



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Línguas

Secção de Português

PORTEFÓLIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANTÓNIO JOÃO RUNGO

CIDADE DE MAPUTO, DEZEMBRO 2024

ANTÓNIO JOÃO RUNGO

PORTEFÓLIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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

Supervisora: Prof. Dra. Marta Siteo

CIDADE DE MAPUTO, DEZEMBRO DE 2024

Declaração

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

Assinatura

(António João Rungo)

ANTÓNIO JOÃO RUNGO

PORTEFÓLIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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

(Local e data da defesa)

Maputo, 03/ Março/ 2025

Dra. Marta Siteo

(Título e nome da supervisora)

Rúbrica

Dr. Célio Ouana

(Título e nome do 1º vogal)

Rúbrica

Dr. Etelvino Guila

(Título e nome do 2º vogal)

Rúbrica

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Hortência Francisco Nhamuwa e João António Rungo, cujas virtudes indomáveis, sabedoria incomensurável e resiliência inabalável orientaram e moldaram a minha trajectória. Cresci em um ambiente modesto, onde, apesar das limitações materiais, fui amparado por um amor incondicional, respeito pelo esforço árduo e dedicação incessante à construção de um futuro promissor. Desde cedo, meus pais incutiram-me uma lição essencial: **“Mesmo com problemas, não há problemas.”** Esta máxima, profundamente internalizada, tornou-se um princípio orientador, que me ensinou a transformar as adversidades não em obstáculos, mas em oportunidades de crescimento e amadurecimento. Foi essa filosofia, transmitida em cada gesto e palavra, que me impulsionou a seguir em frente, a não sucumbir diante das dificuldades e a fazer de cada obstáculo um ponto de superação. Cada vitória académica reflecte não apenas a superação das limitações impostas pelas circunstâncias, mas a capacidade de ver nas dificuldades um terreno fértil para a evolução intelectual. A esta educação sólida e ao exemplo de luta incessante dos meus pais, que me ensinaram que o valor genuíno reside na capacidade de persistir, mesmo diante dos maiores desafios, dedico, com profunda gratidão, cada conquista e passo dado neste percurso.

Aos meus irmãos, Wilson Rungo, Lézin Rungo e Wagner Rungo, minha eterna gratidão pelo apoio fraternal, pela cumplicidade e pelos momentos de partilha que tornaram cada passo deste percurso mais leve e significativo. A presença de vocês em minha vida têm sido uma constante fonte de alegria, conselhos e inspiração.

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à Professora Dra. Marta Siteo, minha supervisora, pela orientação criteriosa e pela paciência com que acompanhou cada etapa deste trabalho. A sua sabedoria, disponibilidade e visão académica foram essenciais para a realização deste estudo, e sou imensamente grato pela confiança que depositou em mim. Mesmo enfrentando desafios relacionados à sua saúde, a Professora Dra. Marta sempre se mostrou disponível e comprometida em me orientar, o que é um reflexo do seu imenso empenho e carinho pelos seus alunos. A sua capacidade de manter o apoio e a dedicação, mesmo em momentos difíceis, é algo que me inspira profundamente e que, sem dúvida, ficará gravado como um exemplo de profissionalismo e humanidade. A sua orientação não foi apenas técnica, mas também humana, oferecendo-me conselhos preciosos que, sem dúvida, serão levados para a minha vida profissional.

À Professora Helena Chen, minha tutora, o meu agradecimento sincero pelo apoio constante, pela motivação diária e pela ajuda inestimável. O seu carinho e dedicação me ajudaram a continuar acreditando no meu potencial, mesmo nos momentos mais desafiadores. As suas palavras de incentivo foram faróis que iluminaram o caminho, e sou grato por toda a paciência e empenho que investiu no meu crescimento académico e pessoal.

Por fim, agradeço a todos os professores, colegas e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada interação, conversa e reflexão foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa e para o fortalecimento da minha trajetória académica. O apoio de todos foi, e continua sendo, essencial para a concretização dos meus objectivos.

Resumo

O Portefólio de Práticas Pedagógicas é uma ferramenta reflexiva e avaliativa essencial na formação docente, permitindo que o estudante sistematize e analise criticamente a sua experiência no estágio supervisionado. No contexto da formação docente, ele desempenha um papel crucial na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, ao promover uma reflexão fundamentada sobre a prática pedagógica. Segundo Schon (1983), a reflexão contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois possibilita ao docente aprimorar as suas estratégias de ensino. O portefólio que ora se apresenta abrange diversos aspectos, como as condições da escola e da sala de aula, a planificação de aulas, as estratégias didáticas adoptadas durante as práticas, o desempenho dos alunos e os processos avaliativos. Mais do que descrever as acções realizadas, o documento inclui uma análise crítica que conecta a teoria e a prática pedagógica, bem como a reflexão sobre pontos fortes e as dificuldades enfrentadas. Ao final, o portefólio sintetiza as aprendizagens adquiridas, permitindo uma visão clara do percurso formativo e contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo do estudante. A necessidade de produção deste documento no final das práticas constituiu-se em espaço para o aprimoramento de saberes pedagógico-didáticos e promoveu reflexões constantes sobre o ensino.

Palavras-chave: portefólio pedagógico, estágio supervisionado, prática docente, ensino-aprendizagem, reflexão crítica.

LISTA DE ABREVIATURAS

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

ESM – Escola Secundária da Munhuana

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CBI – Instrução Baseada em Conteúdo

ÍNDICE

Introdução	9
SECÇÃO II – REFLEXÕES	10
1. REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA E DA SALA DE AULA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	10
2. REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO	14
3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	17
4. REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	21
5. REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PEA	25
SECÇÃO III – CONCLUSÃO	29
SECÇÃO IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
SECÇÃO V – APÊNDICES E ANEXOS	33
APÊNDICES	33
APÊNDICE A- Plano Quinzenal	34
APÊNDICE B – Plano de aula	34
APÊNDICE C – Práticas promovidas	37
APÊNDICE D e E- Avaliações sumativas	38
ANEXOS	39
ANEXO a e b- Credencial e Relatório	40
ANEXO c- Biblioteca	41
ANEXO d- Laboratório	41
ANEXO e- Casas de banho	42
ANEXO f- Portas	42
ANEXO g- Plano de aula	43
ANEXO h- Avaliação Trimestral	44

Introdução

Nos últimos anos, o portefólio tem vindo a destacar-se como um instrumento essencial na formação docente, sendo amplamente reconhecido pelo seu potencial na valorização da aprendizagem, do ensino e da avaliação de práticas pedagógicas. De acordo com Gomes (2008), a adopção do portefólio no contexto educativo tem crescido significativamente, evidenciando a sua relevância na promoção de um ensino reflexivo e crítico. Além de documentar a trajectória formativa do estudante, essa ferramenta possibilita uma análise aprofundada das práticas pedagógicas, incentivando a autorreflexão e a melhoria contínua. Nesse sentido, Bierhalz et al. (2021) destacam que o portefólio funciona como uma estratégia de avaliação formativa, fortalecendo a relação entre professor e aluno, além de estimular o pensamento crítico e a autoavaliação.

O presente trabalho, intitulado “Portefólio de Práticas Pedagógicas”, constitui um registo estruturado das actividades realizadas durante o estágio supervisionado na Escola Secundária da Munhuana¹, integrando reflexões críticas sobre diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem. A elaboração deste portefólio pauta-se por uma abordagem teórico-descritiva, visando contextualizar as práticas pedagógicas observadas e realizadas, bem como identificar os desafios e as aprendizagens construídas.

Este portefólio organiza-se em cinco secções principais: a primeira integra os elementos pré-textuais e a introdução; a segunda reúne as reflexões sobre as práticas pedagógicas, com ênfase na identificação de aspectos positivos e na análise de questões que necessitam de melhorias; a terceira secção apresenta a conclusão, que sintetiza as aprendizagens construídas e estabelece uma relação entre as experiências do estágio e os conhecimentos teóricos adquiridos na academia; as secções quatro e cinco estão reservadas aos elementos pós-textuais, contemplando, respectivamente, as referências bibliográficas e, por fim, os apêndices e anexos.

¹ Vide anexo a & b

SECÇÃO II – REFLEXÕES

1. REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA E DA SALA DE AULA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As condições físicas da escola e das salas de aula desempenham um papel crucial no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), influenciando directamente a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, Libâneo (2013). A infraestrutura escolar, composta por elementos como salas de aula, equipamentos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios e áreas comuns, é essencial para criar um ambiente pedagógico adequado. Sousa (2020) ressalta que escolas com infraestruturas bem estruturadas são mais propensas a oferecer um ensino de qualidade, pois os recursos físicos disponíveis permitem a realização de actividades diversificadas e criativas. O autor refere, ainda que, condições inadequadas limitam as práticas pedagógicas, comprometendo o bem-estar de alunos e professores e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

A reflexão desenvolvida aqui incide sobre as condições físicas da infraestrutura escolar e o seu impacto na Escola Secundária da Munhuana tomando como as ideias de Sousa, (2020), Freire (1996), Duarte (1996), Alves (2007) e Libâneo (2013). Os conteúdos abordados incluem: (i) aspectos positivos, (ii) aspectos negativos e (iii) uma reflexão no último parágrafo sobre as condições físicas da escola em questão.

