



**Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Línguas
Secção de Português**

**PORTEFÓLIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA
ESCOLA BÁSICA DE MATOLA GARE**

José Mateus Nanenda

Maputo, 2025

José Mateus Nanenda

**PORTEFÓLIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA ESCOLA
BÁSICA DE MATOLA GARE**

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

Prof. Dr. Etelvino Guila

Maputo, 2025

Declaração

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

Assinatura

José Mateus Nanenda

José Mateus Nanenda

**PORTEFÓLIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA ESCOLA
BÁSICA DE MATOLA GARE**

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

Maputo, 19 de Dezembro 2025

Supervisor: Prof. Dr. Etelvino Guila

1º vogal: Prof. Dr. Nelson Ernesto

2º vogal: Dr. Célio Ouana

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi possível graças ao apoio e a disponibilidade de muitas mãos, que contribuíram directa ou indirectamente para a sua elaboração. Assim sendo, é incontornável tecer alguns agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida.

A minha esposa (Safira Francisco Cutane) e os meus filhos (Engels, Leonardo e Francisco) pelo incentivo e motivação, nas horas difíceis e por terem me feito acreditar mais em mim e lutar pelos meus objectivos.

Agradeço ao meu supervisor Dr. Etelvino Guila pelo acompanhamento neste trabalho e pela sua disponibilidade permanente e atenciosa para me ajudar a contornar as dificuldades durante o percurso do estágio pedagógico e durante a realização deste trabalho.

A todos os meus professores, que cada um a sua maneira cultivou em mim o gosto pelo curso e empenho nas diversas disciplinas do curso.

RESUMO

PORTEFÓLIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA ESCOLA BÁSICA DE MATOLA GARE

Este trabalho tem como objectivo reflectir sobre as práticas pedagógicas, inseridas na disciplina de conclusão do curso de licenciatura em Ensino de Português, Estágio II, que decorreram na Escola Básica de Matola Gare, no Município da Matola, Província de Maputo, durante o segundo trimestre e parte de terceiro trimestre do ano lectivo de 2025, tutoradas pelo professor Ernestino Maúte, supervisionadas pelo Dr. Etelvino Guila, docente da Universidade Eduardo Mondlane. O estágio tinha como objectivos, para além de aplicar os conhecimentos construídos durante os anos de academia, desenvolver saberes científicos para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa; fomentar práticas pedagógicas que visem a aquisição e aprofundamento de aprendizagens significativas dos alunos, aprimorar a planificação do processo de ensino e aprendizagem, ponderando modelos didáctico-pedagógicos actualizados e adequados ao contexto em que se encontram inseridas as escolas. Durante o estágio, pudemos atribuir novos significados aos conhecimentos aprendidos na universidade, ao construir conhecimentos típicos da prática de professor dentre os quais destacou-se que as condições da escola interferem no processo de ensino e aprendizagem; a planificação joga um papel fundamental na actividade do professor, ao possibilitar a condução segura das aulas; no ensino da língua portuguesa temos que procurar desenvolver todas as competências (falar, ouvir, ler e escrever) e na avaliação primordial diversificar as formas e instrumentos de avaliação

Palavra-chave: Estágio; práticas pedagógicas; planificação; aula.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA BÁSICA DE MATOLA GARE	2
1.1. Impacto das condições físicas no ensino e aprendizagem.....	2
1.2. Relação entre espaço escolar e prática pedagógica.....	3
1.3. Apreciação crítica.....	4
2. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO	6
2.1. Planificação quinzenal e diária.....	6
2.1.1. Planificação quinzenal	7
2.1.2. Planificação diária.....	8
2.2. Apreciação crítica.....	9
3. REFLEXÃO MEDIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	10
3.1. Mediação pedagógica e ensino de Língua Portuguesa.....	10
3.1.1. Competência de leitura	11
3.1.2. Competência de escrita	12
3.1.3. Competência de oralidade.....	13
3.2. Apreciação crítica.....	13
4. REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	15
4.1. Avaliações formativas.....	15
4.2. Avaliação Sumativa: A AT do final do segundo trimestre	16
4.3. Reflexão crítica	17
5. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO	19
5.1. A planificação e execução das aulas	19
5.2. A convivência com os diferentes actores sociais da escola	20
6. CONCLUSÃO	22
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
APÊNDICES E ANEXOS	24
Apêndice A: Plano quinzenal.....	24
Apêndice B: Plano de aula	25
Anexo a. Credencial	29

