U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO, NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO OU ESPANHOL OU FRANCÊS

A utilização do texto narrativo no ensino dos tempos verbais em língua estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Catarina Alexandra Guimarães de Araújo

M

2022

Catarina Alexandra Guimarães de Araújo

A utilização do texto narrativo no ensino dos tempos verbais em língua estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês, orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Catarina Alexandra Guimarães de Araújo

A utilização do texto narrativo no ensino dos tempos verbais em língua estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3ºciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês, orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra 5
Agradecimentos 6
Resumo 8
Abstract 10
Índice de Gráficos 11
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável] 12
Introdução 13
Capítulo I - Justificação da ação 15
1.1. Contexto escolar 15
1.1.1. Caracterização do contexto escolar 15
1.1.2. Caracterização dos grupos lecionados 16
1.2. Identificação do problema e área de investigação 19
1.2.1. Observação de aulas 20
1.2.2. Manuais escolares 22
1.2.3. Documentos normativos e reguladores 23
1.3. Questão de investigação e objetivos 27
Capítulo II – Fundamentação teórica 29
2.1. A Literatura 29
2.1.1. Benefícios da literatura nas aulas de língua estrangeira 30
2.1.2. Critérios de eleição dos textos a estudar nas aulas de língua estrangeira 32
2.1.3. O texto narrativo: o conto e a novela 34
2.2. A Gramática 35
2.2.1. O método indutivo: aplicação no ensino de línguas estrangeiras 35
2.2.2. «Engage-Study-Activate (ESA) Method»: aplicação nas aulas de Inglês e Espanhol como língua estrangeira 37
Capítulo III – Plano de ação e metodologia 40
3.1. Apresentação do plano de ação 41
3.2. Metodologia e ferramentas de recolha de dados 42
Capítulo IV – Ciclo Um, Dois e Três do projeto de investigação-ação 46
4.1. Ciclo um 46
4.1.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno 47

4.1.2. Resultados obtidos 51
4.1.2.1. Interpretação dos dados 54
4.2. Ciclo dois 57
4.2.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno 57
4.2.2. Resultados obtidos 60
4.2.2.1. Interpretação dos dados 62
4.3. Ciclo três 65
4.3.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno 66
4.3.2. Resultados obtidos 67
4.3.2.1. Interpretação dos dados 69
Considerações Finais 71
Referências Bibliográficas 75
Anexos 80
Anexo 1 81
Anexo 2 86
Anexo 3 89
Anexo 4 90
Anexo 5 91
Anexo 6 94
Anexo 7 95
Anexo 8 96
Anexo 9 97
Anexo 10 98
Anexo 11 101
Anexo 12 102
Anexo 13 103
Anexo 14 106
Anexo 15 107
Anexo 16 108
Anexo 17 111
Anexo 18 112
Anexo 19 114
Apêndices 115

Apêndice 1..... 116
Apêndice 2..... 117
Apêndice 3..... 118
Apêndice 4..... 119
Apêndice 5..... 120

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/relatório/... é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Valongo, 22 de setembro de 2022

Catarina Alexandra Guimarães de Araújo

Agradecimentos

Gostaria de dedicar esta secção do meu relatório final a todos aqueles que ao longo destes últimos dois anos foram o meu suporte.

Começo por agradecer à minha mãe que sempre me apoiou e nunca me deixou desistir daquele que era o meu sonho desde criança.

Ao meu pai, que sempre me incentivou a continuar quando o caminho cada vez mais se tornava mais difícil.

À minha tia, que sempre me ouviu e ajudou a manter a calma nos momentos mais desafiantes.

Aos meus avós, que sempre demonstraram o seu orgulho e sempre tinham uma palavra de carinho e motivação.

Em seguida, gostaria de agradecer aos meus colegas de Mestrado que partilharam comigo esta etapa na minha vida, em especial à minha colega de estágio, Raquel Campos que sempre me motivou e ajudou nesta aventura que fizemos em conjunto.

Além disso, agradeço à professora orientadora de Inglês, Paula Carvalhais, pela sua compreensão e o seu apoio ao longo deste último ano letivo e à professora orientadora, Carla Carvalho pela sua ajuda e conselhos ao longo do estágio.

Gostaria agora de agradecer ao professor doutor, Nicolas Hurst pelas indicações, sugestões e orientações dadas ao longo da realização do estágio na qualidade de supervisor das minhas aulas observadas. Mas, também agradecer na ajuda da tomada de decisões relativas a este projeto de investigação-ação, como professor-orientador deste relatório final.

Queria também agradecer à professora doutora, Pilar Nicolás por todo o apoio dado ao longo deste último ano letivo quer como supervisora de estágio como orientadora deste relatório final. Muito obrigada pelas palavras de incentivo, pelas indicações dadas, pelas horas dedicadas a este projeto, pela exigência e por tudo

aquilo que me ensinou nestes dois anos de Mestrado, mas também na minha licenciatura!

Por fim, gostaria de agradecer a todos os professores que fizeram parte do meu percurso escolar e académico que me incentivaram a seguir esta profissão e me ensinaram a ser a melhor professora possível em prol dos meus alunos.

Resumo

O presente relatório final de estágio tem como objetivos comprovar a eficácia da utilização do texto narrativo para desenvolver a competência gramatical dos alunos, em específico os tempos verbais em língua estrangeira e demonstrar diferentes formas de exploração destas mesmas obras para o fim já explicitado.

Este projeto de investigação-ação (PIA) foi implementado no Agrupamento de Escolas de Pedrouços ao longo do ano letivo de 2021-22 e é constituído por um ciclo zero, onde foram recolhidos dados que justificam a ação deste PIA e três ciclos de investigação aplicados em duas turmas de Espanhol do Ensino Secundário e uma turma de Inglês do Ensino Básico.

Na Fundamentação Teórica deste relatório é possível encontrar referências a diversos autores que apoiam a utilização do texto literário como ferramenta essencial no contexto da sala de aula e, além disso, são mencionados dois métodos relacionados com o ensino da gramática e da planificação de aula – o método indutivo e o método ESA – que tinham como objetivo aumentar a motivação do estudante e captar a sua atenção através da realização de atividades onde o aluno pudesse ser um agente ativo dessa dinâmica.

De seguida, no capítulo dedicada à aplicação desta teoria, são apresentadas todas as atividades levadas a cabo, assim como uma descrição da atuação do professor e da turma. Além disso, encontraremos os resultados obtidos dos três ciclos de investigação e a sua posterior análise.

Ainda que nem sempre tenha sido possível obter resultados positivos em todas as atividades realizadas nos ciclos de investigação, podemos afirmar que foi possível apresentar diversas formas de exploração e lecionação de obras literárias e tópicos gramaticais.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, literatura, texto narrativo, gramática, método indutivo, método ESA.

Abstract

This final report aims to prove the efficiency of the use of the narrative text to develop the grammatical competence of students, in specific the verb tenses in foreign language and demonstrate different ways of exploring these texts for the purposes already mentioned.

This action research project was implemented in *Agrupamento de Escolas de Pedrouços* during this school year and is constituted by cycle zero, where was collected the data that support the action of this project and three cycles applied to two classes of Spanish from Secondary school and one class of English from High school.

In the theoretical chapter of this report we will find references of different authors that support the idea of using the literary text as an essential tool inside the classroom. In addition, it is mentioned two different methods related to the grammar teaching and planification of the lesson – inductive method and ESA method – that aims to increase students motivation and engage them in the activities, making them an active agent of their learning process.

In relation to the practical chapter, it is presented all the activities carried out, as well as a description of the role of teacher and the learner in each stage. Furthermore, we will be able to find the results from the three cycles undertaken in this action research project and their analysis.

Even though it was not possible to obtain positive results in all the activities from each cycle of investigation, we can affirm that it was possible to present different ways of exploring and teaching literary work and grammar topics.

Key-words: foreign languages, literature, narrative text, grammar, inductive method, ESA method

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESULTADOS OBTIDOS PELA TURMA DE 12º ANO DE ESPANHOL NA PROVA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA ……..19

GRÁFICO 2 – RESULTADOS DA ATIVIDADE (ANEXO 6) NA PLATAFORMA *WOOCLAP*……51

GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE A CADA QUESTÃO ……52

GRÁFICO 4 – MÉDIA DA COTAÇÃO OBTIDA DE CADA PERGUNTA DA *PARTE C – USO DE LA LENGUA* DO TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA ……..53

GRÁFICO 5 – MÉDIA DE RESPOSTAS CORRETAS EM CADA QUESTÃO DO TRABALHO DE CASA NA PLATAFORMA WOOCLAP……..61

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE ACORDO COM O NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS ……..62

Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]

PIA ..... PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

EBSP ..... ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS

AEP ..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

CEF ..... CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS

TEIP ..... TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

QECR ..... QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

PASEO ..... PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

UD ..... UNIDADE DIDÁTICA

ESA ..... *ENGAGE-STUDY-ACTIVATE METHOD*

P-P-P ..... *PRESENTATION – PRACTICE – PRODUCTION*

Introdução

No ensino das línguas estrangeiras, a gramática sempre desempenhou um papel determinante ainda que a forma como é lecionada tenha se vindo a alterar ao longo dos tempos. Por outro lado, a literatura veio a ganhar mais espaço e destaque nos últimos anos, tal como ocorreu no volume complementar do *QECR*. Assim sendo, nos dias de hoje resulta determinante aliar estas duas grandes áreas do ensino de uma língua estrangeira para que os alunos desenvolvam da melhor forma as suas competências.

Neste relatório final de estágio será possível encontrar formas diferentes de exploração do texto narrativo que servirão de base para o ensino dos conteúdos gramaticais a lecionar nos diferentes anos de escolaridade e nas diferentes línguas.

Este projeto de investigação-ação teve lugar no Agrupamento de Escolas de Pedrouços durante o ano letivo de 2021-22 e foi implementado, pela seguinte ordem, numa turma de 12º ano de Espanhol Iniciação, 9º ano de Inglês e 10º ano de Espanhol Iniciação o que resultou na elaboração e aplicação de três ciclos de investigação.

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos de destaque. O primeiro dedicado à justificação da escolha do tema para este projeto, onde são apresentados os dados recolhidos no ciclo zero de investigação. Estes resultados são provenientes da observação de aulas, da análise dos manuais escolares referentes aos anos de escolaridade e disciplinas em causa e, por fim, da investigação feita em documentos normativos sobre a utilização da literatura em sala de aula. Além disso, é enunciada a questão de investigação deste PIA e, adicionalmente, são mencionados os quatro objetivos que se procuram atingir no final da aplicação deste projeto.

Em seguida, o capítulo dois, dedicado à fundamentação teórica do tema escolhido, teve como objetivo sustentar a decisão da escolha de estas duas grandes áreas presentes neste estudo, para além de estabelecer critérios e orientações para as decisões tomadas em cada ciclo de investigação. Relativamente ao terceiro capítulo apresentado, é possível encontrar uma breve descrição dos ciclos implementados,

assim como uma apresentação dos métodos de recolha de dados deste projeto de investigação-ação.

Por fim, com o objetivo de apresentar formas de exploração do texto narrativo para lecionar os tempos verbais em língua estrangeira e a sua respetiva eficácia, é no capítulo quatro que serão descritos detalhadamente as atividades levadas a cabo nas aulas observadas, assim como os dados obtidos da realização dessas mesmas tarefas e, uma posterior análise que tem como objetivo avaliar a eficácia das técnicas e atuações realizadas. Para além disso, é de referir que na introdução de cada ciclo de investigação é possível encontrar uma breve descrição das alterações efetuadas de acordo com os dados obtidos no ciclo anterior, numa tentativa de melhorar a prática letiva. Não obstante, estas alterações também permitiram demosntrar uma diversidade de explorações didáticas para os temas em causa.

No fim deste relatório final de estágio, proceder-se-à a um balanço final da implementação deste projeto de investigação-ação, onde serão apresentadas algumas alternativas que gostaria de ter posto em prática na escola com os alunos, mas que devido à falta de tempo não foi possível.

Capítulo I - Justificação da ação

Neste primeiro capítulo realizar-se-á uma descrição do contexto escolar onde foi levado a cabo este projeto de investigação-ação (PIA), caracterizando o contexto escolar do *Agrupamento de Escolas de Pedrouços* e os grupos onde tive a oportunidade de aplicar os diversos ciclos de investigação. Posteriormente, identificarei o problema detetado ao longo da primeira fase de observação e mencionarei a área de investigação deste PIA. Por fim, este capítulo encerrará com a apresentação da questão de investigação e dos objetivos formulados no inicío deste projeto.

1.1. Contexto escolar

1.1.1. Caracterização do contexto escolar

Ao longo do ano letivo 2021/22 realizei o estágio pedagógico na Escola Básica e Secundária de Pedrouços (EBSP) que pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) e que está situada na freguesia de Pedrouços, pertencente ao concelho da Maia. O agrupamento conta com mais onze escolas desde o pré-escolar ao ensino básico espalhadas pelos concelhos da Maia e Gondomar e, apresenta diversas propostas educativas, entre as quais, os cursos de educação e formação (CEF) e cursos de formação profissional no ensino secundário (Agrupamento Escolas de Pedrouços, 2020, p. 17).

Além disso, gostaria de salientar que a existência do Ensino Secundário no agrupamento apenas surgiu no ano letivo de 2019/20 e que uma das turmas que participou deste projeto de investigação é, precisamente, um dos primeiros grupos de 12º ano que no corrente ano letivo terminará a escolaridade obrigatória.

É também de realçar que o AEP é abrangido pelo programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde o ano letivo 2006/07, uma vez que se situa numa zona de condições desfavoráveis a nível económico e social (Agrupamento Escolas de Pedrouços, 2019, p. 4). O programa TEIP tem como objetivos “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a

promoção do sucesso educativo de todos os alunos." (Direção-Geral da Educação, s.d.) e tem proporcionado resultados positivos dentro do agrupamento. Recentemente, no ano letivo de 2020/21, deu-se por encerrado o Plano Plurianual de Melhoria que visava proporcionar as alterações necessárias à forma de atuação do agrupamento, tendo em vista o documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que havia sido publicado em 2017.

Por fim, seria relevante mencionar que a EBSP é uma escola bastante desenvolvida a nível digital, ainda que esporadicamente ocorram alguns problemas de ligação à Internet em algumas salas que se distanciam do bloco principal da escola. Dito isto, cada sala é equipada com um quadro interativo que possui diversas ferramentas a utilizar durante a lecionação, tais como compartilhamento de ecrã, cronómetro, ferramenta de *screenshot* ou diversos *templates* de quadro branco. Além disso, cada estudante e professor tem acesso a uma conta *Microsoft 365* que permite a todos os intervenientes usufruir de ferramentas como o *Word, PowerPoint* ou a plataforma *Microsoft Teams*. É de salientar que esta última ferramenta foi bastante útil para comunicar com os alunos ao longo das aulas e que é frequentemente utilizada por professores para realizar diversos tipos de avaliação – formativa e sumativa – especialmente recorrendo à utilização de rubricas para dar feedback aos alunos.

1.1.2. Caracterização dos grupos lecionados

Ao longo deste ano letivo, o estágio pedagógico que realizei foi repartido pelas disciplinas de Inglês e de Espanhol, na qual tive oportunidade de lecionar tanto o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Relativamente ao estágio na área disciplinar de Inglês, este realizou-se em duas turmas - o 8ºX e 9ºY. Por outro lado, o estágio na disciplina de espanhol teve lugar em todas as turmas no ensino secundário.

No início do estágio as professoras orientadoras deram oportunidade aos estudantes do núcleo de observar diversas turmas que as mesmas lecionavam e, posteriormente, procedemos à seleção dos grupos onde queríamos lecionar, sendo que em Espanhol apenas existia uma turma de iniciação de cada ano de escolaridade

do ensino secundário e, por isso, a professora orientadora estipulou que cada estagiário faria as suas aulas observadas em cada um destes grupos ao longo dos três períodos.

Assim sendo e após a discussão com a minha colega de estágio e orientadora, procedemos à distribuição dos grupos por cada período e para cada estagiário. Em suma, no 1º Período tive oportunidade de lecionar o grupo 12º Z. De seguida, o 11º W e, finalmente, no 3º período, realizei as minhas aulas observadas no grupo de 10º X.

Com relação às aulas observadas de Inglês, a professora orientadora lecionava diversos grupos de 8º e 9º ano e, por isso, sugeriu que lecionássemos pelo menos um grupo de cada ano para vivermos essa experiência, sendo que deixou ao critério dos estagiários os grupos na qual queríamos ensinar. Mediante os horários que cada grupo tinha e a compatibilidade com os grupos de espanhol, selecionei para o 1º e 3º período o 8ºX e no segundo período, o 9ºY.

Para a aplicação do meu tema do relatório de investigação-ação, selecionei turmas nas quais tive oportunidade de aplicar a minha questão de investigação, respeitando os temas e os conteúdos que os alunos deveriam abordar de acordo com as planificações do período de cada professora orientadora. Assim sendo, as turmas elegidas foram o 9ºY (Inglês Língua Estrangeira) e os grupos 10º X e 12º Z (Espanhol Língua Estrangeira)[1]. Em seguida, irei realizar uma descrição de cada um dos grupos que fez parte deste relatório final.

Começo esta caracterização pela turma de Inglês do 9ºY que era constituída por 22 alunos, sendo que um dos alunos tinha necessidades educativas especiais devido ao seu problema de visão. Ao longo das aulas, o aluno fazia uso de um aparelho que aumentava o conteúdo que estava no quadro interactivo, fazendo com que fosse mais fácil o aluno copiar ou ler aquilo que o professor colocava no quadro. Além disso, gostaria de salientar o bom comportamento da turma, o que facilitava a realização de

[1] As turmas em que foi implementado o projeto de investigação-ação enunciado neste relatório foram as que doravante serão designadas por 9ºY, da disciplina de Inglês, 10ºX e 12ºZ, da disciplina de Espanhol, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes neste projeto de investigação-ação.

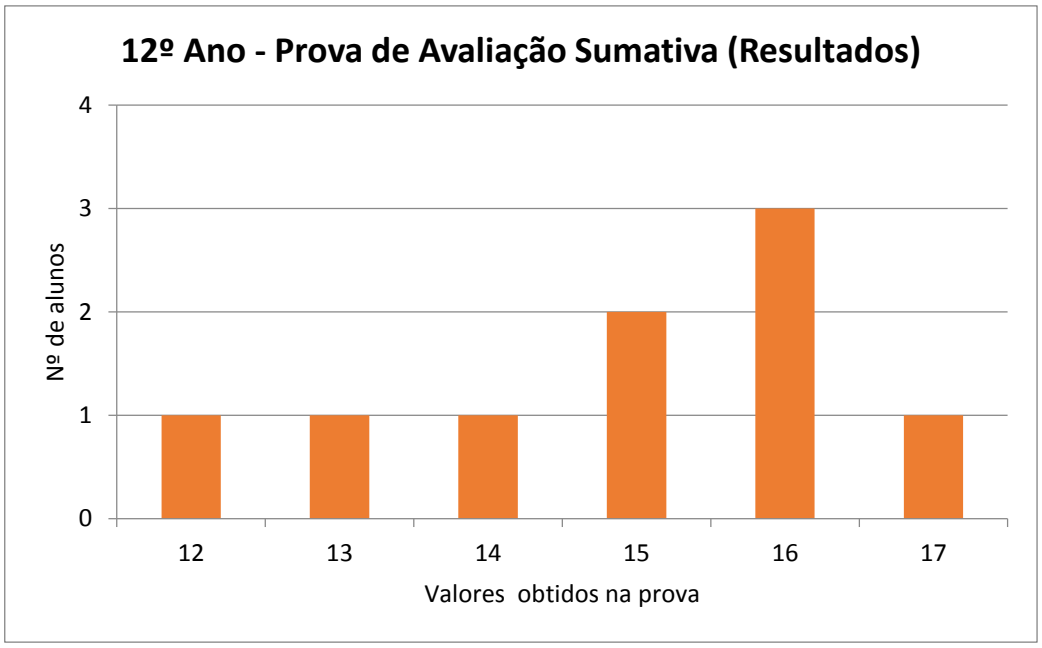
diversas atividades, em especial atividades em pares ou grupos. Por outro lado, este grupo caracteriza-se por ser pouco participativo no que toca a atividades de expressão oral, havendo mesmo um reduzido grupo de alunos que se recusa a fazer parte destas atividades de comunicação. Não obstante, há claramente dois alunos que se destacam neste grupo devido à sua elevada participação e nível de Inglês, em comparação aos restantes colegas.

Relativamente à turma de 10º ano de espanhol língua estrangeira, esta era constituída por 11 alunos sem necessidades educativas especiais. Este grupo caracterizava-se como sendo um grupo com um comportamento exemplar e muita vontade de participar nas diversas atividades propostas, principalmente em tarefas que fossem inovadoras e distintas daquelas a que estão habituados a realizar em aula. Além disso, considero que é um grupo homogéneo, ou seja, não existem grandes discrepâncias de níveis entre os diversos alunos. No entanto, é possível identificar dois alunos que demonstram mais dificuldades que os restantes membros da turma.

Por fim, a turma de 12º ano de espanhol iniciação era composta por 10 alunos, da qual um aluno tinha necessidades educativas especiais, uma vez que possuía uma deficiência física e motora. Este aluno por vezes era acompanhado por uma professora de Educação Especial que apoiava o aluno aquando da realização de algumas tarefas propostas. Gostaria de referir que ao longo das aulas realizadas neste grupo, nunca foi necessário criar tarefas diferentes para o aluno em causa, pois com o apoio da professora de Educação Especial ou da professora orientadora conseguia realizar os desafios propostos. Além disso, ao longo destas aulas tentei gerir a sua participação oral de forma a que se sentisse incluído e capaz de participar de igual forma em todos os momentos de comunicação. Finalmente, considero que o 12º ano foi um grupo bem comportado e participativo, ainda que se destacassem bastante três alunos que participavam frequentemente na aula e monopolizavam a atenção para eles. Com relação ao nível de espanhol da turma, devo dizer que é o grupo mais homogéneo, tal como podemos ver no gráfico abaixo com um resumo dos resultados obtidos na prova de avaliação sumativa que realizei a este grupo em janeiro deste ano e que tinha como objectivo avaliar os conteúdos abordados nas aulas observadas que leccionei. Gostaria

de salientar que os 12 e 13 valores obtidos por dois alunos nesta prova se devem ao facto de não terem conseguido realizar um a dois exercícios do teste por falta de tempo, ainda que tenha sido dado tempo extra para que todos terminassem a prova.

Gráfico 1 – Resultados obtidos pela turma de 12º ano de Espanhol na prova de avaliação sumativa



1.2. Identificação do problema e área de investigação

A identificação do problema e da área de investigação na qual este relatório de investigação-ação se vai centrar resulta da análise e interpretação dos dados obtidos através da observação em sala de aula, de uma breve análise realizada aos manuais utilizados pelas turmas supracitadas e, por fim, da análise de documentos normativos e reguladores da escola e das disciplinas leccionadas.

Além disso, devo acrescentar que mesmo antes de começar o presente ano letivo já tinha pensado em algumas áreas nas quais me queria centrar neste projeto de investigação-ação, sendo uma delas a criação de materiais, uma vez que ao longo do primeiro ano de Mestrado, tive a possibilidade de investigar mais sobre essa área.

É a partir desta primeira ideia e dos dados obtidos através dos diferentes estudos que foram realizados ao longo deste ciclo zero, que posteriormente se dará a seleção do problema a colmatar e da implementação do plano de ação que considerei mais adequado para atingir resultados positivos.

Assim sendo, de seguida irei proceder à descrição das diversas fontes de obtenção dos dados relativos às turmas observadas e documentos relevantes para o tema selecionado.

1.2.1. Observação de aulas

O processo de observação de aulas iniciou-se a 21 de setembro de 2021 e começou por ser implementado em todas as turmas que eram leccionadas pelas professoras orientadoras. Desta forma, este processo começou por ser um processo holístico, onde tentava analisar todas as variáveis existentes durante uma aula.

Posteriormente, através da frequência dos seminários de acompanhamento da FLUP e da disponibilização de fichas de observação de sala de aula, esta observação passou a ser cada vez menos geral, contribuindo para a descoberta de uma área mais específica de investigação.

Tal como afirmei anteriormente, antes do início do estágio já tinha pensado em focar a minha investigação na área de criação de materiais e, por isso, numa fase inicial a observação de aulas contribuiu para clarificar as minhas dúvidas em seguir este tema inicial. Se por um lado, esta observação de aulas fez com que estivesse consciente de diversos problemas presentes nas salas de aula. Por outro lado, comprovou que o tema previamente pensado, poderia ser aplicado e relevante no contexto do AEP.

Desta forma, é durante este processo de observação de aulas que se inicia o processo de particularização do tema deste projeto, partindo da esfera da criação de materiais e finalizando no estudo das áreas da gramática e da literatura.

Ao longo da observação de aulas, um dos aspectos menos positivo que se destacou foi a dificuldade que os alunos demonstravam na gramática da respectiva língua

estrangeira, tanto a nível oral como escrito. Ao longo das diversas aulas tive oportunidade de recolher diversos exemplos de erros cometidos pelos alunos de ambas as disciplinas, como por exemplo:

- A incorrecta utilização dos artigos em ambas as línguas estrangeiras;
- A dificuldade em posicionar os advérbios aquando da utilização do *Present Perfect*;
- E a dificuldade em eleger entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto* de acordo com os diversos contextos.

