65
APÊNDICE H – Teléfono Descompuesto (gabarito).....	66
APÊNDICE I – Arregla la música.....	67
APÊNDICE J – Arregla la música (gabarito).....	68
APÊNDICE K – Rompecabezas de la casa	69
APÊNDICE L – Tablero Charlador	70
APÊNDICE M – Mímica	71
APÊNDICE N – Baile de las sillas.....	73
APÊNDICE O – Dibujando Expresiones	74
APÊNDICE P – Amigo Secreto	78
APÊNDICE Q – Haciendo una pizza con Telmo y Lula	79
APÊNDICE R – El vendedor de electrodomésticos.....	81
APÊNDICE S – Reciclando la basura	84
APÊNDICE T – Un debate acerca de la corrida de toros.....	90

INTRODUÇÃO

Durante o exercício profissional, todo professor que mantém uma reflexão acerca de sua prática pedagógica já se sentiu inquieto quando um ou mais estudantes não demonstram interesse por suas aulas ou, mesmo quando se percebe que há empenho, o aprendizado não acontece. É comum encontrarmos docentes fazendo indagações do tipo: *Por que meu aluno não se interessa por minhas aulas? Por que não consegue aprender, apesar de fazer todas as atividades solicitadas? Por que a maioria da turma aprendeu a matéria e apenas um não conseguiu?*

Na busca por possíveis respostas, muitos educadores acabam atribuindo a alguém a culpa pelo fracasso: a si mesmos, por não conseguirem ensinar um conteúdo de sua área de formação; ao aluno, por passar conversando durante a explicação; à escola, por não dar o suporte necessário para a aprendizagem; à família, por transferir sua responsabilidade de educar à instituição escolar.

E se, ao invés de apontarmos culpados, buscássemos caminhos para que todos os estudantes de uma turma pudessem, de fato, ter acesso ao aprendizado? A tarefa é árdua, mas acreditamos que o primeiro passo para tentar mudar essa realidade deve ser dado pelo próprio professor: passar a considerar seu aluno um sujeito singular, dotado de particulares próprias. Quando o educador aceitar que uma sala de aula é um espaço heterogêneo, na qual estão dispostos indivíduos com objetivos e necessidades diferentes, conseguirá entender que cada um emprega recursos distintos para construir seu conhecimento e, por isso, nem sempre o quadro-negro e o giz serão suficientes.

O primeiro a defender essa ideia de *sujeito singular* (embora não utilize a expressão exata) foi o psicólogo cognitivo Howard Gardner na década de 80 com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas. O principal ponto defendido pelo autor é que, assim como somos sujeitos singulares e únicos, dotados de interesses e habilidades distintas, também somos diferentes quanto à questão do aprendizado. Por isso, às vezes precisamos de métodos e motivações diferentes daqueles aos quais estamos acostumados, para o estudo ser eficiente.

Foi para auxiliar o professor nessa mudança de postura que nasceu a proposta deste trabalho: fornecer recursos e estratégias de aprendizagem para a aula de língua espanhola, as quais contribuam para o desenvolvimento desse *aluno singular*, pois somente assim o aprendizado poderá estar acessível a todos os estudantes. Para isso, o primeiro capítulo trará

algumas considerações acerca da própria teoria, uma breve descrição das inteligências por ela compreendidas e a contribuição desses postulados para a educação.

Ainda durante a leitura do primeiro capítulo, encontraremos a posição de Gardner (2001) acerca da aplicação de sua tese para fins educacionais: de acordo com ele, é necessário que o professor, primeiramente, conheça bem a teoria e o seu aluno. Do contrário, estará correndo o risco de distorcer seus postulados, o que pode resultar num trabalho ineficiente.

Para que o professor consiga aplicar corretamente as ideias do teórico que apresentaremos, no capítulo dois, um modelo de questionário a ser aplicado na turma, com o objetivo de verificar quais são as inteligências predominantes nos entrevistados. Conhecida a turma, é possível identificar de que maneira os estudantes aprendem e como o educador pode ajudá-los na construção de seu conhecimento.

Por fim, o presente trabalho traz algumas sugestões de atividades, jogos e recursos que o professor de língua espanhola pode utilizar em suas aulas. Assim, além de diversificar seus métodos de ensino, também estará contemplando o desenvolvimento de todas as inteligências presentes em sua classe.

1 REVISÃO TEÓRICA

1.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS¹

Em 1979, a *Bernard van Leer Foundation*² solicitou à Escola de Graduação em Educação de Harvard que disponibilizasse alguns de seus pesquisadores para a realização de uma investigação acerca do potencial humano. Este estudo teve Howard Gardner, psicólogo cognitivo e professor da Universidade de Harvard, como um dos principais colaboradores. Algumas das descobertas obtidas nessa pesquisa foram publicadas pelo próprio Gardner no livro *Frames of Mind – Theory of the Multiple Intelligences*³ em 1983.

Nesta obra, o pesquisador apresenta ao mundo uma nova concepção sobre a capacidade intelectual das pessoas (inteligência). De acordo com essa visão, o intelecto humano é composto por um conjunto de competências relativamente independentes, mas que se combinam de diferentes maneiras, de acordo com o estímulo fornecido pelos próprios indivíduos e suas culturas. Dessa forma, não é possível aferir o grau de inteligência que alguém possui, já que a maioria dessas habilidades não são passíveis de detecção em testes padronizados no modelo QI.

Ao fazer tal afirmação, o autor rompe com a perspectiva – até então aceita pela sociedade – de inteligência única, inata e quantificada, bem como com a ideia que julgamos falsa de que os seres humanos são dotados apenas das habilidades linguística e lógico-matemática, e, por isso, um baixo desempenho em uma destas (ou nas duas) acarreta na categorização deste como “incapaz”, “inapto”, “burro”.

Assim, Gardner, primeiramente, classifica uma inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1994, p.X). Mais tarde em *Inteligência: um conceito reformulado* (GARDNER, 2001, p. 47) define-a como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. De acordo com o autor, essas definições são

¹Com o objetivo de tentar evitar a repetição do termo *Teoria das Inteligências Múltiplas*, doravante este trabalho apresentará a sigla TIM quando precisar fazer referência a este.

²Sediada nos Países Baixos, essa instituição se ocupa com o estudo e a criação de programas que contribuam com o desenvolvimento infantil.

³Para a realização deste trabalho foi utilizada a versão em português intitulada *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas* (1994), a qual será corretamente referenciada ao final.

importantes para que não se confunda inteligências com sistemas sensoriais (visão, audição, tato, principalmente) e que não se acredite que estas são dependentes desses.

Então, para que uma capacidade humana fosse considerada uma dessas inteligências – e não um simples talento ou dom – deveria cumprir determinados pré-requisitos. Assim, o teórico estipulou que essas competências deveriam obedecer a oito critérios, como, por exemplo, o isolamento potencial por dano cerebral. Nesse quesito, o pesquisador notou que indivíduos portadores de lesões em áreas específicas do cérebro (decorrentes de alguma doença ou acidente) tiveram uma única inteligência prejudicada (aquela correspondente a área cerebral afetada), permanecendo os demais domínios intactos. Essa descoberta comprovaria a tese defendida por Gardner de que, apesar das inteligências não existirem isoladas, umas são autônomas em relação às outras.

Baseado nos testes realizados, o autor propõe, inicialmente, que sete competências preenchem aos critérios experimentados. São elas: *Linguística*, *Lógico-matemática*, *Musical*, *Espacial*, *Corporal-cinestésica*, *Intrapessoal* e *Interpessoal*. Mais tarde, reconheceu a *Inteligência Naturalista* como pertencente ao grupo das Inteligências Múltiplas. Essas seriam as “Estruturas da Mente”, título da primeira obra sobre a TIM.

1.1.1 Inteligência Linguística

Por ser a competência mais compartilhada na espécie humana, é a inteligência que mais tem sido estudada. Pode ser classificada como a habilidade de usar a linguagem para expressar opiniões, convencer e transmitir ideias. Em *Estruturas da Mente*, Gardner, ao citar a poesia, exemplifica a manifestação dessa capacidade conceituando-a como a aptidão para trabalhar com a linguagem e seus mecanismos:

No poeta, então, vê-se em funcionamento com especial clareza as operações centrais da linguagem. Uma sensibilidade ao significado das palavras, por meio da qual o indivíduo aprecia as sutis nuances de diferença entre derramar tinta “intencionalmente”, “deliberadamente” e “de propósito”. Uma sensibilidade à ordem entre as palavras – a capacidade de seguir regras gramaticais e, em ocasiões cuidadosamente selecionadas, violá-las. Num nível um tanto mais sensorial – uma sensibilidade aos sons, ritmos, inflexões e metros das palavras – aquela habilidade que pode tornar belo de ouvir até mesmo um poeta numa língua estrangeira. (GARDNER, 1994, p.60)

Entretanto, engana-se quem pensa que a inteligência linguística é privilégio apenas de poetas e escritores. De fato, pode-se dizer que nesses indivíduos é a competência dominante, todavia convém lembrar que a faculdade da linguagem é inerente a todos os seres humanos,

daí ser possível reconhecê-la tanto na modalidade escrita quanto na oral. Dessa maneira, é possível afirmar que palestrantes, advogados, vendedores e líderes religiosos também possuem essa habilidade como predominante.

Para Antunes (2001, p.22), as pessoas que possuem essa inteligência bem desenvolvida costumam gostar – além de ler e escrever – de línguas estrangeiras, de ouvir histórias, de fazer analogias e de palavras cruzadas, bem como são dotadas de uma facilidade para a oratória ou criação de pequenos discursos. Quanto ao aprendizado, preferem o uso de sínteses e aprendem melhor quando gravam sua fala ou o que foi ouvido.

1.1.2 Inteligência Lógico-matemática

Como visto anteriormente, a TIM nasce como oposição aos consagrados testes de QI, por esses levarem em conta apenas as habilidades linguística e lógico-matemática. De fato, pode-se afirmar que essas duas competências ainda são as mais privilegiadas e valorizadas na escola contemporânea. Gardner afirma que, por muito tempo, vários psicólogos consideraram a inteligência lógico-matemática como o protótipo da “inteligência pura”. Aliás, reside nessa afirmação sua principal oposição a Jean Piaget, o qual afirmou ser o pensamento lógico “a cola que mantém unida toda a cognição”. (Piaget *apud* Gardner, 1994, p. 104)

Central a esta capacidade está uma habilidade para compreender longas cadeias de raciocínio e resolver problemas (matemáticos ou não), daí alguns estudiosos se referirem a essa capacidade como “pensamento científico”. Diferentemente das inteligências linguística e musical, que se originam na esfera auditivo-oral, pode-se afirmar que a lógico-matemática é traçada mediante um confronto com o mundo dos objetos, isto é, é somente “confrontando os objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático.” (GARDNER, 1994, p.100)

A inteligência lógico-matemática manifesta-se muito cedo através da facilidade para o cálculo e para o raciocínio lógico-dedutivo. Indivíduos que possuem essa inteligência como predominante demonstram sensibilidade para trabalhar com números, abstrações e símbolos. Além disso, os mesmos sentem-se desafiados frente a um questionamento e somente sua resolução trará bem-estar. Essas pessoas se equiparam a verdadeiros cientistas, já que nenhuma hipótese pode ser aceita sem que sua validade tenha sido efetivamente comprovada, através de testes ou de um embasamento teórico, por exemplo. Como exemplo, Gardner cita

um pequeno relato sobre a infância de Saul Kripke, tido como o filósofo mais brilhante de sua geração:

Como convém a um prodígio matemático, Kripke prosseguiu rapidamente por conta própria e atingira o nível da álgebra por volta da época em que estava na quarta série. Descobriu, por exemplo, que, a multiplicar a soma de dois números pela diferença entre eles, obtinha a mesma resposta que quando subtraía o quadrado do número menor do quadrado do número maior. Uma vez que ele percebeu que este padrão se aplicava a qualquer conjunto de números ele chegou ao centro da álgebra. Kripke certa vez mencionou para sua mãe que ele mesmo teria inventado a álgebra se ela já não tivesse sido inventada, porque chegou aos seus *insights* tão naturalmente. (GARDNER, 1994, p.119, grifo do autor)

A inteligência lógico-matemática é tida como a competência mais desenvolvida em cientistas, físicos, matemáticos, arquitetos, engenheiros, projetistas, contadores e programadores de computação, dentre outros. Pessoas nas quais essa habilidade é predominante costumam interessar-se por enigmas, senhas, experimentos, análise de dados e estatística. Além disso, frequentemente sentem-se incomodadas com a falta de padrões ou regularidade das coisas (ANTUNES, 2001, p.24).

1.1.3 Inteligência Musical

Para o criador da TIM, é a competência que se manifesta mais cedo nas crianças. Tendo como componentes centrais o tom (ou melodia), o ritmo e o timbre, a inteligência musical caracteriza-se como a habilidade que um indivíduo apresenta para compor ou reproduzir música. Essa facilidade se manifesta através da sensibilidade para identificar e apreciar tais constituintes. As pessoas que possuem essa inteligência predominante costumam se interessar por canto, composição e instrumentos musicais.

Contudo, a mera aparição da habilidade musical não pode ser considerada a garantia de que o indivíduo logrará êxito na carreira profissional. De acordo com seu raciocínio, a competência musical manifestada na infância somente se converterá em um domínio intelectual devidamente reconhecido se associado a outros fatores, tais como o meio no qual o indivíduo foi criado e os tipos de estímulos que recebeu durante esse período.

Tal afirmação deve-se ao fato de que, embora haja culturas nas quais a habilidade musical é extremamente valorizada (China e Japão, por exemplo), em nossa cultura, sobretudo nas sociedades ocidentais, o “analfabetismo musical é aceitável” (GARDNER, 1994, p. 86), haja vista a posição da escola frente a essa questão, já que, como vimos, a

grande maioria das instituições escolares enfatiza os domínios linguístico e lógico-matemático.

Dessa forma, a criança dotada de inteligência musical que deseja conquistar reconhecimento nessa área necessita, além de muito estímulo e treinamento (Gardner fala em dez anos para que se consiga chegar ao domínio da esfera musical), ter maturidade e coragem para renunciar a outras opções e possibilidades que a vida, com certeza, lhe mostrará:

Mesmo dada uma generosa quantidade de talento, o sucesso musical não necessariamente decorre. Para cada dez prodígios musicais (com talento inato presumível) há vários prodígios fracassados, alguns dos quais abandonaram totalmente a música, outros que tentaram mas falharam em atingir o ápice da conquista musical.[...] Questões de motivação, personalidade e caráter são, em geral, destacadas como decisivas aqui – embora a sorte certamente também contribua. Um músico em nossa cultura deve ser mais do que tecnicamente proficiente. Ele deve ser capaz de interpretar a música, de captar as intenções do compositor, de conceber e projetar suas próprias interpretações, ser um intérprete convincente. (GARDNER, 1994, p.89)

No que diz respeito à aprendizagem, não poderia ser diferente: alunos cuja inteligência musical é a predominante, aprendem os conteúdos mais facilmente se estes estiverem associados à música. Assim, os professores que conseguirem identificar seus discentes como portadores dessa habilidade, podem se utilizar do trabalho com canções ou melodias, seja esta para o treinamento da capacidade auditiva (no caso das línguas estrangeiras), seja como recurso didático para facilitar a compreensão de um tema.

1.1.4 Inteligência Espacial

Gardner afirma que é a competência mais facilmente reconhecida porque está presente em todas as culturas humanas através da ciência (geometria e física), dos jogos, esportes, da arte (pinturas expressionistas) e da orientação no espaço. Ele a define como:

a capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da existência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. Pode-se ser solicitado a produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas.” (GARDNER, 1994, p.135).

Muito bem desenvolvida em arquitetos, motoristas, jogadores de xadrez, geógrafos e artistas gráficos, por exemplo, por muito tempo a inteligência espacial foi confundida com percepção visual. De fato, podemos dizer que essa habilidade está intimamente ligada a essa modalidade sensorial, contudo sabemos que a capacidade espacial também se desenvolve em

pessoas cegas, o que seria impossível de acontecer se tal domínio fosse dependente da esfera visual. Quanto a essa questão, Gardner (1994) pondera que essa competência pode estar relacionada com a memória visual e cita como exemplo o enxadrista, o qual deve ser capaz de orientar-se no espaço (tabuleiro) e antecipar jogadas, estratégias ligadas à memória visual.

Para Brunoski & Retorta (2010, p. 89), é possível identificar essa inteligência nos alunos quando esses demonstram facilidade com jogos, quebra-cabeças e prestam atenção a detalhes visuais. Assim, atividades que envolvam a comparação de objetos ou que demandem uma capacidade de movimentação (de pessoas ou objetos) podem se mostrar eficientes estratégias de aprendizagem.

1.1.5 Inteligência Corporal-cinestésica

Para Smole (1999, p. 12) ainda nos deparamos com muitas pessoas que se recusam a reconhecer a inteligência corporal-cinestésica como uma competência do intelecto. Isso ocorre porque, como vimos anteriormente, há uma relutância por parte da escola em valorizar outras capacidades intelectuais dos alunos (não apenas a linguística e lógico-matemática). Então, ainda paira em nossa sociedade a ideia de inteligência única, e esta obrigatoriamente deve estar ligada à ciência ou à linguagem. Em suma, o que fazemos com nosso corpo, por exemplo, é pouco valorizado.

Cinestesia é o termo usado para designar o conjunto de sensações pelas quais sentimos e percebemos nosso corpo – movimentos musculares, por exemplo. Assim, a inteligência corporal-cinestésica se caracteriza pela capacidade de usar o corpo para determinados propósitos, como jogar um jogo, criar um novo produto ou expressar uma emoção. Outra particularidade que talvez seja possível perceber em indivíduos que possuem essa habilidade bem desenvolvida é a facilidade com que manuseiam objetos, embora Gardner (1994) atente para o fato de que estas duas características possam existir separadamente.

Esta inteligência pode ser identificada em dançarinos, inventores, mímicos, atores e atletas. Segundo Antunes (2001, p.19), ao estimular essa competência também se está estimulando outros recursos corporais, como tato, atenção, visão, olfato e paladar. Alunos dotados deste domínio intelectual se interessam por aulas onde o aprendizado não ocorre somente pelo método tradicional, isto é, professores em pé e alunos sentados, copiando do quadro. Para facilitar o entendimento da matéria, o professor pode utilizar dinâmicas que valorizem o uso do corpo e de objetos, como competições, danças e jogos.

1.1.6 Inteligência Intrapessoal

Para falar das inteligências caracterizadas como pessoais – a Intrapessoal e a Interpessoal -, Gardner opta por descrevê-las em uma mesma seção, pois, mesmo cada uma delas tendo seus traços característicos e sua representação neurológica, o autor enfatiza que uma não pode desenvolver-se sem a outra.

Esta competência caracteriza-se como a habilidade para acessar os próprios sentimentos e emoções e utilizá-los na resolução de problemas pessoais. Para que tal feito seja possível, o indivíduo dotado dessa inteligência necessita conhecer-se a si próprio, ou seja, “reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo”. (SMOLE, 1999, p.13)

Indivíduos dotados desta capacidade intrapessoal são capazes de lidar com seus próprios sentimentos (como o romancista) ou com os de outras pessoas (terapeutas, por exemplo). Além disso, o velho sábio de um povoado também possui essa inteligência bem desenvolvida, já que, para ajudar os moradores de sua comunidade, consegue lançar mão de suas experiências internas, acumuladas durante toda sua vida.

Em contrapartida, o psicólogo adverte que o indivíduo autista pode ser tomado como exemplo onde a capacidade intrapessoal está prejudicada, já que é possível afirmar que essas pessoas “talvez nunca tenham sido capazes de se referirem a si mesmas” (GARDNER, 1995, p.29). Além disso, o escritor também chama a atenção para o fato de que, como é a inteligência mais íntima, o observador somente conseguirá identificá-la a partir da evidência de outra (linguagem, música, etc.).

