



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Línguas

Secção de Português

**PORTFÓLIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA GWAZA MUTHINI**

Guilherme Constantino Nhalucue

Maputo, 10 de Abril de 2026

Guilherme Constantino Nhalucue

**PORTFÓLIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO REALIZADO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA GWAZA MUTHINI**

Portefólio apresentado à Faculdade de Letras e Ciências
Sociais, como um dos requisitos para a obtenção do grau
de Licenciatura em Ensino de Português

Supervisor: Doutor Etelvino Guila

Maputo, 10 de Abril de 2026

Declaração

Declaro que o presente trabalho de fim do curso é resultado da minha investigação pessoal, que todas as fontes estão devidamente referenciadas e que nunca foi apresentado para a obtenção de qualquer grau nesta universidade ou em qualquer instituição.

Assinatura

Guilherme Constantino Nhalucue

Guilherme Constantino Nhalucue

Portefólio de estágio supervisionado realizado na escola secundária gwaza muthini

Portefólio avaliado como requisito para a obtenção
do grau de Licenciatura em Ensino de Português
pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Maputo, 10 de Abril de 2026

Supervisor: Dr. Etelvino Guila

1º vogal: Prof. Doutor Nelson Ernesto

2º vogal: Msc. Moisés Mafuiane

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Constantino Nhalucue e Florinda Zango, que ocupam um espaço indescritível e imensurável na minha vida, sem eles isto não seria possível.

Aos meus irmãos, Telma, Argelino, Eulanda e Constantino Nhalucue.

Aos meus amigos e colegas, companheiros de trincheira.

Aos meus alunos das turmas da 12^a B3 e B4 da Escola Secundária Gwaza Muthine 2024, minhas cobaias, que fizeram de mim professor.

Agradecimentos

Primeiramente, expresso os meus agradecimentos a Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria, companhia e pelos momentos maravilhosos que me tem proporcionado. Este trabalho é resultado da sua graça e benevolência.

A seguir, agradeço aos meus pais, Constantino Nhalucue e Florinda Zango, pelo apoio incondicional e por terem acreditado na minha educação. Agradeço, na sequência, aos meus irmãos pelo apoio, ensinamentos e presença incondicional.

Ao meu supervisor, Doutor Etelvino Guila, foi mais do que um supervisor, foi um pai, expresso os meus profundos agradecimentos.

À Doutora Conceição Siopa também vão os meus profundos agradecimentos, foi mais do que uma professora, foi uma mãe.

Aos professores do Departamento de línguas da FLCS, os meus profundos agradecimentos.

Aos professores que me receberam na Escola Secundária Gwaza Muthini, professor Cláudio Nhambire, meu tutor, professor Macamo e professor Lázaro.

Aos meus colegas, aqueles que foram companheiros e amigos, aqueles com os quais travamos grandes batalhas, grandes dramas, compartilhamos sonhos, discutimos e, acima de tudo, construímos laços que perpassam o campo académico, os meus agradecimentos.

Aos amigos, àqueles que o tempo levou e àqueles que se mantêm intactos ao tempo, a vossa amizade foi e é fundamental, expresso os meus sinceros e verdadeiros agradecimentos.

Às minhas turmas, aos meus meninos, os filhos que a sala de aula me deu, este trabalho é resultado das nossas constantes e, algumas vezes, conflituosas relações. Agradeço!

Resumo

O portefólio tem se estabelecido, nos últimos anos, como principal instrumento de avaliação na formação inicial de professores, uma vez que constitui, segundo Silva et.al (2011) “um modelo de avaliação mais completo, individualizado, eficaz no desenvolvimento e avaliação de competências.” (p.529). O presente portefólio foi realizado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Ensino de Português pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM. Visa demonstrar de forma crítica os produtos e resultados do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Gwaza Muthini. Para tal, serão apresentadas cinco reflexões nas quais vamos analisar aspectos como a infraestrutura escolar, a planificação, a mediação, a avaliação e as aprendizagens construídas. Relativamente a infraestrutura, evidenciou-se que ela exerce influência sobre o PEA , podendo impactar positiva ou negativamente o processo. A planificação mostrou-se essencial para o sucesso das práticas pedagógicas realizadas. No tocante a mediação, a nossa discussão destacou o uso de metodologias activas evidenciando o impacto positivo destas metodologias para o sucesso da aprendizagem linguística. A avaliação foi bastante importante tanto para avaliar a aprendizagem dos alunos quanto para avaliar a nossa própria atuação. Em suma, concluímos que o estágio e a elaboração do portefólio foram fundamentais para o nosso desenvolvimento académico e profissional.

Palavras-chave: portefólio, práticas pedagógicas, processo de ensino-aprendizagem, ensino de português.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
SECÇÃO II - REFLEXÕES	2
1. REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA E DA SALA DE AULA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	2
1.1. Estado de conservação das instalações e o impacto que eles exercem sobre o PEA ...	3
1.1.1. Salas de aula	3
1.1.2. Casas de banho	4
2. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO	6
2.1. Plano quinzenal	6
2.2. Plano de aula	7
2.2.1. Formulação dos objectivos de aprendizagem	8
2.2.2. Selecção dos métodos e das estratégias de aprendizagem.....	9
2.2.3. Avaliação	9
3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	11
3.1. Mediação da gramática	12
3.2. Mediação da leitura	13
3.3. Mediação da escrita.....	14
3.4. Desafios enfrentados e soluções aplicadas	15
3.4.1. Número excessivo de alunos	15
3.4.2. Gestão do tempo	16
3.4.3. Uso de métodos activos	16
4. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	17
4.1. Resultados e impactos da avaliação na aprendizagem dos alunos.....	18
4.2. Diversidade de instrumentos de avaliação	19
5. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	21
5.1. A função do local de estágio na construção de conhecimentos	21
5.1.1. Condições físicas da escola	21
5.1.2. Planificação.....	22
5.1.3. Mediação.....	22
5.1.4. Avaliação	23

SECÇÃO III – CONCLUSÃO	24
SECÇÃO IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
SECÇÃO V – APÊNDICES E ANEXOS	28

INTRODUÇÃO

O portefólio tem se estabelecido, nos últimos anos, como principal instrumento de avaliação na formação inicial de professores, visto que constitui, segundo Silva et.al (2011) “um modelo de avaliação mais completo, individualizado, eficaz no desenvolvimento e avaliação de competências.” (p.529). De acordo com Fonseca e Fonseca (2016), o portefólio é uma pasta na qual o estudante arquiva os trabalhos que desenvolveu durante a sua formação. Esse processo permite ao estudante reconstruir o seu percurso histórico de aprendizagem. Dessa forma, o portefólio constitui-se como um instrumento fundamental quer para avaliação quer para a formação académica, uma vez que permite que o estudante demonstre as suas competências pedagógicas ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de autocritica e de pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude disso, o presente portefólio vai se constituir como uma reconstrução do percurso do estágio realizado na Escola Secundária Gwaza Muthini. Nele serão apresentados e discutidos os produtos e resultados das práticas pedagógicas realizadas. As actividades aqui apresentadas são as mais relevantes reconstruídas, de acordo com Fonseca e Fonseca (2016), “após um processo de análise crítica e devida fundamentação.” (p.72).

Este portefólio apresenta cinco secções principais: a primeira secção é referente aos elementos pré-textuais e a introdução; a segunda secção abarca cinco reflexões, nas quais vamos analisar aspectos como a influência da infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem, a planificação, a mediação, a avaliação e as aprendizagens construídas; a terceira secção apresenta a conclusão onde se vão sintetizar os principais pontos discutidos; a quarta e quinta secções são destinados aos elementos pós-textuais, que englobam as referências bibliográficas, os apêndices e anexos, respectivamente.

SECÇÃO II - REFLEXÕES

1. REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA E DA SALA DE AULA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A infraestrutura escolar constitui um requisito basilar e substancial para a concretização do processo de ensino-aprendizagem (doravante PEA). Ela é parte integrante do processo e, por isso, exerce influência sobre o mesmo, podendo favorecê-lo ou condicioná-lo. Os estudos recentes na área da gestão e organização escolar (Queiroz, 2014; Sambo, 2020; Cumbe, 2021; Silva, 2022; Fermin, 2024; Mondlane, 2025) têm vindo a destacar o impacto dessa infraestrutura, colocando-a como um fator determinante para o sucesso do PEA.