Anexo b. Relatório de fim de estágio.....	30
Anexo c: Amostra de ACS de segundo trimestre.....	31
Anexo e: Amostra de ACSs de terceiro trimestre	33
Anexo f: Amostra de AT.....	34
Anexo f: Amostra de AT.....	35

INTRODUÇÃO

O presente portefólio faz parte da última etapa do nosso percurso académico e que irá culminar com a obtenção do nível de licenciatura no curso de Ensino de Português. Como nos asseguram Bernandes e Miranda (2003), portefólio é um documento onde se regista de forma sistemática e fiel o percurso de formação de um aluno ou de um professor.

Seguindo este conceito dos autores referenciados acima, neste portefólio abordaremos aspectos referentes ao impacto das condições da escola na processo de ensino e aprendizagem, à planificação de ensino, mediação de Língua Portuguesa, avaliação de aprendizagem dos alunos, assim como conhecimentos construídos no campo de estágio pedagógico.

Com a produção deste trabalho, temos como objectivo reflectir sobre o nosso estágio supervisionado realizado na Escola Básica de Matola Gare, com o propósito último de evidenciar a função das práticas pedagógicas na nossa formação inicial e, por conseguinte, na nossa profissionalização enquanto professores.

É importante salientar que este trabalho servirá de modelo para a nossa vida profissional que se segue após a presente formação académica, decerto, não colocando de lado o que defende Freire (2011), segundo o qual o professor deve indagar sempre, ou seja, como professores temos uma profissão que nos instiga constantemente a repensar as nossas acções, os nossos métodos, a pesquisar para sabermos inovar no nosso exercício profissional.

1. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA BÁSICA DE MATOLA GARE

A Escola Básica de Matola Gare (EBMG), nosso campo de práticas pedagógicas, realizadas no segundo e terceiro trimestres¹, está situada no bairro de Matola Gare, no município da Matola, na província de Maputo. É uma escola que apresenta um cenário escolar marcado por desafios estruturais significativos, que afectam o processo de ensino e aprendizagem (PEA).

Contrariamente ao previsto no Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Básica (2023), no seu artigo 7, número 3, alíneas a e b, que prevê que a escola básica deve conter biblioteca inclusiva, salas equipadas com carteiras, secretária e cadeira para o professor, quadro e armário, bloco multiuso com sala de informática e laboratório de Física, Química e Biologia, para além de centro de apoio à aprendizagem, a EBMG não possui biblioteca, suas salas de aula são amplas, mas mal equipadas, com poucas carteiras, sem sala de informática, nem biblioteca. Ademais, o ambiente escolar sofre com o barulho da estação ferroviária, que dista poucos metros daquele estabelecimento de ensino.

Nesta secção, propomo-nos trazer uma reflexão crítica sobre as condições infraestruturais da escola, incidindo no seu impacto no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em geral e da língua portuguesa, em particular.

1.1. Impacto das condições físicas no ensino e aprendizagem

O espaço escolar deve ser apropriado para a construção do conhecimento, permitindo um ambiente acolhedor, organizado e confortável para favorecer a concentração e o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Haydt, 2006). Na Escola Básica de Matola Gare, a precariedade física – como o mobiliário insuficiente que obriga muitos alunos a sentar no chão, as portas de grade e janelas sem vidros – cria uma situação que compromete a aprendizagem, tendo em consideração que a falta desses acessórios na sala de aula faz com que os alunos se distraiam com facilidade, comprometendo o decurso normal da aula e a assimilação eficaz dos conteúdos.

Por seu turno, a falta de carteiras na sala de aula interfere muito no ambiente e gestão da sala de aula, uma vez que dificulta a organização dos alunos, se considerarmos que uma sala com alunos

¹ Vide anexos a e b.

sentados no chão cria dificuldade para o professor manter o controlo visual e a atenção de todos os alunos. Portanto, essa realidade traz limitações pedagógicas, pois muitas actividades, com particular destaque para as que envolvem a escrita, manuseio de livros e cadernos tornam-se inviáveis ou pouco eficazes.

Freire (2011) ressalta que a educação se dá como prática de liberdade e que o espaço educativo deve ser um local que incentive a participação crítica. Entretanto, as condições físicas adversas apresentadas pela EBMG limitam este processo.

