



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS**  
**ESTRANGEIRAS – CELEST**

**CLEBIANE BARROS DUARTE**

**PROBLEMAS DE LÓGICA E O ASPECTO PONTUAL DO PRETÉRITO PERFEITO**  
**SIMPLES (PPS) NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS:**  
**UMA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

**FORTALEZA**

**2021**

CLEBIANE BARROS DUARTE

PROBLEMAS DE LÓGICA E O ASPECTO PONTUAL DO PRETÉRITO PERFEITO  
SIMPLES (PPS) NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS:  
UMA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras – CELEST da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras. Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Segunda, Terceira e demais Línguas.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Furtado Alencar Lima.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D871p Duarte, Clebiane Barros.  
Problemas de lógica e o aspecto pontual do Pretérito Perfeito Simples (PPS) no ensino de espanhol para brasileiros: uma produção didático-pedagógica / Clebiane Barros Duarte. – 2021.  
80 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Estrangeiras, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Beatriz Furtado Alencar Lima.

1. Pretérito Perfeito Simples. 2. Espanhol. 3. Produção Didático-Pedagógica. I. Título.

CDD 418.007

---

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Furtado Alencar Lima, pela admirável paciência e disponibilidade em orientar e, principalmente, pelo respeito as minhas convicções.

Às professoras participantes da banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sara de Paula Lima, pelo tempo despendido em suas oportunas apreciações.

Aos professores e colegas da turma 2019.2 de especialização do CELEST, pelas ponderações e análises realizadas.

Aos meus familiares e amigos próximos, por compreenderem meu afastamento necessário à ideação deste trabalho.

## RESUMO

Na contemporaneidade, muitos materiais didáticos de ensino de idiomas, como a língua espanhola, obedecem a padronizações conteudistas regidas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) que, por vezes, não contemplam as reais necessidades dos aprendizes de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil. Uma das dificuldades preliminares e recorrentes no aprendizado do espanhol para brasileiros é o funcionamento dos tempos verbais, principalmente o uso e valores dos pretéritos do modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018). Nesse sentido, o entendimento sobre a pontualidade característica do aspecto verbal no Pretérito Perfeito Simples (PPS) do espanhol pode fazer parte desses empecilhos iniciais. Este trabalho tem como objetivo geral a proposição do uso adaptado da modalidade de jogo “problemas de lógica” como ferramenta auxiliar na explicação do aspecto pontual enquanto parâmetro de transitividade do PPS no espanhol. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa que possui como tema a elaboração de material didático. De modo mais específico, trata-se de uma produção didático-pedagógica de uso opcional, composta por um tutorial com jogos, destinada a docentes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). A metodologia empregada considerou atentamente as recomendações sobre o uso do lúdico em contexto escolar abordadas por estudiosos como Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), Batllori (2018) e Meirieu (1997). Além disso, o planejamento de tal produção baseou-se no modelo de Design Instrucional ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation), do qual foram utilizadas as três primeiras fases correspondentes à concepção do material didático: análise, desenho e desenvolvimento. Ao término dessas fases, obteve-se um material em pdf graficamente simples, sem adornos visuais ostensivos, mas com potencialidade significativa para verificação funcional em contextos reais de aplicação de materiais eletivos no ensino-aprendizagem de ELE. Por fim, são sugeridos alguns aperfeiçoamentos e modificações a serem delineados em trabalhos posteriores.

**Palavras-chave:** Pretérito Perfeito Simples. Espanhol. Produção Didático-Pedagógica.

## ABSTRACT

Nowadays, many language teaching materials, such as the Spanish language, obey content standards governed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which sometimes do not contemplate the real needs of learners of Foreign Languages (FL) from Brazil. One of the preliminary and recurrent difficulties in learning Spanish for Brazilians is the functioning of verb tenses, especially the use and values of past tense in the indicative mode (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018). In this sense, the understanding of the characteristic punctuality of the verbal aspect in the Past Perfect Simple (PPS) can be part of these initial impediments in Spanish language. This work has as a general objective the proposition of the adapted use of the game mode "logic problems" as an auxiliary tool in the explanation of the punctual aspect as a parameter of transitivity of the PPS in Spanish. From the methodological point of view, it is a qualitative research that has as theme the elaboration of didactic material. More specifically, it is an optional didactic-pedagogical production, composed of a tutorial with games, aimed at teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL). The methodology used considered carefully the recommendations on the use of playfulness in a school context addressed by scholars such as Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), Batllori (2018) and Meirieu (1997). In addition, the planning of such production was based on the Instructional Design model ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), of which the first three phases corresponding to the conception of the didactic materials were used: analysis, design and development. At the end of these phases, we obtained a pdf material graphically simple, without ostensible visual adornment, but with significant potential for functional verification in real contexts of application of elective materials in the teaching-learning of SFL. In conclusion, some improvements and modifications are suggested to be outlined in later works.

**Keywords:** Past Perfect Simple. Spanish. Didactic-Pedagogical Production.

## RESUMEN

En la actualidad, muchos materiales de enseñanza de idiomas, como el español, obedecen a normas de contenido regidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que a veces no responden a las necesidades reales de los alumnos de Lenguas Extranjeras (LE) en Brasil. Una de las dificultades preliminares y recurrentes en el aprendizaje del español para los brasileños es el funcionamiento de los tiempos verbales, especialmente los usos y valores de los pretéritos en el modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018). En este sentido, la comprensión acerca de la puntualidad característica del aspecto verbal en el Pretérito Perfecto Simple puede ser parte de esos obstáculos iniciales. Este trabajo tiene como objetivo general proponer el uso adaptado de la modalidad de juego "problemas de lógica" como herramienta auxiliar en la explicación del aspecto puntual como parámetro de transitividad del PPS en español. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa que tiene como tema la elaboración de material didáctico. En concreto, se trata de una producción didáctico-pedagógica optativa, compuesta por un tutorial con juegos, dirigida a profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE). La metodología utilizada consideró atentamente las recomendaciones sobre el uso de juegos en el contexto escolar, abordadas por autores como Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), Batllori (2018) y Meirieu (1997). Además, la planificación de dicha producción se basó en el modelo de Diseño Instruccional ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation y Evaluation), del cual se utilizaron las tres primeras fases correspondientes a la concepción de materiales didácticos: análisis, diseño y desarrollo. Al final de estas fases, obtuvimos un material en pdf, gráficamente sencillo, sin adornos visuales ostensibles, pero con un gran potencial de verificación funcional en contextos reales de aplicación de materiales electivos en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por último, se sugieren algunas mejoras y modificaciones que se esbozarán en trabajos posteriores.

**Palabras clave:** Pretérito Perfecto Simple. Español. Producción Didáctico-Pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Conjecturas sobre a compreensão dos tempos verbais no espanhol por alunos brasileiros - o domínio dos pretéritos no modo indicativo</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>O aspecto verbal e suas categorias de oposição – ênfase na pontualidade</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>O lúdico nas práticas docentes e a importância de seu planejamento no processo de ensino-aprendizagem</b>	<b>19</b>
<b>2.4</b>	<b>Relações históricas e linguísticas entre Lógica e Gramática - foco na lógica dedutiva</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipologia da pesquisa</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>O gênero Tutorial</b>	<b>28</b>
<b>3.3</b>	<b>Possíveis paralelos entre DI e LA sobre a produção de materiais didáticos</b>	<b>28</b>
<b>3.4</b>	<b>Processo de confecção do produto piloto</b>	<b>30</b>
<b>3.4.1</b>	<i>Fase de Análise</i>	<b>31</b>
<b>3.4.2</b>	<i>Fase de Desenho/Planejamento (Design)</i>	<b>32</b>
<b>3.4.3</b>	<i>Fase de Desenvolvimento</i>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>38</b>
	<b>APÊNDICE – Problemas de Lógica en Español (Tutorial y Juegos)</b>	<b>42</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>82</b>
	<b>ANEXO A - Exemplo de problema de lógica (nível fácil) em português, publicado no Brasil pela editora <i>Coquetel – Grupo Ediouro</i></b>	<b>83</b>
	<b>ANEXO B - Exemplo de problema de lógica (nível médio) em espanhol, publicado pelo editorial <i>Zugarto Ediciones</i></b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário atual do ensino de Línguas Estrangeiras (LE), devido aos padrões normativos vigentes na concepção de materiais a ser oficialmente adotados por instituições de ensino, como os estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), muitos livros didáticos (não somente em língua espanhola, mas também em outros idiomas como inglês e francês) trabalham a ludicidade enquanto recurso didático de forma ainda insuficiente e pouco integrada aos conteúdos linguísticos e, quando há algum tipo de atividade lúdica em tais livros, geralmente são atividades muito efêmeras e repetitivas. Eventualmente, há algum jogo ou atividade mais contextualizado para auxiliar na sanção de incompreensões linguísticas dos discentes e promover a reflexão do estudo da língua-alvo.

No campo do ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), uma das dificuldades preliminares identificadas no aprendizado da língua espanhola a estudantes brasileiros é o funcionamento dos tempos verbais, principalmente o uso e valores dos pretéritos do modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018).

Especificamente, o entendimento sobre a pontualidade característica do aspecto verbal no Pretérito Perfeito Simples do espanhol pode fazer parte desses empecilhos iniciais pois, de modo geral, as gramáticas e livros didáticos informam listas ou tabelas com advérbios e expressões temporais (que caracterizam a pontualidade das ações nos pretéritos), as quais são repassadas aos discentes pelos professores. Por vezes, tais advérbios e expressões temporais são exemplificados em frases “soltas” e exercícios gramaticais estruturados com preenchimento de lacunas (os convencionais *relleno de huecos* em espanhol).

Nesse sentido, o respectivo trabalho é uma pesquisa qualitativa que possui como tema a elaboração de material didático-pedagógico. De forma peculiar, trata-se da produção de um material de uso opcional, composto por um tutorial com jogos, destinado às práticas escolares de professores de ELE, sobre como trabalhar o aspecto pontual<sup>1</sup> do tempo verbal Pretérito Perfeito Simples (PPS)<sup>2</sup> por meio da modalidade lúdica “problemas de lógica”<sup>3</sup>, a qual pode ser explorada tanto em cursos livres como no ensino regular, a depender das possibilidades e demandas de atuação dos docentes em contexto de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Aspecto presente em determinados tempos verbais, designado por alguns professores de espanhol em suas aulas como pontualidade ou também “ações/situações pontuais”.

<sup>2</sup> Também denominado “Pretérito Indefinido” em algumas gramáticas de língua espanhola.

<sup>3</sup> Modalidade de jogo que, em português, é também conhecida como “desafios de lógica”. Já em espanhol, pode receber pelo menos duas nomenclaturas: *Juegos de Lógica con Diagramas de Múltiple Entrada* e *Juegos de Pistas con Esquema De Coordinadas*. Em inglês, é denominada *Grid Based Logic Puzzles* ou *Logic Grids*.

A justificativa desta pesquisa está na produção de um material didático-pedagógico alternativo, que contemple determinados aspectos gramaticais da língua espanhola (no caso, a questão da pontualidade presente na transitividade do PPS), atendendo a necessidade de existência de instrumentos pedagógicos complementares, relativos à área de ensino de línguas estrangeiras para brasileiros.

Vale destacar que a observação empírica sobre possíveis adversidades de alunos do Brasil na compreensão das diferenças de emprego (uso e valores) dos pretéritos em Espanhol (em específico, o PPS), tornou-se o ponto de partida deste estudo, sendo a investida em incentivar a interdisciplinaridade um fator-chave para a execução desta proposta, visto que, a didática de ensino de línguas deve ir além de seus atributos meramente linguísticos, integrando outras áreas de conhecimento, a exemplo da lógica dedutiva.

Ao longo de vivências discentes em cursos livres de Espanhol (Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE - NLE e Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos - IMPARH) e também em nossa atual Licenciatura do curso Letras – Espanhol na UFC, percebemos ser muito comum a incompreensão dos alunos sobre o contraste entre os pretéritos, pois embora algumas gramáticas e determinados livros didáticos convencionalmente tragam algum conteúdo de contraste entre os tempos verbais, nem sempre as diferenças situacionais de uso e valores verbais possuem limites e características explicitamente definidas. Um bom exemplo disso, é o contraste entre o *Pretérito Perfecto Simple* e o *Pretérito Perfecto Compuesto*. Geralmente, em sala de aula, um dos aspectos de diferenciação mais abordados entre ambos é que, o primeiro é destinado para mencionar ações e acontecimentos “acabados” ou “pontuais”, enquanto que o segundo é empregado para situações em que o passado continua a ter consequências no tempo presente. De forma recorrente, uma das primeiras dúvidas que surgiam por parte dos alunos diz respeito ao que são exatamente as denominadas “ações pontuais” que caracterizam bastante o PPS.

Recordamos certa vez, em meados de 2015, numa aula de segundo semestre de espanhol, no NLE, o caso de um aluno licenciando do curso de Matemática da UECE. Já era a terceira vez que o respectivo discente repetia o mesmo semestre, justamente porque não conseguia compreender os conteúdos linguísticos, principalmente em referência ao uso da gramática. Inclusive, o emprego dos pretéritos em espanhol era uma de suas grandes dificuldades, quiçá porque ele não enxergava nenhuma relação daquele conhecimento linguístico com sua área de estudo principal, a Matemática. Pelo o que foi possível observar, ele tentava “decorar” as tabelas de tempos verbais existentes no livro didático, como também

alguns vocábulos mais difíceis e diferentes no espanhol em comparação ao português, porém sem efetivo êxito, principalmente em situações comunicativas, nas quais a habilidade oral<sup>4</sup> era bastante exigida.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral: Propor o uso adaptado da modalidade de jogo “problemas de lógica” como ferramenta auxiliar na explicação do aspecto pontual enquanto parâmetro de transitividade do tempo verbal Pretérito Perfeito Simples (PPS) no espanhol. Em relação aos objetivos específicos: 1 – Estabelecer a compreensão de conteúdos gramaticais por parte de alunos brasileiros, através da ludicidade; 2 – Promover a interdisciplinaridade entre conteúdos de ensino, através de aspectos da lógica dedutiva e da gramática.

Assim, nosso trabalho está estruturado da seguinte forma:

a) Na seção 2. *Fundamentação Teórica*, inserimos a abordagem das questões linguísticas da pesquisa (itens 2.1 e 2.2), a partir de autores que são entrelaçados em determinados trechos deste escrito, a exemplo de Caliri e Yokota (2017), Mattos (2002), Araújo (2003), Soler (2013, 2018), RAE (2009), Carreter (1968), Terra (2018) e Pontes (2009). Sobre o uso apropriado da ludicidade no aprendizado (item 2.3), mencionamos as ideias de Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), entre outros, e no lúdico em língua estrangeira e ELE, citamos Szundy (2005), Spinelli (2011) e Reis (2011). Em sequência, aproximações entre gramática e lógica dedutiva (item 2.4) são embasadas a partir de fontes como Mortari (2001), Joseph (2008), Moura e Cambrussi (2008), Borges Neto (2016), Skyrms (1971) e Meirieu (1997).

b) No segmento 3. *Metodologia*, construímos quatro tópicos principais: 3.1 *Tipologia da pesquisa* – a partir da compreensão de Minayo et al. (2009), Lakatos e Marconi (2008), Richardson (1999), Denzin e Lincoln (2006) e Paraná (2015); 3.2 *O gênero Tutorial* – com acepções de Porto e Merino (2009), Santiago (2013) e Henrique et al. (2018); 3.3 *Possíveis paralelos entre DI e LA sobre a produção de materiais didáticos* – aqui construímos algumas relações entre Design Instrucional (DI) e Linguística Aplicada (LA), interligando informações de Filatro (2008), Tractenberg (2020a, 2020b) – no contexto de DI - com Cerutti-Rizzatti et al. (2008) – no contexto de LA; 3.4 *Processo de confecção do produto piloto* – onde reside o detalhamento da concepção (subdivida em três fases de ação – subitens 3.4.1, 3.4.2 e 3.4.3 do

---

<sup>4</sup> Ênfase, nessa situação, somente o desempenho do discente na habilidade oral porque era o que, enquanto discente do curso, foi possível ter acesso para observar livre e diretamente. Contudo, há a probabilidade de que o aluno mencionado também apresentasse lacunas de aprendizado nas demais habilidades linguísticas de ELE.

trabalho - provenientes do modelo ADDIE<sup>5</sup> do DI: análise, desenho e desenvolvimento), do protótipo obtido neste TCC.

c) *Considerações Finais* – seção onde constam nossas ponderações sobre o que aprendemos com a efetivação desta pesquisa, incluindo algumas melhorias a serem esboçadas em trabalhos ulteriores.

Por último, dispomos a produção didático-pedagógica (que também denominamos em diversas passagens textuais como “produto piloto”, “protótipo”, “produto educacional”) no apêndice deste escrito e, após, inserimos dois anexos (A e B) relacionados aos materiais impressos que viabilizaram nossa investigação e a conseqüente materialização de nosso produto.

---

<sup>5</sup> O referido modelo ADDIE é explanado na p. 27 deste escrito.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta parte, abordamos alguns fundamentos basilares à explicação do referencial teórico de nossa pesquisa. Dessa forma, os tópicos a seguir abrangem concisas especulações acerca do aprendizado de verbos do espanhol por discentes brasileiros, a pontualidade no aspecto verbal, o planejamento do lúdico na aprendizagem e breves considerações sobre gramática e lógica enquanto áreas interrelacionadas.