É importante referir que numa outra unidade curricular deste mestrado – Inglês I – elaborei um trabalho cujo foco era determinar os pontos fortes e fracos dos alunos nos mais variados conteúdos gramaticais. A recolha de dados baseava-se na observação de aulas de uma turma em específico e, posteriormente, na seleção e recolha de dados relativos a dois alunos em concreto. A realização deste trabalho também contribuiu para a selecção do tema deste projeto de investigação-ação.

Por outro lado, também durante esta fase de observação de aulas analisei o tipo de materiais que as professoras orientadoras utilizavam para trabalhar os diversos conteúdos com os alunos. Desta forma, na disciplina de Inglês, grande parte das vezes era utilizado o manual da disciplina, tanto no 8º ano como no 9º ano. Relativamente, à área de espanhol, o manual era mais utilizado no 10º e 11º anos, ainda que a professora orientadora realiza-se com alguma regularidade atividades que não estavam presentes no manual. Por outro lado, no 12º ano de escolaridade, esta tendência invertia-se e, por isso, os alunos realizavam muitas tarefas distintas daquilo que surgia no manual adotado de 12º ano de espanhol.

De todos os materiais usados, independentemente do facto de serem manuais ou materiais externos aos recursos dos projetos adotados pela escola, apenas um tipo de texto – o texto literário – foi utilizado apenas duas vezes. Nestas duas ocasiões, a professora orientadora de espanhol decidiu utilizar o romance de 1994 de Elvira Lindo, *Manolito Gafotas* e o romance *Abdel* de Enrique Páez – um material que estava presente no manual de 10º ano. Assim sendo e sabendo das vantagens da utilização do

texto literário para a aprendizagem de línguas estrangeiras, foi decidido que poderia ser útil e vantajoso para os alunos que participariam neste projeto de investigação, terem a oportunidade de estudar diversos textos literários na língua meta.

A questão que se colocou a seguir à constatação destes factos era se os manuais escolares apresentavam alguns textos literários que fossem relevantes a trabalhar em sala e aula e, por isso, neste ciclo zero, uma breve análise dos manuais utilizados em cada ano tornou-se imperativo.

1.2.2. Manuais escolares

Tal como foi referido no subcapítulo anterior, no caso deste projeto de investigação-ação é relevante analisar os manuais que as professoras-orientadoras tinham à disposição e perceber se estes manuais oferecem algum tipo de atividade relacionada com o texto literário.

Assim sendo, no AEP no último ano letivo foram selecionados os seguintes projetos:

- Inglês | 9º ano: *Move on 9º* ano *Inglês*, da Texto Editora, cujos autores são: Isabel Teixeira e Paula Menezes;
- Espanhol | 10º ano: *Endirecto.es 1*, da Areal Editores, elaborado por Luísa Pacheco, Emérita Carballo e Maria Teresa Sánchez.
- Espanhol | 12º ano: *Agencia ELE 3*, Editoral SGEL, escrito por: Claudia Fernández, Javier Lahuerta; Ivonne Lerner; Juana Sanmartin e Cristina Moreno.

Relativamente ao primeiro manual referido, este é constituído por diversos materiais, sendo os mais relevantes para o estudo em questão o *Workbook* e um pequeno livro com *Extensive Reading* intitulado *Diary of a Youtuber*.

Ao longo do manual *Move On* e do seu *Workbook* nunca é apresentado um texto literário e, por isso, talvez a professora orientadora nunca fizesse uso deste tipo de texto. Por outro lado, o projeto apresenta um pequeno livro com um texto e

respectivas atividades de leitura. No entanto, é de salientar que nunca foi utilizado nas aulas.

Por outro lado, o manual de espanhol, *Endirecto.es 1* apresenta um excerto da obra *Abdel* de Enrique Páez e foi leccionado nas aulas, tal como foi referido anterior. Ainda assim, é de salientar que o excerto apenas é explorado do ponto de vista do nível do texto e, na apresentação do conteúdo gramatical da mesma unidade, não há qualquer referência ao texto literário. Além disso, este projeto também apresenta no livro de exercícios, uma secção de leituras extensivas com vários contos e atividades de compreensão. Mais uma vez, é importante mencionar que estes textos não foram utilizados ao longo das aulas observadas.

Finalmente, com relação ao manual de 12º ano, *Agencia ELE 3* é de referir que por motivos logísticos o núcleo de estágio não obteve este manual e, por isso, ao longo do ano, a professora orientadora emprestou a sua cópia para que os estagiários pudessem ver a organização no manual. No entanto, não posso afirmar com total certeza que o manual não apresenta nenhum texto literário para explorar na sala de aula, uma vez que apenas tive acesso a determinadas secções ao longo das aulas.

1.2.3. Documentos normativos e reguladores

Ao longo deste ciclo zero foram vários os documentos normativos e reguladores consultados para procurar referências relativas ao uso da literatura na sala de aula, entre eles está o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (*QECR*) e o seu volume complementário; o documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); as *Aprendizagens Essenciais* (AE) referentes às diferentes disciplinas e anos de escolaridade e os Programas Nacionais ainda que atualmente não estão em vigor. Gostaria salientar que na minha opinião, os programas nacionais continuam a ser um documento relevante, principalmente para professores recém formados, uma vez que são documentos bastantes detalhados que guiam o professor no processo de organização das diferentes aulas.

A presente análise começará pelo documento europeu *QECR* e enunciará as referências mais pertinentes que este documento faz sobre a utilização da literatura na prática letiva. Começo por destacar o Capítulo 4 – *O uso da língua e o utilizador/aprendente* (Conselho da Europa, 2001) do *QECR*, em concreto o subcapítulo sobre *Tarefas comunicativas e finalidades* que refere que "Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo." (Conselho da Europa, 2001, p. 88), destacando a importância que recursos como a literatura podem ter na aprendizagem do aluno. Além disso, também enuncia exemplos de atividades que podem ser levadas a cabo na sala de aula, utilizando estes recursos. É de salientar a sugestão na área da literatura: "a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/assistir a recitais, peças, ópera, etc." (Conselho da Europa, 2001, p. 89). Por fim, o *QECR* refere as diversas finalidades das literaturas, entre as quais destaco a finalidade linguística, uma vez que neste projeto de investigação-ação a literatura será uma forma de desenvolver as capacidades gramaticais dos alunos. Assim sendo, o documento afirma que:

> As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como "um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido". Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.
>
> (Conselho da Europa, 2001, p. 89)

Para entender melhor de que forma o *QECR* valoriza a área da literatura na sala de aula é importante fazer referência ao subcapítulo 6.4. *Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas*, onde se menciona que os professores são um modelo para os seus estudantes (Conselho da Europa, 2001, p. 202) e, por isso, deviam refletir sobre diversas questões, entre as quais: "Que importância dão: … ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?" (Conselho da Europa, 2001, p. 202).

Por fim, gostaria de fazer uma breve menção ao Volume Complementar do *Quadro Europeu Comum de Referência*, publicado em 2020 e que apresenta novos descritores (Consejo de Europa, 2020, p. 4) e alterações a anteriores descritores ilustrativos da edição de 2001. Em especial, queria destacar que no documento um dos aspectos a tratar será a *Literatura* e que foram criadas três escalas relacionadas com a literatura, são elas: "- «Leer por placer» (proceso de comprensión únicamente; descriptores tomados de otras escalas del MCER [Volumen Complementario]). - «Expresar una reacción personal a textos creativos» (menos intelectual, niveles inferiores). - «Analizar y criticar textos creativos» (más intelectual, niveles más altos)." (Consejo de Europa, 2020, p. 33). Tal como podemos observar, a literatura cada vez mais está a ganhar um papel determinante no contexto educativo, fazendo com que a escolha da mesma para desenvolver as capacidades gramaticais dos alunos se revelasse determinante.

Relativamente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é referido que no término da escolaridade obrigatória, os alunos devem ser capazes de "utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura…" (Martins, et al., 2017). Assim sendo, para que os alunos adquiram estas competências é necessário expô-los a diversas obras literárias pertinentes. É de salientar que as competências a atingir pelos alunos estão associadas a uma das principais áreas de competências enunciadas no *PASEO – Linguagens e textos*. Em suma, este documento normativo português vem confirmar a importância da literatura ao longo da escolaridade obrigatória dos nossos alunos e, além disso, revelou-se um dado importante e relevante que sustenta o tema deste projeto de investigação-ação.

Passando à análise e interpretação da informação presente nos documentos normativos das *Aprendizagens Essenciais*, podemos afirmar que nos três documentos correspondentes aos níveis que formam parte deste relatório final, há menções claras da importância dos alunos contactarem com textos de diversas tipologias para atingir um determinado nível do *QECR*. Posto isto, relativamente ao 8º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês, é possível verificar que o documento das AE destaca que os alunos, no final deste ano de escolaridade, devem ser capazes de "… ler textos de

leitura extensiva de natureza diversa…" (Ministério da Educação, 2018, p. 5). Assim sendo, para que este objectivo seja cumprido é necessário expor os estudantes a diversas obras de leitura extensa, tal como ocorreu com os alunos que participaram neste projeto de investigação-ação.

Em relação às AE da disciplina de Espanhol Iniciação, no 10º ano de escolaridade na componente de formação específica, o documento refere que no final do ano, os alunos deverão atingir o nível B1.1. na Compreensão Escrita e, por isso, devem ser capazes de "… compreender as ideias principais de textos de diversa tipologia, bem estruturados e sobre temas gerais ou relacionados com os seus interesses e atividades, em que predomine uma linguagem corrente" (Ministério da Educação, 2018, p. 5). Mais uma vez, o documento das AE fomenta o estudo de textos de vários tipos para que o aluno atinge determinados objetivos.

Por fim, ao analisar o documento de AE do 12º ano de escolaridade na componente de formação específica, verifica-se que no fim do ano escolar, os alunos devem ter adquirido o nível B2.1. na destreza da compreensão escrita e um dos critérios que referem como parte das capacidades que devem ser adquiridas pelos alunos é ser "… capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa." (Ministério da Educação, 2018, p. 5).

Em suma, todos os documentos atualmente em vigor destacam o desenvolvimento de competências associadas ao texto como uma das capacidades determinantes a adquirir ao longo do percurso escolar.

Por fim, tal como mencionado anteriormente, também os programas das disciplinas foram utilizados ao longo deste último ano letivo para sustentar a prática lectiva, pois são documentos detalhados que auxiliam o professor com pouca experiência. Começarei a breve análise destes três programas, por destacar um dos objetivos enunciados pelo Programa de 9º ano de Inglês, "Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa." (Ministério da Educação Departamento da Educação Básica, 1997, p. 9), que me parece bastante importante e que as AE não mencionam de forma explícita. Ao longo deste ano letivo, sempre tentei escolher textos literários que

estivessem dentro dos temas e do nível dos meus alunos, mas também tentei escolher obras que fossem relevantes para eles e suscitassem interesse pela leitura, para que esta tarefa deixasse de ser vista como uma obrigação, mas sim como uma actividade de lazer e, também, para que não se limitasse ao espaço da sala de aula. Além disso, gostava de acrescentar que o programa apresenta uma lista de obras de leitura extensiva (Ministério da Educação Departamento da Educação Básica, 1997, p. 139) de entre as quais se pode eleger aquelas que os professores consideram mais relevantes para a prática letiva.

Do mesmo modo, também o programa de 10º ano e 12º ano da disciplina de Espanhol destacam objetivos relacionados com o estudo da literatura. Relativamente ao programa de 10º ano é enunciado que os alunos devem adquirir as competências que lhes permitam "Compreender textos orais e escritos, sobre temas de seu interesse, temas socioculturais familiares, informações, artigos de opinião e mesmo textos literários contemporâneos, de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicológico e social." (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 8). Já no programa de 12º ano de escolaridade é destacado como objetivo de aprendizagem a nível da compreensão escrita, a leitura individual de "textos com apoio visual (banda desenhada, histórias gráficas, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma actividade específica." (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2004, p. 3).

Tal como podemos verificar nas citações supracitadas, nos programas podemos encontrar menções claras ao texto literário e à leitura extensiva como objetivo essencial dos programas de cada ano.

1.3. Questão de investigação e objetivos

Terminada a fase de interpretação dos dados obtidos da observação de aulas e da análise de manuais escolares e documentos relevantes no contexto educativo, concluiu-se que seria interessante procurar formas de trabalhar o texto literário –

recurso pouco utilizado em sala de aula e com pouca presença nos manuais escolares, mas com importantes referências nos documentos normativos e reguladores – para colmatar dificuldades que os alunos demonstravam na gramática da respectiva língua estrangeira, em concreto na utilização dos tempos verbais em diversas situações comunicativas.

Desta forma, a questão de investigação deste projeto de investigação-ação é: *De que forma a utilização do texto narrativo pode contribuir para a aprendizagem dos tempos verbais em língua estrangeira?*

De forma a orientar o meu plano de ação, para implementar o meu tema de relatório final, elaborei quatro objetivos que me parecem pertinentes e que no final deste projeto me ajudarão a fazer um balanço desta experiência. Assim sendo, os objetivos selecionados estão organizados por ordem de importância e são os seguintes:

1º Avaliar a eficácia deste método na aprendizagem dos alunos;

2º Apresentar diversas formas de utilização do texto narrativo para desenvolver a capacidade gramatical ao nível dos tempos verbais;

3º Avaliar a receção dos alunos à introdução deste método;

4º Desenvolver o hábito da leitura nos alunos.

Finalizado este capítulo justificativo do tema escolhido para o projeto de investigação-ação, seguir-se-á a elaboração da fundamentação teórica e do plano de ação.

Capítulo II – Fundamentação teórica

Este capítulo terá como objetivo sustentar de forma teórica a decisão de utilizar determinados recursos e técnicas para responder à questão de investigação deste projeto. Assim sendo, nos subcapítulos seguintes serão esclarecidos alguns dos conceitos-chaves enunciados previamente, através da utilização de bibliografia pertinente de autores que estudaram as áreas de investigação deste relatório – a literatura e a gramática – no contexto educativo.

2.1. A Literatura

Para iniciar este subcapítulo dedicado ao estudo desta grande área de investigação, parece-me pertinente começar por esclarecer o conceito de literatura. No entanto, ao longo dos tempos nunca foi encontrada uma definição que fosse amplamente aceite por todos os estudiosos desta área (Pastoriza, 2013, p. 74). No artigo que escreveu para a revista *Comunicación: estúdios venezolanos de comunicación*, o escritor aborda o facto de outros autores questionarem a necessidade de uma definição para este conceito (Pastoriza, 2013, p. 74) e enuncia as diversas características que uma obra literária deve ter, mas que facilmente são refutadas pois ao longo do tempo algumas obras foram aceites como literatura. Posto isto, Pastoriza (2013), baseando-se no ensaio de Terry Eagleton (2013), *El acontecimento de la literatura,* comenta que:

> El primer planteamiento sobre lo que pueda ser la literatura procede de la consideración de lo que es la ficción. En principio parece que el requisito indispensable para que una obra sea considerada literaria sería que fuera ficticia, pero eso excluiría a las novelas históricas y a aquellas que se basan en hechos reales. (p. 74)

Além disso, também refere a linguagem como um requisito para considerarmos um texto literário, mas que o tipo de linguagem utilizado varia de acordo com valores culturais e históricos e, também, cada vez mais "[…] la utilización de elementos lingüísticos y figuras retóricas no es en la actualidad monopolio de la literatura" (Pastoriza, 2013, p. 76).

Por fim, Pastoriza (2013) destaca uma das características enunciadas por Eagleton (2013), a antiguidade e afirma que:

> […] es una realidad que cuanto más remoto es un texto escrito más posibilidades tiene de ser considerado como literario. Las Geórgicas está considerada como una de las grandes obras de la literatura clásica. Hoy difícilmente sería considerada como literatura, ya que no es sino un manual sobre prácticas agrícolas. (p. 76)

Em conclusão, o autor refere que Terry Eagleton (2013) tinha enunciado um total de cinco características para definir uma obra como sendo literária: "la ficción, la moralidad […], la utilización de un lenguaje realzado o figurativo, que no tenga utilidad práctica […] o que constituya un texto muy valorado." (Pastoriza, 2013, p. 76). No entanto, Pastoriza (2013), menciona que a inexistência de uma destas características numa obra literária não faz com que esta deixe de ser considerada literatura. Além disso, também refere que duas obras literárias podem não ter as mesmas características em comum, mas não deizam de ser ambas consideradas literatura: "Una novela de Agatha Christie tiene pocas similitudes con un soneto de Petrarca, pero no hay duda de que ambas sean obras literarias." (Pastoriza, 2013, p. 76).

Finalizada esta reflexão sobre o conceito de literatura e apresentação de algumas das características que podem ajudar o leitor a determinar uma obra como sendo literária, passaremos a apresentação de benefícios enunciados por diversos autores da utilização da literatura na sala de aula.

2.1.1. Benefícios da literatura nas aulas de língua estrangeira

Tal como vimos no Capítulo I – Justificação da Ação, a literatura não tem um papel determinante nos manuais escolares e nem nas aulas observadas, ainda que a necessidade de desenvolver a competência literária esteja patente em diversos documentos normativos e tenha ganho cada vez mais destaque nos últimos anos. Posto isto, María García no seu artigo sobre como utilizar a literatura na sala de aula, menciona que:

> La presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de E/LE.
>
> (2007, p. 1)

Além disso, a autora menciona a "[…] necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen" (García, 2007, p. 4).

De forma a contribuir para a valorização do uso da literatura na sala de aula, a autora começa por enunciar os benefícios da utilização desta fonte para fins didáticos, baseando-se na proposta de Collie & Slater (2002) no seu livro intitulado, *Literature in the Language Classroom.* Assim sendo, são cinco os benefícios descritos que a autora enuncia para responder à questão que fundamenta o seu artigo, "¿por qué incluir la literatura en la clase de E/LE?" (García, 2007, p. 6).

Em primeiro lugar, García (2007) destaca o "carácter universal de los temas literarios" (p. 6), referindo que vários temas universais como o amor ou a velhice é que permitem que uma obra escrita numa língua estrangeira seja recebida pelos diversos leitores. De seguida, é mencionado o caráter autêntico da literatura, isto é, "obras literarias [que] no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos." (García, 2007, p. 6). A autora ainda refere que estas mostras de língua podem resultar difíceis para a compreensão do aluno, ainda que também pode resultar numa boa forma de apresentar diversas formas linguísticas e os seus usos (García, 2007, p. 6).

Como terceiro benefício da literatura, García (2007) destaca "el valor cultural de la literatura" (p. 7), pois a literatura pode ser considerada um instrumento de transmissão de códigos sociais da sociedade onde a língua estrangeira correspondente é falada. De seguida, o quarto benefício enunciado está relacionado com a "riqueza

linguística que aportan los textos literarios" (García, 2007, p. 8), pois são uma forma dos alunos aumentarem e desenvolverem o seu vocabulário e, além disso, nestas obras é possível encontrar mais frequentemente "estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado." (García, 2007, p. 8).

Por fim, García (2007) destaca o facto de a literatura ser capaz de criar um "compromiso personal del estudiante con la obra que lee." (p. 8), uma vez que o leitor quando lê a obra, fica preso no contexto envolvente da história e o sistema linguístico passa para um segundo plano (p. 8). A autora considera que este facto é benéfico para os alunos pois:

> […] el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente. Más tarde pueden ser retomadas por el profesor para su práctica y consolidación, o simplemente reconocidas por el alumno posteriormente en otro contexto fuera del texto literario.
>
> (García, 2007, p. 9)

Uma vez identificados alguns dos benefícios da utilização da literatura em sala de aula, passaremos à enunciação dos critérios de eleição dos textos que devemos utilizar nas aulas.

2.1.2. Critérios de eleição dos textos a estudar nas aulas de língua estrangeira

Terminada a reflexão sobre os benefícios de introduzir a literatura na sala de aula nas aulas de língua estrangeira, surge a dificuldade em decidir quais os textos que devemos utilizar para este fim didático. García (2007) refere que após uma recolha de diversas opiniões em ensaios e livros de diferentes autores pertinentes para o tema, concluiu que os mesmos concordavam com alguns critérios básicos e, por isso, selecionou aqueles que lhe pareceu mais relevante e referiu-os no seu artigo (p. 9).

Assim sendo, são enunciados seis critérios básicos (García, 2007, pp. 9-12) que devemos ter em consideração aquando da seleção do texto literário a explorar. Dito isto, os textos escolhidos devem:

1º Ser acessíveis;

2º Ser significativos e motivadores;

3º Integrar várias destrezas;

4º Permitir diversas formas de serem explorados;

5º Possuir conotações socioculturais;

6º Ser textos literários autênticos e não adaptações ou leituras graduadas.

Relativamente a este último critério, a autora refere que pode surgir a dificuldade em perceber em quais níveis devem inseridos os textos literários, sendo que sugere num nível inicial "textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no con lleven gran dificultad" e, em níveis intermédios e avançados, recomenda "que los estudiantes no lean solo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor." (García, 2007, p. 14).

Como veremos no Capítulo IV – Ciclo Um, Dois e Três do projeto de investigação-ação, as obras seleccionadas para leccionação nas aulas de Inglês e Espanhol como língua estrangeira foram escolhidas, tendo em conta os critérios enunciados acima. Assim sendo, as duas primeiras obras exploradas – *La Voz Dormida* e *Skinny* – respeitavam o primeiro critério de acessibilidade, pois eram adequadas ao nível de língua dos alunos. Relativamente, ao segundo critério podemos afirmar que todos os textos selecionados estavam introduzidos no tema das aulas e os mesmos despertaram a atenção e interesse dos estudantes. Por outro lado, a novela *La Voz Dormida* e o conto *Casa Tomada* leccionados nos grupos de espanhol que fizeram parte deste PIA, permitiram desenvolver outras competências dos alunos, como a competência sociocultural e lexical. Além disso, podemos afirmar que todas as obras cumpriam o critério quatro e seis enunciados pela autora, visto que foi possível

demonstrar diversas explorações do texto narrativo e todos eles eram texto literários autênticos. Por fim, acrescentar que a obra que mais possuía conotações socioculturais era a novela *La Voz Dormida* de Dulce Chacón e que foi explorada dessa mesma perspetiva ao longo das aulas observadas na turma de 12º ano de Espanhol Iniciação.

2.1.3. O texto narrativo: o conto e a novela

Após a implementação do ciclo zero ao longo do último ano letivo e a pesquisa realizada sobre os diversos critérios a utilizar aquando da seleção do texto literário, conclui que este projeto de investigação-ação se iria centrar na utilização do texto narrativo, pois através deste conseguiria atingir os diversos níveis das turmas onde iria implementar os ciclos de investigação e, além disso, aportava diversos temas relacionados com aqueles que deveria lecionar na escola. Dito isto, parece-me pertinente começar por esclarecer o conceito de narração.

Na sua tese doutoral, Boonyasait (2017) esclarece precisamente este conceito, fazendo referência a Álvarez (2000, pp. 17-18) onde explicita que:

> […] la narración es el hecho de relatar uno o unos hechos ocurridos a lo largo del tiempo, cuyas acciones sucedidas están relacionadas con unos personajes y tienen su propia línea temporal, así como su conclusión. Normalmente, los acontecimientos son narrados de experiencias conocidas, bien porque las ha vivido el que narra, bien porque las ha conocido de alguien, pero narra el relato como si fuera testigo presencial. (p. 55)

Assim sendo, para este PIA foram selecionados o conto e a novela para serem explorados na sala de aula. Tal como veremos no Capítulo IV – Ciclo Um, Dois e Três do projeto de investigação-ação, num nível inicial foi selecionado um conto para ser explorado com uma turma de 10º ano de Espanhol Iniciação – tal como sugeriu García (2007) – e, nas turmas de 9º ano de Inglês e 12º ano de Espanhol Iniciação, optou-se pela utilização de duas novelas distintas.

Posto isto, considero importante distinguir estes dois tipos de texto narrativo – o conto e a novela. Boonyasait (2017) refere que:

> El cuento se entiende en general como una historia sencilla, con una sola veta narrativa que sigue una cadena de situaciones nucleares, en forma lineal y sucesiva, sin expresarse mucho en los motivos libres. Contrariamente, en la novela son frecuentes los cambios de focalización y de distancia entre el narrador y los personajes según las épocas y las concepciones dominantes sobre las posibilidades de conocimiento, etc. (p. 77)

Finalizado o enquadramento teórico da área da literatura, no próximo subcapítulo passarei à realização da sustentação teórica da outra grande área de investigação deste PIA: a gramática.

2.2. A Gramática

Tal como já foi referido anteriormente, a gramática é uma das áreas de investigação deste PIA e como tal, parece-me determinante apresentar as técnicas utilizadas ao longo das aulas onde foram implementados os diferentes ciclos de investigação. Posto isto, nos subcapítulos seguintes serão referenciados autores que sustentam estas técnicas utilizadas.

2.2.1. O método indutivo: aplicação no ensino de línguas estrangeiras

A análise da gramática de uma perspetiva indutiva parte do pressuposto que os alunos recebem por parte do professor recursos escritos e orais com diversas amostra de língua relacionadas com o aspeto gramatical a desenvolver e, posteriormente, os alunos tentam deduzir as regras subjacentes àquela estrutura (López, 2005, p. 177).

