



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Línguas

Secção de Português

PORTEFÓLIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cacilda Esperança Tinga

Maputo, Fevereiro de 2025

Cacilda Esperança Tinga

PORTEFÓLIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Supervisor: Prof. Dr. Etelvino Guila

Maputo, Fevereiro de 2025

Declaração

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

Assinatura

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cacilda Esperança Tinga

Portefólio do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Força do Povo.

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

Maputo, Fevereiro de 2025

Prof. Dr. Etelvino M, Raul Guila

Rúbrica

Prof^a. Dr^a. Názia Nhongo Bavo

Rúbrica

Prof. Dr. Célio Carlos Ouana

Rúbrica

Dedicatória

À minha mãe, Esperança Tinga, à minha avó, Felismina Armino e ao meu noivo, Décio Mabuie, que sempre acreditaram em mim, mesmo que em algum momento eu descreditasse, por conta das diversas adversidades que a vida me mostrava.

Resumo

As formações possibilitam-nos adquirir mais experiência e possuir competência na área da nossa actuação. Esse processo não é estático. Ele deve ser dinâmico, para permitir conhecer novos horizontes que nos possibilitam enriquecer o conhecimento e fazer com que o nosso futuro, como profissionais, seja rico de repertório. Assim, tornamo-nos mais preparados para enfrentar os desafios do amanhã.

O presente trabalho tem como objectivo apresentar as experiências que tivemos no acto das práticas pedagógicas e a importância que este processo exerceu na nossa formação. Através de uma abordagem qualitativa e um estudo de campo, foi possível obter informações para descrever algumas reflexões sobre as diversas áreas que compõem o processo de ensino e aprendizagem, seus desafios e algumas estratégias que podem ser usadas para que aqueles desafios sejam ultrapassados.

Os resultados da presente pesquisa indicam que as práticas pedagógicas são importantes na formação profissional, pois permitem que estejamos dotados de várias estratégias e aprimoramento de conteúdos. As práticas fazem com que tenhamos um contacto com a realidade, uma vez que nem sempre a teoria complementa a prática e prepara-nos para exercer as nossas actividades. Assim, há uma necessidade de estarmos sempre em contacto com o local que permite conciliar a teoria à prática.

Palavras-chave: Escola, práticas pedagógicas, formação .

Índice

Introdução	8
1. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA	10
2. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO	14
2.1. Plano analítico	14
2.2. Plano quinzenal	15
2.3. Plano de aula	16
3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	18
4. REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO	22
4.1. Número de questões.....	23
4.2. Pontualidade dos alunos	24
4.3. Número de alunos	24
5. REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS.....	26
Conclusão.....	29
Referências bibliográficas.....	30

Introdução

Constantemente, passamos por várias formações que nos possibilitam adquirir mais experiência e possuir competência na área da nossa formação. Esse processo não é estático. Ele deve ser dinâmico, para permitir conhecer novos horizontes que nos possibilitam enriquecer o conhecimento e fazer com que o nosso futuro, como profissionais, seja rico de repertório. Assim, tornamo-nos mais preparados para enfrentar os desafios do amanhã.

É neste âmbito que se passa o presente relatório, o qual se vai cingir sobre as actividades desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas. Neste relatório, faremos menção a aspectos ligados à escola, onde realizamos práticas; descreveremos a sua infra-estrutura e discutiremos até que ponto ela tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem, bem como apresentaremos os aspectos positivos que verificámos, que, de certo modo, têm contribuído para que a aprendizagem seja efectiva.

Vamos também analisar o processo da planificação, seus contributos para conduzir a aula e aspectos que julgamos negativos, por serem feitos de uma forma não padrão, como a questão da planificação quinzenal, que deveria ser em grupo, mas que, por questões de tempo, fazia com que esse processo não fosse levado tão sério.

No tocante às avaliações, iremos ter como base a forma como as mesmas eram elaboradas, concretamente no modelo que era usada no segundo ciclo, que é a múltipla escolha. Este modelo limitava o processo cognitivo e criativo dos alunos, bem como a capacidade de raciocínio, chegando a limitar os alunos a expressar suas ideias.

Outro aspecto que também iremos analisar neste relatório é a forma como a aprendizagem da língua portuguesa era feita, atendendo que a maioria dos falantes sofre influência devido ao ambiente em que se encontra inserido. Trazemos aqui algumas metodologias que usamos no processo de leccionação, para que os alunos não só tivessem a parte teórica, mas também a prática, para possibilitar que, de um modo geral, eles usassem a norma e soubessem em que contextos certos conteúdos são empregados numa situação de comunicação.

Por fim, abordaremos algumas lições que tivemos aquando do nosso estágio na escola. Traremos, de uma forma sucinta, a importância que as práticas pedagógicas tiveram na nossa formação, permitindo que estivéssemos mais aptos para exercer a nossa profissão, dando-nos

segurança e mais aptidão para trabalhar com diferentes alunos, atendendo cada um segundo as suas necessidades.

1. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA

A escola está historicamente ligada à formação da conduta humana. Ela tem como objectivo educar homens em sua formação integral, desenvolver sua ética, pensamento político, conhecimento religioso e crítico.

De acordo com Charlot (2020), a busca por uma definição de escola requer uma reflexão sobre a conjuntura onde se constrói o sentido desta instituição e dos sentidos de pessoa, da sociedade e do mundo a que se refere a sua função social.

Para o autor, pode-se, ainda, ter como ponto de partida a consideração da escola como instituição que nasce da passagem de modo social primitivo para o modo de produção escravagista. No primeiro, não havia instituições de educação. A vida era o próprio lugar de aprender a ser e a conviver, aprender a produzir e a sobreviver ou, ainda, ocupar o lugar de mestre, daquele que possuía mais experiência sobre os modos de fazer e cujos saberes eram resgatados e organizados em memórias, sendo transmitidos de forma oral.

Por conseguinte, com as mudanças nas formas relacionais e de produção, a escola surge como produto e necessidade de uma nova organização social, já pautada na ideia de uma sociedade organizada na especialização e fragmentação de saberes e funções socialmente relevantes. Ademais, a escola emerge como um campo de formação docente. Nesse contexto, realizámos o estágio pedagógico na Escola Secundária Eduardo Mondlane, entre os dias 04 de Junho de 2024 a 04 de Outubro de 2024 (*vide anexos a e b*), inserido na culminação de estudos do curso de licenciatura em Ensino de Português.

A Escola Secundária Eduardo Mondlane está localizada no Bairro Ferroviário, Distrito Municipal KaMavota, na Cidade de Maputo. Em termos de infra-estruturas, essa instituição pública conta com vinte e duas (22) salas de aulas, distribuídas em quatro (4) blocos, uma biblioteca, sala dos professores, cinco (5) gabinetes correspondentes à directora da escola, seus adjuntos que, ao seu todo, são três (3), sala da chefe de secretaria, casas de banho para alunos e professores, uma cantina, uma reprografia. A mesma lecciona da 7ª a 12ª classe distribuídas por dois ciclos: 1º ciclo, da 7ª a 10ª classe, e da 11ª a 12ª, correspondente ao 2º ciclo, num regime de três turnos.

Apresentaremos, nesta reflexão, as vivências e experiências colhidas no decurso do estágio, na escola anteriormente aludida, que constituiu o campo para aliar a teoria à prática. A nossa permanência na escola permitiu que num curto espaço de tempo fosse possível perceber que existe uma grande diferença entre a teoria e a prática, ou seja, possibilitou que observássemos alguns aspectos que serão foco da nossa reflexão, tal é o caso de organização

da infra-estrutura, flexibilidade da biblioteca e saúde escolar (consumo de drogas e bebidas alcoólicas por parte dos alunos).

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a escola apresenta boas infra-estruturas, contudo não é inclusiva, porque apresenta mobilidade reduzida para todos os sujeitos, ao não dispor de rampas que facilitariam a deslocação de alunos portadores de deficiência física motora. Esta situação contraria o plasmado na Declaração de Salamanca, que prevê que “as escolas devem acolher as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (1994, p.17-18). Devido a este pormenor, a escola acaba não sendo inclusiva, pelo acesso reduzido às salas de aulas, impossibilitando os alunos a entrarem de forma fácil nas salas onde acompanham as aulas.

Para Pletsch (2014), educação inclusiva implica uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Neste caso, segundo este autor, para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitectónicos), o que não se verificou na escola em questão, em que as condições físicas da mesma não permitiam que os alunos portadores de deficiência motora tivessem acesso às salas de aula porque estas se encontravam no andar de cima.