### **2.1 Conjecturas sobre a compreensão dos tempos verbais no espanhol por alunos brasileiros - o domínio dos pretéritos no modo indicativo**

De modo geral, é perceptível que boa parte dos materiais didáticos presentes no mercado editorial de Línguas Estrangeiras (doravante, LE) obedece a padronizações conteudistas regidas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) que, por vezes, não contempla as reais necessidades dos aprendizes brasileiros. Em muitos manuais, inclusive, a descrição do uso dos tempos verbais comumente é focada em explicações normativas e morfológicas, conforme mencionam Caliri e Yokota (2017).

Em referência ao Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE), Mattos (2002) aborda as “dificuldades encontradas pelo estudante brasileiro, que fala uma língua e estuda outra que é bastante parecida à sua”. Dentre os diversos problemas possíveis, é destacada a “visão do livro didático como verdade absoluta por parte da sociedade, incluindo-se escola e professor, e única fonte de informações”. Além disso, para o autor, há uma concordância entre os docentes de espanhol no Brasil de que “o mais difícil para a grande maioria dos aprendizes brasileiros de língua espanhola é aprender a usar os verbos”.

Segundo o ponto de vista de Araújo (2003), embora as semelhanças entre a língua portuguesa e a língua espanhola possam facilitar o aprendizado de modo inicial, muitos dos obstáculos enfrentados por discentes brasileiros em aprender o uso dos verbos dizem respeito ao emprego de regras do espanhol que são muito divergentes do português, as quais nem sempre são internalizadas com facilidade. Sendo assim, os professores devem estar atentos às dificuldades emergentes e elaborar atividades que auxiliem na internalização dos conteúdos, a fim de evitar que os alunos confundam as regras gramaticais do espanhol com as do português.

Na percepção de Soler (2018), os livros didáticos de ELE explicitam pouco sobre as diferentes possibilidades de uso dos verbos, mesmo considerando que os "valores e usos" verbais costumam ser apresentados no decorrer de seus conteúdos. É observável também que se valoriza muito a aplicação repetitiva dos tão conhecidos “exercícios de fixação”.

Ainda sobre as ponderações de Mattos (2002), é mencionado que “entre todos os chamados tempos verbais, há dois em especial que causam mais problemas: os pretéritos *Perfecto Compuesto* e *Perfecto Simple*”. Logo, é entendido que os materiais didáticos são, por vezes, muito limitados a explicações meramente gramaticais. O autor conclui que “precisamos estar empenhados em pesquisar e criar novos métodos, fazer de nossas salas de aula um lugar de descoberta”.

Em concordância com o exposto anteriormente, citamos as considerações sobre os pretéritos de Pontes e Duarte (2018, p. 202):

Embora haja uma proximidade entre o espanhol e o português, por serem línguas originadas do latim, há uma série de dificuldades enfrentadas na aprendizagem dessa língua por parte de estudantes brasileiros. Entre elas, destacamos a aprendizagem do Pretérito Perfeito Simple e Composto, pois devido à semelhança entre essas línguas, os estudantes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira tendem a associar os usos e valores desses tempos verbais do português para o espanhol.

A seguir, comentamos sobre uma das demandas iniciais e específicas que podem acometer aprendizes brasileiros acerca dos pretéritos no estudo da língua espanhola: a compreensão da pontualidade inerente ao aspecto verbal do Pretérito Perfeito Simple (doravante, PPS).

## **2.2 O aspecto verbal e suas categorias de oposição – ênfase na pontualidade**

De forma inicial, deve-se depreender o que significa “aspecto verbal” no contexto linguístico, como também alguns antecedentes históricos relevantes. Conforme explica habilmente Castro (1974, p. 35),

Es innegable el hecho de que las lenguas provenientes del indoeuropeo cuentan con la expresión de aspecto verbal. Si bien es cierto que en algunas como las eslavas y las románicas existen morfemas (afijos) que lo expresan, en otras, como las románicas, esta categoría se confunde con la de tiempo, debido a que se utilizan los mismos morfemas para expresarlas.

Entre los filósofos griegos, los estoicos fueron quienes se dieron cuenta de la existencia, en las formas verbales griegas, de un sentido diferente al puramente temporal. En realidad el griego contaba con un sistema aspectual referido a tres términos: imperfecto, perfecto y aoristo; la oposición entre dichos términos se daba como resultante de dos distinciones binarias: perfecto/imperfecto, aoristo/imperfecto, es decir, una oposición completiva y durativa, respectivamente.

Correspondió a los gramáticos latinos el haber concebido esta categoría como la oposición entre *témpora infecta* y *témpora perfecta*. Esta clasificación equivaldría a lo que posteriormente se denominó imperfectivo y perfectivo.

Em uma concepção gramatical descritiva sobre “aspecto”, de acordo com RAE (2009, p. 98, caixa alta inserida pelo autor), é inferido que

Se llama ASPECTO la categoría que indica la estructura interna de las situaciones. El aspecto informa de la manera en que se manifiestan o se desarrollan los acontecimientos, y también del modo en que surgen, culminan, cesan o se repiten. Al igual que otras categorías, el aspecto puede expresarse SINTÁCTICAMENTE, entre otras opciones, a través de los VERBOS AUXILIARES que forman las PERÍFRASIS VERBALES (empezar a cantar, dejar de comer, seguir estudiando, estar a punto de llegar). Se realiza también LÉXICAMENTE, puesto que los verbos pueden designar situaciones puntuales (Llegó a esta ciudad) o permanentes (Residió en esta ciudad), entre otras posibilidades. El aspecto puede manifestarse asimismo MORFOLÓGICAMENTE (como en cantó frente a cantaba), aunque no todos los gramáticos del español –tradicionales y modernos– admiten esta tercera subcategoría del aspecto en nuestra lengua, que se aceptará, sin embargo, en esta obra.

Na definição de Carreter (1968), o termo “aspecto” costuma ser um dos mais complicados para conceituar unanimemente e, por isso, gera muitos debates no campo linguístico. É um vocábulo que designa nuances atemporais do desenvolvimento da ação verbal, o qual remete às várias formas verbais.

Concisamente, Soler (2013, p. 68) constata que “o aspecto verbal é uma categoria gramatical que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação. Dessa forma, a referida categoria, muitas vezes, pode ser confundida com tempo devido ao grau de proximidade existente entre eles, uma vez que o aspecto verbal está intrinsecamente relacionado à questão da temporalidade”. Para a autora, “O aspecto verbal diz respeito ao significado de acabamento ou completude de um determinado enunciado, o qual costuma ser apresentado por meio da seguinte oposição”: Perfectivo (concluído) *versus* Imperfectivo (não-concluído / em processo).

Sobre as denominadas “categorias de oposição” presentes no aspecto verbal, duratividade e pontualidade respectivamente, na percepção de Terra<sup>6</sup> (2018), “a duratividade corresponde ao intervalo entre o início e o final de um processo”, enquanto “a pontualidade corresponde à ausência de duração, vale dizer, o início de um processo corresponde ao seu final”. Dessa forma, na pontualidade, “o processo pode ser observado como algo que começa ou algo que termina. No primeiro caso, temos o aspecto incoativo; no segundo, o aspecto

---

<sup>6</sup> Ernani Terra é um renomado linguista brasileiro da área de Português. Trouxemos o ponto de vista do respectivo autor para o presente trabalho porque tal aceção também pode ser aplicável aos estudos de Espanhol.

terminativo”. Já a duratividade “também pode exprimir processo contínuo ou descontínuo. No primeiro caso, temos o aspecto durativo; no segundo, o aspecto iterativo”. A seguir, há um esquema imagético (fig. 01) fornecido pelo autor para ilustrar sinteticamente sua explanação:

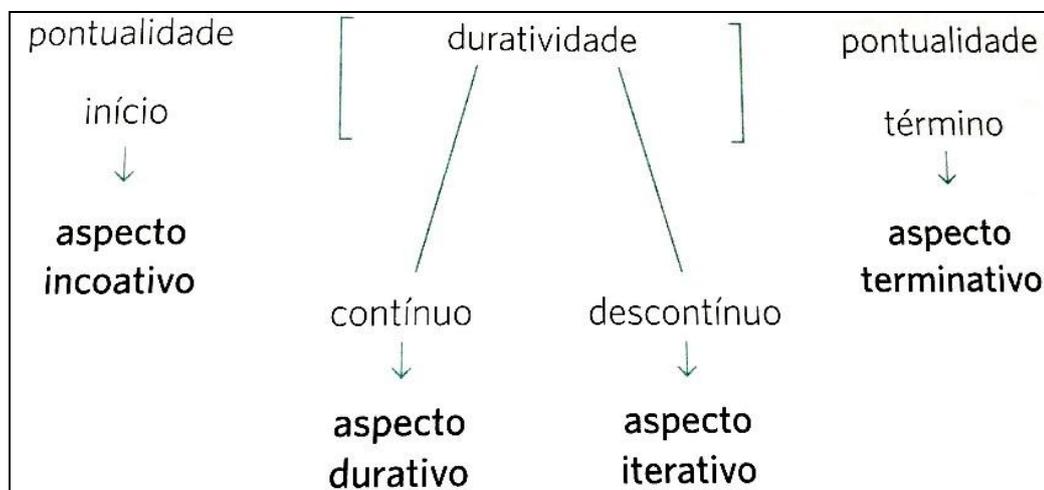


Fig. 01 – **Oposição Duratividade vs. Pontualidade** (TERRA, 2018). Fonte: <https://www.ernaniterracom.br/aspecto-verbal/>

Pontes (2009, p. 72), em sua dissertação envolvendo o uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo no ensino de espanhol a discentes brasileiros em formação docente universitária, explica sobre a análise do parâmetro de pontualidade, evidenciando sua predominância no aspecto verbal do PPS.

O quarto parâmetro analisado neste estudo é a pontualidade. As formas verbais que denotam ações pontuais, são as que apresentam um alto nível de transitividade, posto que a ação desencadeada ocorre imediatamente. Pois, o instante em que a ação acontece e o instante em que o objeto recebe esta ação são os mesmos. (...) Das 764 formas analisadas, 529 formas apresentaram o parâmetro de pontualidade, 69, 2%. Desse total, 327 formas são do pretérito perfeito simples, 62%. Já as formas do perfeito composto somam-se 163, ou seja, 31 %. Com o imperfeito, obtivemos somente 39 formas, ou seja, 7% do total. Vejamos os exemplos a seguir:

Ex 07: La mujer ha hablado que su hija necesitaba mucho hacer un viaje, pues ayer cayó de la bici. / A mulher falou que a sua filha necessitava muito fazer uma viagem, pois ontem caiu da bicicleta. Neste exemplo, as formas no pretérito perfeito denotam ações pontuais, ou seja, a mulher falou e a sua filha caiu, naquele dado momento, não houve nenhuma fase de transição ou duração para estas ações. Por outro lado, com o verbo no imperfeito “necessitar”, temos um espaço maior de tempo, já que não se trata de uma ação pontual e, por conta disso, possui baixo nível de transitividade.

Logo, abordar o aspecto de pontualidade do PPS em materiais didáticos alternativos, que possam complementar o trabalho docente, pode ser uma forma de minimizar as dúvidas iniciais que alguns discentes possam ter em relação ao uso e valor desse respectivo tempo verbal.

### 2.3 O lúdico nas práticas docentes e a importância de seu planejamento no processo de ensino-aprendizagem

De modo geral, para autores como Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), Batllori (2018) e Meirieu (1997) os jogos (também chamados de atividades lúdicas), em contexto educacional, são elementos de fundamental relevância, que podem ser categorizados e bem aproveitados a depender do fim específico para o qual são propostos.

Na compreensão de Soler (2018, p. 295), “ (...) o docente precisa ter autonomia e ser consciente de que o livro didático não deve ser o único material de apoio utilizado em suas aulas, o que possibilita a realização de pesquisas sobre os assuntos tratados em outras fontes antes de ensiná-los aos alunos”.

Nesse sentido, para Antunes (2001a, p. 32, grifo do autor), é importante que “o professor conheça *outras estratégias de ensino* e saiba alterná-las com a aula expositiva, da mesma forma que um competente mecânico seleciona a ferramenta certa para consertos específicos”.

Além disso, é necessário ao professor saber equilibrar a contento o planejamento das atividades escolares. Nas palavras de Almeida (2003, p. 61), “(...) é preciso compreender claramente que o trabalho escolar deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho (restrito). É um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida”.

Sobre a relação jogo e vida real, Antunes (2003, p. 10 - 11) infere que

“(...) o jogo (...) mantém um controle entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro de determinadas regras.  
Entendendo o jogo dessa forma, percebemos que passamos grande parte do nosso tempo “jogando” porque estamos muitas vezes interagindo dentro de regras – a política internacional é sempre insinuante jogo e a própria vida biológica na natureza nada mais é que um admirável jogo de regradas relações múltiplas.”

Macedo et al. (2000) possuem um posicionamento semelhante ao de Antunes (2003) ao considerar que os jogos funcionam em uma estrutura de projeto com sequências, situações, desafios e regras que se intrinacam e dão significado ao ato de jogar.

Logo, as regras propostas em situações lúdicas são “jogos de linguagem que convidam a uma vida comum, regulada por convenções que garantem e organizam a convivência” (MACEDO et al., 2000).

No entanto, embora os jogos possam representar um excelente recurso didático, os respectivos autores chamam a atenção para o fato de ser “fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos” (MACEDO et al., 2000, p. 22).

Meirieu (1997, p. 128) aponta para o fato de que, apesar dos jogos serem pouco utilizados no dia-dia escolar, eles representam operações dialéticas mentais que têm por finalidade a compreensão de sistemas complexos - linguísticos, econômicos, ecológicos, matemáticos, onde as interações entre os vários elementos constituintes devem ser levadas em consideração.

A respeito dos quesitos linguísticos, no entendimento de Batllori (2018), a verbalização e a compreensão leitora são dois constituintes inerentes à formação de qualquer jogo. Logo, compreender uma afirmação e expressar verbalmente o que se quer fazer, o que já foi feito ou está sendo feito, auxilia o indivíduo a se conscientizar e refletir sobre suas diversas práticas.

No contexto de LE, a tese de Szundy (2005) possui uma abordagem genérica sobre a construção do conhecimento através de jogos no ensino-aprendizagem de LE. São relevantes as considerações da autora ao explicar o pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951) acerca do que se pode denominar “jogos de linguagem”:

O pressuposto básico do conceito de jogos de linguagem é que falar a língua é parte de uma atividade e, como são inúmeras as atividades em que a linguagem é usada, enorme é a multiplicidade dos jogos de linguagem. Alguns exemplos de jogos de linguagem, segundo Wittgenstein (1953), são: dar ordens e obedecer a elas; descrever a aparência de um objeto ou dar suas medidas; construir um objeto através de uma descrição (um desenho); reportar um evento; especular sobre um evento; formatar e testar uma hipótese; inventar uma história e lê-la; representar; entre outros.

Considerando-se que, na sala de aula de LE, os jogos são usados como atividades que pretendem levar à construção de objetos linguísticos específicos, transformando-se, dessa forma, em instrumentos capazes de promover o engajamento linguístico na LE em constituição, podemos propor que esses jogos constituem-se em jogos de linguagem. Por visarem a prática, a construção do conhecimento, esses jogos de linguagem entre professora e alunos caracterizam-se, numa perspectiva wittgensteiniana, em jogos de linguagem de instrução, cujo sentido está restrito ao contexto específico de ensino-aprendizagem.

A concepção wittgensteiniana de jogos de linguagem como atividade de linguagem cuja negociação de significados é determinada pela situação de comunicação específica apresenta pontos convergentes com a concepção sócio-histórica de jogo, de ensino-aprendizagem e de linguagem por nós privilegiada na medida em que também sublinha a importância do outro no processo de constituição do ser e da linguagem (SZUNDY, 2005, p. 47-48).

Especificamente sobre o lúdico em ELE, Spinelli (2011) acredita que é possível trazer a “cultura do jogo” nas aulas de espanhol, bem como nas demais LE, tanto em escolas de ensino regular como em instituições de idiomas, independentemente da faixa etária e dos fatores que motivam os alunos para estudar uma língua estrangeira, o que auxiliaria a promover uma integração entre os discentes. Por isso, na concepção da autora:

O jogo não deve ser encarado unicamente como forma de entretenimento, mas como um importante instrumento de aprendizagem, que possibilita aos estudantes colocar em uso os conhecimentos adquiridos e assimilar novos conteúdos. Ao brincar, o aprendiz se liberta da rigidez e monotonia geradas pelo livro didático, adotado muitas vezes pelo professor como o único caminho para as aulas de idiomas. Diante de situações de aprendizagem mais distensas, agradáveis e significativas, o indivíduo se revela como um ser criativo e autônomo, capaz de argumentar, ousar, improvisar e manifestar seu pensamento crítico frente às exigências e condições impostas pelo jogo (SPINELLI, 2011, p. 16).