Por esta inteligência ser característica, na maioria das vezes, de pessoas introspectivas, é possível afirmar que, no que tange ao aprendizado, os alunos nos quais esta competência é observada não gostam de se expor, daí o fato de preferirem atividades individuais. A confecção de um portfólio, por exemplo, pode ser uma estratégia que motive esse discente ao aprendizado do conteúdo.

1.1.7 Inteligência Interpessoal

Se a inteligência intrapessoal se caracteriza pela capacidade que o indivíduo possui de “voltar-se para dentro”, isto é, compreender o que ocorre em seu próprio interior e lançar mão desse conhecimento para a resolução de problemas, na interpessoal a aptidão do sujeito está na facilidade em “voltar-se para fora” (BRUNOSKI & RETORTA, 2010, p. 54), ou seja, a

competência que o homem demonstra para compreender as outras pessoas, entender como se relacionam, seus anseios, de que forma se motivam e trabalham.

Em sua teoria, Gardner enfatiza a importância das inteligências pessoais na maioria das culturas já conhecidas. Quanto à competência interpessoal, pode-se afirmar que essa ganha um destaque importante em seus escritos, já que é a habilidade responsável pela interação social. Para o autor, foi devido à presença deste domínio intelectual que os seres humanos conseguiram conviver nas sociedades pré-históricas, pois a realização de atividades (como a caça, por exemplo) já exigia a cooperação entre os indivíduos. Trazendo o exemplo para os dias atuais, percebe-se que pessoas que possuem facilidade para interagir, liderar, organizar e relacionar-se com diferentes perfis são as que possuem essa inteligência bem desenvolvida.

Então, observa-se este tipo de habilidade em cidadãos que demonstram facilidade de relacionamento com outras pessoas, tais como professores, vendedores, líderes políticos e religiosos, além de profissionais que se dedicam a ajudar o “outro” (psicólogos, assistentes sociais, conselheiros, etc.). Logo, os alunos que são dotados desta competência demonstram desde cedo uma facilidade em construir laços de amizade, bem como para liderar outros colegas, como o representante de turma, o presidente do Grêmio Estudantil, o capitão do time da escola. Quanto ao aprendizado, o professor pode criar atividades e dinâmicas que exijam desse discente a interação e o uso de sua capacidade de persuasão, por exemplo.

1.1.8 Inteligência Naturalista

Em 1999, Gardner reconhece, utilizando suas palavras, “sem muita cerimônia” (2001/02, p.57) uma oitava inteligência: a naturalista. Tal reconhecimento se fez necessário ao comprovar que essa habilidade, de acordo com os oito critérios para uma inteligência, se estabelece firmemente dentro da família das inteligências múltiplas.

Essa competência pode ser descrita como a capacidade de reconhecer, relacionar e distinguir os membros de uma espécie no campo da natureza. Pessoas que possuem este perfil intelectual bem desenvolvido costumam manifestar grande empatia e solidariedade com causas ambientais, como mostra Nogueira:

Como exemplo, podemos mostrar o caso dos vazamentos de óleo provocados constantemente por dutos e navios. Alguns voluntários se deslocam até as áreas atingidas e juntam-se ao grupo para, por exemplo, lavar e retirar o óleo das aves.

Muitos de nós, ao assistirmos essas cenas pela televisão, nos chocamos, ficamos impressionados e até revoltados, porém não o suficiente para nos mobilizarmos e também ser um dos voluntários da tarefa mencionada. Com a desculpa de termos nossas atividades, nosso emprego e tantos outros compromissos nos eximimos desta responsabilidade. Mas, vale lembrar que aqueles voluntários que lá estão também possuem os mesmos afazeres cotidianos que nós, mas largaram tudo para auxiliar na sobrevivência, por exemplo, das aves, isto tudo pelo fato de possuírem uma inteligência naturalista mais aguçada e desenvolvida. (NOGUEIRA, 2007, p.44)

Entretanto, Gardner e Nogueira alertam para o fato da inteligência naturalista não estar ligada somente ao fato de um indivíduo se interessar por temas relacionados à natureza. No que diz respeito às facilidades de distinção e estabelecimento de padrões, os autores concordam que este domínio do intelecto também adquire importância em outras áreas do conhecimento, como a dos negócios, por exemplo:

[...] acho que a inteligência naturalista é extremamente importante no mundo dos negócios. O comércio explora as mínimas diferenças perceptíveis nos produtos para convencer os consumidores a preferir o Mac Donald's ao Burger King, a um Ford, a um Plymouth ou a um tênis Nike ou Adidas. Somos capazes de perceber as diferenças necessárias entre os produtos graças à nossa inteligência naturalista. Embora não tenhamos evoluído para fazer a distinção entre dois objetos semelhantes feitos pelo homem, a habilidade de distinguir depende exatamente destes mecanismos evoluídos que permitem saber que plantas comer e quais recusar, que animais perseguir e de quais fugir. (GARDNER, 2001, p.236 e 237, *apud* NOGUEIRA, 2007, p.45)

Observada em ambientalistas, jardineiros e trabalhadores do campo, a inteligência naturalista, de acordo com o criador das inteligências múltiplas, tem seu maior expoente em Charles Darwin. O professor que deseja ajudar seu aluno a desenvolver essa aptidão pode utilizar como estratégia de aprendizagem (sempre que possível, é claro) a interdisciplinaridade, relacionando aspectos de sua área de conhecimento ao campo das ciências, por exemplo. Outra sugestão é a de que a sala de aula dê lugar à visita a museus e zoológicos ou que a própria aula seja ministrada em um parque ou praça.

1.1.9 A existência de inteligências adicionais

Nas décadas posteriores à primeira edição de *Estruturas da Mente*, Howard Gardner foi muito questionado quanto à expansão da sua lista inicial de competências. Foi assim que, como vimos, reconheceu uma oitava inteligência em 1999. Entretanto, os questionamentos e reivindicações não pararam por aí: a todo o momento apareciam questões acerca da existência das mais diversas “inteligências”, como culinária, humorística, sexual etc.

Sobre o reconhecimento (ou não) dessas outras capacidades, Gardner é bem claro em *Inteligência: um conceito reformulado*, ao afirmar que existem provas para o reconhecimento de três novas habilidades (naturalista, existencial e espiritual). Entretanto, o autor mantém sua posição de reconhecer apenas a primeira, já que essa é a única que satisfaz não a alguns, mas ao conjunto de critérios (estabelecidos pelo autor) para a validação de uma inteligência.

O mesmo aconteceu com outra candidata à lista, a aptidão moral, a qual Gardner justificou sua não inclusão sob o argumento de esta ser uma afirmação de personalidade, diferente, assim, de uma competência.

Portanto, para efeitos de aplicação deste trabalho, as habilidades consideradas serão aquelas pertencentes à lista de inteligências reconhecidas pelo próprio autor da TIM, sendo elas: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TIM À EDUCAÇÃO

Após uma leitura atenta das principais obras de Howard Gardner que descrevem a Teoria das Inteligências Múltiplas, é possível afirmar que são inúmeras as contribuições que sua tese dá à educação. Como não é objetivo principal deste trabalho resenhar todos os aspectos abordados pela teoria (embora as páginas escritas anteriormente fossem necessárias para um melhor entendimento do projeto que aqui me proponho), algumas implicações dela à prática escolar merecem ser explicitadas.

A primeira delas diz respeito à importância da identificação do perfil cognitivo de nossos alunos. Através desse diagnóstico o professor conseguirá visualizar de que forma (s) seu aluno aprende, e assim, contará com mais subsídios para melhorar sua prática pedagógica:

A meu ver, deveria ser possível identificar o perfil (ou inclinações) intelectuais de um indivíduo numa idade precoce e então utilizar este conhecimento para aumentar as oportunidades e opções educacionais da pessoa. Seria possível canalizar indivíduos com talentos incomuns para programas especiais, até mesmo poderíamos estruturar projetos e programas especiais de melhoramento para indivíduos que apresentem um perfil atípico ou disfuncional de competências intelectuais (GARDNER, 1994, p. 08).

A outra contribuição trazida pelo entendimento dos postulados de Gardner (1995) se refere à necessidade de uma conscientização (e aceitação) das diferenças humanas por parte da sociedade e da escola. Reconhecer que cada indivíduo é único, singular e, por isso,

diferente dos demais é conceber o espaço escolar como heterogêneo, que abriga alunos com pontos mais fortes e outros mais fracos, mas ambos passíveis de desenvolvimento. E é essa a função principal do educador: ajudar as pessoas a desenvolver suas inteligências. Somente com a evolução de seu perfil cognitivo é que os indivíduos conseguirão tornar-se sujeitos ativos na sociedade:

Em minha opinião, o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (GARDNER, 1995, p. 16).

Refletindo sobre o citado acima, entende-se que, se somos diferentes e singulares e, por isso, aprendemos de maneiras diferentes, o processo avaliativo e o currículo escolar também devem ser diferentes, centrados no aluno e não na comunidade escolar genericamente.

No que diz respeito à identificação – por parte da escola e dos professores – das inclinações intelectuais dos estudantes, a teoria das múltiplas inteligências também contribui para que consigamos diferenciar avaliação de “testagem” (utilizada na maioria das escolas), pois enquanto na primeira se levantam informações sobre atividades rotineiras, a segunda é realizada em situações extraordinárias e fora do ambiente conhecido pelo indivíduo testado. Dessa forma, o que a testagem busca é aferir a quantidade de conhecimento que o aluno conseguiu alcançar em determinado período de estudos para, assim, aprová-lo ou não. Entretanto, “O resultado de um único teste, feito em ambiente desconhecido e com materiais estranhos não retrata o potencial do aluno. (GAMA, 1994, p.17)

O objetivo da avaliação para Gardner (1995) deve ser o de informar o professor quanto ao aprendizado de seu educando e por isso deve ser realizada durante atividades do dia a dia e de maneira cumulativa. Dessa maneira, seria possível saber se a metodologia utilizada está adequada ou algo deve ser revisto.

Quanto à contribuição para o currículo escolar, Gardner é bem claro: não estamos mais na Idade Média, época em que os indivíduos buscavam o saber universal. Hoje temos consciência de que é impossível dominar todos os conteúdos e assuntos existentes. Mas continuamos a ter alunos que demonstram interesse pelos mais variados assuntos:

Elas querem desenhar em perspectiva, compor com rima, realizar experiências químicas, criar um programa de computador. Seria desejável, no melhor de todos os

mundos possíveis, que todas as crianças pudessem ter acesso a todas essas atividades. (GARDNER, 1995, p. 167)

Contudo, se precisamos delimitar o “quê” aprender, então que essa limitação favoreça as características cognitivas de cada aluno. Assim, o autor sugere que o currículo da escola seja organizado em torno de algumas poucas disciplinas obrigatórias (português, matemática, ciências biológicas e sociais e arte, por exemplo) e que o discente tenha a sua disposição um leque de outras opções, as quais ele escolheria de acordo com seu perfil e interesse, como disciplinas eletivas.

2 A TEORIA NA PRÁTICA: A APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Como visto no capítulo anterior, a teoria proposta por Gardner, se aplicada com seriedade e com os devidos cuidados, torna-se uma importante ferramenta de auxílio ao aprendizado, na medida em que, ao mesmo tempo, possibilita aos estudantes adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades através de estratégias de aprendizagem multimodais, além de contribuir significativamente com o processo de construção do conhecimento, como argumenta Campbell et al:

[...] os alunos devem ter oportunidades para a exploração criativa de seus interesses e talentos individuais, enquanto também aprendem habilidades e conceitos valiosos através de meios multimodais. Nem todas as crianças exibem o mesmo perfil de inteligência, nem compartilham os mesmos interesses.

[...] O conhecimento básico que todos os estudantes deveriam dominar, como as artes da linguagem, a matemática, a história e a ciência, não precisa ser ensinado da mesma maneira para todos. A frustração e o fracasso escolar poderiam ser bastante reduzidos se os professores apresentassem a informação de várias maneiras, oferecendo aos alunos múltiplas opções de sucesso. (CAMPBELL et al. , 2000, p.25-26)

Contudo, o próprio autor critica a interpretação que muitos educadores têm dado a seus postulados. De acordo com ele, muitos educadores, ao lerem sobre a TIM, acreditam ter encontrado uma “receita pedagógica”, a qual já está acabada, pronta para ser colocada em prática. Assim, o que se observa é uma gama de professores aplicando suas ideias sem critérios estabelecidos, sem nenhuma reflexão ou observação sobre a realidade propriamente dita, isto é, a sala de aula:

Minha teoria não é de modo algum uma receita pedagógica. Há sempre um abismo entre afirmações científicas sobre como a mente funciona e as práticas em sala de aula propriamente ditas. Os educadores estão em melhor posição para determinar se a teoria das TIM deve orientar sua prática, e até que ponto. (GARDNER, 2001, p.112)

Como dito anteriormente, uma das contribuições primordiais da TIM é propor que o professor abandone esse modelo de “educação uniforme” (GARDNER, 2001, p. 184), a qual defende a ideia de que todos são iguais e por isso devem receber o mesmo tratamento e “aprender” da mesma maneira, e reconhecer que seus estudantes são sujeitos heterogêneos conviventes em um mesmo espaço (sala de aula), portanto, cada um apresenta objetivos e necessidades educacionais diferentes. Diante dessa realidade, o docente tem dois caminhos: ignorar as diferenças ou admiti-las.

Para aqueles que desejam aprender a reconhecê-las, Gardner aponta um caminho, constituído de duas etapas: a primeira diz respeito à adoção de um modelo de “*educação configurada individualmente*”⁴ – uma educação que leva a sério as diferenças individuais e, na medida do possível, elabora práticas que servem a diferentes tipos de cabeças.” (GARDNER, 2001, p. 185-186). De acordo com essa perspectiva, é dever do professor buscar “conhecer a cabeça de seus alunos”, isto é:

[...] aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou preordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aluno. (GARDNER, 2001, p.185)

Conhecido o perfil cognitivo do aluno, parte-se para o segundo passo: utilizar esse conhecimento no emprego de decisões acerca dos métodos de ensino e avaliação (e do próprio currículo) que colaborem com a aprendizagem do estudante. Nesta etapa, o professor tem o papel de “mobilizar as inteligências que o aluno guardou para que ele possa aprender e demonstrar esse aprendizado de alguma forma que faça sentido para ele” (GARDNER, 2001, p.187). Para conseguir realizar esse feito, conta com uma grande aliada, a própria TIM:

A teoria estimula professores e alunos a serem imaginativos na escolha dos currículos, decidindo como estes serão ensinados ou “dados”, e determinando como o conhecimento do aluno será demonstrado. Algumas vezes, todos os alunos serão expostos a uma variedade de currículos ou avaliações. Outras, certos alunos aprenderão e serão avaliados de uma forma, enquanto outros – ou mesmo um aluno em particular – serão ensinados e avaliados por um método diferente e mais adequado. (GARDNER, 2001, p.187)

2.1 A APLICAÇÃO DA TIM NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Assim, diante dos argumentos mencionados acima e com o objetivo de contribuir na aprendizagem de língua espanhola dos alunos é que surgiu a necessidade de estudar os postulados de Gardner, bem como de construir uma aplicação prática dela, que auxiliasse tanto minha prática, quanto a de outros professores. Daí a proposta deste trabalho: apresentar sugestões de atividades e estratégias de aprendizagem para a aula de espanhol, as quais auxiliem o aluno na mobilização de suas inteligências a favor da aquisição de uma segunda língua.

⁴Grifo do autor.

Logo, como mostrado no início deste capítulo, para que o professor consiga empregar tanto a TIM quanto as sugestões de tarefas que serão propostas, é necessário que este, primeiramente, conheça o espectro de inteligências que seus alunos apresentam (ou, nas palavras de Gardner, “*a cabeça dos alunos*”). Somente após esse conhecimento é que o educador terá condições para decidir quais as melhores opções de trabalho, ou seja, de quais recursos didáticos poderá utilizar-se para tornar sua prática mais eficaz.

Entretanto, ao contrário do que se pode pensar, identificar o perfil intelectual que cada estudante apresenta não é uma tarefa fácil. Em sua obra, Campbell et al (2000) cita três obstáculos que dificultam a concretização desse trabalho: a própria diversidade de perfis que podemos encontrar, isto é, as múltiplas combinações de inteligências possíveis (vimos no primeiro capítulo que o espectro de inteligências de uma pessoa poder ser comparado a uma impressão digital: cada um possui a sua, a qual é constituída por uma combinação de inteligências, umas mais desenvolvidas, outras em menor potencial); a dificuldade de observar o desenvolvimento e o rendimento dos estudantes, sob a perspectiva das Inteligências Múltiplas, haja vista que a própria formação do educador, na maioria das vezes, enfatiza uma educação voltada para o desenvolvimento das habilidades Linguística e Lógico-matemática; a falta de instrumentos que auxiliem o docente nessa tarefa de conhecer a cabeça de seus alunos:

Os educadores querem identificar as potencialidades do aluno. Isto, por várias razões, tem-se mostrado difícil de realizar. Podemos considerar, pelo menos teoricamente, que os alunos possuem perfis cognitivos individuais com potencialidades variáveis. E, mesmo quando tentamos pôr em prática esse conhecimento, é difícil observar cada criança através das lentes das Inteligências Múltiplas. O primeiro desafio que os educadores enfrentam é olhar além das suas próprias potencialidades inerentes e perceber aquelas que podem não ser familiares. Além disso, quando discutimos como os alunos estão indo na escola, continuamos a pensar das maneiras tradicionais, como, exemplo, a eficiência que demonstram nas áreas de habilidades básicas. Essas questões são exacerbadas pelo fato de que a maioria dos esforços de qualificação do professor, tanto nos níveis de estágio quanto de aperfeiçoamento, enfatizam como educar para desenvolver as competências tradicionais. Há muito pouco trabalho sendo realizado para ensinar aos professores a perceberem as capacidades do aluno nas diversas áreas de conteúdo. Necessitamos de novos instrumentos para expandir nossas habilidades de observação, para nos ajudar na identificação e na documentação dos diversos talentos dos alunos. (CAMPBELL et al. , 2000, p.272)

Refletindo a respeito das barreiras enfrentadas pelos professores que desejam promover um aprendizado com o auxílio da TIM, antes de passarmos às sugestões de atividades e recursos didáticos que o docente pode utilizar para mobilizar as inteligências de seus alunos para a aprendizagem do espanhol, faz-se necessário a proposição de um

instrumento que seja capaz de auxiliar o educador nessa investigação acerca das competências e interesses de seus estudantes. Dessa maneira, com o intuito de auxiliá-lo nessa tarefa, apresentamos a seguir um modelo de questionário para aplicação na turma.

2.2 CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES

Como dito anteriormente, este questionário foi elaborado para ajudar o professor na identificação dos perfis cognitivos de seus alunos (em um primeiro momento). Acreditamos que esse instrumento seja capaz de mostrar ao educador, através das respostas dadas pelos discentes, quais são as inteligências mais desenvolvidas nesses e, conseqüentemente, quais são os recursos mobilizados na hora de aprender uma língua estrangeira. Com a análise dos resultados individuais também será possível traçar o perfil de aprendizagem da turma.

Para a elaboração desse dispositivo, tomamos três estudos como base: Smole (1999) e Antunes (2001) nos forneceram o conteúdo das proposições; Kozievitch (2008) contribuiu com o modelo.