A Escola Secundária da Munhuana (doravante, ESM) localizada no Distrito Municipal de Nlhamankulu, bairro da Munhuana, Rua de Xai-Xai, destaca-se pela sua infraestrutura diversificada e funcional. Foi, inaugurada em 2019 pelo então Presidente da República Filipe Jacinto Nyusi. Composta por 18 salas de aula, 3 laboratórios (física, química e biologia), 1 sala de informática e 1 biblioteca, a escola atende às necessidades pedagógicas fundamentais dos alunos. Adicionalmente, dispõe de espaços recreativos, como um campo desportivo e um jardim, que contribuem para o bem-estar da comunidade escolar.

A organização dos espaços é complementada por um bloco administrativo, com secretaria, 4 gabinetes para a direcção e outras áreas como a sala dos professores, papelaria, copa, arquivo e arquivo morto. A escola também assegura condições de higiene, com 10 casas de banho para alunos, 1 casa de banho para alunos com necessidades educativas especiais, casas de banho específicas para professores e um espaço com casa de banho destinado aos guardas. A disposição bem planeada dos blocos de ensino e áreas recreativas, associada à

atenção e à limpeza, proporciona um ambiente acolhedor e propício ao PEA. Os aspectos positivos e negativos relativos à infraestrutura da ESM são descritos detalhadamente a seguir.

1.1. Aspectos positivos que caracterizam a escola:

- i) Existência de uma sala de informática com 20 computadores e internet que permite a realização de pesquisas e envio de material de estudo para os alunos;
- ii) Existência de uma biblioteca apetrechada com livros aprovados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;
- iii) Existência de laboratórios para aulas laboratoriais e feiras de ciências;
- iv) Existência de um furo de água;
- v) Localização próxima a terminal de chapas;
- vi) Existência de uma esquadra próxima da escola;

Os aspectos elencados, acima, configuram aspectos positivos na medida em que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. A existência de bibliotecas e sala de informática, por exemplo, permite aos professores a adoção do modelo de ensino centrado nos alunos, visto que oferece condições para a planificação de actividades a serem realizadas pelos aprendentes. Além disso, pode servir de apoio ao estudo independente por parte dos alunos dado que reduz a sua dependência em relação a conteúdos disponibilizados pelos professores.

1.2. Aspectos negativos que afectam a escola:

Apesar de a escola contar com uma biblioteca, esta não dispõe de manuais escolares, mas de módulos organizados por temas ou disciplinas². Além disso, verifica-se a falta de bibliografia diversificada, como obras literárias científicas, o que, de alguma forma limita as possibilidades de leitura, pesquisa e desenvolvimento dos alunos. Segundo Antunes (2017), a existência de livros didácticos, com bibliografias confiáveis, incentivam a pesquisa e o aprofundamento, em contrapartida, a ausência de materiais diversos restringe o desenvolvimento crítico e a construção de um conhecimento mais abrangente. O autor refere, ainda que, os módulos, favorecem a memorização em detrimento da compreensão, contrariando os princípios da pedagogia construtivista, defendida por Freire (1996), segundo o qual ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento. Assim sendo, é

² Vide anexo c

necessário que seja adoptado um modelo dinâmico nas bibliotecas escolares, combinando módulos e livros didácticos, para garantir uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos.

O outro aspecto negativo que vale a pena referir diz respeito ao pobre apetrechamento dos laboratórios³. Esta situação compromete a qualidade de ensino, especialmente nas disciplinas que exigem uma abordagem prática, como química, física e biologia, pois, impede o desenvolvimento de competências práticas essenciais. Duarte (1998), ao destacar a importância das metodologias activas no ensino da língua portuguesa, afirma que "a prática e a teoria são fundamentais para consolidar a aprendizagem e promover a autonomia do estudante" (p. 32), e que sem ferramentas adequadas, essas práticas tornam-se inviáveis. Por isso, os alunos perdem interesse em disciplinas que poderiam ser mais dinâmicas e interactivas com o uso de laboratórios bem equipados, como apontado por Moran (2013), que enfatiza também a necessidade de ambientes educativos que estimulem a curiosidade e o envolvimento dos estudantes. Para os professores, a falta de recursos limita a criatividade e dificulta a aplicação de estratégias didácticas e a inovação pedagógica, conforme assinalado por Alves (2007).

Na escola, existem instalações sanitárias, como casas de banho⁴; no entanto, estas permanecem fechadas durante longos períodos, o que afecta significativamente o PEA. Segundo Libâneo (2013), as condições materiais da escola, incluindo a infraestrutura básica como casas de banho, são factores determinantes para o sucesso do processo educativo, uma vez que proporcionam um ambiente propício à aprendizagem e à permanência do aluno na escola. O autor acrescenta ainda que a ausência de condições mínimas não só compromete a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também afecta directamente o rendimento escolar, já que os alunos se sentem desconfortáveis, gerando distrações e até mesmo a evasão escolar para o acesso a casas de banho nos arredores da escola, especialmente entre alunas em período menstrual.

Outro dos problemas que afectam as condições de infraestrutura escolar diz respeito à ausência de portas nas salas de aula⁵. Embora possa parecer uma questão de menor relevância, esta situação reflecte carências estruturais. A inexistência de portas afecta o controle do ambiente pedagógico, pois os ruídos vindos dos corredores, a circulação de

³ Vide anexo d

⁴ Vide anexo e

⁵ Vide anexo f

peças e os sons de actividades de outras turmas perturbam a concentração dos alunos, dificultando a gestão das aulas. Sem uma barreira física, o espaço torna-se mais susceptível a distrações, comprometendo a atenção, especialmente em turmas numerosas ou com alunos que enfrentam dificuldades de foco. Libâneo (2013), aponta que a infraestrutura escolar desempenha um papel essencial na criação de um ambiente de aprendizagem adequado, que assegure conforto e segurança para alunos e professores. Em situações de emergência ou perante comportamentos disruptivos, a presença de portas permite maior controlo sobre a sala, garantindo a protecção dos ocupantes. Por isso, é crucial que as autoridades educativas e a comunidade escolar priorizem a manutenção e a melhoria das condições físicas das escolas, reconhecendo que a infraestrutura de qualidade é indispensável para o sucesso educativo.

A precariedade estrutural nas escolas, mesmo com a presença de elementos essenciais como casas de banho, bibliotecas ou laboratórios, é reflexo de negligências que comprometem o PEA. Estas fragilidades vão além da infraestrutura física, afectando também aspectos pedagógicos e organizacionais, o que impacta negativamente os resultados académicos e a formação integral dos alunos. Freire (1996) salientava que a educação deve ser libertadora, mas tal objectivo torna-se inviável em espaços que perpetuam o descaso. Assim sendo, garantir condições adequadas nas escolas não é um detalhe secundário, mas um compromisso ético e político essencial para assegurar a dignidade de alunos e professores, e para que a educação cumpra o seu papel transformador na sociedade.

2. REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO

A planificação é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões visando atingir determinados objectivos. Segundo Pilett (2004), é uma actividade que envolve analisar a realidade, reflectir sobre as condições existentes e prever estratégias para intervir no processo de ensino-aprendizagem. Complementando este pensamento Duarte (2008) considera que a planificação não apenas organiza conteúdos e métodos, mas também promove uma prática docente mais reflexiva e eficaz. Assim, esta secção propõe uma reflexão sobre a importância da planificação, tendo como base as acções realizadas durante o estágio pedagógico. O foco incide na análise de planos de aula e na identificação de aprendizagens adquiridas. A estrutura deste texto compreende três momentos principais: primeiro, a descrição das acções desenvolvidas nas planificações quinzenais e diárias; segundo, os pontos positivos e menos positivos; e, por fim, a relevância da planificação no PEA, articulando as aprendizagens obtidas e as melhorias possíveis.

2.1. Descrição das acções realizadas

Na planificação quinzenal ou plano de médio prazo, segundo Rey e Santamaria (1992), estruturámos actividades e conteúdos a serem leccionados ao longo de duas semanas, garantindo coerência com o plano anual ⁶. Esta planificação foi realizada com base no programa oficial da disciplina, considerando os objectivos gerais e os conteúdos exigidos para a classe. As actividades e estratégias foram alinhadas para alcançar competências específicas, sendo o processo liderado pelos professores titulares das turmas, sob orientação da coordenação pedagógica. No caso da planificação diária, classificada por Rey e Santamaria (1992), como planificação de curto prazo, as aulas foram detalhadamente organizadas para contemplar as temáticas previstas na planificação quinzenal, mas com uma abordagem prática. Foram definidos os objectivos de aprendizagem, as actividades de ensino e os recursos didácticos a utilizar, sendo esta uma actividade realizada a nível individual tendo em conta as necessidades de cada turma.