Ainda sobre o panorama de ELE, é válido salientar as ponderações de Reis (2011) sobre o fato de haver nos materiais impressos uma grande recorrência dos mesmos tipos de jogos para praticar a utilização de regras formais sobre verbos no modo indicativo, sendo os mais recorrentes: “dominó, caça-palavras, palavras cruzadas e bingo” (REIS, 2011, p. 198). Tal constatação reforça o fato das atividades lúdicas, principalmente em materiais didáticos oficialmente adotados para uso docente, serem praticamente as mesmas há décadas, o que já havíamos percebido empiricamente.

Percebe-se que em tais materiais dificilmente existe algum jogo ou atividade de natureza mais complexa em termos de pensar a utilização dos parâmetros de uma língua estrangeira (como o espanhol) em um contexto específico, a fim de que a aprendizagem de conteúdos gramaticais seja significativa aos alunos, além de haver pouca interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento humano.

Como recomendações indispensáveis aos docentes, ressaltamos o que expõe Antunes (2014) acerca de quando os jogos devem ser empregados no cotidiano educacional:

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecerem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados (ANTUNES, 2014, p. 40).

Por fim, apenas para expor brevemente, nos últimos anos o termo *gamificação* passou a ser bastante empregado nas abordagens educativas sobre o uso de jogos (analógicos e digitais) com foco na motivação, funcionalidade e cumprimento de metas, sendo o professor responsável por estimular os alunos a resolver problemas e desafios lúdicos que os auxiliarão a superar adversidades no contexto real.

#### **2.4 Relações históricas e linguísticas entre Lógica e Gramática - foco na lógica dedutiva**

Segundo Mortari (2001, p. 02), de modo inicial, pode-se definir Lógica como “a ciência que estuda princípios e métodos de inferência, tendo o objetivo principal de determinar em que condições certas coisas se seguem (são consequência), ou não, de outras”. O autor menciona ainda que “basicamente, raciocinar, ou fazer inferências, consiste em “manipular” a informação disponível - aquilo que sabemos, ou supomos, ser verdadeiro; aquilo em que acreditamos - e extrair consequências disso, obtendo informação nova”.

Na Grécia antiga, desenvolveram-se as denominadas “artes liberais<sup>7</sup>” (ou também “artes da linguagem”) que compunham o denominado *Trivium*: Lógica, Gramática e Retórica. Sobre isso, na compreensão de Joseph (2008), a lógica é a arte da dedução e na qualidade de seres pensantes, sabemos alguma coisa e desse saber é possível deduzir um novo conhecimento. A gramática é a arte de inventar símbolos e combiná-los para expressar os pensamentos. Já a retórica, representa as escolhas daquele que fala ou escreve a partir das alternativas que a gramática e a lógica podem oferecer.

Moura e Cambrussi (2008) informam que posteriormente, no século XVII, período marcado pelo racionalismo e considerado “o século das gramáticas gerais”, o monge Claude Lancelot (o qual participou de um grupo de estudiosos provenientes de Port-Royal) observou a existência de características linguísticas comuns entre o latim, o grego, o espanhol e o italiano, enquanto escrevia livros didáticos dessas línguas. Acerca de tal contexto, os autores comentam:

---

<sup>7</sup> Na Antiguidade Clássica, as artes liberais denotavam os sete ramos do conhecimento de iniciação dos jovens numa vida de aprendizagem. O conceito é do período clássico, mas a expressão e a divisão das artes em *trivium* (Lógica, Gramática e Retórica - artes liberais pertinentes à mente) e *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia - aspectos das artes liberais pertinentes à matéria) datam da Idade Média. Segundo tal categorização, as sete artes liberais diferem essencialmente das muitas artes ou ofícios utilitários (...) e das sete belas-artes (arquitetura, música instrumental, escultura, pintura, literatura, teatro e dança), pois tanto as artes utilitárias como as belas-artes são atividades transitivas, enquanto a característica essencial das artes liberais é que elas são atividades imanentes ou intransitivas (JOSEPH, 2008).

Assim, sob o ideário de que a linguagem reflete o pensamento<sup>8</sup> e de que há propriedades que funcionam como núcleo comum às línguas (propriedades ligadas à alma dos indivíduos), o grupo de pensadores de Port-Royal pretendeu construir uma gramática geral das línguas. Esse projeto teve continuidade em pesquisas importantes do século XX, como a desenvolvida por Noam Chomsky (em sua Gramática Gerativa), que sob o nome de lingüística cartesiana resumiu o estilo de descrição da gramática influenciado pela lógica, presente em Port-Royal. (...) Contudo, a universalidade proposta nesta gramática é restrita ao pensamento e, em termos de estrutura e funcionamento lingüístico, está condicionada aos limites de certas línguas, todas indo-européias ou afro-asiáticas: entre elas o francês, o latim, o grego e o hebraico. Nesses termos, a universalidade de Port-Royal restringe-se a línguas que eram as mais conhecidas na época (MOURA; CAMBRUSSI, 2008, p. 42-43).

Considerando as aproximações históricas e conceituais entre lógica e gramática, na perspectiva de Borges Neto (2016, p. 121), “Relações estreitas entre gramática e lógica são inegáveis. As primeiras gramáticas basearam-se claramente na lógica aristotélica e as gramáticas escolares são, hoje, a principal manifestação do modo de entender as linguagens que dela decorre”. Para o estudioso, embora as teorias lingüísticas contemporâneas tentem de algum modo se afastar da lógica da época de Aristóteles, seus modelos de análise de línguas ainda são norteados por noções e processos oriundos de tal logicidade, incluindo certas associações com a lógica matemática (a exemplo das proposições, inferências e raciocínio sequencial). Tais relações, às vezes são pouco admitidas por determinados linguistas, mesmo quando há resultados de suas aplicabilidades à teoria lingüística que se mostram surpreendentes, como no caso dos estudos realizados pelo Gerativismo.

Por isso, o autor declara que “o debate sobre as relações entre a lógica e a gramática não pode se basear em tentativas de afirmar/negar essa relação, mas sim em esclarecer – e eventualmente rever determinados aspectos – uma relação que tem mais de dois mil anos” (BORGES NETO, 2016, p. 122).

Segundo Antunes (2001b), usualmente, para que exercícios, jogos e demais atividades lúdicas envolvendo o uso da lógica possam ser bem aproveitados durante as aulas e incorporados aos conteúdos ministrados, é relevante que os alunos compreendam como os argumentos lógicos são concebidos.

---

<sup>8</sup> No decorrer dos estudos gerativistas, a língua foi considerada uma estrutura profunda que através de regras transformacionais se torna superficial. Vale ressaltar que a ideia de que “a linguagem reflete o pensamento” é ilusória, pois a linguagem simboliza e decodifica apenas parte do pensamento humano. Considerando a concepção wittgensteiniana, pode-se entender que o exercício da linguagem é uma forma de dar e transmitir significado a um contexto comunicacional peculiar. Existem processos mentais e cognitivos do pensamento ainda muito abstratos (como a formação de imagens mentais) e que continuam a ser estudados na atualidade, inclusive com expectativas para uso lingüístico-computacional em inteligência artificial.

Esses argumentos, basicamente, se apóiam em dois tipos de declaração:

- a(s) premissa(s) que determina(m) a (s) evidência(s);
- a(s) conclusão(ões) que é (são) extraída(s) das premissas.

A lógica procura informar-nos que toda conclusão é verdadeira se forem verdadeiras as premissas. Na *lógica dedutiva*, a conclusão segue as premissas estabelecidas; na *lógica indutiva*, a conclusão é desenvolvida passo a passo, sempre do particular para o geral. Os *silogismos* são argumentos estruturados, compostos de duas premissas e uma conclusão e representam exemplos da lógica dedutiva. Por exemplo: *Premissa*: Todos os homens morrem um dia. Sérgio é homem. *Conclusão*: Portanto, Sérgio morrerá um dia.

Como as premissas podem ser válidas ou nulas (...) é possível alterná-las em uma lista, circunscrita aos temas que se ensinam, e com as mesmas promover jogos operatórios interessantíssimos, em grupo (...) ou jogos individuais (...) (ANTUNES, 2001b, p. 36-37, grifos e marcadores do autor).

No sentido de complementar o raciocínio exposto por Antunes (2001b), mencionamos a obra de Skyrms (1971), a qual embora foque seus estudos na explanação da lógica indutiva, são muito salutares suas considerações sobre o funcionamento dos argumentos da lógica dedutiva:

Quando um argumento é de tal ordem que a verdade das premissas assegura a verdade da conclusão, diz-se que é dedutivamente válido (ou legítimo). (...)

Um argumento é dedutivamente válido se e somente se é impossível que sua conclusão seja falsa quando suas premissas são verdadeiras (SKYRMS, 1971, p.18).

Conforme Meirieu (1997, p. 124-125), a primeira classe de operações mentais do ser humano é a dedução, ato intelectual em que um indivíduo é levado a inferir uma consequência sobre um fato. Logo, deduzir é perguntar-se: "Se isso é verdade, o que isso implica?". Em um contexto de interação social, é pensar: "Se eu fizer isso, que reações provocarei nos outros?". De acordo com o respectivo autor, o treinamento em dedução é absolutamente essencial e seu aprendizado não ocorre de modo tão espontâneo, devendo o professor apresentar e, quando possível, reestruturar situações de aprendizagem que promovam a mudança sistemática de pontos de vista do sujeito a respeito do mesmo objeto, de acordo com os processos hipotético-dedutivos.

Por isso, o dispositivo didático (jogo, exercício ou atividade) a ser elaborado deve ser caracterizado pelo fato de incorporar o "se... então" (*si... entonces* em espanhol), seja por meio de uma experiência fundamentada em que o indivíduo observa os efeitos concretos de suas ações, seja por meio de algo que promova a interação social, permitindo aos alunos examinarem suas ideias e inferências a partir do que seus colegas transmitem.

Dessa forma, neste trabalho aproveitamos algumas interrelações entre gramática e lógica dedutiva que caracterizam o contexto linguístico da modalidade de jogo "problemas de lógica", motivação basilar para nossa produção didático-pedagógica a ser mais detalhada adiante.

### 3 METODOLOGIA

Neste segmento, mencionamos a abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa<sup>9</sup>. Embora saibamos que a metodologia deve corresponder à descrição do modelo de atuação científica escolhido pelo pesquisador perante o seu objeto de estudo, fez-se necessária a inserção de alguns conceitos-chave cruciais que se entrelaçam na constituição do protótipo.

#### 3.1 Tipologia da pesquisa

Concordamos com o que expõe Minayo et al. (2009, p. 14), quando mencionam que “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Dessa forma, o percurso metodológico “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Lakatos e Marconi (2008) abordam algumas informações basilares sobre a origem da metodologia qualitativa:

Todos os autores concordam em que a metodologia qualitativa teve sua origem na prática desenvolvida pela Antropologia. Depois, empregada pela Sociologia e Psicologia. Posteriormente, a investigação qualitativa começa a ser aplicada em Educação, Saúde, Geografia Humana etc.

O surgimento da pesquisa qualitativa deu-se quando os antropólogos, que estudavam indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, perceberam que os dados não podiam ser quantificados, mas sim interpretados (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 270).

Considerando as características qualitativas, empíricas e sociais deste trabalho, segundo Richardson (1999), há vários tipos de estudos que apresentam abordagem de controle qualitativo, e entre eles está incluída a pesquisa para a elaboração de material didático, tema de nosso estudo, que é uma sistemática que consiste em desenvolver e estruturar produtos educacionais para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Além disso, sobre essa metodologia de trabalho, o autor enfatiza que

---

<sup>9</sup> O formato de TCC deste trabalho está enquadrado no item “IV - projeto de inovação de processo, produto, artefato ou protótipo”, linha de pesquisa “02 – Ensino e Aprendizagem de Segunda, Terceira e demais Línguas”, conforme o edital nº 01/2019 – Seleção CELEST – Turma 2019.2.

A funcionalidade desse tipo de metodologia caracteriza-se pelo direcionamento do produto a determinado tipo de escolas e sobretudo às necessidades psicossociais do educando. A utilidade do emprego dessa metodologia verifica-se em sua capacidade de superar e corrigir graves problemas educacionais no que concerne ao emprego indistinto de livro-texto, de material didático e de equipamentos que, embora válidos para determinado padrão social e escolar, podem não atender, efetivamente, às carências de uma população estudantil específica nem se ajustar às necessidades mais peculiares de certa comunidade (RICHARDSON, 1999, p. 83).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma área de estudo autônoma e que “atravessa disciplinas, campos e temas”, existindo em sua composição “uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”. Em um posicionamento semelhante ao de Richardson (1999), os autores declaram que

(...) Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, (...), a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

Além da definição de pesquisa qualitativa, outra ideia muito relevante ao nosso trabalho é o entendimento acerca da nomenclatura “produção didático-pedagógica”. Segundo Paraná (2015), tal conceito pode ser apreendido como

(...) a elaboração intencional do professor ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica para o avanço da sua prática diária no processo de ensino-aprendizagem. Esta elaboração seguindo a definição proveniente do latim *elaborare*, significa preparar com detalhes o material, organizá-lo de modo a contribuir como aprimoramento da prática pedagógica. Assim, essa produção retrata a práxis, ou seja, a ação permeada pela reflexão teórica. Além dessa característica, a Produção Didático-pedagógica assume sua particularidade ao diferenciar-se, por exemplo, do livro didático, uma vez que o autor é também o sujeito que planeja e faz uso dessa produção na escola (...) (PARANÁ, 2015, p. 02, grifo do autor).

Por conseguinte, de acordo com os referenciais mencionados neste tópico, classificamos nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa voltada à elaboração de material didático, para a qual adotamos o termo “produção didático-pedagógica”, a fim de melhor representar o protótipo proveniente de nossa investigação. De modo sequencial, apresentamos o gênero textual basilar de tal produção, as correlações presentes no caminho metodológico traçado e o respectivo processo de composição do produto educacional.

### 3.2 O gênero Tutorial

O “tutorial” é o gênero textual preponderante na constituição do produto desta pesquisa. Inicialmente, é válido explanar sobre a provável gênese do respectivo vocábulo. Conforme Porto e Merino (2009), de fato a origem etimológica do termo “tutorial” é encontrada no latim, a partir do verbo *tueri*, o qual pode ser entendido como “proteger ou vigiar”. A partir disso, segundo os autores, o tutorial é definido por se constituir em uma espécie de estudo breve, pouco aprofundado e direto, com o objetivo de transmitir as informações principais para a devida utilização de algum tipo de produto, sistema ou mesmo para a realização de tarefas específicas. Assim, os tutoriais seguem uma ordem lógica, apresentada em uma série de passos, cuja complexidade é gradual, devendo ser lidos por completo, a fim de que a aprendizagem do usuário seja simples e eficaz.

A respeito do gênero tutorial enquanto modalidade de texto instrucional, no ponto de vista de Santiago (2013):

Com base nessa percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos, unidades fraseológicas especializadas e conceitos próprios das áreas envolvidas (SANTIAGO, 2013, p. 37).

Henrique et al. (2018) esclarecem que os tutoriais “apresentam sequências injuntivas do tipo sequencial (em que a ordem de execução é importante para o alcance do resultado)”. Logo, “os tutoriais são mais específicos com relação aos manuais, já que respostas mais rápidas e pontuais são uma necessidade cada vez mais urgente”.

Em nossa perspectiva, outro atributo dos tutoriais, principalmente com o avanço dos meios digitais na atualidade, é a presença da linguagem informal, em tom de conversa (seja em formato de textos, vídeos em plataformas como o *Youtube* ou multimodal). Muitas vezes, o cidadão comum aprende empiricamente sobre algo em seu cotidiano e transforma essa experiência pessoal em um aprendizado alternativo (isto é, não oficial) a ser difundido para facilitar a resolução de determinados problemas a outros usuários. Por isso, o tutorial se concentra em um ponto ou utilidade específica de um determinado item, ao contrário de um manual de instruções, que por vezes é bem mais técnico e extenso, com o intuito de conter todas as características e descrições de todos os possíveis usos e contratempos que o objeto, programa computacional ou produto pode apresentar ao indivíduo.

### 3.3 Possíveis paralelos entre DI e LA sobre a produção de materiais didáticos

A nosso ver, há uma admissível característica preliminar em comum entre a Linguística Aplicada (doravante, LA) e o denominado Design Instrucional (doravante, DI): na contemporaneidade, ambos consideram relevante a produção utilitária de materiais didáticos que efetivamente possam suprir as demandas de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Filatro (2008, p. 04) acerca do que representa o DI, “Além de um processo, o design instrucional é uma teoria, um corpo de conhecimento voltado à pesquisa e à teorização das estratégias instrucionais. Ele se dedica a produzir conhecimento sobre os princípios e os métodos de instrução mais adequados a diferentes tipos de aprendizagem”.

Assim como a LA, o DI evoluiu significativamente a partir do mesmo contexto histórico: a II Guerra Mundial. Filatro (2008) explica que, naquela época, o DI foi concebido pela necessidade em preparar instruções personalizadas aos militares para elevar suas habilidades na utilização dos equipamentos em campo de guerra.

A respeito de tal contexto de origem do DI, Tractenberg<sup>10</sup> (2020a) ressalta a participação de pesquisadores como Robert Mills Gagné e Leslie J. Briggs sobre o desenvolvimento de materiais de educação e treinamento. Era um trabalho baseado em princípios derivados de pesquisas nas áreas de aprendizagem e do comportamento humano, no qual se empregavam conhecimentos sobre avaliação e testagem para verificar as competências dos indivíduos com maior probabilidade em acompanhar com êxito um determinado programa de treinamento.