Em seu trabalho, Smole (1999) elaborou um quadro – organizado por inteligência – contendo alguns traços de personalidade que nossos alunos podem apresentar. De acordo com a autora, essa sistematização de características tem o objetivo de orientar o trabalho do docente quanto à observação do perfil da turma, pois através dessa observação atenta, o professor terá subsídios para planejar atividades que contemplem o desenvolvimento das inteligências.

Antunes (2001), com os mesmos propósitos que Smole, também realizou um trabalho semelhante: organizou oito tabelas (uma para cada inteligência) contendo, cada uma, vinte características. Ao lado delas, formatou quatro colunas, onde cada uma abrigava uma opção: “S”, “s”, “N” e “n”. A tarefa do professor consistia em observar seus alunos e marcar no material a intensidade com a qual apresentavam (ou não) tais particularidades, sendo “S” para “sim, com muita ênfase”, “s” para “sim, com pouca ênfase”, “N” para “não, com muita ênfase” e “n” para “não, com pouca ênfase”⁵. A junção desses dois materiais (Smole e Antunes) originou a seleção de proposições – os traços de personalidade constituintes do espectro das Inteligências Múltiplas – que serão apresentados no questionário.

Já Kozievitch (2008) contribuiu com o modelo de questionário propriamente dito. Através do exemplo de teste sugerido em seu trabalho, foi possível aprender como podemos

⁵ Informações localizadas na página 22 da obra mencionada.

apresentar as características dentro do instrumento (de forma objetiva e clara), como essas são agrupadas (numeradas e de maneira aleatória, isto é, as proposições que dizem respeito a uma mesma inteligência devem estar distantes umas das outras), o formato do teste (respostas do tipo “sim” e “não”) e como proceder à correção do questionário, bem como à construção do gabarito.

2.3 MODELO DE QUESTIONÁRIO PROPOSTO

O questionário proposto nesta seção é composto por 40 afirmações relacionadas à personalidade e à forma de aprendizado do aluno (sendo cinco proposições para cada inteligência). Para respondê-lo, o respondente apenas precisará marcar um “X” ao lado daquelas com as quais se identificar, como pode ser observado abaixo:

QUESTIONÁRIO

Marque um “X” ao lado das afirmações com que você se identificar, ou seja, aquelas que você considera condizente com sua personalidade.

1- Em geral, apresento facilidade com matérias que envolvam cálculos.	
2- Costumo compreender mapas e plantas com facilidade.	
3- Gosto de praticar esportes e de atividades que envolvam movimento.	
4- Gosto muito de aprender sobre plantas, animais e temas relacionados às ciências naturais.	
5- Prefiro estudar sozinho.	
6- Minha matéria favorita na escola é Português.	
7- As pessoas dizem que me comunico bem.	
8- Costumo estar sempre cantarolando ou “batucando”.	
9- Gosto de desenhar ou ficar rabiscando no caderno.	
10- Me atraem os jogos e filmes que apresentam um enigma a ser desvendado.	
11- Gosto ou tenho facilidade para aprender línguas estrangeiras.	
12- Costumo fazer caretas ou movimentos corporais com bastante frequência.	
13- Gosto dos “jingles” ouvidos na TV.	
14- Estou sempre (ou na maioria das vezes) rodeado de pessoas; não gosto de estar sozinho.	
15- Não me sinto confortável quando rodeado por pessoas e/ou multidões.	
16- Participo (ou gostaria de participar) de alguma campanha ecológica.	
17- Gosto de fazer palavras-cruzadas.	
18- Se eu precisar explicar (verbalmente) a alguém como chegar a um lugar, prefiro desenhar um mapa.	
19- Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça e/ou analisar dados.	
20- Tenho dificuldade em ficar quieto, parado, em silêncio por muito tempo.	

21- Para estudar ou realizar trabalhos escolares, prefiro trabalhar em grupo.	
22- Troco facilmente a sala de aula por uma aula de campo, tipo uma ida ao zoológico, aquários, jardim botânico.	
23- Quero aprender a tocar ou já sei tocar um instrumento musical.	
24- Costumo compreender os sentimentos que sinto ou busco ajuda para compreendê-los.	
25- Para aprender um conteúdo, costumo fazer esquemas, sínteses e resumos.	
26- Prefiro jogos do tipo “ <i>sudoku</i> ” à palavras-cruzadas.	
27- Frequentemente tomo a iniciativa ou sou escolhido para liderar a turma, o Grêmio Estudantil, o time da escola, campanhas e atividades diversas.	
28- Quebra-cabeça, cubo mágico e labirinto são exemplos de atividades/ jogos que demonstro facilidade.	
29- Gosto de ler materiais ou ver filmes que tenham o meio ambiente como tema.	
30- Gosto de ouvir vários tipos musicais, muitas, inclusive, em língua estrangeira.	
31- Gosto de meditar, pensar na minha vida e em meus projetos.	
32- Me interesso por atividades manuais (artesanato, conserto de aparelhos, costura, pintura etc).	
33- Costumo influenciar as opiniões e decisões dos outros.	
34- Gosto de acampar, visitar matas ou fazendas, isto é, passeios que eu possa apreciar a natureza.	
35- Demonstro certa facilidade quando preciso improvisar falas, apresentações orais ou pequenos discursos.	
36- Gosto de fotografar e filmar lugares e/ou pessoas.	
37- Não tenho problema em trabalhar com números, medidas e gráficos.	
38- Sou sensível à emoção que uma música pode transmitir. Muitas vezes identifico em suas letras algum evento/fase de minha vida.	
39- Quanto a meus projetos (pessoais, profissionais etc.) sou bastante seguro (a): tenho consciência de onde posso chegar e também dos meus limites.	
40- Ao falar, costumo gesticular (com as mãos, com caretas etc).	

2.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS PREDOMINANTES

Para a correção, o professor poderá utilizar o seguinte gabarito:

Intelig. 1	Intelig. 2	Intelig. 3	Intelig. 4	Intelig. 5	Intelig. 6	Intelig. 7	Intelig. 8
6	1	8	2	3	5	7	4
11	10	13	9	12	15	14	16
17	19	23	18	20	24	21	22
25	26	30	28	32	31	27	29
35	37	38	36	40	39	33	34

Intelig. 1 - Inteligência Linguística
Intelig. 2 - Inteligência Lógico-matemática
Intelig. 3 - Inteligência Musical
Intelig. 4 - Inteligência Espacial
Intelig. 5 - Inteligência Corporal-cinestésica
Intelig. 6 - Inteligência Intrapessoal
Intelig. 7 - Inteligência Interpessoal
Intelig. 8 - Inteligência Naturalista

Nessa etapa o professor deverá assinalar (com um círculo, por exemplo) os números das questões correspondentes a cada proposição marcada como verdadeira pelo aluno. Como pode-se perceber na tabela inicial desta seção, esses numerais estão dispostos (na forma de colunas) de acordo com a inteligência que representam. Quando o docente terminar de realizar as marcações, perceberá que essas estarão espalhadas por duas, três, quatro ou mais colunas. Então, deverá contar o número de marcações que foram realizadas em cada coluna.

Será considerada predominante a (s) inteligência (s) – isto é, a coluna – que possuir o maior número de assinalações. Como cada coluna apresenta cinco números (cada um equivalente a uma proposição) passíveis de marcação, estima-se que a competência predominante deve apresentar, pelo menos, três indicações. Entretanto, é apenas um número estimado, já que, como vimos, cada indivíduo pode apresentar um número diferente de

inteligências predominantes. Daí que, quanto maior o número de habilidades que façam parte de seu perfil cognitivo, menor o número de marcações que aparecerá em cada coluna.

Esse conjunto de respostas dadas por cada estudante ajudará o professor na composição de seu perfil intelectual, já que o questionário não mostrará somente as inteligências principais, mas também aquelas menos desenvolvidas, portanto, passíveis de serem aprimoradas.

De posse de cada resultado individual, o educador poderá traçar o perfil da turma, isto é, quais foram as inteligências mais destacadas (com o maior número de casos) no teste. A partir daí, terá subsídios para conseguir definir as melhores opções de atividades e estratégias de aprendizagem que podem ser aplicadas na turma, afinal, conhecida a maneira como os estudantes aprendem, há maior probabilidade dos recursos empregados na aprendizagem demonstrarem resultados satisfatórios.

3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA QUE CONTEMPLE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Após a apresentação da TIM no primeiro capítulo, bem como do espectro de inteligências por ela compreendido, objetivou-se – no capítulo dois – destacar a importância de que o professor conheça o seu aluno, pois somente assim a aplicação da teoria conseguirá obter resultados positivos. Finalizamos essa parte do trabalho, então, com uma sugestão de questionário, o qual o docente poderá aplicar em sua turma a fim de que consiga tomar conhecimento dos perfis cognitivos de seus estudantes.

Conhecidos os pressupostos da teoria e as inteligências predominantes no grupo de alunos que se pretende trabalhar, passamos à parte prática desse estudo: a sugestão de alguns modelos de atividades e recursos didáticos, os quais o docente poderá utilizá-los em suas classes. Ao utilizar essa seleção de materiais, o educador estará possibilitando o desenvolvimento das competências cognitivas de sua turma, além de diversificar sua dinâmica de trabalho.

As atividades que serão apresentadas a seguir estão organizadas de acordo com a inteligência que se pretende estimular. Assim, cada competência intelectual conta com duas sugestões de trabalho: uma para alunos de ensino fundamental e outra para os de ensino médio. Entretanto, antes de explicitar cada uma, algumas explicações se fazem necessárias.

Cada uma delas foi pensada para desenvolver uma ou mais competências necessárias à fluência em língua espanhola (expressão oral, expressão escrita, compreensão oral, compreensão escrita).

Além disso, os conteúdos (gramaticais, lexicais e funcionais) abordados em cada atividade são apenas sugestões, visto que todas podem ser adaptadas aos objetivos que o professor pretende alcançar.

Por fim, como dito anteriormente, cada exercício que será apresentado foi criado para que uma inteligência “predominante” pudesse ser desenvolvida. Entretanto, como o próprio Gardner afirmou, as inteligências não funcionam isoladamente. Assim, ao se propor uma tarefa que objetive o desenvolvimento de uma determinada habilidade intelectual, automaticamente se estará contemplando outras inteligências e mesmo as faculdades humanas, como memória, audição e visão, por exemplo.

3.1 INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Como dito no primeiro capítulo, as pessoas que possuem essa inteligência bem desenvolvida apreciam atividades de leitura e escrita. Além disso, apresentam facilidade para o estudo de línguas estrangeiras e para a resolução de anagramas e palavras cruzadas, por exemplo. No que diz respeito ao aprendizado, o professor pode utilizar tarefas que priorizem a organização das ideias no papel, como produções e interpretações textuais.

3.1.1 *Vistiendo el muñeco/la muñeca*

Esta atividade objetiva trabalhar o vocabulário relativo ao vestuário em espanhol (*las prendas de vestir*) e está planejada para uma aula de dois períodos em um grupo de ensino fundamental (séries iniciais). O professor ao utilizar esse exercício, além de desenvolver a inteligência linguística, também estará trabalhando a coordenação motora e a competência escrita de seus alunos.

O trabalho pode ser desenvolvido como aula introdutória ao assunto, assim como um fechamento da matéria. Se o docente optar por iniciar o conteúdo com essa atividade, pode distribuir as folhas (APÊNDICE A para as meninas e APÊNDICE B para os meninos) e colocar no quadro as palavras relativas ao vestuário, bem como as estruturas com os verbos a serem trabalhados (*ser, tener, llevar*). Sugere-se que o vocabulário e alguns modelos de frases sejam dispostos aleatoriamente em forma de nuvem, por exemplo. Por outro lado, se o objetivo é revisar o assunto já estudado, uma alternativa é apenas entregar o material para que o aluno tenha de buscar em sua memória as palavras e estruturas já trabalhadas, a fim de que, assim, consiga fazer o exercício.

Na primeira parte da atividade, o discente precisará escolher as roupas e acessórios que utilizará para compor o boneco. Em seguida, deve colorir o personagem e as peças escolhidas. Feito isso, deve vesti-lo, recortando e colando nele as *prendas de vestir*. A última parte da tarefa consiste em escolher um nome para a gravura e fazer sua descrição. Para isso, o aluno poderá utilizar as estruturas já ensinadas em aula (nome, idade, nacionalidades, adjetivos para descrição física, cores), além do vocabulário de vestuário agora trabalhado.

3.1.2 *Texto barajado*

Esta atividade está pensada para uma turma de ensino médio e para realizá-la o professor precisará de, no mínimo, dois períodos de aula. A tarefa objetiva trabalhar a compreensão leitora e a organização das ideias no parágrafo e no texto, ou seja, de que maneira os elementos textuais podem ser dispostos para que este tenha coerência. Para isso, o trabalho foi organizado em dois momentos: no primeiro, pretende-se trabalhar a compreensão e interpretação textual. Por último, o desafio de “montar” o mesmo texto, de maneira que seu sentido e significado permaneçam iguais.

Para esse trabalho, o professor precisará de clipes, tesouras, tubos de cola e pedaços grandes de papel do tipo “pardo”, além do texto *Cuentecillo policíaco* (APÊNDICE C) – escrito em 1982 por Gabriel García Márquez – que deverá estar organizado de duas maneiras: cópias do texto integral – que serão distribuídos aos alunos para leitura individual – e seis cópias divididas por parágrafos, ou seja, o docente deverá, previamente, recortar os parágrafos do conto e dividi-los em quantas partes quiser (lembrando que quanto mais dividido o parágrafo, mais difícil será a sua montagem). Os parágrafos recortados deverão estar separados por clipes e numerados corretamente (parágrafo 1, parágrafo 2, sucessivamente até o parágrafo 6).

Na primeira parte da atividade, será distribuído aos alunos o conto para que realizem uma leitura silenciosa. Em seguida, o docente deve fazer uma breve explanação sobre o autor do texto e resolver algumas dúvidas que possam ter surgido na leitura quanto ao significado de algumas expressões (*boca arriba, boca abajo, saloncito de recibo*) e imediatamente partir para a interpretação textual. Pode-se ler o texto coletivamente e pedir para que os educandos respondam (verbalmente) algumas perguntas, como:

- 1) ¿Quiénes son los personajes del cuento?
- 2) ¿Cuál era la relación existente entre el señor B y la señora A?
- 3) ¿Cómo era la rutina del señor B?
- 4) ¿Qué hecho marca el cuento? ¿Por qué?
- 5) ¿Por qué el médico le dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective?

Feito isso, os textos devem ser devolvidos ao professor e a turma deve dividir-se em seis grupos para uma competição. Como o conto possui seis parágrafos, o ideal é que cada grupo tenha, pelo menos, seis integrantes. Caso não seja possível, podem-se fazer grupos menores (nessa organização, alguns alunos poderão ficar responsáveis por mais de um parágrafo) ou maiores (dois alunos responsáveis por um mesmo parágrafo, por exemplo). Como o exercício requer espaço, o ideal é que a turma possa resolver o desafio no pátio da escola, mas também é possível realizá-lo dentro da sala de aula.

Formadas as equipes e escolhido o espaço onde a atividade será realizada, o professor explica como será a atividade: antes de iniciar a tarefa, os grupos deverão decidir quem será o (s) aluno (s) que irá até o docente buscar cada parágrafo (aluno “A” ficará responsável pelo parágrafo 1, aluno “B” pelo parágrafo 2 etc.). Decidido isso e ao sinal do professor, o integrante responsável pelo primeiro parágrafo deverá ir até o educador, retirar o clipe que contém o parágrafo e levá-lo até seu grupo, para que todos os integrantes consigam colocá-lo em ordem (como o lido anteriormente). Somente após definida a ordem correta, o grupo deve colar as partes do parágrafo no papel pardo. Depois de colado no papel, é a vez do segundo integrante ir até o professor e realizar o mesmo procedimento. Esse processo deve ser repetido com todos os parágrafos: retirados com o docente, organizados pelo grupo e colados no papel pardo. Ganha a equipe que conseguir terminar o desafio em menor tempo (desde que o texto tenha sido montado corretamente) ou aquela que conseguir montar o conto com o menor número de erros.

3.2 INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Tida como a inteligência dos cientistas, também é a competência predominante nos contadores e engenheiros, daí o verdadeiro fascínio desses profissionais pelo mundo dos números, como se pode depreender da leitura do capítulo inicial. Essa competência é a predominante nos estudantes que demonstram facilidade com senhas e enigmas. Dessa maneira, exercícios que exijam do aluno um raciocínio rápido e um traquejo com os numerais podem transformar-se em verdadeiros aliados do professor que almeja desenvolver essa habilidade em seus alunos.

3.2.1 *Dominó de los números*

Esse jogo foi desenvolvido para que os alunos conseguissem, após o estudo dos numerais de “um” a “cem”, relacionar o número com sua escrita por extenso em espanhol. Por

ser um conteúdo de nível inicial, a atividade pode ser realizada com grupos de ensino fundamental (séries iniciais ou finais) que disponham de um período de aula, no mínimo.

Para a confecção dessa atividade, nos baseamos em um dominó já existente na internet, mas com propósitos distintos, ou seja, o jogo que serviu de molde para a criação dessa tarefa foi desenvolvido para que os estudantes pudessem desenvolver as quatro operações básicas da matemática, por isso é composto por números e sinais matemáticos. Por outro lado, o passatempo produzido para esse exercício (APÊNDICE D), além de exigir do discente apenas o conhecimento da propriedade soma (adição), objetiva auxiliá-lo no aprendizado da escrita dos números em língua espanhola, por isso os cálculos são apresentados de forma extensa (por escrito) e não com o uso dos numerais propriamente ditos.

O dominó contém 28 peças. Cada uma apresenta uma operação de adição (lado esquerdo) e um resultado (lado direito). Devido ao número de peças, o passatempo foi pensado para duplas ou grupos de quatro alunos, já que todos devem receber a mesma quantidade de peças.

Para a realização da atividade, o professor solicita aos alunos que se organizem em duplas ou quartetos e definam a ordem dos jogadores. Então, distribui um dominó para cada grupo. Os alunos devem embaralhar as peças e distribuí-las em quantidades iguais a cada integrante. Inicia o jogo aquele que tiver a peça de cor azul. O próximo jogador deve resolver a soma expressa nesta (*diecisiete + cuarenta*) e imediatamente colocar a peça que possui o resultado correspondente (*cinquenta y siete*). Caso não esteja de posse desse resultado, deve passar a vez ao próximo participante. Na hipótese deste também não estar com a peça que completa a operação, ele também não poderá jogar e, novamente, deverá passar a vez ao próximo integrante, até que o jogador que possua o resultado correto possa colocá-lo. Ao colocar a peça que dá resposta a conta solicitada, outra soma é proposta e outro resultado é solicitado. Ganha o jogo aquele que primeiro conseguir ficar sem nenhuma peça. Se o professor possui mais tempo de aula, pode organizar a atividade em forma de campeonato, composto por oitavas e quartas de final, semifinal e final, por exemplo.

3.2.2 Desafío de vocabulário

Com este exercício, objetiva-se revisar o léxico já visto em aula. Para resolvê-lo, o aluno precisará demonstrar habilidade de leitura, conhecimentos básicos de vocabulário (vestuário, cores, animais e bebidas) e raciocínio lógico. Devido ao grau de dificuldade que a tarefa apresenta, indica-se que sua resolução seja proposta a turmas de ensino médio. Quanto

ao tempo destinado para sua realização, estima-se que o professor necessitará de apenas um período.

Os “problemas de lógica” (como são conhecidos) são passatempos disponíveis na internet que objetivam treinar o raciocínio lógico-dedutivo daqueles que se propõem a resolvê-los. O chamado *Teste de QI de Einstein*⁶ é um dos mais conhecidos atualmente. Para resolvê-lo, o participante recebe quatro regras⁷, cinco colunas (chamadas de casas), cinco cores, cinco nacionalidades, cinco nomes de bebidas, cinco marcas de cigarro, cinco nomes de animais e quinze dicas. O desafio, primeiramente, é completar as casas com as pistas fornecidas pelo problema. Entretanto, mesmo que o participante consiga “encaixar” todas as dicas, ainda sobram espaços (linhas) a serem preenchidas em cada casa. Então, o desafiante precisa dispor as informações de maneira que nenhuma se repita e que todas sejam utilizadas.