2.1.1. Aspectos positivos

Durante o processo de planificação, destacaram-se a contextualização dos conteúdos, garantindo a ligação entre teoria e prática, e a promoção da participação activa dos alunos por meio de actividades interactivas. Adoptou-se uma abordagem por competências, que

⁶ Vide apendice A

incentivou a análise, a interpretação e a reflexão crítica, bem como a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, como autoavaliação, análise de textos, discussões em grupo e produções escritas. O trabalho colaborativo na elaboração do plano quinzenal foi outro ponto forte; coordenadores pedagógicos, que asseguraram o alinhamento da planificação com os objectivos da escola.

2.1. 2. Aspectos menos positivos

Apesar de a planificação ser uma actividade realizada de forma colegial na ESM, constatámos que há fraca colaboração entre os docentes que leccionam a mesma disciplina. Sentimos falta de espaços de discussão que permitissem debates aprofundados sobre estratégias, e material didáctico mais contextualizado e actualizado, de modo a enriquecer as aulas e motivar os alunos. O outro dos aspectos menos positivos identificado diz respeito à pouca flexibilidade no currículo em relação ao tempo definido para o cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, observámos também que, por vezes, os professores não definiam claramente os objectivos de ensino, destacando os de aprendizagem⁷, o que dificultava a escolha de métodos e estratégias adequados para atingir os resultados desejados. De acordo com Tenbrink (2011), quando utilizam objectivos vagos, como "saber, conhecer, aprender..." perde-se objectividade no processo de ensino, dificultando a compreensão do percurso a seguir e a avaliação do progresso dos alunos. O autor acrescenta ainda que a planificação docente deve focar tanto nos objectivos de ensino como nos de aprendizagem. Lopes e Silva (2010) defendem que, embora ambos estejam interligados, é essencial priorizar os resultados esperados para os alunos deixando claros os objectivos que devem ser alcançados por eles. Estes autores recomendam ainda o uso de verbos de acção, como "identificar", "distinguir" ou "explicar", que descrevem comportamentos observáveis, ajudando os alunos a compreenderem se alcançaram ou não as competências propostas.

2.1.3. Decisões tomadas

Com base no pensamento de Damião (1996), sobre as decisões do professor no processo de ensino-aprendizagem (pré-interactivas, interactivas e pós-interactivas), desenvolvemos planos de aula que procuravam superar os aspectos menos positivos identificados. Estes planos incluíam a definição de objectivos específicos, mensuráveis e centrados nos resultados pretendidos, alinhados às metas curriculares, conforme orientado por Tenbrink (2011) e Lopes & Silva (2010). Por exemplo, um dos planos de aula continha o

⁷ Vide anexo g

objectivo específico: “Diferenciar as características estruturais e linguísticas dos artigos de opinião e de fundo⁸”. Este objectivo proporcionou uma orientação precisa e verificável, facilitando a compreensão e a aplicação prática dos conceitos abordados. Além disso, alinhámos e adaptámos os conteúdos e métodos às realidades e necessidades dos alunos, incluindo estratégias diversificadas como actividades práticas, colaborativas e momentos de interacção que contribuíram, quer para que os alunos se sentissem mais envolvidos no processo, quer para promover uma aprendizagem activa através de discussões em grupo, análise de textos e produções escritas. A adopção desta abordagem foi feita tendo em conta a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987), que destaca a importância de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que permite que os alunos avancem no seu conhecimento com o apoio do professor e dos colegas.

2.2. A relevância da planificação no PEA

A planificação no PEA é essencial para garantir a organização e coerência entre objectivos, conteúdos e métodos, bem como para promover práticas reflexivas e eficazes. Segundo Duarte (2008), trata-se de uma actividade que prepara o docente para enfrentar desafios. A respeito da planificação, Tenbrink (2011) destaca a importância da definição de objectivos claros no PEA afirmando que melhora a eficácia do ensino e da avaliação e, impacta, directamente, os resultados dos alunos. Da mesma forma, Vygotsky (1987), reforça a ideia de que a interacção social e a mediação são essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Essas perspectivas sustentam a necessidade de uma planificação cuidadosa e flexível, que permita ao professor adaptar-se às necessidades específicas de cada turma.

A experiência de realização do estágio evidenciou que a planificação não é apenas um exercício técnico, mas uma prática reflexiva que exige constante avaliação e melhoria. Esta visão, corroborada por Vygotsky (1987), e outros teóricos, sublinha a importância da interacção e da contextualização no ensino. Por isso, concluímos que a planificação deve priorizar, não apenas, a definição de objectivos claros, mas também a criação de condições que permitam aos alunos reflectir criticamente sobre os conteúdos, promovendo uma aprendizagem significativa e sustentável. Assim sendo, vemos a planificação como um processo dinâmico que exige equilíbrio entre organização e flexibilidade, conforme defendido por Perrenoud (2000).

⁸ Vide apêndice B

3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

A mediação é o acto que consiste em orientar os alunos no processo de aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a mediação da aprendizagem da língua desempenha um papel essencial no desenvolvimento das competências comunicativas. Trata-se de um processo que vai além da simples transmissão de conhecimentos, englobando a facilitação, a prática guiada, o estímulo ao pensamento crítico e o incentivo à construção activa de significados. Esta secção propõe uma reflexão sobre a mediação, tendo como base as acções realizadas durante o estágio pedagógico, com foco nas actividades de ensino e de aprendizagem. A estrutura deste texto compreende três momentos principais: primeiro, a descrição das acções desenvolvidas ou competências; segundo, as dificuldades encontradas; e, por fim, a apreciação crítica sobre a importância da mediação no PEA, articulando as aprendizagens obtidas.

No processo de mediação, a nossa atenção incidiu em um conjunto de competências que considerámos serem importantes para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno. No universo das competências que procuramos desenvolver destacamos as que são elencadas a seguir.

3.1. Leitura e escrita

A leitura e a escrita são processos interligados no desenvolvimento de competências de produção textual, uma vez que a leitura permite a ampliação do vocabulário, a assimilação de estruturas gramaticais e apreensão de estilos textuais, que se reflectem na escrita. No ensino da leitura, é fundamental focar na compreensão textual, como defende Duarte (2000), ao ressaltar a importância de ensinar o código escrito nas vertentes da compreensão e da produção. As actividades inferenciais, destacadas por Marcuschi (1996), ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico e estético. Entre as estratégias utilizadas, durante as práticas pedagógicas, destacam-se a leitura colaborativa, os debates estruturados e a produção textual reflexiva, que incentivam a análise crítica, a argumentação fundamentada e a conexão entre leitura e escrita. Além disso, promovemos práticas como a reescrita e a revisão colaborativa, que reforçam essas competências⁹. Concordando com Freire (1996), defendemos uma prática educativa baseada no diálogo e na reflexão crítica, visando o desenvolvimento linguístico, o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

⁹ Vide apêndice C

3.2. Géneros formais

Os géneros formais são produções discursivas que seguem regras estruturais e linguísticas específicas, essenciais para a comunicação em contextos académicos e profissionais. Estes incluem, por exemplo, relatórios, artigos científicos e cartas formais, exposição oral, conferência, que exigem rigor, clareza e objectividade. Duarte (1998) salienta que o domínio desses géneros facilita a comunicação formal e a integração dos alunos em situações reais de uso da língua. No ensino secundário, trabalhar os géneros formais prepara os alunos para as exigências da vida académica e profissional, desenvolvendo a capacidade de compreender e produzir textos formais. Para isso, é necessário trabalhar de forma prática e contextualizada, explorando situações quotidianas que exijam esses géneros, como a redação de cartas formais e relatórios. Com base em princípios pedagógicos, como a aprendizagem contextualizada de Duarte (2000), a prática activa de Dewey (2007) e a colaboração de Piaget (1976) e Vygotsky (1978), que destacam a eficácia da aprendizagem social e da revisão colectiva, é importante incentivar os alunos a analisar exemplos reais desses géneros, identificando as suas características estruturais e linguísticas. Além disso, actividades como simulações, produção textual orientada e revisões colaborativas consolidam a aprendizagem.

3.3. Ensino da gramática

No ensino da gramática, procuramos evidenciar a abordagem produtiva, que é considerada a mais adequada para o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva do educando uma vez que conjuga os aspectos formais, semânticos e pragmáticos dos itens gramaticais. Esta abordagem visa desenvolver diversas habilidades linguísticas, incluindo o domínio da norma culta e da modalidade escrita, (Travaglia, 1996). Assim sendo, adoptámos estratégias como a análise de textos diversos, a identificação e discussão de estruturas gramaticais, e a produção textual para promover a aplicação das regras em contextos significativos. A outra estratégia a que recorremos consistiu na aplicação de actividades colaborativas, como debates e exercícios em grupo, que promovia a interacção e o uso activo da língua. Trabalhar com exemplos retirados de situações reais ou próximas do quotidiano dos alunos estimulou a reflexão sobre a função das estruturas gramaticais e incentivou a aplicação prática do que foi aprendido.