Face a este ponto, há uma necessidade de as escolas criarem condições para receber diferentes alunos, independentemente da sua condição, sejam elas físicas ou psicológicas, de modo a sentirem-se inseridos, pois não atendendo aos alunos e não se preocupando se as condições são favoráveis para sua aprendizagem, faz-nos perceber que é o aluno que se deve ajustar à escola e isso não é o que é advogado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), cujo lema é pautar por uma educação inclusiva.

Por verificar que a escola não tinha condições arquitectónicas para receber os alunos com deficiência motora, procuramos saber dos alunos da escola se tinham alguma assistência devido à sua condição. Estes alunos com deficiência físico-motora foram submetidos a perguntas sobre o tratamento que eles têm quando são colocados nas salas. Eles responderam que não havia nenhum procedimento feito para beneficiá-los, que, em algum momento, contavam com a “sorte” para estarem nas salas de andar de baixo, uma vez que teriam sérias dificuldades para aceder às salas de cima, assim como certas áreas do recinto escolar que apresentam alguns degraus.

Por outro lado, verificámos que a escola tinha uma biblioteca, aspecto bastante positivo, atendendo que no ensino secundário não há livros de distribuição gratuita e que a existência de uma biblioteca na escola ajudaria de forma significativa nas pesquisas dos

alunos. A biblioteca da escola estava devidamente apetrechada, com diversos livros, dicionários, gramáticas que possibilitam que os alunos aprimorem mais seus conhecimentos.

Um dado negativo que constatámos é que a biblioteca demonstrou ser pouco flexível para os alunos, uma vez que os alunos só podiam usar os livros apenas na biblioteca e, por vezes, no recinto escolar por um curto período de tempo. Assumimos que é um aspecto negativo, visto que o material didáctico é primordial para um processo de ensino e aprendizagem e os alunos com os quais trabalhamos não possuíam manuais recomendados pelo MINEDH. Este facto constituía um grande entrave na busca de qualidade de ensino porque reconhecemos a importância do livro no processo de ensino e aprendizagem.

Impor-se um horário específico em que os alunos deviam ficar com os livros não ajudava o próprio aluno, porque, de um lado, o tempo não se tornava suficiente na escola para se fazer a leitura e o estudo, e, por outro lado, o aluno reunia pouca concentração devido ao número de pessoas que estariam na biblioteca, bem como, no recinto escolar, pois sempre há foco de distração.

Outro aspecto que observámos e nos chamou à atenção no decurso das práticas pedagógicas, conforme nos referimos, tem a ver com a saúde escolar, concretamente, o consumo de drogas e bebidas alcoólicas por parte dos alunos.

Trata-se dum facto que, de acordo com Santos (2004), a sua prevenção no contexto escolar é o melhor combate, atendendo que as mesmas influenciam negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, prevenir pressupõe estabelecer um conjunto de medidas que possam impedir ou reduzir o consumo abusivo de drogas.

Somos de opinião segundo a qual o facto aludido pode ser minimizado se os temas transversais plasmados na disciplina de Português, em que o consumo de drogas faz parte, fossem dados de forma recorrente, através de palestras e debates dinâmicos, e não ocasionalmente com intuito de cumprir com o programa.

Há, portanto, uma necessidade de encarar os temas transversais, como nos assegura Barbosa (2007). Para Barbosa (2007), estes conhecimentos devem ser encarados de modo distinto, vendo-os como algo dinâmico, passível de imprimir transformação nos sujeitos. “A implementação da transversalidade, ao levar aos educandos assuntos de extrema relevância para a vida, busca dar sentido ao ensino e aos conteúdos do currículo escolar, tornando-os mais próximos da realidade quotidiana dos educandos” Aguiar & Conceição (2011).

Aquino (1998) avança que o papel da escola é ser uma instituição socialmente responsável. Ela deve estar comprometida com a formação integral do indivíduo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a escola consegue influenciar a formação da sociedade e da cultura, pois é o espaço que deve estimular a criação, a criatividade, a crítica e o pensamento dos sujeitos que ali estão no processo de ensino e aprendizagem. É nesse prisma que o sentido e o papel da escola precisam ser pensados e repensados para que, enquanto elemento importante na formação humana, tenha voz e assuma o seu papel, refletindo sobre os valores humanos, suas ações dentro do processo educativo, assim como levar o educando a ter uma consciência crítica que supere o seu senso comum, para alcançar a autonomia e a liberdade na produção do seu próprio conhecimento.

A escola tem um papel crucial no desenvolvimento cognitivo dos cidadãos, mas sem deixar passar o seu papel como uma instituição socializadora e formadora de cidadãos.

2. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO

A planificação é uma forma que o professor tem de preparar as suas aulas em vista a alcançar o seu objectivo no processo de ensino e aprendizagem.

Bento (2003) defende que na planificação são determinados e concretizados os objectivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.

Por sua vez, Piletti (2004) define a planificação como um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões, visando atingir determinados objectivos, assumindo uma atitude séria e curiosa diante de um problema.

De acordo com estes autores, podemos perceber que a planificação permite que o professor organize devidamente a sua aula, buscando estratégias que o permitirão atingir seus objectivos de forma criativa, evitando improvisos, uma vez que o professor, no decurso da planificação, busca métodos eficazes que o permitem conduzir a sua aula, bem como a selecção do material adequado que usará na leccionação.

Porque vimos a relevância que tinha a planificação para melhor conduzirmos as nossas aulas, ao longo do estágio pedagógico fizemos várias planificações para evitar cair no erro de não estarmos devidamente preparados, o que nos levaria ao imprevisto, na medida em que não saberíamos como proceder e conduzir as nossas aulas.

Tendo em conta o aspecto da planificação, reservamos um espaço no nosso portefólio, o qual se vai incidir nas diferentes planificações em que estivemos envolvidos, desde o plano analítico, o plano quinzenal ao plano individual. Faremos menção, também, nesta reflexão, às experiências colhidas, às estratégias desenvolvidas, bem como às dificuldades encaradas durante o período. Começaremos por trazer conceitos sobre o plano analítico à luz de alguns autores.

2.1. Plano analítico

Para Rêgo e Lime (2010), plano analítico é a organização de um conjunto de matérias que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma instituição educacional, durante o período de duração de um determinado curso.

Trimestralmente, tem-se feito o plano analítico, o qual é constituído por temas que serão tratados ao longo de um trimestre, cujo objectivo é organizar toda a matéria que vai ser leccionada por um período de três meses (12 a 13 semanas lectivas), nele, também, são colocadas as avaliações.

A planificação trimestral era feita de acordo com o programa fornecido Pelo Ministério de Desenvolvimento Humano e nela eram arrolados todos os conteúdos que iriam ser tratados ao longo de um trimestre. Era com base no plano trimestral que se fazia o plano quinzenal. Este último, conforme o nome sugere, era feito de quinze em quinze dias pelo grupo de disciplina de Língua Portuguesa, com o objectivo de discutir os conteúdos que seriam dados ao longo da quinzena, assim como partilhar experiências de como se poderia leccionar um determinado conteúdo.

Durante o período em que fizemos o estágio, não fizemos o plano analítico, isto porque em cada trimestre há uma determinada escola que é incumbida de fazer o plano analítico e a nossa escola não teve a mesma sorte. No entanto, trabalhámos, junto com a tutora, para analisar os conteúdos que faziam parte do plano e que, por ventura, estariam no plano, sendo que já teriam sido abordados ao longo do trimestre passado.

Ao nosso ver, o facto de ser uma única escola a fazer o plano analítico constitui uma barreira, porque, por vezes, os conteúdos que são colocados no plano já foram leccionados. No entanto, a retomada de conteúdos em si não é má. A abordagem que se tem dado aos conteúdos é que mina o processo. Há uma necessidade de o conteúdo ministrado servir de conhecimento prévio, partilhado entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, de modo que se possa dar um passo adiante em relação ao tal conteúdo.

Por outro lado, verificámos casos em que os conteúdos previstos estavam mais adiantados em relação ao estabelecido nos programas de disciplina, pelo que sugerimos que, ao invés de ser uma escola a elaborar o plano (o que acaba criando uma certa disparidade nos conteúdos), fossem os professores da ZIP (Zona de Influência Pedagógica) que se reunissem para a elaboração e discussão dos conteúdos programados para cada trimestre.