Outro aspecto que interfere nas condições em que decorre o PEA tem que ver com o ruído constante provocado pela proximidade de uma estação ferroviária, a Estação de Matola Gare. Esta realidade interfere directamente na atenção e concentração dos alunos, prejudicando a escuta activa, que é elemento fundamental para a aprendizagem, conforme entende Tardif (2002), para quem o contexto ambiental influencia a atenção e a assimilação dos conteúdos ministrados.

1.2. Relação entre espaço escolar e prática pedagógica

Libâneo (1994) defende que o ambiente escolar deve possibilitar relações interactivas e dialógicas entre professores e alunos, favorecendo o conhecimento crítico e construído socialmente. Na Escola Básica de Matola Gare, contudo, a limitação de espaço, materiais e ambiente confortável impacta negativamente essa interacção, restringindo as práticas pedagógicas a modelos tradicionalistas pautados na transmissão unilateral do conhecimento, mais ligados à memorização do que à apropriação activa da língua portuguesa.

A aprendizagem é potencializada quando o processo pedagógico respeita as especificidades socioculturais dos alunos e quando se promovem práticas inclusivas e dinâmicas (Piletti, 2007). A falta de biblioteca, recurso primordial para a formação de leitores e o desenvolvimento do gosto pela leitura², reduz significativamente as possibilidades de contacto dos alunos com diferentes géneros textuais e formas de linguagem, essenciais para o domínio da língua portuguesa.

Por seu turno, Nhantumbo (2015) destaca que a realidade das escolas em Moçambique deve dialogar com as condições sociais e culturais locais para que a educação seja relevante e

² O desenvolvimento de gosto pela leitura constitui um dos objectivos de Língua Portuguesa ao nível do primeiro ciclo do ensino secundário.

contextualizada. A ausência de condições mínimas na estrutura da Escola Básica de Matola Gare (EBMG) representa uma barreira que deve ser superada para que o ensino atenda às necessidades reais dos alunos.

A língua portuguesa, a base do processo educativo, se considerarmos que é a língua oficial, exige o domínio da leitura, escrita, oralidade e compreensão crítica. Azevedo (2010) enfatiza que o aprendizado da língua precisa ser envolvente e significativo, com acesso constante a diversos textos e experiências linguísticas, o que está diretamente vinculado ao acesso à biblioteca e ao conforto físico na sala de aula. Na escola em análise, a ausência desses elementos diminui as oportunidades de desenvolvimento linguístico.

1.3. Apreciação crítica

A análise teórica e prática por nós vivida evidencia um desfasamento entre o ideal estabelecido no documento normativo que regula o funcionamento das escolas básicas, assim como o defendido pelos autores e a realidade da Escola Básica de Matola Gare. Freire (2011) e Libâneo (1994) ressaltam a importância da escola como espaço de libertação e desenvolvimento integral, o que está comprometido pelas condições apresentadas pela escola. Ambientes inadequados acabam por limitar o alcance do processo pedagógico, comprometendo a aprendizagem significativa dos alunos.

A ausência de biblioteca e de estrutura adequada reforça a perpetuação de práticas ensino-aprendizagem focadas na oralidade e repetição, ao invés de promover o pensamento crítico, a leitura reflexiva e a produção textual. Nhantumbo (2015) coloca o desafio de enquanto professores pensarmos em estratégias que respeitem o contexto local e que, mesmo diante da limitação estrutural, possam dinamizar o ensino da língua portuguesa e demais disciplinas.

Constituem, algumas medidas para melhorar o processo pedagógico, mesmo em situação de adversidade as seguintes: implantar um pequeno núcleo de leitura com doações comunitárias e mediações de leitura, visando criar o hábito leitor; promover capacitação continuada para professores focada em metodologias activas, aproveitando o contexto sociocultural dos alunos para tornar o ensino mais significativo, bem como buscar parcerias com o instituições de Estado e a

sociedade civil para melhoria da infraestrutura física da escola, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais seguro, confortável e propício ao ensino.

Em suma, a Escola Básica de Matola Gare exemplifica a complexidade da relação entre ambiente escolar e processo educacional, especialmente no ensino da Língua Portuguesa. A análise crítica articulada às teorias educacionais evidencia que a precariedade da infraestrutura limita o desenvolvimento integral dos alunos, refletindo no baixo aproveitamento escolar destes.

2. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO

A planificação constitui um elemento indispensável nas práticas voltadas ao exercício do professor, particularmente no contexto do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, em que a organização sequencial e coerente dos conteúdos desempenha um papel determinante no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Na literatura pedagógica, autores como Libâneo (1994), Haydt (2006) e Azevedo (2010) asseguram-nos que a planificação, no contexto educacional, não constitui somente uma actividade de índole administrativa, mas sim uma actividade intelectual que auxilia o professor na tomada de decisões e no estabelecimento de metas educativas consistentes. Esta perspectiva emergiu ao longo do nosso estágio pedagógico realizado na EBMG, período no qual pudemos compreender de forma aprofundada o impacto da planificação quinzenal e diária na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994), planificar significa antecipar acções, prever condições, organizar conteúdos e métodos e estruturar o desenvolvimento da aula. O autor destaca que uma boa planificação permite ao professor agir de forma racional e consciente, evitando improvisações que possam comprometer a qualidade do ensino. Em convergência, Haydt (2006) afirma que a planificação educativa imprime coerência ao trabalho do professor, uma vez que estabelece uma ligação lógica entre objectivos previamente estabelecidos, conteúdos e estratégias de ensino. Por seu turno, Piletti (2007) chama atenção para o carácter flexível da planificação, ao assegurar-nos que ela deve ser constantemente ajustada às necessidades dos alunos e aos imperativos próprios da realidade escolar. A articulação destes posicionamentos de autores evidencia que a planificação é simultaneamente um instrumento de orientação e um espaço de reflexão contínua.

2.1. Planificação quinzenal e diária

A planificação na esfera educacional reveste-se de capital importância, ou seja, ela constitui uma actividade crucial na prática de professores, ao emergirem como bússola que projecta as acções a serem realizadas pelo professor e pelos alunos em sala de aula.

No processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a importância da planificação é ainda mais evidente, dado que a disciplina em referência exige o trabalho articulado de diferentes competências: leitura, escrita, gramática e expressão oral, como defende Antunes (2003). A

organização sistemática destas competências requer uma visão global e antecipada do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, quer a planificação quinzenal como a diária desempenham papéis importantes na prática docente. A quinzenal permite uma planificação do nível intermédio mais detalhado, tomando a planificação trimestral como ponto de partida e a diária funciona como um guia de execução imediata em contexto da sala de aula. A compreensão desta articulação tornou-se mais clara durante nosso estágio pedagógico, no qual pudemos vivenciar as potencialidades e limitações de cada modalidade de planificação.

2.1.1. Planificação quinzenal

Ao elaborar e aplicar planificações quinzenais, foi possível constatar que esta modalidade possibilita a organização dos conteúdos num intervalo temporal – duas semanas – que favorece projecção de como a nossa actividade enquanto professores deverá ser conduzida. Portanto, esta planificação oferece uma visão abrangente do que se pretende alcançar, permitindo articular conteúdos que se complementam. A título ilustrativo, ao preparar um conjunto de aulas sobre os textos poéticos, pudemos prever actividades de leitura, análise de textos previstos, exercícios de gramática aplicada ao texto (funcionamento de língua) e momentos de produção escrita (vide apêndice A). Esta integração possibilitou que os alunos percebessem as relações entre os diferentes aspetos da língua, promovendo uma aprendizagem mais abrangente.

O nosso estágio não foi apenas de actividades bem sucedidas, também nos deparamos com alguns desafios. Ora vejamos: a elaboração da planificação quinzenal exige antecipação e capacidade de prever o ritmo de aprendizagem da turma, o que nem sempre corresponde à realidade. Em diversas situações, factores externos – barulho de comboio e viaturas, agitação dos alunos na troca de turno e atrasos dos alunos no primeiro tempo – comprometeram o cumprimento integral do plano estabelecido. Esses momentos tornaram evidente a necessidade de flexibilidade, reafirmando a posição de Azevedo (2010) de que a planificação não deve ser entendida como um documento rígido, mas como um instrumento adaptável ao contexto de execução. Assim sendo, a planificação quinzenal ensinou-nos a encontrar um equilíbrio entre o previsto nos programas de ensino e a flexibilidade, sempre atento às necessidades reais das turmas com as quais interagimos.