Nesta reflexão, López (2005) também faz referência a diversas vantagens e desvantagens deste método indutivo que me parecem pertinentes para este enquadramento teórico, ainda que o autor considere que esta lista "no pretende ser cerrada ni definitiva" (p. 178), mas sim um ponto de partida para a reflexão da

utilização deste método e do método dedutivo. Da lista apresentada pelo autor, seleccionei as seguintes desvantagens:

> • Supone un mayor esfuerzo por parte del profesor a la hora de planificar sus clases. Tiene que seleccionar y organizar los ejemplos con cuidado para ayudar a los alumnos a llegar a una regla, intentando que sean al mismo tiempo unos ejemplos relevantes y que interesen y motiven a los alumnos.
>
> • Un enfoque inductivo puede frustrar a los estudiantes que, por sus experiencias previas, sus estilos de aprendizaje, prefieran que simplemente se les diga cuál es la regla y cómo funciona.
>
> (López, 2005, p. 179)

Considero que estas duas desvantagens são ainda mais acentuadas quando sabemos que este método indutivo está a ser aplicado por um professor estagiário que ainda está a desenvolver as suas capacidades. Tal como refere Rodríguez & Valero (1998), "Para llevar a cabo este proyecto, el profesor debe poseer una preparación adecuada que guíe al estudiante, y que haciendo uso de estrategias comunicativas lleven a éste hacia el descubrimiento de la regla en cuestión." (p. 436). Além disso, gostaria de acrescentar que quando o mesmo método é aplicado em turmas de uma dimensão considerável, a questão dos estilos de aprendizagem ainda se torna mais importante devido à possibilidade de existir um número maior de estilos diferentes entre os alunos.

Por outro lado, destaco também duas vantagens enunciadas por López (2005) na utilização de este método: "Las reglas que un alumno descubre por sí mismo son probablemente asimiladas y memorizadas de manera más eficaz." e "Este enfoque favorece la autonomía de los aprendientes." (p. 179), uma vez que me parecem ser as características mais positivas da utilização deste método.

2.2.2. «Engage-Study-Activate (ESA) Method»: aplicação nas aulas de Inglês e Espanhol como língua estrangeira

Neste subcapítulo irei proceder à apresentação um método utilizado em dois ciclos de investigação deste PIA que foi abordado por Jeremy Harmer (1997) no seu livro intitulado *How to Teach English*. Dito isto, este método intitula-se ESA (Engage-Study-Activate), pois estes são os três elementos que o autor considera serem necessários na maioria das sequências didáticas criadas (Harmer, 1997, pp. 51 - 52). Assim sendo, Harmer (1997) afirma que:

> Believing that students need exposure, motivation and opportunities for language use, and acknowledging that different students may respond more or less well to different stimuli, it suggests that most teaching sequences need to have certain characteristics or elements, whether they take place over a few minutes, half an hour, a lesson or a sequence of lessons. (p. 51)

Uma vez que o ESA método é divido em três frases, é pertinente fazer uma breve caracterização de cada uma delas para que depois seja mais fácil fazer uma correlação entre o método e as aulas organizadas com base no mesmo.

Em primeiro lugar, a fase *Engage* (E) é caracterizada pela utilização de materiais e realização de atividades que despertem a atenção e motivação do aluno, fazendo com que este esteja envolvido na aula. Harmer (1997) menciona que "things are learnt much better if both our minds and our hearts are brought into service. Engagement of this type is one of the vital ingredients for successful learning." (p. 52). Além disso, o autor refere que esta captação da atenção dos alunos é determinante nas sequências didáticas, pois é desta forma que os estudantes obterão um maior benefício (Harmer, 1997, p. 52).

Em seguida, temos a segunda fase intitulada *Study* (S) onde Harmer (1997) caracteriza as atividades como sendo "those where the students are asked to focus on the construction of something, whether it is the language itself, the ways in which it is used or how it sounds and looks." (p. 52). Harmer (1997) afirma que esta fase distingue-se do método P-P-P (*Presentation – Practice – Production)* quando são

levadas a cabo "*discoveries activities*", onde são apresentados aos alunos exemplos de estruturas da língua e lhes pedimos que descubram a regra patente (p. 52). Posto isto, o autor afirma que "Such discovery activities ask the students to do all the intellectual work, rather than leaving it to the teacher." (Harmer, 1997, p. 52).

Por fim, o último elemento existente deste método intitula-se *Activate* (A) e é caracterizado pela existência de atividades que permitem aos alunos usarem a língua de uma forma comunicativa (Harmer, 1997, p. 53). O autor refere ainda que o objetivo é que os estudantes possam utilizar as estruturas que quiserem durante esta fase e que não lhes seja imposto quase nenhuma restrição (Harmer, 1997, p. 53). Harmer (1997), apelida esta oportunidade de os estudantes utilizarem a linguagem que pretendem como, "a kind of rehearsal for the real world" (p. 53).

Em suma, o autor destaca a importância destes três elementos nas mais diversas aulas e afirma que:

> […] students always need to be engaged, if possible, so that they can get the maximum benefit from the learning experience. Most students will readily appreciate opportunities to activate their language knowledge, but for many of them the inclusion of study elements, however small or of short duration these are, will persuade them of the usefulness of the lesson.
>
> (Harmer, 1997, p. 53)

Posto isto, a aplicação deste método deu-se apenas a partir do ciclo dois de investigação, sendo que quando foi elaborada a planificação da aula de gramática deste ciclo, o objetivo foi aplicar dois outros métodos de apresentação de tópicos gramaticais. Após a leccionação desta aula e durante a reunião de pós-observação com o supervisor da FLUP, a professora-orientadora e a colega de estágio, concluiu-se que a aula observada era um exemplo claro da aplicação prática do método ESA.

Desta forma, após a implementação inesperada deste método no ciclo dois, uma vez que apenas na aplicação prática da aula se detetou a presença do mesmo, decidiu-se avaliar os resultados obtidos e, após verificar a viabilidade do mesmo, implementaram-se as duas primeiras fases – *Engage* e *Study* – na leccionação dos

tópicos gramaticais durante o último ciclo de investigação, sendo que desta vez o método estava presente na planificação das aulas desta UD.

Capítulo III – Plano de ação e metodologia

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação do plano de ação, realizando uma breve descrição das diversas decisões tomadas para cada ciclo de investigação. Além disso, será apresentada a metodologia e as ferramentas de recolha de dados que foram aplicadas neste projeto de investigação-ação, cuja questão de investigação é: *De que forma a utilização do texto narrativo pode contribuir para a aprendizagem dos tempos verbais em língua estrangeira?*

Por outro lado, é necessário realizar uma breve apresentação das características do método utilizado nesta investigação. Posto isto, para a elaboração deste relatório final foi utilizada uma metodologia de investigação-ação que, segundo Coutinho et al. (2009):

> […] pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. (p.360)

É neste "processo cíclico ou em espiral" descrito como "interactivo e sempre focado num problema" (Coutinho et al., 2009, p.361) que surgem os diferentes ciclos de investigação que, posteriormente, estão divididos em quatro fases importantes: planificar, aplicar, observar e refletir.

Nesta primeira etapa de planificação, dá-se a elaboração de " […] um plano de ação para melhorar uma área identificada pelo estudante em estágio como prioritária para a intervenção." (Almeida et al., 2016, p.6). De seguida, o professor estagiário passará à aplicação das estratégias e atividades planeadas durante as aulas observadas e à recolha de dados relativos ao problema em questão através de diversas ferramentas (Almeida et al., 2016, p.6). Por fim, surge a fase de reflexão, que Almeida et al. (2006) descreve como:

> Após a execução da aula, a reflexão implica analisar e interpretar os dados em função de critérios predefinidos com vista à verificação das que ocorreram. Este

> procedimento conduz a nova problematização e a eventuais modificações ou ajustamentos do plano de ação com vista a futuras melhorias a considerar num subsequente ciclo de investigação. (p. 7)

Finalizada esta breve descrição da metodologia de investigação-ação, nos próximos subcapítulos encontrar-se-á o plano de ação elaborado para este PIA e as respectivas ferramentas utilizadas para recolha de dados.

3.1. Apresentação do plano de ação

O plano de ação implementado neste projeto divide-se em quatro ciclos diferentes, que ao longo do ano letivo foram-se desenvolvendo e alterando de acordo com os dados obtidos e os contextos que surgiam durante a prática letiva. Assim sendo, passarei por descrever brevemente cada um dos ciclos de investigação.

O ciclo zero tinha como objetivo analisar o contexto escolar e o meio envolvente em que se realizou este estágio pedagógico, de forma a identificar o problema que daria origem à pergunta de investigação deste relatório final. Caracterizou-se pela obtenção e interpretação de dados extraídos da observação de aulas, que inicialmente se caracterizava como sendo uma observação holística, mas que, posteriormente se tornou cada vez mais específica e focada naquele que seria o tema deste PIA. Foi durante este processo que foram detectadas as dificuldades dos alunos a nível gramatical e a inexistência da utilização do texto literário no contexto de sala de aula. Além disso, os dados obtidos também resultaram das análises de documentos normativos e manuais escolares onde era possível verificar que apesar da importância da literatura no ensino de línguas estrangeiras, este não era um recurso utilizado recorrentemente.

De seguida, no ciclo um, o objetivo inicial era que a obra escolhida para ser abordada fosse o ponto central da unidade didáctica e, por isso, estava presente em todas as aulas da UD. Como veremos mais à frente, ao longo das aulas eram apresentados alguns excertos até que, na aula destinada ao estudo da gramática seriam analisados desse mesmo ponto de vista. Este ciclo um foi aplicado numa turma

de 12º ano de escolaridade e foi a primeira tentativa de responder à pergunta de investigação-ação.

Posteriormente, o Ciclo dois teve como intervenientes os alunos do 9º ano de Inglês e, após a reflexão e análise de dados obtidos do ciclo um, decidi proceder a algumas alterações na forma como a obra era introduzida da perspectiva da gramática e, além disso, tentei aplicar um método concreto de ensino da gramática para melhorar a organização da aula e a forma como os alunos aprendiam os conteúdos gramaticais. É de referir que o método aplicado na lecionação da gramática, só foi identificado como sendo o método ESA após a exposição prática da aula planeada, tal como já foi referido no subcapítulo *2.2.2. «Engage-Study-Activate (ESA) Method»: aplicação nas aulas de Inglês e Espanhol como língua estrangeira*.

Por fim, no ciclo três, tentei aplicar algumas técnicas que considerei que tinham produzido resultados positivos anteriormente, para avaliar a eficácia das mesmas. Por outro lado, utilizei o texto literário escolhido, de uma nova forma, pois as anteriores não se podiam aplicar ao mesmo. Assim sendo, encontrei uma nova técnica de explorar o tema gramatical que precisava que os meus alunos adquirissem. É de salientar que este terceiro ciclo de investigação foi aplicado a uma turma de 10º ano de Espanhol.

3.2. Metodologia e ferramentas de recolha de dados

Ao longo deste projeto de investigação-ação foram utilizadas diversas ferramentas que me permitiram avaliar se as técnicas que estavam a ser aplicadas nas aulas produziam resultados positivos. Dito isto, posso afirmar que neste relatório final serão apresentados dados quantitativos e qualitativos que possibilitarão sustentar as decisões tomadas ao longo dos diferentes ciclos. Relativamente à recolha de dados quantitativos, as ferramentas utilizadas foram: a plataforma *Wooclap* e os testes de avaliação sumativa realizados pelos estudantes.

Desta forma, é determinante começar por fazer uma breve apresentação da plataforma *Wooclap* que, para além de ter contribuído para a recolha de dados

relacionados com a pergunta de investigação deste relatório final, também esteve presente em diversas atividades das diferentes unidades criadas, tal como a caracterização de uma época história após a visualização de um *trailer* de um filme histórico.

A plataforma foi criada por Sébastien Lebbe e Jonathan Alzetta que decidiram que os *smartphones* poderiam servir propósitos educativos em vez de contribuir para a distração dos alunos (Wooclap). O objetivo era que a ferramenta contribui-se para aulas "… más agradables, eficiente y, lo más importante, mejorar la qualidad de las clases." (Wooclap). Além disso, esta ferramenta permite que os professores recebam informação de quantos ou quais alunos realizaram a atividade; quais as respostas que deram e a percentagens de respostas corretas ou incorrectas de cada aluno em cada questão, possibilitando ao professor a análise destes dados de forma a entender se o conteúdo partilhado com os alunos foi adquirido ou se persistem dificuldades. Gostaria de salientar que o professor facilmente consegue descarregar os dados, utilizando uma folha de Excel, que posteriormente poderão ser convertidos em gráficos para uma leitura e análise mais precisa das diversas variáveis, por exemplo: verificar qual a percentagem de alunos que acertou mais perguntas ou analisar qual a pergunta que obteve mais respostas erradas. Como veremos no próximo capítulo, a plataforma *Wooclap* foi utilizada para avaliar a *performance* dos alunos em exercícios de prática controlada dos diversos temas gramaticais.

Por outro lado, de forma a obter ainda mais dados quantitativos foi elaborado um teste de avaliação sumativa (Anexo 1) que abordava os diversos temas trabalhos ao longo da unidade didáctica. Esta prova realizada pelos alunos de 12º ano de escolaridade de Espanhol permitiu avaliar de forma geral, se os conteúdos tinham sido adquiridos pelos estudantes, validando ou não os métodos utilizados ao longo das aulas. No caso do tema deste projeto de investigação-ação, a 'Parte C – Uso de la Lengua' é a mais importante para avaliar se os temas gramaticais estudados eram aplicados de forma correta ou não. Esta análise passará por interpretar a pontuação obtida pelos alunos de forma geral nesta parte C da prova de avaliação e em cada

exercício da mesma. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos e a sua discussão.

Com relação à recolha de dados qualitativos que sustentaram as decisões adotadas sobre as técnicas a utilizar ao longo da prática lectiva, devo afirmar que resultam das reflexões elaborados para os portefólios de Inglês e Espanhol das diversas aulas dadas, dos produtos obtidos das tarefas finais realizadas pelos estudantes nas unidades didácticas e pela reflexão da receção de algumas atividades por parte dos alunos.

A primeira fonte de recolha de dados – os portefólios - eram reflexões elaboradas para o Seminário de cada disciplina e que contribuiu para refletir sobre a prática letiva das diversas competências a serem desenvolvidas. Nestes portefólios foi possível fazer um resumo da *performance* de cada aula observada mas, também, das técnicas que melhor ou pior funcionaram ao longo das aulas. Assim sendo, esta fonte permitiu recolher dados relacionados com a perspetiva do professor.

Por outro lado, os produtos obtidos das tarefas finais realizadas pelos estudantes permitiam detetar se os alunos estavam a utilizar os conteúdos gramaticais estudados de forma efetiva em atividades mais extensas e comunicativas. Estas tarefas finais estavam inseridas no final das unidades didácticas propostas e tinham como objetivo permitir ao aluno utilizar todos os conteúdos aprendidos e verificar a correta utilização dos mesmos.

Por fim, as reflexões realizadas de forma pessoal da receção das diversas atividades resultavam de um exercício de interpretação do comportamento dos alunos quando alguma atividade relacionada com a gramática era apresentada na aula. Tinha como propósito avaliar se os tipos de atividades apresentados contribuíam para a motivação dos alunos e, posteriormente, para a sua aprendizagem. Estas reflexões eram realizadas no fim das aulas e eram registadas através de pequenos apontamentos por escrito ou *online* - dependendo do suporte do material - para posteriormente proceder ou não a algumas alterações.

Finalizada a apresentação do plano de ação e das ferramentas de recolha de dados, no próximo capítulo procederei à descrição de cada um dos ciclos que foi levado a cabo neste projeto de investigação-ação.

Capítulo IV – Ciclo Um, Dois e Três do projeto de investigação-ação

4.1. Ciclo um

Este primeiro ciclo de investigação foi implementado na turma de Espanhol de 12º ano de escolaridade e foi a primeira tentativa de responder à questão de investigação deste projeto de investigação-ação.

Uma vez que este relatório final se centra nas áreas da literatura e da gramática, parece-me determinante começar por indicar qual o texto narrativo escolhido como base das atividades elaboradas, tal como o tema gramatical que os alunos deveriam abordar neste conjunto de aulas. Assim sendo, para esta unidade didáctica, a obra escolhida intitula-se *La Voz Dormida* da escritora española Dulce Chacón e as razões pelas quais esta obra foi selecionada foram enunciadas na fundamentação didática desta primeira UD:

> Relativamente a la obra escogida, me gustaría realzar que, a lo largo de las clases observadas y de acuerdo con los documentos normativos, la literatura no es habitualmente trabajada en clase. De esa forma, decidí que para estudiantes que ya habían hecho un examen de español, el abordaje de una obra sería otro desafío que ellos podrían superar. Cuando empecé a diseñar la unidad didáctica, fácilmente escogí *La Voz Dormida* de Dulce Chacón, porque es una obra que ya había estudiado y me gustó muchísimo. Al mismo tiempo, era una novela que me permitía trabajar diversos dominios (culturales y gramaticales) con los alumnos.

Por outro lado, em relação aos conteúdos gramaticais a serem abordados nesta UD, os alunos teriam oportunidade de estudar os tempos verbais do Indicativo: *Pretérito Indefinido*, *Pretérito Perfecto*, *Pretérito Imperfecto* e *Pretérito Pluscuamperfecto*. É de salientar que os três primeiros tempos verbais enunciados eram conteúdos de revisão, enquanto que o último tempo verbal era um novo conteúdo a ser lecionado.

Posto isto, no próximo capítulo procederei à descrição das atividades levadas a cabo e da atuação do professor e do aluno enquanto agentes ativos no processo de aprendizagem.

4.1.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno

Nesta primeira unidade didática intitulada *La Voz Dormida*, tive oportunidade de leccionar quatro aulas de 50 minutos, sendo que para este projeto de investigação-ação, a primeira aula da UD não é tão relevante, pois serviu para introduzir o tema do cinema através de uma breve quiz sobre a cinematografia hispânica e apresentar aos alunos a obra de Dulce Chacón por meio da sua adaptação cinematográfica. Dito isto, passarei a descrever as atividades das aulas subsequentes onde foi aplicado o primeiro plano de ação delineado previamente.

Tal como afirmei anteriormente, neste primeiro ciclo tentei que a obra literária selecionada fosse o foco central de toda a UD, apresentando diversos excertos do texto aos alunos que primeiramente eram estudados da perspetiva do conteúdo, mas que na aula de gramática seriam estudados da perspetiva da forma e significado. Assim sendo, na segunda aula desta UD, os estudantes tiveram acesso a uma ficha de trabalho (Anexo 2) com diversas atividades e onde os alunos podiam encontrar exemplos de formas verbais nos tempos verbais que iriam ser estudados posteriormente. Nesta primeira aula, os alunos iriam estudar estes excertos de um ponto de vista da compreensão escrita. É de salientar que foi pedido aos alunos que trouxessem a ficha consigo na aula seguinte, pois seria necessária para a realização de uma actividade.

Posteriormente, na terceira aula que seria dedicada à gramática, foi entregue aos estudantes uma nova ficha de trabalho (Anexo 3), que para além de conter exercícios relacionados com o contexto histórico da obra literária – a Guerra Civil Espanhola e o Franquismo – tinha transcrito um novo excerto que possuía formas verbais que mais tarde seriam relevantes para uma atividade gramatical. Gostaria de reforçar que estes excertos eram introduzidos aos alunos em diferentes momentos de

cada aula e estavam interligados com atividades dedicadas à cultura e ao vocabulário (exemplo - Anexo 4).

Terminado o estudo destes excertos e de forma a introduzir os conteúdos gramaticais, pedi aos alunos que procurassem nos três excertos estudados alguns exemplos de verbos no *Pretérito Indefinido, Pretérito Perfecto* e *Pretérito Imperfecto*. Uma vez que o objetivo era realizar uma tabela onde constassem os exemplos das formas verbais, as regras de construção, os seus usos e alguns marcadores temporais, enquanto os estudantes realizavam a atividade pedida, fui elaborando um esboço da tabela para que depois em conjunto preenchêssemos cada lacuna. De seguida, diversos integrantes da turma partilharam com o grupo os exemplos que encontraram e distribuíram-nos pelos tempos verbais correspondentes. Finalizada esta primeira etapa, expliquei aos alunos que era necessário completar o resto da tabela e, por isso, os alunos começaram por completar as informações relativas a cada tempo verbal. Para completar esta tarefa fizeram o uso do seu conhecimento previamente adquirido – uma vez que era um conteúdo de revisões – para completar as regras de formação e, posteriormente utilizaram o contexto dado por cada excerto para completarem a secção de usos de cada tempo verbal e distribuíram os marcadores temporais existentes nos fragmentos por cada tempo do passado. Devo acrescentar que relativamente aos marcadores temporais, rapidamente os alunos acrescentaram alguns exemplos que não constavam nos excertos da obra, pois se recordavam da matéria previamente estudada.

Uma vez que, esta unidade didática foi lecionada no mês de janeiro, quando ainda se podia verificar uma forte influência da pandemia da Covid-19 no contexto escolar, alguns alunos que pertenciam a esta turma estavam em isolamento e, por vezes, não puderam assistir via *online* às aulas por diversas razões. Por esta razão, após conversar com os restantes membros da turma, acordei que realizaria uma versão da tabela baseada naquela que foi realizada em sala de aula para partilhar com os alunos que faltaram. No entanto, no final decidi partilhar este documento (Anexo 7) na equipa da plataforma *Teams* que a turma tinha para que todos tivessem acesso à

informação e tivessem oportunidade de retificar algum apontamento que pudesse não estar correto.

Finalizada esta primeira fase de estudo deste conteúdo gramatical, passamos à fase de prática destes temas. Para isso, decidi fazer uso da plataforma *Wooclap* para que as atividades fossem mais motivadoras para os alunos e, posteriormente, me permitisse recolher dados da *performance* de cada aluno. Posto isto, para criar este exercício, comecei por recolher frases do romance de Dulce Chacón e retirava os verbos que queria que os alunos conjugassem. Além disso, em algumas situações foi necessário adaptar as frases, pois não havia contexto suficiente para que os alunos pudessem utilizar o tempo verbal correto.

Assim sendo, este evento (Anexo 5) continha cinco questões de escolha múltipla e para responderem às mesmas, os alunos recebiam um código que posteriormente deviam inserir no campo correto no website *Wooclap* através do telemóvel. Ao longo da atividade, fui dando alguns minutos aos alunos para que pudessem seleccionar a resposta certa e, em seguida, alterar a pergunta, algo que ocorria em simultâneo nos telemóveis dos alunos. No final da atividade, os alunos verificaram quais as respostas certas e partilharam algumas dúvidas que foram surgindo nos diferentes exemplos.

Em seguida, expliquei aos estudantes que deveriam completar a tabela anterior, mas com informações relativas ao *Pretérito Pluscuamperfecto*. Esta atividade decorreu nos mesmos moldes que a anterior e, no final, os alunos realizaram o exercício 1 da ficha entregue (Anexo 6), onde teriam que completar frases retiradas da obra, conjugando corretamente o tempo verbal previamente estudado. Posteriormente, procedemos à correcção da mesma e esclarecimento de dúvidas.

Por fim, nesta terceira aula os alunos completaram o exercício 2 do Anexo 6, onde teriam que por em prática todos os conhecimentos adquiridos sobre os tempos do passado do indicativo. Mais uma vez, o texto a ser completado foi retirado da obra e adaptado para facilitar e ajudar à compreensão do contexto em que se encontra.

Na aula seguinte e última desta UD, os alunos procederam à realização da tarefa final (Anexo 8) e ao preenchimento de uma rubrica de avaliação de produção escrita (Anexo 9) que foi elaborada em colaboração com os alunos antes de começarem a redatar a autobiografia pedida. A decisão de elaborar esta rubrica foi inicialmente esclarecida na fundamentação didática desta UD e, por isso, passo a citar:

> La realización de esta rúbrica se debe a la adopción del Projeto MAIA, que se inició en septiembre de 2019 y pretendía cambiar las prácticas de enseñanza y evaluación en las escuelas. Una de las formas de introducir este proyecto en las clases es a través de la utilización de rubricas que permitan a los estudiantes y profesores entender de qué forma la enseñanza está siendo significativa, o sea, produciendo resultados positivos para los dos agentes activos en este proceso. El objetivo es que los alumnos participen de forma activa y negocien con el profesor los criterios que se va a evaluar en el texto […].

Nesta rubrica elaborada em conjunto com a turma do 12º ano, um dos critérios de avaliação era a utilização correcta dos tempos do passado do Indicativo e permitiu-me avaliar se os alunos eram conscientes das suas dificuldades. Após a realização desta rubrica, os estudantes iniciaram a tarefa de redacção e no final autoavaliaram o seu trabalho. Em seguida, todos os textos e rubricas de avaliação foram recolhidos e procedi à correção de cada texto entregue e à elaboração de um breve comentário sobre a autobiografia que cada aluno elaborou.

Após o término das aulas desta unidade didática, os alunos realizaram um teste de avaliação sumativa (Anexo 1) que recuperava todos os conteúdos abordados previamente. Esta prova de avaliação serviu como ferramenta para entender se os temas trabalhados haviam sido adquiridos. Devo acrescentar que esta prova e os seus critérios de avaliação foram elaborados por mim e contaram com uma final revisão da professora orientadora.