Cerutti-Rizzatti et al. (2008) mencionam alguns fatos sobre o surgimento da LA, a partir dos quais podemos perceber algumas similaridades funcionais (a exemplo da leitura e interpretação instrutiva de textos) com a conjuntura de criação do DI:

Um resgate histórico da Linguística Aplicada remete à Segunda Grande Guerra, cenário a partir do qual essa disciplina emergiu, o que se deu por duas razões centrais: por um lado, o pioneirismo foi instigado por atos de guerra (destacando-se o atentado a Pearl Harbor, em 1941) que evidenciaram a necessidade premente de se estabelecer comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados de guerra ou não. Por outro, o surgimento dessa disciplina deveu-se ao reconhecimento da ineficiência do método de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Gramática e Tradução –, vigente na época, que tinha como objetivo o desenvolvimento da habilidade de leitura, pautando-se no estudo de regras gramaticais e na tradução de listas de palavras para possibilitar a interpretação de textos (CERUTTI-RIZZATTI et al., 2008, p.13).

---

<sup>10</sup> Apenas para informar, declaramos que entre os meses de junho a agosto de 2020, participamos do *Curso Online Teoria e Prática do Design Instrucional*, ministrado virtualmente por Regis Tractenberg. Por isso, tivemos acesso aos textos do respectivo autor.

Vale ressaltar que além dos quesitos históricos, o desenvolvimento temporal das estratégias metodológicas presentes em DI e LA também são muito próximos. Na conjectura atual, assuntos como o ensino à distância e a tecnodocência são relevantes para ambos.

Filatro (2008) e Tractenberg (2020b) em seus estudos abordam os modelos de DI existentes. O modelo considerado mais clássico e ainda em vigência nos dias atuais é o denominado ADDIE (abreviatura em inglês para *analysis, design, development, implementation e evaluation*) no qual cada palavra representa uma fase específica de trabalho do referido modelo que, em português, corresponde a: análise, desenho/planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A seguir, nas palavras de Filatro (2008), elucidamos brevemente o que constitui cada fase do modelo ADDIE na resolução de problemas educacionais e elaboração de materiais didáticos:

A fase de análise do design instrucional consiste basicamente em entender o problema educacional e projetar uma solução aproximada. Isso é feito por meio da análise contextual, que abrange o levantamento das necessidades educacionais propriamente ditas, a caracterização dos alunos e a verificação de restrições. (...)

O design abrange o planejamento e o design da situação didática propriamente dita, com o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados, a definição das estratégias e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos traçados, a seleção de mídias e ferramentas mais apropriadas e a descrição dos materiais que deverão ser produzidos para utilização por alunos e educadores. (...)

O desenvolvimento instrucional compreende a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico, tecnológico e administrativo. (...)

A implementação constitui a situação didática propriamente dita, quando ocorre a aplicação da proposta de design instrucional. (...)

A fase de avaliação inclui considerações sobre a efetividade da solução proposta, bem como a revisão das estratégias implementadas. Nela, avalia-se tanto a solução educacional quanto os resultados de aprendizagem dos alunos, que, em última instância, refletirão a adequação do design instrucional (FILATRO, 2008, p. 28-31).

Salienta-se que, no modelo ADDIE, o âmbito didático separa a concepção (fases de análise, desenho e desenvolvimento) da execução (fases de implementação e avaliação). Dessa maneira, em nossa produção didático-pedagógica, fizemos uso justamente das três fases correspondentes à concepção do produto educacional. Não incluímos as fases correspondentes à execução porque não seria possível realizar a aplicação efetiva do protótipo em tempo hábil para o fechamento deste trabalho.

### 3.4 Processo de confecção do produto piloto

Antes de adentrar propriamente na descrição da prática desta pesquisa, isto é, no relato efetivo sobre a concepção do produto piloto, abordamos sucintamente dois conceitos-âncora específicos para a composição do protótipo enquanto produção didático-pedagógica.

O primeiro deles é o conceito sobre o que é um “produto educacional”, termo muito presente na área de DI que está em consonância com a estruturação de nosso material didático. Sobre isso, Filatro e Cairo (2015) esclarecem que se trata de um “pacote concreto e observável”, obtido como resultado de um projeto, podendo ser constituído por um recurso didático isolado, uma solução educacional composta por diversos artefatos ou subprodutos (como livros, apostilas, objetos de aprendizagem, *podcasts*, vídeos e infográficos), um programa computacional, um curso ou mesmo uma unidade didática.

A outra designação primordial é a ideia acerca do que significa o pesquisador *Bricoleur* na pesquisa qualitativa, a partir da concepção de Denzin e Lincoln (2006):

O pesquisador qualitativo pode assumir imagens múltiplas e marcadas pelo gênero: cientista, naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social, artista, atador, músico de *jazz*, produtor de filmes, confeccionador de colchas, ensaísta. A diversidade de práticas metodológicas da pesquisa qualitativa pode ser vista como *soft science*, jornalismo, etnografia, *bricolage*, confecção de colchas e montagem. O pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens. (...)

Nelson, Treichler e Grossberg (1992), Lévi-Strauss (1966) e Weinstein e Weinstein (1991) esclarecem os significados de *bricolage* e de *bricoleur*. Um *bricoleur* é um pau-para-toda-obra ou um profissional do faça-você-mesmo” (Lévi-Strauss, 1966, p. 17). Existem muitos tipos de *bricoleurs* — interpretativo, narrativo, teórico, político. O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* — ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. “A solução [*bricolage*] que é o resultado do método do *bricoleur* é uma construção [emergente]” (Weinstein e Weinstein, 1991, p. 161) que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeça. (...)

Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (Becker, 1998, p. 2). Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência. A “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto” (Nelson et al., 1992, p. 2), do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17-18, grifos e citações dos autores).

Logo, a explanação esmerada e formidável dos respectivos autores é justamente o que indica nosso posicionamento na feita desta obra, pois nos consideramos um *Bricoleur*, ainda que, alguns acadêmicos possam fazer depreciações e demonstrar preconceitos por tal definição.

### 3.4.1 Fase de Análise

Preliminarmente, antes de planejar que tipo de produção didático-pedagógica seria concebida, efetuamos o que no mencionado modelo ADDIE é entendido como a fase de análise da situação educacional. Já tínhamos ciência sobre a problemática de aprendizagem envolvendo os pretéritos do indicativo no espanhol para aprendizes brasileiros (ver a seção 2. *Fundamentação Teórica* do trabalho para maiores detalhes). Restava saber que parte de tal problemática nos concentraríamos para propor a elaboração de um material didático que contribuísse com o trabalho docente acerca disso, ainda que de modo apenas introdutório.

A partir da observação empírica sobre os materiais (principalmente os livros didáticos) utilizados em algumas instituições brasileiras de ensino de idiomas e na própria licenciatura em Letras Espanhol da UFC<sup>11</sup>, percebemos que grande parte desses materiais exploram muito pouco a aplicação de jogos enquanto recurso didático-pedagógico. Quando há algum tipo de atividade lúdica em tais livros, geralmente são atividades rápidas e pouco contextualizadas, como breves jogos de vocabulário, a exemplo das famigeradas “cruzadinhas”, entre outros similares.

Em contexto presencial de ensino-aprendizagem de ELE a brasileiros, observamos que uma das primeiras dúvidas conteudistas, envolvendo os pretéritos no espanhol, que podem acometer os alunos, diz respeito às denominadas “ações pontuais” presentes no Pretérito Perfeito Simple (PPS).

De modo geral, as gramáticas e livros didáticos informam listas ou tabelas com advérbios e expressões temporais (que caracterizam a pontualidade das ações no pretérito), as quais são repassadas aos discentes pelos professores. Por vezes, tais advérbios e expressões temporais são exemplificados em frases “soltas” e exercícios gramaticais de preenchimento de lacunas. Ocasionalmente, há exemplos ilustrativos com situações mais complexas, que estimulem os alunos a refletirem sobre o uso das estruturas gramaticais em um dado contexto.

---

<sup>11</sup> Apenas para explicar o contexto empírico da pesquisa: No presente, Clebiane Barros Duarte é graduada no curso de Tecnologia em Artes Plásticas pelo IFCE e atual licencianda em Letras Espanhol na UFC, tendo sido discente em cursos livres de Espanhol (a exemplo do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE - NLE e Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos - IMPARH).

### 3.4.2 Fase de Desenho/Planejamento (*Design*)

Com base no panorama educacional descrito e em experiências de contato com revistas de passatempos, percebemos que a modalidade de jogo “problemas de lógica”, sendo devidamente adaptada para uso pedagógico, pode ser uma ferramenta auxiliar na compreensão dos alunos sobre o que significa a pontualidade das ações verbais. No caso do produto desta pesquisa, é focado o aspecto pontual do PPS nos verbos das ações descritas nas situações-problema dos jogos.

Em português, no Brasil, a editora *Coquetel – Grupo Ediouro* (Anexo A) é a principal referência em materiais com esse tipo de passatempo. Na Espanha e em vários países de língua espanhola são conhecidas as publicações da *Zugarto Ediciones* (Anexo B). Em inglês não foi encontrado um editorial específico ou dominante com essa categoria lúdica, mas sim materiais impressos e digitais de autores e editoras diversas e sites de jogos que a contemplam.

Tradicionalmente, os “problemas de lógica” (ou também “desafios de lógica”), são uma espécie de jogo que fornece uma situação-problema e um conjunto de pistas (informações) que auxiliarão o leitor a fazer deduções para determinar todas as combinações corretas entre os elementos apresentados. Além disso, é comumente sugerido ao leitor a utilização de um esquema de linhas coordenadas (diagrama de matriz), que contém todas as variáveis presentes no problema proposto, devendo preencher as lacunas do esquema com um “S” (sim, para as relações possíveis entre os elementos em análise) ou um “N” (não, para as relações que não correspondem aos elementos em análise). Ao final, é sugerido ao leitor o preenchimento de uma tabela final que dispõe, de forma simples, todos os elementos e suas respectivas relações.

Desse modo, o diferencial de nosso material, em relação a tais jogos de problemas de lógica já existentes no mercado editorial, é a proposta que elaboramos para uma resolução mais simples e alternativa dos jogos dessa modalidade lúdica, sem o uso dos esquemas de linhas coordenadas<sup>12</sup>, utilizando apenas as tabelas de preenchimento que aparecem ao final de cada jogo (onde são dispostos os elementos constituintes da situação descrita no enunciado e nas pistas do problema) a serem marcadas com cores e/ou símbolos.

---

<sup>12</sup> Observação pessoal: Visualmente, esses esquemas com coordenadas (diagramas) podem causar rejeição por parte dos alunos, se estes apresentarem dificuldades com gráficos e demais representações que remetem ao campo da Matemática. Isso foi o que nos motivou a estruturar uma resolução opcional para tais jogos.

Salienta-se que, tanto no planejamento da estrutura do tutorial, como nos parâmetros de seleção e adaptação dos jogos presentes no material, além dos pressupostos sobre o planejamento de materiais didáticos no contexto de DI, consideramos atentamente as recomendações abordadas por vários autores já mencionados nesta pesquisa, a exemplo de Almeida (2003), Antunes (2001a, 2001b, 2003, 2014), Macedo et al. (2000), Batllori (2018) e Meirieu (1997), sendo uma parte do tutorial dedicada a instruir os professores de ELE com algumas sugestões e advertências, visando a adequada aplicabilidade e o bom gerenciamento de tempo dedicado à execução dos jogos durante as aulas (virtuais ou presenciais).

### 3.4.3 Fase de Desenvolvimento

Nesta terceira e última etapa, ocorreu a efetiva montagem de produção do material em língua espanhola. Inicialmente, estruturamos a quantidade e os níveis dos jogos. Devido a isso, alguns testes envolvendo a resolução dos problemas foram realizados, como grau de dificuldade do contexto situacional; cálculo estimado do tempo de solução; seleção de temas para cada problema; uso e adaptação de situações onde o tempo verbal predominante é o PPS.

Após isso, conforme previsto no projeto desta pesquisa, o material foi concebido com 12<sup>13</sup> jogos (7 jogos em nível fácil, 3 de nível médio e apenas 2 de nível difícil) para utilização em contexto de ensino, todos em espanhol. A opção por haver maior quantidade de jogos fáceis que médios e difíceis é justamente por motivações didáticas e temporais de aplicabilidade em sala de aula, pois quanto mais elementos e complexidade contextual possuir as situações descritas nos problemas de lógica, mais elevado será o grau de dificuldade e, conseqüentemente, mais tempo será necessário para obter as resoluções, o que na prática cotidiana escolar se torna algo inadequado e inviável.

No sentido de torná-los exequíveis à proposta educacional deste trabalho, muitos jogos foram traduzidos livremente do português para a língua espanhola (a partir de revistas impressas<sup>14</sup> que possuímos da editora *Coquetel – Grupo Ediouro*) com algumas alterações no grau de complexidade das situações descritas (ampliando e reduzindo), na quantidade de elementos constituintes e também em alguns nomes próprios que foram substituídos por outros em espanhol; apenas dois jogos de nível fácil<sup>15</sup>, são originalmente em espanhol

---

<sup>13</sup> Em verdade, há 13 jogos no total, se contabilizarmos o jogo presente no exemplo do passo a passo do tutorial da produção didático-pedagógica (Apêndice, p. 48) em espanhol.

<sup>14</sup> Para consulta bibliográfica das revistas utilizadas na produção didático-pedagógica, ver o Apêndice, p. 78.

<sup>15</sup> Ver Apêndice, p. 60-61 (problemas 6 e 7 dos jogos da produção didático-pedagógica).

(conseguidos através de arquivos pdf disponibilizados gratuitamente pela *Zugarto Ediciones*), mas tiveram seus elementos e situações modificados, o que os converte em uma espécie de “nova versão com fins didáticos” e não uma mera cópia dos originais. Quanto às imagens ilustrativas nos jogos, estas foram coletadas na *internet*, em sites diversos, com devida indicação das fontes. Todas são em escala de cinza.

Sobre o tutorial em específico, primeiramente foi escolhido o pronome de tratamento adequado para propositalmente "falar com o leitor" no decorrer do texto, no caso o *tú* do espanhol. Evitamos o uso de *usted* porque, em determinados contextos culturais de língua espanhola, é demasiado formal e nossa intenção era justamente descontraír um pouco a linguagem (que, em algumas seções, é um tanto "técnica"), tornando-a palatável.

A respeito da estrutura de sequência de conteúdos do tutorial (Apêndice, a partir da p. 44), para melhor compreensão, fizemos a divisão nas seguintes seções:

- a) *Presentación* – brevíssima introdução ao nosso material, com a indicação do público-alvo (professores de ELE);
- b) *La Propuesta Didáctico-Pedagógica Del Tutorial* – explicamos a intenção e utilidade do tutorial;
- c) *¿Qué Son Los Problemas De Lógica?* – definição da modalidade de jogo e explicação de seu respectivo uso adaptado e alternativo, incluindo as categorias dos elementos constituintes dos problemas;
- d) *Partes Constituyentes Y Paso A Paso De Un Problema (Observaciones Importantes)* – indicação das partes integrantes dos jogos e explicação detalhada do exemplo de resolução de um dos problemas, com algumas observações que devem ser consideradas;
- e) *Clasificación De Los Problemas* – categorização dos problemas por níveis e tipos, com explicação sobre o que diferencia cada nível e tipo, em termos de gradação ascendente;
- f) *Consejos Al Profesor* – última seção do tutorial, com informações de suma relevância à aplicação dos jogos pelo docente, onde ressaltamos que o docente deve incentivar os alunos a escreverem suas deduções sobre as análises das informações contidas nos problemas, a fim de que os alunos percebam a necessidade em utilizar as estruturas verbais do PPS para explicar as resoluções obtidas.

Em relação aos recursos de edição gráfica empregados nas imagens de nossa autoria no tutorial, como também na diagramação geral da produção didático-pedagógica,

utilizamos dois programas de edição: *Microsoft Word* (para o texto, tabelas e certos símbolos gráficos) e *CorelDRAW* (para as imagens e demais grafismos). Vale ressaltar que o material por completo foi concebido predominantemente com fundo em tom de cinza claro pelo motivo de tal cor remeter ao papel jornal que muitas das revistas de passatempos ainda são impressas, pois de algum modo pretendemos preservar essa característica tão intrínseca aos projetos gráficos de tais publicações.

Dessa maneira, graficamente, a produção didático-pedagógica deste estudo é um trabalho muito simples, sem adornos visuais ostensivos, pois o mais significativo para nossa pesquisa qualitativa é realmente a funcionalidade que o produto obtido possa apresentar. Além disso, tal aparência gráfica simplória pode ser mais acessível a indivíduos com algum grau de deficiência visual e também facilitará a realização de adaptações audiodescritivas viáveis em vindouros contextos reais de aplicação de materiais eletivos no ensino-aprendizagem de ELE.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a concretização do presente trabalho, inferimos que este nos proporcionou um discernimento considerável não apenas acerca das barreiras de aprendizagem que discentes brasileiros podem enfrentar ao estudar uma língua como o espanhol, mas principalmente sobre a conjuntura de incompletude dos materiais didáticos de ELE comumente adotados, os quais devido ao enfoque estandardizado da língua-meta, muitas vezes não auxiliam a superar adversidades específicas no ensino-aprendizado de idiomas.