Para a criação dessa atividade (APÊNDICE E), adaptou-se a proposta contida em um desses problemas de lógica, intitulado *Amigas na Piscina*. Como esse passatempo foi pensado para ser resolvido no computador (virtualmente), algumas adaptações textuais e vocabulares precisaram ser feitas, bem como a tradução para o espanhol.

A tarefa é simples: o professor entrega uma cópia do desafio a cada aluno (também pode ser resolvido em grupos) e estipula alguns minutos para a sua resolução. Acabado o tempo, o docente pode aproveitar a correção da atividade (disponibilizada no APÊNDICE F) para revisar as dúvidas referentes ao vocabulário ali presentes. O ponto positivo desse tipo de desafio é que o professor pode adaptá-lo a qualquer vocabulário que se deseja revisar (alimentos, bebidas, animais, adjetivos, partes do corpo, objetos da casa, vestuário, cores etc), bem como pode estipular o nível de dificuldade do passatempo, já que quanto mais características e colunas o problema tiver, mais difícil será sua resolução.

3.3 INTELIGÊNCIA MUSICAL

Como estudado anteriormente, os estudantes que possuem a inteligência musical bem desenvolvida aprendem um conteúdo mais facilmente se este estiver associado a um componente da música (letra ou melodia, por exemplo). Assim, o uso de canções, vídeos e filmes em sala de aula pode auxiliar o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

⁶ Passatempo cuja autoria é atribuída a Albert Einstein. Pode ser facilmente encontrado na internet.

⁷ Para a correta resolução do problema, as regras são de extrema importância. Entretanto, como o passatempo não faz parte desse trabalho, não há necessidade de descrevê-las.

3.3.1 *Teléfono descompuesto*

Essa atividade é uma adaptação da brincadeira conhecida como “telefone sem fio” e está pensada alunos de ensino fundamental (séries iniciais, preferencialmente). Com a sua realização, pretende-se, além de ajudar o aluno a desenvolver a inteligência musical, exercitar competência auditiva e repassar os adjetivos e as cores em espanhol. Por estar dividida em duas etapas – como se verá logo abaixo – o professor necessitará de, pelo menos, dois períodos de aula.

Para realizá-la, o professor necessitará de algumas cópias da letra da música *Colores Colores* – interpretada pelo grupo de pop latino *Bacilos* – (APÊNDICE G) e cinco ou seis trechos dessa mesma música, escritos em papezinhos separados (cada trecho deve estar escrito na mesma quantidade de grupos que vão realizar a tarefa, pois cada grupo receberá um trecho por vez). A tarefa é dividida em dois momentos:

Primeiramente, os alunos recebem uma cópia da letra e devem fazer a primeira audição da música, com o intuito de completar as lacunas com os adjetivos e cores correspondentes. Dependendo do nível de conhecimento da turma com a qual está sendo desenvolvido o trabalho, o professor pode optar em colocar no quadro palavras que completam a música (ou não). Também fica a critério do educador decidir o momento da aula em que irá comentar a respeito do grupo intérprete da canção (antes da primeira audição, depois, ao final da aula).

Realizada essa primeira audição o professor deve verificar se o grupo conseguiu resolver o exercício. Caso a tarefa tenha sido realizada com êxito pela maioria dos alunos, inicia-se a correção (disponibilizada no APÊNDICE H), do contrário, pode-se fazer uma segunda audição. Após a correção, o docente também pode fazer algumas perguntas que objetivem auxiliar os discentes na interpretação da mensagem que a música transmite.

Feito isso, os alunos devem guardar a música e se organizarem em filas (o professor pode determinar o número de grupos), cada grupo em uma fila. O educador deve explicar que o primeiro integrante da fila receberá um papel no qual estará escrito um trecho da música que acabaram de escutar e, ao sinal do professor, deverá ler o trecho ali escrito. Em seguida, precisa passar essa “mensagem” ao colega que ocupa a segunda posição e assim sucessivamente até que o último integrante da fila receba o excerto da canção. Os últimos integrantes de cada fila deverão se dirigir ao professor e, também, contarem o que ouviram. As equipes que conseguirem transmitir os trechos corretamente marcam um ponto. Ganha a brincadeira o time que conseguir marcar mais pontos.

3.3.2 *Arregla la música*

Assim como a atividade do *Cuento policíaco*, pode-se dizer que esta também objetiva trabalhar com a ordenação das ideias (ou estrofes, por se tratar de uma música), daí a indicação de realização em turmas de ensino médio que disponham de dois períodos de aula. Além de ordenarem a letra, os alunos também estarão exercitando a formação do imperativo no espanhol, bem como o trabalho em equipe.

Para realizar essa tarefa, o professor precisará de cópias que contenham a letra da música *Adelantando* (APÊNDICE I), interpretada pela banda espanhola *Jarabe de Palo*, além de seis ou sete cópias dessa mesma música, porém recortadas e separadas por estrofes.

Esta atividade também se desenvolverá em duas partes: na primeira, o professor pode explicar (verbalmente utilizando o quadro) o que é a forma imperativa, quando costumamos empregá-la e como ocorre sua formação no espanhol. Feito isso, cada aluno recebe a letra da música e, durante a primeira audição, deve tentar completar as lacunas com os verbos no imperativo. Caso os alunos solicitem, pode-se ouvir a música novamente. Para finalizar essa primeira etapa do trabalho, o docente introduz um breve comentário sobre o grupo espanhol, faz algumas perguntas que auxiliem a turma a compreender a mensagem transmitida pela música e finaliza com a correção dos imperativos (disponibilizada no APÊNDICE J).

Os alunos guardam a letra recém trabalhada e ficam em pé para a realização da segunda parte da atividade. O professor, de posse dos recortes da música, mistura-os e coloca-os sobre uma mesa. Então, explica aos educandos que a música que acabaram de ouvir é dividida em nove estrofes e que, ao seu sinal, cada integrante deve apanhar um recorte da mesa, ler o conteúdo ali escrito e tentar identificar qual é sua posição na letra (1º, 2º, 3º,... 9º). De posse dos recortes, cada um deve andar pela sala, buscando os demais colegas para, na ordem, formar a letra da música. Finalizada a atividade, é hora de escutar a canção novamente e ver quais foram os grupos que conseguiram ordená-la e organizá-la corretamente.

3.4 INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Estudantes que demonstram interesse por passatempos que exijam atenção a detalhes ou que apresentam facilidade de movimentação são exemplos de pessoas que possuem a inteligência espacial aguçada. No que tange a aprendizagem, o professor pode levar para sua sala de aula jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, batalha naval, bem como criar dinâmicas em

que seja necessário capacidade de movimentação ou localização (com o auxílio de um mapa, por exemplo).

3.4.1 *Rompecabezas de la casa*

Pode-se afirmar que o quebra-cabeça é um jogo que requer do participante, além de raciocínio rápido, observação apurada e capacidade de orientação espacial. Dessa forma, essa atividade objetiva, além do desenvolvimento dessas habilidades, o estudo do vocabulário relativo à casa (divisão dos cômodos e móveis) e a revisão das cores. Sua realização está indicada para um grupo de nível fundamental (em fase inicial ou final) e estima-se que para sua execução o docente utilize um ou dois períodos de aula.

Para realizar essa tarefa, o professor deverá, previamente, recortar a planta da casa (APÊNDICE K) e separar seus conjuntos de peças (em saquinhos plásticos, por exemplo) para – posteriormente – distribuir aos alunos.

Para iniciar o trabalho, o professor distribui um conjunto de peças (um saquinho) e uma folha em branco (do tipo ofício) para cada aluno e solicita que tentem montar o quebra-cabeça. Enquanto os alunos montam o “rompecabezas”, o professor pode aproveitar para colocar no quadro o vocabulário relativo aos móveis em espanhol (“sofá”, “cama”, “silla”, “lavadora” etc.). Feito isso, é a vez de colar as peças na folha e colorir os móveis e objetos (já que, por se tratar de uma fotocópia, provavelmente estará em preto e branco).

Como a planta já possui o nome dos cômodos em espanhol pode-se perguntar para os alunos quais são seus equivalentes em português. Em seguida, o professor volta-se para os nomes escritos no quadro, solicita seus significados em português e quais, dentre os ali descritos, estão representados no quebra-cabeça (pode-se solicitar que eles coloquem o nome ao lado do móvel). Para finalizar a atividade, o docente também pode trabalhar com a expressão escrita e, então, solicitar que os educandos escrevam um pequeno texto descrevendo a montagem da casa, isto é, quantos cômodos possui, quais os móveis e eletrodomésticos que podem ser encontrados em cada cômodo, bem como a cor desses objetos.

3.4.2 *Tablero charlador*

Essa atividade foi desenvolvida para que os alunos de nível médio pudessem repassar as primeiras lições relativas à comunicação ensinadas no espanhol. A sugestão é que o

professor estipule um tempo mínimo para a sua realização (um ou dois períodos, de acordo com os objetivos que pretende desenvolver, como se verá mais adiante).

Além do tabuleiro (APÊNDICE L), o professor precisará de dados (um para cada grupo) e um carrinho (em miniatura) para cada aluno. Para iniciar, os alunos, divididos em grupos (de três a cinco integrantes), recebem um tabuleiro, um dado e o número de carrinhos correspondente à quantidade de componentes (de cores distintas); depois devem decidir a ordem de jogada. O primeiro jogador lança o dado e avança o número de casas (correspondente ao sorteado no dado). Para que seu carro possa “estacionar” ali, deve executar o que o tabuleiro solicita (responder uma determinada pergunta, cumprimentar um colega, avançar ou retroceder um número específico de casas, ficar uma rodada sem jogar). Do contrário, deve voltar a sua posição de origem. O jogo termina quando o primeiro participante do grupo conseguir chegar à última casa (a de número 49). Assim como a tarefa descrita na seção 3.2.1, essa atividade também pode ser organizada em forma de campeonato. Tudo dependerá do tempo que o professor disponibilizará para essa revisão, bem como dos objetivos que pretende alcançar com tal exercício. Em outras palavras, se o educador pretende apenas revisar as estratégias de comunicação presentes no tabuleiro, a atividade pode ser realizada em um período. Já se, além do desenvolvimento da expressão oral, o docente quer aproveitar o jogo para estimular a competição entre os estudantes (torneio), a sugestão é que o exercício seja realizado durante dois períodos, pelo menos.

3.5 INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

A seção 1.2.5 salientou que essa inteligência pode ser percebida em estudantes que conseguem utilizar o corpo ou manusear objetos para atingir determinados propósitos, como o dançarino ou o ator. O estudante dotado dessa competência apresenta dificuldade para manter-se sentado durante uma aula inteira, por isso muitos deles, frequentemente, pedem para realizar atividades fora da sala (ir ao banheiro, beber água) ou são flagrados em pé durante o momento da explicação, por exemplo. O professor que deseja desenvolver essa habilidade na turma poderá organizar competições e dinâmicas nas quais o aluno – para atingir os objetivos da tarefa – necessite utilizar o corpo, tais como a corrida, a dança ou um jogo de movimento (como o xadrez).

3.5.1 Mímica

Esse recurso didático pode ser realizado em qualquer série do ensino fundamental, durante um ou dois períodos. Sua aplicação objetiva, além da fixação do vocabulário, incentivar o aluno a utilizar os recursos corporais em prol de seu próprio aprendizado. Sugere-se que a atividade seja utilizada como atividade complementar à explicação do professor, já que auxiliará a turma na fixação de um conteúdo já visto.

O único material necessário é uma folha que contenha o léxico que se pretende trabalhar, a qual será recortada em forma de fichas ou cartões, por exemplo. Para a construção dessa tarefa, optou-se por trabalhar o nome dos animais em espanhol (APÊNDICE M).

O exercício será realizado da seguinte maneira: o educador dividirá a turma em pequenos grupos e todos os integrantes de cada equipe (na ordem estabelecida e um de cada vez) deverão retirar um cartão com o professor. O estudante deve ler a palavra ali escrita e, dentro do tempo estipulado pelo docente, improvisar para os colegas do grupo uma mímica que represente o que acabou de ler. Se o time conseguir acertar o nome (em espanhol) do animal gesticulado pelo colega, marca ponto. Do contrário, o docente pode dar a chance de acerto aos outros grupos. Vence o grupo que marcar mais pontos.

3.5.2 Baile de las sillas

Essa atividade está pensada para repassar a matéria dos adjetivos, bem como a formação das estruturas utilizadas para descrever uma pessoa fisicamente. Com a realização dessa brincadeira, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver sua expressão oral, visto que o professor fará perguntas sobre determinados personagens e, para que consigam voltar ao jogo, precisarão respondê-las. Devido aos conteúdos (adjetivos, formação de estruturas comunicativas) e habilidades que se pretende desenvolver (expressão oral, principalmente), sugere-se que a tarefa seja desenvolvida com estudantes de educação média, durante um período de aula, pelo menos.

Como preparação para a atividade, o docente pede para que os alunos se dividam em grupos e que cada equipe faça um círculo com cadeiras (cada time precisa ter uma cadeira a menos, com relação ao número de integrantes) na sala de aula.

Quando a turma já estiver organizada, o professor entrega a cada grupo uma folha que contém miniaturas de rostos (APÊNDICE N) e explica como será o exercício: uma música estará tocando e quando esta parar, todos devem se apressar e buscar uma cadeira para sentar-

se. No entanto, um integrante de cada grupo ficará sem cadeira. Na versão que conhecemos, as regras dessa brincadeira dizem que o integrante que não conseguir assento estará eliminado. Então o educador explicará que nessa “nova variante” o estudante que não tiver conseguido assentar-se poderá permanecer no jogo, desde que consiga descrever fisicamente um personagem da folha (que pode ser escolhido pelo professor ou colegas). Quando restar apenas um integrante em cada grupo, faz-se uma nova formação de competidores, os quais disputarão o título de “campeão” da dança das cadeiras.

Para a realização da descrição física das figuras, o professor pode estipular uma quantidade mínima de características que o aluno precisa atribuir ao personagem para que consiga permanecer no jogo. Se o educador achar necessário, também pode colocar no quadro – antes do início do jogo – os adjetivos e as estruturas (anteriormente estudadas) que costumamos utilizar para descrever fisicamente as pessoas no espanhol.

3.6 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

As pessoas introspectivas – como destacado no primeiro capítulo – são as que, na maioria dos casos, apresentam a inteligência intrapessoal mais desenvolvida. São indivíduos que dificilmente preferem o trabalho coletivo e, mesmo dotados de uma enorme capacidade de entender os sentimentos alheios, somente fazem uso dessa habilidade quando solicitados. A confecção de um portfólio e a realização de atividades que possibilitem a esses sujeitos expressarem suas emoções e sentimentos são estratégias de aprendizagem que o professor pode utilizar em sua classe para desenvolver essa competência.

3.6.1 *Dibujando expresiones*

Esta atividade foi desenvolvida para ser realizada em um grupo dos anos finais do ensino fundamental e tem a duração aproximada de dois períodos. Sua elaboração teve como base o jogo “Carinhas”, o qual faz parte da obra *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*, de Celso Antunes (2012). De acordo com o autor, esse desafio tem como objetivo estimular a “observação e o autoconhecimento” (ANTUNES, 2012, p. 250). No entanto, a brincadeira precisou sofrer algumas modificações para que os propósitos deste trabalho pudessem ser atendidos, se diferenciando um pouco da proposta original. Dessa

maneira, pode-se dizer que a realização desse exercício também ajudará o estudante a compreender determinados sentimentos para, então, poder utilizá-los e expressá-los na resolução da tarefa, além da revisão dos adjetivos utilizados para descrever os estados de ânimo no espanhol.

A atividade inicia com o professor recortando os rostos (APÊNDICE O) e entregando-os à turma (um para cada aluno). Feito isso, o educador tem duas opções: escrever no quadro algumas frases⁸ que descrevam a fisionomia de cada “personagem” ou simplesmente lê-las para que cada educando possa interpretá-la. A tarefa dos alunos, então, será a de dar forma ao semblante de cada figura. Para isso, poderão utilizar materiais próprios para desenho, como canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera, massa de modelar etc. Para finalizar o exercício, o docente pode aproveitar a criação artística dos alunos para confeccionar um cartaz ou mural que contenha um resumo do conteúdo estudado e fixá-lo na sala de aula.

3.6.2 *Amigo Secreto*

Este recurso didático foi criado para que os estudantes – sobretudo os mais introvertidos – pudessem expressar suas impressões acerca dos colegas, sem correr o risco de serem questionados ou repreendidos. Por se tratar de uma atividade que necessita dos alunos um nível mais elevado de maturidade (por se tratar de um trabalho que envolve a expressão de opiniões sobre “o outro”), acredita-se que os grupos de ensino médio conseguirão realizá-la com resultados mais satisfatórios. Com a sua realização, o professor conseguirá revisar os adjetivos de caráter em espanhol, além do desenvolvimento da competência escrita, daí a necessidade de, pelo menos, dois períodos de classe.

Para a realização dessa tarefa, o professor escreve o nome dos estudantes em papezinhos, recorta-os e mistura-os em um saquinho. Cada integrante da turma retira um papel e mantém em segredo o nome que retirou. Caso alguém tenha tirado a si próprio, deve repetir a ação. Quando cada aluno já estiver com o seu “amigo secreto”, o docente entrega uma folha (APÊNDICE P) para que cada um possa escrever (anonimamente) sobre seu colega e estipula um tempo para a conclusão do trabalho.

De acordo com o nível da turma, pode-se exigir uma descrição mais detalhada. É o professor quem decidirá o nível de dificuldade da atividade, isto é, se “ajudará” os discentes

⁸O próprio APÊNDICE, ao final, traz algumas sugestões de frases que podem ser trabalhadas na atividade.

na realização do texto (colocando no quadro alguns modelos de sentenças utilizadas para a descrição pessoal e/ou os adjetivos de caráter em espanhol, por exemplo) ou se o estudante deverá produzir seu relato sozinho, baseado em um conteúdo já estudado.

Ao final dessa etapa, o professor pode ler os textos em voz alta e pedir para que os alunos identifiquem os colegas a partir das características a eles atribuídas. Outra sugestão é colar os textos em um cartaz para que os alunos possam ler todos os escritos e opinar, no próprio material, sobre a quem se refere cada descrição lida.

3.7 INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

Pessoas que apresentam facilidade de relacionamento interpessoal e um forte poder de persuasão são exemplos de indivíduos nos quais a inteligência interpessoal é facilmente identificada – como apresentado no início desse trabalho. Essa competência pode ser percebida em políticos e vendedores, por exemplo. Assim, aos alunos que possuem essa habilidade bem desenvolvida, podem-se propor atividades (em grupo) que requeiram o uso da argumentação e da liderança, como a criação de uma propaganda ou de uma campanha eleitoral, por exemplo.

3.7.1 *Haciendo una pizza con Telmo y Tula*

Essa atividade foi criada para que os alunos (principalmente os que estão cursando as séries iniciais do ensino fundamental) pudessem desenvolver a interação e a cooperação entre si. Entretanto, por se tratar de uma tarefa com várias etapas, acredita-se que o professor precisará de, no mínimo, seis aulas para a sua realização. No que tange ao espanhol, a turma estará estudando o léxico dos alimentos, os verbos utilizados na descrição de uma receita, além do desenvolvimento da competência oral e escrita.