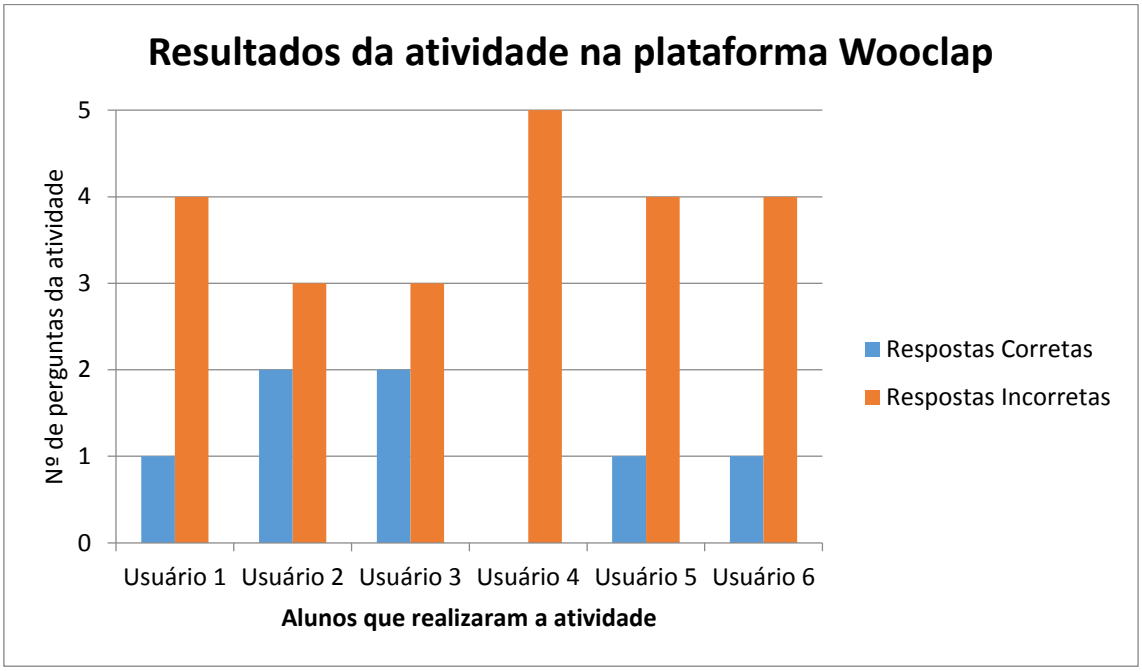
Finalizada a descrição das atividades e respetivas atuações dos agentes ativos, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos em cada atividade ao longo desta sequência didática e posterior avaliação sumativa.

4.1.2. Resultados obtidos

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos das atividades propostas aos alunos. A respetiva análise e interpretação serão realizadas no próximo subcapítulo *4.1.2.1. Interpretação dos dados*.

Começo por divulgar os resultados da atividade realizada na plataforma *Wooclap*, que tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de utilizar os tempos verbais do passado (*Pretérito Perfecto, Indefinido e Imperfecto*) corretamente em frases retiradas da obra estudada. Os dados estão organizados num gráfico de barras (Gráfico 2) que mostra as respostas corretas e incorrectas dadas por cada usuário/aluno.

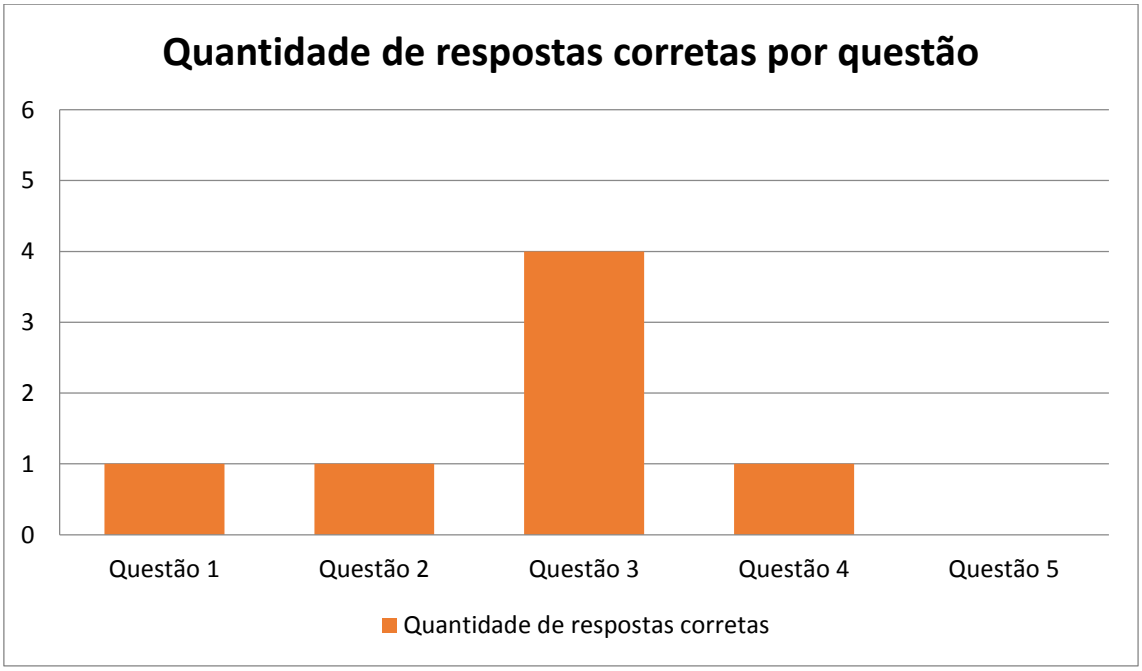
Gráfico 2 – Resultados da atividade (Anexo 6) na plataforma *Wooclap*



Em seguida, são apresentados o número de respostas corretas dadas em cada questão desta mesma atividade (Gráfico 3), pois acredito que seja pertinente analisar quais as frases que suscitaram mais dificuldades e descobrir a razão pela qual isso sucedeu.

Gostaria de salientar que nas questões número 1, 2, 3 e 5 se verificou que um aluno (nem sempre o mesmo) não escolheu qualquer tipo de resposta, o que influencia a leitura e interpretação destes mesmos dados apresentados no Gráfico 3.

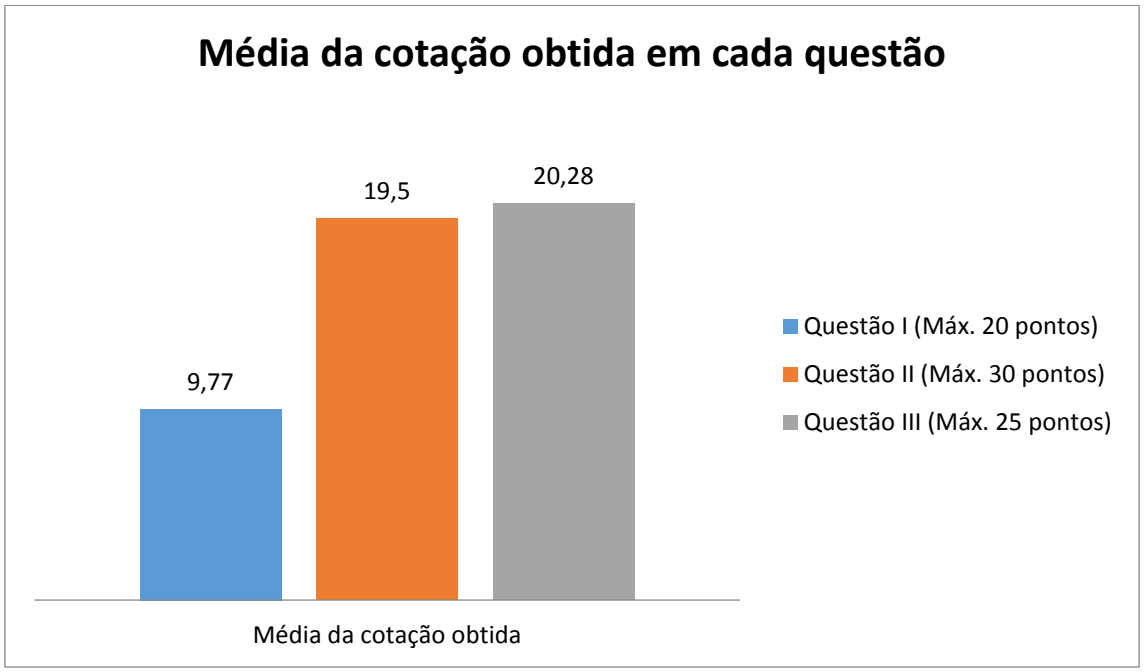
Gráfico 3 – Quantidade de alunos que responderam corretamente a cada questão



Posteriormente são apresentados os resultados obtidos após a realização da prova de avaliação sumativa pelos alunos do 12º ano. É de salientar que neste gráfico são apresentadas médias da cotação obtida em cada uma das questões da Parte C desta prova, pois esta é a mais relevante para o estudo em causa. Dito isto, à pergunta I estavam atribuídos 20 pontos, à pergunta II, 30 pontos e, por fim, a última pergunta valia 25 pontos, fazendo um total de 75 pontos máximos que os alunos podiam obter desta última parte da prova de avaliação. Para efeitos de correção das diferentes questões, apenas eram penalizadas as respostas que impossibilitassem a comunicação do aluno com o professor, por exemplo, não eram descontados pontos caso os alunos se esquecessem de acentos gráficos ou os colocassem incorrectamente. Além disso, gostaria de reforçar o facto de dois alunos não terem terminado a prova por falta de

tempo, algo que se reflectiu, precisamente, na realização desta última parte relacionada com o uso da língua.

Gráfico 4 – Média da cotação obtida de cada pergunta da *Parte C – Uso de la lengua* do teste de avaliação sumativa



Terminada a apresentação dos dados quantitativos recolhidos, passarei a uma breve apresentação dos resultados obtidos através das tarefas finais realizadas pelos alunos.

Devo começar por indicar que os alunos apresentaram autobiografias (Anexo 8) muito bem elaboradas e interessantes, correspondendo aos critérios acordados no princípio da atividade. Tal como afirmei no subcapítulo *4.1.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno*, estes critérios formaram parte de uma rubrica que possibilitava tanto aos alunos como ao professor avaliar a *performance* dos estudantes nesta tarefa. Em anexo, são apresentadas três rubricas de diferentes alunos (Anexo 10) que autoavaliaram o seu trabalho e o comentário de apreciação que elaborei para cada um deles.

Relativamente aos resultados obtidos desta tarefa final, devo referir que a maioria dos erros detetados (Anexo 11) estavam associados a uma incorrecta conjugação de alguns verbos:

- **nasci*, em vez de *nací*;
- **cresci*, em vez de *crecí;*
- **vivese*, em vez de *viviese*.

Dito isto, gostaria de mencionar que pontualmente, alguns alunos não fizeram a correta distinção entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto* (Anexo 12), ainda que de forma clara demonstrassem a sua capacidade de se expressarem por escrito em espanhol.

Em suma, nesta tarefa final foi possível verificar que os alunos numa atividade comunicativa da língua eram capazes de se expressar de forma correta e com uma correção linguística satisfatória.

No próximo subcapítulo serão interpretados os dados recolhidos, com o objetivo de detetar possíveis problemas e desenvolver algumas estratégias que poderão ser posteriormente aplicadas no próximo ciclo de investigação.

4.1.2.1. Interpretação dos dados

Finalizada a apresentação das atividades elaboradas e dos resultados obtidos neste primeiro ciclo de investigação, proceder-se-á à interpretação dos mesmos.

Começarei por analisar os dados do *Gráfico 2 – Resultados da atividade (Anexo 6) na plataforma Wooclap*. Tal como podemos ver neste gráfico o número de respostas incorrectas dadas é superior ao número de respostas corretas por cada usuário. Gostaria de referir que o usuário 4 que apresenta um total de 5 respostas erradas nesta atividade, não respondeu a duas questões. Assim sendo, no que toca à realização desta atividade, devo dizer que o balanço não é positivo. Resta procurar razões pela qual esta tarefa não foi bem sucedida.

Dito isto, a primeira conclusão retirada após a análise destes dados seria que os alunos não teriam adquirido os conteúdos abordados. No entanto, tal como podemos verificar no *Gráfico 4*, a média de cotação obtida nos exercícios da prova de avaliação sumativa é sempre positiva (com exceção da questão I), considerando os pontos máximos de cada questão. Além disso, também aquando da realização da tarefa final, a grande maioria dos alunos demonstrou capacidade de utilizar corretamente os tempos verbais estudados, demonstrando algumas dificuldades de forma pontual. Sendo assim, não podemos afirmar que os alunos apresentam sempre dificuldades na utilização da matéria dada, mas sim dependendo da atividade e do contexto da mesma. Posto isto, resta-me investigar qual a taxa de sucesso em cada pergunta da atividade no *Wooclap* para detetar se as dificuldades eram transversais a todas as perguntas ou se existiam questões que suscitavam mais dúvidas e porquê.

Tal como podemos observar no *Gráfico 3*, a questão que obteve a maior quantidade de respostas corretas foi a Questão 3 (Anexo 5) e a questão com zero respostas certas é a Questão 5. Ambas as questões foram retiradas da obra *La Voz Dormida* de Dulce Chacón, ainda que ambas necessitassem de ser adaptadas para que fosse possível por parte dos estudantes encontrar uma resposta correta. Dito isto, considero que a grande diferença entre estas duas questões é a quantidade de espaços que os alunos tinham que completar, ou seja, na Questão 3, os alunos tinham que conjugar um só verbo e, por isso, tiveram mais tempo de refletir sobre a resposta correta. Por outro lado, a Questão 5 requeria que os estudantes completassem três espaços. É de salientar que o tempo atribuído para a realização de cada questão variava de acordo com o número de espaços de cada questão. No entanto, a falta de tempo pode ter contribuído para o elevado número de respostas incorrectas ou ausência de respostas devido ao pouco tempo de reflexão que os alunos poderão ter tido. Além disso, o facto de na Questão 5, os alunos serem obrigados a distinguir dois tempos verbais – *Pretérito indefinido* e *Pretérito perfecto compuesto* – que, habitualmente, suscitam bastantes dúvidas aos estudantes cuja língua materna é português, pode ser indicador de que as diferenças entre estes dois tempos ainda não estão completamente esclarecidas.

Em suma, nesta atividade realizada na plataforma *Wooclap*, a falta de tempo de reflexão nas questões, o número de espaços a completar e a dificuldade patente na distinção entre os principais tempos verbais, poderá ter contribuído para os resultados negativos obtidos.

Passando à análise do *Gráfico 4* que apresenta a média da cotação obtida em cada questão de gramática da prova de avaliação sumativa, devo afirmar que há uma diferença substancial, comparativamente com a atividade analisada anteriormente. Tal como referi antes, a única pergunta que apresenta uma média negativa é a Questão I, sendo que se calcularmos a média de cotação desta questão, sem contabilizar o aluno que não teve tempo para realizar este grupo de questões, a média passaria a ser de 11 pontos nesta pergunta, passando a ser uma média positiva na Questão I.

Além disso, é de salientar que também na questão II e III, um aluno não realizou o exercício, obtendo uma cotação de zero pontos. No entanto, como a cotação dos seus colegas nessas questões era elevada, a média final manteve-se positiva.

Em geral, nesta Parte C da prova de avaliação sumativa que era dedicada ao uso da língua, a maioria dos alunos foi bem sucedida e conseguiu obter resultados muito positivos. É de salientar que desta vez os alunos possuíram mais tempo para realizar as questões e, além disso, os três textos que os alunos tiveram que completar foram elaborados com um propósito didáctico, pois foram retirados de diferentes manuais, ao contrário das frases da atividade *Wooclap* onde foram utilizadas amostras reais da língua.

Por fim, relativamente aos resultados obtidos através das tarefas finais realizadas pela turma do 12º ano, podemos referir que pontualmente os alunos ainda revelam dificuldades na distinção do *Pretérito indefinido* e *Pretérito perfecto compuesto*, algo que já tínhamos comprovado na atividade realizada no *Wooclap*. Além disso, é possível identificar a interferência da língua materna, no momento de conjugar os verbos nos diferentes tempos verbais. No entanto, devo voltar a referir que estas tarefas finais permitiram aos alunos demonstrar as suas capacidades em se

expressarem em espanhol, pois era uma tarefa mais significativa, onde os estudantes tinham oportunidade de gerir as suas dificuldades, isto é, utilizar diferentes recursos para conseguirem comunicar a sua mensagem. Dito isto, é possível fazer um balanço positivo desta atividade.

4.2. Ciclo dois

Este ciclo dois de investigação foi implementado na turma do 9º ano de escolaridade de Inglês e foi elaborado após a análise de aspetos que considerei não terem sido benéficos para os alunos do ciclo anterior.

Tal como aconteceu no ciclo anterior, também neste segundo ciclo de investigação, os alunos tiveram como foco principal na área da literatura, uma novela intitulada *Skinny* da autora americana Donna Cooner, que estava relacionado com o tema das aulas – *Teens and Body Image*, e como tema gramatical a ser abordado o *First and Second Conditional*, pois era o conteúdo que fazia parte da unidade que devia ser lecionada naquele momento do 2º período. Devo acrescentar que o *First Conditional* é um conteúdo de revisões, enquanto que o *Second Conditional* é o novo conteúdo a ser adquirido pelos alunos.

Relativamente às mudanças efetuadas após a obtenção dos resultados do ciclo um, devo mencionar que neste ciclo de investigação os alunos apenas tiveram acesso a um excerto da obra literária estudada, ao contrário daquilo que ocorreu com a turma do 12º ano de Espanhol, que tiveram oportunidade de ler vários excertos. Além disso, nesta aula observada é possível verificar os três elementos que constituem o método ESA.

No próximo subcapítulo irei proceder à descrição das atividades realizadas na aula e da atuação do professor e aluno ao longo desta aula.

4.2.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno

As aulas leccionadas ao 9º ano de escolaridade de Inglês contaram com quatro aulas de 50 minutos, sendo que a aula dedicada à gramática foi a terceira deste

conjunto e os estudantes tiveram o seu primeiro contacto com a obra literária estudada na aula imediatamente antes desta terceira sessão.

Ao contrário daquilo que aconteceu no ciclo anterior, a novela escolhida para ser abordada não era o foco central de todas as aulas, ou seja, não foram apresentados aos alunos diversos excertos associados às diferentes competências (cultural ou lexical) a desenvolver. A turma apenas teve acesso a um excerto que foi trabalho desde a perspetiva da compreensão escrita (Anexo 13) e serviu como contexto para que, posteriormente, se introduzisse as *Conditional Sentences.*

Dito isto, numa primeira fase da aula, os estudantes observaram a imagem da capa do livro para os relembrar do texto trabalho anteriormente. Posteriormente foram apresentados aos alunos duas frases retiradas desse excerto (Anexo 14) que foram adaptadas e que tinham como objetivo relembrar alguns detalhes da história lida na aula anterior. Posteriormente, pediu-se aos alunos que encontrassem duas diferenças entre as duas frases apresentadas e partilhassem com um colega aquilo que descobriram. O objetivo desta atividade inicial de análise era que os alunos detetassem pelo menos duas características que permitissem distinguir o *First* do *Second Conditional*, por exemplo: identificar os tempos verbais que constituem cada *conditional sentence*, uma vez que os mesmos transmitem o tempo da ação; identificar a probabilidade da ação de cada frase ocorrer no futuro ou identificar a existência de duas orações – *If clause* e *Result clause*. De seguida, os alunos partilharam as diferenças que tinham detetado e, em conjunto com a professora, formularam as regras relacionadas com as *conditional sentences*.

Finalizada esta primeira etapa, expliquei aos alunos que tinha surgido o momento de avaliar se eles tinham entendido as regras aprendidas anteriormente. Para isso, deviam começar por ler a tabela informativa que recolhia toda a informação sobre os *conditionals* que se encontrava no manual *Move On 9º ano* (Apêndice 1). Posteriormente, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que alguns alunos realizaram o exercício D e os restantes realizaram o exercício E também presentes no manual *Move On 9º ano* (Apêndice 2). Esta foi a solução encontrada para que fosse possível realizar todos os exercícios importantes naquela aula. Terminado o tempo

dado para realizarem a tarefa, os alunos deviam partilharam as suas respostas com os estudantes que realizaram o exercício aposto e verificar se concordavam com as respostas dadas. No fim, a professora comprovou as respostas dadas nos dois exercícios e procedeu ao esclarecimento de algumas dúvidas.

Por fim, a última fase da aula era dedicada a uma prática livre do conteúdo gramatical estudado. Nesta última tarefa, os alunos iram receber três frases que deviam ser completadas com a informação que eles considerassem pertinente. Uma vez que as frases a serem criadas deviam ser baseadas nas personagens e na história da obra literária previamente estudada – *Skinny* – era necessário que os estudantes fizessem uso do conhecimento previamente adquirido do contexto envolvente da novela. Além disso, nesta tarefa teriam que utilizar de forma comunicativa o conteúdo gramatical abordado. Dito isto, os alunos receberam partes de frases criadas anteriormente e que depois foram recortadas (Anexo 15), dando-lhes uma *if clause* ou *result clause* que posteriormente deviam completar, utilizando corretamente os tempos verbais de cada *conditional sentence* e, acrescentando a informação que lhes parecia pertinente. Finalizadas as frases, os alunos partilharam com os colegas as suas criações. Neste momento, geri as diferentes conversações entre os alunos e dei *feedback* das frases que criaram.

Em último lugar, gostaria de mencionar que os alunos tiveram trabalhos de casa sobre este conteúdo gramatical que deviam realizar na plataforma *Wooclap* para que fosse mais fácil proceder à posterior recolha de dados. Os três exercícios foram retirados do manual da turma (Apêndice 3) e, posteriormente adaptados para avaliar qual seria a *performance* dos alunos em diferentes tipos de exercícios. Em suma, os exercícios estavam organizados do nível mais difícil ao mais fácil, sendo que no exercício A – o único que foi adaptado – os estudantes recebiam a indicação de que deveriam conjugar o verbo no *Present Simple* ou *Future*, mas que deveriam escolher o verbo que lhes parecesse mais adequado. Depois, no exercício B, tinham acesso a vários verbos e apenas tinham que escolher aquele que lhes parecesse mais adequado e conjugá-lo corretamente e, por fim, o exercício C, era um exercício tradicional de completar espaços, onde os alunos tinham em cada frase o verbo que deviam utilizar.

No subcapítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos neste segundo ciclo de investigação com objetivo de avaliar se as novas técnicas utilizadas produziram resultados positivos.

4.2.2. Resultados obtidos

Nesta secção deste relatório final de estágio serão apresentados os resultados e conclusões retiradas das diversas atividades realizadas ao longo desta aula de 50 minutos leccionada na turma do 9º ano. Ao contrário do ciclo anterior, este novo ciclo de investigação conta com mais dados qualitativos obtidos através da experiência na sala de aula e do seu registo no jornal realizado para o Seminário de Inglês da disciplina de Iniciação à Prática Profissional. No entanto, devo acrescentar que serão apresentados dados quantitativos referentes ao trabalho de casa realizado na plataforma *Wooclap.*

Posto isto, iniciarei esta exposição de dados, fazendo referência a diversas menções que realizei aquando da escrita do jornal de reflexão de Inglês. Começo por destacar uma reflexão feita de forma geral sobre toda a aula dedicada ao conteúdo gramatical em causa:

> Overall, all students participated in the class. The stronger learners helped a lot during the analysis of the examples from the book to find out the rules and uses of first and second conditional and the learners that were more insecure were more participative during the practice stage, because they had the time to think and then, they could read their answer.

Além disso, destaquei a última fase da aula, onde os alunos tiveram oportunidade de usar a sua criatividade aliada ao seu conhecimento sobre a obra estudada e o conteúdo gramatical estudado, como um momento onde os estudantes estavam interessados, dedicados e motivados a realizar esta tarefa: “This last activity went really well, students were engaged and motivated and they were the ones asking questions and sharing their sentences with me.”.

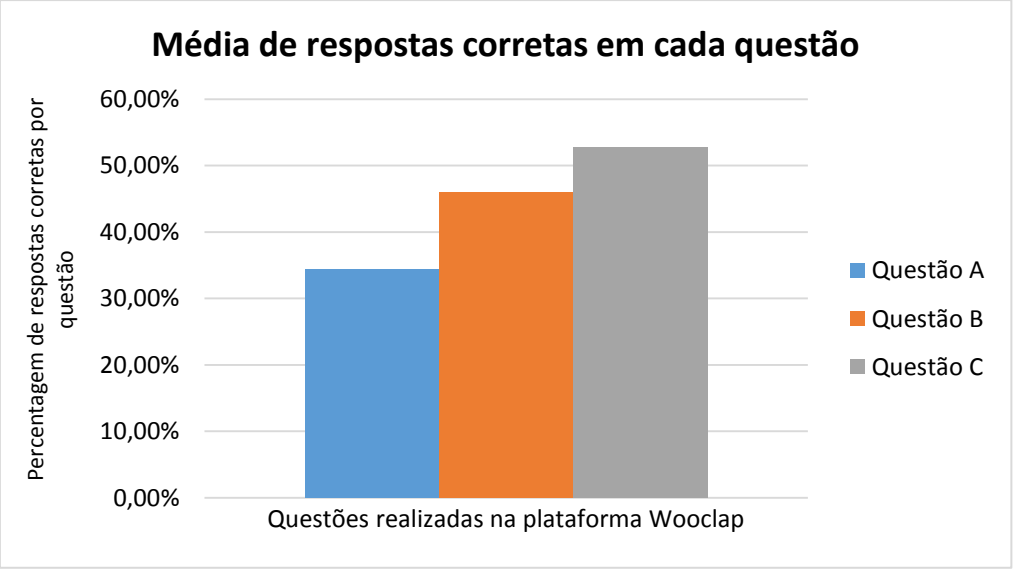
Por outro lado, gostaria de referir que na reflexão realizada após a aula observada, destaquei o facto desta última atividade não ter produzido resultados positivos para os alunos menos fortes:

> The weaker learners probably had a hard time following the class, especially the last stage of production, where I was not able to guide them as good as I wanted to. However, this time I think the exercises from the coursebook were a good way of including those students by giving them achievable exercises.