2.2. Plano quinzenal

Estivemos, igualmente, envolvidos na planificação quinzenal, que era feita de quinze em quinze dias, às terças-feiras, às 11 horas (*vide anexo c*), cujo objectivo era planificar as aulas que seriam leccionadas numa quinzena. A planificação era feita pelo grupo de disciplina.

Infelizmente, nas planificações quinzenais não havia troca de experiências quanto às estratégias de ensino. A discussão dos conteúdos nas planificações limitava-se apenas em copiar temas tirados do plano analítico ou do livro para o papel, sem ao menos discutir os temas e censurá-los.

Achamos que seria importante que o grupo de disciplina discutisse os conteúdos que pretendia leccionar, uma vez que só assim eles adoptariam por melhores estratégias de ensino. Partimos do princípio que é na discussão onde saem boas ideias e, nesse processo, os professores partilhavam entre si suas experiências.

Julgamos que as experiências partilhadas com os outros podem ajudar no alcance dos seus objectivos ao leccionar uma determinada matéria. É sabido que alguns conteúdos não são fáceis de leccionar e para se evitar uma aula meramente expositiva e centrada no professor, as planificações quinzenais seriam oportunas para se discutir sobre os temas que são difíceis de leccionar e em conjunto traçar-se estratégias para melhorar a forma como os conteúdos são dados.

Segundo Tyler (1949), a planificação deve-se basear em modelos de currículo baseado em quatro etapas, como seleccionar os objectivos específicos, actividades de aprendizagem, organizar as actividades em vista a uma aprendizagem óptima e seleccionar os procedimentos de avaliação para comprovar em que medida se estão a alcançar os objectivos definidos.

Tendo em vista o posicionamento do Tyler (1949), julgamos que as planificações quinzenais devem ser um local de debate e discussão dos conteúdos previstos, pois só assim é que haverá mais criatividade nas aulas, tendo em atenção que o sucesso das mesmas depende de uma boa planificação.

2.3. Plano de aula

O plano de aula era feito com base nos temas extraídos da planificação quinzenal e demonstrou ser eficaz, porque conseguíamos preparar aulas interactivas, adoptadas de métodos e estratégias que nos permitiam conduzir devidamente as nossas aulas. De acordo com Giugni (1991, p.167), “a organização racional de uma actividade educativa, como do resto de qualquer actividade, requer, necessariamente, uma planificação”.

Por sua vez, Libâneo (1994) afirma que o plano de ensino é um guia organizado em unidades didácticas para um período de tempo e utilizado para registo de decisões: o que se pensa fazer? Como se vai fazer? Quando e com quem fazer?

A planificação serviu de “bússola” nas nossas aulas, a medida em que nos direccionava a todo momento. Acreditamos que o sucesso das nossas aulas, em grande medida, deveu-se à planificação, porque no momento em que se planifica, consegue-se prever o que poderá acontecer na aula e buscamos possíveis soluções para contornar a situação, por isso Libâneo (1994) coloca algumas decisões que são tomadas a medida em que se planifica.

Uma das decisões adiantadas pelo autor tem a ver com o que se pensa fazer. Sempre que se estiver a planificar, o professor deve pensar no que ele pretende fazer na aula e como vai fazer para alcançar o objectivo que ele deseja alcançar. Assim sendo, para que haja sucesso, é preciso que se pense em que momento ele vai poder implementar suas estratégias e que tipo de alunos ele tem. A questão de conhecer os alunos para fazer um plano é bastante importante, posto que conhecendo bem seus alunos pode-se criar métodos que contribuam para que eles se sintam inseridos na aula. Um plano, conforme defende Pilleti (2004), deve ser feito olhando para as especificidades dos integrantes da turma, pois, do contrário, não haverá sucesso na consecução dos objectivos previamente estabelecidos.

No período em que estivemos no estágio, além dos planos quinzenais, analíticos, também fizemos planificações diárias (*ver apêndice A*), porque partimos do princípio que para o alcance de uma boa aula é necessário que o professor esteja devidamente preparado e a melhor forma é ter sempre um plano de aulas.

Pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem, a planificação deve ser vista como uma ferramenta indispensável nas aulas, não só porque permite que o professor prepare suas aulas, prevendo o que pode vir acontecer, mas pelo facto de dar segurança ao professor e evitar que se faça improviso. Se o professor não planifica, não saberá como conduzir a sua aula e, em casos mais extremos, faz com que o mesmo não possua domínio na matéria que pretende leccionar, perdendo, desta forma, a sua autoridade científica durante a aula.

3. REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

A mediação é crucial no processo de ensino e aprendizagem. É na mediação que o professor é doptado de várias estratégias e métodos da aula, servindo de facilitador ou orientador na construção de novos conhecimentos para seus alunos. É uma fase que requer muito empenho por parte do professor, pois se não for bem conduzida pode fazer com que os objectivos preconizados não sejam devidamente alcançados, por isso há uma necessidade de se mediar devidamente a aula, para que, no final, se alcance os objectivos desejados.

Neste âmbito, encontramos autores como Pillet (2004), que advogam que a mediação é a acção concreta do processo de ensino e aprendizagem em que o professor passa os conteúdos e envolve diálogo e, no fim, faz a síntese.

Partindo deste pressuposto, iremos abordar, na presente reflexão, a forma como foi feita a mediação da aprendizagem da língua. Para tal, iremos nos suportar em autores como Vygotsky (1989), que afirma que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para Vygotsky (1989), o professor é figura essencial do saber, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

Baseando-nos no posicionamento do Vygotsky, nós concordamos que o professor é realmente um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento, porque é ele que dá aos alunos diretrizes de como proceder para adquirir determinado conhecimento. Há um dado muito importante ao qual Vygotsky faz menção, que é referir o professor como intermediário, pois isso mostra que o professor não deve permitir que o aluno seja um mero receptor ao ser intermediário, isso demonstra que ele permitirá que o aluno caminhe sozinho e seja capaz de produzir seu próprio conhecimento.

Decorrente do exposto como afirma Piletti (2004), na sua obra, que não se pode considerar o professor como mero transmissor de informações ou um fabricante de especialistas, porque se estaria a admitir que a sua função não é tão necessária. Daí achamos que ele deve, sim, ser intermediário, deixando que o aluno seja activo no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o estágio, procuramos usar da teoria de Vygotsky, fazendo com que o professor fosse intermediário e usasse das relações sociais para mediar as suas aulas, porque partimos do princípio que para a aprendizagem efectiva é necessário que haja uma interação

entre os alunos, bem como entre os professores, acreditando que seria através dessa interação que os alunos poderiam assimilar de forma fácil e divertida a matéria. Para tal, fizemos o uso de métodos que permitiam essa interação e davam voz ao aluno como o uso do círculo duplo, que consiste em criar dois círculos, um interno e outro externo. Nesse método, o professor faz uma pergunta que suscita um debate em que, numa primeira fase, o aluno do círculo externo responde enquanto o do círculo interno escuta. Em seguida, o círculo gira no sentido do relógio, ao girar, o relógio do aluno do círculo interno é que apresenta as respostas.

Usamos, também, o método pensar, partilhar e apresentar (PPA). Neste método, o professor fazia uma pergunta, dava um tempo para eles pensarem e depois partilhavam suas ideias para o colega da turma, após isso, partilhavam para a turma o resultado.

Nas aulas, também procuramos, através dos temas que abordávamos, conciliar a instrução e a educação; trazíamos temas e com eles mostrávamos aos alunos a importância de estarmos a tratar de um determinado tema e como nos poderia ser útil na sociedade. Fazíamos isso com intuito de os alunos darem importância ao que aprendiam, criando, dessa forma, interesse maior nos estudos, pois notamos que, por não saberem da utilidade do que eles aprendem, em algum momento podem criar certo desinteresse, a sua aprendizagem pode estar virada para obter apenas notas altas, o que, para Piletti (2004), o rendimento escolar não consiste apenas na soma de conhecimentos adquiridos, verificada pela capacidade de repetir o que foi dito pelo professor, mas, sim, na soma de transformações operadas no pensamento, na linguagem, na maneira de agir e nas atitudes frente a situações e problemas.

Fizemos isso quando falamos da lei eleitoral, onde mostramos a importância de se estar a par daquele tema, que caso alguém cometa alguma infração poderá pagar, então, ao conhecer as leis que regem a lei eleitoral, eles poder-se-iam abster de cometer erros, pois já teriam conhecimento.