A infraestrutura é vista como um dos factores que impacta a qualidade educacional e o desempenho dos alunos, o que é sustentado por Fermin (2024) ao afirmar que escolas com uma infraestrutura adequada estimulam o interesse do aluno em aprender cada vez mais. Esta ideia vem ainda ser respaldada pelos estudos de Sambo (2020); Cumbe (2021); e Mondlane (2025) que demonstram que escolas com condições precárias ou inadequadas impactam negativamente a qualidade de educação e o desempenho dos seus alunos. Neste prisma, entende-se que a qualidade do PEA depende da qualidade da infraestrutura escolar, devendo as escolas oferecer instalações adequadas para assegurar o desenvolvimento do trabalho e a qualidade de ensino.

A reflexão, aqui apresentada, incide sobre as práticas do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Gwaza Muthine (doravante ESGM), no período entre 06 de Maio de 2024 a 30 de Outubro do mesmo ano (vide anexo a), e visa reflectir sobre as condições das instalações e a influência que elas exercem sobre o PEA nessa escola. Nessa reflexão, a análise irá incidir sobre as condições de conservação dos espaços e o impacto que elas causam no PEA.

A ESGM é uma escola situada na província de Maputo, na vila sede do distrito de Marracuene, entre as avenidas Gwaza Muthini, a este; 22 de junho e Estrada Nacional número 1, a norte; bairro Micanhine, a sul e a oeste com a fábrica Diageo. Ela é uma instituição de ensino construída em 1997 que lecciona o 1º e 2º ciclos do ensino secundário geral, que corresponde a 8ª a 10ª classes e 11ª a 12ª classes, respectivamente.

Quanto às infraestruturas, a ESGM conta com 19 salas de aula; um bloco administrativo (que integra o gabinete do director, gabinete do director adjunto pedagógico, secretaria e sala dos professores); sala de informática; biblioteca; sanitários e balneários inclusivos para alunos e professores, em separado; campo polivalente para jogos; cantina, papelaria e reprografia.

Em razão dessa exposição, pode-se afirmar que a ESGM cumpre os requisitos exigidos pelo Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Secundária, nomeadamente: funcionar em edifício próprio, construído em local adequado aos fins educativos, com mobiliário, material didático e equipamento básico, com saneamento e condições de acessibilidade. Esse facto constitui um ponto positivo para a escola, uma vez que esses são os requisitos definidos como básicos e essenciais para o desenvolvimento da educação no país. A seguir, far-se-á uma análise sobre o estado de conservação de alguma parte dessas instalações e o impacto que elas exercem sobre o PEA.

1.1. Estado de conservação das instalações e o impacto que eles exercem sobre o PEA

Nesta secção, vamos descrever as condições de conservação da sala de aula e das casas de banho e mostrar de que forma o estado de conservação dessas instalações influencia o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.1. Salas de aula

O conceito de sala de aula vai muito além de paredes, quadro, carteiras, professor e aluno – a sala de aula é um espaço complexo e diverso composto por sujeitos que partilham vivências, experiências, conhecimentos e habilidades (Guila, 2023).

A sala de aula é considerada um espaço de aprendizagem por excelência, visto que é neste espaço em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Teixeira e Reis (2012), consideram que a sala de aula e tudo que nela existe constituem um ecossistema de aprendizagem que pode condicionar quer a dinâmica do trabalho quer das aprendizagens dali resultantes. Assim sendo, salas de aula que ofereçam condições inadequadas como demonstram os estudos de Sambo (2020); Cumbe (2021); e Mondlane (2025) tendem a influenciar negativamente o PEA, afectando a concentração, o bem-estar, a vontade de aprender dos alunos e, consequentemente, o seu desempenho pedagógico.

Relativamente às salas de aula, a Escola Ssecundária Gwaza Muthini tem salas com uma estrutura que parece adequada (confira o anexo b), são compostas por um quadro preto; mesa e cadeira para o professor; carteiras para os alunos; e um sistema de iluminação artificial que é usado no período noturno. No entanto, há alguns aspectos das salas de aula que merecem alguma atenção, pois influenciam negativamente o PEA. Esses aspectos, que serão descritos abaixo, são o estado de conservação das carteiras, o quadro e as janelas.

O primeiro aspecto que influenciou negativamente o PEA nas salas de aula da ESGM, pelo menos nas salas nas quais leccionamos, era o estado de conservação das carteiras (vide o anexo c). Algumas carteiras estavam degradadas, com encostos e secretárias quebradas. Os alunos que ocupavam essas carteiras enfrentavam dificuldades para copiar o conteúdo ou realizar anotações durante as aulas. Este facto comprometia o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os estudantes tendiam a não passar o apontamento e, considerando que tomar notas contribui para a melhor memorização da matéria estudada, esse processo acabava sendo prejudicado.

No tocante ao quadro (confira o anexo d), o seu estado de conservação era péssimo, o que dificultava a visibilidade e a leitura do conteúdo nele escrito, principalmente para os alunos que sentavam nas carteiras traseiras, comprometendo, dessa forma, a sua participação activa e aproveitamento das aulas. Por fim, as janelas também constituíam um ponto problemático (vide o anexo e). As janelas dessas salas não tinham vidros nem mecanismos de proteção solar, por causa disso nos dias de maior incidência solar a luz invadia a sala, obrigando os alunos a recorrerem a soluções improvisadas, segurando as pastas no parapeito das janelas para bloquear a entrada da luz. Esse fenómeno para além de gerar desconforto térmico e visual, reduzia a capacidade de concentração do aluno e a motivação para aprender.

A aplicação de métodos como a sala de aula invertida (Bergmann & Sams, 2012), por exemplo, permitiu-nos reduzir a necessidade de passar o apontamento e, com isso, reduzir os problemas gerados pelas carteiras quebradas. Para além disso, as técnicas de utilização da sala de aula propostas por Teixeira e Reis (2012), ajudaram-nos a compreender que a sala de aula é um espaço passível de uso flexível e adaptável a diferentes estratégias e tipos de aprendizagem. A partir dessa perspetiva, passamos a adoptar diferentes formas de organização do espaço, o que possibilitou minimizar os problemas enfrentados. No entanto, esse é um desafio que se coloca aos gestores escolares que devem assegurar reformas e manutenções periódicas ao mobiliário da sala de aula, visto que este impacta directamente o PEA. Por isso, o seu estado de conservação deve oferecer qualidade e conforto aos seus utentes.

1.1.2. Casas de banho

A casa de banho é um espaço destinado à higiene pessoal. Entretanto, a casa de banho de uma escola, para além de ser um espaço de higiene, é também um espaço de aprendizagem como defende Abreu (2017). Segundo esse autor, as casas de banho de uma escola devem ser

utilizadas como espaços educativos, tornando-as num lugar onde os alunos podem aprender sobre os benefícios da limpeza, da higiene, entre outros.

No entanto, as casas de banho da ESGM contrapõem essa realidade. Apesar de a escola dispor de casas de banho de alvenaria (confira o anexo g) e em bom estado de conservação, estas encontravam-se frequentemente encerradas durante o período lectivo. Tal situação obrigava os alunos a recorrerem a instalações sanitárias de condições precárias (vide o anexo h), sem um mínimo de condições possíveis para manter a higiene pessoal. Essas casas de banho expunham os discentes a riscos significativos de saúde, para além de não os ensinarem sobre higiene e muito menos sobre limpeza.

As casas de banho de uma escola devem ser um espaço saudável. Para isso, devem oferecer equipamentos sanitários limpos, com um sistema hidráulico em bom funcionamento e uma equipa de limpeza flexível, entre outros. Para Abreu (2017), escolas que ofereçam essas condições, são escolas que prezam e respeitam os seus alunos, professores e funcionários, ao mesmo tempo que ensinam sobre saúde por meio das suas instalações.

A inexistência de condições sanitárias adequadas pode favorecer a propagação de doenças, gerar desconforto e, ademais, afectar negativamente a concentração e a assiduidade dos alunos, interferindo de forma directa no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2008), as instalações são fundamentais para o sucesso do trabalho escolar. Isto inclui ter casas de banho limpas, pois geram motivação e vontade para aprender na sala de aula.