Para que a tarefa possa ser realizada, a escola precisa possuir uma sala multimídia e uma câmera filmadora. Além disso, será necessário distribuir aos alunos uma cópia do material desenvolvido para a tarefa (APÊNDICE Q). Para começar, o professor pode falar a respeito do desenho animado *Telmo y Tula* – produzido pela *MotionKids-tv* em co-produção com a *Disney España*, no qual dois irmãos ensinam as crianças a cozinhar e a realizar atividades manuais–, bem como de algumas curiosidades e características da pizza, já que o exercício versará sobre tais temáticas.

Feito isso, dá-se início a exibição do episódio. É o docente quem decidirá – com base no nível do grupo – o número de exibições, já que a série não conta com legenda. Após a projeção, pode-se reservar um tempo para perguntas, comentários e dúvidas vocabulares sobre o desenho. Então o educador estipula um tempo para que os alunos realizem o segundo e o terceiro exercícios do material.

A atividade termina com a correção das tarefas – onde o professor pode aproveitar para complementar com mais nomes de alimentos, as medidas, os utensílios de cozinha – e a formação de grupos para a realização da última tarefa: a criação de uma nova receita de pizza. Esse trabalho final deverá ser mediado pelo professor e será dividido em duas etapas: a criação da receita escrita e a gravação de um vídeo, no qual os estudantes ensinam como preparar o alimento criado. É importante destacar que essa atividade não conseguirá ser realizada em apenas uma ou duas aulas, já que são muitas as etapas a serem alcançadas até a produção final.

3.7.2 El vendedor de electrodomésticos

Essa atividade foi elaborada para que os estudantes de ensino médio pudessem desenvolver sua competência oral no espanhol e sua capacidade de convencimento. Com a sua realização, também estarão revisando o vocabulário referente aos eletrodomésticos, os adjetivos que qualificam objetos e os verbos utilizados para expressar a funcionalidade desses aparatos. Por ser um trabalho organizado em várias etapas (como se verá mais adiante), calcula-se que o professor precisará de, pelo menos cinco ou seis períodos de aula.

Para a execução do trabalho, o professor precisará de cópias do material elaborado para esta tarefa (APÊNDICE R), além de uma câmera filmadora. A maior parte da atividade está centrada no próprio material, já que ele possui um exercício de vocabulário, e dois de atribuição de características e funções aos eletrodomésticos apresentados. Durante a sua realização, o professor tem um papel de mediador e facilitador da atividade, pois poderá utilizar-se dos exercícios propostos para rever conteúdos já estudados.

A tarefa termina com a correção do material e com a divisão da turma em dez grupos (ou menos, a critério do professor). Cada grupo deverá escolher um eletrodoméstico da atividade e simular sua venda (publicitária) em um canal de televisão (exercício número 4). Essa produção final, assim como a da atividade anterior, também é dividida em dois momentos: confecção do texto (nesse caso, com fins comerciais) e gravação de vídeos, nos

quais os alunos estarão descrevendo positivamente (em espanhol) o aparato doméstico escolhido com o objetivo de convencer os “telespectadores” a adquiri-lo.

3.8 INTELIGÊNCIA NATURALISTA

No primeiro capítulo desse trabalho, vimos que a inteligência naturalista pode ser identificada naquelas pessoas que apresentam grande solidariedade às causas ambientais e animais. Pode-se afirmar que biólogos, veterinários e jardineiros são exemplos de profissões que apresentam essa competência bem desenvolvida. O professor que objetiva desenvolver essa habilidade em seus alunos pode organizar atividades, as quais tenham como temática central os assuntos relacionados à natureza, além de atividades interdisciplinares.

3.8.1 *Reciclando la basura*

Esta estratégia de aprendizagem foi elaborada para que os alunos possam despertar para uma realidade cada vez mais próxima de todos: é preciso reciclar. Seu desenvolvimento está pensado para grupos concluintes do ensino fundamental e tem uma duração prevista de, pelo menos, duas aulas. No entanto, o professor pode estender o trabalho dessa temática (em um mês, por exemplo) ao propor que a turma arrecade o lixo reciclável, como se verá mais adiante. No que diz respeito à inteligência naturalista, acredita-se que a realização desse projeto colabora com o que Gardner (2001) & Nogueira (2007) chamam de “perceber as diferenças” (seção 1.2.8), ou seja, de que maneira as decisões tomadas hoje podem influenciar no futuro do planeta. O ensino da língua estrangeira também será contemplado, haja vista que, com a realização do trabalho, os alunos terão acesso ao vocabulário relativo ao meio ambiente e a reciclagem.

A tarefa será dividida em duas partes. Na primeira (dois períodos), o professor utilizará uma apresentação de “slides” (APÊNDICE S), que tem como objetivo apresentar os primeiros conceitos acerca do tema. Esse recurso também será importante para mostrar ao aluno como é feita a separação do lixo em outros países, bem como os equivalentes lexicais de materiais já conhecidos por eles (como vidro, metal, papel, dentre outros). De acordo com o nível de conhecimento do idioma que a turma já possui, também se pode propor um debate sobre o assunto e, assim, também se estará desenvolvendo a competência comunicativa.

Como atividade final (mês subsequente), a turma poderá confeccionar caixas coloridas (uma para cada tipo de material) e distribuí-las pela escola para que nelas possam ser depositados os materiais consumidos e utilizados dentro do próprio ambiente escolar, como latinhas de refrigerante, garrafas de água e papel. Cada caixa pode conter o nome do material que ali será armazenado, bem como outras informações sobre ele – em espanhol.

3.8.2 *Un debate acerca de la corrida de toros*

A presente atividade foi desenvolvida para ser realizada com estudantes de ensino médio e possui uma duração aproximada de quatro períodos de aula (pelo menos). Seu objetivo é auxiliar os estudantes a desenvolver sua capacidade de argumentação em língua estrangeira. Com a realização dessa tarefa, espera-se que os alunos – sobretudo aqueles onde a inteligência naturalista é mais aguçada – demonstrem mais sensibilidade ao tema (maus tratos de animais), já que, como visto na seção 1.2.8, esses indivíduos costumam demonstrar mais solidariedade com esse tipo de causa.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por trazer para a sala de aula um tema bastante polêmico em todo o mundo: as touradas. Esse é, sem dúvida, um assunto que desperta muitas discussões, já que aborda ao mesmo tempo a importância da cultura de um povo e os maus tratos aos quais os animais são submetidos.

Para que a tarefa seja realizada, é necessário que a escola possua um laboratório de informática com acesso à internet. Inicialmente, o trabalho será desenvolvido individualmente com o suporte do material desenvolvido para essa atividade (APÊNDICE T). O primeiro exercício, além de contribuir com o desenvolvimento da competência auditiva, apresentará o tema a ser trabalhado durante a aula. Já os exercícios de números dois e três auxiliarão o aluno a compreender as ideias defendidas pelos dois grupos (*taurinos* e *antitaurinos*).

Por fim, o último exercício deverá ser realizado em grupos. A turma deverá ser dividida em dois grupos (um deverá estar a favor da proibição das touradas e outro contra). No laboratório de informática, os alunos deverão buscar na internet argumentos (em espanhol) que reforcem seu posicionamento em relação ao tema. Feito isso, os alunos voltam para a sala de aula para iniciar o debate. Para isso, precisam dividir o espaço em duas partes: de um lado ficarão os alunos a favor da proibição das touradas e do outro, os que se posicionaram contra o assunto. Sugere-se que o professor não defenda nenhuma opinião, isto é, participe da atividade apenas como mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi colaborar com a tarefa de professores, sobretudo os de língua espanhola, que não se acomodam frente a um aluno com dificuldades de aprendizado em sua matéria. O que se buscou foi mostrar que, na maioria das vezes, o que chamamos de desinteresse (por parte do aluno) pode ser apenas um desencontro de objetivos de ambos os lados: estudante e docente.

Sabemos que para conseguirmos êxito em qualquer área de nossa vida, é necessário que estejamos estimulados para conquistar nossos ideais. Nos estudos não poderia ser diferente: o aluno só irá corresponder à expectativa do professor se estiver suficientemente motivado para assistir e participar daquela aula, isto é, conseguir relacionar o conteúdo estudado e a sua realidade, e para que este propósito seja alcançado se faz necessário que entendamos todo esse processo que permeia o ato de aprender.

Percorremos os postulados da Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual nos forneceu subsídios para que tentássemos compreender um dos maiores problemas da educação contemporânea: a visão homogeneizante que a escola tem de seus estudantes. Nessa visão escolar de currículo uniforme, todos devem aprender um conjunto de conteúdos ditos “essenciais” para sua formação. E para transmitir tais saberes os professores utilizam um único método, pois, afinal, na escola uniforme todos devem ser tratados da mesma maneira.

Podemos dizer que, sem dúvida, essa é a maior contribuição da TIM para a educação: propor que abandonemos essa visão universalista de ensino, onde todos são “iguais” e por isso, “aprendem” da mesma maneira, e construir uma escola centrada na diversidade dos indivíduos, na qual o desenvolvimento cognitivo de cada aluno seja entendido como singular. É somente a partir do entendimento das individualidades de seus discentes que tanto instituição quanto professores poderão, de fato, ajudar seus educandos a se constituírem como sujeitos do mundo.

Entretanto, o estudo da teoria também nos mostrou que uma aplicação prática dos postulados de Gardner só alcançará resultados satisfatórios se o professor conseguir – previamente – conhecer a “cabeça de seus alunos”, isto é, seus objetivos e suas motivações, do contrário, todo o trabalho poderá ter sido inútil. Então, fez-se necessário a proposição de um instrumento que auxiliasse os docentes nessa tarefa. Dessa maneira, apresentou-se no capítulo dois um modelo de questionário que teve por objetivo mostrar quais são as

inteligências predominantes na turma, servindo, assim, como norteador para a elaboração de atividades mais adequadas (e conseqüentemente mais produtivas), já que levam em consideração as habilidades detectadas pelo instrumento utilizado.

Estudada a teoria e conhecida a realidade que se pretende trabalhar (sala de aula), chegou-se ao objetivo central desse trabalho: a construção de uma prática para a aula de língua espanhola. Assim sendo, o último capítulo apresentou uma seleção de dezesseis atividades para a aula de língua estrangeira (duas para o desenvolvimento de cada inteligência), as quais buscaram contribuir com o trabalho do professor que pretende, além de desenvolver as Inteligências Múltiplas presentes em sua classe, diversificar seu trabalho diário. É importante salientar que todas as estratégias de aprendizagem propostas são passíveis de adaptações a outros grupos de trabalhos (que não aqueles sugeridos na própria tarefa), bem como aos objetivos que o professor pretender trabalhar.

Logo, acreditamos que o professor que conseguir fundamentar seu planejamento de aula no tripé sugerido neste trabalho (teoria-identificação e conhecimento das potencialidades do aluno-aplicação prática), além de estar enriquecendo sua aula, estará contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e individual de seus alunos – já que não estará apenas proporcionando o aprendizado de um idioma, mas também valorizando sua singularidade. É importante ressaltar que os objetivos do trabalho que aqui nos propomos a desenvolver não finda com o término dessas linhas, pois acreditamos que este estudo abre novas possibilidades para aqueles que se interessam pela aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dada a abrangência do tema, não houve neste estudo espaço para que as atividades fossem devidamente testadas e avaliadas. Deixaremos esta tarefa para um posterior trabalho, pois, como já dissemos, este não se esgota aqui. Assim sendo, gostaríamos de deixar como palavras finais, a sugestão de que os professores utilizem-nas em sua prática a fim de avaliarmos seus efetivos resultados. Por fim, esperamos ter contribuído para a melhoria da qualidade do ensino de espanhol como LE.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fasc. 3.

_____. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fasc. 4.

_____. Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES EM PAULÍNIA, 14, 2004, Paulínia. **II anais**: resumo das atividades do 14. ENEP. Paulínia, SP: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2004. P. 21-23

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARONE, Dante Augusto Couto; SILVEIRA, Sidnei Renato. Ciência Cognitiva e Inteligências Múltiplas. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-19, maio 2001.

BRUNOSKI, Denise Furtado; RETORTA, Miriam Sester. As múltiplas inteligências e sua influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 10, p. 84-132, maio 2010.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. A Inteligência Naturalista. **Pátio:** revista pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 19, p. 54-57, nov./jan. 2001/02.

KOZIEVTCH, Heloyse; RETORTA, Miriam Sester. As inteligências múltiplas são aplicadas no ensino de espanhol como língua estrangeira?. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 10, p. 54-83, maio 2010.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos:** uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

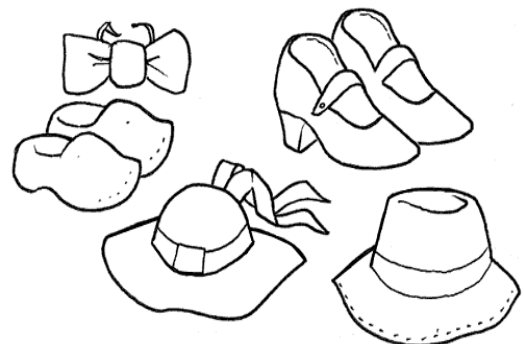
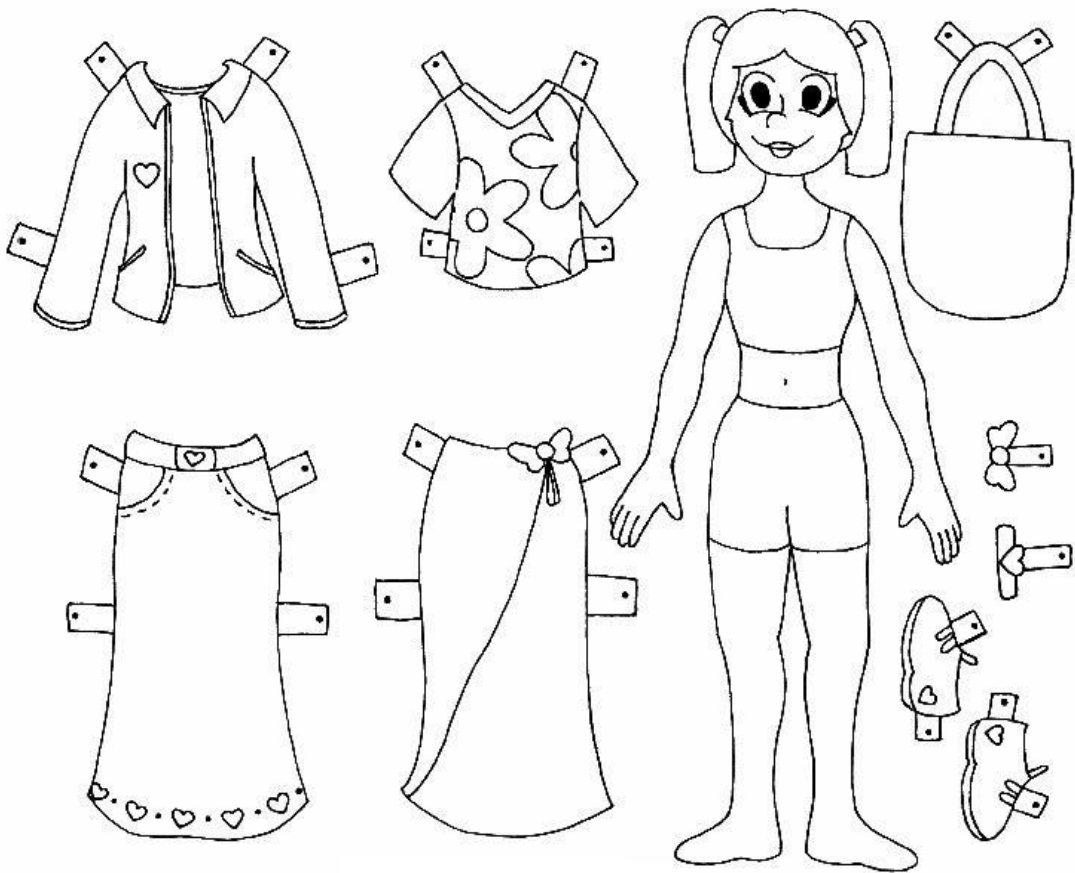
REBOCHO, Mónica; CANDEIAS, Adelinda Araujo. Avaliação do desempenho *versus* avaliação do potencial em alunos do 2º ano de escolaridade – Contributos a partir da teoria das inteligências múltiplas. **Educação: temas e problemas**, Évora, PO, v. 4, n. 7/8, p. 43-54, 2009.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. In: Cadernos da tv escola: múltiplas inteligências na prática escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

VELOSO, Adriana Foz. A teoria das múltiplas inteligências & distúrbios de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 14, n. 34, p. 14-16, nov. 1995.

APÉNDICE A – Vistiendo la muñeca

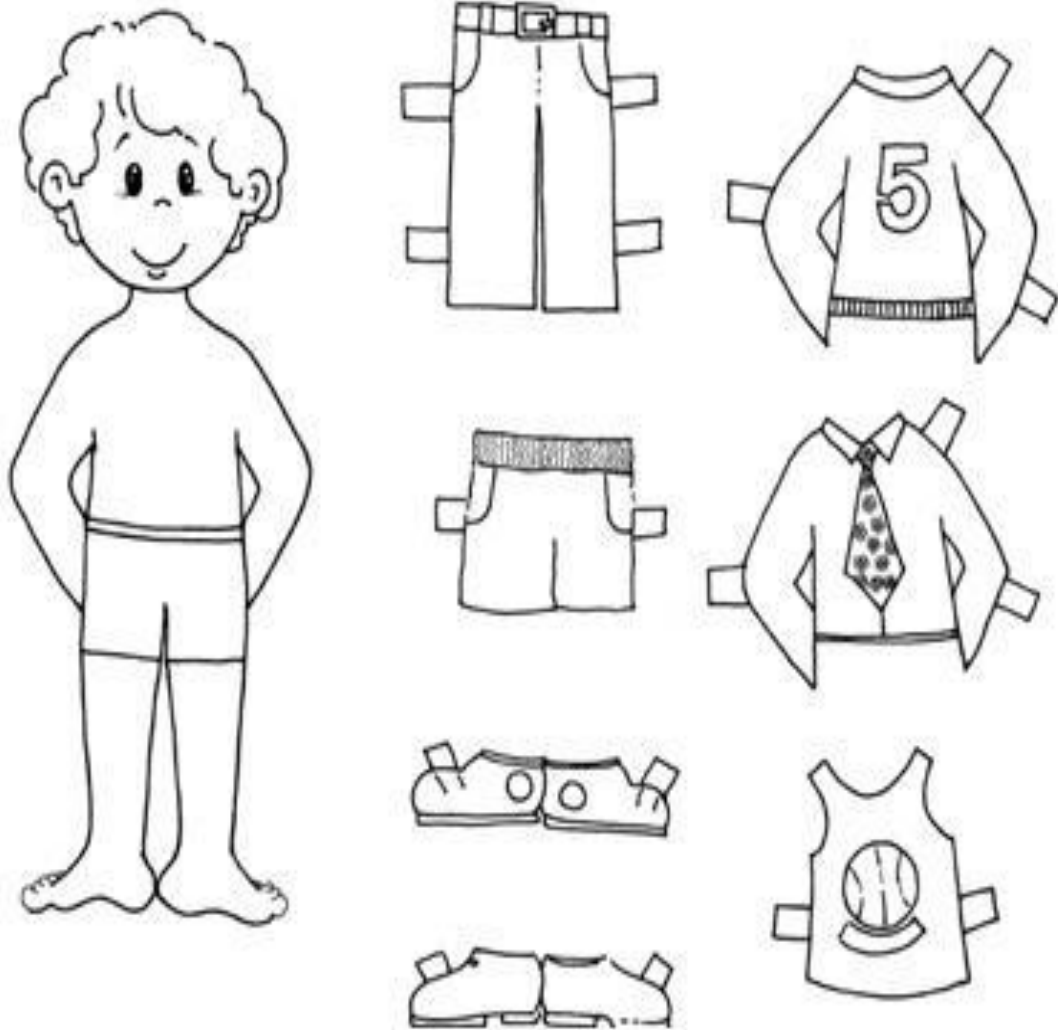
- 1) Elige las prendas para vestir la muñeca.
- 2) Colorea la muñeca y las prendas de vestir elegidas. Después, recorta y pega las prendas en la muñeca.