3.4. Vocabulário e oralidade

O vocabulário está intrinsecamente ligado à oralidade, leitura e escrita, pois a riqueza lexical influencia a nossa capacidade de comunicar de forma clara, coerente e contextualizada, bem como compreender textos de natureza diversa. Para enriquecer o "capital lexical" dos alunos segundo Duarte (2011), tivemos em consideração a complexidade dos aspectos que o conhecimento de uma palavra envolve, além de aspectos fónicos, formais e ortográficos (pragmático-discursivo, sintáctico e morfológico, por exemplo). Na mediação, utilizámos estratégias explícitas e implícitas como leitura, debates, apresentações orais e recontagem de histórias, promovendo o uso activo do vocabulário em situações reais de comunicação. Relativamente às estratégias explícitas, recorremos ao diário de descobridor de palavras (Duarte, 2011), que promove o registo das palavras novas com as quais o aluno se vai deparando bem como das suas propriedades morfológicas, sintácticas e pragmáticas. Além disso, incentivamos o uso de dicionários para a identificação dos significados de palavras desconhecidas tendo em conta o seu contexto de ocorrência em textos.

Recorremos, igualmente, a recursos como mapas semânticos e exemplos do quotidiano para expandir o repertório lexical dos alunos. Segundo o Efeito Mateus (Stanovich, 1986), o desenvolvimento contínuo do vocabulário fortalece a capacidade de expressar ideias com precisão e profundidade. Por isso, alinhamos as nossas estratégias pedagógicas a princípios que valorizam a aprendizagem significativa, a interação social e a aplicação prática do vocabulário, promovendo o crescimento integral e comunicativo dos alunos.

Não obstante, o facto de as estratégias adoptadas na mediação de aprendizagem serem cientificamente fundamentadas, enfrentámos alguns desafios que influenciaram, directamente, os processos e produtos da mediação. A seguir descrevemos alguns desafios com que nos deparamos.

- Número de alunos

O elevado rácio aluno-professor foi um dos grandes desafios enfrentados. Em algumas turmas, chegámos a ter mais de 60 alunos, o que dificultava não apenas a gestão da sala de aula, mas também a oferta de *feedback* individualizado. Como ressalta Perrenoud (1999), a superlotação reduz a capacidade do professor de estabelecer uma interacção significativa com cada estudante, comprometendo a eficácia do processo de ensino. Durante uma aula sobre argumentação, propusemos que os alunos desenvolvessem artigos de opinião com base em

temas sociais. No entanto, o número excessivo de textos a corrigir impediu que fornecêssemos a cada estudante um retorno detalhado. Para contornar esta dificuldade, introduzimos uma abordagem de Instrução Baseada em Conteúdo (CBI), onde os alunos, em pequenos grupos, analisavam os textos uns dos outros, identificando pontos fortes e áreas a melhorar. Essa abordagem ajudou a otimizar o tempo e incentivou a aprendizagem colaborativa.

- Falta de recursos didáticos

A falta de recursos didáticos foi um desafio constante na ESM. A ausência de materiais básicos, como livros actualizados, e de equipamentos tecnológicos e acesso à internet nas salas de aula, limitou a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Como afirma Zabala (1998), os recursos didáticos são essenciais para facilitar a construção do conhecimento e tornar o ensino mais significativo. Diante dessa limitação, recorremos à criatividade e improvisação. Em uma aula sobre análise de textos jornalísticos, pedimos aos alunos que trouxessem jornais e revistas antigos de casa, que utilizámos para identificar elementos da estrutura textual. Além disso, utilizámos materiais simples, como folhas de papel e marcadores, para criar mapas conceituais que ajudariam na compreensão dos conteúdos.

- Desigualdade ao nível da compreensão oral

A diversidade de níveis de compreensão entre os alunos é uma realidade que exige atenção constante. Na ESM, alguns estudantes apresentavam uma compreensão avançada, enquanto outros tinham dificuldades com conceitos básicos. Como afirma Zabala (1998), a heterogeneidade nas salas de aula é um desafio que requer estratégias diferenciadas para garantir o progresso de todos os alunos. Para lidar com essa desigualdade, adoptámos estratégias de diferenciação pedagógica, como actividades em grupo que promoviam a colaboração entre alunos de diferentes níveis. Por exemplo, ao trabalhar a análise de textos narrativos, organizámos grupos heterogéneos, onde os alunos mais avançados ajudavam os colegas com dificuldades. Essa abordagem destacou a importância de avaliar continuamente o progresso de cada aluno, para que ninguém fosse deixado para trás.

Não obstante, os desafios arrolados, a realização do estágio foi enriquecedora, pois permitiu-nos crescer como professores e aprimorar nossas capacidades de mediar o processo de aprendizagem, reconhecer as potencialidades e limitações da prática docente em contextos desafiadores.

4. REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um meio essencial para diagnosticar e verificar em que medida os objectivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem estão a ser atingidos. Assumindo uma dimensão orientadora, fornece informações que permitem ao aluno tomar consciência dos seus progressos e dificuldades, possibilitando a continuidade do seu desenvolvimento na construção do conhecimento. Para o professor, a avaliação constitui uma ferramenta indispensável para aperfeiçoar os seus procedimentos didácticos. Este processo pode ocorrer no início, durante ou no final do percurso educativo, pois influencia e informa todos os aspectos relacionados com o ensino, como os recursos didácticos, as metodologias, as práticas pedagógicas mais adequadas e, principalmente, a qualidade das aprendizagens dos alunos e as medidas correctivas necessárias. Esta reflexão incide sobre as práticas de avaliação realizadas durante o estágio pedagógico, relatando a experiência de conceber, aplicar e interpretar uma avaliação, as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens desenvolvidas. Para efeitos de exemplo, toma-se como referência a prova aplicada na primeira e na segunda Avaliação Contínua Sistemática (ACS), no segundo semestre.

Durante o estágio pedagógico, concebemos e aplicámos praticamente todas as modalidades de avaliação previstas no Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Secundário, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Tratando-se do II Ciclo, realizávamos, no início de cada nova unidade, micro-avaliações com o objectivo de verificar se os alunos possuíam os conhecimentos e as competências necessárias para desenvolverem novas aprendizagens. Em função dos resultados obtidos, reestruturávamos o processo de ensino-aprendizagem, ajustando os recursos didácticos e adaptando estratégias e metodologias às necessidades concretas dos alunos. Para tal, recorremos a diversas técnicas, como trabalhos de casa, resolução de exercícios, debates temáticos em sala de aula, actividades colaborativas em pequenos grupos e questionários orais directos.

A avaliação formativa, por sua vez, centrou-se no acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, analisando como os alunos aprendem diariamente na sala de aula e em diferentes contextos educativos. Procurámos monitorizar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e implementar estratégias correctivas pontuais. Estas estratégias incluíram exposições orais, produções escritas, observação de cadernos e outras actividades. Com base nos resultados obtidos, decidíamos sobre as estratégias de reforço mais adequadas, como acompanhamento individualizado, revisões de conteúdos, sessões de estudo em

pequenos grupos, trabalhos de casa, exercícios específicos e leituras complementares para aprofundar os conteúdos.

Na avaliação sumativa, aplicámos três provas: duas Avaliações Contínuas Sistemáticas, elaboradas por nós¹⁰, e uma Avaliação Trimestral, elaborada pela Direção Distrital de Educação¹¹. Os objectivos das avaliações elaboradas correspondiam ao que estava estabelecido no programa da disciplina. Pretendíamos (i) aferir o desenvolvimento das competências esperadas após a conclusão de um conjunto de unidades didácticas, (ii) avaliar o grau de autonomia no raciocínio crítico e (iii) verificar a capacidade dos alunos de relacionar diferentes conteúdos programáticos.

Embora este processo tenha sido enriquecedor, proporcionando experiências valiosas para enfrentar diferentes adversidades, também revelou desafios e aprendizagens significativas. As dificuldades identificadas estiveram principalmente relacionadas com:

4.1. Número excessivo de alunos por turma

O elevado número de alunos por turma dificultou o acompanhamento detalhado do progresso individual de cada estudante. O ambiente de sala de aula, muitas vezes sobrecarregado, limitava o tempo e a atenção que podíamos dedicar a cada aluno. Além disso, o processo de avaliação podia perder qualidade, pois a correcção de provas, redacções e outras tarefas exigia tempo e dedicação, o que comprometia a personalização do *feedback*. Para minimizar esta dificuldade, implementámos estratégias como o trabalho em grupos menores, promovendo actividades colaborativas que possibilitaram observar tanto o desempenho individual como o colectivo. Dividimos as turmas em equipas para debates e resolução de problemas, o que tornou o ambiente mais controlável. Além disso, sempre que possível, utilizámos ferramentas digitais acessíveis, como grupo de WhatsApp, para avaliações rápidas, permitindo-nos focar no acompanhamento qualitativo dos alunos com maior dificuldade. No entanto, reconhecemos que nem todos os alunos dispunham de equipamentos tecnológicos, pelo que também recorremos a estratégias alternativas, como questionários impressos e actividades em grupo. Essa abordagem, segundo Perrenoud (1999), não só facilita a gestão da turma, como também fomenta a interacção e a aprendizagem cooperativa.