Dentro de suas condições laborais, temporais e da disponibilidade para agir, cabe ao docente a proatividade em buscar subsídios que possam ajudá-lo na tarefa de ensinar. Logo, o protótipo (produção didático-pedagógica) que compõe esta pesquisa é uma tentativa de colocar à disposição do professor de ELE um produto educacional que poderá ser adaptado às práticas escolares, podendo fazer parte de planos, unidades e sequências didáticas, caso o docente considere conveniente a seus propósitos pedagógicos e tenha o cuidado de evitar o “jogo pelo jogo”, expressão que Antunes (2003) utiliza em alusão à presença descontextualizada do lúdico em sala de aula.

De forma específica, procuramos planejar um material de apoio ao professor para contribuir minimamente na explanação de possíveis dúvidas iniciais de discentes quanto ao aspecto pontual do Pretérito Perfeito Simples e sua diferenciação em contraste a outros pretéritos do indicativo no espanhol, como o Pretérito Perfeito Composto. Até outros tempos verbais do modo indicativo, que possuam o parâmetro de pontualidade em seu aspecto, também podem ser trabalhados na modalidade de jogo proposta, com os devidos ajustes.

Contudo, é válido comentar a existência de algumas características próprias da modalidade lúdica “problemas de lógica” que podem limitar sua utilização escolar. A primeira delas é que o protótipo não é inclusivo, pois para isso seria necessário ao menos uma versão adaptada com audiodescrição didática (ADD), para pessoas cegas ou com baixa visão, principalmente por causa das tabelas presentes nos problemas de lógica, as quais possuem informações não descritas no enunciado e nem nas pistas dos jogos (o que, no tutorial em espanhol, denominamos de “sujetos ocultos”).

Outra questão corresponde ao fato de tal modelo de problemas de lógica ser constituído como um tipo de jogo “fechado”, não admitindo respostas subjetivas. Neste caso, seria necessário o desenvolvimento de outros tipos de atividades lúdicas com situações-

problema de estilo “aberto”, onde não há apenas uma única resposta correta, mas várias, a depender da criatividade do aluno.

Assim, acreditamos que nosso protótipo ainda tem muito a maturar, não somente porque se trata de nossa experiência inicial com produções didáticas planejadas a partir de um delineamento instrutivo, mas principalmente porque não realizamos a aplicação do material produzido teórico e empiricamente em contexto escolar. Logo, perspectivas envolvendo inclusão social, aperfeiçoamento de atividades lúdicas para compor outros materiais alternativos de ELE e a execução do produto piloto em trabalhos acadêmicos pósteros de nossa autoria são possíveis.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001(a).

\_\_\_\_\_. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001(b).

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARAÚJO, Eneida Maria Gurgel de. Problemas de los alumnos brasileños en el aprendizaje de los verbos españoles. Anais do Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa, p. 635 - 642. Idéia, 2003. Universidade Federal da Paraíba. In: LEFFA, Wilson J. (Compilador). **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE\\_II/problemas%20de%20los%20alumnos/principal.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/problemas%20de%20los%20alumnos/principal.htm)> Acesso em: 30 nov. 2020.

BATLLORI, Jorge. **Inteligencia lógico-matemática: Más de 100 juegos para su desarrollo**. Colección Herramientas nº 33. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España. 2018.

BORGES NETO, Jorge. **Gramática e Lógica**. Revista ABRALIN, v. 15, n. 1. 2016. p. 121 - 138. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/46139/27783>> Acesso em: 02 out. 2019.

CALIRI, Izabel dos Santos; YOKOTA, Rosa. O estudo dos tempos verbais pretérito perfecto simple y compuesto del indicativo em livros didáticos para o ensino de espanhol (língua não materna). **Telescopium** - 1º Simpósio Regional de Profissionais de Línguas, Linguística e Literatura em Formação. 21ª Jornada de Letras – UFSCar, São Carlos - SP, 2017. Disponível em: <<http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/pllif/pllif/paper/view/134>> Acesso em: 20 out. 2019.

CARRETER, Fernando Lázaro. **Diccionario de términos filológicos**. Madrid: Gredos, 1968.

CASTRO, Lucía Tobón. **Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en Español**. Madrid: Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo, Tomo XXXIX Núm. 1, pp. 34-47, 1974. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/479/>> Acesso em: 12 dez. 2020.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; KOERICH, Rosana Denise; KUERTEN-DELLAGNELO, Adriana. **Introdução à Linguística Aplicada**. Livro didático da disciplina de Introdução à Linguística Aplicada - 2º período. Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123669>> Acesso em: 15 set. 2019.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

HENRIQUE, P.F.L. ; SILVA, L. M. D. ; MEDEIROS, L. C. ; MELO, M. M. ; SILVA, J. P. . Trabalho com o Gênero “Tutorial”: Uma Proposta Inter e Transdisciplinar no IFRN - CAMPUS SANTA CRUZ. In: V Congresso Nacional, 2018, Recife. **Anais do V CONEDU**, 2018. v. 1. p. 1-11. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49117>> Acesso em: 03 out. 2020.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium – As artes liberais da lógica, gramática e retórica**. Editora Realizações. São Paulo: 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. - 2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATTOS, André Luiz Abreu. Dificuldades com os pretéritos perfecto simple e perfecto compuesto: uma questão de tempos. In: FANJUL, Adrián Pablo; OLMOS, Ana Cecilia; GONZÁLEZ, Mario. **Hispanismo 2002**. São Paulo: ABH/Humanitas, 2004. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100009&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 16 out. 2019.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Traducción: Cristina Cherigny y Alba Oliveras. 2. ed. Barcelona, España. Ediciones Octaedro, 1997.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. - Petrópolis: Vozes, 2009.

MORTARI, Cezar Augusto. **Introdução à lógica**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2001.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **História dos Estudos Linguísticos**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/18798854/historia-dos-estudos-linguisticos>>. Acesso em: 08 set. 2020.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – DPPE. O Professor Autor na Elaboração de Material Didático: Anexo 2 - Registros de Experiências. **Formação em Ação - 1ª Etapa**, 2015. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/1semestre\\_2015/professor\\_autor\\_anexo2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/professor_autor_anexo2.pdf)>. Acesso em 11 out. 2019.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária: uma análise funcionalista**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20196>>. Acesso em: 19 out. 2019.

PONTES, Valdecy de Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. O ensino dos pretéritos a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira sob o viés da tradução funcionalista. UNB. **Belas Infiéis**, v. 7, n. 1, p. 201-227, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12569>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

PORTO, Julián Pérez; MERINO, María. Definición de Tutorial. **Definicion.de**, 2009. Disponível em: <<https://definicion.de/tutorial/>>. Acesso em: 30 set. 2020.

RAE/ASALE. **Nueva Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Libros, 2009.

REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. **O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062011-103639/pt-br.php>>. Acesso em: 27 maio 2020.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, M.S. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal [tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72745>>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SKIRMS, Brian; HEGENBERG, Leônidas; MOTA, Octanny Silveira da. **Escolha e acaso** : uma introdução à lógica indutiva. São Paulo, SP: Cultrix: Ed. Univ. S. Paulo, 1971.

SOLER, Caroline Alves. **¿Comprendí o he comprendido?**: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072013-122857/pt-br.php>>. Acesso em 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **O aspecto verbal e o ensino de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**: questões semânticas e pragmáticas. 2018. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/180203>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SPINELLI, Jaqueline Marilis Formigari. **O lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2011. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121473>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13865>>. Acesso em: 29 set. 2019.

TERRA, Ernani. Aspecto Verbal. **Blogue do Ernani Terra** - Um espaço para falar de língua e literatura. São Paulo, 15 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.ernaniterracom.br/aspecto-verbal/>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

TRACTENBERG, Regis. **A origem histórica do Design Instrucional**. Texto-aula do Curso Online Teoria e Prática do Design Instrucional. Junho de 2020(a). Disponível em: <<http://www.livredocencia.com.br>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Design Instrucional e suas etapas**. Texto-aula do Curso Online Teoria e Prática do Design Instrucional. Junho de 2020(b). Disponível em: <<http://www.livredocencia.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

**APÉNDICE – Problemas de Lógica en Español (Tutorial y Juegos)**

**Clebiane Barros Duarte**

**PROBLEMAS DE LÓGICA  
EN ESPAÑOL:  
El aspecto puntual del PPS**

**Tutorial para profesores  
y juegos con respuestas  
comentadas**

**Clebiane Barros Duarte**

**PROBLEMAS DE LÓGICA  
EN ESPAÑOL:  
El aspecto puntual del PPS**

**Tutorial para profesores  
y juegos con respuestas  
comentadas**

**Fortaleza  
2021**

## **Ficha Técnica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – CELEST**

**Autora:** Clebiane Barros Duarte  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Furtado Alencar Lima

**Selección de imágenes, diagramación y revisión:**  
Clebiane Barros Duarte

**Fortaleza  
2021**

## SUMARIO

<b>TUTORIAL.....</b>	<b>5</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>LA PROPUESTA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA DEL TUTORIAL .....</b>	<b>6</b>
<b>¿ QUÉ SON LOS PROBLEMAS DE LÓGICA?.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTES CONSTITUYENTES Y PASO A PASO DE UN PROBLEMA .....</b>	<b>9</b>
<b>OBSERVACIONES IMPORTANTES.....</b>	<b>11</b>
<b>CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS .....</b>	<b>12</b>
<b>CONSEJOS AL PROFESOR .....</b>	<b>13</b>
<b>JUEGOS .....</b>	<b>15</b>
<b>NIVEL FÁCIL .....</b>	<b>16</b>
<b>NIVEL FÁCIL - TIPO 1 .....</b>	<b>16</b>
<b>PROBLEMA 1.....</b>	<b>16</b>
<b>PROBLEMA 2.....</b>	<b>17</b>
<b>PROBLEMA 3.....</b>	<b>18</b>
<b>PROBLEMA 4.....</b>	<b>19</b>
<b>NIVEL FÁCIL - TIPO 2 .....</b>	<b>20</b>
<b>PROBLEMA 5.....</b>	<b>20</b>
<b>PROBLEMA 6.....</b>	<b>21</b>
<b>NIVEL FÁCIL - TIPO 3 .....</b>	<b>22</b>
<b>PROBLEMA 7.....</b>	<b>22</b>
<b>NIVEL MEDIO.....</b>	<b>23</b>
<b>NIVEL MEDIO - TIPO 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>PROBLEMA 8.....</b>	<b>23</b>
<b>NIVEL MEDIO - TIPO 2.....</b>	<b>24</b>
<b>PROBLEMA 9.....</b>	<b>24</b>
<b>PROBLEMA 10.....</b>	<b>26</b>
<b>NIVEL DIFÍCIL .....</b>	<b>28</b>
<b>PROBLEMA 11.....</b>	<b>28</b>
<b>PROBLEMA 12.....</b>	<b>30</b>
<b>RESPUESTAS Y COMENTARIOS .....</b>	<b>32</b>
<b>REFERENCIAS ORIGINALES DE LOS JUEGOS.....</b>	<b>39</b>
<b>INFORMACIONES ADICIONALES .....</b>	<b>40</b>

# **TUTORIAL**

## PRESENTACIÓN

Lector(a),

Este tutorial es dirigido a profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) y objetiva contribuir a la existencia y utilización de instrumentos pedagógicos complementarios en la enseñanza del idioma español. Si eres familiarizado con la sistemática de los juegos acá dispuestos y ya sabes utilizarlos didacticamente, puedes ir directamente a la aplicación práctica, desde la página 15.

Sin embargo, si tú no eres profesor, pero estás interesado en conocer otras posibilidades de estímulo al aprendizaje, entonces este material es también para ti.

iUn saludo! ☺

### LA PROPUESTA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA DEL TUTORIAL

Se propone el uso adaptado de los juegos de lógica como herramienta alternativa en la explicación del **aspecto de puntualidad** (situación puntual / acciones puntuales) como parámetro de transitividad del tiempo verbal **Pretérito Perfecto Simple (PPS)**, también llamado "Pretérito Indefinido".

Se aclara que otros tiempos del modo indicativo aparecen oportunamente en los problemas, a ejemplo del Presente, Pretérito Imperfecto y del Imperativo Afirmativo. Sin embargo, el enfoque principal de este trabajo es realmente la ocurrencia del PPS.

De esa forma, se intenta facilitar la comprensión de determinados contenidos gramaticales a los estudiantes por medio de la **ludicidad**, lo que también ayuda en la promoción del aprendizaje significativo y la consecuente interdisciplinariedad entre contenidos de enseñanza, a través de **principios de la lógica deductiva y la gramática**.

Se espera que este tutorial pueda auxiliar a los profesores a comprender como la modalidad "problemas de lógica" funciona y como dichos problemas pueden ser resueltos de una forma un poco más simple y flexible, **sin el uso de los tradicionales esquemas de coordenadas (diagramas)**<sup>1</sup>, empleando solamente la interpretación de las pistas y la tabla final que contiene todos los elementos involucrados en cada problema. Para ello, la utilización asociativa de colores y/o símbolos es debidamente demostrada más adelante.

<sup>1</sup> En la forma tradicional del juego, se sugiere comúnmente al lector que use un esquema de coordenadas (diagrama de matriz), lo cual contiene todas las variables presentes en el problema propuesto, debiendo llenar las lagunas en el esquema con una "S" (sí, para las relaciones posible entre las variables presentes) o una "N" (no, para relaciones que no corresponden a las variables). Visualmente, tal esquema puede provocar rechazo a los estudiantes, especialmente si ellos presentan dificultades con los esquemas visuales de las matemáticas, pues aunque no se utilice ningún cálculo para llegar a las respuestas del juego, los esquemas de coordenadas remiten mucho al contexto matemático.

## ¿QUÉ SON LOS PROBLEMAS DE LÓGICA?

De modo simple, se trata de un tipo de pasatiempo que ofrece 3 partes principales (si deseas adelantar la visualización práctica de las 3 partes, mira la figura 2 en la página 9), respectivamente:

1. Un **enunciado** (contexto de comprensión general);
2. Un conjunto de **pistas** (informaciones específicas) que ayudarán el lector a deducir las combinaciones correctas entre las variables descritas;
3. Una **tabla** que dispone todas las variables existentes en el problema (incluso algunas variables no mencionadas a propósito en el conjunto de pistas) para que el lector descubra sus respectivas relaciones.

Antes de empezar a jugar, ten en cuenta que todas las variables que aparecen en el problema forman parte de la solución, por lo que, en ese juego, **para cada elemento de la categoría principal (sujeto) le corresponde solamente una única opción de cada elemento de las categorías subordinadas (secundarias)**. Observe con mucha atención el esquema abajo (figura 1) que describe un ejemplo de tabla (te pido para no memorizarla sino comprender mejor la explicación del contenido), presente en los problemas de este tutorial, acerca de la comprensión general de las relaciones entre los elementos constituyentes:

ELEMENTOS			
CATEGORÍA PRINCIPAL	CATEGORÍAS SUBORDINADAS (SECUNDARIAS)		
<b>SUJETO</b> (AGENTE PRINCIPAL)	<b>OBJETO / ACCIÓN 1 - X</b> (AGENTE SECUNDARIO)	<b>OBJETO / ACCIÓN 2 - Y</b> (AGENTE SECUNDARIO)	<b>OBJETO / ACCIÓN 3 - Z</b> (AGENTE SECUNDARIO)
• SUJETO 1	❖ OA1-X1	• OA2-Y1	➤ OA3-Z1
➤ SUJETO 2	✓ OA1-X2	➤ OA2-Y2	❖ OA3-Z2
✓ SUJETO 3	➤ OA1-X3	✓ OA2-Y3	✓ OA3-Z3
❖ SUJETO 4	○ OA1-X4	❖ OA2-Y4	• OA3-Z4
○ SUJETO 5	• OA1-X5	○ OA2-Y5	○ OA3-Z5

Figura 1 – Organización con colores y símbolos de las relaciones entre los elementos dispuestos en tabla.

Fuente: La autora (2020).

**Leyenda:**

	CONSTITUCIÓN DEL PROBLEMA - <b>ELEMENTOS</b>
	CATEGORÍAS DE LOS ELEMENTOS - <b>PRINCIPAL Y SUBORDINADAS</b>
	ESPECIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS - <b>SUJETO Y OBJETO/ACCIÓN</b>
	• COLOR Y SÍMBOLO DE LAS RELACIONES DEL <b>SUJETO 1</b>
	➤ COLOR Y SÍMBOLO DE LAS RELACIONES DEL <b>SUJETO 2</b>
	✓ COLOR Y SÍMBOLO DE LAS RELACIONES DEL <b>SUJETO 3</b>
	❖ COLOR Y SÍMBOLO DE LAS RELACIONES DEL <b>SUJETO 4</b>
	○ COLOR Y SÍMBOLO DE LAS RELACIONES DEL <b>SUJETO 5</b>

**OA1-X, OA2-Y Y OA3-Z:** abreviaciones para **OBJETO / ACCIÓN 1, OBJETO / ACCIÓN 2** y **OBJETO / ACCIÓN 3**, con sus especificaciones **X, Y e Z**.