Com esses métodos, percebemos que as aulas estiveram mais centradas no próprio aluno, pois, na medida em que ele ia discutindo alguns temas propostos pelo professor, eles desenvolviam a capacidade de diálogo e em algum momento deixavam de ser acanhados.

Este posicionamento é reforçado por Paulo Freire (1996), quando afirma que os alunos aprendem por meio das trocas de informações e não somente recebendo informações, por isso que, nas nossas aulas, procuramos não tornar o aluno no mero receptor, mas que o mesmo fizesse parte da sua própria aprendizagem, como advoga Piaget que, no desenvolvimento, o

sujeito busca o conhecimento de determinado assunto. Ao buscar seu próprio conhecimento, o aluno deixa de ser um agente passivo e passa para agente activo da sua própria aprendizagem.

Paulo Freire (1996) diz que o acto de aprender pede autonomia, reflexão, diálogo, construção colectiva, criatividade e abertura ao novo. Com estas afirmações, compreendemos que as nossas aulas deviam estar mais viradas para o diálogo e colectividade, porque nenhum conhecimento é feito de forma individual, mas sim com o auxílio do outro.

Por isso, ao longo das aulas, optamos por usar esses métodos interactivos, por perceber que na aprendizagem da língua não basta ter a teoria, há que colocar em prática todos os conhecimentos. Esses métodos faziam com que a turma interna dialogasse ao mesmo tempo fazendo que até o aluno mais tímido falasse, porque se sentia à vontade por estar a falar com o seu colega.

Foi perceptível que os alunos cada vez mais se interessavam pelas aulas e em participar. Caso concreto deu-se quando introduzimos a matéria sobre texto dramático, em que os mesmos se voluntariaram para encenar a peça e no momento de se fazer um resumo do que a mesma retratava, a maioria da turma participou activamente. Com isso percebemos que as aulas deviam sempre estar acompanhadas desses métodos participativos.

Nas aulas, através do método PPA, introduzimos o tema transversal sobre “estigmatização e preconceito às pessoas com HIV/SIDA” em que cada um devia partilhar suas experiências com pessoas com o vírus, um tema que suscitou um debate na turma, fazendo com que a aula fosse muito produtiva.

A menção que fizemos acima tem a ver com o facto de se priorizar mais a parte prática nas nossas aulas, tal como aconteceu quando leccionamos sobre o inquérito, no qual os alunos deveriam produzir um inquérito e, posteriormente, apresentar na sala; (*ver anexo d*).

Todavia, nem tudo saía como previsto no plano de aula. Em certos momentos tivemos de criar um meio termo quanto ao uso dos métodos, como se deu quando quisemos usar o método círculo duplo, que, por conta do número elevado da turma, não deu para que todos os alunos apresentassem suas respostas.

É nítida a importância que o professor desempenha na mediação das aulas, mas ele não deve ser visto como sendo o único agente nesse processo, porque assumiríamos que a aula depende simplesmente dele, pois não é porque para uma aprendizagem activa e interactiva é necessário que o aluno, sob orientações do professor, seja aquele que produz seu

conhecimento e que tenha noção da utilidade que os conhecimentos adquiridos podem ter na sua vida. No entanto, para que esse processo tenha sucesso desejado, será necessário que o professor use de várias estratégias de ensino e muita criatividade.

4. REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO

É um facto que depois de um processo de ensino, o objectivo do professor é verificar se os alunos assimilaram devidamente a matéria que lhes foi leccionada, e o instrumento usado para tal é a avaliação que, segundo Haydt (2011), é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objectivos propostos foram atingidos. É claro que, para que os objectivos preconizados sejam alcançados, deve-se fazer um óptimo trabalho no processo da leccionação.

É nesta vertente que se passa a presente reflexão, que vai incidir sobre o processo de avaliação desenvolvida na escola ao longo do estágio pedagógico. Serão aqui relatadas todas as constatações que tivemos nesse processo, como processo de elaboração das avaliações; dificuldades encarradas; aprendizagens adquiridas e formas de avaliação.

Durante o estágio, tivemos a oportunidade de estar envolvidos no processo de elaboração das avaliações contínuas sistemáticas (ACS), (*vinde anexo e*), cujo principal objectivo era verificar se os alunos haviam adquirido competência no período da leccionação. Após elaborarmos o teste, devíamos entregar à professora titular, a fim de dar seu parecer e dar suas recomendações e, só depois da observação e análise por parte da professora titular é que nós avaliávamos. As avaliações contínuas sistemáticas eram feitas no fim de uma unidade temática, no entanto, não nos limitámos em avaliar de forma quantitativa, também incluimos a avaliação formativa, pois julgamos que, ao avaliar o aluno tendo em conta os números que ele vai apresentar no teste, estaríamos a limitar a nossa avaliação, assim sendo, usamos a avaliação formativa que acontece em todos os momentos da aula, seja participando da aula, respondendo às perguntas feitas pelo professor, ou mesmo, resolvendo as actividades dadas pelo professor.

Autores como Fonseca & Fonseca afirmam que é necessário desconstruir a concepção segundo a qual a avaliação baseia-se na quantificação dos resultados, na aplicabilidade das provas e na distribuição de notas.

Para Antunes (2013), a ideia de avaliação vai muito além de uma nota obtida pelo aluno. Para ele, o aluno deve ser avaliado constantemente e cada mudança deve ser levada em consideração pela escola. Cabe ao professor fazer uma análise que há outras formas de avaliar, além do sistema de avaliação implantado nas escolas, sistema caracterizado como excludente, por isso no processo de avaliação não descartávamos a participação dos alunos e o seu desempenho nas aulas; registávamos seus nomes para constar no processo de avaliação.

Notámos que, ao estimular o aluno sempre que participasse da aula, chamava a atenção dos restantes porque também passavam a ter vontade de interagir nas aulas, o que constituiu um ganho, pois passamos a ter um número significativo de alunos que já participavam das aulas.

Ademais, durante esse processo de avaliação, não achávamos que teríamos que encarar algumas dificuldades, mas para a nossa surpresa tivemos dificuldades, nomeadamente:

4.1. Número de questões

Durante o decurso do estágio, tivemos algumas dificuldades concernentes ao processo de elaboração das avaliações contínuas sistemáticas devido ao número de questões que eram sugeridas, chegando a ter um teste de cinquenta questões, em algum momento o processo era desgastante, fazendo com que algumas perguntas fossem repetidas (*vinde apêndice B*). Apesar de serem questões múltiplas escolha, era nítido o desgaste que os alunos apresentavam no processo da realização do teste. Em algum momento, os alunos até se esqueciam de resolver algumas perguntas do teste.

Além do desgaste pelo facto do teste ser longo, achávamos que a forma usada para avaliar era limitada, porque não permitia que o aluno explorasse mais suas ideias e seus conhecimentos, uma vez que as questões eram mais fechadas, fazendo com que, por conseguinte, as respostas fossem também fechadas. De acordo com a taxonomia de Bloom, os alunos devem possuir níveis e categorias de habilidades cognitivas. Partindo desse pressuposto, afirmamos que os alunos devem ser capazes de produzir seus conhecimentos através dos níveis propostos por Bloom, isso não vai acontecer se toda vez o aluno for a ser submetido a questões fechadas e de múltipla escolha. Há uma necessidade de, sempre que possível, os alunos sejam submetidos a perguntas abertas, pois através delas os alunos podem desenvolver sua capacidade de raciocínio e de discutir ideias.

Segundo o ponto de vista de Piletti (2004), para que a avaliação adquira a importância que realmente tem no processo de ensino-aprendizagem, é necessário seguir alguns princípios básicos, como seleccionar técnicas adequadas para avaliar, utilizar na avaliação uma variedade de técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e qualitativos.

Com este posicionamento, estamos convictos de que, se o professor a usar diversas técnicas e saberes e seleccioná-las, é bem provável que os objectivos por ele preconizados sejam devidamente alcançados e vai-se evitar que o aluno tenha somente o nível quantitativo

da avaliação e terá, também, o nível qualitativo, que será quando o aluno for capaz de reproduzir o que aprendeu, bem como ter a criatividade.

Outro aspecto que devemos ter em conta quando falamos de perguntas de múltipla escolha é a memorização, ou seja, o aluno não se preocupa em conhecer e dominar a matéria. Muito pelo contrário, o mesmo vai decorando a matéria com o único objectivo de tirar positiva no teste e esse processo, de certa forma, tem limitado o aluno, na medida em que ele já sabe de antemão que não precisará de trabalhar mais a sua mente para responder a perguntas que podem exigir que ele tenha mais conhecimento, porque, se olharmos para as exigências de um teste, que é de perguntas abertas, notaremos que o aluno seria forçado a investigar mais além do que ele aprendeu na sala de aulas e, com isso, teríamos alunos mais investigativos e criativos no processo de avaliação.