- 3) **Por último, debes darle un nombre y hacer su descripción física. ¡Ojo! La descripción debe estar de acuerdo con la forma final de tu personaje (las prendas de vestir, los colores, el tipo de pelo etc.)**

APÉNDICE B – Vistiendo el muñeco

- 1) Elige las prendas para vestir el muñeco.
- 2) Colorea el muñeco y las prendas de vestir elegidas. Después, recorta y pega las prendas en el muñeco.



3) Por último, debes darle un nombre y hacer su descripción física. ¡Ojo! La descripción debe estar de acuerdo con la forma final de tu personaje (las prendas de vestir, los colores, el tipo de pelo etc.)

Original disponible en <http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&biw=1024&bih=462&tbs=ic:gray&tbnid=0qEPG2fgAbq64M:&imgrefurl=http://coloreatudibuj o.blogspot.com/2011/11/dibujo-de-prendas-de-vestir-para.html&docid=MMuM_ZxIhuynkM&imgurl=http://4.bp.blogspot.com/-3pM7_TJ8nxs/Trg0EH40rII/AAAAAAAAAB-I/8nMkpNbQYT w/s1600/ropa%252B2.gif&w=690&h=516&ei=-OqbUc_dCYnx0wH584G4Dw&zoom=1&ved=1t:3588.r:57.s:0.i:258&iact=rc&dur=2857&page=4&tbnh=164&tbnw=215&start=43&ndsp=17&tx=137&ty=113>, acceso el 21 de mayo de 2013.

APÉNDICE C – Texto Barajado

Cuentecillo Policiaco

Gabriel García Márquez

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes -a las cinco- la señora A había hablado con el señor B -telefónicamente- para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esa misma tarde.

El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.

La señora A, en una explicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir; ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres cajetillas enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir pensando: "No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía".

APÉNDICE D – Dominó de los números

Dieciséis + Dieciséis	Diecisiete
--------------------------	------------

Quince + Veintiséis	Veintidós
------------------------	-----------

Sesenta y cuatro + Veintinueve	Diecinueve
--------------------------------------	------------

Seis + Diez	Setenta y cinco
----------------	--------------------

Diecisiete + Treinta y uno	Treinta y nueve
-------------------------------	--------------------

Cincuenta y tres + Veinte y dos	Cuarenta y tres
---------------------------------------	--------------------

Nueve + Ocho	Cincuenta y siete
-----------------	----------------------

Doce + Once	Dieciséis
----------------	-----------

Siete + Seis	Treinta y dos
-----------------	------------------

Cinco + Siete	Noventa y siete
------------------	--------------------

Cuatro + Once	Ochenta y seis
------------------	-------------------

Sesenta + Seis	Trece
-------------------	-------

Doce + Catorce	Sesenta y cuatro
-------------------	---------------------

Sesenta y seis + Veinte	Sesenta y seis
----------------------------	-------------------

Tres + Ocho	Cuarenta y tres
----------------	--------------------

Veinticuatro + diez	Doce
------------------------	------

Sesenta + Once	Veintiséis
-------------------	------------

Treinta y dos + Treinta y dos	Ochenta y dos
----------------------------------	------------------

Treinta + Trece	Dieciocho
--------------------	-----------

Setenta + Doce	Veintitrés
-------------------	------------

Nueve + Nueve	Noventa y tres
------------------	-------------------

Catorce + Treinta y nueve	Catorce
------------------------------	---------

Cincuenta + Cuarenta y siete	Once
------------------------------------	------

Dieciocho + uno	Cuarenta y uno
--------------------	-------------------

Setenta y uno	Cincuenta y tres
------------------	---------------------

Diez + Doce	Cuarenta y ocho
----------------	--------------------

Dos + Doce	Quince
---------------	--------

Diecisiete + Cuarenta	Treinta y cuatro
--------------------------	---------------------

APÉNDICE E – Desafío de Vocabulario

Cuatro chicas (Teresa, Verónica, María y Alejandra) charlaban por Internet y decidieron conocerse. Entonces marcaron de encontrarse en la piscina del Club. Pero hay un problema: es la primera vez que van a encontrarse personalmente y no hicieron ninguna combinación para que se reconociesen. Tu tarea es ayudarlas a reconocerse. Para eso, debes seguir las pistas para descubrir las características de cada una. No te olvides de lo siguiente:

- Cada chica tiene una mascota (s): pájaros, gato, perro o peces;
- Cada chica lleva un Protector Solar con FPS entre 40 y 55;
- Cada chica bebe un zumo diferente: frutilla, limonada, naranja o maracuyá;
- Cada chica lleva un bañador distinto: azul, verde, blanco o amarillo;
- Las chicas tienen entre 8 y 11 años;

	CHICA 1	CHICA 2	CHICA 3	CHICA 4
TRAJE DE BAÑO				
NOMBRE				
EDAD				
ZUMO				
PROTECTOR				
ANIMAL				

Pistas:

- La chica que tiene un perro está en la tercera posición.
- Quien tiene peces está en una de las extremidades.
- La chica que tiene un gato está en la primera posición.
- Teresa usa Protector Solar con FPS 50.
- La chica que usa Protector Solar con FPS 55 está en la segunda posición.
- La chica que tiene 8 años está al lado de la que usa Protector Solar con FPS 40.
- La chica que bebe zumo de frutilla está en la cuarta posición.
- La chica que bebe zumo de maracuyá está al lado de la que cria pájaros.
- Quien bebe zumo de naranja está en una de las extremidades.
- La chica de bañador azul está en algún punto a la izquierda de la
- chica de 9 años.
- La chica de 8 años está en la cuarta posición.
- La chica de 11 años está en una de las extremidades.
- Alejandra cría pájaros.
- María está en la primera posición.
- La chica de bañador verde está en la cuarta posición.
- La chica de bañador blanco está en una de las extremidades.

APÊNDICE F – Desafío de Vocabulario (gabarito)

	CHICA 1	CHICA 2	CHICA 3	CHICA 4
TRAJE DE BAÑO	Blanco	Azul	Amarillo	Verde
NOMBRE	Maria	Alejandra	Verónica	Teresa
EDAD	11	10	9	8
ZUMO	Naranja	Limonada	Maracuyá	Frutilla
PROTECTOR	Fps 45	Fps 55	Fps 40	Fps 50
ANIMAL	Gato	Pájaros	Perro	Peces

APÉNDICE G – Teléfono Descompuesto

Colores, Colores

(Bacilos)

El mundo sería aburrido y triste sin colores
Sin el arcoíris que pinta las flores
Sin el cielo _____ y las nubes _____
Sin el _____ vida que pinta las ojas
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y _____ sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas _____
Tantos _____ gigantes
Colores Colores
El mundo sería aburrido sin nuestros colores

Hay gente en el mundo que piensa que

Que quieren separarnos a todos por nuestros colores
Y hasta pelean guerras y son _____ gente
Con todos los que tienen la piel _____
El mundo sería _____ y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores

Colores, Colores

(Bacilos)

El mundo sería aburrido y triste sin colores
Sin el arcoíris que pinta las flores
Sin el cielo _____ y las nubes _____
Sin el _____ vida que pinta las ojas
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y _____ sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas _____
Tantos _____ gigantes
Colores Colores
El mundo sería aburrido sin nuestros colores

Hay gente en el mundo que piensa que

Que quieren separarnos a todos por nuestros colores
Y hasta pelean guerras y son _____ gente
Con todos los que tienen la piel _____
El mundo sería _____ y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores

APÉNDICE H – Teléfono Descompuesto (gabarito)

Colores, Colores

(Bacilos)

El mundo sería aburrido y triste sin colores
Sin el arcoíris que pinta las flores
Sin el cielo azul y las nubes rojas
Sin el verde vida que pinta las hojas
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores
El mundo sería aburrido sin nuestros colores

Hay gente en el mundo que piensa que son superiores
Que quieren separarnos a todos por nuestros colores
Y hasta pelean guerras y son mala gente
Con todos los que tienen la piel diferente
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores

Colores, Colores

(Bacilos)

El mundo sería aburrido y triste sin colores
Sin el arcoíris que pinta las flores
Sin el cielo azul y las nubes rojas
Sin el verde vida que pinta las hojas
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores
El mundo sería aburrido sin nuestros colores

Hay gente en el mundo que piensa que son superiores
Que quieren separarnos a todos por nuestros colores
Y hasta pelean guerras y son mala gente
Con todos los que tienen la piel diferente
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Hay colores de piel, colores de ojos,
Colores de pelo, colores, colores
Pero el mismo color, nos pinta por dentro
Los mismos colores en los sentimientos
El mundo sería aburrido y triste sin colores

Tantos niños de colores,
Tantos sueños y ilusiones
Colores colores
Tantas sonrisas brillantes
Tantos pequeños gigantes
Colores Colores

APÉNDICE I – Arregla la música

Adelantando

(Jarabe de Palo)

Un día cualquiera, vengo a buscarte

Dile a tu chico, que vas a dejarle

_____ tus cosas, _____ una nota

De despedida.

_____ tu vida de niña bien

_____ tu agenda y tu ropa elegante

_____ a tu madre que no te espere

_____ esa noche.

Lo que tengo para ti

No son promesas ni historias de esas

Con carrozas, con princesas

Que te cuentan por ahí.

_____ tus planes, tu mundo feliz

La cuenta corriente, tu vida sin ti

Voy a robarte, un día cualquiera

Nos vamos de viaje.

_____ a probarme, te vas a reír

Haré lo que nadie antes hizo por ti

No me _____, avisa a tu madre

Y _____ esa nota.

Lo que tengo para ti

No son promesas ni historias de esas

Con carrozas, con princesas

Que te cuentan por ahí.

Lo que tengo para ti

Es algo que juntos vamos a escribir

Yo contigo, tú conmigo

Adelantando... adelantando

_____ a tu madre que vas a escaparte

Dile a tu novio que vas a dejarle

_____ a tu jefe hasta el año que viene

_____ a tu padre que voy a robarte.

_____ a tu madre que vas a largarte

_____ a tu novio que te equivocaste

A tus amigas que encontraste a alguien

**Que extrañamente no quiere comprarte
¡No quiero comprarte!**

Adelantando

(Jarabe de Palo)

Un día cualquiera, vengo a buscarte

Dile a tu chico, que vas a dejarle

_____ tus cosas, _____ una nota

De despedida.

_____ tu vida de niña bien

_____ tu agenda y tu ropa elegante

_____ a tu madre que no te espere

_____ esa noche.

Lo que tengo para ti

No son promesas ni historias de esas

Con carrozas, con princesas

Que te cuentan por ahí.

_____ tus planes, tu mundo feliz

La cuenta corriente, tu vida sin ti

Voy a robarte, un día cualquiera

Nos vamos de viaje.

_____ a probarme, te vas a reír

Haré lo que nadie antes hizo por ti

No me _____, avisa a tu madre

Y _____ esa nota.

Lo que tengo para ti

No son promesas ni historias de esas

Con carrozas, con princesas

Que te cuentan por ahí.

Lo que tengo para ti

Es algo que juntos vamos a escribir

Yo contigo, tú conmigo

Adelantando... adelantando

_____ a tu madre que vas a escaparte

Dile a tu novio que vas a dejarle

_____ a tu jefe hasta el año que viene

_____ a tu padre que voy a robarte.

_____ a tu madre que vas a largarte

_____ a tu novio que te equivocaste

A tus amigas que encontraste a alguien

**Que extrañamente no quiere comprarte
¡No quiero comprarte!**

APÉNDICE J – Arregla la música (gabarito)

Adelantando (Jarabe de Palo)

**Un día cualquiera, vengo a buscarte
Dile a tu chico, que vas a dejarle
Coge tus cosas, escribe una nota
De despedida.**

Cuelga tu vida de niña bien
Quema tu agenda y tu ropa elegante
Dile a tu madre que no te espere
Despierta esa noche.

**Lo que tengo para ti
No son promesas ni historias de esas
Con carrozas, con princesas
Que te cuentan por ahí.**

Olvida tus planes, tu mundo feliz
La cuenta corriente, tu vida sin ti
Voy a robarte, un día cualquiera
Nos vamos de viaje.

**Prueba a probarme, te vas a reír
Haré lo que nadie antes hizo por ti
No me preguntes, avisa a tu madre
Y escribe esa nota.**

Lo que tengo para ti
No son promesas ni historias de esas
Con carrozas, con princesas
Que te cuentan por ahí.

**Lo que tengo para ti
Es algo que juntos vamos a escribir
Yo contigo, tú conmigo
Adelantando... adelantando**

Dile a tu madre que vas a escaparte
Dile a tu novio que vas a dejarle
Dile a tu jefe hasta el año que viene
Dile a tu padre que voy a robarte.
Dile a tu madre que vas a largarte
Dile a tu novio que te equivocaste

**A tus amigas que encontraste a alguien
Que extrañamente no quiere comprarte
No quiero comprarte!**

Adelantando (Jarabe de Palo)

**Un día cualquiera, vengo a buscarte
Dile a tu chico, que vas a dejarle
Coge tus cosas, escribe una nota
De despedida.**

Cuelga tu vida de niña bien
Quema tu agenda y tu ropa elegante
Dile a tu madre que no te espere
Despierta esa noche.

**Lo que tengo para ti
No son promesas ni historias de esas
Con carrozas, con princesas
Que te cuentan por ahí.**

Olvida tus planes, tu mundo feliz
La cuenta corriente, tu vida sin ti
Voy a robarte, un día cualquiera
Nos vamos de viaje.

**Prueba a probarme, te vas a reír
Haré lo que nadie antes hizo por ti
No me preguntes, avisa a tu madre
Y escribe esa nota.**

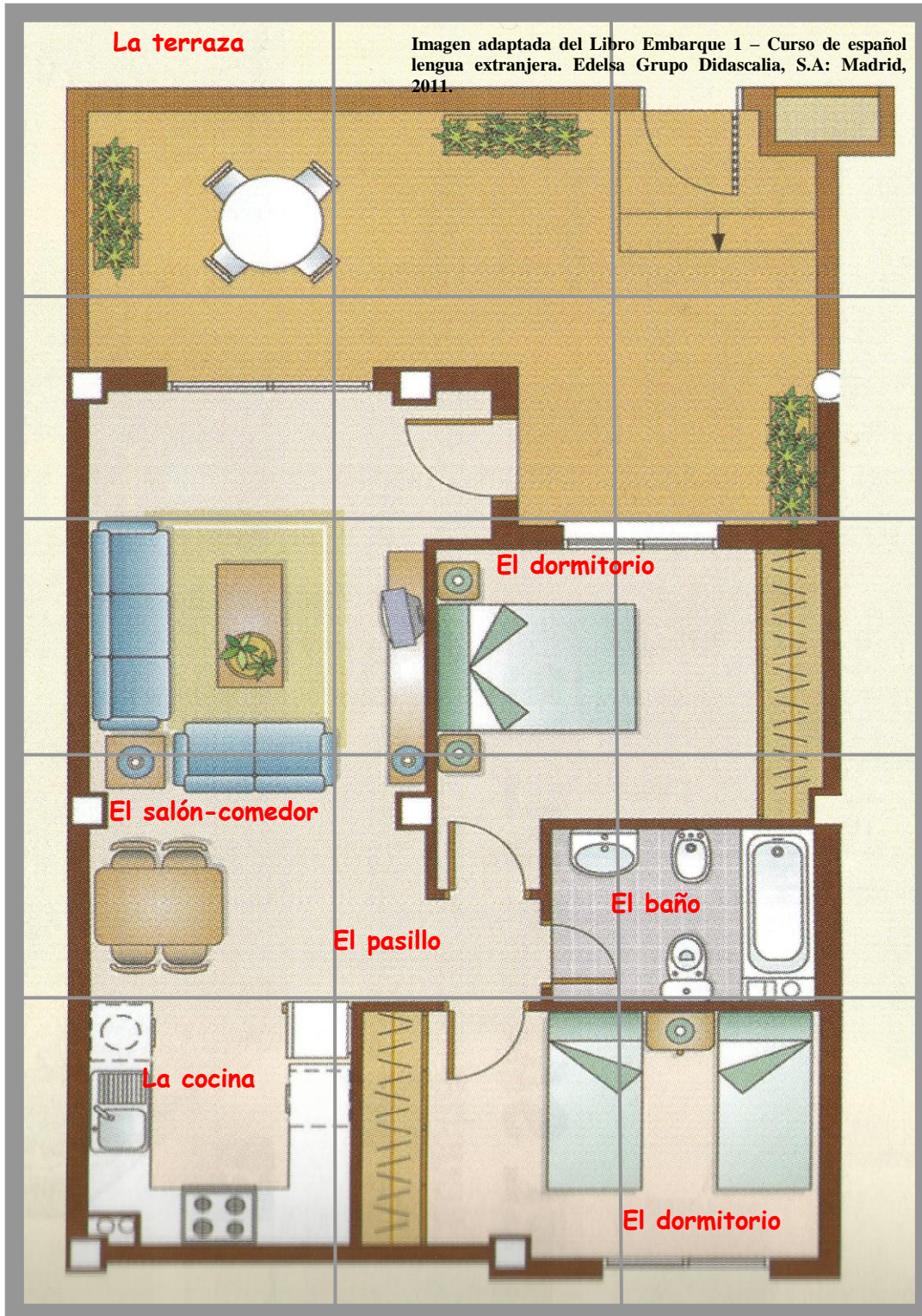
Lo que tengo para ti
No son promesas ni historias de esas
Con carrozas, con princesas
Que te cuentan por ahí.