¹⁰ Vide apêndice E & F

¹¹ Vide anexo h

4.2. Falta de recursos didácticos adequados

A ausência de materiais didácticos adequados, como livros actualizados, equipamentos tecnológicos ou fichas de trabalho, dificultou a diversificação das actividades avaliativas. Por vezes, foi necessário adaptar ou criar recursos improvisados para garantir que todos os alunos tivessem acesso ao conteúdo necessário para realizar as tarefas. Utilizámos recursos acessíveis, como a produção de fichas simples com questões reflexivas, e incentivámos o uso de materiais digitais disponíveis. Os alunos foram encorajados a utilizar dispositivos próprios para pesquisas e trabalhos online, aproveitando plataformas gratuitas para criar questionários e actividades interactivas. Segundo Freire (1996), o professor deve ser criativo e aproveitar os recursos disponíveis para transformar o ambiente de ensino em um espaço significativo e produtivo, mesmo perante limitações materiais.

4.3. Pressão por resultados quantitativos

A pressão por resultados quantitativos, como notas finais e *rankings* de desempenho, revelou-se uma dificuldade significativa. Frequentemente, sentíamos-nos obrigados a dar maior ênfase à avaliação numérica, em detrimento de aspectos qualitativos da aprendizagem. Este foco excessivo nas notas podia gerar um ambiente competitivo e estressante, em vez de promover uma aprendizagem genuína. Para equilibrar esta situação, adoptámos abordagens complementares, integrando avaliações qualitativas, como portfólios e registos de aprendizagem, às avaliações quantitativas. Os portefólios permitiram aos alunos documentar o seu progresso ao longo do tempo, reflectir sobre as suas conquistas e identificar áreas de melhoria. Além disso, aplicámos avaliações formativas, como actividades rápidas e *feedback* contínuo, com o objectivo de apoiar o desenvolvimento constante em vez de apenas classificar o desempenho. Conforme Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um processo de acompanhamento contínuo, voltado para a promoção da aprendizagem e não apenas para a medição.

Relativamente às aprendizagens efectuadas no âmbito da processo de avaliação, descrevemos a seguir as que consideramos mais relevantes.

- Importância do trabalho sistémico

Compreendemos que trabalhar de forma sistémica, integrando professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos, é essencial para alcançar melhores resultados. No entanto, a colaboração entre esses elementos revelou-se, em muitos momentos,

limitada, o que dificultou uma articulação mais efectiva das estratégias avaliativas. Apesar dessas dificuldades, conseguimos alinhar alguns objectivos, identificar desafios e desenvolver estratégias pontuais que contribuíram para tornar a avaliação mais significativa e ajustada às necessidades individuais dos alunos. Além disso, aprofundámos a compreensão dos objectivos de aprendizagem formulados para o ciclo de ensino, para a classe e para cada unidade didáctica, articulando-os com a disciplina de Língua Portuguesa. Ainda que com desafios, esse trabalho favoreceu um ambiente de aprendizagem mais cooperativo, incentivando os alunos a participarem activamente no processo.

- Planeamento estratégico

Reconhecemos a importância de um planeamento criterioso das avaliações. Planear estrategicamente cada etapa do processo avaliativo garantiu-nos maior clareza sobre os objectivos a serem medidos e a sua relação com as metas pedagógicas. Com instrumentos bem elaborados, obtivemos resultados mais fiáveis e relevantes para orientar as decisões pedagógicas. Durante o planeamento, considerámos os níveis de aprendizagem de acordo com a Taxonomia de Bloom, desenvolvendo actividades que abordssem desde o conhecimento básico até habilidades de análise e síntese. Esta abordagem assegurou que a avaliação fosse inclusiva.

- Interpretação crítica dos resultados

Compreendemos que a interpretação dos resultados das avaliações exige uma análise criteriosa e contextualizada. Identificar padrões, tendências e lacunas no desempenho dos alunos permitiu-nos ajustar práticas pedagógicas e planear intervenções mais eficazes. Assim, a avaliação deixou de ser um fim em si mesma para tornar-se uma ferramenta diagnóstica e transformadora. O uso de gráficos e relatórios analíticos facilitou a identificação das áreas que necessitavam de maior atenção. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser utilizada como um instrumento para diagnosticar dificuldades e orientar o processo de ensino, promovendo a melhoria contínua.

5. REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PEA

O Processo de Ensino e Aprendizagem vivenciado durante o estágio supervisionado foi essencial para a nossa formação enquanto futuros professores. Este período permitiu-nos vivenciar de forma prática os desafios e as oportunidades presentes no ensino da língua portuguesa. Nesta reflexão, abordaremos o papel do estágio supervisionado na nossa formação, o papel da supervisão, a função do local de estágio na construção de conhecimentos e identidade docente e, por fim, uma análise crítica das condições da escola, dos processos de planificação, mediação e avaliação.

O estágio supervisionado representou uma etapa fundamental na consolidação do nosso percurso formativo. Ele proporcionou-nos uma transição entre os conhecimentos teóricos adquiridos na academia e as práticas reais em sala de aula. Durante este período, compreendemos que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos; é criar condições para que os alunos construam significados e desenvolvam competências. Este estágio desafiou-nos a adoptar uma postura reflexiva e crítica, o que, segundo Schon (1983), é indispensável para o desenvolvimento profissional. A prática reflexiva permitiu-nos identificar os nossos pontos fortes e fracos, ajustando as nossas estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos. Assim, aprendemos a valorizar o processo contínuo de análise e melhoria da prática docente.

A supervisão pedagógica desempenhou um papel essencial na nossa formação docente ao proporcionar orientação, apoio e um olhar crítico sobre a prática em sala de aula, indo além de uma avaliação formal para incentivar a reflexão sobre desafios e estratégias de ensino. De acordo com Libâneo (2002), o supervisor actua como um agente de mudança, articulando educadores, alunos e a comunidade escolar para promover uma educação de qualidade, e, nesse sentido, a supervisão ajudou-nos a identificar fragilidades e potencialidades, permitindo ajustes metodológicos e tornando o ensino mais eficaz. O *feedback* recebido foi fundamental para a nossa evolução profissional, levando-nos a reconhecer erros, experimentar novas abordagens e adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Durante as observações, foram-nos indicadas melhorias que nos permitiram alinhar os objectivos pedagógicos com práticas mais dinâmicas e interactivas, e a troca de experiências com o supervisor incentivou-nos a reflectir sobre o nosso papel na construção do conhecimento e na promoção de um ensino significativo.

5.1. A função do local de estágio na construção de conhecimentos e identidade docente

O local de estágio, por sua vez, desempenhou um papel determinante no nosso desenvolvimento profissional. As condições da escola, incluindo os recursos disponíveis, o ambiente de trabalho e as características da comunidade escolar, influenciaram directamente a nossa prática pedagógica. Este contexto real permitiu-nos adaptar os nossos planos de ensino às especificidades do público-alvo, conforme sugere Vygotsky (1978), que enfatiza a influência do ambiente sociocultural na aprendizagem. Além disso, o local de estágio ofereceu-nos a oportunidade de aprender com professores mais experientes. A observação das suas práticas pedagógicas inspirou-nos a repensar as nossas próprias abordagens e a incorporar novas estratégias no nosso repertório didáctico. A troca de ideias com outros estagiários também foi valiosa, permitindo-nos partilhar experiências e construir colectivamente soluções para os desafios encontrados.

A interacção com os alunos revelou-se um elemento crucial para a construção da nossa identidade docente. Percebemos que a docência exige empatia, resiliência e um compromisso ético com a formação integral dos estudantes. Além disso, reconhecemos que cada aluno possui uma forma única de aprender, cabendo ao professor criar estratégias diversificadas que atendam a essas necessidades. Essa experiência reforçou a nossa visão de que a educação deve ser inclusiva e centrada no aluno e, consolidou o nosso propósito de contribuir para uma prática educativa significativa e transformadora.

A nossa reflexão sobre o PEA baseou-se nas condições da escola, bem como nos processos de planificação, mediação e avaliação. Neste contexto, apresentaremos uma análise crítica resumida desses elementos.

5.2. Condições da escola

Durante o estágio, constatámos que as condições da escola influenciam significativamente o PEA. Embora tenhamos encontrado algumas limitações, como a falta de certos recursos didácticos, fomos desafiados a ser criativos e a utilizar os materiais disponíveis de forma eficiente. Isso mostrou-nos que a flexibilidade e a inovação são essenciais na prática docente. O ambiente escolar também desempenhou um papel importante no desenvolvimento dos alunos. Observámos que um espaço acolhedor e bem organizado contribui para o engajamento e a motivação dos estudantes. Por outro lado, desafios

estruturais exigem uma maior colaboração entre professores, gestores e a comunidade para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

5.3. Planificação no PEA

A planificação foi um dos elementos centrais do nosso estágio. Elaborámos planos de aula que seguiam objectivos claros e alinhados com as competências previstas no currículo. Fizemos uso da taxonomia de Bloom (1956) para garantir que as actividades promovessem o desenvolvimento de diferentes níveis de aprendizagem, desde o conhecimento até à síntese e avaliação de informações. Aliado a isso, fazíamos uma planificação antecipada que nos permitia organizar as aulas de forma estruturada, garantindo uma sequência lógica entre os conteúdos e as actividades. Contudo, aprendemos que a flexibilidade (criatividade) é essencial, pois nem sempre a execução segue exactamente o que foi planeado.