Diante do que foi exposto, torna-se evidente que as condições físicas da escola exercem influência sobre o PEA e, se essa infraestrutura apresentar condições precárias ou inadequadas, pode impactar negativamente esse processo. Como foi descrita a condição da infraestrutura da ESGM, evidenciou-se que essa, apesar de parecer adequada, enfrenta alguns problemas que impactam negativamente o PEA. Consequentemente, esta realidade impõe a necessidade de a infraestrutura receber reformas, principalmente no espaço da sala de aula. Neste sentido, recomenda-se aos gestores da escola a efectuar manutenções e fiscalizações periódicas, por forma a manter um ambiente adequado ao desenvolvimento do PEA.

2. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

A planificação é uma actividade meramente humana que permite ao homem prever e antecipar acções futuras. Ela está presente em toda a acção humana e acompanha o homem nas mais variadas situações e actividades, sejam elas laborais ou não. Nas sociedades complexas, onde os problemas também são complexos, ela se torna cada vez mais importante e necessária (Piletti 2004).

Na prática docente, ela cumpre o mesmo papel, estabelecendo-se como uma actividade importante e necessária para a concretização dos objetivos educativos. A planificação na educação é um processo que permite prever e organizar antecipadamente as actividades didácticas com vista a atingir os objectivos pré-definidos. É neste momento em que o professor toma as decisões mais importantes do PEA: a seleção dos objectivos didácticos, do conteúdo, das actividades de aprendizagem e das formas de avaliação. A planificação é, portanto, um momento não só de antecipação das acções didácticas, mas, como sugere Libâneo (1990), um momento de pesquisa e reflexão. Dessa forma, a planificação contribui para uma prática docente consciente da realidade educativa.

Nesta secção, vamos reflectir sobre as práticas de planificação nas quais estivemos envolvidos durante o estágio. No decurso das práticas pedagógicas, estivemos envolvidos em dois processos de planificação: a quinzenal e a diária. A seguir far-se-á uma descrição e reflexão sobre as actividades de planificação realizadas.

2.1. Plano quinzenal

O plano quinzenal é um tipo de plano de médio prazo que consiste em planificar um conjunto de unidades didácticas para um período de quinze dias. Esse plano era feito de forma colegial, ou seja, era desenvolvido por um grupo de disciplina composto por professores que leccionam a mesma classe. Durante o estágio, participamos de todas as sessões de planificação quinzenal, onde realizamos as seguintes tarefas: distribuição dos conteúdos previstos no plano analítico trimestral da disciplina; ajustamento das datas para a leccionação de cada conteúdo previsto; adequação do tempo lectivo disponibilizado para cada conteúdo; definição dos objectivos de ensino e de aprendizagem; bem como a organização dos métodos, recursos didácticos e das estratégias de ensino a utilizar.

Esta actividade foi realizada com grande seriedade, por ser considerada essencial para o sucesso das práticas pedagógicas. Para os professores estagiários constituiu um momento enriquecedor, uma vez que possibilitou a aprendizagem de métodos e estratégias utilizados por

professores mais experientes. Esta aprendizagem foi fundamental para o desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas.

2.2. Plano de aula

O plano de aula é um instrumento que orienta a prática docente, permitindo ao professor descrever os caminhos pelos quais deverá passar para atingir os objetivos pré-estabelecidos. No plano de aula, o professor detalha o plano analítico da disciplina ou o plano quinzenal, especificando e sistematizando para uma situação didáctica real tópicos que foram previstos em linhas gerais (Libâneo 1990). Nesse processo, o professor antecipa todas as etapas da intervenção pedagógica: define os objectivos que pretende alcançar; indica os conteúdos que serão estudados; selecciona as estratégias de ensino e de aprendizagem e os instrumentos que utilizará para avaliar o progresso dos seus educandos.

Ao longo do estágio, o plano de aula constituiu a actividade de planificação mais frequentemente realizada (vide apêndice A), uma vez que era elaborado de forma individual e consistia na antecipação das acções a serem desenvolvidas no decurso de cada aula. Realizamos a previsão de modo sistemático e diário, permitindo que essa prática contribua para o desenvolvimento de aulas bem planificadas e didacticamente orientadas. Dessa forma, a nossa intervenção pedagógica passou a considerar a realidade dos alunos, adequando os conteúdos, os métodos e as actividades de avaliação às suas necessidades e contextos específicos.

Para uma boa prática de planificação, ponderamos sempre as três decisões propostas por Damiano (1996), nomeadamente: decisões pré-interactivas, referentes à previsão do ensino; decisões interativas, tomadas no momento em que o professor interage directamente com os sujeitos da aprendizagem; e, por fim, as decisões pós-interactivas, relacionadas com a avaliação e a reorganização do ensino. A consideração dessas decisões revelou-se essencial, uma vez que nem sempre as actividades previamente planificadas são executadas conforme o previsto.

Tal perspectiva é corroborada por Libâneo (2006), ao afirmar que os momentos do desenvolvimento metodológico não são rígidos. Com efeito, uma actividade de ensino pode exigir um tempo superior ao inicialmente estabelecido, visto que o nível de assimilação dos conteúdos varia de acordo com as características e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Deste modo, torna-se imprescindível que o professor esteja preparado para tomar decisões interactivas ao longo da mediação didáctica, as quais se mostram determinantes para suprir eventuais lacunas que surjam durante o processo de mediação da aprendizagem.

Para além de considerar as decisões de Damião (1996), a nossa prática de planificação teve em conta as diferentes etapas de preparação do plano de aula, nomeadamente: a formulação dos objectivos de aprendizagem; a selecção e organização dos conteúdos; a definição dos procedimentos e das actividades de aprendizagem; e a forma como a avaliação foi integrada para aferir o grau de progressão dos alunos.

2.2.1. Formulação dos objectivos de aprendizagem

Relativamente à definição dos objectivos de aprendizagem, consideramos este um dos momentos mais cruciais para o desenvolvimento das aulas. Toda a intervenção pedagógica deve estar fundamentada em objectivos de aprendizagem bem definidos. Uma acção pedagógica que não tenciona alcançar qualquer objectivo é uma acção que não conduz a resultados significativos, uma vez que os objectivos de aprendizagem constituem a indicação clara do que se pretende alcançar com a intervenção pedagógica. Esta ideia é reforçada por Libâneo (1990) quando afirma: “não há prática educativa sem objectivos” (p.120). A formulação dos objectivos é, portanto, uma actividade de extrema importância, pois é a partir deste processo que o professor selecciona os conteúdos a serem ensinados, define a sua organização, planifica as tarefas didáticas, escolhe os métodos e estratégias mais adequados para alcançar os objectivos propostos e serve de base para o processo de avaliação.

A definição dos objectivos de aprendizagem, no contexto do estágio, esteve sempre fundamentada na Taxonomia de Bloom, através da qual os objectivos foram organizados de forma hierarquizada, do nível mais simples ao mais complexo. Procurou-se, igualmente, integrar os objectivos nos três domínios propostos por esta taxonomia: o cognitivo, o afectivo e o psicomotor. Nas nossas aulas, o domínio psicomotor foi integrado, sobretudo, nas tarefas relacionadas com o registo dos apontamentos, onde se trabalhava a coordenação motora dos alunos, com o objectivo de melhorar a caligrafia. Relativamente ao domínio afectivo, este foi desenvolvido através de actividades de grupo, nas quais se promovia o respeito pelo outro, o espírito de entreajuda e a cooperação entre colegas.

De acordo com as orientações pedagógicas, os objectivos formulados procuraram ser específicos e claros, de modo a orientar os alunos quanto aos comportamentos e às actividades a realizar, bem como às aprendizagens esperadas ao longo e no final do PEA.

2.2.2. Selecção dos métodos e das estratégias de aprendizagem

A abordagem adoptada na selecção dos métodos e das estratégias de aprendizagem esteve alicerçada no paradigma pedagógico da Escola Nova e na teoria sociocultural de Lev Vygotsky. À luz dessas perspectivas, a nossa acção metodológica valorizou a interacção social como um factor determinante para o desenvolvimento das aprendizagens. Buscamos privilegiar métodos activos, tais como “philips 66¹” e “aprendizagem por pares”, nos quais o aluno é reconhecido como sujeito activo na construção do seu próprio conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador e facilitador do PEA.

Com esta postura, procuramos cumprir os princípios pedagógicos segundo os quais o PEA deve estar centrado no aprendente. Dessa forma, o aluno foi colocado no centro do processo educativo, participando de maneira consciente, crítica e colaborativa. As estratégias desenvolvidas promoveram a participação activa dos alunos, incentivando a troca de ideias e o trabalho cooperativo. Essa postura metodológica contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem favorável, no qual os alunos se sentiram à vontade para participar, questionar e expor os seus conhecimentos, sem receio de errar.