2.1.2. Planificação diária

Contrariamente do que sucedeu com a planificação quinzenal, a planificação diária revelou-se ser um documento mais operativo e mais próximo da prática pedagógica concreta, visto que era sempre concebido nas vésperas da aula a ser ministrada. Durante o nosso estágio pedagógico, pudemos compreender que a planificação diária assume o papel de um roteiro detalhado da aula, orientando as atividades a realizar, os recursos a utilizar, os métodos de ensino a empregar, como se pode constatar no apêndice B. Este nível de planificação exige clareza e precisão, uma vez que cada decisão nela contida tem reflexo directo na execução da aula e, conseqüentemente, na sua eficácia ou ineficácia.

No decurso das planificações diárias, pudemos perceber que estas nos permitiam antecipar com maior detalhe os procedimentos didáticos, garantindo uma gestão eficaz das nossas actividades e dos alunos, o que favorecia a boa gestão do tempo. A par do exposto, o estabelecimento claro dos objectivos específicos de cada aula ajudou-nos a conduzir o processo de ensino e aprendizagem com segurança. Por outro lado, a planificação diária possibilitou prever momentos de avaliação formativa, como discussões orais e exercícios de aplicação. Estes momentos foram essenciais para acompanhar a aprendizagem dos alunos e reajustar os procedimentos didáticos sempre que se justificam.

De igual modo, vivenciamos também algumas limitações. Em distintas circunstâncias, o tempo previsto para certas actividades mostrou-se ser insuficiente. Por exemplo, ao trabalhar unidade dos textos narrativos, notamos que os alunos necessitaram de mais tempo que o estipulado para identificar elementos da narrativa e a compreensão dos textos. Essa situação não favoreceu a execução integral da planificação diária, obrigando-nos a transferir determinadas actividades para aulas subsequentes.

A experiência precedentemente descrita realçou a necessidade de planificar os conteúdos a serem ministrados nas aulas de forma realista, prevendo margens de tempo adaptáveis à realidade prática. Outro aspeto observado foi a necessidade de diversificar ainda mais as estratégias pedagógicas. Embora tenha incluído métodos expositivos, elaboração conjunta e trabalho independente, percebemos que poderia ter incorporado mais actividades interactivas, como trabalhos em grupo, debates ou trabalhos aos pares, que tendem suplantar a passividade dos alunos, garantindo, desse modo, maior envolvimento dos alunos nas aulas.

2.2. Apreciação crítica

No decurso da experiência de concepções das planos quinzenais e diários, identificamos vários aspectos positivos dignos de realce. Em primeiro lugar, a coerência entre objectivos, conteúdos e actividades notabilizou-se como sendo fundamental para assegurar uma aprendizagem significativa. Por via disso, a planificação possibilitou-nos sequenciar as aulas de forma lógica e organizada, o que se traduziu na compreensão dos conteúdos por parte dos nossos alunos. Em segundo lugar, a planificação contribuiu para o nosso crescimento profissional, ao proporcionar-nos maior segurança e espontaneidade na condução das aulas. Portanto, a existência de um roteiro detalhado minimizou improvisações e permitiu-nos focar na qualidade das explicações, no acompanhamento dos alunos e na criatividade.

A planificação constante favoreceu para que ultrapassássemos a tendência inicial de seguir a planificação de forma engessada, mesmo em cenários que a dinâmica evidenciada pela turma indicava a necessidade de adaptações. Portanto, com o decorrer do tempo, ficou cada vez mais claro que planificar é, antes de tudo, um exercício de tomada de decisões flexíveis e fundamentadas na realidade da sala de aula, tendo em conta os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, procurando, sempre que possível, incluir maior variedade de actividades que estimulem a autonomia e o pensamento crítico.

Os momentos de planificação que permearam as nossas práticas durante o estágio pedagógico possibilitaram ampliar a nossa visão sobre a planificação, que era por nós vista como uma actividade burocrática. Passamos a olhá-la como um processo contínuo que envolve análise da realidade, previsão do leque de acções a serem realizadas, execução e reavaliação da prática lectiva. Por conseguinte, as planificações quinzenais e diárias, quando articuladas, sem sombra de dúvida, garantem uma prática pedagógica coerente, adaptada ao ambiente da sala de aula e centrada na aprendizagem dos alunos, o nosso público-alvo.

3. REFLEXÃO MEDIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A mediação pedagógica tem assumido, ao longo das últimas décadas, um papel central nas práticas de ensino, especialmente em disciplinas como a Língua Portuguesa, em que o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade é fundamental para a formação integral dos alunos.