5.4. Mediação da aprendizagem

Na mediação da aprendizagem, utilizámos estratégias diversificadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Incluímos actividades interactivas, debates e uso de tecnologias digitais, que tornaram as aulas mais dinâmicas e cativantes, conforme recomendam Dias et al (2017). Além disso, esforçamo-nos para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos se sentissem à vontade para partilhar ideias e questionar. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes.

5.5. Avaliação do PEA

A avaliação foi um processo contínuo durante o estágio. Implementámos métodos avaliativos formativos e sumativos que nos permitiram monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as nossas práticas pedagógicas. O *feedback* fornecido aos estudantes foi essencial para ajudá-los a identificar as suas dificuldades e a melhorar o desempenho. Compreendemos assim que a avaliação vai além de atribuir notas; é uma ferramenta para promover a aprendizagem e a autorreflexão. Como professores, comprometemo-nos a adoptar práticas avaliativas justas, transparentes e significativas.

O estágio supervisionado foi uma experiência transformadora, que nos permitiu aplicar os conhecimentos teóricos na prática, reflectir sobre os desafios do ensino e consolidar a nossa identidade docente. Ensinar e ver os alunos compreenderem conceitos ou superarem

obstáculos nos emocionou profundamente, pois reforçou a certeza de que o professor desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e capazes. Além disso, aprendemos a importância da empatia, escuta activa e da flexibilidade na adaptação as necessidades individuais dos alunos, lições que levaremos para toda nossa carreira docente.

SECÇÃO III – CONCLUSÃO

A elaboração deste portefólio teve um papel fundamental na consolidação das aprendizagens adquiridas durante a formação, uma vez que permitiu uma análise crítica sobre o estágio pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem. Conforme foi referido na introdução, o portefólio surge como uma ferramenta essencial para a valorização da prática docente, permitindo uma avaliação contínua e profunda das estratégias utilizadas. Durante o estágio, foi possível observar que a prática pedagógica vai muito além do domínio dos conteúdos disciplinares. A docência exige uma constante adaptação, reflexão e inovação metodológica, sendo que a relação entre a teoria estudada na academia e a experiência prática em contexto real revelou-se indispensável para lidar com os desafios da sala de aula e identificar as oportunidades de melhoria. A interação com os alunos, a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas e a gestão de desafios inesperados enriqueceram a nossa experiência, tornando-a uma vivência formativa e transformadora, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal.

Neste sentido, a experiência também reforçou a importância de utilizar o portefólio como uma ferramenta de autoavaliação contínua, como sugerido por Valessai (2021), o qual permite acompanhar o percurso formativo de forma estruturada, promovendo uma reflexão constante sobre as metodologias aplicadas e os resultados observados. Através dessa reflexão, fomos capazes de identificar áreas que necessitam de melhorias e reestruturar práticas pedagógicas com base em evidências concretas, o que demonstra a eficácia do portefólio enquanto instrumento de aprimoramento profissional. De maneira geral, este portefólio não apenas organizou o nosso percurso formativo, mas também consolidou a compreensão de que a docência vai além do ensino de conteúdos. Ser professor implica um compromisso ético e social, com a responsabilidade de mediar a aquisição do conhecimento e ser um agente de transformação. A experiência adquirida ao longo do estágio reforça a necessidade de um profissional crítico, proativo e em constante evolução, com a capacidade de enfrentar os desafios da sala de aula com competência, empatia e resiliência.

SECÇÃO IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Bierhalz, C. D. K., Mena, L. P., & Stoll, V. G. (2021). O portfólio na formação de professores: Significados atribuídos a um instrumento avaliativo. *Revista Didáctica Sistemática*, 22(1), 9–17. <https://doi.org/10.17648/ds-2238-9024-22-1-11734>
- Gomes, C. (2008). O portefólio na formação e avaliação profissional de professores. *Educação e Pesquisa*, 34(3), 521–539. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300006>
- Libâneo, J. C. (2013). *Didáctica: Teoria e prática da educação*. Cortez.
- Antunes, C. C., & Marques, F. J. P. (2017). *Importância da interpretação textual nas aulas de língua portuguesa*. Ciranda.
- Sousa, A.P. (2020). *Infraestrutura escolar e qualidade do ensino: Uma abordagem crítica*. Expressão Acadêmica
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Duarte, I. (1998). *Linguagem e ensino: Teoria e prática*. Caminho.
- Alves, M. (2007). *Inovação pedagógica e práticas docentes: Um olhar sobre o ensino contemporâneo*. Acadêmica
- Moran, J. (2013). *Os desafios da educação na era digital*. Papirus.
- Pilette, W. (2004). *Planejamento e avaliação educacional: Práticas reflexivas no processo de ensino-aprendizagem*. Cortez.
- Duarte, I. (2008). *Ensino da língua portuguesa: Perspectiva, métodos e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rey, B., & Santamaria, D. (1992). *Les compétences transversales en question: Apprentissage et évaluation*. ESF.
- Damião, A. (1996). *Decisões do professor no processo de ensino-aprendizagem*, Acadêmica.
- Tenbrink, T. (2011). *Educational objectives and learning outcomes*. Routledge.
- Lopes, J., & Silva, P. (2010). *Didáctica e prática docente*. Edições Almedina.

Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.

Duarte, I. (2000). *Ensino da língua materna*. Ministério da Educação.

Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua portuguesa? Em aberto, 16(69), 64-82. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Dewey, J. (2007). *Experiência e Educação* (Tradução de Anísio Teixeira). Editora Nacional

Piaget, J. (1976). *A epistemologia genética*. Martins Fontes

Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. Cortez.

Duarte, I. (2011). *Modelos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa*. Editorial Caminho.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Artmed.

Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21(4), 360-407.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Artmed.

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática* (2ª ed.). Cortez

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Dias, A. de O., Dias, F. A. de O., & Ferreira, H. S. (2017). *A tecnologia nas aulas de língua portuguesa* (pp. 12–18). Expressão Católica.

Perrenoud, P. (1999). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.

Vasselai, M. P. (2021). *O portfólio como metodologia de ensino e aprendizagem: Reflexões sobre suas potencialidades* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SECÇÃO V –APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A- Plano Quinzenal

APENDICE A

Foram programados para a 1ª Semana da quinzena (de 17 / 06 20 24) as seguintes aulas:

Classe	Unidade Temática	Tema/Conteúdo
11ª	Textos Jornalísticos: Crônicas da atualidade	1ª Aula: Leitura e interpretação da crônica da atualidade
		2ª Aula: Identificação dos tipos de crônicas
		3ª Aula: Analisar as ideias de uma crônica
		4ª Aula: Elaborar uma crônica
		5ª Aula: Exercícios de consolidação
12ª	Textos multítipos	1ª Aula: Leitura e interpretação dos textos expositivos - explicativos (cont...)
		2ª Aula: Estrutura e tipos de linguagem
		3ª Aula: (cont...)
		4ª Aula: Exercícios de consolidação
		5ª Aula: Exercícios de consolidação

Ambiente da planificação foi _____ deliberações saídas da sessão _____

(A) delegado (A): _____

Foram programados para a 2ª Semana da quinzena (de 24 / 06 20 24) as seguintes aulas:

Classe	Unidade Temática	Tema/Conteúdo
11ª	Textos Jornalísticos: Crônicas da atualidade	1ª Aula: Descrever a evolução do português europeu
		2ª Aula: (continuação)
		3ª Aula: Descrever o português de Moçambique no que diz respeito ao léxico e à semântica
		4ª Aula: (continuação)
		5ª Aula: Tema transversal: HIV/SIDA
12ª	Textos multítipos	1ª Aula: Conjunções e locuções subordinativas consecutivas
		2ª Aula: (continuação)
		3ª Aula: Orações subordinadas consecutivas
		4ª Aula: Exercícios de consolidação
		5ª Aula: Tema transversal: Desastres naturais (maremotos)

deliberações ou outros assuntos saídas desta sessão _____

APÊNDICE B – Plano de aula

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MUNHUANA Nome do Professor: António Rungo

Disciplina: Português

Turma: B 1-2

12ª Classe

Data: 11/09/2024 65 alunos

Duração: 90min

Unidade temática: XIII Textos jornalísticos

Tipo de Aula: Introdutória

Tema: Características estruturais dos artigos de opinião e de fundo

Objectivos de ensino:

- ✓ Explicar as características estruturais e linguísticas dos artigos de opinião e de fundo.
- ✓ Orientar os alunos na análise crítica dos textos jornalísticos, destacando suas especificidades.

Objectivos de aprendizagem: No fim da aula o aluno deve ser capaz de:

- ✓ Diferenciar as características estruturais e linguísticas dos artigos de opinião e de fundo
- ✓ Aplicar os conhecimentos adquiridos na análise de textos jornalísticos, reflectindo sobre os seus propósitos e funções.