2.2.3. Avaliação

No que concerne à avaliação, importa demonstrar de que forma esta foi integrada no processo de planificação pedagógica. Conforme anteriormente referido na formulação dos objectivos de aprendizagem, estes constituem elementos norteadores da acção pedagógica. Tal pressupõe que toda e qualquer intervenção pedagógica deva ser cuidadosamente planificada antes da sua implementação.

O mesmo princípio aplica-se à avaliação, que é concebida ainda na fase de planificação das unidades didácticas. É a partir dos objectivos de aprendizagem previamente definidos que se seleccionam as formas e os instrumentos de avaliação. Uma avaliação concebida fora dessa orientação torna-se desarticulada e pouco comprometida com o desenvolvimento das aprendizagens e com a melhoria do processo de ensino. A avaliação constitui um momento fundamental no processo educativo, correspondendo à fase das decisões pós-interativas

¹ seis grupos de seis alunos (ou qualquer outra configuração) discutem uma questão em poucos minutos para apresentar depois suas conclusões. Esta técnica serve para verificar o nível de conhecimentos de uma classe sobre um determinado assunto no início de uma aula ou após a explicação de um tema.

propostas por Damião (1996), na medida em que fornece um retorno sobre a evolução dos alunos, ao mesmo tempo que permite ao professor reflectir sobre a sua prática pedagógica, analisando se os conteúdos foram adequadamente leccionados e se os alunos alcançaram as aprendizagens esperadas.

Nesse processo, foram previstas as três funções da avaliação indicadas por Libâneo (1990), nomeadamente: a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada unidade didática, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos; a avaliação formativa, desenvolvida ao longo do processo de ensino-aprendizagem; e a avaliação sumativa, aplicada no final de uma ou mais unidades didáticas. Estas avaliações foram devidamente planificadas e articuladas com os objectivos de aprendizagem definidos, procurando-se assegurar a coerência pedagógica e o compromisso com a prática docente. Assim, evitou-se avaliar competências que não tivessem sido previstas na formulação dos objectivos, garantindo uma avaliação justa, transparente e orientada para a melhoria das aprendizagens.

Os elementos descritos contribuíram significativamente para a efectivação do processo de planificação. Esses aspectos foram determinantes para a elaboração de uma planificação coerente e estruturada, a qual garantiu maior eficácia e sucesso nas práticas didáticas desenvolvidas. O processo de planificação mostrou-se, deste modo, essencial para o sucesso das práticas pedagógicas.

3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A mediação é um conceito que perpassa as áreas da didáctica e pedagogia, abrangendo outras áreas como, por exemplo, a diplomática, na qual desempenha um papel importante na resolução de conflitos. Na área educacional, a mediação pode ser entendida à luz da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991), segundo a qual a aprendizagem ocorre através da interacção entre o sujeito aprendente e o meio social no qual se insere. Nessa visão, o conhecimento não é uma construção individual, mas um construto social que valoriza a intervenção do outro e dos aspectos culturais como factores determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem. É nesse contexto que emerge o conceito de mediação pedagógica, que ocorre na sala de aula entre o professor e os seus discentes.

Para a teoria Socio-cultural de Lev Vygotsky, as interacções humanas e o contexto sociocultural são essenciais para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores², como a linguagem. Neste sentido, a teoria explica que a aprendizagem linguística ocorre por meio das práticas culturais e das relações sociais materializadas pela mediação. Esta mediação ocorre com a intervenção do professor que exerce um papel fundamental na aprendizagem dos seus alunos, uma vez que é o responsável por orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, surge a concepção do professor como mediador. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a actuar como facilitador: uma ponte entre o conhecimento e o aluno. Por isso, o professor actual, na sua prática, deve superar a lógica pedagógica da reprodução mecânica (Zonter e Faber 2025), assumindo uma nova postura pedagógica que reconhece o aluno como um sujeito activo da sua aprendizagem.

Nesta reflexão, pretendemos discutir a mediação no ensino da língua portuguesa, reflectindo sobre como ela ocorre e qual é o papel do professor nesse processo. Esta reflexão baseia-se nas práticas de mediação havidas no decurso do estágio. Neste sentido, descreveremos as práticas de mediação da gramática, da leitura e da escrita, destacando as abordagens que nortearam o processo. Outrossim, discutiremos, por fim, os desafios enfrentados e as decisões tomadas.

²Segundo o autor, funções psicológicas superiores são capacidades mentais mais desenvolvidas do ser humano, que surgem através da aprendizagem, da cultura e da interacção social. (Vygotsky, 1991)

3.1. Mediação da gramática

O ensino da gramática é o responsável por ajudar os alunos a desenvolverem a sua competência linguística e comunicativa. No tocante a mediação gramatical, a nossa intervenção pedagógica privilegiou o uso dos métodos do ensino explícito e implícito apresentados por Gonçalves e Uamusse (2004). O método explícito é um método com foco na forma que consiste em fornecer aos alunos regras ou parte das regras, ou em pedir aos alunos para formularem eles mesmos as regras gramaticais. O método implícito refere-se a uma abordagem cujo foco está no significado. Neste método, o educando é estimulado a analisar as estruturas linguísticas do idioma em causa de modo que, de forma implícita este chegue às regras gramaticais que compõem tais estruturas.

Existem algumas estratégias metodológicas que podem ser utilizadas na implementação desses métodos. Para a descrição dessas estratégias, tomamos como base a aula sobre “a regência dos verbos de ligação”. Para o desenvolvimento desta aula, foram utilizadas duas estratégias do método implícito, nomeadamente “exercícios estruturais” e “reforço da oferta linguística” (Gonçalves e Uamusse, 2004, p. 44 e 45).

Os exercícios estruturais consistem em o aluno praticar estruturas gramaticais correctas sem que se explicitem as regras subjacentes à sua utilização (Gonçalves e Uamusse, 2004). Na nossa abordagem, pedimos aos alunos para produzirem estruturas gramaticais usando verbos de ligação, sem explicar, por exemplo, que os verbos de ligação regem a preposição “de”. Relativamente à estratégia de reforço da oferta linguística, são oferecidos aos educandos textos que contêm um grande número das estruturas gramaticais que se pretende ensinar. Seguindo esta orientação, no desenvolvimento da aula sobre “a regência dos verbos de ligação”, pedimos aos alunos que lessem um texto que continha verbos de ligação. Neste sentido, os alunos tiveram acesso a um vasto leque de frases que continham as estruturas que deveriam aprender.

Assim, os discentes demonstraram, no exercício, que sabiam usar correctamente estes verbos mesmo sem saber a sua regência. Não obstante, o método implícito revelou-se indispensável para o desenvolvimento natural das competências gramaticais. Entretanto, o uso do método explícito também foi decisivo, visto que os alunos nem sempre produziam estruturas correctas, sendo, dessa forma, fundamental explicitar as regras gramaticais.

3.2. Mediação da leitura

O ensino da leitura visa, essencialmente, desenvolver nos discentes a capacidade de compreensão e interpretação dos textos. Saber ler vai muito além de ser capaz de decodificar sons, ler é ser capaz de conversar com texto e dar sentido às palavras. A leitura é uma habilidade que se desenvolve de maneira gradual ao longo do crescimento e aprendizado.

Neste processo, aparece o professor de português como uma figura fundamental para mediar essa aprendizagem. Esta ideia é reforçada pelas palavras de Ernesto (2020) ao afirmar:

é tarefa do professor de Português desenvolver atividades de lecionação que conduzam os seus alunos não só a ler, mas a tornarem-se leitores habilidosos, capazes de dominar uma tipologia variada de textos e adotar diferentes modos de ler e compreender esses textos. (p. 276)

Por isso, o professor deve dispor, como argumenta Ernesto (2020), de estratégias de compreensão da leitura. Essas estratégias são essenciais para ajudar os discentes a desenvolver as suas habilidades de compreensão e interpretação textuais.