Após a exposição de várias passagens retiradas do jornal de reflexão, passarei à exposição dos dados quantitativos obtidos após a realização do trabalho de casa, que os estudantes do 9º ano realizaram na plataforma *Wooclap.*

Dito isto, o Gráfico 5 apresenta a percentagem de respostas corretas em cada questão do trabalho de casa. No subcapítulo seguinte, tentar-se-á averiguar as razões pelas quais algumas questões tiveram mais resultados positivos que outras.

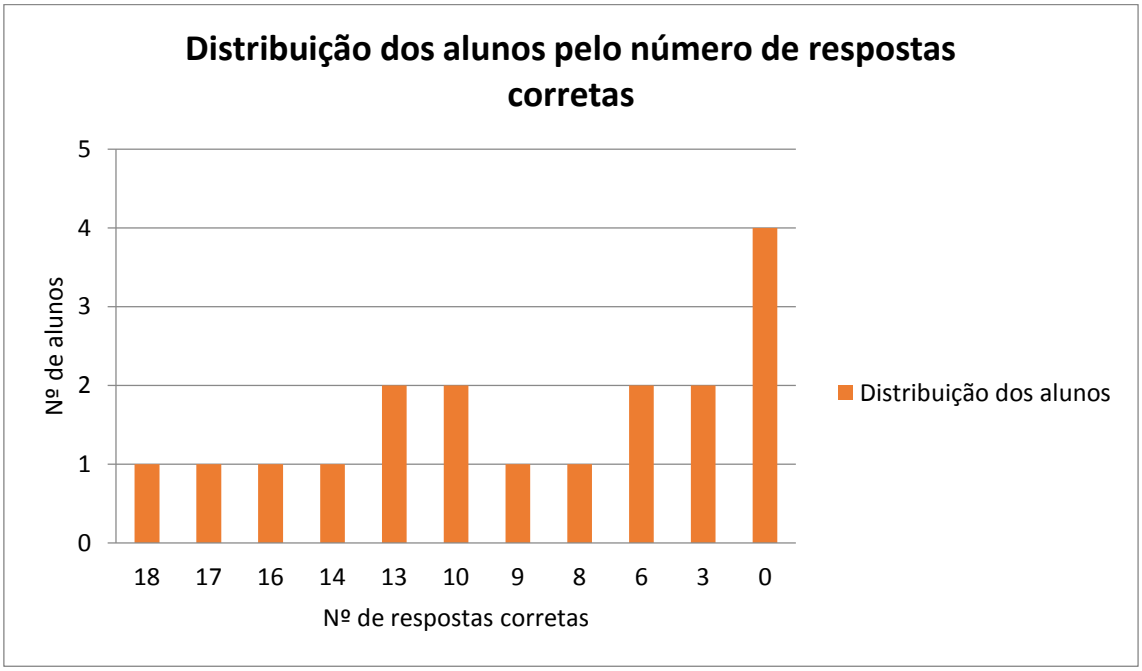
Gráfico 5 – Média de respostas corretas em cada questão do trabalho de casa na plataforma Wooclap



Além disso, o Gráfico 6 apresenta a distribuição dos alunos de acordo com o número de respostas corretas que obtiveram na atividade. É de salientar que dezoito

era o número máximo de respostas corretas que os estudantes podiam obter. Em suma, houve uma taxa de aprovação de apenas 45,06% nesta atividade.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos de acordo com o número de respostas corretas



Terminada a apresentação de todos os dados recolhidos, no próximo subcapítulo analisarei os mesmos de forma a identificar quais as possíveis alterações a aplicar no último ciclo de investigação.

4.2.2.1. Interpretação dos dados

Apresentados os dados recolhidos e que considerei pertinentes para este ciclo de investigação, irei proceder à interpretação dos mesmos.

Posto isto, gostaria de começar esta análise por destacar de forma positiva a realização da última atividade da aula que além de permitir aos alunos utilizar os conteúdos gramaticais aprendidos também aliou uma competência que habitualmente não recebe a importância devia nas aulas – a criatividade. Além disso, considero que o sucesso desta última atividade se deveu precisamente ao facto dos estudantes terem tido oportunidade de fazer uso da sua imaginação para se comunicarem em inglês. No

entanto, devo voltar a destacar que esta tarefa não foi tão produtiva quanto eu desejava para os alunos menos fortes pois, tal como já referi, não fui capaz de ajudar aqueles que necessitavam o meu apoio, talvez porque não fui capaz de gerir o meu tempo e distribuir a minha atenção por todos os alunos. Considero que o facto dos alunos mais fortes estarem bastante motivados e participativos na última fase da aula, fez com que captassem mais a minha atenção, descurando os alunos que tinham mais dificuldades. Gostaria de acrescentar que acredito que esta característica menos positiva da minha gestão de aula é algo que pode vir a melhorar com o tempo e com a experiência que irei adquirir.

Em suma, tal como foi referido no subcapítulo anterior, de forma positiva é possível destacar que tanto os alunos mais fortes como aqueles que tinham mais dificuldades tiveram momentos na aula para demonstrarem todas as suas capacidades. É por esta razão que considero que esta aula observada conseguiu ser mais equilibrada e produzir resultados positivos para todos os alunos, ainda que por vezes tal só acontecesse em uma fase da aula.

De seguida passarei à análise dos dados quantitativos obtidos através da realização do trabalho de casa, onde os alunos tinham que realizar exercícios de prática controlada.

Em primeiro lugar, parece-me importante explicitar que os alunos nunca tinham tido contacto com esta plataforma antes desta atividade. Posto isto, considero que a falta de familiarização dos alunos com a plataforma pode ter sido um fator que influencie os resultados obtidos. Ao contrário dos alunos do 12º ano, que tiveram oportunidade de utilizar a plataforma durante as aulas e contaram com a minha orientação para trabalhar com esta tecnologia, a turma do 9º ano nunca teve oportunidade de utilizar o *Wooclap* nas aulas e aquando do envio do trabalho de casa apenas receberam informações sobre o *site* e o código a inserir. Acredito que faltaram mais indicações da minha parte para que os alunos tivessem mais confortáveis no manuseamento da plataforma. Após esta breve indicação, passaremos à análise dos dados relativos ao Gráfico 5.

Tal como podemos ver nesse mesmo gráfico, a questão A foi aquela que contou com menos respostas corretas e, por outro lado, a questão C obteve a maior percentagem de respostas corretas.

Começando por analisar os resultados obtidos na questão A (Apêndice 3), tal como podemos verificar os alunos tinham que escolher qual o verbo que consideravam mais adequado e conjugá-lo no *Present Simple* ou no *Future*. Considero que a maior dificuldade da turma foi escolher o verbo adequado para cada frase e, por essa razão é que a taxa de sucesso nesta questão foi tão baixa. Por outro lado, se atentarmos às questões seguintes, verificamos que há um aumento gradual da percentagens de respostas corretas nas questões B e C, pois na primeira pergunta é fornecida uma lista de verbos que os alunos devem utilizar sem especificar em qual frase e, na segunda questão, cada frase tem o verbo entre parênteses que apenas precisa de ser conjugado corretamente de acordo com o *First Conditional* ou *Second Conditional*. Posto isto, concluo que a dificuldade dos estudantes não é distinguir as frases condicionais aprendidas – ainda que, por vezes se denota alguns erros a nível da conjugação dos verbos – mas sim entender o contexto de frase e, posteriormente fazer uso do seu vocabulário para completar os espaços.

Por fim, relativamente ao Gráfico 6, tal como podemos verificar, mais de metade dos alunos da turma não conseguiram obter nem metade das respostas corretas. Assim sendo, podemos considerar que esta atividade não foi tão bem sucedida como esperado, principalmente porque durante a aula os exercícios de prática controlada foram aqueles que produziram melhores resultados tanto para os alunos menos fortes como para aqueles mais fortes.

Em suma, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas nesta turma neste segundo ciclo de investigação, conseguiram produzir mais resultados positivos do que as atividades levadas a cabo na turma de 12° ano de Espanhol. Além disso, neste ciclo dois foi possível atingir um maior equilíbrio de atividades dedicadas aos diferentes níveis de alunos, criando espaço para que os estudantes mais desenvolvidos fossem desafiados e os alunos com menor nível de língua tivessem exercícios acessíveis.

4.3. Ciclo três

Este último ciclo de investigação foi implementado na turma do 10º ano de Espanhol Iniciação e contou com algumas alterações ao nível das técnicas utilizadas no ciclo anterior devido aos resultados obtidos, que ainda não foram satisfatórios. Esta aula gramatical estava introduzida no segundo bloco de 100 minutos e fazia parte de uma unidade didática intitulada *¡Casas Famosas!* que contava com um total de dois blocos de 100 minutos e um último de 50 minutos.

Uma vez mais, os estudantes tiveram que analisar um texto literário que, posteriormente, serviu como base para estudo da gramática. Posto isto, considero que neste momento é importante enunciar que o texto literário escolhido foi *Casa Tomada* de Julio Córtazar, pois podia relacionar o tema da UD com a casa representada, tal como justifiquei na Fundamentação Pedagógica da unidade: "He elegido este cuento, porque tenía como escenario una casa que podría estar encantada, lo que podría suscitar interés a los alunos …".

Além disso, neste conto podíamos encontrar exemplos de verbos no gerúndio que podiam ser úteis para os alunos que iriam ter que descrever imagens de momentos determinantes da história, uma vez que o conteúdo gramatical a estudar eram as perífrases verbais de gerúndio.

Enunciados os focos principais desta aula e antes de proceder à descrição das atividades, é importante enunciar as alterações implementadas em relação ao ciclo anterior. Dito isto, neste ciclo três, o texto literário escolhido continua a ser a base para leccionar o tópico gramatical, mas ao contrário dos ciclos anteriores, não é através de exemplos retirados do texto que se procede à explicação da gramática. Como veremos no subcapítulo seguinte, os alunos fizeram uso do seu conhecimento sobre o conto estudado para legendar imagens representativas de vários momentos da história, utilizando de forma espontânea a estrutura *Estar* + gerúndio. Além disso, poderemos verificar que neste ciclo de investigação não se optou por realizar um exercício de prática livre após a introdução teórica pois a tarefa introdutória era bastante semelhante a um exercício de produção e, além do mais, uma vez que esta

estrutura é muito recorrente na sala de aula, pois muitas vezes questionámos os nossos alunos para saber aquilo que estão a fazer, parece-me que os alunos têm naturalmente diversas oportunidades para praticar este tópico gramatical.

Por outro lado, gostaria de acrescentar que neste ciclo de investigação foi novamente utilizado o método ESA de Jeremy Harmer que, apenas não contou com a última fase de ativação do conhecimento de uma forma comunicativa.

No subcapítulo seguinte, irei proceder à descrição detalhada das atividades levadas a cabo por mim e pelos alunos do 10º ano de Espanhol.

4.3.1. Descrição das atividades e atuação do professor e aluno

Neste ciclo de investigação, a aula onde foram aplicadas algumas técnicas para tentar responder à questão de investigação, tinha uma duração de 50 minutos, mas estava inserida num bloco de 100 minutos que contava com uma pausa de 10 minutos entre as duas aulas. Gostaria de mencionar que, na minha opinião, esta pausa não contribui para a realização de uma aula fluída, pois por vezes é necessário interromper alguma atividade que teve uma duração mais longa do que o esperado, quebrando o ritmo da aula. Dito isto, passarei a descrever o plano desenhado para este último ciclo.

Esta aula de gramática estava dividida em três momentos distintos. Numa primeira fase, os alunos tiveram acesso a quatro imagens que representavam os dois personagens principais do conto estudado em quatro situações distintas (Apêndice 4). Foi pedido aos alunos que observassem as imagens e respondessem à questão: *¿Qué están haciendo los personajes?* As respostas dos alunos foram registadas no quadro de giz (Anexo 17) para que, posteriormente servissem de base para a explicação teórica. Em seguida, e utilizando as frases criadas pelos estudantes do 10º ano, procedi à explicação da formação do gerúndio e dos seus usos e, em seguida, expliquei o valor da perífrase verbal que foi utilizada de forma intuitiva nas frases criadas.

Na segunda fase desta aula, os alunos tiveram oportunidade de estudar o conteúdo aprendido através da realização de exercícios de prática controlada

(Apêndice 5). É importante mencionar que antes de iniciarem os exercícios, a turma teve acesso a uma ficha informativa (Anexo 18) de elaboração própria, baseada em diversas gramáticas de espanhol. O objetivo desta ficha é que os alunos ficassem com toda a informação armazenada para poderem consultar quando fosse necessário. Além disso, considero que o facto de terem uma fonte mais visual e organizada de certo modo, pode contribuir para um estudo mais eficaz, pois o aluno está mais motivado. É importante mencionar que durante a aula observada não houve tempo suficiente para a realização de todos os exercícios e, por isso, o exercício 1 do Apêndice 5 foi enviado para trabalho de casa.

Para terminar esta aula, constava na planificação um desafio (Anexo 19) que era composto por três frases – criadas com base no contexto do conto *Casa Tomada* – e que os alunos tinham que completar com a perífrase verbal *Estar + gerundio*, num tempo máximo de dois minutos. Deviam registar as respostas no caderno para depois partilhá-las com o grupo. Uma vez que, como já foi referido anteriormente, o tempo não foi suficiente para fazer todas as atividades, na aula seguinte e última da UD, após a correcção do trabalho de casa, os estudantes procederam à realização deste desafio.

Terminada a apresentação das atividades levadas a cabo na sala de aula, irei proceder à apresentação dos dados recolhidos no subcapítulo seguinte.

4.3.2. Resultados obtidos

Tal como veremos neste subcapítulo, neste último ciclo de investigação os dados obtidos são de caráter qualitativo e foram recolhidos através da experiência na sala de aula, sendo que foram registados no portefólio realizado ao longo do estágio.

Assim sendo, começo por apresentar uma transcrição das frases que os alunos elaboraram aquando da realização da primeira tarefa, onde tinham que analisar a imagem correspondente e responder à questão: *¿Qué están haciendo los personajes?* Gostaria de fazer a referência que os personagens principais do conto de Julio Córtazar eram Irene e o próprio autor que eram dois irmãos que viviam numa antiga casa da

família. Posto isto, apresento as frases elaboradas que também podem ser encontradas no Anexo 17:

- Imagem 1 – *Irene está tejiendo.*
- Imagem 2 – *Los hermanos están mirando el pasillo.*
- Imagem 3 – *El narrador está pensando.*
- Imagem 4 – *Los hermanos están huyendo.*

Gostaria de salientar que os alunos não demonstraram dificuldades em conjugar o verbo estar no Presente do Indicativo, no entanto denotaram-se algumas dificuldades na conjugação do verbo *huir* no gerúndio. Por outro lado, a conjugação do verbo *tejer* não suscitou dúvidas, pois era um dos exemplos que aparecia no excerto que os alunos tinham lido anteriormente.

Relativamente à segunda fase da aula, onde os alunos realizaram os exercícios de prática controlada (Apêndice), não foram detectadas dificuldades nos dois exercícios, à exceção da alínea c do exercício 3 que pedia que os alunos completassem a frase com a perífrase verbal *Estar + gerundio* de um verbo reflexivo: *caerse*. No próximo subcapítulo serão explicitadas as razões pelo qual esta dúvida surgiu. Por outro lado, no exercício 1 que foi enviado para trabalho de casa, os estudantes revelaram ter bastantes dificuldades e muitos não realizaram o exercício tal como podemos verificar no registo feito no portefólio escrito ao longo do estágio: "Al día siguiente, cuando comencé la clase pregunté si habían hecho el ejercicio y me contestaron que no lo habían entendido.". No entanto, após o esclarecimento de dúvidas que tinham, os alunos foram capazes de corrigir as frases apresentadas.

Por fim, relativamente ao desafio realizado após a correcção do trabalho, é possível afirmar que a turma conseguiu completar corretamente as frases e, devo acrescentar, que estavam bastante motivados para este desafio, principalmente porque o facto de terem um tempo limitado para responder fazia com que fosse mais desafiante.

Em suma, podemos afirmar que este ciclo de investigação produziu vários resultados positivos. Os mesmos serão interpretados no subcapítulo final *4.3.2.1. Interpretação dos dados*.

4.3.2.1. Interpretação dos dados

Neste subcapítulo iremos proceder à interpretação dos últimos resultados obtidos deste projeto de investigação-ação. Posto isto, começarei por analisar as frases que os alunos construíram para responder à pergunta em causa sobre as imagens que estavam a observar.

Tal como referi anteriormente, os estudantes demonstraram que denominavam bastante bem a conjugação do verbo *Estar* em espanhol e a sua dificuldade só surgiu aquando da conjugação dos verbos irregulares, como *huir*, no gerúndio. Além disso, tal como já foi mencionado, com o verbo *tejer* esta dificuldade não se colocou, posto que era um exemplo que estava presente no conto e que de forma perspicaz os alunos procuraram quando surgiu a imagem da personagem Irene a tecer. Em suma, nesta atividade não surgiram demais dificuldades a nível do gerúndio, uma vez que é uma forma verbal não pessoal que também é leccionada em português, o que permite uma transferência de conhecimentos da língua materna para a língua estrangeira.

Posteriormente, nos exercícios de prática controlada, tal como podemos verificar nas reflexões apresentadas, não foram destacadas dificuldades à exceção da conjugação do verbo reflexivo: c*aerse*. Devo dizer que estas dúvidas surgiram, porque não foi explicitado aos alunos durante a fase teórica o caso dos verbos reflexivos e, além disso, também não fiz qualquer menção sobre esse conteúdo na ficha informativa que elaborei para os alunos. Dito isto, as dúvidas que surgiram derivaram da minha falta de referência a este tópico. É de salientar que após a explicação, os alunos conseguiram completar corretamente o espaço.

Finalmente, relativamente ao trabalho de casa enviado para os alunos, tal como verificámos quase nenhum o realizou, pois referiu ter dúvidas em relação ao

objetivo do exercício. Na reflexão que realizei sobre esta UD e que foi introduzida no portefólio elaborado, destaquei uma possível razão pela qual estas dúvidas surgiram: "[…] creo que si por lo menos hubiera explicado la actividad en la clase, ellos conseguirían hacerla fácilmente, porque la realidad es que una vez que yo expliqué la tarea, ellos fueron capaces de hacerla". Em suma, a falta de intruções poderá ter sido um fator que impediu a realização deste exercício. Contudo, na reunião de pós-observação desta aula observada, a professora-orientadora referiu os alunos poderiam ter utilizado o argumento de possuírem dúvidas em relação ao exercício para desculparem o facto de não o ter feito.

Em conclusão, considero que este ciclo de investigação produziu mais resultados positivos pois a forma como os alunos foram introduzidos no tópico gramatical foi mais motivadora e inclusiva, pois eles criaram as suas frases. Além disso, devo fazer menção a uma reflexão realizada no meu portefólio que refere precisamente o facto de este conteúdo ser abordado na língua materna e que dessa forma permite aos alunos transferir conhecimentos para a língua estrangeira que estão a aprender:

> […] considero que cuando un contenido gramatical en español tiene semejanzas con portugués se torna más fácil de enseñar. … Intenté establecer una relación entre la lengua extranjera y lo que habían aprendido en portugués. Creo que resultó mucho más fácil para los alumnos entendieren estos contenidos, porque los habían estudiado previamente en su lengua materna.

Considerações Finais

Finalizada a apresentação deste projeto de investigação-ação, nesta secção pretendo expor as considerações finais relativas ao trabalho levado a cabo neste estágio.

Primeiramente, gostaria de referir as dificuldades encontradas na implementação deste PIA, uma vez que não foi possível lecionar as mesmas disciplinas tanto no 3º ciclo do Ensino Básico como no Ensino Secundário. Para além disso, em cada língua estrangeira foram atribuídos diferentes grupos ao longo dos períodos, com exceção do 8º ano de escolaridade, que foi a primeira e a última turma de Inglês que leccionei, mas que por motivos relacionados com os temas a abordar nas aulas não me foi possível no 1º período aplicar o primeiro ciclo de investigação, impossibilitando a aplicação deste projeto de uma forma contínua e com a possibilidade de analisar dados obtidos da mesma fonte durante os diferentes ciclos de investigação, após as alterações necessárias.

Em seguida, gostaria de referir que ao longo da recolha de resultados para este relatório final, algumas dificuldades foram surgindo uma vez que nem sempre os alunos entendiam a plataforma mais utilizada para a recolha de dados quantitativos e, além disso, durante as aulas por vezes era difícil fazer uma recolha dos dados qualitativos – por exemplo, recolher as frases realizadas pelos estudantes do 9º ano na fase de produção – visto que, com o ritmo da aula é difícil conciliar o papel de professora com o papel de investigadora deste projeto. Assim sendo, grande parte dos dados qualitativos foram recolhidos através das reflexões individuais que realizei após as diversas aulas, sendo que algumas dessas reflexões estavam registadas nos portefólios reflexivos elaborados para a disciplina de Inglês e Espanhol.

Terminada a enunciação das duas maiores dificuldades encontradas na implementação deste PIA, é importante relembrar os objetivos a que me propus no início deste relatório final e avaliar se foi possível cumpri-los e, em caso negativo, que possíveis alterações poderiam ser feitas num futuro próximo.

Dito isto, o primeiro objetivo enunciado foi: 'Avaliar a eficácia deste método na aprendizagem dos alunos'. Tal como podemos verificar na apresentação e análise dos dados obtidos, o ciclo três foi aquele que obteve mais resultados positivos de forma geral nas atividades elaboradas. Por outro lado, não podemos afirmar de forma taxativa que nos ciclos anteriores não foi provado que após a explicação gramatical através do contexto das obras leccionadas, os alunos não foram capazes de realizar os exercícios propostos.

Considero que a forma como alguns exercícios foram elaborados, como por exemplo a utilização de frases retiradas da obra *La Voz Dormida* no ciclo um não foi uma boa tentativa para a elaboração dos exercícios de prática controlada e, por isso, na fase seguinte, procedi à alteração que considerei necessária. Além disso, também penso que a realização de atividades de produção, nem sempre produziu resultados positivos, uma vez que os alunos com um menor nível de língua demonstraram ter mais dificuldades nesta fase da aula. Assim sendo, questiono-me se seria possível criar uma atividade paralela que permitisse a estes alunos desenvolver a sua competência gramatical. Por exemplo, caso este grupo de estudantes precisassem de prolongar a fase de prática prolongada, de que forma conseguiria colocar os alunos com maior e menor nível de língua estrangeira a realizarem atividades distintas em simultâneo? Dito isto, o objetivo seria ter os alunos com mais dificuldades a praticar o conteúdo gramatical em causa e, os alunos com mais nível de língua, a realizarem um exercício de produção. Esta seria uma alternativa que gostaria de pôr em prática nas minhas futuras aulas, caso a constituição da turma assim o exigisse, até porque gostaria de saber de que forma reagiriam os alunos, sabendo que haveria colegas a fazer um trabalho distinto do deles.

Posto, isto podemos verificar duas razões principais para que o método implementado não fosse eficaz em todos os ciclos de investigação: incorrecta elaboração das atividades de prática controlada e a existência de *mixed hability classes*.

Relativamente, ao segundo objetivo – 'Apresentar diversas formas de utilização do texto narrativo para desenvolver a capacidade gramatical ao nível dos tempos

verbais' – podemos afirmar que este foi cumprido. Tal como podemos ver ao longo do capítulo onde se procedeu à apresentação dos ciclos de investigação, o texto narrativo foi utilizado para apresentar exemplos de estruturas gramaticais, através de frases retiradas da obra ou imagens representativas da história, e para elaboração das regras gramaticais e, serviu também, como base para a realização de exercícios de prática controlada e de produção. Em suma, considero que foi possível demonstrar diversas formas de exploração do texto.

Em seguida, relativamente ao critério três: 'Avaliar a receção dos alunos à introdução deste método', posso afirmar que as turmas se mostraram bastante recetivas tanto aos textos estudados como à exploração dos tópicos gramaticais de uma forma mais interativa, onde eles podiam participar ativamente na análise e expor as suas conclusões. Também penso que a fase de produção implementada na turma do 9º ano de Inglês, foi muito bem recebida pelos alunos com maior nível de língua, pois eles tinham mais liberdade de se expressarem na língua meta. Além disso, considero que as turmas que tiveram oportunidade de utilizar plataformas digitais, como o *Wooclap*, estavam mais motivadas para o estudo, ainda que por vezes tenham surgido algumas dificuldades no manuseamento da mesma.

Por fim, o último critério apresentado era 'Desenvolver o hábito da leitura nos alunos'. Ainda que este objetivo não fosse dos mais importantes para este projeto de investigação-ação, fazia todo o sentido enunciá-lo uma vez que uma das grandes áreas de estudo era a literatura. Assim sendo, devo dizer que ainda que este objetivo não tenha sido cumprido na sua totalidade, foi possível suscitar a atenção de alguns alunos que tinham interesse em ler na totalidade as obras estudadas. Devo acrescentar que foram os alunos com um nível superior de língua que se mostraram mais interessados, por isso num futuro gostaria de perceber de que forma é possível desenvolver este gosto pela leitura nos alunos com mais dificuldades. Questiono-me se seria exequível atribuir diferentes obras as estes dois grupos de alunos e, posteriormente qual seria a melhor forma de abordar diferentes obras nas aulas.