Ejemplos:  
**OA1-X1 = "Objeto / Acción 1, de especificación 'X', nº1";**  
**OA2-Y3 = "Objeto / Acción 2, de especificación 'Y', nº3";**  
**OA3-Z5 = "Objeto / Acción 3, de especificación 'Z', nº5".**

Leyenda de los elementos de la figura 1. Fuente: La autora (2020).

La tabla (figura 1) es una demostración de un problema de lógica que es considerado de nivel "difícil". Si comprendes la estructura de dicha tabla, probablemente todas las tablas de este material se quedarán fáciles para entender. Así que la "figura 1" se trata de un esquema 4x5 (4 columnas y 5 líneas = 4 categorías con 5 elementos cada una), donde hay 1 categoría principal con 5 sujetos (agentes principales) y 3 categorías subordinadas con objetos/acciones (agentes secundarios), cada una con 5 elementos, es decir, 15 objetos/acciones.

**¡OJO!** Las **columnas** determinan la cantidad de **categorías**. Mientras que las **líneas** determinan la cantidad de **elementos** presentes en cada categoría.

En resumen, cuando se dice que se tiene un esquema 4x5, se habla de un problema con 4 categorías y 5 elementos en cada categoría, contabilizando 20 elementos en el total (Sí, es una multiplicación: 4 columnas x 5 líneas = 20 elementos).

**No olvides que solo se cuenta la cantidad de elementos presentes en las tablas. Nunca se considera en el conteo de los elementos del esquema los nombres que encabezan las columnas (categorías) de las tablas.**

La **primera columna** de la tabla es siempre donde se quedan los **sujetos** y las **columnas siguientes** son siempre destinadas a los **objetos/acciones**.

Aún es válido informar que todos los elementos dispuestos en las tablas de los problemas siguen algún tipo de orden: alfabética (la más común), numérica (valores numéricos, cantidad de días) o cronológica (días de la semana, meses del año, etc).

## PARTES CONSTITUYENTES Y PASO A PASO DE UN PROBLEMA

En la figura 2, se dispone un ejemplo inicial de problema solo para mostrar las principales partes que componen los problemas de lógica del tutorial y también hacer algunas sugerencias para llegar a la resolución:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 1** → Clasificación del nivel y tipo

**PROBLEMA 3** → Orden secuencial

**CENA ESPECIAL** → Título del problema

**1. Enunciado**

El fin de semana pasado, Eduardo y otros dos hombres invitaron a una persona querida a cenar. Con las pistas abajo, descubra el nombre de cada hombre, la persona que los acompañó en la cena y el plato ordenado.



**2. Pistas**

1. Gérson invitó a su hija a cenar en un restaurante.
2. Felipe y su compañero pidieron un plato de pescado.
3. El hombre que fue a cenar con su esposa demandó pollo asado.

**3. Tabla** → 3 categorías: 1 principal (P) y 2 subordinadas (S)

HOMBRE (P)	COMPAÑÍA (S)	PLATO PRINCIPAL (S)
Eduardo <i>sujeto</i>	Esposa <i>objeto/acción</i>	Pasta <i>objeto/acción</i>
Felipe <i>sujeto</i>	Hija <i>objeto/acción</i>	Pescado <i>objeto/acción</i>
Gérson <i>sujeto</i>	Novia <i>objeto/acción</i>	Pollo <i>objeto/acción</i>

Esquema 3 x 3: 3 categorías con 3 elementos cada una = 9 elementos en el total

APUNTES:

Área alternativa para escribir algunos datos del problema

Figura 2 - Indicación de las partes de un problema de lógica. Fuente: La autora (2020).

<b>Leyenda:</b>
<b>Azul:</b> componentes <b>básicos</b> .
<b>Rojo:</b> partes <b>principales</b> .
<b>Verde:</b> <b>categorías</b> del problema.
<b>Morado:</b> <b>elementos</b> del problema

Leyenda de los elementos de la figura 2. Fuente: La autora (2020).

El problema *Cena Especial* (figura 2), es considerado de nivel fácil y tipo 1 (en la sección *clasificación de los problemas*, página 12, dicha agrupación es mejor detallada), que es la gradación inicial más simple, con menor grado de dificultad y posee un un esquema 3x3, o sea 3 categorías y 3 elementos en cada categoría, totalizando 9 elementos.

La primera cosa que se puede hacer es buscar, en las pistas, las relaciones que son mencionadas directamente sobre los sujetos del problema, como "Gérson" y "hija" (pista 1), "Felipe" y "pescado" (pista 2). En seguida, hacer la marcación en la tabla con un lápiz o bolígrafo, atribuyendo un símbolo y/o color para cada sujeto y sus respectivas relaciones subordinadas (objetos/acciones).

Aquí se escogió **amarillo** y el símbolo  para el sujeto Gérson; **rojo** y el símbolo  para el sujeto Felipe; **azul** y el símbolo  para el sujeto Eduardo (no mencionado en las pistas pero presente en la tabla), lo cual aún iremos deducir sus relaciones. Mira abajo:

HOMBRE	COMPAÑÍA	PLATO PRINCIPAL
❖ Eduardo	Esposa	Pasta
✓ Felipe	• Hija	✓ Pescado
• Gérson	Novia	Pollo

En seguida, ya se puede inferir que si Gérson invitó su hija (pista 1), Felipe pidió pescado (pista 2) y un sujeto que está "oculto" (el hombre) en la pista 3 cenó con su esposa y pidió pollo, entonces Gérson y su hija comieron pasta. Marca en la tabla:

HOMBRE	COMPAÑÍA	PLATO PRINCIPAL
❖ Eduardo	Esposa	• Pasta
✓ Felipe	• Hija	✓ Pescado
• Gérson	Novia	Pollo

Así que, con las relaciones del sujeto "Gérson" ya deducidas, se puede seguir con el análisis de las relaciones del sujeto "Felipe". Luego, si el sujeto "oculto" en la pista 3 cenó con su esposa y Gérson cenó con su hija, entonces Felipe cenó con su novia. Marca en la tabla:

## PROBLEMAS DE LÓGICA

Clebiane Barros Duarte

HOMBRE	COMPAÑÍA	PLATO PRINCIPAL
❖ Eduardo	Esposa	• Pasta
✓ Felipe	• Hija	✓ Pescado
• Gérson	✓ Novia	Pollo

Con las relaciones del sujeto "Gérson" y "Felipe" ya completas, por eliminación se concluye que el sujeto "oculto" en la pista 3 solo puede ser "Eduardo". Y así se finaliza el problema. Marca en la tabla:

HOMBRE	COMPAÑÍA	PLATO PRINCIPAL
❖ Eduardo	❖ Esposa	• Pasta
✓ Felipe	• Hija	✓ Pescado
• Gérson	✓ Novia	❖ Pollo

## OBSERVACIONES IMPORTANTES

**1. Sobre símbolos y colores:**

Para resolver los problemas, **no es necesario siempre utilizar símbolos y colores de modo simultáneo**. Es completamente posible escoger la utilización de uno u otro, porque se comprende que en algunas ocasiones es difícil tener tres o más bolígrafos coloridos para designar un color específico para cada sujeto. **Muchas veces es más fácil y rápido trabajar solamente con símbolos**, pues para eso es necesario solamente un bolígrafo o un lápiz común. Así que, en la sección *respuestas y comentarios* (a partir de la página 32), fueron dispuestas las resoluciones en dos versiones: una solamente con símbolos y la otra con los colores inclusos.

**2. Acerca de las pistas con sujetos "ocultos":**

La mayoría de los problemas de lógica poseen por lo menos un sujeto "oculto", lo cual está presente en la tabla de relaciones, pero su nombre no es mencionado en las pistas del problema. Por veces, en los problemas de nivel fácil, para quien ya está acostumbrado con ese tipo de juego, las pistas pertenecientes a sujetos "ocultos" son rápidamente deducidas. Sin embargo, principalmente en niveles más complejos, no siempre es recomendable en una primera lectura ya presumir con certidumbre que las pistas que no dicen expresamente quien es el sujeto de tales acciones pertenecen a los sujetos "1" y "3", por ejemplo, pues hay casos en que una primera lectura puede inducir al error y basta solamente un error en cualquier de las relaciones para que la persona erre por lo menos 50% del problema o mismo todo. Así que, se recomienda cautela y un poco de paciencia para comprobar si las inferencias hechas realmente son verdaderas. Por eso, la parte final de los problemas, denominada *apuntes*, puede ayudar a la persona a esquematizar sus ideas iniciales y seguidamente inferir si son de echo correctas.

## CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS

Para fines didácticos, los 12 problemas de este tutorial fueron agrupados en niveles y tipos. Hay una gradación ascendente de dificultad en dichos pasatiempos, justamente para que el lector pueda acostumbrarse poco a poco al estilo del juego. Abajo, se describen las características que justifican la clasificación planeada.

### NIVEL FÁCIL - Tipo 1: problemas 1, 2, 3 y 4

Son los juegos más simple en términos de comprensión y cantidad de elementos. Todos poseen tablas de **esquema 3x3** (3 columnas x 3 líneas = 9 elementos). Hay **solamente 3 pistas** y todas son **oraciones afirmativas**.

### NIVEL FÁCIL - Tipo 2: problemas 5 y 6

Como los anteriores, son problemas compuestos con tablas de **esquema 3x3**. El número de pistas del problema 5 también es 3, pero el problema 6 ya presenta 4 pistas (o sea, 1 a más). La principal característica de esa categoría es la aparición de las **partículas negativas "no" y "ni"** en las oraciones de algunas pistas, lo que aumenta el grado de dificultad de los problemas pues el lector tendrá que pensar en quien no hizo las acciones descritas para llegar a el sujeto que la pertenece.

### NIVEL FÁCIL - Tipo 3: problema 7

El problema presente en esta agrupación posee una tabla de **esquema 4x3** (4 columnas x 3 líneas = 12 elementos), o sea ya hay una adición de 3 elementos más a considerar, y 4 pistas, siendo que una de ellas contiene la partícula negativa "no".

### NIVEL MEDIO - Tipo 1: problema 8

El problema de esta clasificación exhibe una tabla de **esquema 3x4** (3 columnas x 4 líneas = 12 elementos). Posee **5 pistas**, siendo 2 de ellas **comparativos de inferioridad y superioridad**, "pagó menos que" y "costó más caro que", respectivamente. Dichos comparativos elevan de modo considerable el nivel del juego y por eso ya se clasifica el juego como de nivel medio.

### NIVEL MEDIO - Tipo 2: problemas 9 y 10

Son problemas con tablas de **esquema 4x4** (4 columnas x 4 líneas = 16 elementos), es decir, 4 elementos más en relación a los niveles medio – tipo 1 y fácil – tipo 3. Poseen **6 pistas** y, en el problemas 9 allá de las partículas negativas "no" y "ni", hay también el **pronombre indefinido "nada"**. Ya el problema 10 presenta comparaciones (de superioridad y inferioridad) de 1 sujeto específico con 1 o más sujetos "ocultos". **El contaje del tiempo** (meses, años) es algo esencial a la resolución de los problemas de esta agrupación.

### NIVEL DIFÍCIL: problemas 11 y 12

Este último nivel **no posee tipos específicos**, pues en realidad los problemas 11 y 12 son muy semejantes en grado de dificultad. Los dos presentan tablas con **esquema 4x5** (4 columnas x 5 líneas = 20 elementos), o sea, 4 elementos más en relación a el "nivel medio – tipo 2". Tienen **7 pistas**, muchas con características ya informadas en los niveles anteriores, pero con mayor complejidad, como la contabilización del tiempo (días, años, horas, etc) que en

general es aún más demorada. **La peculiaridad de este nivel es que no hay ningún sujeto "oculto" en las pistas**, todos son mencionados. Sin embargo, eso no facilita las cosas, pues la cantidad de informaciones para leer y la existencia de 5 sujetos para relacionar con 15 elementos subordinados eleva mucho el grado del juego.

## CONSEJOS AL PROFESOR

Acuérdate que los juegos de este tutorial son una posibilidad para que los alumnos comprendan mejor una de las características más básicas y primarias del Pretérito Perfecto Simple (PPS) que es justamente el aspecto puntual. Así que, **no intentes transformar los juegos en una obligación a más a los estudiantes**. Ya hay muchas cosas que producen rechazo en la vivencia del contexto escolar. Sé razonable para escoger el mejor momento para presentar los juegos, siempre con la intención de mostrarlos como una alternativa de aprendizaje. A depender de la secuencia y tiempo semanal de tus clases, observes si los alumnos en general están más dispuestos para prestar atención al comienzo o al medio del tiempo de la clase. Tal vez sea conveniente evitar empezar la aplicación de los juegos al final de la clase, pues es probable que muchos alumnos ya se presenten fatigados (locos para marcharse, jajajajaja). De todos modos, si algún alumno no se interesa por esos juegos, simplemente respételo.

### **El respeto es la mejor forma de acoger una persona.**

A la resolución de los problemas, se sugiere el empleo de algunas **técnicas de lectura** muy presentes en lenguas extranjeras, como el *skimming* (en el primer contacto con los problemas, para comprensión general) y el *scanning* (en etapas siguientes, para búsqueda de datos específicos). Luego, en clases posteriores, podrás aprovechar para enseñar a sus alumnos como dichas técnicas son efectivas para entender diversos tipos de textos, inclusive en su lengua materna. Es imprescindible no olvidar que los problemas de lógica son una modalidad de "pasatiempo". Por eso, é necesario considerar algunas precauciones para que los juegos no extrapolen el tiempo de las clases y también no se vuelvan en meras distracciones para los alumnos.

A depender del perfil discente que tu empartes clases, principalmente en los niveles iniciales, se indica **empezar por alguno de los problemas de nivel fácil**, los cuales son en mayor cantidad en este material justamente porque son más simple de comprender y también necesitan menos tiempo para llegar a la resolución. Los de nivel medio son más favorables a quien ya conoce por lo menos alguno de los fáciles.

En un contexto evaluativo, se sugiere **escoger un problema mediano para una especie de "cuestión desafío" NO OBLIGATORIA** (valendo puntos extras) en un trabajo o prueba escolar, a fin de incentivar los alumnos a pensar con situaciones problema. **Y acuérdate que el más importante no es que los alumnos sepan resolver los problemas, sino consigan estructurar un razonamiento coherente acerca de la resolución.**

Por ello, se debe **incentivarlos a escribir sus deducciones** sobre el análisis de los datos de los problemas, pues así los discentes se darán cuenta de qué necesitarán de las estructuras gramaticales en español para explicar las resoluciones obtenidas (en este caso, los alumnos percibirán la necesidad de utilizar los verbos en el PPS).

Por fin, se advierte que **los problemas de nivel difícil fueron dispuestos más por curiosidad que para la aplicación práctica** (por ello, son solamente 2). En verdad, debido a la cantidad de datos y elementos de los esquemas 4x5, los problemas se vuelven más complejos y tales juegos pueden no ser muy didácticos pues consumen mucho tiempo. Inclusive, en las revistas especializadas en juegos de lógica hay todavía problemas más difíciles (con esquemas 4x6, 5x5, 5x6, etc), los cuales las resoluciones propositalmente demandan mucha paciencia y concentración. Así que, la utilización del nivel difícil es más recomendable para profesores y alumnos que realmente les guste esa modalidad de juego y tengan mucho tiempo disponible para aprender divirtiéndose.

# **JUEGOS**

**NIVEL FÁCIL - Tipo 1****PROBLEMA 1****TATUAJES**

Fábio y otros dos hombres decidieron unirse al estilo de tatuajes. Cada uno se hizo un tatuaje en una parte diferente del cuerpo.

Con las pistas a continuación, descubre el nombre de cada hombre, el diseño elegido y donde se hizo el tatuaje.



**Cráneo con tatuaje de crisantemo.**  
<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/540034-cranio-com-tatuagem-de-crisantemo-por-desenho-de-mao>

1. Uno de los hombres se tatuó una calavera en su muñeca derecha.
2. Clovis se hizo un tatuaje en el pecho.
3. Davi se tatuó el escudo de armas de su equipo.

<b>NOMBRE</b>	<b>TATUAJE</b>	<b>PARTE DEL CUERPO</b>
Clóvis	Calavera	Brazo
Davi	Escudo de armas	Muñeca
Fábio	León	Pecho

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 1****PROBLEMA 2****EN EL MUNDO DE LA DANZA**

Tres chicas están aprendiendo a bailar en un gimnasio y ayer fue el día de sus primeras actuaciones. Cada una se llevó un traje específico para bailar.

Con ayuda de las pistas, descubre quienes son las tres bailarinas, el disfraz que usaron y la hora que ocurrió cada presentación.



**Gitana leyendo su bola de cristal.**  
<http://www.tudodeseños.com/d/cigana-lendo-bola-de-cristal>

1. Claudia llevó un disfraz de gitana en su presentación.
2. La chica, que se disfrazó de india para bailar, se presentó a las 20h.
3. Olga actuó a las 18h.

NOMBRE	TRAJE	HORARIO
Claudia	Gitana	16h
Olga	India	18h
Paloma	Odalisca	20h

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 1****PROBLEMA 3****JUEGOS DE TABLERO**

El viernes pasado en un club, Paola y otras dos mujeres decidieron divertirse a la antigua, con juegos de mesa. Cada mujer jugó con un competidor diferente.