Tempo	Função Didáctica.	Conteúdo	Actividades		Método	Meios de Ensino
			Professor	Aluno		
15min	Introdução e Motivação	Saudação e controle Correcção do TPC Anúncio do tema:	<u>Saúda os alunos e faz o controle das presenças;</u> <u>Orienta a correcção do TPC;</u>	<u>Responde a saudação e ao controle de presenças</u> Corrige o TPC	Elaboração conjunta	M.B.E
30 min	Mediação e Assimilação	Características estruturais e linguísticos dos artigos de opinião e de fundo	Explicar as diferenças entre artigo de opinião e artigo de fundo, destacando a mancha gráfica, estrutural e linguística. Dar um guião para identificar as diferenças na mancha gráfica e na estrutura do artigo de opinião. (em grupos)	Observa os exemplos apresentados. Responde ao guião, identificando as diferenças nas características apresentados no exemplo	Elaboração Conjunta	M.B.E,

30 min	Domínio Consolidação	e	Aplicação prática	Orienta análise dos textos elaborados pelos alunos. Orienta a escrita de uma reflexão.	O aluno analisam os textos por eles elaborados Escreve uma reflexão sobre a relevância e o impacto dos artigos no contexto jornalístico.	Trabalho individual e independente	M.B.E
15 min	Controle Avaliação	e	Revisão e avaliação	Orienta a correcção; Escolhe um aluno para fazer resumo sobre as diferenças e propósitos dos artigos Dá o T.P.C.: Escreva uma análise comparativa sobre o propósito de cada um dos artigos.	<u>Faz a correcção</u> Faz os resumo Anota o T.P.C	Elaboração conjunta	M.B.E

APÊNDICE C – Práticas promovidas

1. Etapa: Introdução e motivação

Texto inicial: Apresentar um texto relacionado a temas sociais relevantes, como um artigo de opinião sobre questões ambientais ou um relato jornalístico sobre desigualdades sociais.

Perguntas motivadoras: "Como este texto reflecte a nossa realidade?"

"Qual a importância de compreendermos o que está escrito para agir no mundo?"

2. Etapa: Mediação e assimilação

Exploração inicial: Identificar palavras ou expressões-chave no texto. Por ex: "sustentabilidade" ou "reciclagem".

Relacionar essas palavras ao contexto social dos alunos.

Análise textual crítica: Trabalhar a estrutura do texto, sua intencionalidade e o uso da linguagem.

Relacionar a mensagem do texto ao impacto social.

Exercício prático: Pedir que os alunos reformulem trechos do texto, adaptando-os para diferentes públicos (ex.: crianças, adultos, comunidades específicas).

3. Etapa: Domínio e consolidação

Discussão em grupos: Dividir os alunos em grupos para debater o texto e produzir um resumo crítico.

Cada grupo deve apresentar as suas ideias, destacando as implicações sociais do texto.

Produção textual: Solicitar que os alunos escrevam um artigo de opinião, posicionando-se criticamente sobre o tema.

4. Etapa: Avaliação e controle

Apresentação oral: Os grupos apresentam os resultados da discussão, defendendo os seus pontos de vista.

Avaliação escrita: Realizar uma análise dos artigos produzidos, avaliando a coerência, a argumentação e a relação com o contexto social.

ANEXOS

ANEXO a e b- Credencial e Relatório



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

O Director Nacional Adjunto para Área de Graduação

Prof. Doutor Marliño Mubai
(Professor Auxiliar)

Exmo. Senhor Director da
ESCOLA SECUNDÁRIA DA MUNHUANA
Maputo

Credencial

Certifica-se que António João Rungo 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.Excia. dirige para a realização do estágio na disciplina de Português.

Com os melhores cumprimentos



Maputo, 27 de Maio de 2024

A Directora de Curso

Názia Bavo
Prof.ª Doutora Názia Bavo
(Professora Auxiliar)

República de Moçambique
Cidade de Maputo
Conselho dos Serviços de Representação do Estado
Serviço de Assuntos Sociais
Distrito Municipal Nihamankulu
Escola Secundária da Munhuana

Relatório de Estágio Supervisionado

A direcção da escola supracitada informa que o (a) António João Rungo realizou o Estágio Pedagógico, entre os dias 04/05/2024 e 15/11/2024, tendo concluído o processo com a classificação que se segue:

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

Observação

O professor António J. Rungo cumpriu com zelo e responsabilidade o estágio pedagógico na 12ª B1-2. Mostrou conhecimentos sólidos para levar avante o processo de ensino-aprendizagem.

Maputo, aos 15 de Novembro de 2024

O (a) professor (a) titular

Hélene Chen

O (a) Director (a) Adjunto da Escola

Marliño D. Bato

ANEXO c- Biblioteca**ANEXO d- Laboratório**

ANEXO e- Casas de banho**ANEXO f- Portas**

ANEXO g- Plano de aula

Nome do Professor: Anónimo Data: 12/09/2024 Disciplina: Português Turma: B 4-2 12ª Classe 60 alunos Duração: 90min

Unidade temática: XIII Textos jornalísticos Tipo de Aula: Introdutória Tema: Características estruturais dos artigos de opinião e de fundo

Objectivos de aprendizagem: No fim da aula o aluno deve ser capaz de:

- ✓ Conhecer os artigos de opinião e de fundo; Saber a diferenças dos artigos de opinião e de fundo.

Tempo	Função Didáctica	Conteúdo	Actividades		Método	Meios de Ensino
			Professor	Aluno		
15min	Introdução e Motivação	Saudação e controle: Correcção do TPC Anúncio do tema:	<u>Saúda os alunos e faz o controle das presenças;</u> <u>Orienta a correcção do TPC;</u>	<u>Responde a saudação e ao controle de presenças</u> Corrige o TPC	Elaboração conjunta	M.B.E
30 min	Mediação e Assimilação	Características	Explicar as diferenças e dar a definição	Observa os exemplos apresentados.	Elaboração Conjunta	M.B.E,
30 min	Domínio e Consolidação	Aplicação prática	Orienta análise dos textos Orienta a escrita	O aluno analisam os textos por eles elaborados	EC	M.B.E
15 min	Controle e Avaliação	Revisão e avaliação	Orienta a correcção; Escolhe um aluno para fazer resumo sobre as diferenças e propósitos dos artigos T.P.C.Escreva uma análise comparativa dos artigos.	<u>Faz a correcção</u> Faz os resumo Anota o T.P.C	Elaboração conjunta	M.B.E

ANEXO h- Avaliação Trimestral

Por uma Educação Inclusiva, Participativa e de Qualidade

República de Moçambique
Cidade de Maputo
Conselho dos Serviços de Representação do Estado
Serviço de Assuntos Sociais
II Trimestre

AT de Portugal
12.º Classe 2024
Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Tarda 120 Minutos

Leia, atentamente, as questões que se seguem e responda-as, preenchendo a grelha abaixo, sem rasuras. Esta prova contém 40 perguntas. Escolha apenas uma alternativa, a que considera correcta. Para cada resposta correcta são ponderados 0.5 valores.

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

Texto
O Muro

O camião se envergachava, de culpa, junto ao monte de pedras e entulhos. Verso do condutor: desconseguiu preencher a curva completa, não fora responsabilidade dele.

- É que o volante é muito pequeno.

Foi se juntando gente dessa cuja única função é curiosidade. Comentava-se hoje, a vida em suas generalidades. A pretexto de um muro destruído se discutia o mundo em geral: a economia, as baixas finanças, e o "penalty" mal marcado no jogo da selecção. Minutos volvidos, já só o motorista comentava o acidente. Ele se desconsojava: então quem derrubou o muro de Berlim foi premiado. Ele que derrubou um pequeno muro ia sofrer castigo!

- Hája-se justiça!
A multidão se foram juntando distintos personagens. Chegou o arquitecto e comentou:
- Trata-se de um acidente gravíssimo.
- O senhor acha? Perguntou o desconductor.
- Claro. Devido ao incalculável valor estético do muro.
O camionista se preocupou. O tal arquitecto, com sua devida competência, parecia convicto. O motorista olhou os céus em apelo de solidariedade. Virou-se para um engravado e inquiriu, na maior aflição:
- O senhor me desculpe, mas este é um muro incalculável?
O engravado aproveitou o ocasião para anunciar sua importância. Não possuía apenas a gravação, mas opiniões. Não falava: emitia despachos, deferimentos.
- É preciso reabilitar os danos. Faça-se um projecto.
E retirando do bolso uma máquina de calcular desabou a digitar orçamentos, incluindo despesas de consultoria e estudo de viabilidade. O motorista esperava a dança dos números, em valores acrescentados e taxas de câmbios. De sua boca escapava uma pergunta:
- Os custos parecem elevados. Porém, necessitamos de uma abordagem multidisciplinar.
O acidentado meteu mãos à cabeça: Afinal, esperava-o não um processo disciplinar, mas um processo multidisciplinar!

Foi então que deu entrada em cena a equipe de televisão. O motorista sentiu o coração saltando-lhe do peito. Afinal ia ser visto lá no bairro! Então ele pôde aos repórteres que seja filmado sentado no volante numa bonem estilo. Meteu um boné e pôde emprestando uns óculos escuros. Não emprestam: alugam-lhe. Mesmo assim, ele aceita. A multidão se empurra para também caber na filmagem. Há beijos e mensagens enviadas para amigos e familiares. Alguém pede mesmo que passem um disco de Roberto Carlos, a vaticinada canção "Motorista, acerte na direcção!"