Em relação a nossa abordagem no ensino da leitura, esta visou, fundamentalmente, ensinar os educandos estratégias de compreensão e interpretação textuais. Para esse fim, recorreremos ao modelo proposto por Brandão e Rosa (2010). Este modelo consiste em usar um conjunto de cinco questões que podem ser aplicadas antes, no decurso e, posteriormente, ao acto de ler:

- a. perguntas de activação de conhecimentos prévios: têm como finalidade explorar os conhecimentos prévios do aprendente sobre o assunto do texto;
- b. perguntas de previsão sobre o texto: consiste em fazer perguntas sobre o texto ao aprendente antes deste o ter lido, o aluno é instigado a fazer previsões sobre o conteúdo que vai encontrar no texto tendo como base o título e as imagens;
- c. perguntas literais ou objectivas: aqui colocam-se perguntas de compreensão, em que o estudante deverá retirar as respostas do texto lido;
- d. perguntas inferenciais: estas questões visam levar o aprendente a fazer interconexões entre o que está no texto e outros saberes;
- e. perguntas subjetivas: esta classe de perguntas induzem o aprendente a aplicar o seu juízo de valor, opinião ou sensibilidade em relação aos conteúdos textuais lidos, apesar de nem sempre dependerem exclusivamente dessas informações do texto; são perguntas que podem estar além do texto lido, procurando conexões entre certas realidades e o que já foi vivido pelo aprendente.

Aplicamos este modelo por possibilitar-nos acompanhar o processo de leitura do aluno e identificar mais concretamente em que momento surgem as dificuldades. Com essa compreensão pudemos actuar de forma mais incisiva sobre esses entraves. Neste sentido, na aplicação deste modelo, verificamos, na generalidade, que os alunos enfrentavam dificuldades a partir do nível das perguntas “literais ou objectivas”, isto quer dizer que os alunos tinham dificuldades de compreender o que liam.

Este facto devia-se, fortemente, a uma fraca cultura de leitura. Só se aprende a ler, lendo. Portanto passamos a promover uma cultura de leitura mais frequente, levando o aluno a treinar constantemente a leitura com base nas estratégias ensinadas. Este processo revelou-se produtivo, uma vez que no decurso das aulas as dificuldades foram sendo superadas.

3.3. Mediação da escrita

Em qualquer contexto e situação, escrever não é e nem será uma tarefa fácil, pois a escrita é um processo complexo que se desenvolve de forma gradual. O procedimento de escrever engloba vários processos e habilidades que são activados no momento em que escrevemos. Com isso, para o estudante desenvolver proficiência na escrita, essas habilidades precisam ser treinadas e desenvolvidas.

Neste sentido, a nossa mediação da escrita visou treinar essas habilidades e preparar os alunos para a produção coerente e coesa de textos. Para tal, recorremos ao uso da abordagem do ensino da escrita baseado no género, defendida por Faquir (2018). Esta abordagem consiste em ensinar a escrita através de modelos de textos, apresentando o modelo que o aluno vai aprender a produzir.

Com recurso a esta abordagem, organizamos oficinas de escrita, nas quais apresentamos aos alunos o modelo textual que deveriam aprender a produzir. Numa primeira fase, realizamos um exercício de identificação dos movimentos retóricos presentes no modelo, nomeadamente introdução, desenvolvimento e conclusão. De seguida, procedemos à análise detalhada de cada um desses movimentos retóricos, evidenciando as suas funções e características. Posteriormente, orientamos a actividade de produção textual. Esta etapa ocorreu em trabalho de grupo, uma vez que as turmas eram numerosas, permitindo-nos trabalhar com todos os alunos de forma mais eficaz.

A abordagem do ensino da escrita baseada no género revelou-se bastante produtiva. Com este método, ensinar e aprender a escrita passaram a ser tarefas menos complexas, uma vez que a aprendizagem ocorria de forma mais específica, através do treino de cada género textual, e não da totalidade dos textos. Além do mais, o estudante tinha acesso a modelos e ao treino dos movimentos retóricos de cada texto.

3.4 Desafios enfrentados e soluções aplicadas

Nesta secção, vamos descrever os desafios enfrentados durante a mediação e apontar as estratégias implementadas para solucionar esses desafios. Dentre os desafios destacam-se os seguintes: número excessivo de alunos, gestão do tempo e uso de métodos activos.

3.4.1. Número excessivo de alunos

O número excessivo de alunos constituiu um grande desafio para aplicação de metodologias activas, dado que estes métodos pressupõem um acompanhamento directo e individualizado dos discentes. Entretanto, o facto de trabalhar com turmas excessivamente numerosas dificultou esse acompanhamento individualizado nas tarefas atribuídas. Para além disso, ainda que tenha sido adoptada a estratégia de organização dos alunos em grupos, com o propósito de tornar o trabalho mais flexível e de promover a participação de todos, os resultados não foram plenamente satisfatórios.

Constatamos que alguns alunos não participavam nas actividades colaborativas, delegando a sua parte da tarefa aos restantes membros do grupo. Para superar este facto, recorremos a medidas de controlo mais severas, em que cada membro do grupo era responsável por garantir a participação dos outros membros e por alertar o professor nos casos em que um membro não participe das tarefas. Como resultado disso, passamos a ter maior participação nas actividades colaborativas.

3.4.2. Gestão do tempo

Inicialmente, enfrentamos dificuldades na gestão do tempo disponível para o desenvolvimento das diferentes funções didáticas. Verificamos que uma parte significativa do tempo da aula era ocupada pela mediação, restando pouco tempo para as actividades de assimilação e consolidação dos conteúdos, bem como para o controlo e a avaliação das aprendizagens. Percebemos, nesse sentido, que o tempo dedicado ao registo de apontamentos comprometia a gestão eficaz da aula.

Para superar essa situação, optamos pela aplicação do método da sala de aula invertida (Bergmann & Sams, 2012). Este é um método em que o aluno realiza em casa as tarefas simples, como registar o apontamento, e o tempo da aula é usado para as actividades práticas, como discussão do conteúdo. Assim, tarefas que os alunos podiam realizar de forma autónoma, como a organização dos apontamentos, passaram a ser realizadas em casa, reservando-se o tempo de aula para actividades que exigiam maior acompanhamento e intervenção do professor.

3.4.3. Uso de métodos activos

Outro aspecto identificado no início relacionou-se com a percepção dos alunos em relação aos métodos activos adoptados, que privilegiam uma maior participação do aluno em detrimento de uma actuação predominantemente expositiva do professor. Os alunos estavam habituados a métodos tradicionais, nos quais assumiam um papel passivo no PEA. Consequentemente, a implementação inicial de métodos activos, como a sala de aula invertida, revelou-se difícil, uma vez que os alunos encaravam as tarefas propostas como uma forma de punição, demonstrando resistência à sua realização.

No entanto, com o reforço da motivação e a continuidade da aplicação dos métodos activos, os alunos foram gradualmente compreendendo a importância dessas estratégias, o que facilitou a sua aceitação e implementação. Como resultado, observamos uma maior participação dos alunos e uma melhoria no envolvimento com as actividades propostas. Por conseguinte, houve maior aprendizagem e aproveitamento das aulas.

4. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação escolar é um instrumento de diagnóstico e de verificação do ensino e da aprendizagem. Isto implica dizer que a avaliação é um instrumento de ensino que permite ao professor verificar se ensinou o que devia ensinar e se o aluno aprendeu o que devia aprender. Neste prisma, entende-se a avaliação não como um meio de atribuição de notas, mas como um meio pelo qual se pode verificar em que medida os objectivos pré-definidos foram atingidos.

Para Libâneo (1990), a avaliação fornece dados que permitem orientar futuras decisões sobre o PEA. Neste caso, a partir dos dados fornecidos pela avaliação, o professor adapta as metodologias, os conteúdos e as acções didácticas de maneira a promover aprendizagens mais significativas. Assim, a avaliação auxilia na melhoria contínua do PEA, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos discentes e para o melhoramento da oferta pedagógica.

No cenário actual, onde “educar é formar e aprender é construir o próprio saber” (Haydt 2011, p. 214), a avaliação assume um papel importante na formação integral do discente. Esse papel se cumpre quando a concepção e a aplicação da avaliação perpassam o mero carácter classificatório e assumem um papel formativo. Para esse efeito, a avaliação deve fornecer oportunidades para o estudante reflectir sobre a sua própria aprendizagem, identificar avanços e reconhecer aspectos que necessitam de melhorias.