4.2. Pontualidade dos alunos

Outro aspecto que, em algum momento, dificultava o processo de avaliação teve a ver com a pontualidade por parte dos alunos. No dia do teste, alguns alunos não faziam esforço de chegar cedo para realizar o teste, alegando a distância e a falta de transporte para se fazerem presentes na escola. Em algum momento, devíamos interromper a aula para explicar o teste e os alunos que já estavam na sala ficavam desconcentrados. Ademais, ao chegarem atrasados, tinham menos tempo para a realização do teste e, dependendo do número de alunos, pedíamos ao professor que deviam entrar para a aula que seguia para ceder um pouco do seu tempo de aula.

4.3. Número de alunos

O número de alunos também constituiu um impasse porque era difícil atender às dificuldades de cada aluno no momento da realização do teste, numa turma com cerca de 66 alunos.

Concernente às aprendizagens adquiridas, queremos ressaltar que foi uma experiência incrível, porque além de estar a avaliar ao aluno, nós também fazíamos uma auto-avaliação do nosso trabalho, pois, se a maioria da turma tivesse negativa julgávamos que não havíamos feito um bom trabalho, daí que devíamos melhorar as condições de trabalho, buscando novas estratégias que possibilitariam que das próximas vezes os alunos atingissem o nível desejado.

Assim como avaliávamos aos alunos, fazíamos o mesmo connosco. Os dias das avaliações serviam de reflexão sobre o trabalho que estávamos exercendo na sala de aulas, um dos dados importante nesse processo foi perceber que avaliar o aluno não se limita em colocar

questões e aferir se o mesmo tira ou não boa nota, olhamos mais para a competência que este tinha na matéria leccionada e isso não era visto através da nota. Aprendemos, neste tempo, que por vezes a nota não diz muito sobre o aluno, porque o que vimos é que o aluno pode, em algum momento, tirar uma nota positiva no teste, quando é o menos participativo e o que tira péssimas notas tem participado muito nas aulas, com isso nós procuramos equilibrar a nossa forma de avaliar para ver se seríamos justos, tanto com o que mais participa, bem como, para o menos participativo.

Tendo em vista o tipo de alunos que nós tínhamos na sala, avaliávamos olhando também para a produtividade deste na sala de aulas, quanto mais fosse participativo, mais pontos somava, o que, de certa forma ajudava a alavancar a sua nota.

É certo que com a avaliação ensinou-nos a importância de bem leccionarmos as nossas aulas, pois a má leccionação faria que os nossos objectivos não fosse alcançado como o esperado. Se quiséssemos obter bons resultados por parte dos nossos alunos, devíamos dar o nosso melhor durante as aulas.

Olhamos a avaliação não como uma forma de punir o aluno, mas de ajuda-lo a melhorar o seu desempenho na sala de aulas, bem como tirar o medo de falar em frente ao professor e aos seus colegas. Esta estratégia, de certo modo, funcionou porque deu mais coragem aos alunos que ainda tinham medo de se esforçar diante dos outros.

5. REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Ao longo do Curso de Ensino de Português tivemos a cadeira de Estágio I, cujo objectivo era de nos preparar para a fase seguinte, do Estágio II, a se realizar nas escolas. Durante o Estágio I, foram-nos dadas várias ferramentas de ensino que poderíamos usar quando estivéssemos já nas escolas, no entanto, a realidade mostrou-nos que a teoria e a prática por vezes são difíceis de conciliar. É um facto que o objectivo do estágio I era de praticar tudo quanto aprendemos ao longo dos quatro anos do curso. Ao longo do curso, simulamos aulas diante dos colegas e do professor; produzimos material didáctico para melhor alcançar nossos objetivos, mas, chegado na escola, local onde teríamos alunos a nossa disposição, com dificuldades diversas e reais, sentimo-nos desafiados, pois vínhamos de uma realidade totalmente diferente daquela a que estávamos habituados. Nessa realidade, o aluno apresentava dificuldades que precisavam ser ultrapassadas para o alcance dos objetivos traçados, eram diferentes dificuldades que exigiam maior atenção por nossa parte.

Conciliar a teoria que trazíamos da universidade com a prática não foi uma tarefa fácil, exigiu de nós muita criatividade e um olhar mais detalhista, capaz de olhar cada aluno e notar as dificuldades que o mesmo apresentava.

O estágio nas escolas foi um momento muito crucial para a nossa formação, uma vez que nos possibilitou colocar em prática tudo o que aprendemos na nossa área. Desenvolvemos muitos conhecimentos, não só nas estratégias de ensino, mas também conhecimento dos conteúdos que pretendíamos leccionar. Cada vez que quiséssemos leccionar uma determinada matéria, sentíamos a necessidade de investigar mais a fundo na matéria, buscando várias fontes que fariam que o tema fosse mais rico e atractivo para os alunos.

A investigação que fazíamos fez com que o nosso conhecimento também aumentasse, toda vez que trabalhávamos numa determinada matéria.

Em algum momento notamos que os alunos não haviam assimilados devidamente a matéria lecionada no dia e nos sentíamos desafiados a buscar outras estratégias para que, assim como os outros colegas da sala haviam compreendendo a matéria, que o mesmo aluno que não havia compreendido também pudesse estar no mesmo nível que os demais.

Nem sempre a estratégia usada conseguia que aluno, de imediato, conseguisse logo possuir domínio na matéria. Aí constatámos que os alunos, também, podem ser bastante úteis nesse momento. Optávamos por usar uma técnica chamada “PPA” que consistia na partilha de

conhecimentos entre os alunos, das vezes que usamos o método notamos que os alunos assimilavam devidamente e facilmente a matéria por ser seu colega que usando da mesma linguagem o fazia entender.

Essas situações fizeram-nos compreender que no processo de ensino e aprendizagem o professor não é o único que possui conhecimento, os alunos também podem contribuir bastante para esse ofício, que, trabalhando juntos, ambos podem alcançar os objectivos desejados.

O estágio contribuiu significativamente para nossa formação como professores. No Estágio não só fomos para partilhar nossos conhecimentos, fomos para aprender a lidar com as diferentes situações com as quais o professor se tem deparado nesse processo e buscar mecanismos de ultrapassar essas situações. Diversas vezes nos deparamos com situação de alunos que, de forma recorrente, não chegavam cedo para participar julgando que vivem distante da escola e, como professores, tínhamos de fazer algo para eles não se atrasassem sempre e chegassem a tempo de assistir os primeiros tempos (uma vez que as aulas de português eram sempre aos primeiros tempos). A primeira estratégia que adoptamos foi de recompensar os alunos dando “estrelinhas” aqueles que chegavam cedo. Essas estrelinhas alavancam a nota dos alunos na avaliação contínua. Com essa medida, a maioria dos alunos passou a chegar cedo nas aulas.

Isso demonstrou que há sempre uma maneira de ultrapassar cada problema sem ter que sancionar os alunos. De certo modo, possibilitou que os alunos fossem mais assíduos e pontuais.

O período em que estivemos envolvidos no estágio ensinou nos que uma boa relação entre os alunos e o professor pode influenciar positivamente para o alcance dos objectivos, não somente ao nível quantitativo e qualitativo. Notamos que alguns alunos progrediram positivamente ao longo dos dois trimestres.

Procuramos incutir nos alunos a responsabilidade nos estudos, fazendo com que estes dessem mais valor aos seus estudos, evitando faltas, atrasos e indisciplina. Este processo só foi possível graças ao afecto que demonstrávamos pelos alunos.

Ademais, fora da sala de aulas desenvolveu grandes aprendizagens, como a planificação quinzenal realizada todas as terças feiras, pelas 11 horas, pelo grupo de disciplina, cujo o objectivo era discutir temas a serem leccionados numa quinzena, apesar de

termos tido pouco contacto com o grupo de disciplina para discutir os temas a serem lecionados e adoptar estratégias para o alcance dos objectivos preconizados.

Foi bom saber que, no processo de leccionação, os professores poder-se-iam ajudar em diversos conteúdos.

Em suma, as práticas pedagógicas permitiram um desenvolvimento a nível cognitivo e no aprimoramento das técnicas e como as aplicar de forma correcta para o alcance dos objectivos preconizados.