Durante as nossas práticas pedagógicas, como professores de Língua Portuguesa, a mediação constituiu o nosso foco, ou seja, a nossa actividade didáctica prioritária, procurando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dessa feita, a nossa abordagem didáctica visou particularmente adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos nossos alunos, promover a reflexão crítica e fomentar a autonomia no uso da língua.

A mediação, portanto, era por nós encarrada não é apenas como uma intervenção do professor, mas sim como uma verdadeira articulação entre nós, enquanto professores, e os alunos, que visava, essencialmente, transformar o processo de aprendizagem em algo dinâmico e colaborativo.

O nosso acto de ensinar a Língua Portuguesa foi sustentada na abordagem interactiva defendida por Antunes (2003). De acordo com a autora, essa perspectiva pedagógica somente é possível tomando como base textos orais e escritos, que se referem a práticas sociais do uso da língua. No entanto, o processo não foi isento de desafios, os quais exigiram constante reflexão e adaptação das minhas práticas pedagógicas. Por conseguinte, passamos a abordar alguns aspectos que conduziram o processo de leccionação.

3.1. Mediação pedagógica e ensino de Língua Portuguesa

É facto, no nosso entendimento, que a mediação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa está intimamente ligada à ideia de ensino e aprendizagem como processo interactivo. Assim sendo, em vez de limitar-se a uma simples transmissão de conteúdos, a mediação por nós assumida, reiteramos, envolveu o aluno de maneira activa, fazendo-o responsável pela sua aprendizagem, ao mesmo tempo que assumíamos a função de facilitador do processo.

Apoiados na perspectiva avançada por Fonseca e Fonseca (2016), tomamos a mediação como um conjunto de estratégias que visavam promover a interacção entre o aluno e o conteúdo, entre os alunos e o professor, assim como entre os alunos entre si.

No contexto descrito, a mobilização de diferentes métodos centrados no aluno, tais como elaboração conjunta e a metodologia da sala de aula invertida, foi preponderante na nossa missão de ensinar a Língua Portuguesa. A partir do uso dos métodos referidos, procuramos estimular e aprimorar as competências de leitura, escrita e oralidade dos nossos alunos.

3.1.1. Competência de leitura

No que diz respeito à competência de leitura, a mediação tinha como objectivo fundamental tornar o aluno um leitor autónomo e crítico, procurando materializar uma das competências previstas na conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário, segundo o qual o aluno deve ser capaz de “analisar e interpretar textos, relacionando-os com o contexto, estrutura, organização e sua função na sociedade” (Programa de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa ESG1, 2024, p. 2).

A leitura, muitas vezes, é vista como uma tarefa passiva e exaustiva, principalmente no contexto da educação formal. No entanto, ao recorrer a abordagens interactivas, por nós assumidas, foi possível reverter essa perspectiva e transformar a leitura numa experiência enriquecedora e envolvente. Durante as aulas as nossas aulas, procuramos integrar actividades de leitura em diferentes textos previstos no programa da 9ª classe (normativos, administrativos, jornalísticos, científicos, e literários), adaptando as abordagens de acordo com os interesses dos alunos.

A título ilustrativo, o trabalho com textos literários foi mediado com discussões sobre a trama, a caracterização dos personagens, o estilo do autor, e também sobre a relação do texto com o contexto social e histórico. Para a materialização desse fim, tomamos em consideração que no processo interactivo, como destaca Antunes (2003), “os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para a sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução de sentido pretendidos pelo texto.”

Contudo, uma das dificuldades emergentes foi a resistência de alguns alunos à leitura de textos mais complexos. Muitos mostraram-se inicialmente desmotivados, principalmente ao confrontar-se com obras de maior densidade literária. Percebemos que, para superar essa resistência, seria necessário transformar a leitura numa prática mais activa e dinâmica, integrando-a a outras competências, como a escrita e a oralidade. Para isso, implementamos práticas de leitura

compartilhada e debates em grupo, o que permitiu aos alunos perceberem a relevância e o prazer na leitura, além de estimular o pensamento crítico e a argumentação.

3.1.2. Competência de escrita

A escrita é outra área fundamental no ensino da Língua Portuguesa, pois é através dela que o aluno consegue organizar e expressar o seu pensamento de forma clara e estruturada. Aliás, o programa de ensino da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, de 2024, estabelece como um dos objectivos do ciclo que o aluno saiba “comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em língua portuguesa, de forma clara, adequando a língua às diferentes situações de comunicação” (p. 3).