1/4

Assim que, de repente, chegou o desconductor. É um técnico contratado para desmontar a cidade. Muito competente, todos dizem. E ficou a espera do varredor do resto-chegado.

- Este derrube já estava nos nossos planos de alargamento.

A entrada, segundo ele, ocupava muito espaço. Era preciso mais terreno para os ajustamentos de lixo que cresciam e cheirava fétido.

- Ainda não tínhamos destruído o muro por falta de verba. E, virando-se para o motorista acidentado, acrescentou: - o senhor nos prestou um grande favor, vamos poupar dinheiro com isso. Tome lá, como compensação...

E desembalhando um pacote de dinheiro, foi contando nota por nota sem notar que o motorista tombara a cabeça.

O país de queixa andar, MIA COUTO

1. O acidente aconteceu porque o (a)...

A. desconductor se distraiu devido ao resultado do jogo.
B. camião se encontrava num monte de pedras e de entulhos.
C. a equipa favorita do motorista perdeu um "penalty".
D. motorista não conseguiu controlar a curva.

2. Com a expressão "A pretexto de um muro destruído se discutia o mundo em geral", pretende-se dizer que se discutia sobre...

A. algo relacionado com o futebol.
B. assuntos de natureza diversa.
C. o acidente que destruiu o muro.
D. os acidentes em geral.

3. "Minutos volvidos, já só o motorista comentava o acidente." Com esta frase, o narrador pretende dizer que...

A. antes, o motorista comentava o acidente.
B. ao futuro, o motorista comentará o acidente.
C. o motorista nunca comentará o acidente.
D. passado algum tempo, o motorista comentava o acidente.

4. A gravidade do acidente, na óptica do arquitecto, deriva...

A. da importância do muro para vedação.
B. da localização do muro na rua.
C. do valor estético do muro.
D. dos danos serem avaliados.

5. O viado do texto é considerado desconductor por...

A. conduzir com pericia.
B. ser bom condutor.
C. ter derrubado o muro de Berlim.
D. ter destruído o muro.

6. "O motorista olhou os céus em apelo da solidariedade." Com a frase, pretende-se dizer que o motorista...

A. clamava pela ajuda do próximo.
B. pretendia incriminar o arquitecto.
C. pretendia responsabilizar alguém pelo acidente.
D. solicitava apoio sobrenatural.

7. "O senhor me desculpe, mas este é um muro incalculável?" Para o camionista, um muro incalculável é um muro...

A. caro.
B. estético.
C. lindo.
D. protector.

8. "O engravado não falava: emitia despachos, deferimentos." Com a frase, pretende-se dizer que o engravado...

A. era burocrata.
B. era decidido.
C. era ponderado.
D. sabia muito.

9. Das alternativas apresentadas, qual é a que se relaciona com a atitude do engravado?

A. Determinação e arrogância.
B. Determinação e subordinação.
C. Importância e arrogância.
D. Importância e conhecimento.

10. "De repente chegou o desconductor." A expressão sublinhada significa...

A. bruscamente.
B. inesperadamente.
C. lentamente.
D. sorrteiramente.

2/4

11. "Desmontar é um verbo contratado para desmontar a cidade." Com esta frase, o autor pretende primar a...

A. compulsação do léxico municipal.
B. falta de seriedade do técnico.
C. gestão da cidade pelo município.
D. preocupação do município.

12. Das seguintes opções, qual é a que contém palavras da família de "urbano"?

A. Cidade, urbe, urbanismo.
B. Urbanização, suburban, urbanista.
C. Urbanizar, suburnado, urbano.
D. Urbano, cidadão, urbanista.

13. Logo que entrou a equipe da televisão, o motorista ficou...

A. aflito.
B. absorto.
C. satisfeito.
D. sossegado.

14. "O motorista sentiu o coração saltando-lhe do peito", porque...

A. ia ser visto na televisão.
B. queria se diferenciar dos outros.
C. seria filmado ao volante num bonem estilo.
D. tinha se visto no seu bairro.

15. Na frase "De repente chegou o desconductor", o autor pretende mostrar que o técnico...

A. contribuiu para a desconstrução da urbe.
B. era muito competente.
C. planificava o alargamento da cidade.
D. sabia fazer a gestão dos fundos da cidade.

16. Segundo o texto "Desmontar" é aquele que...

A. está a fazer a urbanização.
B. está a favor de mais lixos.
C. está contra a urbanização.
D. derruba os muros.

17. "O motorista tombou em pleno chão", porque...

A. ia receber muito dinheiro.
B. não esperava a decisão tomada.
C. prestou um grande favor ao município.
D. teve um ataque cardíaco.

18. No texto em análise predomina...

A. a descrição.
B. a argumentação.
C. a narração.
D. o diálogo.

19. O texto em estado visa...

A. criticar os condutores.
B. elogiar a atitude do condutor.
C. premiar o condutor.
D. persuadir os condutores.

20. De acordo com o texto, a digitação dos orçamentos foi feita pelo(a)...

A. arquitecto.
B. autor do texto.
C. engravado.
D. motorista.

21. Qual das opções assenta melhor o acento do texto em análise?

A. O cronista clama pela construção de mais muros.
B. O cronista clama pela criação de mais lixos.
C. O cronista clama pela destruição de mais muros.
D. O cronista lamenta-se pela destruição de muros.

22. "O camião se envergachava de culpa." Qual é o recurso estilístico patente na expressão?

A. Eufemismo.
B. Hipérbole.
C. Ironia.
D. Personificação.

23. Na produção do resumo deve-se considerar...

A. as citações e não as informações do texto original.
B. as ideias fundamentais e citações textuais.
C. as ideias nucleares e prescindir do acento.
D. os comentários do autor.

24. "... trata-se de um acidente gravíssimo." Em que grau se encontra o adjetivo sublinhado?

A. Comparativo de superioridade.
B. Superlativo absoluto analítico.
C. Superlativo relativo de superioridade.
D. Superlativo relativo de inferioridade.

25. Quanto ao processo de formação, a palavra, "motorista", é...

A. composta por aglutinação.
C. derivada por sufixação.

3/4

B. derivada por prefixação.
D. parassintética.

26. "É que o volante é muito pequeno." A expressão sublinhada sintaticamente é...

A. atributo.
B. complemento agente da passiva.
C. complemento directo.
D. nome predicativo de sujeito.

27. A expressão sublinhada na frase anterior encontra-se no grau...

A. superlativo absoluto analítico.
B. superlativo absoluto analítico.
C. superlativo relativo de superioridade.
D. superlativo relativo de inferioridade.

28. Na expressão "...espero e não um processo..." a partícula sublinhada refere-se a...

A. arquitecto.
B. desconductor.
C. engravado.
D. motorista.

29. Qual é a classificação sintáctica da partícula sublinhada na frase "...espero e não um processo..."?

A. Complemento determinativo.
B. Complemento directo.
C. Complemento indirecto.
D. Sujeito.

30. "Se se desconsoja" Qual é o sinónimo da palavra "desconsojar"?

A. Aflição.
B. Alívio.
C. Confortar.
D. Fortificar.

31. "...aproveito o ocasião para anunciar sua importância." A palavra sublinhada significa...

A. interesse.
B. custo.
C. prestigio.
D. preço.

32. "O senhor me desculpe, mas este é um muro incalculável." Morfológicamente, as palavras sublinhadas são...

A. adjetivo e substantivo.
B. ambos adjetivos.
C. ambos substantivos comuns.
D. substantivo comum e adjetivo.

33. "O senhor me desculpe, mas este é um muro incalculável." A oração sublinhada é...

A. coordenada explicativa.
B. subordinada causal.
C. coordenada adversativa.
D. subordinada integrante.

34. Na frase "chegou o arquitecto e comentou", as formas verbais sublinhadas encontram-se na...

A. futuro perfeito.
B. pretérito perfeito.
C. pretérito mais-que-perfeito.
D. pretérito imperfeito.

35. Qual é a palavra que é estranha no grupo?

A. Apê.
B. Perante.
C. Porque.
D. Sem.

36. A Lei número 18/2002 de 18 de Outubro aborda assunto sobre o(a)...

A. corrupção em Moçambique.
B. reconhecimento eleitoral.
C. família em Moçambique.
D. violência doméstica.

37. A capacidade eleitoral significa ter idade permitida para votar...

A. até ao último dia do recenseamento.
B. até à data das eleições.
C. a completar durante o recenseamento eleitoral.
D. a completar durante as votações.

38. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e Democracia têm como objectivo principal defender...

A. a população da África Subsaariana.
C. os pobres das manipulações dos ricos.
B. as crianças das manipulações dos adultos.
D. os ricos e pobres no que respeita aos seus direitos e à própria vida.

39. Qual é a opção correcta no contexto Português Padrão?

A. O José ama-me.
B. O José me ama.
C. O José não ama-me.
D. José, me ama.

40. A obra "Visões Antevistas", é da autoria de...

A. José Craveirinha.
B. Marcelino das Santos.
C. Mia Couto.
D. Rui de Noronha.

FIM

4/4