Estes foram os pressupostos que orientaram a nossa prática avaliativa. Procurámos, de forma sistemática, utilizar a avaliação de modo a possibilitar tanto a evolução dos alunos como o aperfeiçoamento da nossa actividade pedagógica. A nossa avaliação não assumiu apenas um carácter classificatório, visou, sobretudo, ser contínua e sistemática, orientada para a formação integral dos discentes. Como tal, concebemos e aplicamos todas as modalidades de avaliação previstas no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (doravante RAESG), nomeadamente: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

No que concerne às modalidades de avaliação, estas foram concebidas e implementadas em conformidade com a função específica que desempenham no âmbito do PEA. A avaliação diagnóstica foi sistematicamente aplicada no início de cada novo conteúdo programático, com o objectivo de aferir os conhecimentos prévios dos discentes relativamente aos temas a abordar. A análise dos resultados obtidos permitiu-nos proceder à reformulação do plano de aula, de modo a ajustá-lo às necessidades efectivas de aprendizagem dos estudantes. Este aspecto, revelou ser determinante que elaborássemos um plano de ensino flexível, suscetível de revisões

e adaptações contínuas. O plano de aula, portanto, não deve ser concebido como um produto final e imutável, mas antes como um processo dinâmico, passível de constantes reformulações ao longo da sua implementação, em função das evidências fornecidas pela avaliação.

No que se refere à avaliação formativa, esta decorreu ao longo de todo o PEA, acompanhando de forma contínua as diversas atividades didáticas. Esta modalidade de avaliação cumpre, efectivamente, uma função formativa, ao apoiar os alunos na sua progressão, permitindo-lhes reconhecer os seus avanços e dificuldades. Esta avaliação foi integrada nas nossas intervenções didáticas e implementada através de diversos instrumentos de avaliação utilizados durante as aulas e através das avaliações contínuas e sistemáticas (vide anexo h).

Por outro lado, a avaliação sumativa assume um carácter essencialmente classificatório, centrando-se na quantificação dos resultados obtidos pelos alunos. Tem como finalidade aferir o nível de desempenho alcançado no final de um determinado período ou unidade de aprendizagem, constituindo uma síntese dos progressos realizados. Esta foi aplicada através das avaliações trimestrais (AT).

Em todo o processo de avaliação em que estivemos envolvidos, foi-nos possível obter um conjunto de percepções consistentes acerca da sua dinâmica e dos seus resultados. Neste enquadramento, centramos, seguidamente, a nossa discussão nos seguintes aspectos: resultados e impactos da avaliação na aprendizagem dos alunos; e diversificação dos instrumentos de avaliação como uma forma de enriquecer o processo de recolha de evidências de aprendizagem.

4.1. Resultados e impactos da avaliação na aprendizagem dos alunos

De acordo com Haydt (2011) “(...) avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar.” (p. 218). Neste sentido, nesta secção, pretendemos analisar os resultados e os impactos obtidos das avaliações aplicadas no decurso do nosso estágio pedagógico.

Relativamente aos resultados, estes foram positivos e foram ao encontro dos resultados pretendidos (vide anexo i). Na mensuração das avaliações contínuas e sistemáticas, verificámos que os alunos apresentaram um desempenho satisfatório, isto quer dizer que os alunos demonstraram domínio das matérias estudadas, realizando com sucesso as tarefas atribuídas. Neste sentido, consideramos que os métodos e estratégias utilizados durante as aulas foram eficazes para o alcance dos objectivos pretendidos.

No tocante ao impacto, constatámos que a forma como concebemos e aplicámos a avaliação contribuiu para desconstruir a ideia de que avaliar é punir. Essa concepção, muitas vezes criada por alguns professores, associa a avaliação a uma forma de punir alunos indisciplinados ou de rotulá-los negativamente como “burros”.

Ao contrário, demonstrámos aos alunos que a avaliação é um processo de recolha de evidências de aprendizagem, com o objectivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Com essa abordagem, os alunos passaram a encarar a avaliação de forma mais positiva, reconhecendo o seu impacto no próprio progresso académico.

4.2. Diversidade de instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação, segundo o RAESG, são meios através dos quais se realiza a avaliação, ou seja, são ferramentas para colectar e analisar informações sobre a aprendizagem e as competências dos alunos. Existem, de acordo com Azevedo (2010), diferentes ferramentas de avaliação tais como: trabalhos para casa; testes; questionários; relatórios de pesquisa e de visita de estudo, entre outros. Decorrente disso, uma prática de avaliação que valorize o desenvolvimento académico dos alunos deve privilegiar a aplicação de diferentes ferramentas de avaliação.

Ao longo do estágio, entretanto, verificamos que o teste escrito era o principal instrumento usado na recolha de evidências de aprendizagem. Na composição da média trimestral dos discentes, somente as notas obtidas nos testes escritos eram consideradas. Os restantes instrumentos, previstos no RAESG, não tinham impacto directo na classificação final.

Este facto entra em desacordo com o que está previsto no RAESG. No número dois do artigo dezoito deste regulamento prevê-se a utilização de sete instrumentos de avaliação, nomeadamente: trabalhos para casa; testes; questionários; relatórios de pesquisa e de visita de estudo; caderno do aluno; ficha de exercícios e portefólio. O número três do mesmo artigo determina que “todos os resultados de avaliação devem ser registados nas cartas e mapas de avaliação”. Seguindo esta lógica, as notas obtidas, por exemplo, nos trabalhos para casa, deviam ter impacto directo no cálculo da média trimestral.

Não obstante o precedentemente exposto, o número cinco do artigo vinte estabelece a obrigatoriedade do uso, nas disciplinas de línguas, da avaliação da oralidade de forma contínua, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O número seis do mesmo artigo fixa que os resultados do teste oral sejam registados nos instrumentos de registo de notas. Isto pressupõe

também que no cálculo da média trimestral não se privilegie apenas os resultados obtidos na avaliação escrita.

A predominância do teste escrito como único instrumento de recolha de dados sobre o desempenho dos estudantes, segundo Libâneo (1990) constrói uma concepção errada de que avaliar é, apenas, aplicar testes, atribuir notas e classificar os alunos. Para além disso, esta prática reduz o impacto pedagógico da avaliação contínua e sistemática, limitando a sua função formativa e restringindo a amplitude de evidências que poderiam enriquecer o processo de acompanhamento das aprendizagens.

Quando o teste escrito passa a ser o único meio pelo qual se mede o desenvolvimento dos alunos, a avaliação transforma-se numa mera cobrança que visa apenas verificar a capacidade de memorização dos discentes. Esta ideia é reforçada por Libâneo (1990) que afirma “É verdade que a atitude de dar notas somente com base em provas escritas têm limitações. As provas frequentemente são empregadas apenas para medir a capacidade de memorização.” (p. 200).

Em vista disso, Libâneo (1990) considera que o uso combinado entre testes e trabalhos realizados durante as aulas, possibilita obter resultados quantitativos e qualitativos sobre o trabalho desenvolvido. Para o autor, combinar esses dois tipos de resultados permite ao professor obter evidências mais exactas sobre o desenvolvimento dos discentes. Por isso, consideramos oportuna a revisão do sistema de cálculo da média, de forma a incluir resultados de diferentes instrumentos avaliativos e também a promoção de uma cultura avaliativa mais ampla, que valorize os diferentes instrumentos de avaliação.

5. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental para a formação inicial dos professores, pois, segundo Peralta e Pereira (2021), é o momento em que o futuro professor relaciona a teoria com a prática. Nesta secção pretendemos reflectir sobre como decorreu essa actividade e quais foram as principais aprendizagens construídas ao longo do processo. A seguir apresentam-se as reflexões.

5.1. A função do local de estágio na construção de conhecimentos

“Educar é mais do que reproduzir conhecimento, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo” (Apontamentos de Didáctica, 2023). É a partir desta citação, retirada dos apontamentos de Didáctica, que se inicia a presente reflexão sobre o papel do estágio na formação docente. Esta afirmação traduz o entendimento construído ao longo do processo formativo, bem como a percepção do papel do futuro professor no decurso das práticas pedagógicas. O estágio constituiu um momento fundamental para a concretização da nossa visão de educação, na qual ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como um processo de formação integral do indivíduo.