Em conclusão, devo dizer que a realização deste PIA permitiu-me analisar de perto duas grandes áreas do ensino de línguas estrangeiras e detetar técnicas que

resultam mais benéficas para os alunos em causa. No futuro, continuarei a debruçar-me sobre estes temas, pois sei que os conteúdos gramaticais sempre suscitam dúvidas nos alunos e, relativamente à literatura, acredito que por muito valiosa que seja por si só, também pode ser um meio de introduzir e desenvolver competências que os alunos devem adquirir durante o seu percurso escolar.

Referências Bibliográficas

Agrupamento Escolas de Pedrouços. (2019). Documentos Estruturantes - *"Plano Plurianual de Melhoria" TEIP.* https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://escolasdepedroucos.com/wp-content/uploads/2022/04/PLANO-PLURIANUAL-DE-MELHORIA-2018-2021-3jul2019.pdf

Agrupamento Escolas de Pedrouços. (2020). *Documentos Estruturantes - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.* https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://escolasdepedroucos.com/wp-content/uploads/2022/04/Projeto-Educativo-Pedroucos18-21-jan2020.pdf

Almeida, J. D., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de Investigação-Ação – Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira.*

Álvarez, M. (2000). *Tipos de escrito I: Narración y descripción.* (pp. 17-38). Arco Libros.

Boonyasait, S. (2017). *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza del español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*. [Tese doutoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense Repositorio Institucional de la UCM.

Collie, J., & Slater, S. (2002). *Literature in the Language Clasroom: A resource book of ideas and activities.* Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação.* (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trads.) Edições ASA. https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 3*(2), 359-362. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *TEIP.* https://www.dge.mec.pt/teip

Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura.* (R. G. Pérez, Trad.). Península. (Livro original publicado 2012)

García, M. A. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, *5*, 1 - 14. https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf

Harmer, J. (1997). *How to Teach English.* Ocelot Publishing.

López, F. (2005). Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. *Actas del Programa de formación para profesora de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Múnich. (pp. 177 - 179). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2004-2005.htm

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Encarnação, M. M., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* (Pedroso, J. V., Ed.). Editorial do Ministério da Educação e da Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 9º ano, 3º ciclo do ensino básico* . https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_9a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 10º ano, Secundário, Espanhol - Formação Específica - Iniciação.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 12º ano, Secundário, Espanhol - Formação Específica - Iniciação.*

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_espanhol_f_esp_inic.pdf

Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa de Inglês, 3º Ciclo LE I.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf

Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10ºano, Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf

Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2004). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 12º ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_12.pdf

Pastoriza, F. R. (2013). El fin de la literatura: ¿es literatura la novela? *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación, 163 - 164, pp. 74 - 76.* http://64.227.108.231/PDF/COM2013163-164.pdf

Rodríguez Abella, R. Mª & Valero, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de*

Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 433 - 440). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf

Wooclap. (s.d.). *Nuestra visión.* https://www.wooclap.com/es/sobre-nosotros/

Anexos

[No Anexo compilam-se apenas os documentos que são da autoria do autor do relatório]

Anexo 1

ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESPAÑOL

12 º ano, nível iniciação
Ensino Secundário | 2021/2022

1ª Prueba escrita | 2º Período

Fecha: ……

Nombre: …… Nº: …… Grupo: ……..		
	Cotação	**Desempenho**
Parte A – Comprensión Auditiva	50 pontos	…… pontos
Parte B – Comprensión Lectora	75 pontos	…… pontos
Parte C – Uso de la Lengua	75 pontos	…… pontos
Classificação final …… **(…… valores)**	**Professor** ……	**Enc. de Educação** ……

PARTE A – COMPRENSIÓN AUDITIVA

I. Escucha con atención el siguiente reportaje y elige la opción correcta.

'LOS GRITOS DEL GUERNICA'

1. ¿Cuándo fue bombardeada Guernica?
a. El 26 de abril de 1937.
b. El 1 de abril de 1939.
c. El 25 de abril de 1938.

2. ¿Quién requirió el cuadro a Picasso?
a. Los Nacionales.
b. La Resistencia.
c. La República.

3. ¿Cuál era el objetivo del cuadro?
a. Representar el peligro de los totalitarismos en la Exposición en Paris.
b. Representar los ataques de los republicanos.
c. Representar la cultura española en la década de 30.

4. ¿Cómo es apodado el cuadro *Guernica*?
a. La gran obra de la guerra.
b. La gran obra social del siglo XX.
c. La gran obra moral del siglo XX.

5. ¿Qué características no usuales suelan aparecer en la obra de Picasso durante la década 30?
a. Felicidad, esperanza y perfección.
b. Miedo, terror y deformidades.
c. Nerviosismo, incertitud y tristeza.

rtve

Retirado de: *Informe Semanal en RTVE*: https://www.rtve.es/play/videos/informe-semanal/informe-semanal-gritos-del-guernica/4000139/

6. ¿Qué significa la desestructuración del cuerpo en la obra de Picasso?

a. La fragmentación del alma.
b. La división de un país en guerra civil.
c. La tensión bélica.

7. ¿Qué le impide de hacer el cuadro antes del bombardeo de la ciudad de Guernica?

a. La tensión que vive en esa época.
b. La falta de inspiración.
c. La tristeza en que vive.

8. ¿Cuándo terminó el primer dibujo del *Guernica*?

a. El 4 de junio.
b. El 30 de abril.
c. El 1 de mayo.

9. ¿Quién capturó la metamorfosis del cuadro a lo largo de su elaboración?

a. Su amante y modelo, Fernande.
b. Su amante y fotógrafa, Maar.
c. Su mujer y bailarina, Olga.

10. ¿Por qué razón no retrató bombas ni aviones en el cuadro?

a. Porque no sabía cómo diseñarlos.
b. Porque quería reflejar el dolor, pero no retratarse en él.
c. Porque no quería retratar los enemigos.

11. ¿Qué criticó la Izquierda en el cuadro?

a. Que no había representación de los culpables y no se representaba la Resistencia.
b. Que no estaban representados todos los intervinientes de la Guerra Civil.
c. Que no eran perceptible los personajes en el cuadro.

12. ¿Dónde se instaló el *Guernica*?

a. En el Museo Picasso de Barcelona.
b. En el Museo del Prado.
c. En el Museo de la Reina Sofía.

13. ¿Qué otras áreas interesaron a Picasso, después de haber pintado el *Guernica*?

a. La psicología y la guerra en países extranjeros.
b. La educación y el arte en España.
c. La política, la sociedad y la situación bélica en España.

14. ¿Hace cuantos años está el cuadro en el Museo Reina Sofía?

a. Hace 25 años.
b. Hace 80 años.
c. Hace 35 años.

15. ¿Qué ofreció Picasso con la pintura de este cuadro?

a. La representación de un bombardeo en un país de tercer mundo. m
b. Una representación de un hecho ficticio.
c. Otro punto de vista del aquel momento de destruición.

PARTE B – COMPRENSIÓN LECTORA

Lee el texto a continuación.

'HE QUERIDO EXPLORAR EL LADO OSCURO, OCULTO Y SILENCIADO DE LA POSGUERRA'



La Voz Dormida es una novela sobre la posguerra. Cuenta las historias de Pepita, de Hortensia, de Reme, de Tomasa. Las de Felipe y Paulino. Y las de otro montón de personajes a través de los que Dulce Chacón ha reconstruido la atmósfera de una sociedad que sale de una pesadilla, la de la guerra civil, que los triunfadores han decidido prolongar hasta acabar con los que pelearon en el otro bando.

'Nos han contado muy mal la historia, nos han ocultado una parte muy importante. Los libros, las instituciones, incluso los propios relatos de los que vivieron aquello, fuera en el bando que fuera, han callado sobre lo que pasó de verdad. El miedo sigue existiendo, está vivo, incluso ahora, tantos años después. Y yo lo que he querido ha sido explorar ese lado oscuro, oculto y silenciado de la posguerra'.

Lo ha contado en *La Voz Dormida*, donde ha devuelto la voz a las mujeres que se vieron obligadas a guardar silencio. Presas o guerrilleras, y tantas otras que, sin ideas políticas ni banderas concretas que defender, fueron empujadas al sufrimiento por los avatares de la vida. Y de una política, la de Franco y los ganadores, que se obligó después de la guerra en destruir al enemigo. El 19 de julio de 1936, después del motín de los militares rebeldes contra la República, ya lo había formulado de manera rotunda uno de sus líderes, el general Mola: 'Es necesario propagar una atmósfera de terror'. El programa se cumplió durante la guerra, y se prolongó después.

De eso da cuenta Dulce Chacón. 'Este libro es un homenaje a los que han tenido que callar durante tanto tiempo. Los ganadores secuestraron una parte de nosotros mismos. Pero todavía hay tiempo. No es aún demasiado tarde. Muchos hombres y mujeres que padecieron la atroz represión de la posguerra viven. Aunque hayan tenido que callar durante muchos años, sus historias están ahí. Y es necesario rescatarlas'.

Hortensia es una de las presas. Está condenada a muerte, pero no la ejecutarán hasta que nazca la hija que lleva en sus entrañas. Reme bordaba una bandera republicana, y la encarcelaron por celebrar en un pueblo falangista la toma de Teruel. Tomasa es otra víctima: los ganadores tiraron por un puente a su marido y a sus hijos... Como telón de fondo, las últimas batallas de los guerrilleros que no han dado por perdida la guerra. Y, en primer término, aunque dentro de una trama coral, la historia de Pepita y de Paulino. Una historia de amor en un páramo de amargura y dolor. 'Pepita se convierte en enlace de la guerrilla sólo por amor, y por amor aguanta los 17 años que pasa en la cárcel su novio', explica Dulce Chacón. 'Una historia donde la paciencia es protagonista. Tanta paciencia para seguir queriéndose, y luego sólo tener un rato para poder saborear la pasión a toda prisa'.

Retirado y adaptado: https://elpais.com/diario/2002/09/06/cultura/1031263201_850215.html

I. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) y corrige las falsas.

Afirmaciones	V	F	Corrección
1. *La Voz Dormida* es una obra sobre el Franquismo.			
2. Los defensores del Bloque Nacional compartieron sus historias sobre aquella época.			
3. Una de las características principales de la guerra y de la posguerra era el terror.			
4. La autora cree que ya no existen muchas historias de la guerra.			
5. En la obra es abordada la historia de amor de Hortensia y Paulino.			

II. Contesta a las siguientes preguntas de forma completa.

Preguntas
1. Enumera 3 personajes de *La Voz Dormida*.
…… …… ……
2. ¿A qué bandos se refiere la autora cuando dice *"fuera en el bando que fuera"*?
…… …… ……
3. Describe a las mujeres representadas en la obra.
…… …… ……
4. La noticia de *El País* dice que Reme, uno de los personajes, fue encarcelada por *"celebrar en un pueblo falangista"*. Explica el concepto falangista.
…… …… …… …… …… ……
5. ¿Qué significa el título *La Voz Dormida*? Justifica tu opinión, relacionando con una frase de la noticia.
…… …… …… …… …… ……

PARTE C – USO DE LA LENGUA

I. Lee el siguiente texto y elige la opción correcta.

Esta mañana la policía (1) **ha encontrado** / **encontró** en un sótano el valioso cuadro que (2) **ha desaparecido** / **desapareció** misteriosamente del Museo del Prado el mes pasado. Parece ser que el día 23 de enero, unos ladrones de obras de arte (3) **han robado** / **robaron** el cuadro a pesar de las fuertes medidas de seguridad. Nadie sabía dónde estaba que un desconocido se lo (4) **ha dicho** / **dijo** ayer por teléfono a la policía. Hoy lo (5) **han recuperado** / **recuperaron** y por fin vuelve a estar en su sitio.

II. Lee el texto a continuación y conjuga los verbos en Pretérito Indefinido o Pretérito Imperfecto.

Una noche, cuando (*1. tener*) ..... once o doce años, mis padres (*2. salieron*) ..... y me (*3. dejar*) ..... Solo. (*4. Estar*) ..... feliz porque (*5. sentirse*) ..... Adulto. Me (*6. preparar*) ..... algo para cenar, (*7. ver*) ..... la tele y sobre las doce (*8. irse*) ..... a mi habitación. De repente, (*9. oír*) ..... Un ruido en el piso de abajo.

(*10. Cerrar*) ..... Con llave la puerta de mi habitación y (*11. escuchar*) ..... . Al cabo de un rato (*12. abrir*) ..... la puerta y (*13. bajar*) ..... las escaleras con mucho miedo.

(*14. Haber*) ..... Algo que (*15. moverse*) ..... cerca de una ventana. De repente, una sombra negra (*16. saltó*) ..... sobre mí. (*17. Ser*) ..... un gato. (*18. Desmayarse*) ..... y cuando (*19. regresar*) ..... mis padres, me (*20. encontrar*) ..... tirado en el suelo.

III. Elige el verbo correcto y conjúgalo en Pretérito Pluscuamperfecto.

LLEGAR – SONAR – SENTIR – PASAR – BEBERSE – TENER (x2)
EMPEZAR – IRSE - OLVIDAR

Ayer mi día fue un completo desastre. Me levanté más tarde de lo normal porque no (1) ..... el despertador. Cuando fui a la cocina para desayunar, me di cuenta de que mi hermano (2) ..... toda la leche y tuve que desayunar agua con galletas. Después, fui a la parada, pero mi autobús ya (3) ..... El siguiente autobús llegó tarde porque (4) ..... un pequeño accidente. Cuando llegué a la universidad, la clase ya (5) ..... y la profesora al verme se enfadó conmigo. Le expliqué todo lo que me (6) ....., pero no quiso saber nada porque me dijo que ella también (7) .....un problema con la bici y no (8) ..... tarde. Cuando abrí mi mochila me di cuenta de que con las prisas (9) ..... mi trabajo en casa. Nunca antes (10) ..... tanta vergüenza.

FIN DE LA PRUEBA

PARTE A	**I**			**50 pontos**	**200 pontos**
	50				
PARTE B	**I**	**II**		**75 pontos**	
	35	**40**			
PARTE C	**I**	**II**	**III**	**75 pontos**	
	20	**30**	**25**		

***Catarina Araújo* |26 de enero**

Anexo 2

Unidad Didáctica – La Voz Dormida

1. Lee el siguiente fragmento de la novela *La Voz Dormida* de Dulce Chacón.



FRAGMENTO 1: La mujer que iba a morir se llamaba Hortensia. Tenía los ojos oscuros y no hablaba nunca en voz alta. Sólo cuando la risa le llenaba la boca, se le escapaba un "Ay madre mía de mi vida" que aún no había aprendido a controlar, y lo repetía casi a gritos sujetándose el vientre. Se pasaba gran parte del día escribiendo en un cuaderno azul. Llevaba el cabello largo, **anudado** en una trenza que le recorría la espalda, y estaba embarazada de ocho meses.

Ya se había acostumbrado a hablar en voz baja, con esfuerzo, pero se había acostumbrado. Y había aprendido a no hacerse preguntas, a aceptar que la derrota se cuela en lo **hondo**, en lo más hondo, sin pedir permiso y sin dar explicaciones. Y tenía hambre, y frío, y le dolían las rodillas, pero no podía parar de reír.

Reía.

Reía porque Elvira, la más pequeña de sus compañeras, había rellenado un guante con **garbanzos** para hacer la cabeza de un **títere**, y el peso le impedía manipularlo. Pero no se rendía. Sus dedos diminutos luchaban con el guante de lana, y su voz, aflautada para la ocasión, acompañaba la **pantomima** para ahuyentar el miedo.

El miedo de Elvira. El miedo de Hortensia. El miedo de las mujeres que compartían la costumbre de hablar en voz baja. El miedo en sus voces. Y el miedo en sus ojos **huidizos**, para no ver la sangre. Para no ver el miedo, huidizo también, en los ojos de sus familiares.

Era día de visita.

La mujer que iba a morir no sabía que iba a morir.

Retirado de: *La voz dormida*, Dulce Chacón (pp. 13-14)

2. Relaciona el vocabulario de la columna A con las definiciones de la columna B.

COLUMNA A		COLUMNA B
1. Anudado (l. 6)		a) Profundo, alto o recóndito.
2. Hondo (l. 10)		b) Muñeco que se mueve por medio de hilos u otro procedimiento.
3. Garbanzos (l. 15)		c) Juntar o unir, mediante un nudo, dos hilos, dos cuerdas o cosas semejantes.
4. Títere (l. 15)		d) Representación realizada por medio de gestos y movimientos sin emplear palabras.
5. Pantomima (l. 18)		e) Planta herbácea de la familia de las papilionáceas.

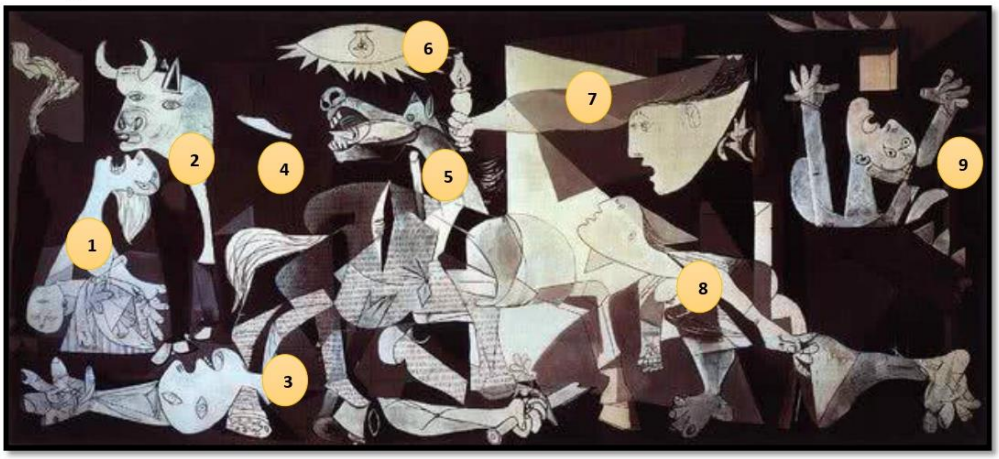
3. **Fíjate en el siguiente trecho de la novela:**

"El miedo de Elvira. El miedo de Hortensia. El miedo de las mujeres que compartían la costumbre de hablar en voz baja. El miedo en sus voces. Y el miedo en sus ojos huidizos, para no ver la sangre. Para no ver el miedo, huidizo también, en los ojos de sus familiares."

Retirado de: *La Voz Dormida*, Dulce Chacón (p. 14)

3.1. ¿Por qué razón sentían miedo estas mujeres? Relaciona tu respuesta con la época en que se vivía en España en los años 30?

4. **Atenta al cuadro *Guernica* de Pablo Picasso. Analiza los personajes que aparecen representados. ¿Qué simbolizan?**



Fuente: Elaboración propia

Simbolismo	Personajes	Número
• Dios.		
• Brutalidad y oscuridad.		
• Intento de los supervivientes en escapar.		
• Paz ensuciada.		
• Las víctimas de las bombas incendiarias.		
• Dolor de una madre cuando pierde a su hijo.		
• La República.		
• Las víctimas.		
• Los combatientes por una ideología.		

5. Atenta al Fragmento 2 retirado de la novela de Dulce Chacón. ¿Quiénes eran las tropas nacionales? ¿Quién era el ejército rojo? A continuación, analiza la información sobre la Guerra Civil Española.

CUARTEL GENERAL DEL GENERALÍSIMO
ESTADO MAYOR
SECCIÓR DE OPERACIONES

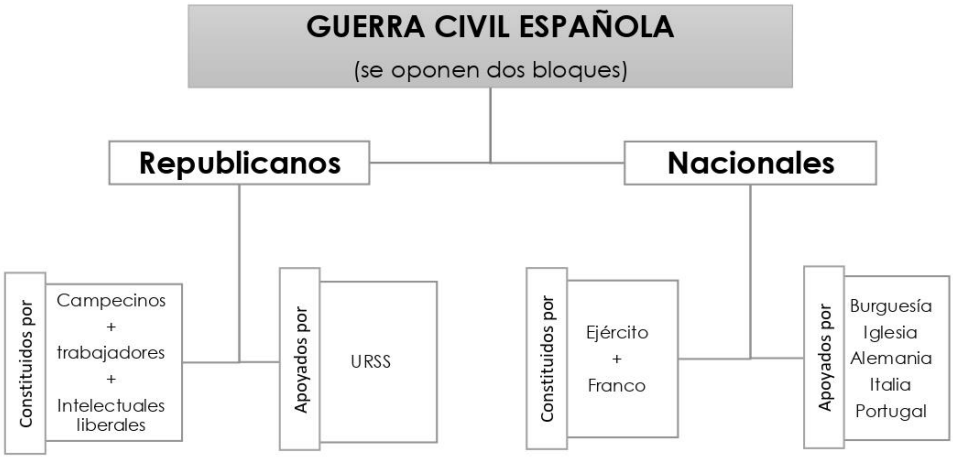
FRAGMENTO 2

PARTE OFICIAL DE GUERRA
correspondiente al día 1° de abril de 1939 - II Año Triunfal

En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas Nacionales sus últimos objetivos militares.
LA GUERRA HA TERMINADO.

BURGOS 1° de abril de 1939
Año de la Victoria

EL GENERALÍSSIMO,



Fuente: Elaboración propia

Catarina Araújo | noviembre 2021

Anexo 3

1. **Lee el siguiente fragmento de la novela *La Voz Dormida,* de Dulce Chacón.**

FRAGMENTO 3: Era el día seis de marzo de mil novecientos cuarenta y uno. En el libro de inscripción de defunciones del cementerio del Este anotaron el nombre y dos apellidos de diecisiete ajusticiados. Dieciséis hombres y una mujer. Una sola: Isabel Gómez Sánchez. Hortensia no figura en la lista. El nombre de Hortensia Rodríguez García no consta en el registro de fusilados del día seis de marzo de mil novecientos cuarenta y uno. Pero cuentan que aquella madrugada, Hortensia miró de frente al piquete, como todos.



–¡Viva la República!

Y dicen, y es cierto, que una mujer se acercó a los caídos y se arrodilló junto a Hortensia.

Llevaba unas tijeras en la mano. Le cortó un trocito de tela del vestido que se había puesto para morir.

Y le cerró los ojos.

Y le lavó la cara.

Retirado de: *La voz dormida*, Dulce Chacón (p. 246)

2.1. En este fragmento de la novela podemos ver representada una de las características del Franquismo. ¿Con qué párrafo del artículo podemos relacionar este pasaje?

Fuente: Elaboración propia

Catarina Araújo **| noviembre 2021**

Anexo 4

1. **Atenta al Fragmento 2 retirado de la novela de Dulce Chacón. ¿Quiénes eran las tropas nacionales? ¿Quién era el ejército rojo? A continuación, analiza la información sobre la Guerra Civil Española.**

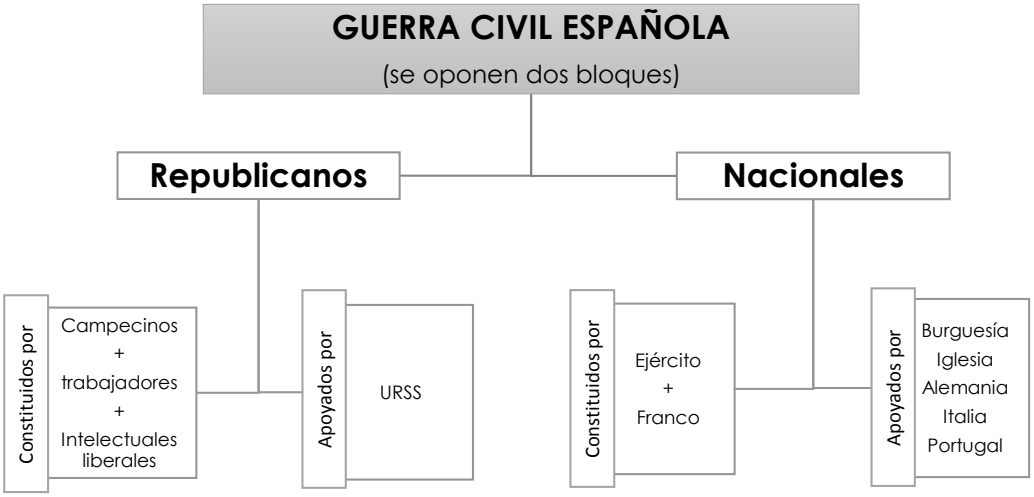
CUARTEL GENERAL DEL GENERALÍSIMO
ESTADO MAYOR
SECCIÓR DE OPERACIONES

FRAGMENTO 2

PARTE OFICIAL DE GUERRA
correspondiente al día 1° de abril de 1939 - II Año Triunfal

En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas Nacionales sus últimos objetivos militares.
LA GUERRA HA TERMINADO.