Também permitiram que o nível da planificação das aulas melhorasse de forma considerável, porque cada dia que fazíamos um plano; notávamos que adquiríamos mais experiência, pois mesmo sendo uma prática diária, jamais deve ser feita sem cautela, sob o risco de não conduzir devidamente a aula, uma vez que um plano de aula serve de bússola, que guia o professor no processo de leccionação.

Não há duvida que foi um período de muito aprendizado, que nos ajudou e nos preparou para o mundo da docência.

Conclusão

Após a realização das práticas pedagógicas na Escola Secundária Eduardo Mondlane, na 12^a, turma 2, constatamos a importância que as práticas exercem na formação profissional, pois permitem que estejamos dotados de várias estratégias, aprimoramento dos conteúdos. As práticas fazem com que tenhamos um contacto com a realidade, pois nem sempre a teoria complementa e prepara-nos para exercer nossas actividades. Assim, há necessidade de estarmos sempre em contacto com o local que permite conciliar a teoria à prática.

Estar no campo de trabalho fez nos perceber que nem sempre uma aula pode ser conduzida de forma linear, como está plasmado no plano de aula, porque, por vezes ao fazermos um plano, colocamos algumas actividades e estratégias julgando que são eficazes, no entanto, por algum motivo, no momento da leccionação, notamos que através das actividades escolhidas, os objectivos não foram alcançados. Em situações como essas, devemos ter em mente uma técnica que nos possibilitará alcançar o objectivo. Esta constatação fez-nos perceber que um plano de aulas é dinâmico, a qualquer momento pode mudar, tendo em conta a turma e o nível de assimilação que esta vai apresentar. Essa situação não seria possível se não estivéssemos nas escolas, local onde tivemos a possibilidade de ter alunos com dificuldades distintas e reais que fizeram com que olhássemos para os desafios que apresentam.

Essas dificuldades estendiam-se até mesmo ao nível de comunicação, por parte dos alunos que, em algum momento, mostravam-se acanhados para apresentar um determinado assunto. Aos que apresentavam, mas ainda demonstravam algumas lacunas quanto ao uso da norma padrão, vimos que havia necessidade de não olharmos para a aprendizagem da língua limitando-nos à gramática, sem que esta estivesse acompanhada da prática, como pelo qual os alunos poderiam se comunicar e, ao mesmo tempo, apreender o uso da norma, pois sempre tem se dito que se aprende a língua no acto da comunicação.

Terminamos dizendo que há uma necessidade de, sempre, se ter um contacto com os alunos, porque se limitando apenas em conhecer a teoria não é suficiente, há sempre uma necessidade de irmos ao terreno, conhecer as dificuldades que há no processo de ensino e aprendizagem, buscar estratégias para superar essas dificuldades. A realidade apresentada nas escolas é maior do que se pode imaginar. Ficar num mesmo local sem se preocupar em explorar as escolas pode, em algum momento, criar lacunas num profissional que não tenha vivenciado essa experiência.

Referências bibliográficas

- Aguiar, F.H., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escola vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Antunes, C. (2013). *Avaliação de Aprendizagem escolar: fascículo 11, 10*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aquino, J. G (1998). *A indisciplina e a escola atual*. R. FAC EDUC, São Paulo, v.24, n.2.
- Barbosa, L. M. S (2007). *Temas transversais: Como utilizá-los na prática educativa?* 1ª ed. Intersaberes.
- Bento, J. O (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*, Lisboa.
- Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- David, R. S. *Língua portuguesa, cidadania e temas transversais*.
<http://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/download/750/679>
- Declaração de Salamanca e enquadramento da Acção : *na área das necessidades educativas especiais*. (1994). Unesco.
- Fonseca, J. J. S & Fonseca, S. (2016). *Didática Geral*. Sobral.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giugni, G. (1991). *II corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Scuola Viva/22
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de Didática geral*. São Paulo: Ática.
- Libâneo, J. C (1994) . *Didática*. São Paulo: Cortez
- Piletti, C. (2004). *Didática geral*. Ed (23ª). Ética. São Paulo.
- Pletsch, M. D. *deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem*. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.45. p. 12-29, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S010015742015000100012&Ing=pt&tlngOpt.
- Rêgo, L. B., & Lime, M.V. (2010). *Didática: Conceitos e concepções*. Recife.
- Santos, I.U.M. (2004). *Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Santos, R. M. S (2004). *Prevenção de drogas na Escola, uma abordagem psicodramática*, 4^a ed. Papirus editora, São Paulo.

Tyler, R.W (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamentos e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

.

Apêndice

Apêndice A

Escola Secundária Eduardo Mondlane

Professora: Cacilda Tinga

Classe: 12^a

Disciplina: Português

Duração: 90 min

Unidade Temática: Textos literários

Tipo de aula: **Introdutória**

Tema: Texto Lírico

Data: 02/07/ 2024

Objectivos específicos:

- Definir os textos líricos;
- Indicar as características do texto lírico

Tempo	Funções didáticas	Conteúdos	Actividades do professor	Actividades do aluno	Sugestões metodológicas	Material didáctico
20'	Introdução e Motivação	Saudação Controlo de presenças Síntese da aula anterior Correcção do T.P.C Interpretação do texto canção do	- Responde à saudação dos alunos; - Faz o controlo de presenças; - Orienta aos alunos para fazerem a síntese da aula anterior; - Orienta a correcção do T.P.C; - Orienta os alunos para que apresentem à interpretação que fizeram do texto « Canção do Exílio », na medida que os alunos vão dizendo as interpretações que fizeram, o professor vai escrevendo no quadro;	- Saudo o professor; - Responde à chamada; - Faz à síntese da aula anterior; - Faz a correcção do T.P.C; - Apresenta a interpretação que fez do texto « Canção do Exílio »;	Elaboração conjunta	Quadro, giz, apagador

			baseando-se no texto lido (Canção do Exílio); - Dita os apontamentos	- Escreve os apontamentos para o caderno,		
25'	Dominio e consolidação	Exercícios de aplicação	Dita exercícios aos alunos; Lê novamente o texto « Canção do Exílio » e responde as perguntas que segue: a)Retira do texto « Canção do Exílio » características do texto lírica que lá estão patentes. b)Que paisagens são apresentadas em concreto no texto? c)O sujeito poético demonstra um sentimento pela pátria. Prove que esta afirmação esta correcta usando passagens textuais. - Orienta a resolução dos exercícios; - passa pelas carteiras para verificar as actividades resolvidas pelos alunos.	- Escreve os exercícios para o caderno; - Resolve os exercícios orientados pelo professor para o seu caderno.	Trabalho Independente Elaboração Conjunta	Caderno diário do aluno
15'	Controlo e Avaliação	Correcção dos exercícios Síntese da aula Marcação do T.P.C	- Orienta aos alunos para fazerem a correcção dos exercícios, - Pede um aluno para fazer a síntese da aula; - Marca o T.P.C	- Faz a correcção dos exercícios ; - Faz a síntese da aula; - Regista o T.P.C no caderno.	Elaboração Conjunta	Caderno diário do aluno

Quadro Mural

Texto literários- são formas de expressões artísticas que utilizam uma linguagem escrita para transmitir ideias, emoções e sentimentos.

Os textos literários apresentam os seguintes géneros: **narrativo** (romance, novela...), **lírico** (soneto, ode...) e **dramático** (comédia..).

Texto lírico

No texto lírico , o poeta demonstra de maneira expressiva os seus pensamentos e emoções .

Características do texto lírico

- O texto lírico apresenta as seguintes características:
- Linguagem subjectiva;
- Criação de novas palavras;
- Plurissignificação das palavras;
- Musicalidade das palavras;
- Utilização de muitos recursos de estilo;
- Apresentação em recitais de poesia;
- Utilização de uma linguagem emotiva e poética;
- Utilização de uma linguagem diferente do nosso dia-a-dia;
- Atribuição de sentidos raros às palavras.

Referências bibliográficas

Fernão, I. A., & Manjate, N. J.(2010) *Pré-Universitário Português 12^a*. 1^a. Edição.Longman Moçambique, Lda.

Apêndice B

ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE

NOME: _____ Nº _____ TURMA _____

III TRIMESTRE 1ª ACS DE LÍNGUA PORTUGUESA 12ª CLASSE 2024

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

A estupidez racial

Alguns parlamentares negros, acham que quem é contra a criação de cotas raciais nas universidades pertence à «elite». Além de defender as cotas raciais, propõem a instituição do Estatuto da igualdade racial, uma ideia tão estapafúrdia que chega a criar uma classificação oficial de raças.