Tal como é consensual na literatura, o estágio permitiu a nossa articulação entre a teoria e a prática. Não se tratou apenas de um período de trabalho de campo, mas, sobretudo, de um espaço de pesquisa, reflexão crítica e interação com os diferentes intervenientes do contexto educativo. Esta experiência possibilitou uma compreensão mais aprofundada da realidade escolar e do papel do docente enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

5.1.1. Condições físicas da escola

O estágio revelou-se fundamental para o aprimoramento da nossa percepção acerca da importância do espaço onde ocorrem as aprendizagens para o sucesso escolar dos alunos. A vivência numa experiência de campo permitiu-nos desenvolver uma visão mais apurada sobre o impacto que o ambiente de aprendizagem exerce no desempenho e na motivação dos estudantes. Compreendemos, assim, que quanto maior for a disponibilidade de recursos e quanto melhor for a qualidade desses recursos, maior tende a ser a motivação dos alunos para aprender.

Essa percepção ajudou-nos a entender que não basta o professor dominar bons métodos ou estratégias de ensino-aprendizagem. O meio em que a aprendizagem ocorre exerce uma influência significativa nesse processo (Fermin 2024). Estar inserido numa escola que enfrentava alguns problemas estruturais contribuiu para o fortalecimento do nosso papel pedagógico, levando-nos a procurar alternativas que permitissem auxiliar os alunos a superar as dificuldades impostas pela infraestrutura existente. Assim sendo, a experiência reforçou a importância de procurar soluções pedagógicas criativas frente a problemas relacionados com a infraestrutura, evidenciando que o papel do professor vai além da aplicação de métodos e estratégias, incluindo também a gestão do ambiente de aprendizagem.

5.1.2. Planificação

Planificar foi um dos momentos mais importantes das nossas práticas pedagógicas. A experiência de participar na planificação quinzenal que era feita de forma colegial foi bastante determinante para o nosso crescimento, uma vez que aquele espaço constituiu-se como um momento de rica partilha entre professores com diferentes experiências e perspectivas didáticas.

Por seu turno, a planificação diária foi igualmente decisiva, na medida em que cada planificação era uma oportunidade de aprendizagem. Planificar uma aula é uma atividade que nos desafia a pesquisar, refletir e criticar. Com isso, desenvolvemos para além das competências pedagógicas, competências intelectuais, sociais e culturais. Esse processo foi bastante enriquecedor.

5.1.3. Mediação

Na mediação, compreendemos que quando ensinamos para transformar a forma como os alunos encaram a língua, a aprendizagem linguística ganha sentido. Os alunos percebem que aprender a língua é aprender a comunicar, a transformar ideias difusas em discursos que marcam, que conectam e transformam vidas. Mais do que mediar regras gramaticais, formamos indivíduos que passarão a comunicar-se com confiança, coragem e consciência de que comunicar é presença, identidade e poder. O momento de mediação foi, essencialmente, o mais produtivo e impactante, no qual pudemos aprofundar as nossas capacidades de mediar o ensino da língua.

5.1.4. Avaliação

A experiência de conceber e aplicar a avaliação contribuiu para o desenvolvimento das nossas técnicas avaliativas. A avaliação diagnóstica possibilitou-nos dar mais sentido às tarefas realizadas em casa e na aula, e os alunos passaram a executá-las com maior engajamento e disposição. Na avaliação formativa, reforçamos o papel de formar indivíduos mais reflexivos e críticos. Esse processo contribuiu para o aprimoramento da nossa oferta pedagógica, uma vez que os dados fornecidos pela avaliação nos permitiram adotar novos métodos e estratégias para superar os défices de aprendizagem apresentados pelos alunos.

O estágio, por conseguinte, contribuiu de forma significativa para o nosso desenvolvimento acadêmico, profissional e humano. No domínio acadêmico, promoveu o desenvolvimento da capacidade de questionar, investigar e aprofundar conhecimentos, incentivando uma postura crítica e reflexiva. No domínio profissional, permitiu a aplicação prática dos saberes adquiridos ao longo da formação acadêmica, na universidade, bem como o aperfeiçoamento de técnicas e metodologias de ensino ajustadas ao contexto educativo.

No domínio humano, o estágio revelou-se igualmente determinante, proporcionando um crescimento pessoal significativo. Compreendemos que ao ensinar, não se medeiam, apenas, conhecimentos científicos, mas também conhecimentos relacionados com o saber viver e conviver com os outros. Nesta prática, desenvolvemos valores como a tolerância, a empatia, a longanimidade e outros princípios indispensáveis a uma prática docente mais humana, consciente e comprometida com a transformação social.

SECÇÃO III – CONCLUSÃO

Este trabalho propôs apresentar os produtos e resultados do estágio pedagógico realizado na Escola Secundaria Gwaza Muthini como requisito para a conclusão da Licenciatura em Ensino de Português. Nele reflectimos sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem contemplando reflexões sobre a infraestrutura, a planificação, mediação, avaliação e as aprendizagens construídas.

Relativamente a infraestrutura, a nossa reflexão buscou discutir sobre a influência que ela exerce sobre o PEA. Demonstramos que a infraestrutura é um requisito basilar para a concretização desse processo e pode impactar positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos. Sobre a planificação, destacamos que a sua elaboração garantiu maior eficácia e sucesso nas práticas didácticas desenvolvidas. No tocante a mediação, a nossa discussão destacou o uso de metodologias activas evidenciando o impacto positivo destas metodologias para o sucesso da mediação linguística. A avaliação foi bastante importante tanto para avaliar a aprendizagem dos alunos quanto para avaliar a nossa própria actuação, os dados fornecidos pela avaliação contribuíram para o melhoramento das nossas metodologias, técnicas e estratégias de ensino.

Tanto o estágio quanto a elaboração deste portefólio contribuíram para a construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências académicas e profissionais. O estágio permitiu a articulação entre a teoria e a prática pedagógicas. Este momento foi muito importante para o nosso processo de formação, pois possibilitou-nos vivenciar de forma concreta aquilo que aprendemos ao longo da nossa formação académica, na universidade. Através desta experiência, foi possível estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, compreendendo melhor como os conhecimentos adquiridos em contexto académico podem ser aplicados no contexto real de ensino.

Por sua vez, o portefólio, através da reconstrução do percurso realizado ao longo das práticas pedagógicas, revelou-se um passo importante para avaliar o nosso desempenho e compreender melhor o nosso papel enquanto futuros profissionais da educação. Em suma, o estágio e a elaboração do portefólio foram fundamentais para o nosso desenvolvimento académico e profissional.

SECÇÃO IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. P. (2017). *Sou Gestor de Escola e Agora?* (1 ed). Alcance Editores.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. DE S. *A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende*. Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental. MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106, 2010.
- Cumbe, C. H. (2021). *Análise da Influência das Infraestruturas Físicas nas Escolas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Caso da Escola Primária Completa de Ndlavela na Província de Maputo*. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós-acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Minerva.
- Ernesto, N. M. (2020). *A aplicação de estratégias de compreensão da leitura em estudantes universitários moçambicanos futuros professores de português*. Revista X, 15(7), 272–289. <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i7.73802>.
- Faquir, O. (2019). *A pedagogia baseada no género textual como proposta para a didáctica da escrita em Moçambique*. Linguagem: Estudos e Pesquisas, 22(2), 111–136. <https://doi.org/10.5216/lep.v22i2.56551>.
- Fermin. M.C.C. (2024). *Infraestrutura Escolar no Processo de Ensino-Aprendizagem*.
- Fonseca, J., & Fonseca, S. (2016). *Didáctica geral*. Universidade Aberta ISCED.
- Gonçalves, P & Uamusse, L. (2004) *abordagens de ensino da gramática*. In Gonçalves, P & Diniz, M. (2004). *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios*. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- Guila, E. M. R. (2023). *Políticas públicas no campo da educação e constituição do sujeito em solo moçambicano: memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não*