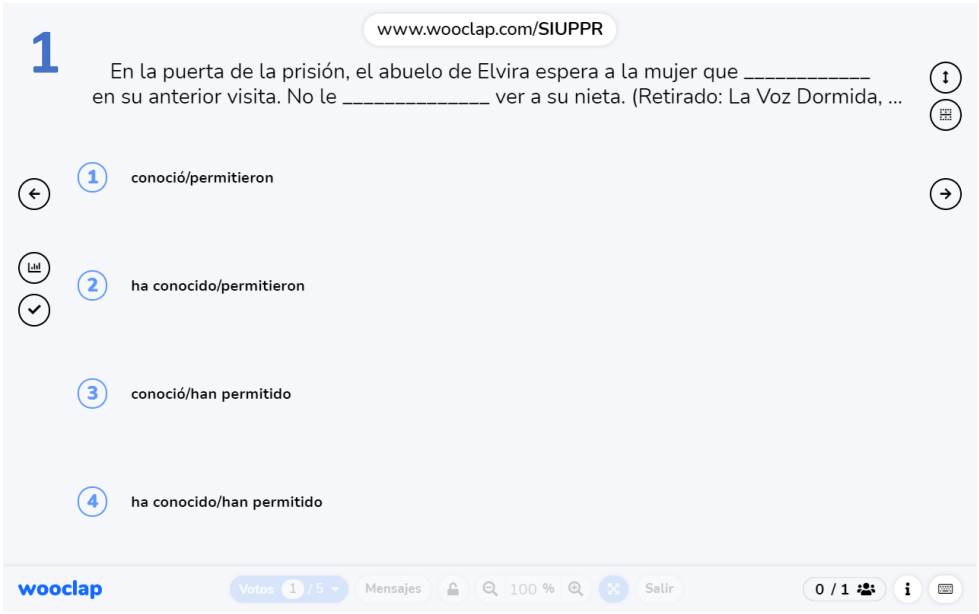
BURGOS 1° de abril de 1939
Año de la Victoria

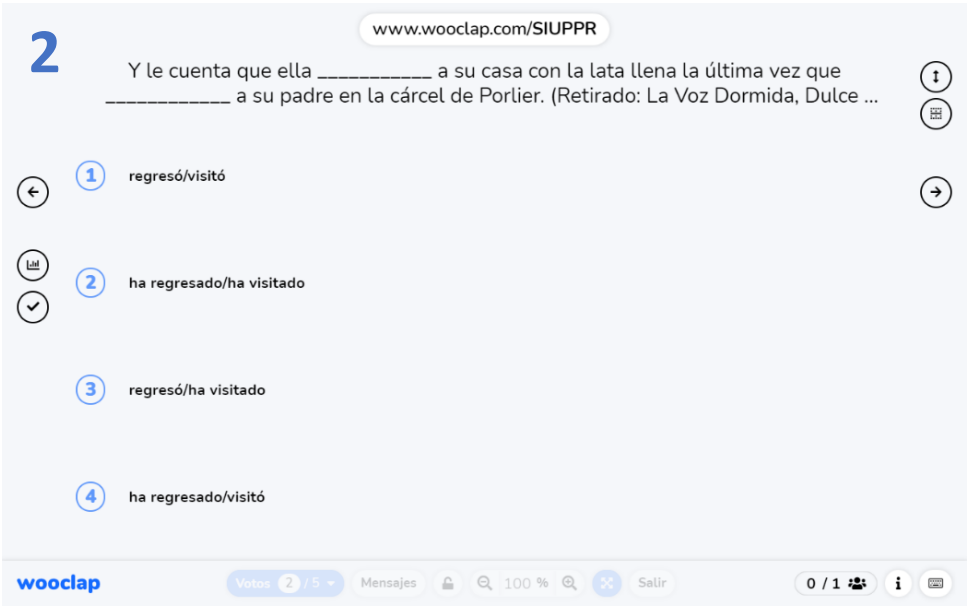


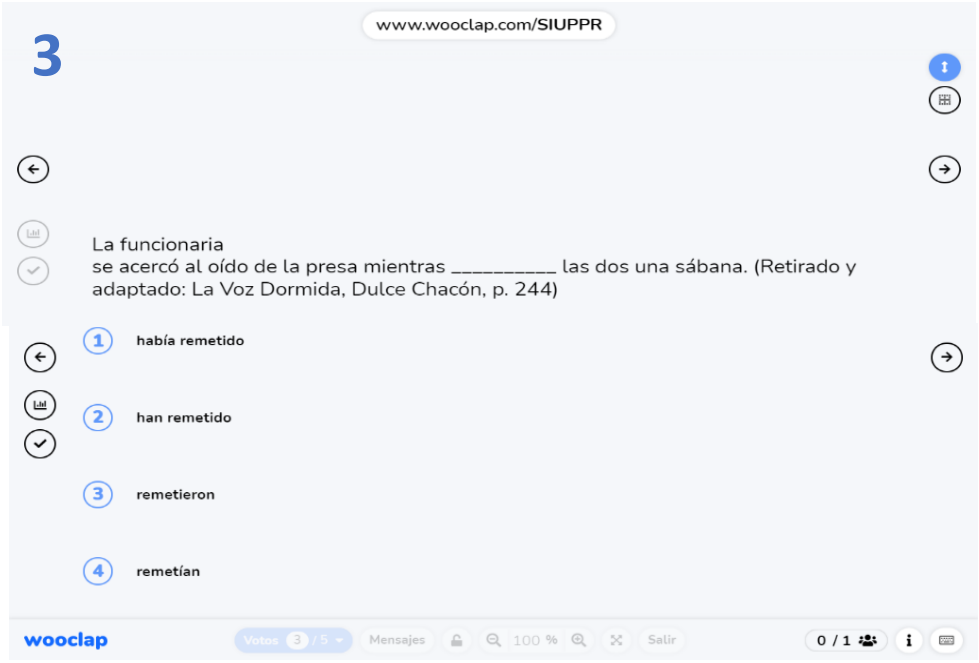
Fuente: Elaboración propia

Catarina Araújo | **noviembre 2021**

Anexo 5


www.wooclap.com/SIUPPR
1
En la puerta de la prisión, el abuelo de Elvira espera a la mujer que _____ en su anterior visita. No le _____ ver a su nieta. (Retirado: La Voz Dormida, ...
1 conoció/permitieron
2 ha conocido/permitieron
3 conoció/han permitido
4 ha conocido/han permitido
wooclap
Votos 1 / 5
Mensajes
100 %
Salir
0 / 1


www.wooclap.com/SIUPPR
2
Y le cuenta que ella _____ a su casa con la lata llena la última vez que _____ a su padre en la cárcel de Porlier. (Retirado: La Voz Dormida, Dulce ...
1 regresó/visitó
2 ha regresado/ha visitado
3 regresó/ha visitado
4 ha regresado/visitó
wooclap
Votos 2 / 5
Mensajes
100 %
Salir
0 / 1


www.wooclap.com/SIUPPR
3
La funcionaria
se acercó al oído de la presa mientras _____ las dos una sábana. (Retirado y adaptado: La Voz Dormida, Dulce Chacón, p. 244)
1 había remetido
2 han remetido
3 remetieron
4 remetían
wooclap
Votos 3 / 5
Mensajes
100 %
Salir
0 / 1


www.wooclap.com/SIUPPR
4
Vivirás para contarlo, le _____ antes los falangistas que empujaron el cadáver de su marido al agua. (Retirado y adaptado: La Voz Dormida, Dulce Chacón, p. 242)
1 dijeron
2 habían dicho
3 han dicho
4 decían
wooclap
Votos 4 / 5
Mensajes
100 %
Salir
0 / 1


www.wooclap.com/SIUPPR
5
–Tu mamá te _____ un libro.
Hace tiempo que la niña se _____, pero la joven de ojos azulísimos no quiere dejarla en el canasto que doña Celia _____ en cuna y sigue acunándola.
(Retirado y adaptado: La Voz Dormida, Dulce Chacón, p. 253)
1 escribió/dormió/convertió
2 ha escrito/ha dormido/ha convertido
3 escribió/ha dormido/ ha convertido
4 ha escrito/dormió/convertió
wooclap
Votos 5 / 5
Mensajes
100 %
Salir
0 / 1

Anexo 6

Unidad Didáctica – La Voz Dormida

¡A PRACTICAR!

1. Completa las siguientes frases, conjugando en el Pretérito Pluscuamperfecto los verbos entre paréntesis.

1.1.1. Y ahora, arrellanada en un rincón del patio, después de haberse negado a compartir el corro donde Tomasa, Reme y Hortensia intentan mitigar el frío, Elvira se acaricia las mejillas con los guantes que le _____ (tejer) su madre.

1.1.2. Pepa siente lástima al verlo tan caballero, y tan aterido. Sus miradas azules se encuentran por primera vez. A ella la calienta un abrigo que _____ (ser) de su padre, y no sabe que el abuelo de Elvira vendió el último que le quedaba hace apenas una semana.

1.1.3. Un día, Hortensia se iba a cansar de tanto ir y venir con el miedo a cuestas. Pero no se cansó. Ella soportó lo suyo. Y se fue detrás de su hombre porque un somatén que _____ (venir) de Barcelona le dio una patada en el vientre. Sólo temió perder al hijo que esperaba. Hortensia era valiente.

1.1.4. Y que así _____ (caer) Hortensia, cuando se disponía a comprar una gallina. Ella sólo _____ (ido) a contárselo, para que no la esperara.

1.1.5. Y piensa en Pepita. Iré con la señora Celia y llevaré a la niña, le había escrito en su última carta. Se llama Tensi, como su madre.

Retirado y adaptado: *La Voz Dormida*, Dulce Chacón

Tiempos del pasado

	Pretérito Perfecto	Pretérito Indefinido	Pretérito Imperfecto
Ejemplos	Ha terminado Han alcanzado	Miró Acercó Arrodilló	Iba Tenía Escapaba
Formación	Verbo haber (en Presente) + Participio pasado del verbo principal	- Se añade al radical del verbo, terminaciones propias del Indefinido. - Hay verbos que presentan irregularidades.	- Se añade al radical del verbo, terminaciones propias del Imperfecto. - Hay solamente tres verbos irregulares en Imperfecto: *ir; ser* y *ver*.
Usos	(1) Acción pasada y terminada que se relaciona con el presente. (2) Hechos que ocurrieron en un pasado próximo.	(1) Hechos pasados sin relación con el presente; (2) Pasado que no es próximo; (3) Experiencias en un momento específico del pasado.	(1) Situación simultanea del pasado. (2) Expresar futuro a partir del uso del Imperfecto. (3) Hacer un pedido.
Marcadores temporales	Hoy; Nunca; Siempre; Todavía; Ya; Esta semana/mañana/… ; Este mes/año …	Ayer; Anoche; El martes/lunes/… ; El mes/verano pasado; La semana pasada; El 20 de noviembre de 1975 (fecha).	Antes; Todos los días/años; Los jueves; Normalmente

Anexo 8

1. **Imagina que eres Tensi, la hija de Hortensia y sobrina de Pepita, y quieres escribir tu autobiografía para contarle al mundo la historia de vida de tu familia.**



   - **Algunos puntos para desarrollar:** ¿Dónde vivía Tensi y su familia?; ¿Cómo vivían?, ¿Cómo era la escuela?; ¿Qué historias sabe Tensi de su madre?; ¿Qué sentimientos vivenció durante su adolescencia?; etc.
   - **Número de palabras:** aproximadamente 100 palabras.
   - **Podéis utilizar un diccionario físico o digital.** Aquí tenéis algunos enlaces para acceder a diccionarios digitales: https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-espanhol o https://www.rae.es/ .

¡A ESCRIBIR!

¡Hola! Soy Tensi, nací al inicio del régimen franquista. Mi madre estuvo presa …

Anexo 9

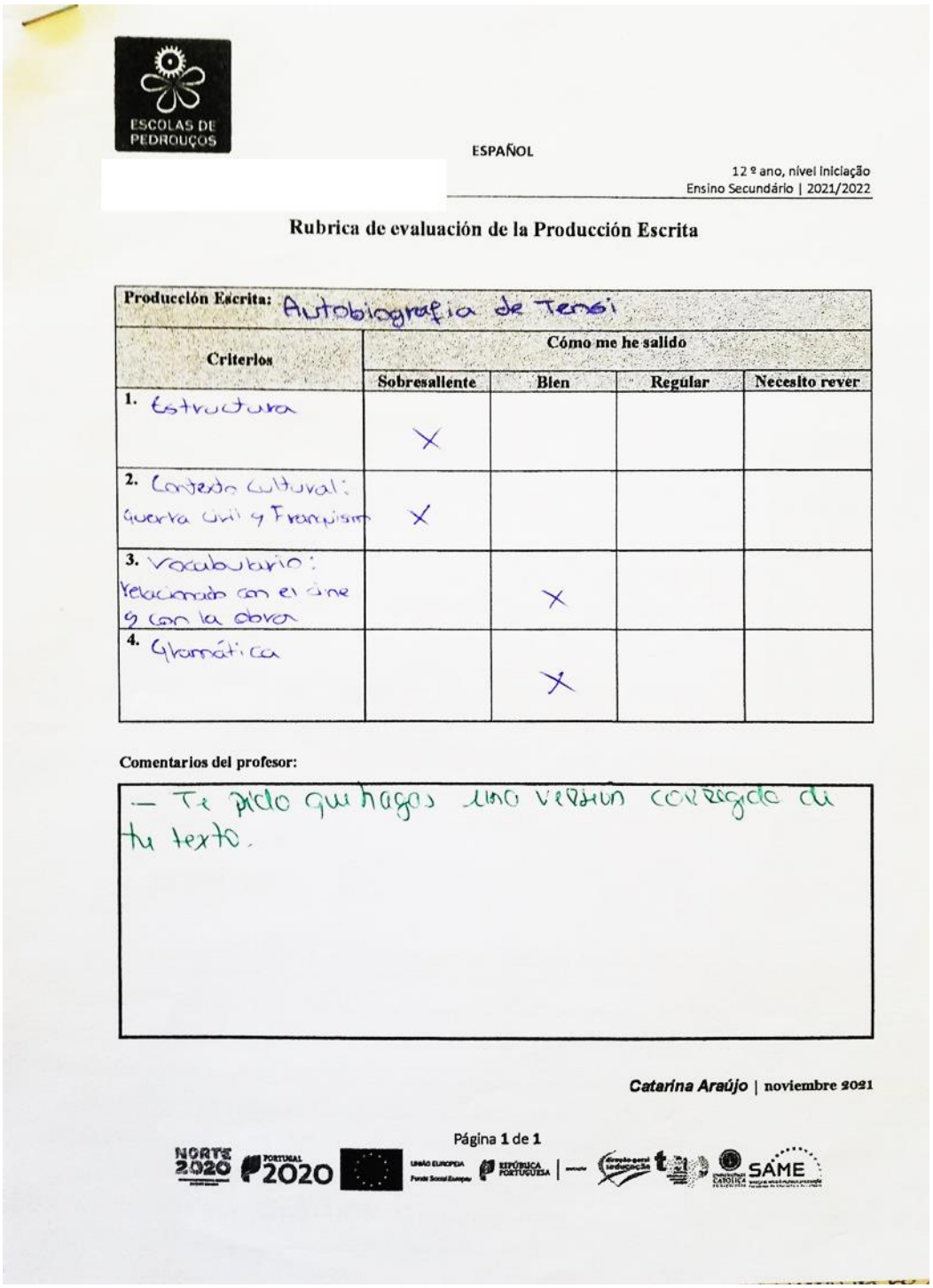
Rubrica de evaluación de la Producción Escrita

Producción Escrita:				
Criterios	**Cómo me he salido**			
	Sobresaliente	**Bien**	**Regular**	**Necesito rever**
1.				
2.				
3.				
4.				

Comentarios del profesor:

Catarina Araújo | noviembre 2021

Anexo 10



ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESPAÑOL

12 º ano, nível Iniciação
Ensino Secundário | 2021/2022

Rubrica de evaluación de la Producción Escrita

Producción Escrita: Autobiografía de Tensi				
Criterios	**Cómo me he salido**			
	Sobresaliente	**Bien**	**Regular**	**Necesito rever**
1. Estructura	X			
2. Contexto cultural: Guerra Civil y Franquismo	X			
3. Vocabulario: relacionado con el cine y con la obra		X		
4. Gramática		X		

Comentarios del profesor:

— Te pido que hagas una versión corregida de tu texto.

Catarina Araújo | **noviembre 2021**

Página **1** de **1**

ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESPAÑOL

12.º ano, nível iniciação
Ensino Secundário | 2021/2022

Rubrica de evaluación de la Producción Escrita

Producción Escrita: Autobiografía de Tensi				
Criterios	**Cómo me he salido**			
	Sobresaliente	**Bien**	**Regular**	**Necesito rever**
5. Estructura: introducción, desarrollo, conclusión, coherencia, cohesión, límite de palabras 100 palabras		X		
6. Contenido cultural: características de la cultura del franquismo		X		
7. Vocabulario: relacionado con el cine y con la obra literaria y su corrección lingüística.			X	
8. Gramática: utilización de los tiempos verbales del pasado.			X	

Comentarios del profesor:

– Puedes añadir algún párrafo donde hables de la relación entre madre y el régimen franquista.

Catarina Araújo | noviembre 2021

ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESPAÑOL

12.º ano, nível iniciação
Ensino Secundário | 2021/2022

Rubrica de evaluación de la Producción Escrita

Producción Escrita: Autobiografía de Texto				
Criterios	**Cómo me he salido**			
	Sobresaliente	**Bien**	**Regular**	**Necesito rever**
Estructura — 1. introducción, desarrollo, conclusión, coherencia, cohesión, límite de palabras 150-200		X		
contexto cultural — 2. características de la Guerra Civil e del franquismo			X	
Vocabulario — 3. relacionado con el cine y con la obra literaria y su corrección ortográfica		X		
Gramática — 4. utilización de los tiempos verbales del pasado.		X		

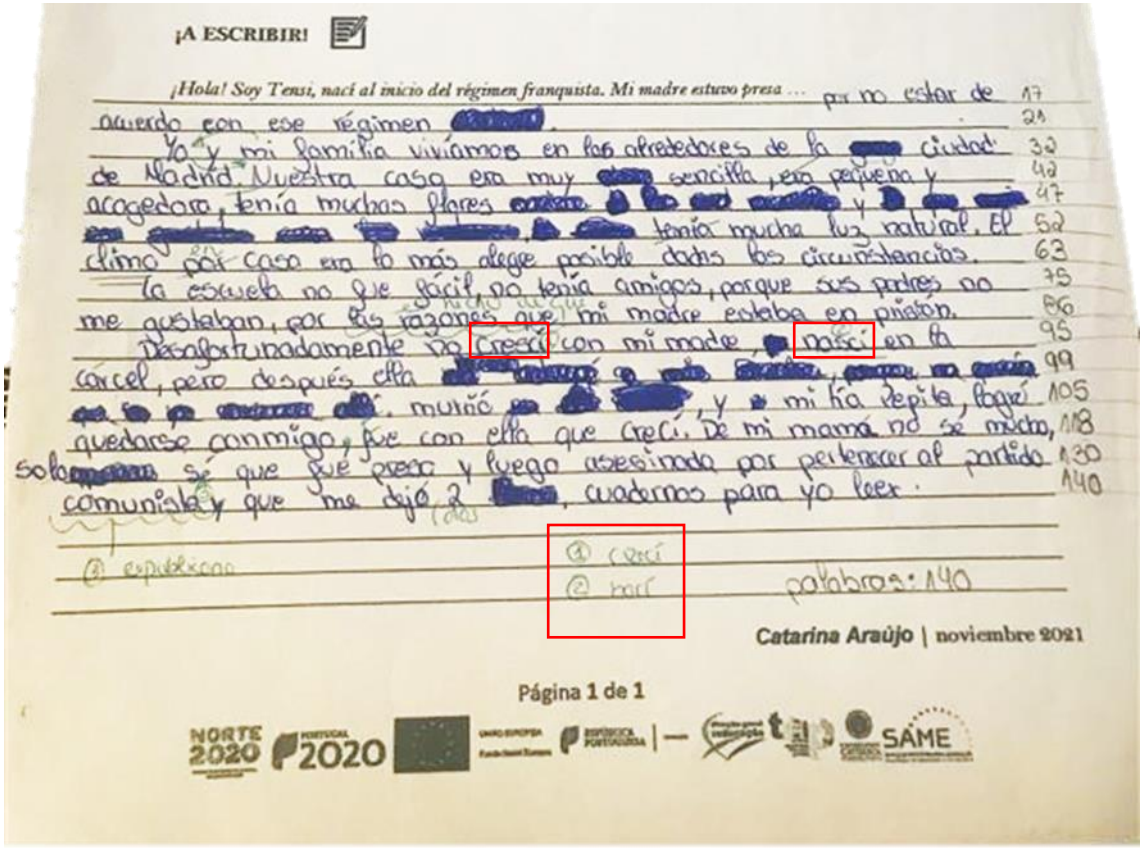
Comentarios del profesor:

— Atención a la conjugación de los verbos hacer y crecer.

— Texto bien estructurado y con las ideas principales

Catarina Araújo | noviembre 2021

Anexo 11



¡A ESCRIBIR!

¡Hola! Soy Tensi, nací al inicio del régimen franquista. Mi madre estuvo presa … por no estar de acuerdo con ese régimen [redacted].

Yo y mi familia vivíamos en las afueras de la [redacted] ciudad de Madrid. Nuestra casa era muy [redacted] sencilla, era pequeña y acogedora, tenía muchas flores [redacted] y [redacted] tenía mucha luz natural. El clima por caso era lo más alegre posible dadas las circunstancias.

La escuela no fue fácil, no tenía amigos, porque sus padres no me gustaban, por las razones que mi madre estaba en prisión.

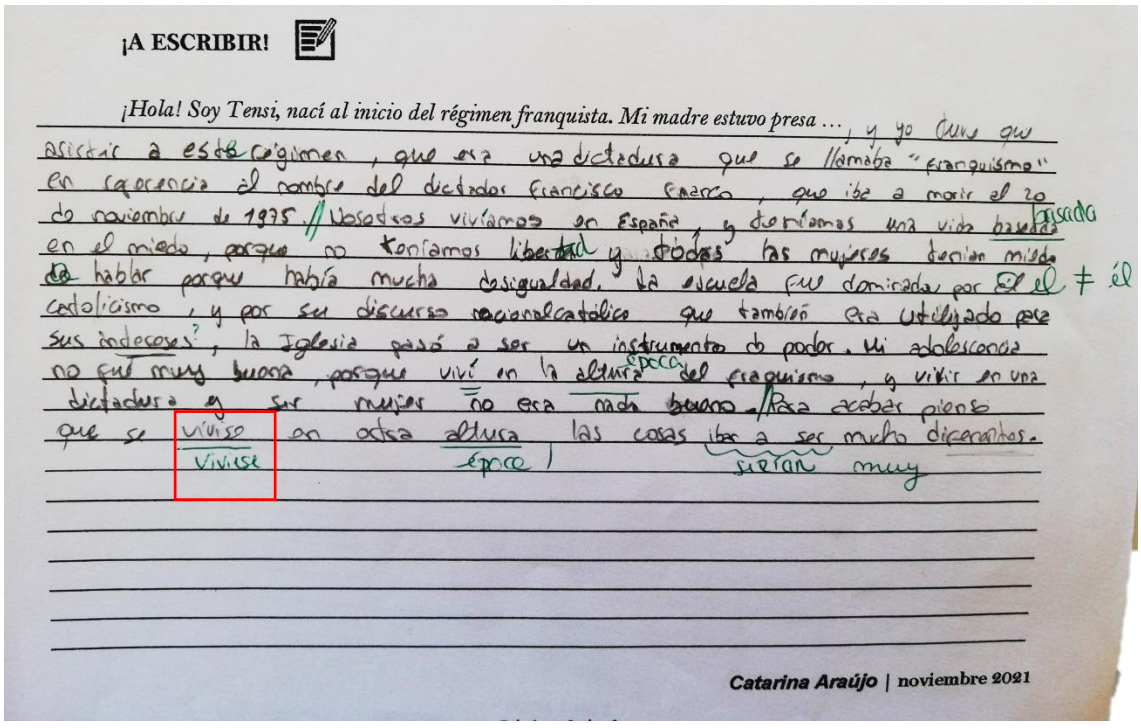
Desafortunadamente no crecí con mi madre, nací en la cárcel, pero después ella [redacted] murió [redacted], y mi hía repite, fuge quedarse conmigo, fue con ella que crecí. De mi mamá no se mucho, solo [redacted] sé que fue presa y luego asesinada por pertenecer al partido comunista y que me dejó 2 [redacted], cuadernos para yo leer.

① crecí
② nací

palabras: 140

Catarina Araújo | noviembre 2021

Página 1 de 1

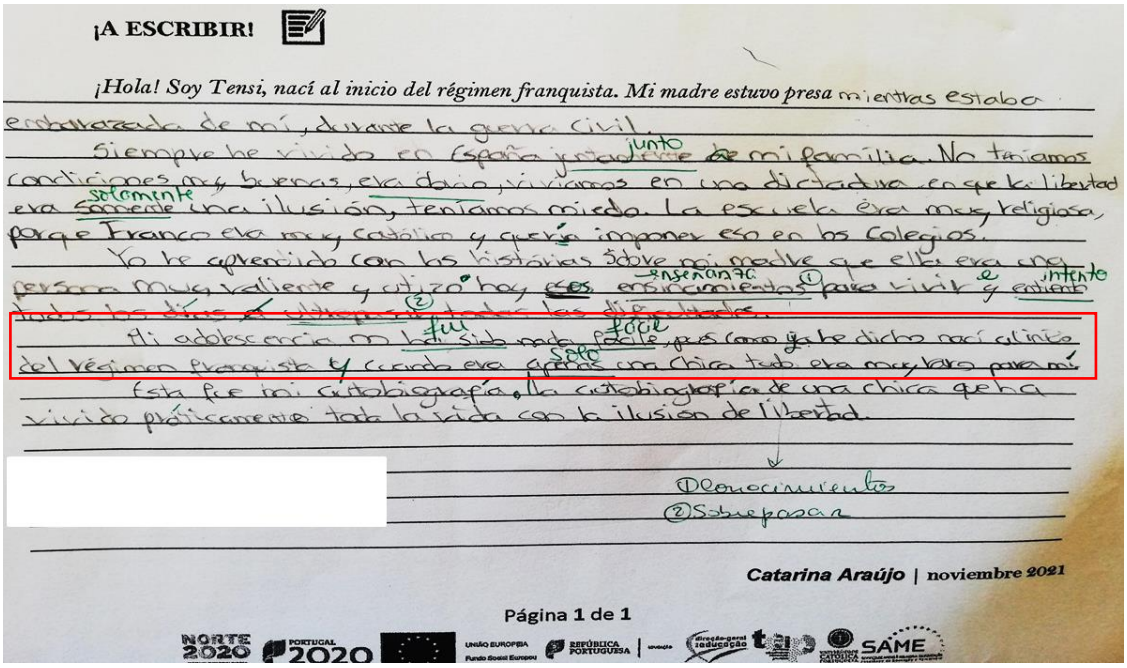


¡A ESCRIBIR!