Dar espaços aos negros, ao contrário do que a paranoia dos deputados sugere, interessa a todos os brasileiros. O que não interessa aos brasileiros-brancos, negros, índios- é a estupidez racial. O projecto das cotas raciais e o tal estatuto racial, a pretexto de combater as imensas desigualdades sociais do país, não passam de uma calamidade. Nem se perca tempo dizendo que, ao privilegiarem essa ou aquela raça, os projectos ferem o ditame constitucional segundo o qual todos são iguais perante a lei. E nem se perca tempo dizendo isso é uma agressão frontal ao princípio republicano na igualdade.

É até pior: esses projectos são ovo da serpente.

Eles forçam os brasileiros a criar uma identidade racial, numa negação aceitosa à originalidade da nossa miscigenação – dado fundador de nossa identidade. Eles criam um conceito legal de raça. se aprovados, o Brasil passará a ter raças oficiais. Com essa asneira estarão criadas as condições ideais para gerar um clima de confrontação racial no país.

Sim, a maioria dos pobres são negros e pardos- e a melhor forma de combater essa desigualdade é criando oportunidades iguais, abrindo escolas, dando boa educação, oferecendo bons hospitais, gerando empregos. O Estado tem a missão de oferecer oportunidades iguais e bons serviços públicos e boas universidades. Quando se naufraga no pântano de ficar criando divisões raciais, étnicas, institui-se um Estado capaz apenas de fazer politicazinhas que preveem a «inclusão» de uma minoria aqui, outra minoria ali, não requer ser uma federação de minorias. Queremos ser um país de cidadãos. É isso o que interessa a todos os brasileiros.

André Petry

1. O texto da sua prova quanto à tipologia é...

A- Argumentativo. B-Expositivo C- Artigo de opinião D-Narrativo.

2. O que é que acham alguns parlamentares sobre a criação das cotas raciais?

A- Acham que quem é contra a criação de cotas raciais nas universidades pertence à elite.

B- Acham melhor que se propusesse a instituição do Estatuto da desigualdade racial.

C- Acham que defender as cotas raciais é uma ideia estapafúrdia.

D- Acham que a cotas privilegiam aos brancos.

3. segundo o texto, dar espaço aos negros é:

A- estupidez racial

B- não interessa aos brasileiros, negros e índios

C- interessa a todos os brasileiros D- é uma paranoia dos deputados

4. segundo texto qual é o pretexto do projecto das cotas raciais e do estatuto racial?

A- A pretexto de combater as imensas igualdades sociais do país.

B- A pretexto de combater as imensas desigualdades sociais do país

C-A pretexto de não ferirem o ditame constitucional

D- A pretexto de ferirem o ditame constituicional.

5. Segundo o texto ao privilegiarem uma raça ou projectos ferem o ditame constitucional segundo o qual:

A- Todos não são iguais perante a lei

B- Todos estão sobre a lei da igualdade

C- Todos são iguais perante a lei.

D- Todas as Alternativas estão correctas.

6. Qual será a consequência caso se aprove o conceito de raças?

A- Se aprovados, o Brasil passará a ter raças oficiais o que impedirá uma confrontação racial

B- Se aprovados, o Brasil passará a ter raças oficiais gerando um clima de confrontação racial no país.

C- Se aprovado, o Brasil passará a ter muitas raças unidas.

D- Todas as Alternativas estão correctas

7. «Sim, a maioria dos pobres são negros e pardos». Qual é a melhor forma de combater essa desigualdade?

A- Criando oportunidades desiguais

B- Criando oportunidades iguais somente para as raças negras

C- Criando oportunidades iguais, abrindo escolas, dando boa educação...

D- Criando oportunidades, abrindo escolas, dando boa educação somente aos negros

8. A frase naufrago no pântano, significa:

A- Fracasso autêntico B- boas intenções C- sucesso da accção D- Desigualdade

9. O que é que interessa aos brasileiros?

A- Adormecer no ar a voar B- ser um povo onde não existam essas desigualdades raciais C- um povo onde o cidadão não tem poder racial D- um povo com privilégio dado apenas aos negros

10. O texto em análise pertence a tipologia dos textos jornalísticos porque:

A- Narra acontecimentos do dia- à -dia.

B- Expõe os sentimentos do sujeito poético acerca de uma dada realidade.

C- Expõe o seu posicionamento face a um tema actual e de interesse geral.

D- Estabelece as regras de conduta da sociedade.

11. são características linguísticas do artigo de opinião.

24. Os textos expositivos-explicativos têm três fases da organização:

A- Títulos, argumentação e conclusão
Conclusão.

B- Exposição, Argumentação e

C- Questão, explicação e desfecho.

D- Nenhuma das alternativas

25. o que se entende por enunciados-baliza de um texto expositivo?

A- é uma conclusão que o autor defende
defender. **C-** É a confusão que autor faz no texto
enunciando o que vai ser dito por meio de títulos.

B- é uma proporção que o autor do texto pretende
D- É para marcar as articulações do discurso,

26. O texto Expositivo-explicativo, apresenta geralmente três tipos de enunciados:

A- enunciados balizas, expositivos e explicativos.

B- enunciados balizas, argumentativos e
explicativos.

C- enunciados balizas, expositivos e tese.

D- todas as alternativas estão correctas

27. A novela é um texto:

A- Narrativo. **B-** De carácter administrativo .

C- Jornalístico.

D- Expositivo-argumentativo.

28- são géneros dos textos literários:

A-soneto, dramático e narrativo
C- soneto, dramático e lírico.

B- lírico, dramático e soneto.
D - narrativo, dramático e lírico

29. As conjunções subordinativas comparativas são:

A- Porque, pois, por isso que.

B- Não, mas, embora

C- Mesmo que, apesar de

D- como,segundo,

30. Todas as opções são formadas pela derivação parassintética, EXCEPTO.

A- Endurecer **B-** Envelhecer **C-** Capazmente **D-** Anoitecer

31- . Gostei tanto da historia que li o livro em três dias. A oração sublinhada é:

A Oração subordinada relativa

B- Oração subordinada reduzida

C- Oração subordinante

D- Oração subordinada consecutiva

32. todas as frases estão erradas, EXCEPTO...

A- Fazem três dias que ele desapareceu

B- haviam três dias que estava desaparecido

C- Faz três dias que ele desapareceu

D- Não tinha chego as encomendas.

33. O texto lírico apresenta as seguintes características:

A- ambiguidade, denotação

B- plurissignificação, ambiguidade, musicalidade

C- Denotação, conotação, ambiguidade

D- figuras de estilo, denotação, plurissignificação

34. Ode é uma poesia de...

A- exaltação

B- de tristeza

C- de galanteio

D- de ridicularização

35. as figuras de estilo dividem-se em três grupos, nomeadamente:

- A- pensamento, sentimento e sintaxe. B- pensamento, sentimentos e pensamentos
C- pensamento, sintaxe e linguagem D- Nenhuma das alternativas está correcta.

36. são figuras de pensamento:

- A- perífrase, apóstrofe, contraste. B- perífrase, apóstrofe, prosopopeia
C- perífrase, gradação, hipérbole D- todas as alternativas estão correctas

37. Indica a frase incorrecta

- A- Eles têm muita sorte B- A população fez parte do filme C- Agente somos acolhedoras D- Nasci

38. Qual é a função principal do texto expositivo-argumentativo?

- A- Informar B- Persuadir C- Esclarecer D- Apelar

39. Os nomes abaixo são de escritores moçambicanos, EXCEPTO:

- A- Lília Mompote e Mia Couto B- Luís Bernardo Homwana e José Craveirinha
C- Armando Guebuza e Paulina Chiziane D- Aldino Muainga e Fernão Lopes

40. A obra "E se Obama fosse africano" é da autoria de:

- A- Mia Couto B- Paulina Chiziane C- Pepetela D- Armando Guebuza

"A educação é a chave para o povo arrancar o poder"- Machel

Anexos

Anexo A



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

*Visto
Autorizo,
contudo deverei
coordenar c/ a
Direccção Pedagógica
5/6/24*

O Director Nacional Adjunto para Área de Graduação

Visto
Prof. Doutor Marlinó Mubai
(Professor Auxiliar)

Exmo. Senhor Director da
ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE
Maputo

Credencial

Certifica-se que **Cacilda Esperança Tinga** 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. A mesma deverá apresentar-se à instituição que V.Excia. dirige para a realização do estágio na disciplina de Português.