**Lo que tengo para ti
Es algo que juntos vamos a escribir
Yo contigo, tú conmigo
Adelantando... adelantando**

Dile a tu madre que vas a escaparte
Dile a tu novio que vas a dejarle
Dile a tu jefe hasta el año que viene
Dile a tu padre que voy a robarte.
Dile a tu madre que vas a largarte
Dile a tu novio que te equivocaste

**A tus amigas que encontraste a alguien
Que extrañamente no quiere comprarte
No quiero comprarte!**

APÉNDICE K – Rompecabezas de la casa



APÉNDICE L – Tablero Charlador

UNA VEZ SIN JUGAR 23	¿Dónde vive tu colega?	AVANZA UNA CASILLA 22	¿Dónde vives?	¿A qué tu colega se dedica?	¿A qué te dedicas?	¿Cuál es el número de teléfono de tu colega?	¿Cuál es tu número de teléfono?	¿Cuántos años tiene tu colega?	¿Cuántos años tienes?	AVANZA CUATRO CASILLAS 15	RETROCEDE TRES CASILLAS 14
24	¿Cuál es tu dirección?	UNA VEZ SIN JUGAR 45	UNA VEZ SIN JUGAR 46	¿Qué te gusta hacer en los momentos libres?	¿Qué te gusta hacer en los momentos libres?	RETROCEDE DE CUATRO CASILLAS 42	¿Qué hora es?	UNA VEZ SIN JUGAR 40	¿Cuándo es el cumpleaños de tu colega?	¿Cuándo es tu cumpleaños?	¿Cómo estás tu colega?
25	¿Cuál es la dirección de tu colega?	21	44	43	41	42	41	40	39	38	13
26	¿De dónde eres?	20	43	42	41	42	41	40	39	38	12
27	¿De dónde eres?	19	42	41	40	39	38	37	36	35	11
28	¿De dónde eres?	18	41	40	39	38	37	36	35	34	10
29	¿De dónde eres?	17	40	39	38	37	36	35	34	33	9
30	¿De dónde eres?	16	39	38	37	36	35	34	33	32	8
31	¿De dónde eres?	15	38	37	36	35	34	33	32	31	7
32	¿De dónde eres?	14	37	36	35	34	33	32	31	30	6
33	¿De dónde eres?	13	36	35	34	33	32	31	30	29	5
34	¿De dónde eres?	12	35	34	33	32	31	30	29	28	4
35	¿De dónde eres?	11	34	33	32	31	30	29	28	27	3
36	¿De dónde eres?	10	33	32	31	30	29	28	27	26	2
37	¿De dónde eres?	9	32	31	30	29	28	27	26	25	1
38	¿De dónde eres?	8	31	30	29	28	27	26	25	24	0
39	¿De dónde eres?	7	30	29	28	27	26	25	24	23	-1
40	¿De dónde eres?	6	29	28	27	26	25	24	23	22	-2
41	¿De dónde eres?	5	28	27	26	25	24	23	22	21	-3
42	¿De dónde eres?	4	27	26	25	24	23	22	21	20	-4
43	¿De dónde eres?	3	26	25	24	23	22	21	20	19	-5
44	¿De dónde eres?	2	25	24	23	22	21	20	19	18	-6
45	¿De dónde eres?	1	24	23	22	21	20	19	18	17	-7
46	¿De dónde eres?	0	23	22	21	20	19	18	17	16	-8
47	¿De dónde eres?	-1	22	21	20	19	18	17	16	15	-9
48	¿De dónde eres?	-2	21	20	19	18	17	16	15	14	-10
49	¿De dónde eres?	-3	20	19	18	17	16	15	14	13	-11
50	¿De dónde eres?	-4	19	18	17	16	15	14	13	12	-12
51	¿De dónde eres?	-5	18	17	16	15	14	13	12	11	-13
52	¿De dónde eres?	-6	17	16	15	14	13	12	11	10	-14
53	¿De dónde eres?	-7	16	15	14	13	12	11	10	9	-15
54	¿De dónde eres?	-8	15	14	13	12	11	10	9	8	-16
55	¿De dónde eres?	-9	14	13	12	11	10	9	8	7	-17
56	¿De dónde eres?	-10	13	12	11	10	9	8	7	6	-18
57	¿De dónde eres?	-11	12	11	10	9	8	7	6	5	-19
58	¿De dónde eres?	-12	11	10	9	8	7	6	5	4	-20
59	¿De dónde eres?	-13	10	9	8	7	6	5	4	3	-21
60	¿De dónde eres?	-14	9	8	7	6	5	4	3	2	-22
61	¿De dónde eres?	-15	8	7	6	5	4	3	2	1	-23
62	¿De dónde eres?	-16	7	6	5	4	3	2	1	0	-24
63	¿De dónde eres?	-17	6	5	4	3	2	1	0	-1	-25
64	¿De dónde eres?	-18	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-26
65	¿De dónde eres?	-19	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-27
66	¿De dónde eres?	-20	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-28
67	¿De dónde eres?	-21	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-29
68	¿De dónde eres?	-22	1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-30
69	¿De dónde eres?	-23	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-31
70	¿De dónde eres?	-24	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-32
71	¿De dónde eres?	-25	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-33
72	¿De dónde eres?	-26	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-10	-34
73	¿De dónde eres?	-27	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-10	-11	-35
74	¿De dónde eres?	-28	-5	-6	-7	-8	-9	-10	-11	-12	-36
75	¿De dónde eres?	-29	-6	-7	-8	-9	-10	-11	-12	-13	-37
76	¿De dónde eres?	-30	-7	-8	-9	-10	-11	-12	-13	-14	-38
77	¿De dónde eres?	-31	-8	-9	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-39
78	¿De dónde eres?	-32	-9	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-40
79	¿De dónde eres?	-33	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-41
80	¿De dónde eres?	-34	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-42
81	¿De dónde eres?	-35	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-19	-43
82	¿De dónde eres?	-36	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-19	-20	-44
83	¿De dónde eres?	-37	-14	-15	-16	-17	-18	-19	-20	-21	-45
84	¿De dónde eres?	-38	-15	-16	-17	-18	-19	-20	-21	-22	-46
85	¿De dónde eres?	-39	-16	-17	-18	-19	-20	-21	-22	-23	-47
86	¿De dónde eres?	-40	-17	-18	-19	-20	-21	-22	-23	-24	-48
87	¿De dónde eres?	-41	-18	-19	-20	-21	-22	-23	-24	-25	-49
88	¿De dónde eres?	-42	-19	-20	-21	-22	-23	-24	-25	-26	-50
89	¿De dónde eres?	-43	-20	-21	-22	-23	-24	-25	-26	-27	-51
90	¿De dónde eres?	-44	-21	-22	-23	-24	-25	-26	-27	-28	-52
91	¿De dónde eres?	-45	-22	-23	-24	-25	-26	-27	-28	-29	-53
92	¿De dónde eres?	-46	-23	-24	-25	-26	-27	-28	-29	-30	-54
93	¿De dónde eres?	-47	-24	-25	-26	-27	-28	-29	-30	-31	-55
94	¿De dónde eres?	-48	-25	-26	-27	-28	-29	-30	-31	-32	-56
95	¿De dónde eres?	-49	-26	-27	-28	-29	-30	-31	-32	-33	-57
96	¿De dónde eres?	-50	-27	-28	-29	-30	-31	-32	-33	-34	-58
97	¿De dónde eres?	-51	-28	-29	-30	-31	-32	-33	-34	-35	-59
98	¿De dónde eres?	-52	-29	-30	-31	-32	-33	-34	-35	-36	-60
99	¿De dónde eres?	-53	-30	-31	-32	-33	-34	-35	-36	-37	-61
100	¿De dónde eres?	-54	-31	-32	-33	-34	-35	-36	-37	-38	-62
101	¿De dónde eres?	-55	-32	-33	-34	-35	-36	-37	-38	-39	-63
102	¿De dónde eres?	-56	-33	-34	-35	-36	-37	-38	-39	-40	-64
103	¿De dónde eres?	-57	-34	-35	-36	-37	-38	-39	-40	-41	-65
104	¿De dónde eres?	-58	-35	-36	-37	-38	-39	-40	-41	-42	-66
105	¿De dónde eres?	-59	-36	-37	-38	-39	-40	-41	-42	-43	-67
106	¿De dónde eres?	-60	-37	-38	-39	-40	-41	-42	-43	-44	-68
107	¿De dónde eres?	-61	-38	-39	-40	-41	-42	-43	-44	-45	-69
108	¿De dónde eres?	-62	-39	-40	-41	-42	-43	-44	-45	-46	-70
109	¿De dónde eres?	-63	-40	-41	-42	-43	-44	-45	-46	-47	-71
110	¿De dónde eres?	-64	-41	-42	-43	-44	-45	-46	-47	-48	-72
111	¿De dónde eres?	-65	-42	-43	-44	-45	-46	-47	-48	-49	-73
112	¿De dónde eres?	-66	-43	-44	-45	-46	-47	-48	-49	-50	-74
113	¿De dónde eres?	-67	-44	-45	-46	-47	-48	-49	-50	-51	-75
114	¿De dónde eres?	-68	-45	-46	-47	-48	-49	-50	-51	-52	-76
115	¿De dónde eres?	-69	-46	-47	-48	-49	-50	-51	-52	-53	-77
116	¿De dónde eres?	-70	-47	-48	-49	-50	-51	-52	-53	-54	-78
117	¿De dónde eres?	-71	-48	-49	-50	-51	-52	-53	-54	-55	-79
118	¿De dónde eres?	-72	-49	-50	-51	-52	-53	-54	-55	-56	-80
119	¿De dónde eres?	-73	-50	-51	-52	-53	-54	-55	-56	-57	-81
120	¿De dónde eres?	-74	-51	-52	-53	-54	-55	-56	-57	-58	-82
121	¿De dónde eres?	-75	-52	-53	-54	-55	-56	-57	-58	-59	-83
122	¿De dónde eres?	-76	-53	-54	-55	-56	-57	-58	-59	-60	-84
123	¿De dónde eres?	-77	-54	-55	-56	-57	-58	-59	-60	-61	-85
124	¿De dónde eres?	-78	-55	-56	-57	-58	-59	-60	-61	-62	-86
125	¿De dónde eres?	-79	-56	-57	-58	-59	-60	-61	-62	-63	-87
126	¿De dónde eres?	-80	-57	-58	-59	-60	-61	-62	-63	-64	-88
127	¿De dónde eres?	-81	-58	-59	-60	-61	-62	-63	-64	-65	-89
128	¿De dónde eres?	-82	-59	-60	-61	-62	-63	-64	-65	-66	-90
129	¿De dónde eres?	-83	-60	-61	-62	-63	-64	-65	-66	-67	-91
130	¿De dónde eres?	-84	-61	-62	-63	-64	-65	-66	-67	-68	-92
131	¿De dónde eres?	-85	-62	-63	-64	-65	-66	-67	-68	-69	-93
132	¿De dónde eres?	-86	-63	-64	-65	-66	-67	-68	-69	-70	-94
133	¿De dónde eres?	-87	-64	-65	-66	-67	-68	-69	-70	-71	-95
134	¿De dónde eres?	-88	-65	-66	-67	-68	-69	-70	-71	-72	-96
135	¿De dónde eres?	-89	-66	-67	-68	-69	-70	-71	-72	-73	-97
136	¿De dónde eres?	-90	-67	-68	-69	-70	-71	-72	-73	-74	-98
137	¿De dónde eres?	-91	-68	-69	-70	-71	-72	-73	-74	-75	-99
138	¿De dónde eres?	-92	-69	-70	-71	-72	-73	-74	-75	-76	-100
139	¿De dónde eres?	-93	-70								

APÉNDICE M – Mímica

conejo	culebra
gato	perro
oso	ratón
tortuga	ballena
león	jirafa

pez

mono

canguro

jaguar

ardilla

cerdo

caballo

gallina

hormiga

abeja

APÉNDICE N – Baile de las sillas

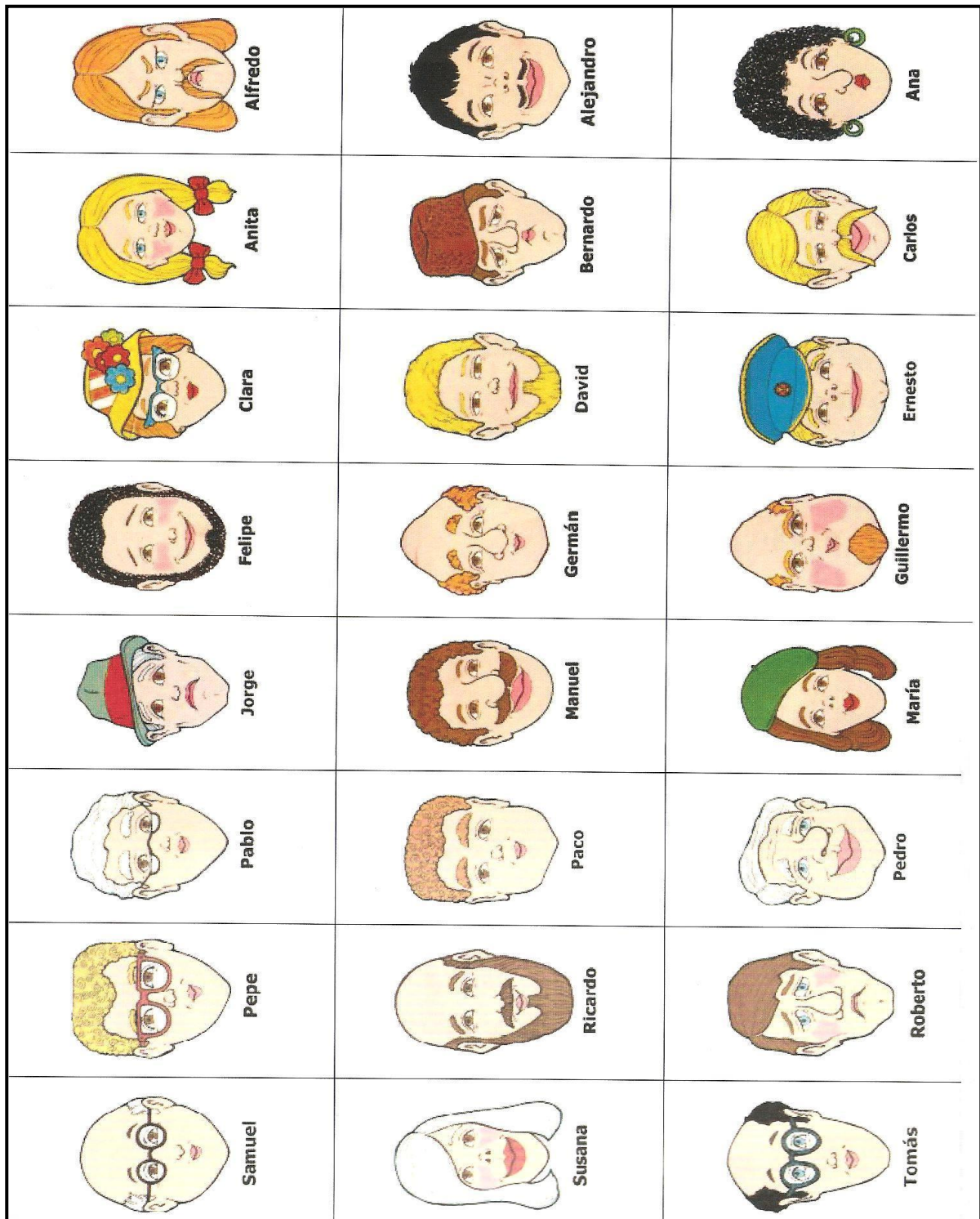
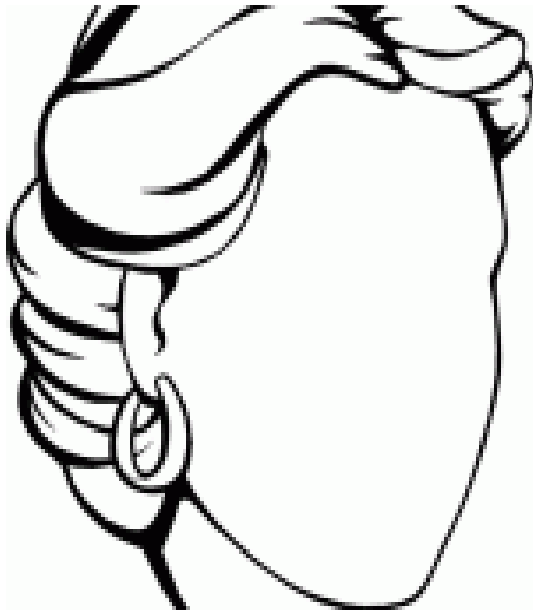
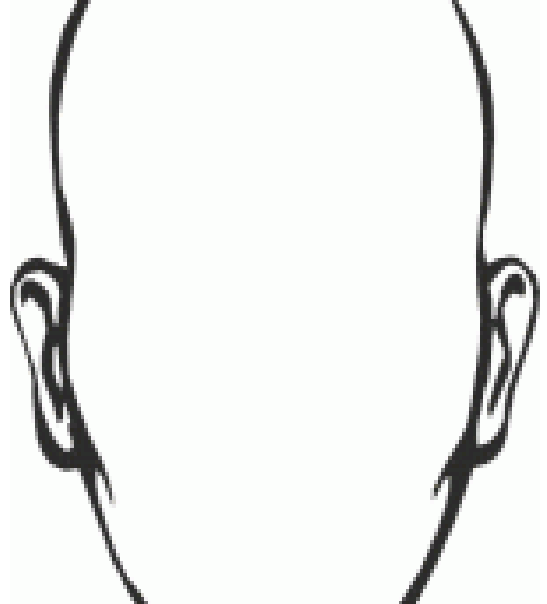


Imagen disponible en <<http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&biw=1024&bih=505&tbnid=apD8UHPxla1xnM:&imgrefurl=http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/2011/05/15/descripcion-de-personas-fisico-caracter-personalidadestados-de-animo/&docid=yaJ1vC0X83xjdM&imgurl=http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2011/05/tablero-quien-es-quien-11-2080c3971504-pc3adxeles1.jpg&w=2080&h=1504&ei=IVC-UbCuAufdyAHAloG4BQ&zoom=1>>, acceso el 21 de mayo de 2013.