¡Hola! Soy Tensi, nací al inicio del régimen franquista. Mi madre estuvo presa …, y yo creo que asistir a este régimen, que era una dictadura que se llamaba "franquismo" en referencia al nombre del dictador Francisco Franco, que iba a morir el 20 de noviembre de 1975. // Nosotros vivíamos en España, y teníamos una vida basada en el miedo, porque no teníamos libertad y todas las mujeres tenían miedo de hablar porque había mucha desigualdad. La escuela fue dominada por el catolicismo, y por su discurso nacionalcatólico que también era utilizado para sus indeseos?, la Iglesia pasó a ser un instrumento de poder. Mi adolescencia no fue muy buena, porque viví en la altura época del franquismo, y vivir en una dictadura y ser mujer no era nada bueno. // Para acabar pienso que si viviese en otra altura época, las cosas iban a ser mucho diferentes. serían muy

Catarina Araújo | noviembre 2021

Anexo 12



¡A ESCRIBIR!

¡Hola! Soy Tensi, nací al inicio del régimen franquista. Mi madre estuvo presa mientras estaba embarazada de mí, durante la guerra civil.

Siempre he vivido en España y junto de mi familia. No teníamos condiciones muy buenas, era duro, vivíamos en una dictadura en que la libertad era solamente una ilusión, teníamos miedo. La escuela era muy religiosa, porque Franco era muy católico y quería imponer eso en los colegios.

Yo he aprendido con las historias sobre mi madre que ella era una persona muy valiente y actúo hoy en día, enfrentamientos para vivir e intento todos los días [illegible] todas las dificultades.

Mi adolescencia no ha sido fue nada fácil, pues como ya he dicho nací al inicio del régimen franquista y cuando era pequeña con chica todo era muy duro para mí. Esta fue mi autobiografía, la autobiografía de una chica que ha vivido plácidamente toda la vida con la ilusión de libertad.

① Acontecimientos
② Sobrepasar

Catarina Araújo | noviembre 2021

Página 1 de 1

Anexo 13

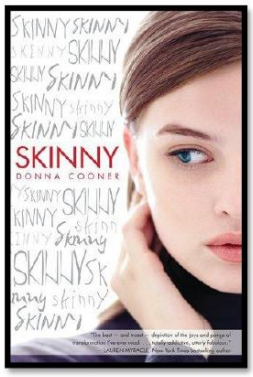
ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ENGLISH

9º Ano | Ensino Básico | 2021/2022

READING AND COMPREHENSION

1. Read the following extract from the book *Skinny* by Donna Cooner.



I know what they think because she whispers their thoughts into my ear. I can hear them. Clearly. Constantly.

"If I ever look like that, just kill me."

Her name is Skinny.

I don't know how long she's been sitting there on my shoulder, whispering her messages. She popped up when I was about ten, when I started gaining weight after my mother died. At first, her voice came infrequently . . . softly . . . but as I got bigger, she grew stronger. She probably looks like a [1]***goth*** Tinker Bell, maybe a winged fairy kind of thing, but I've never actually seen her. I only hear her.

I squeeze down the aisle of my [2]***sophomore*** algebra class to the far back corner accompanied by the swishing sound of my [3]***thighs*** rubbing together with each step.

"You're huge."

"You're like the big marshmallow monster in that old Ghostbusters *movie. Soft. Gooey. Horrifying."* Skinny says softly in my left ear.

I push on down the aisle because I don't really have a choice. I pass Jackson Barnett on my right. He wears jeans with a blue tee under an unbuttoned long-sleeved plaid shirt. I notice the three leather loops around his right [4]***wrist*** as he reaches up to push his dark hair out of his eyes. His style is meticulously thought-out to look deceptively unplanned. I love that about him, but then I love everything about him. **If only I could touch him. I'd burrow into his side and wrap my arms around his flat stomach, stretching up on my tiptoes to lay my head on his broad shoulder.** And I know exactly how that would feel because I've been right there. Once upon a time.

I wait for Skinny to whisper Jackson's thoughts in my ear, but nothing comes.

I don't know what's worse. The fact that Jackson doesn't think bad things about me, or the fact that he doesn't think about me at all.

As I covered myself in [5]***grief*** and fat over the years, his memory of me as his best friend trickled away until now I am completely unrecognizable. I know the feeling. I don't recognize me, either.

Jackson turns to laugh at something Whitney says about a party last weekend. I push on. Look ahead. Anticipate space available. The back row always fills up first, but I'm usually here early enough to snag a seat. Not today. Scan the room. Is there space for me? Somewhere? Only two desks are available.

Both are the kind with the desktop that snaps down over your stomach. Only it won't snap down over my stomach. I'll leave the desk up, but then I'll have to balance my notebook and books in my lap. A lap that really doesn't exist.

"You' ll drop things. Things you won't be able to pick up. People will stare and giggle and point. You will be noticed. Do you really want that?"

I look around the room once more. No other choice. I slide into one of the chairs, my bottom falling over both sides of the seat. I put my book bag on the floor beside me and carefully hook the strap over one arm. Don't let it fall. **If it falls then everything will be out of my reach for the rest of class.** I pull the strap up until I can manage to reach inside. Rummaging around, I look for a pen and notebook. Pulling them out, I try not to make much noise. I don't want anyone's attention. I rest the notebook awkwardly on my stomach and try to turn to today's blank page. Finally, I'm ready. Everything is hard.

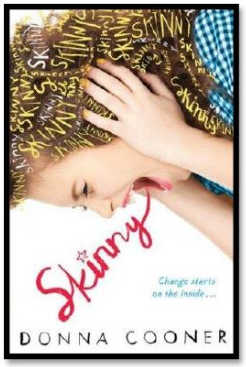
Extracted and adapted from: *Skinny* by Donna Cooner

NORTE 2020 PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu REPÚBLICA PORTUGUESA Educação direção-geral educação tei SAME

2. Match each word with the correct meaning.

WORD		DEFINITION
[1]goth (l. 8)	● ●	A student studying in the second year of a course at a US college or high school (= a school for students aged 15 to 18).
[3]thighs (l. 11)	● ●	The part of the body between the hand and the arm.
[2]*sophomore* (l. 10)	● ●	Someone who likes goth music and wears black clothes and white make-up.
[4]wrist (l. 17)	● ●	Very great sadness.
[5]grief (l. 24)	● ●	The part of a person's leg above the knee.

3. After reading the text, choose the correct option.



3.1. What is the name of the voice inside the character's head?

a) Ever.
b) Skinny.
c) Jackson.

3.2. When did that voice first appear?

a) When the character was 6 years old.
b) When the character was 8 years old.
c) When the character was 10 years old.

3.3. What is the name of the boy that she loves?

a) Jackson.
b) Skinny.
c) Ever.

3.4. Why is she concerned about things falling during the class?

a) Because she would not be able to reach them for the rest of the class.
b) Because she is afraid of not being able to do the exercises.
c) Because she is afraid that the teacher calls her out.

3.5. What is her biggest fear during the class?

a) She is afraid of disrupting the class.
b) She is afraid of not getting any attention.
c) She is afraid of getting everybody's attention.

4. Decide if the following sentences are true or false. Correct the false ones.

Sentences	T	F	Correction
1. Skinny is the voice that is always complementing Ever.			
2. Jackson is no longer the best friend of Ever.			
3. Skinny whispers Jackson's thoughts in Ever's ear.			
4. Ever started gaining weight after her dad passed away.			
5. Everything is hard for Ever.			

Anexo 14

If the desktop falls then everything will be out of Ever's reach for the rest of class.

If Ever could touch Jackson, she would burrow into his side and wrap his arms around his flat stomach.

Extracted and adapted from *Skinny* by Donna Cooner

Anexo 15

If Ever raises her self-esteem, she will be more confident about who she is.

If Ever doesn't silence Skinny, she will believe that she is horrible for the rest of her life.

If Skinny disappears, Ever will listen to her heart.

If Jackson reconnects his friendship with Ever, she will feel happy again.

If Jackson spoke with Ever, she wouldn't have felt sad.

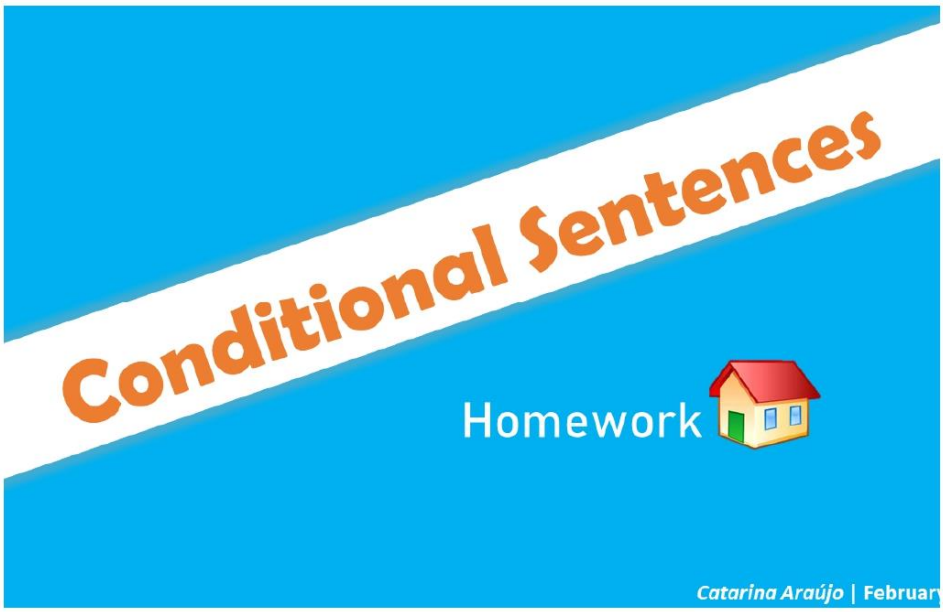
If Ever's mum still lived, she wouldn't know Skinny.

Anexo 16

Conditional Sentences - Exercises

Número de participantes : 18

1.



2. A. Choose a verb that you consider to be the most suitable for each sentence. Then, put it in the correct tenses: Present Simple or Future.

17 encuestados

1. If we fight bullying at school, we **will help** (6) lost of teenage boys and girls.

2. They'll feel better if they **stop** (6) eating so many sweets.

3. If he **talks** (9) about his problems, he'll feel much better.

4. I'll be sad if you **don't ask** (6) for my help.

5. She **won't go out** (4) if she doesn't wash her hair.

3. B. Complete the sentences using the verbs given in the Past Simple or Conditional.

18 encuestados

```
ask - be - feel - help - pay -
talk - work
```

1. If teenager girls **didn't pay** (5) (not) so much attention to celebrities, they wouldn't feel so insecure about their body image.

2. Health specialist **would help** (11) youngsters more if they came to schools to talk about teens' issues.

3. Would you help me if I **asked** (11) for your help?

4. If I **were** (8) you, I wouldn't eat fast food so often?

5. If you believed in yourself, you **would feel** (8) stronger.

6. She would exercise more if she **didn't work** (6) (not) so much.

7. If boys were more like girls, they **would talk** (9) about their problems.

4. C. First or Second Conditional? Put the verbs in brackets in the correct tenses.

17 encuestados

1. If they don't stop the bullies at my school, I **will attend** (11) (attend) a new school.

2. His parents would help him if they **knew** (11) (know) about the cyberbullying.

3. If I don't say anything, they **will keep** (12) (keep) annoying her.

4. If I **went** (9) (go) to the dermatologist, he'd give me something for my acne.

5. She **would feel** (10) (feel) happier if she were taller.

6. If he **doesn't believe** (4) (not believe) your story, he won't write the articles.

Anexo 17

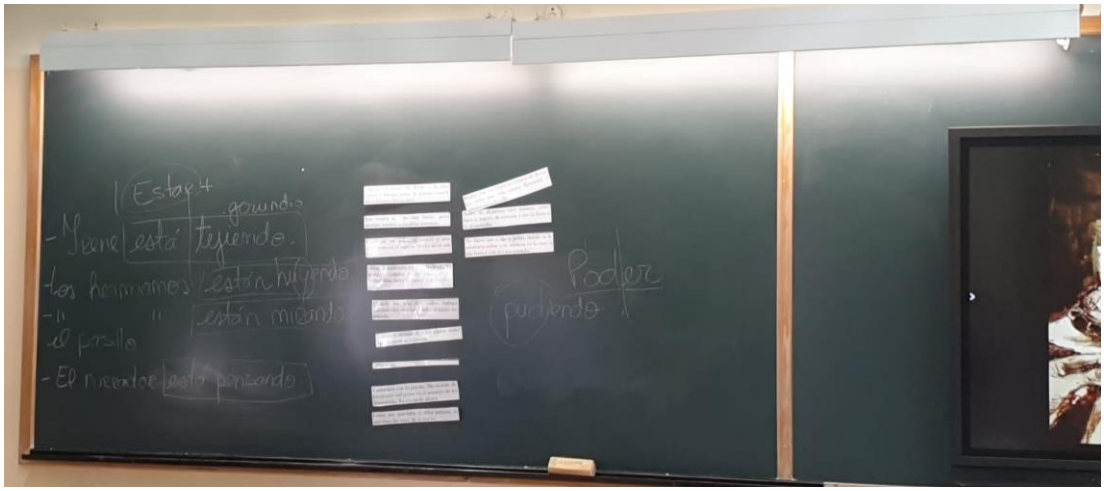


Foto tirada na aula do dia 12 de maio de 2022

Anexo 18

ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESPAÑOL

10º ano, nível iniciação
Ensino Secundário | 2021/2022

Ficha Informativa | El Gerundio



En primer lugar, vas a estudiar qué es el gerundio. A continuación, analizarás la primera perífrasis verbal de gerundio que vas a aprender: *Estar + gerundio.*

➢ **¿Qué es el gerundio?**

- Es una forma no personal del verbo que expresa un proceso en su desarrollo.

Ex.: *Irene pasaba el resto del día **tejiendo** en el sofá de su dormitorio.*
(Retirado y adaptado de: *La Casa Tomada*, Julio Cortázar)

➢ **¿Cómo formamos el gerundio?**

Si es un VERBO REGULAR…

- Cambiamos las terminaciones del infinitivo por las terminaciones *–ando* e *–iendo.*
  Lee la tabla.

Terminaciones de infinitivo	Terminaciones de gerundio	Ejemplo
-ar	*-ando*	Decorar > Decorando
-er; -ir	*-iendo*	Ver >Viendo Cair > Cayendo



¡INVESTIGA!

En algunos verbos regulares que terminan en ***–er/–ir*** les añadimos la terminación ***–yendo*** en lugar de ***–iendo*** cuando la **<-i>** surge en medio de dos vocales o en el verbo *Ir*.

Ex.: *Ir* → *yendo; Leer* → *leyendo; Construir* → *construyendo*

Si es un VERBO IRREGULAR…

- Que termine en ***–ir*** y que presenta alteraciones vocales en el Presente, mantenemos esas alteraciones en gerundio y cambiamos la **<-e>** de la última sílaba de la raíz por una **<-i>** y añadimos la terminación de gerundio ***–iendo***.

Ex.: *Decir* > diciendo; *Freír* > *friendo*

Información retirada de: *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión. | *Gramática Espanhol 3ºCiclo | Ensino Secundário*, Porto Editora



Verbo	Raíz	Cambio (*-e* > *-i*)	Gerundio
Decir	*Dec-*	*Dec-* > *Dic-*	*Dic-* + *-iendo* = diciendo

- Por otro lado, si es un verbo irregular terminado en ***–er*** o ***–ir*** y que tienen una **<-o>** en la última sílaba de la raíz, entonces cambiamos la **<-o>** por una **<-u>** y añadimos la terminación ***–iendo***.

  Ex.: *Poder* > *pudiendo*; *Domir* > *durmiendo*

Verbo	Raíz	Cambio (*-o* > *-u*)	Gerundio
Poder	*Pod-*	*Pod-* > *Pud-*	*Pud-* + *-iendo* = pudiendo

Ficha Informativa | *Estar + gerundio*

➢ **¿Qué es una perífrasis verbal?**

Una perífrasis verbal es constituida por un **verbo auxiliar**, que se conjuga de acuerdo con la persona, el número, modo y tiempo verbal y, por un **verbo principal** que le da significado. Además, pueden también presentar una preposición o una conjunción.

Ej.: (1) Verbo Auxiliar + Verbo Principal = ***Estar + gerundio***
(2) Verbo Auxiliar + Preposición + Verbo Principal = ***Ir a + infinitivo***

Información retirada de: *Gramática Espanhol 3ºCiclo | Ensino Secundário*, Porto Editora

➢ **¿Cómo se forma la perífrasis verbal *Estar + gerundio*? ¿Qué valor tiene?**



Perífrasis verbal *Estar* + gerundio		
Perífrasis	**Valor**	**Ejemplo**
Estar + gerundio	Indica el estado intermedio de una acción.	Lo que ***está pasando*** es muy lamentable, pero arreglarlo no es competencia nuestra. (l. 20)

Información retirada de:
Gramática de uso del Español A1/B2, Ediciones SM Madrid
Gramática Espanhol 3ºCiclo | Ensino Secundário, Porto Editora

Catarina Araújo | **Abril 2022**

Anexo 19



Completa las siguientes frases con la perífrasis verbal *Estar + gerundio.*

(1) El narrador ..... (esperar) que lleguen los libros de Europa.

(2) Irene ..... (tejer) un pullover.

(3) Los hermanos ..... (huir) de su casa.

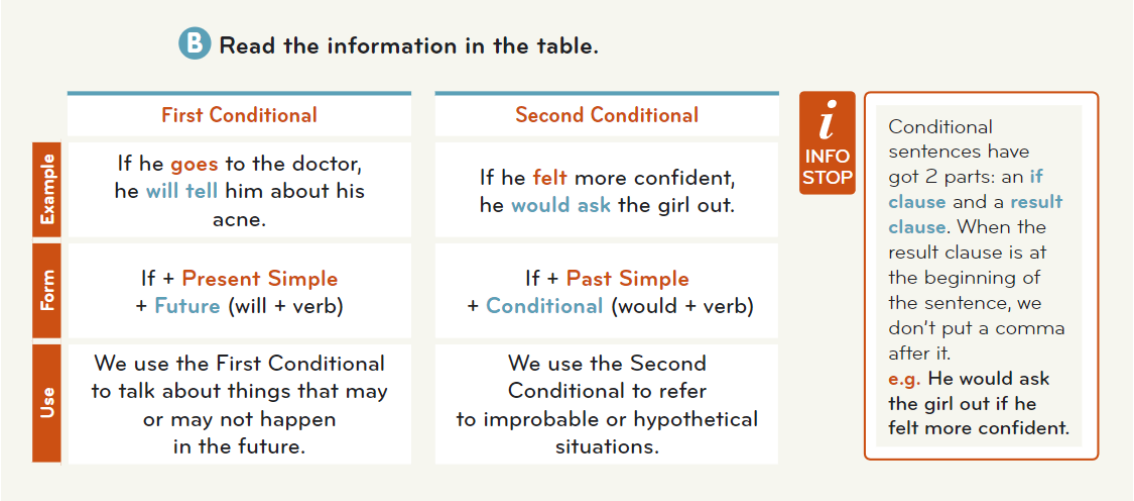


Fuente: Elaboración Propia

Apêndices

[No apêndice compilam-se os documentos de autoria de outros autores que não o do relatório]

Apêndice 1



B Read the information in the table.

	First Conditional	Second Conditional
Example	If he goes to the doctor, he will tell him about his acne.	If he felt more confident, he would ask the girl out.
Form	If + Present Simple + Future (will + verb)	If + Past Simple + Conditional (would + verb)
Use	We use the First Conditional to talk about things that may or may not happen in the future.	We use the Second Conditional to refer to improbable or hypothetical situations.

INFO STOP

Conditional sentences have got 2 parts: an if clause and a result clause. When the result clause is at the beginning of the sentence, we don't put a comma after it.
e.g. He would ask the girl out if he felt more confident.

Apêndice 2

D **Complete these First Conditional sentences with the correct tense: Present Simple or Future.**

1. If Anna _____ (want) to get better, she'll follow her doctor's advice.
2. We _____ (watch) the TV programme on body image if they invite teenagers to tell their stories.
3. If I wash my face properly, I _____ (not have) so many pimples.
4. If you _____ (not eat) properly, you'll get more and more tired.
5. What _____ (you / tell) your best friend if he asks for your help?

E **Complete these Second Conditional sentences with the verbs in brackets using the Past Simple or Conditional.**

1. If I were you, I _____ (try) a new treatment for acne.
2. If the media stopped using Photoshop, teenagers _____ (realise) that celebrities also have skin or weight problems.
3. Boys and girls _____ (not suffer) from eating disorders if fashion designers didn't hire so many skinny models.
4. There would be fewer teenagers with body image issues if parents _____ (talk) about them at home and _____ (tell) their children how unrealistic some advertisements are.
5. If some teenagers _____ (have) a healthier lifestyle, they _____ (feel) better about themselves.

Apêndice 3

g

Conditional sentences

A **First match the sentences. Then put the verbs in brackets in the correct tenses: Present Simple or Future.**

1. If we fight bullying at school,	**a.** if they ..... (stop) eating so many sweets.
2. They'll feel better	**b.** if you ..... (not ask) for my help.
3. If he ..... (talk) about his problems,	**c.** if she doesn't wash her hair.
4. I'll be sad	**d.** we ..... (help) lots of teenage boys and girls.
5. She ..... (not go out)	**e.** he'll feel much better.

B **Complete the sentences using the verbs given in the Past Simple or Conditional.**

ask | be | feel | help | pay | talk | work

1. If teenage girls ..... (not) so much attention to celebrities, they wouldn't feel so insecure about their body image.

2. Health specialists ..... youngsters more if they came to schools to talk about teens' issues.

3. Would you help me if I ..... for your help?

4. If I ..... you, I wouldn't eat fast food so often.

5. If you believed in yourself, you ..... stronger.

6. She would exercise more if she ..... (not) so much.

7. If boys were more like girls, they ..... about their problems.

C **First or Second Conditional? Put the verbs in brackets in the correct tenses.**

1. If they don't stop the bullies at my school, I ..... (attend) a new school.

2. His parents would help him if they ..... (know) about the cyberbullying.

3. If I don't say anything, they ..... (keep) annoying her.

4. If I ..... (go) to the dermatologist, he'd give me something for my acne.

5. She ..... (feel) happier if she were taller.

6. If he ..... (not believe) your story, he won't write the article.

Apêndice 4



1



2



3



4

Fuente: *HPL en Casa: Hojeando Libros - Casa tomada por Julio Cortázar* (https://www.youtube.com/watch?v=G19bsNfsNzk)

Apêndice 5

¡Toca practicar!

A PERÍFRASIS ESTAR + GERUNDIO

1 **Lee las siguientes frases y di si son correctas (C) o incorrectas (I). Corrige las expresiones incorrectas.**

			Corrección
a. Ana y Miguel están limpando la casa.	C	I	
b. Te estoy pedindo ayuda para terminar los ejercicios.	C	I	
c. ¿Sigues viviendo en Oporto? ¡Me encanta esa ciudad!	C	I	
d. Parecéis marmotas, estáis siempre dormiendo.	C	I	
e. Chicos, ¿me estáis oyendo?	C	I	
f. El camarero nos está serviendo una ración de calamares.	C	I	

2 **Señala la opción correcta en las siguientes frases.**

a. Antonio y Leti están _____ juntos.
1. salindo **2. saliendo**

b. Por favor, habla más bajo. El bebé ya está _____.
1. durmiendo **2. dormindo**

c. Los niños están en su habitación _____ un puzle.
1. construindo **2. construyendo**

d. Este edificio está en obras porque la fachada se está _____.
1. cayendo **2. caindo**

e. El domingo me quedo en casa _____.
1. leindo **2. leyendo**

3 **Completa las frases con la perífrasis verbal *estar + gerundio* de los verbos propuestos.**

a. No tardaremos mucho, ahora mismo _____ *(salir)* de casa.

b. El vecino _____ *(construir)* una piscina en su jardín. Tiene muy buen gusto, _____ *(quedar)* preciosa.

c. – Antonio, el cuadro del pasillo está torcido y creo que _____ *(caerse)*, ¿puedes colocarlo bien, por favor?

d. – Miguel, ¿qué _____ *(hacer)*? ¿Puedes venir?
– Un momento, mamá, _____ *(ayudar)* a papá en el trastero.

e. – Chicos, ya estamos aquí. ¿Qué _____ *(ver)*?
– Una peli de miedo. Hoy en la tele _____ *(poner)* un especial de cine de terror.

© ABDA EDITORES