Con las pistas abajo, descubre el nombre de cada mujer, el juego elegido y quien fue su oponente.



**Ajedrez – piezas y tablero.**  
[https://st3.depositphotos.com/17998068/33152/v/450/depositphotos\\_331529044-stock-illustration-chessboard-playing-chess-board-chess.jpg](https://st3.depositphotos.com/17998068/33152/v/450/depositphotos_331529044-stock-illustration-chessboard-playing-chess-board-chess.jpg)

1. Una de las mujeres jugó banco inmobiliario con su hijo.
2. Olia jugó con su esposo.
3. Norma jugó una partida de ajedrez.

MUJER	JUEGO	COMPETIDOR
Norma	Ajedrez	Esposo
Olia	Banco inmobiliario	Hijo
Paola	Damas	Primo

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 1****PROBLEMA 4****PASEO EN BARCO**

Un sábado soleado con cielo azul, Jorge y otros dos chicos se fueron de excursión en barco. Cada joven usó un barco diferente y fue acompañado por una persona diferente.

Con ayuda de las pistas siguientes, averigua el nombre de cada chico, el tipo de embarcación que utilizó y quien fue su compañía.



**Dibujo de un velero.**

<https://pt.dreamstime.com/ilustr%C3%A7%C3%A3o-stock-esbo%C3%A7o-do-velor-do-barco-de-naviga%C3%A7%C3%A3o-isolado-com-reflex%C3%A3o-image81426550>

1. Silvio hizo un recorrido en el mar acompañado de su hermana.
2. Uno de los muchachos paseó en velero acompañado por su padre.
3. Telmo salió en una balsa.

CHICO	EMBARCACIÓN	COMPAÑÍA
Jorge	Balsa	Amigo
Silvio	Lancha	Hermana
Telmo	Velero	Padre

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 2****PROBLEMA 5****UNA BUENA LECTURA**

Hugo, Pablo y Juan son personas aficionadas a la buena lectura antes de acostarse. La semana pasada, cada uno leyó un libro de un autor latinoamericano diferente.

Con base en las pistas siguientes, descubre el apellido de cada uno de los hombres y su respectivo escritor.



Mensaje "lee más libros".

<https://www.creativefabrica.com/product/lee-mas-libros-svg/>

1. El apellido de Juan no es ni Costa ni Franco.
2. Costa leyó un libro de Pablo Neruda.
3. Hugo no leyó a Clorinda Matto de Turner ni a Pablo Neruda.

HOMBRE	APELLIDO	AUTOR
Hugo	Costa	Clorinda Matto de Turner
Juan	Franco	Horacio Quiroga
Pablo	Rosales	Pablo Neruda

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 2****PROBLEMA 6****PERSONAJES DE UNA TELENVELA**

Tres amigas son actrices y, el año pasado, fueron contractadas para actuar en una telenovela mexicana que alcanzó mucho éxito. Con ayuda de las pistas abajo, deduce los datos de los personajes de cada una.



Logo de la telenovela "Por ella... soy Eva".  
<https://www.cleanpng.com/png-telenovela-logo-las-estrellas-por-ella-soy-eva-luc-4802851/download-png.html>

1. El apellido del personaje "Maria" no era "García".
2. "López" fue la secretaria de una oficina.
3. La médica se llamaba "Claudia".
4. La maestra en la escuela no fue "Méndez".

NOMBRE	APELLIDO	ACTIVIDAD
Alicia	García	Maestra
Claudia	López	Médica
Maria	Méndez	Secretaria

APUNTES:

**NIVEL FÁCIL - Tipo 3****PROBLEMA 7****LOS TRAVIESOS**

Entérate acerca de lo que hicieron algunos alumnos de una escuela de enseñanza media en un día lectivo. A partir de las pistas siguientes, relacione los nombres, apodos, lugares y que hizo cada alumno en particular.



"Alumnos" – dibujo linear.

[https://as2.ftcdn.net/jpg/02/17/08/81/500\\_F\\_217088147\\_dHGK5a6u0WcBG6NHva4k9jSeFehOTmM.jpg](https://as2.ftcdn.net/jpg/02/17/08/81/500_F_217088147_dHGK5a6u0WcBG6NHva4k9jSeFehOTmM.jpg)

1. Todo comenzó porque hubo roturas en el baño.
2. Al que apodan "Tarta" fue visto por el preceptor en el patio.
3. A Marcos le dicen "mercurio", por lo denso que es. A él, no le gusta charlar.
4. Una profesora comentó que Daniela dibujó corazones en la prueba de lengua española y escribió "Nela y Ricardo".

NOMBRE	APODO	LUGAR	QUE HIZO
Daniela	Mercurio	Aula	Charlas
Marcos	Nela	Baño	Dibujos
Saul	Tarta	Patio	Roturas

APUNTES:

**NIVEL MEDIO - Tipo 1****PROBLEMA 8****EN EL PUESTO DE PERIÓDICOS**

Ayer, en Madrid, cuatro personas estaban en un puesto de periódicos. Cada una compró un periódico diferente (de las ediciones especiales del domingo) pagando precios que van desde 1€ a 2,50€. Con las pistas abajo, relaciona las personas a los nombres de cada periódico y a los respectivos valores pagos.



**Puesto de periódicos estilizado.**  
[http://clipart.coolclips.com/480/vectors/tf05077/CoolClips\\_busi1008.png](http://clipart.coolclips.com/480/vectors/tf05077/CoolClips_busi1008.png)

1. Los periódicos *El Imparcial* y *Hispanidad* costaron 1,50€ y 1€, respectivamente.
2. Lorenzo compró el periódico *El Telégrafo*.
3. Diego pagó menos que la persona que compró el periódico *El Imparcial*.
4. El periódico de Lola costó más caro que el de nombre *Hispanidad* y más barato que *El Telégrafo*.
5. Alguien pagó 2€ por *El Confidencial*.

PERSONA	PERIÓDICO	PRECIO
Diego	El Confidencial	1€
Lola	El Imparcial	1,50€
Lorenzo	El Telégrafo	2€
Lucía	Hispanidad	2,50€

APUNTES:

**NIVEL MEDIO - Tipo 2****PROBLEMA 9****REVISTA DE VIAJE**

La revista *Buen Viaje* siempre presenta en cada edición las ventajas viajeras de una ciudad, de un país y una actividad turística específica.

¿Cuál ciudad, país y actividad (los tres asuntos no están necesariamente relacionados) fueron presentados en cada uno de los meses de las últimas cuatro ediciones?



Portada de la revista *Buen Viaje*.  
<https://issuu.com/buen-viaje/docs/bv-151>

1. La revista con artículos sobre Moscú y safaris no tuvo nada sobre Irlanda, Iran ni India.
2. La edición de septiembre cubrió la costa australiana.
3. La revista con el artículo de Montreal no tuvo nada sobre Irlanda.
4. La edición de Navidad presentó un informe acerca de India y tuvo un artículo sobre compras.
5. De las ediciones con informes sobre Montreal y Ciudad de México, una tuvo lugares hermosos en Irán y la otra el informe sobre barcos de vela, respectivamente.
6. La edición con el artículo sobre Caracas salió en diciembre y la que tuvo un artículo sobre buceo en octubre.

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte**

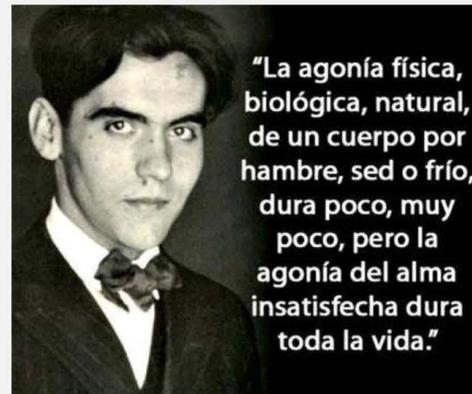
<b>MES DE EDICIÓN</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>PAÍS</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
Septiembre	Caracas	Australia	Barcos de vela
Octubre	Ciudad de México	India	Buceo
Noviembre	Montreal	Iran	Compras
Diciembre	Moscú	Irlanda	Safaris

APUNTES:

**NIVEL MEDIO - Tipo 2****PROBLEMA 10****ANDALUCÍA**

Fascinados por las obras de Federico García Lorca, algunos brasileños eligieron la región española de Andalucía para aprender la lengua española.

¿Cuál ciudad cada uno eligió? ¿En qué año? ¿Cuántos meses duró el curso de español? Descubre basándose en las informaciones abajo.



Frase del escritor Federico García Lorca.  
<https://br.pinterest.com/pin/210895195025485290/>

1. Alzira vivió en Sevilla y su curso duró seis meses.
2. El curso de Tobias no fue más corto que el seguido por la persona que pasó un tiempo en Granada.
3. Tobias pasó más tiempo en Andalucía que la persona que estudió español en 2002, pero menos tiempo que la persona que eligió la ciudad de Córdoba.
4. Sérgio vivió en Córdoba y no viajó en 2003.
5. El curso realizado en Cádiz ocurrió tres años después del viaje de Sergio y dos años después del curso de seis meses.
6. Las clases de español, que duraron tres meses, ocurrieron en 2002 en Granada, o sea, un año después del viaje de Alzira.

**PROBLEMAS DE LÓGICA**

Clebiane Barros Duarte

<b>NOMBRE</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>MESES</b>	<b>AÑO</b>
Alzira	Cádiz	3	2000
Nelson	Córdoba	4	2001
Sérgio	Granada	5	2002
Tobias	Sevilla	6	2003

APUNTES:

**NIVEL DIFÍCIL****PROBLEMA 11****SEGUNDO INTENTO**

Ellos no estaban en casa cuando el cartero había traído encomiendas hechas por internet. Mediante avisos del repartidor, se estableció una nueva fecha para la entrega de cada paquete.

Con base en las pistas, averigua el nombre de cada destinatario, qué ordenó cada uno, la hora en que pasó el cartero y el nuevo día programado.



**Jaimito, el cartero, y el mensaje "Con gusto te daría un like, pero prefiero evitar la fatiga".**  
<https://www.pinterest.com.au/pin/483011128760036965/>

1. Los zapatos llegaron a la 1 de la tarde.
2. El cartero pasó por la casa de Branca una hora antes de pasar por la casa de Vitor, pero una hora después de intentar la entrega de un libro para Bento.
3. El cartero estuvo en la casa de Bento dos horas antes de pasar por el lugar de entrega de las gafas ordenadas por internet.
4. La persona que recibirá la segunda visita del cartero el jueves no estuvo en casa durante el primer intento de entrega, dos horas después de quien finalmente tendrá su pedido entregado el martes, pero dos horas antes de quien recibirá el pedido el lunes.
5. Adelaide no compró ropas ni un ordenador por internet.
6. Branca, que no estuvo en casa a las 10h, no recibirá un ordenador.
7. Abelardo, que estuvo en casa hasta las 11h:15m del día en que pasó el cartero, recibirá su paquete el viernes.

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte**

<b>DESTINATARIO</b>	<b>ENCOMIENDA</b>	<b>HORA</b>	<b>NUEVO DÍA</b>
Abelardo	Gafas	9h	Lunes
Adelaide	Libro	10h	Martes
Bento	Ordenador	11h	Miércoles
Branca	Ropas	12h	Jueves
Vitor	Zapatos	13h	Viernes

APUNTES:

**NIVEL DIFÍCIL****PROBLEMA 12****VIAJE A CHILE**

Cinco turistas visitaron los lugares turísticos de Chile en diferentes momentos y ciudades.

Con la ayuda de las pistas, relaciona el nombre de cada turista con la ciudad que visitó, la duración en días y el año en que se realizó cada viaje.



**Dibujo del mapa de Chile.**  
<https://www.istockphoto.com/br/vetor/m%C3%A3o-desenhada-do-mapa-do-chile-ilustra%C3%A7%C3%A3o-vetorial-gm814570710-131807293>

1. Sebastián fue a Chile en 2005.
2. El viaje a Valparaíso no duró 13 días. Una persona fue a Arica en 2007.
3. El viaje de Álvares fue más largo que la ida para Santiago, la capital del país, pero más corto que el paseo de 2006.
4. Juana, que no visitó Valparaíso, pasó más tiempo en Chile que la persona que estuvo en el país en 2003, pero menos tiempo que la persona que conoció Copiapó.
5. Richard, que no conoció Arica, viajó por más días que el hombre que fue a Iquique, pero por menos días que la persona que estuvo en Chile en 2005.
6. Uno de los turistas pasó 18 días en Chile un año antes del viaje a Valparaíso que ocurrió en 2006 y dos años después del paseo de Morgana.
7. El viaje de 2004 tomó menos de 13 días.

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte**

<b>TURISTA</b>	<b>CIUDAD</b>	<b>DÍAS</b>	<b>AÑO</b>
Álvares	Arica	7	2003
Juana	Copiapó	12	2004
Morgana	Iquique	13	2005
Richard	Santiago	15	2006
Sebastian	Valparaíso	18	2007

APUNTES:

## RESPUESTAS Y COMENTARIOS

### PROBLEMA 1 – TATUAJES

#### Comentario:

Si Clóvis se hizo un tatuaje en el pecho (pista 2) y Davi se tatuó el escudo de armas (pista 3), entonces quien se hizo una calavera en su muñeca (pista 1) solo puede ser Fábio. Por deducción, se concluye que Clóvis se hizo un León en el pecho y Davi se tatuó el escudo de armas en su brazo.

#### Respuestas con símbolos relacionados en tabla:

NOMBRE	TATUAJE	PARTE DEL CUERPO
• Clóvis	✓ Calavera	❖ Brazo
❖ Davi	❖ Escudo de armas	✓ Muñeca
✓ Fábio	• León	• Pecho

#### Interpretación de los datos con colores:

- Clóvis - León - Pecho
- ❖ Davi - Escudo de armas - Brazo
- ✓ Fábio - Calavera - Muñeca

### PROBLEMA 2 - EN EL MUNDO DE LA DANZA

#### Comentario:

Si Claudia llevó un disfraz de gitana (pista 1) y Olga actuó a las 18h (pista 3), entonces quien se disfrazó de india y se presentó a las 20h (pista 2) fue Paloma. Por deducción, se concluye que Claudia se presentó a las 16h y Olga se disfrazó de odalisca.

#### Respuestas con símbolos relacionados en tabla:

NOMBRE	TRAJE	HORARIO
• Claudia	• Gitana	• 16h
❖ Olga	✓ India	❖ 18h
✓ Paloma	❖ Odalisca	✓ 20h

#### Interpretación de los datos con colores:

- Claudia - Gitana - 16h
- ❖ Olga - Odalisca - 18h
- ✓ Paloma - India - 20h

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte****PROBLEMA 3 – JUEGOS DE TABLERO****Comentario:**

Si Olia jugó con su esposo (pista 2) y Norma jugó ajedrez (pista 3), entonces quien jugó banco inmobiliario con su hijo (pista 1) fue Paola. Por deducción, se concluye que Olia jugó damas y Norma jugó con su primo.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

MUJER	JUEGO	COMPETIDOR
❖ Norma	❖ Ajedrez	• Esposo
• Olia	✓ Banco inmobiliario	✓ Hijo
✓ Paola	• Damas	❖ Primo

**Interpretación de los datos con colores:**

- Olia – Damas - Esposo
- ❖ Norma - Ajedrez - Primo
- ✓ Paola - Banco Inmobiliario - Hijo

**PROBLEMA 4 – PASEO EN BARCO****Comentario:**

Si Silvio estuvo acompañado de su hermana (pista 1) y Telmo salió en una balsa (pista 3), entonces quien paseó en velero acompañado por su padre (pista 2) fue Jorge. Por deducción, se concluye que Silvio utilizó una lancha y Telmo estuvo acompañado de un amigo.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

CHICO	EMBARCACIÓN	COMPAÑÍA
✓ Jorge	❖ Balsa	❖ Amigo
• Silvio	• Lancha	• Hermana
❖ Telmo	✓ Velero	✓ Padre

**Interpretación de los datos con colores:**

- Silvio – Lancha - Hermana
- ❖ Telmo - Balsa - Amigo
- ✓ Jorge - Velero - Padre

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte****PROBLEMA 5 – UNA BUENA LECTURA****Comentario:**

Si el apellido de Juan no es ni Costa ni Franco (pista 1), entonces su apellido solo puede ser Rosales. Si Hugo no leyó a Clorinda Matto de Turner ni a Pablo Neruda (pista 3), entonces leyó a Horacio Quiroga. Si Costa leyó un libro de Pablo Neruda (pista 2) y Juan es Rosales, entonces el apellido de Hugo es Franco y Pablo (que es la única persona no mencionada en las pistas) posee el apellido Costa. Por eliminación, Juan Rosales fue quien leyó Clorinda Matto de Turner. Así, se concluye que Hugo Franco leyó a Horacio Quiroga y Pablo Costa leyó a Pablo Neruda.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

HOMBRE	APELLIDO	AUTOR
❖ Hugo	✓ Costa	• Clorinda Matto de Turner
• Juan	❖ Franco	❖ Horacio Quiroga
✓ Pablo	• Rosales	✓ Pablo Neruda

**Interpretación de los datos con colores:**

- Juan – Rosales - Clorinda Matto de Turner
- ❖ Hugo - Franco - Horacio Quiroga
- ✓ Pablo – Costa – Pablo Neruda

**PROBLEMA 6 – PERSONAJES DE UNA TELENOVELA****Comentario:**

Si La médica se llamava "Claudia"(pista 3), "López" fue la secretaria en una oficina (pista 2) y la maestra en la escuela no fue "Méndez" (pista 4), entonces el apellido de la maestra solo puede ser "García" y, en consecuencia, el apellido de la médica "Claudia" es "Méndez". Si el apellido del personaje "Maria" no era "García" (pista 1) y "Claudia" es "Méndez", entonces "Maria" es la secretaria "López". Así, se concluye que "Alicia" (el único personaje no mencionado en las pistas) es la maestra "García".