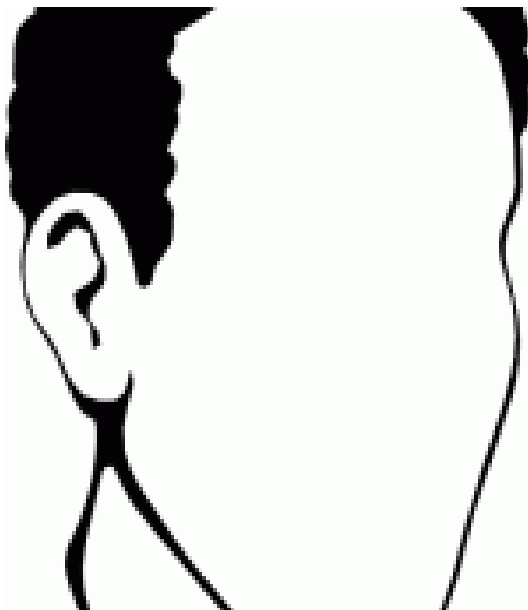
APÊNDICE O – Dibujando Expresiones



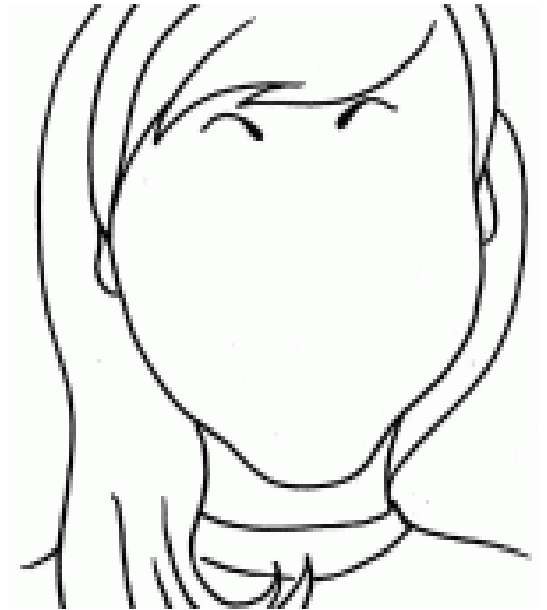
Alejandra



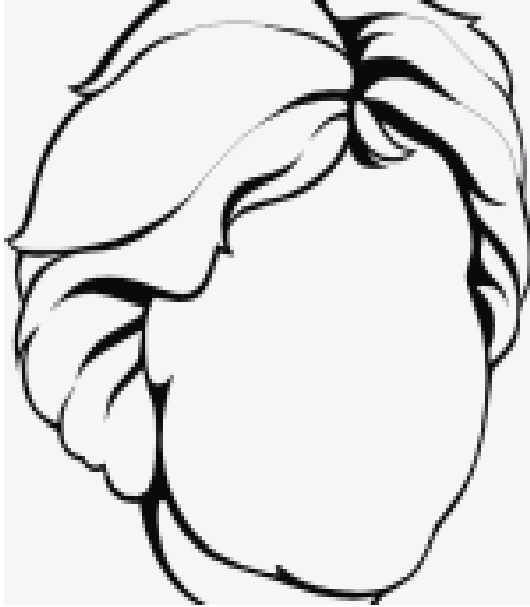
Pablo



Jorge



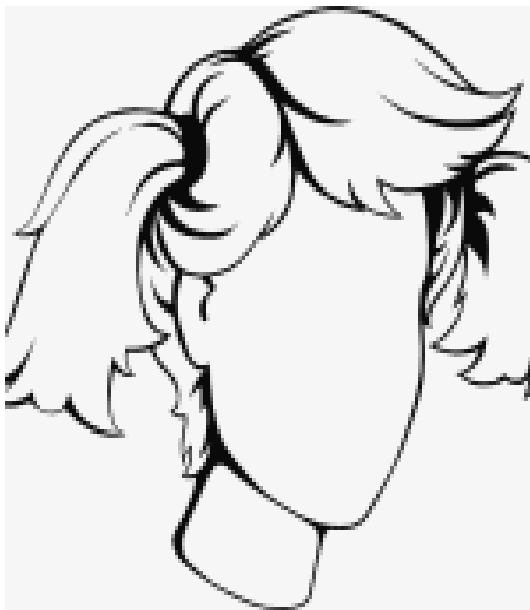
Verónica



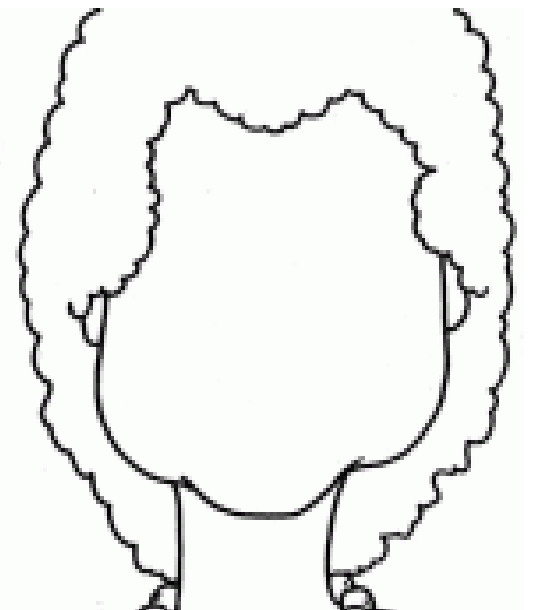
Carmen



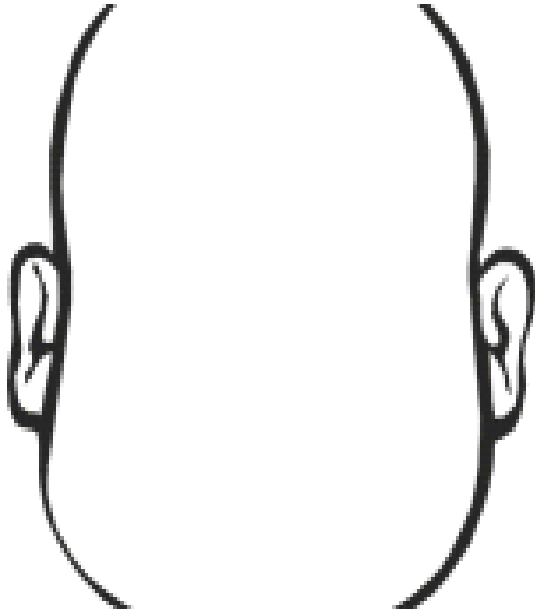
María



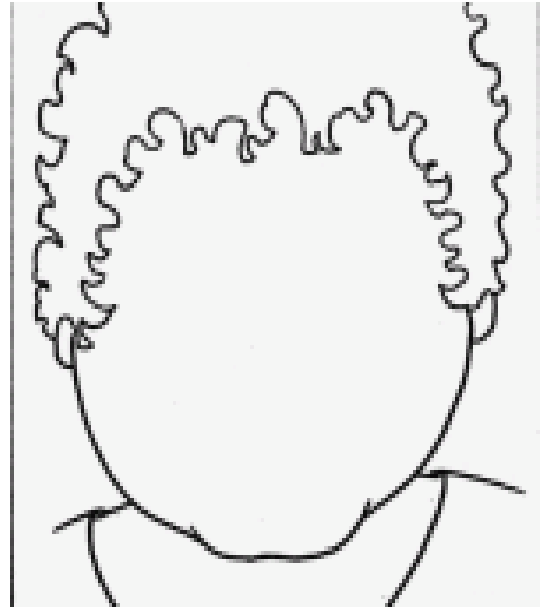
Susana



Ana



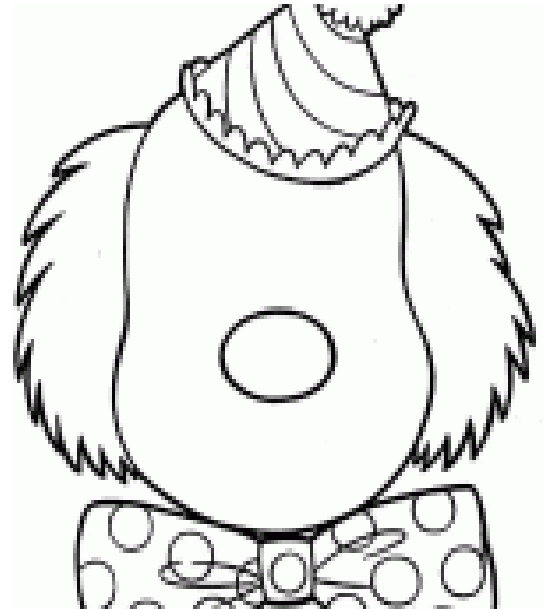
Ricardo



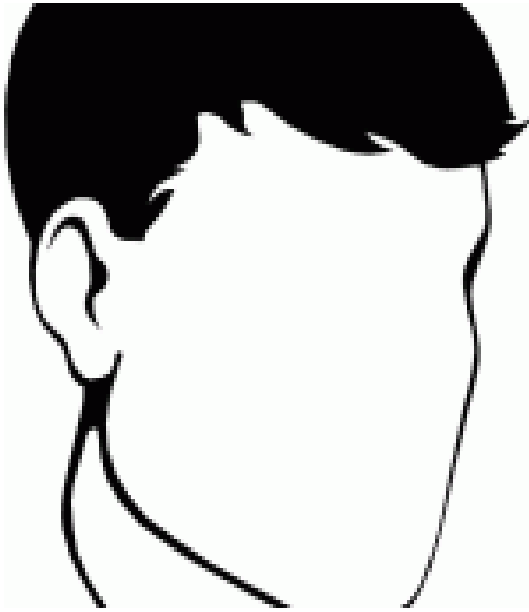
Juan



Carlos



Roberto



Pedro



Manuel

María parece nerviosa.

Susana parece feliz.

Paco es miedoso.

Pablo parece animado.

Manuel es perezoso.

Verónica parece cascarrabias.

Jorge parece simpático.

Roberto es burlón.

Carlos parece triste.

Pedro parece aburrido.

Ana parece optimista.

Juan parece rabioso.

Alejandra es tímida.

Carmen parece distraída.

Ricardo parece calmo.

APÊNDICE P – Amigo Secreto

The image shows two identical pages from a spiral-bound notebook. Each page has a black metal spiral binding on the left side. The pages are white with horizontal ruling lines. At the top of each page, the text "Mi amigo secreto es" is written in a bold, red, sans-serif font. Below the text, there are several horizontal lines for writing, which are currently blank.

Imagen adaptada de <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=505&q=hoja+cuaderno&oq=hoja+cuaderno&gs_l=img..0i19.4562.8692.0.8963.14.9.0.5.5.1.360.1641.1j4j1j2.8.0...0.0.0..1ac.1.12.img.dryqUUXN6Ls#facrc=&imgrc=sAI8yLewsEuKMM%3A%3BCj4-QI9nhhk8AM%3Bhttp%253A%252F%252Fimg81.imageshack.us%252Fimg81%252F6338%252Fcuaderno12tn7.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fforos.monografias.com%252Fshowthread.php%252F44951-Todo-acerca-de-la-Grafolog%2525C3%2525ADa%252Fpage3%3B920%3B360>, acceso el 21 de mayo de 2013.

APÉNDICE Q – Haciendo una pizza con Telmo y Lula

Haciendo una pizza con Telmo y Tula

*Telmo y Tula*¹ son hermanos y protagonizan una serie de dibujos animados que enseñan a los niños a hacer manualidades o a cocinar recetas. Ellos siempre están siempre acompañados por *Paquito*, un gracioso ratón que es su mascota, y por *Adulto*, que supervisará los momentos más difíciles en la cocina².



- 1) En este episodio³, los hermanos enseñan una receta de Pizza Margarita. Míralo:



- 2) Te presentamos abajo una lista de ingredientes que se suelen utilizar en la preparación de una pizza. ¿Te acuerdas cuáles fueron los utilizados por Telmo y en su receta? Apúntalos en la hoja al lado:

- * 500 gr. harina
- * 50 gr. de queso
- * 150 gr. de *bacon*
- * ½ cucharadita de sal
- * 1 pizca de orégano
- * 200 gr. de atún
- * 15 gr. levadura de panadería
- * 200 ml. de salsa de tomate
- * 340 ml. de agua
- * 1 pimiento verde
- * 70 gr. de brócoli
- * 250 ml. de tomate crudo triturado
- * 12 unidades de aceitunas
- * 10 hojas de albahaca
- * 100 gr. de jamón
- * 3 cucharadas de aceite de oliva
- * 100 gr. de champiñones
- * 375 gr. de queso *mozzarella* de búfala
- * 60 gr. de queso parmesano
- * 1 pizca de sal

Pizza Marguerita

Ingredientes:

- 3) Para describir la preparación de una receta en español necesitamos utilizar algunas palabras específicas. Abajo tienes una lista de las que suelen ser más utilizadas. ¿Consigues relacionarlas con alguna del portugués?

Español		Portugués
Freír	→	
Calentar	→	
	→	
Cocer	→	
Asar		
Cortar	→	
Batir	→	
Picar	→	
Servir	→	
Mezclar	→	
Esperar	→	
Añadir	→	

- 4) Ahora vamos a cocinar. En grupos, tienen que crear una receta de pizza y hacer como Telmo y Tula: grabar un video mostrando los ingredientes y la preparación.

¹Imagen disponible en http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&biw=1024&bih=505&tbn=isch&tbnid=q9_1oI7FiXpYwM:&imgrefurl=http://maujor.com/fw/efeito-bloquinho3.php&docid=ju89pMUaQto1iM&imgurl=http://i79.photobucket.com/albums/j152/maujor/fw/fig33.jpg&w=330&h=337&ei=6G2qUYCkOOPk0gHz14CwDQ&zoom=1&ved=1t:3588,r:14,s:0,i:189&iact=rc&dur=766&page=2&tbnh=194&tbnw=196&start=11&ndsp=17&tx=36&ty=49, acceso el 01 de junio de 2013.

²Texto e imagen adaptados de <http://www.motionkids-tv.com/pie-de-pagina/telmo-y-tula-pequenos-cocineros-y-manualidades/>, acceso el 01 de junio de 2013.

³Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=YHJCE3auUdc>, acceso el 01 de junio de 2013.

APÊNDICE R – El vendedor de electrodomésticos

El vendedor de electrodomésticos

Los electrodomésticos son aparatos eléctricos que utilizamos en nuestro hogar.

1) ¿Te animas a descubrir el nombre de algunos? Entonces asocia la imagen con el nombre que está abajo:



2) Los electrodomésticos suelen tener formas y tamaños distintos y también pueden ser hechos de diversos materiales. ¿Consigues describir de qué material son hechos los que están arriba? ¿y cuál forma y tamaño tienen? Abajo te damos unas palabras que pueden ayudarte en la descripción.

Cuanto al tamaño y forma, pueden ser

Cuanto al material, pueden ser hechos de

grande	pequeño	ancho
minúsculo	amplio	estrecho
redondo	cuadrado	ovalado
bajo	espacioso	amplio
largo	alto	reducido

aluminio	plástico
cerámica	hierro
piedra	caucho
vidrio	acero

el microondas	la plancha	la tostadora	la lavadora
el exprimidor	el hervidor	el lavavajillas	la cafetera
el congelador	la aspiradora		

- a) La lavadora **es grande y está hecha de plástico y acero.**
 b) El congelador _____
 c) El microondas _____
 d) El exprimidor _____
 e) La cafetera _____
 f) El hervidor _____
 g) La tostadora _____
 h) El lavavajillas _____
 i) La aspiradora _____
 j) La plancha _____

3) Los electrodomésticos también tienen características y funciones distintas. En tu opinión, ¿cuáles características cada electrodoméstico presenta? Y ¿para qué sirve cada uno?

Características

actual	moderno
antiguo	tradicional
roto	en mal estado
feo	bonito
liviano	pesado
lento	rápido
nuevo	viejo
bueno	malo
económico	gastador

Funciones

limpia	lava
cocina	prepara el café
calienta	sirve
plancha	tuesta
sucia	congela
hiela	exprime el zumo
aspira el polvo	

- a) La lavadora **es moderna y sirve para lavar ropas.**
 b) El congelador _____
 c) El microondas _____
 d) El exprimidor _____
 e) La cafetera _____
 f) El hervidor _____
 g) La tostadora _____
 h) El lavavajillas _____
 i) La aspiradora _____
 j) La plancha _____

APÉNDICE S – Reciclando la basura

¿Qué tal si reciclamos la basura?



¿Qué es reciclar?

Reciclar es transformar un residuo en un producto que se usará con el mismo fin que el original.



¿Por qué es bueno reciclar?

- **Permite el ahorro de materias primas como los árboles.**
- **Disminuye el gasto de energía y agua.**
- **Reduce los residuos y la contaminación.**



Quiero reciclar: ¿cómo lo hago?

Materiales que podemos reciclar:



vidrio



metal



papel



pilas



plástico



plástico



¿Qué materiales podemos reciclar?



Plástico

- Tarda mucho en destruirse y algunos no desaparecen nunca.
- Se fabrica a partir de petróleo.



Papel y cartón

- Cada vez consumimos más papel y cartón.
- Se fabrica a partir de los árboles.



Vidrio

- Es uno de los más respetuosos con el planeta.
- Es 100% reciclable.

¿Qué materiales podemos reciclar?



Metal

- Se utiliza en latas de conserva y botes de refresco.
- Se tira al mismo contenedor que el plástico.



Pilas

- Son muy contaminantes.
- Es importante reciclar las pilas porque pueden contaminar el agua.



Residuos orgánicos

- No se reciclan: se transportan a vertederos.
- Son residuos orgánicos, por ejemplo, los restos de comida.

Quiero reciclar: ¿cómo lo hago?

¿En qué contenedor va cada material?



En España, tenemos contenedor es distintos. ¿Y en tu país?

¿Qué residuo va en cada contenedor?



- Plástico**
o
- Papel**
- Vidrio**
o
- Meta**
l
- Basura orgánica**
- Pilas**

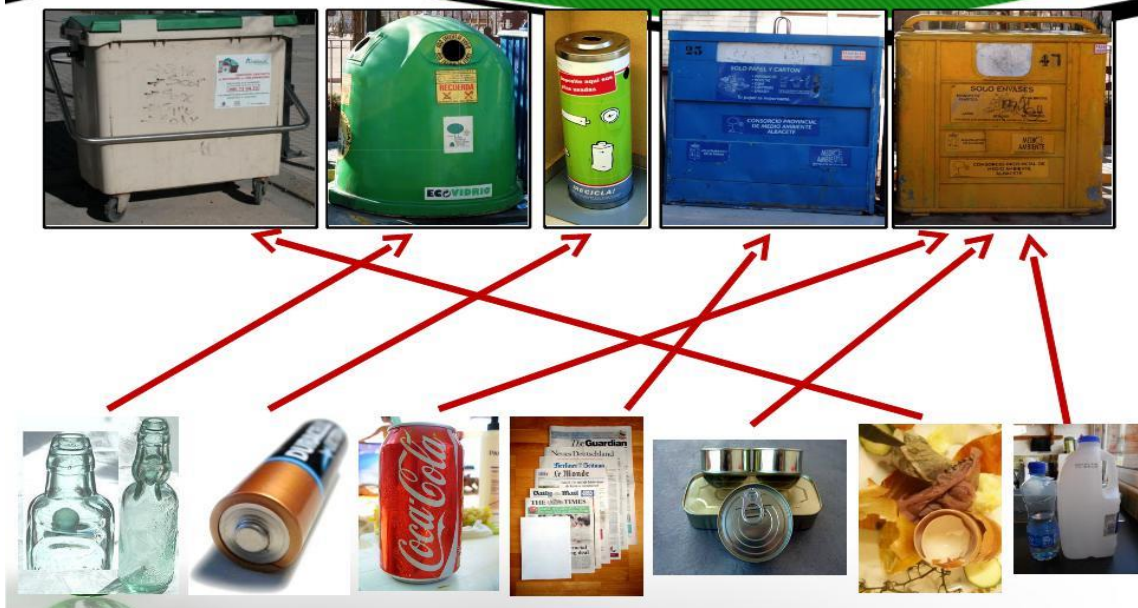
¡Ahora te toca a ti!



Une cada residuo con su contenedor.



¿Has acertado?



Bibliografía

Todo el contenido de esta presentación hace parte del trabajo preparado por

**Vicent Andreu Ruiz
Ana Milán Herrero
Cristina Rodríguez Doblado**

**La presentación original está disponible en <
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/4e2a0360-b61f-406e-88dc-3d1fefb5746a/Indice2011-6.pdf>
>, acceso el 01 de junio de 2013.**



APÉNDICE T – Un debate acerca de la corrida de toros

Las corridas de toros en España

Las corridas de toros en España son un espectáculo mundialmente conocidos, donde toro y torero se enfrentan dentro de una arena.

1) A continuación, te presentamos un video¹, en el cual es posible identificar opiniones distintas acerca de las corridas de toros. Míralo:



2) Ahora, contesta las preguntas abajo:

a) ¿Por qué las corridas de toros siempre han llamado la atención de la gente?

b) ¿Por qué las corridas de toros es un espectáculo que a la mayoría de la población no le interesa o no le gusta en la actualidad?

c) En el video es posible percibir una división entre "taurinos" y "antitaurinos". En tu opinión, ¿a qué se debe esta división?

3) Ahora que ya sabes el motivo de la división entre taurinos y antitaurinos, te presentamos una serie de argumentos a favor o en contra de las corridas de toros. Identifica cuáles pertenecen a cada grupo.

- A esas personas, les apasiona un torero determinado, de manera que siguen su trayectoria a lo largo de la temporada.
- A ese grupo, le horroriza que se mate un animal por diversión.
- Luchan por que se prohíban las corridas.
- En su opinión, es un espectáculo que representa a España.

Taurinos

- Ellos no soportan ver como el toro sufre.
- Para ellos, la corrida es una fiesta.
- Ellos saben que la corrida de toros hace parte de la historia, pero creen que se debe eliminarla por más antigua que sea.
- Ellos dicen que la corrida de toros tiene belleza y estética.
- Ellos ni siquiera creen que sea un espectáculo civilizado.
- Para ellos, las corridas son una tradición que forma parte de la historia española.

Antitaurinos

4) Y tú, ¿qué opinas? ¿Se deben prohibir las corridas de toros? Busca en Internet argumentos que te ayuden a defender tu punto de vista. Después, únete al grupo que comparte la misma opinión que tú para que se organice un debate. Para defender tus argumentos, puedes utilizar construcciones como:

Estoy a favor de las corridas de toro porque...

Estoy en contra de la realización de las corridas de toro porque...

Pienso que...

En mi opinión...

¹Disponible en < http://videoele.com/B2_Opinar_sobre_los_toros.html>, acceso el 02 de junio de 2013.