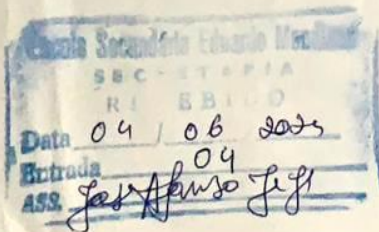
Com os melhores cumprimentos

Maputo, 27 de Maio de 2024

A Directora de Curso

Názia Bavo

Prof.ª Doutora Názia Bavo
(Professora Auxiliar)



*Visto
Bacharel
05/06/24*

Anexo B

Anex
o C

República de Moçambique
Cidade de Maputo
Conselho dos Serviços de Representação do Estado
Serviço de Assuntos Sociais
Distrito Municipal KaMavota
Escola Secundária Eduardo Mondlane

Relatório de Estágio Supervisionado

A direcção da escola supracitada informa que o (a)
Cacilda Copance Tingo, realizou o Estágio
Pedagógico, entre os dias 04 / 06 / 2024 e 04 / 10 / 2024, tendo concluído
o processo com a classificação que se segue:

	Itens ponderados	Valores
1	Pontualidade	3
2	Assiduidade	2
3	Planificação conjunta e individual	1
4	Apresentação pessoal e postura	2
5	Aspecto científico ou domínios dos conteúdos	2
6	Gestão da turma	2
7	Instrução e mediação de aulas	2
8	Correcção da expressão oral e escrita dos educandos	1
9	Classificação final (Média)	15
Observação	A estagiária mostrou entusiasmo no exercício da profissão perante a evidência capacidade de bom relacionamento com os alunos.	

Maputo, aos 16 de Junho de 2024

O (a) professor (a) titular

Teresa Copance

O (a) Director (a) Adjunto da Escola

Zacarias F. Mamega

O Director
Adjunto

1/20

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CIDADE
ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE

Visto
O Director

1/20

2º Ciclo

Acta de Planificação Quinzenal nº 09 do Grupo de Português

Aos 18 dias do mês Junho do ano dois mil e vinte e quatro
pelas 09 horas e 15 minutos realizou-se na sala dos professores
uma sessão de planificação do grupo, na qual participaram os seguintes elementos:

Amândio Ingo, Lito Chagema, Pedro Augusto, Ismael Robinson

Não participaram por motivos justificados Fátima Vitorino e

Constituíram pontos de agenda desta reunião os seguintes (Assinale com X):

1. Análise do cumprimento dos programas: a) de ensino; b) de avaliação;
2. Análise de assiduidade do grupo de disciplina; 3. Planificação quinzenal;
4. Assistência às aulas; 5. Diversos.

Quanto ao primeiro ponto da agenda, sobre o cumprimento dos programas de ensino constatou-se o seguinte:

Nome do professor	Classe	Última aula dada	Nº de faltas	Aulas em atraso	causas de atraso
/	11ª	/			/
/	12ª	/			/

No que se refere à avaliação, todos os elementos do grupo, ministraram o teste na semana de 1 a 1, com excepção do(s) professor(es) e não avaliou(eram), respectivamente as turmas da classe

As causas do incumprimento são

Ainda sobre a análise da avaliação, o grupo verificou que quanto ao teste dado na semana de 1 os resultados foram a reparar no quadro abaixo:

Nome do professor	Turma que lecciona	Nº de avaliados	Nº de +	% de +	Nº de faltas	% de faltas	Observação
/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/
Total							

No que toca à Planificação quinzenal de 03/05/2024 a 24/05/2024, o grupo programou os seguintes conteúdos:

1ª SEMANA DE 03/05/2024 a 07/05/2024

Aulas	Unidade	Temas planificados	Objectivos	Classe
05	Textos	Exposição	Interpretar a exposição	11ª
1	domínio	- Esta é uma de várias		
1	textuais	- Análise e tipo de linguagem		
05	Textos	Arte de spin/ao	Caracterizar a maneira gráfica e a estrutura do estilo de spin/ao	12ª
	domínio	- Esta é uma de várias		
	textuais	- de linguagem		

2ª SEMANA DE 10/05/2024 a 14/05/2024

Aulas	Unidade	Temas planificados	Objectivos	Classe
05	Textos	05 peças subordinadas	Identificar as peças subordinadas	11ª
	domínio	Revisão das participações		
	textuais			
05	Textos	Regência verbal	Identificar os complementos dos verbos de separação	12ª
	domínio	- Complementos de verbos		
	textuais	- de separação		

Quanto aos dois últimos pontos, o grupo teve as seguintes considerações:

O Relator

Isabela Finge

O Delegado de Disciplina

Teresa Lepora

Anexo D

-- Inquérito sobre o Desempenho das
Funções Hospitalares

Visto

14
20

A Entrevista

Idade?

a) 12 - 18

b) 19 - 24

c) 25 - 30

d) 31 ou +

Ocupação?

a) Profissional -

b) Académico -

Residência?

a) Z. urbana -

b) Z. suburbana -

c) Z. rural -

Local da Unidade Sanitária em Relação
à Residência

a) Próximo -

b) Pouco Distante -

c) Muito Distante -

Tem comparecido a unidade sanitária frequentemente?

a) Sim -

b) Não -

Quais as razões?

R:

O que acha das condições Hospitalares?

a) Boas -

b) Más -

c) Suficientes -

O que acha da Recepção nos hospitais?

a) Boa —

b) Má —

c) Razoável —

O que acha do Atendimento dos Médicos?

a) Bom —

b) Mau —

c) Razoável —

Porquê?

Na Farmácia do hospital. O Preço dos Medicamentos?

a) Baixo —

b) Alto —

d) Acessíveis —

Sugestões:

Nomes:

Nº

Turma: 2

Genifer Segredo

33

Wendia Amália

48

Raquel Fulano

51

Stela Devina

58

Yaneiza Bizete

65

Prof:

Anexo E

ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE

NOME: Eduardo Fernando

Nº 11 TURMA 2

III TRIMESTRE 1ª ACS DE LÍNGUA PORTUGUESA 12ª CLASSE 2024

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

A estupidez racial

Alguns parlamentares negros, acham que quem é contra a criação de cotas raciais nas universidades pertence à «elite». Além de defender as cotas raciais, propõem a instituição do Estatuto da igualdade racial, uma ideia tão estapafúrdia que chega a criar uma classificação oficial de raças.

Dar espaços aos negros, ao contrário do que a paranoia dos deputados sugere, interessa a todos os brasileiros. O que não interessa aos brasileiros-brancos, negros, índios- é a estupidez racial. O projecto das cotas raciais e o tal estatuto racial, a pretexto de combater as imensas desigualdades sociais do país, não passam de uma calamidade. Nem se perca tempo dizendo que, ao privilegiarem essa ou aquela raça, os projectos ferem o ditame constitucional segundo o qual todos são iguais perante a lei. E nem se perca tempo dizendo isso é uma agressão frontal ao princípio republicano na igualdade.

É até pior: esses projectos são ovo da serpente.

Eles forçam os brasileiros a criar uma identidade racial, numa negação aceitosa à originalidade da nossa miscigenação – dado fundador de nossa identidade. Eles criam um conceito legal de raça. se aprovados, o Brasil passará a ter raças oficiais. Com essa asneira estarão criadas as condições ideais para gerar um clima de confrontação racial no país.

Sim, a maioria dos pobres são negros e pardos- e a melhor forma de combater essa desigualdade é criando oportunidades iguais, abrindo escolas, dando boa educação, oferecendo bons hospitais, gerando empregos. O Estado tem a missão de oferecer oportunidades iguais e bons serviços públicos e boas universidades. Quando se naufraga no pântano de ficar criando divisões raciais, étnicas, institui-se um Estado capaz apenas de fazer politicazinhas que preveem a «inclusão» de uma minoria aqui, outra minoria ali, não requer ser uma federação de minorias. Queremos ser um país de cidadãos. É isso o que interessa a todos os brasileiros.

André Petry

1. O texto da sua prova quanto à tipologia é...

A- Argumentativo. B-Expositivo C- Artigo de opinião D-Narrativo.

2. O que é que acham alguns parlamentares sobre a criação das cotas raciais?

A- Acham que quem é contra a criação de cotas raciais nas universidades pertence à elite.