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

NOMBRE	APELLIDO	ACTIVIDAD
✓ Alicia	✓ García	✓ Maestra
• Claudia	❖ López	• Médica
❖ Maria	• Méndez	❖ Secretaria

**Interpretación de los datos con colores:**

- Claudia – Méndez - Médica
- ❖ Maria - López - Secretaria
- ✓ Alicia - García - Maestra

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte****PROBLEMA 7 – LOS TRAVIOSOS****Comentario:**

Si Daniela dibujó corazones en la prueba de lengua española y escribió "Nela y Ricardo" (pista 4), entonces el apodo de Daniela es "Nela", estaba en el aula y hizo dibujos. Si a Marcos le dicen "Mercurio" y a él no le gusta charlar (pista 3), entonces Marcos es quien hizo roturas en el baño (pista 1). Por eliminación, Saul es el alumno que hizo charlas, su apodo es "Tarta" y fue visto por el preceptor en el patio (pista 2).

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

NOMBRE	APODO	LUGAR	QUE HIZO
• Daniela	❖ Mercurio	• Aula	✓ Charlas
❖ Marcos	• Nela	❖ Baño	• Dibujos
✓ Saul	✓ Tarta	✓ Patio	❖ Roturas

**Interpretación de los datos con colores:**

- Daniela – Nela – Aula – Dibujos
- ❖ Marcos – Mercurio – Baño – Roturas
- ✓ Saul – Tarta – Patio – Charlas

**PROBLEMA 8 – EN EL PUESTO DE PERIÓDICOS****Comentario:**

Si los periódicos *El Imparcial* y *Hispanidad* costaron 1,50€ y 1€, respectivamente (pista 1), Diego pagó menos que la persona que compró el periódico *El Imparcial* (pista 3) y el menor precio antes de 1,50€ es 1€, entonces Diego compró *Hispanidad*, lo cual costó 1€. Si el periódico de Lola costó más caro que el de nombre *Hispanidad* y más barato que *El Telégrafo* (pista 4), o sea un precio de valor intermedio, sabiendo que *Hispanidad* costó 1€ y que alguien pagó 2€ por *El Confidencial* (pista 5), se supone que *El Telégrafo* (comprado por Lorenzo – pista 2) costó 2,50€. Entonces, Lola es quien compró el periódico *El Imparcial* por 1,50€. Por eliminación, Lucía es el alguien que pagó 2€ por *El Confidencial* (pista 5).

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

PERSONA	PERIÓDICO	PRECIO
❖ Diego	➤ El Confidencial	❖ 1€
✓ Lola	✓ El Imparcial	✓ 1,50€
• Lorenzo	• El Telégrafo	➤ 2€
➤ Lucía	❖ Hispanidad	• 2,50€

**Interpretación de los datos con colores:**

- Lorenzo – El Telégrafo – 2,50€
- ❖ Diego – Hispanidad – 1€
- ✓ Lola – El Imparcial – 1,50€
- Lucía – El Confidencial – 2€

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte****PROBLEMA 9 – REVISTA DE VIAJE****Comentario:**

Si la edición de Navidad presentó un informe acerca de India y tuvo un artículo sobre compras (pista 4) y la edición con el artículo sobre Caracas salió en diciembre (1ª parte de la pista 6), entonces como Navidad es en diciembre, este fue el mes que presentó artículos acerca de Caracas, India y compras. Si la edición de septiembre cubrió la costa australiana (pista 2) y la revista con artículos sobre Moscú y safaris no tuvo nada sobre Irlanda, Iran ni India (pista 1), entonces septiembre fue el mes que tuvo artículos sobre Moscú, Australia y safaris. Si la edición que tuvo un artículo sobre buceo salió en octubre (2ª parte de la pista 6), entonces el informe sobre barcos de vela fue de la edición de noviembre (el único mes no mencionado en las pistas). Luego, si de las ediciones con informes sobre Montreal y Ciudad de México, una tuvo lugares hermosos en Iran y la otra el informe sobre barcos de vela, respectivamente (pista 5) como también la revista con el artículo de Montreal no tuvo nada sobre Irlanda (pista 3), entonces la edición de noviembre fue la que presentó artículos sobre Ciudad de México, Irlanda y barcos de vela. Por eliminación, octubre fue el mes que tuvo informes acerca de Montreal, Iran y buceo.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

MES DE EDICIÓN	CIUDAD	PAÍS	ACTIVIDAD
• Septiembre	❖ Caracas	• Australia	➤ Barcos de vela
✓ Octubre	➤ Ciudad de México	❖ India	✓ Buceo
➤ Noviembre	✓ Montreal	✓ Iran	❖ Compras
❖ Diciembre	• Moscú	➤ Irlanda	• Safaris

**Interpretación de los datos con colores:**

- Septiembre - Moscú - Australia - Safaris
- ❖ Diciembre - Caracas - India - Compras
- ✓ Octubre - Montreal - Iran - Buceo
- Noviembre - Ciudad de México - Irlanda - Barcos de vela

**PROBLEMA 10 – ANDALUCÍA****Comentario:**

Si Alzira vivió en Sevilla y su curso duró seis meses (pista 1) y las clases de español de Granada ocurrieron en 2002, o sea, un año después del viaje de Alzira (pista 6), entonces Alzira viajó en 2001. Si Sérgio vivió en Córdoba y no viajó en 2003 (pista 4), el curso realizado en Cádiz ocurrió tres años después del viaje de Sergio (1ª parte de la pista 5) y Tobias pasó más tiempo en Andalucía que la persona que estudió español en 2002, pero menos tiempo que la persona que eligió la ciudad de Córdoba (pista 3), entonces Sergio estuvo en Córdoba durante 5 meses en el año 2000. Si el curso de Tobias no fue más corto que el seguido por la persona que pasó un tiempo en Granada (pista 2) y sabiendo que, entre las opciones disponibles, Tobias pasó un tiempo intermedio en Andalucía (pista 3) y probablemente es la persona que vivió en Cádiz (relee la pista 5), entonces Tobias estuvo en Cádiz por 4 meses en 2003. Por eliminación, Nelson (la única persona no mencionada en las pistas) vivió en Granada por 3 meses en 2002.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte**

NOMBRE	CIUDAD	MESES	AÑO
• Alzira	✓ Cádiz	➤ 3	❖ 2000
➤ Nelson	❖ Córdoba	✓ 4	• 2001
❖ Sérgio	➤ Granada	❖ 5	➤ 2002
✓ Tobias	• Sevilla	• 6	✓ 2003

**Interpretación de los datos con colores:**

- Alzira - Sevilla - 6 - 2001
- ❖ Sérgio - Córdoba - 5 - 2000
- ✓ Tobias - Cádiz - 4 - 2003
- Nelson - Granada - 3 - 2002

**PROBLEMA 11 – SEGUNDO INTENTO****Comentario:**

Si Abelardo, que estuvo en casa hasta las 11h:15m del día en que pasó el cartero (1ª parte de la pista 7), se supone en principio que el cartero pasó a las 12h. Si el cartero pasó en la casa de Blanca a las 10h (relee 1ª parte de la pista 6) y el cartero pasó por la casa de Branca una hora antes de pasar por la casa de Vitor, pero una hora después de intentar la entrega de un libro para Bento (pista 2), entonces el cartero pasó en la casa de Vitor a las 11h y en la casa de Bento a las 9h. En consecuencia, 13h fue el horario del cartero en la casa de Adelaide. Luego, (por las pistas 1 y 5) los zapatos fueron ordenados por Adelaide. Si el cartero estuvo en la casa de Bento dos horas antes de pasar por el lugar de entrega de las gafas ordenadas por internet (pista 3), entonces las gafas fueron la encomienda de Vitor. Si Branca no pidió un ordenador (2ª parte de la pista 6), por eliminación, su pedido fueron las ropas y quien encomendó el ordenador fue Vitor. Si 11h es el horario intermedio del problema (dos horas antes, dos horas después - relee pista 4), el jueves es el nuevo día para Vitor; el martes es de Bento (9h); el lunes es de Adelaide (13h). Por fin, como el viernes es el día de Abelardo (2ª parte de la pista 7), solo queda el miércoles para Branca.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

DESTINATARIO	ENCOMIENDA	HORA	NUEVO DÍA
• Abelardo	➤ Gafas	❖ 9h	○ Lunes
○ Adelaide	❖ Libro	✓ 10h	❖ Martes
❖ Bento	• Ordenador	➤ 11h	✓ Miércoles
✓ Branca	✓ Ropas	• 12h	➤ Jueves
➤ Vitor	○ Zapatos	○ 13h	• Viernes

**Interpretación de los datos con colores:**

- Abelardo - Ordenador - 12h - Viernes
- ❖ Bento - Libro - 9h - Martes
- ✓ Branca - Ropas - 10h - Miércoles
- Vitor - Gafas - 11h - Jueves
- Adelaide - Zapatos - 13h - Lunes

**PROBLEMAS DE LÓGICA****Clebiane Barros Duarte****PROBLEMA 12 – VIAJE A CHILE****Comentario:**

Sebastián fue a Chile en 2005 (pista 1). Una persona fue a Arica en 2007 (2ª parte de la pista 2). Se sabe que la persona que fue a Valparaíso viajó en 2006, la que pasó 18 días en Chile fue quien viajó en 2005 y Morgana viajó en 2003 (relee la pista 6). Álvares no pasó 18 días en Chile (pista 3) ni Juana (pista 4) ni Morgana (pista 6) ni Richard (pista 5). Entonces, Sebastián pasó 18 días en Chile. Álvares no pasó 7 días en Chile (pista 3) ni Juana (pista 4) ni Richard (pista 5). Luego, fue Morgana quien pasó 7 días en Chile. Un hombre fue a Iquique, pero no fue Richard (pista 5) ni Sebastián (quien se quedó 18 días en Chile y el hombre que fue a Iquique se quedó menos en Chile - pista 5). Se concluye que Álvares fue a Iquique. Juana no visitó Valparaíso (pista 4) ni Morgana (pista 6) ni Sebastián (quien viajó en 2005 y la persona que fue a Valparaíso viajó en 2006 - pista 6). Entonces, Richard es quien fue a Valparaíso. Richard no pasó 13 días en Valparaíso (pista 2) ni 12 días (porque Richard viajó en 2006 - pista 3). Entonces, Richard se quedó 15 días en Chile. Álvares, que fue a Iquique, no viajó en 2007, entonces él viajó en 2004. Como resultado, Juana viajó en 2007 (y fue a Arica). Morgana, que viajó en 2003 y pasó 7 días en Chile, no visitó Copiapó. Luego, Morgana visitó Santiago. Por eliminación, Sebastián visitó Copiapó. El viaje de 2004 duró menos de 13 días (pista 7), entonces el viaje de 2004 duró 12 días (el tiempo de Álvares). Por eliminación, Juana pasó 13 días en Chile.

**Respuestas con símbolos relacionados en tabla:**

TURISTA	CIUDAD	DÍAS	AÑO
❖ Álvares	✓ Arica	➤ 7	➤ 2003
✓ Juana	• Copiapó	❖ 12	❖ 2004
➤ Morgana	❖ Iquique	✓ 13	• 2005
○ Richard	➤ Santiago	○ 15	○ 2006
• Sebastian	○ Valparaíso	• 18	✓ 2007

**Interpretación de los datos con colores:**

- Sebastian - Copiapó - 18 - 2005
- ❖ Álvares - Iquique - 12 - 2004
- ✓ Juana - Arica - 13 - 2007
- Morgana - Santiago - 7 - 2003
- Richard - Valparaíso - 15 - 2006

## REFERENCIAS ORIGINALES DE LOS JUEGOS

→ **PROBLEMA DEL PASO A PASO – CENA ESPECIAL**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Fácil Rápido* nº329 – 12/2015.

→ **PROBLEMA 1 – TATUAJES**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Fácil Rápido* nº324 – 07/2015.

→ **PROBLEMA 2 – EN EL MUNDO DE LA DANZA**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Caça Palavras* – nivel fácil – Livro 19 – 2016.

→ **PROBLEMA 3 – JUEGOS DE TABLERO**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Desafios de Lógica* – níveis médio/difícil – Livro 15 – 2018.

→ **PROBLEMA 4 – PASEO EN BARCO**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Fácil É Sopa* nº254 – 11/2015.

→ **PROBLEMA 5 – UNA BUENA LECTURA**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Fácil Colorido* nº151 – 03/2015.

→ **PROBLEMA 6 – PERSONAJES DE UNA TELENOVELA**

Adaptado de: Revista Logic. Archivo gratuito de demostración. Zugarto Ediciones, S.A. España. Disponible en: <<http://www.zugarto.com/files/logic.pdf>> Aceso en: 10 feb. 2020.

→ **PROBLEMA 7 – LOS TRAVIESOS**

Adaptado de: Juegos de Lógica Enigmas Anuario" Nº 23, Ediciones De Mente, 1era. ed. Buenos Aires, Juegos & Co., 2008.

→ **PROBLEMA 8 – EN EL PUESTO DE PERIÓDICOS**

Adaptado de: Revistas Coquetel – Conhecer Concurso no 1 – 03/2012.

→ **PROBLEMA 9 – REVISTA DE VIAJE Y PROBLEMA 10 – ANDALUCÍA**

Adaptados de: Revistas Coquetel – *Desafios de Lógica* – níveis médio/difícil – Livro 15 – 2018.

→ **PROBLEMA 11 – SEGUNDO INTENTO**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Grande Titã* – nivel médio – nº293 – 12/2012.

→ **PROBLEMA 12 – VIAJE A CHILE**

Adaptado de: Revistas Coquetel – *Problemas de Lógica* – níveis médio/difícil – nº104 – 09/2009.

## Informaciones Adicionales

**1. Alternativamente, esta producción didáctico-pedagógica se encuentra disponible (en pdf) para descarga libre.**

**Podrá existir actualizaciones en este enlace:**

**<https://drive.google.com/drive/folders/1PiadZ14g5g3zHrwVqAltIGkreuH7piCw?usp=sharing>**

**2. Por cuestiones de tiempo pertinentes al cierre de este trabajo académico, pueden existir problemas lingüísticos relacionados a la lengua española.**

**Por lo tanto, el lector que tenga acceso a este material y se dé cuenta de algún error, póngase en contacto conmigo ([clebianeufc@gmail.com](mailto:clebianeufc@gmail.com)) para que yo haga la corrección.**

**¡Muchísimas gracias, de antemano! 😊**

**ANEXOS**

ANEXO A – Exemplo de problema de lógica (nível fácil) em português, publicado no Brasil pela editora *Coquetel – Grupo Ediouro*

© REVISTAS COQUETEL 2006

# Desafio de Lógica



## Domingo em família

No último domingo, três casais resolveram fazer um programa em família. Com base nas dicas abaixo, tente descobrir o nome de cada homem, o da respectiva esposa e o programa que fizeram.

1. Marcelo e Diva gostaram muito do programa que fizeram com seus filhos no último domingo.
2. Aline foi a um restaurante com o marido e os filhos.
3. Diogo foi a um show com a esposa e os filhos.

Esposa			Programa		
Aline	Diva	Marlene	Feira de artes	Restaurante	Show

Marido	Diogo				
	Leonel				
	Marcelo				
Programa	Feira de artes				
	Restaurante				
	Show				

Marido	Esposa	Programa

**ANEXO B - Exemplo de problema de lógica (nível médio) em espanhol, publicado pelo editorial *Zugarto Ediciones***

# Carnaval de Venecia

*Cuatro gondoleros llevaron a cuatro bellas damas, ya ataviadas con sus disfraces, a otros tantos bailes. Siga las pistas y entérese de los detalles.*

1. En la góndola roja viajó la rubia Sofía, vestida de odalisca.
2. Franco llevó al baile a Mónica, en tanto que uno de sus amigos (que no tiene una góndola gris) llevó a la pelirroja que se disfrazó de bruja.
3. Luca tiene una góndola azul y Pietro condujo a Carla (que no se disfrazó de hada).
4. En la góndola verde viajó una princesa.

		Góndola				Llevó a				Disfraz			
		Azul	Gris	Roja	Verde	Carla	Livia	Mónica	Sofía	Bruja	Hada	Odalisca	Princesa
Gondolero	Franco												
	Luca												
	Pietro												
	Salvatore												
Disfraz	Bruja												
	Hada												
	Odalisca												
	Princesa												
Llevó a	Carla												
	Livia												
	Mónica												
	Sofía												

Gondolero	Góndola	Llevó a	Disfraz