- oficial*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Aberto da Universidade Federal de Santa Catarina. [PEED1693-T.pdf](#).
- Haidt, R. C. C. (2004). *Curso de didática geral* (7ª ed.). Ática.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed.). MF Livros.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didáctica*. Cortez Editora.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. (23º ed.). (J. Guizzo, J. A. Santos, & W. S. Moura, Edits.). Ática.
- Peres, G. P., & Nunes Júnior, D. P. (2021). *A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as*. Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA, 8(1), 153–164. <https://doi.org/10.30681/relva.v8i1.5726>
- Queiroz, S. L. (2014). *O Impacto da Infraestrutura Escolar no Desempenho Educacional*. Dissertação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, J., Rebelo, N., Mendes, P., & Candeias, A. A. (2011). *O portefólio na formação e avaliação profissional de professores*. Educação e Pesquisa, 37(3), 529–548.
- Mondlane, O. R. (2025). *Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no âmbito da Implementação da 7ª classe no novo Currículo do Ensino Secundário: Caso da Escola Básica São Dâmaso na Província de Maputo (2021-2024)*. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2023). *Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Secundária*.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2022). *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral*.
- Sambo, V. M. (2020). *Análise do Impacto da Falta de Infraestruturas Escolares no Desempenho Acadêmico dos Alunos da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque, no Distrito de Marracuene - Província de Maputo (2018- 2019)*. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
- Silva, C. C. M. (2022). *A Importância do Espaço Físico nos Processos de Aprendizagem*. Dissertação, Escola Superior de Educação da Universidade Politécnico do Porto.
- Teixeira, M. T e Reis, M. F. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2011). *Construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

SECÇÃO V – APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de aula

Escola Secundária Gwaza Muthine

Nome do Professor: Guilherme Nhalucue

12ª classe

Disciplina: português

Duração: 90min

Unidade Temática: Textos Jornalísticos

Tema: Regência verbal: complementos de verbos de separação

Tipo de aula: introdutória

Data: 10/06/2024

Objectivos específicos – o aluno deve ser capaz de:

- Definir regência verbal;
- Identificar a regência verbal nas orações que constituem o texto;
- Identificar o complemento de verbos de separação nas orações do texto;
- Produzir orações de forma adequada com os verbos de separação respeitando a regência verbal.

Tempo	Função Didática	Conteúdos	Actividades		Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
			Professor	Aluno		
5min	Introdução e Motivação	Saudação; Controlo da assiduidade; Apresentação do Tema; Motivação;	Saúda os alunos; Controla as presenças; Escreve o tema no quadro; Motiva os alunos para a aula; Explora os conhecimentos prévios do aluno;	Responde à saudação do professor; Responde à chamada; Copia o tema no caderno; Recebe a motivação do professor;	Elaboração conjunta	Quadro; Giz; Apagador; Caderno diário do aluno.

		Exploração dos conhecimentos prévios do aluno.		Apresenta os seus conhecimentos prévios sobre o tema.		
35min	Mediação e Assimilação	Estudo da regência verbal: complementos de verbos de ligação	Explica o que é regência verbal; Explica como identificar os complementos de verbos de separação.	Colabora na explicação do que é regência verbal; Colabora na explicação de como identificar os complementos de verbos de ligação.	Elaboração conjunta	Quadro; Giz; Apagador; Caderno diário do aluno;
40min	Domínio e Consolidação	Exercícios de aplicação	Orienta o aluno a identificar a regência verbal nas orações que constituem o texto; Orienta o aluno a identificare os complementos de verbos de ligação em orações; Orienta o aluno a produzir de forma adequada orações respeitando a regência verbal. fiscaliza a realização da tarefa; Orienta a apresentação da tarefa; Corrige a tarefa.	Realiza a tarefa; Apresenta a tarefa.	Elaboração conjunta	Quadro; Giz; Apagador; Caderno diário do aluno, Manual do aluno, pag's. 75-76, Pré-Universitário, Português-12
10min	Controle e Avaliação	Síntese da aula; Marcação do TPC.	Pede a um aluno para fazer o sumário da aula; Faz a síntese da aula; Marca o TPC.	Faz a síntese da aula; Escreve o TPC no caderno.	Elaboração conjunta	Quadro; Giz; Apagador; Caderno diário do aluno.

ANEXOS

ANEXO a - Credencial e relatório do estágio

**UNIVERSIDADE
EDUARDO
MAGALHÃES**

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
Secção de Português

Visto
O Director Nacional Adjunto
Prof. Doutor Márcio Barro
(Professor Auxiliar)

Exmo. Senhor Director da
ESCOLA SECUNDÁRIA GWAZA MUTHINE
Maputo

Credencial

Certifica-se que Guilherme Constantino Nhalema é estudante da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e frequenta a disciplina de Estágio II, no 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português. O mesmo deverá apresentar-se à instituição que V.Exa. dirige para a realização do estágio na disciplina de Português.

Com os melhores cumprimentos

Maputo, 29 de Maio de 2024
A Directora de Curso
Nádia Barro
Prof. Doutora Nádia Barro
(Professora Auxiliar)

Recm
Língua
de 10/05/2024

República de Moçambique
Provincia de Maputo
Município de Marracuene
Escola Secundária Gwaza Muthine

Relatório de Estágio Supervisionado

A direcção da escola supracitada informa que o (s)
Guilherme Constantino Nhalema realizou o Estágio Pedagógico, entre os dias 06/05/2024 e 30/10/2024, tendo concluído o processo com a classificação que se segue:

Itens ponderados	Valores
1 Pontualidade	18
2 Assiduidade	19
3 Planificação conjunta e individual	17
4 Apresentação pessoal e postura	18
5 Aspecto científico ou domínios dos conteúdos	19
6 Gestão da turma	17
7 Instrução e mediação de aulas	17
8 Correção da expressão oral e escrita dos educandos	18
9 Classificação final (Média)	17.9

Observação *O estagiário cumpriu o estágio supervisionado com dedicação e competências demonstradas satisfatoriamente pelo o director.*

Maputo, aos 31 de Outubro de 2024
O (s) professor (a) titular
Salvador A. Ribeiro
O(s) Director (a) Adjunto da Escola
Guilherme Constantino Nhalema

ANEXO b – Sala de aula



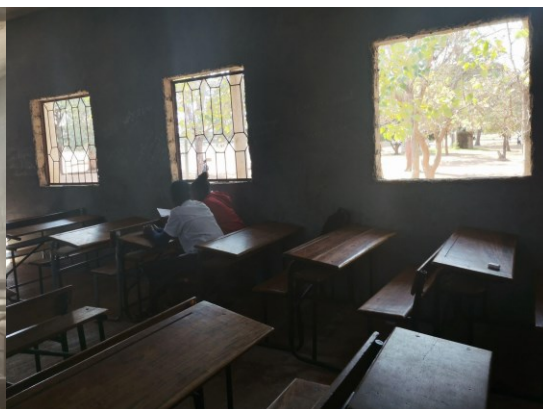
ANEXO c - Carteiras



Anexo d – Quadro



Anexo e - janelas



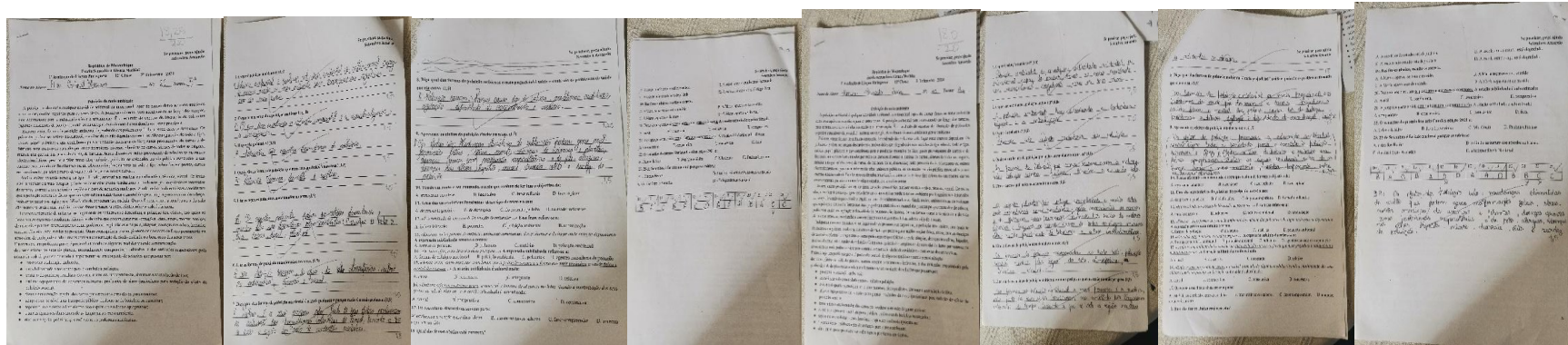
Anexo f – casas de banho



Anexo g – casas de banho



Anexo h – avaliações contínuas e sistemáticas



Anexo i – Avaliações contínuas e sistemáticas