Ao longo do nosso estágio, mobilizamos métodos centrados no aluno para desenvolver as competências de escrita, como a escrita criativa, os diálogos entre os alunos e os retornos correctivos contínuos.

A escrita criativa foi uma estratégia eficaz, posto que permitiu que os alunos se expressassem livremente, desenvolvendo a sua criatividade e fluência verbal. Além disso, trabalhamos com a escrita de textos administrativos, narrativos e descritivos, buscando que os alunos aprendessem a organizar ideias de forma lógica e coesa.

Entretanto, uma das maiores dificuldades que encontramos na promoção da competência de escrita foi a falta de motivação de alguns alunos para escrever. Muitos demonstraram dificuldade em iniciar a escrita de textos mais longos, especialmente quando eram desafiados a pensar de maneira mais profunda sobre determinado tema. A solução para essa dificuldade passou por criar um ambiente mais estimulante e dinâmico, onde a escrita fosse tratada como uma prática constante. Assim, passamos a abordar as actividades de escrita respeitando as suas etapas (planificação, textualização e revisão), o que os motivou a desenvolver uma escrita mais estruturada e crítica.

Além do exposto, a mediação de pares, em que os alunos trocavam textos e ofereciam retornos uns aos outros, foi uma estratégia que trouxe resultados positivos. Ao avaliar o texto do colega, o aluno não apenas aprimorava suas próprias habilidades de escrita, mas também aprendia a ser mais crítico em relação ao seu próprio trabalho. Esse processo de troca foi extremamente enriquecedor,

uma vez que os alunos puderam perceber diferentes estilos de escrita e se apropriar de estratégias de redação que talvez não tivessem considerado sozinhos.

3.1.3. Competência de oralidade

A oralidade, como uma das competências fundamentais na Língua Portuguesa, também foi trabalhada através de práticas de mediação, com o objectivo principal de promover a expressão verbal, a argumentação e a comunicação efectiva, concorrendo para a materialização do objectivo do ciclo de aprendizagem, que se circunscreve no seguinte “comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em língua portuguesa, de forma clara, adequando a língua às diferentes situações de comunicação” (p. 3).

Utilizando estratégias como debates, apresentações orais (sínteses e resumos das aulas, TPC e pequenos trabalhos) discussões em pares e em grupo, procuramos incentivar os alunos a expressarem-se de forma clara, coerente e persuasiva. A prática constante de apresentações orais sobre assuntos diversos permitiu que os alunos desenvolvessem maior segurança ao falar em público e aprimorassem a articulação de ideias de forma lógica e coesa.

Uma das dificuldades que surgiu nesse processo foi a timidez e a falta de confiança de muitos alunos, o que gerava um bloqueio na hora de se expressarem oralmente. Para ultrapassar essa limitação, criamos actividades mais descontraídas, como simulações de entrevistas na abordagem dos textos administrativos e dramatizações (quando exploramos os textos dramáticos, ao longo do terceiro trimestre), onde os alunos podiam interagir de forma mais leve e espontânea, sem a pressão das apresentações formais.

3.2. **Apreciação crítica**

Ao longo deste processo, alguns desafios persistiram, mas foram progressivamente superados através da adaptação das metodologias de ensino e da constante reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. A resistência à leitura de textos mais difíceis, a falta de motivação para escrever e a timidez nas apresentações orais foram dificuldades constantes, mas a utilização de métodos centrados no aluno permitiram suplantar essas problemas de forma eficaz e segura.

A colaboração entre os alunos, a troca de ideias e o retorno das actividades que os alunos iam desenvolvendo foram procedimentos pedagógicos fundamentais para a superação de inúmeros empecilhos. Além disso, o uso de debate, reescrita e reconto de textos (resumos escritos e orais) como actividades de pós-leitura ou de reflexão sobre o que foi lido contribuíram significativamente para a promoção de competências de leitura, escrita e oralidade.

Evidentemente, no exercício de docência, o nosso papel enquanto mediadores é, portanto, essencial para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde o aluno não é um reprodutor, mas um protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

A prática reflexiva e a constante avaliação das metodologias por nós adoptadas são fundamentais para o sucesso da mediação, uma vez que abrem espaço para que as nossas práticas pedagógicas sejam constantemente ajustadas às reais necessidades e desafios dos alunos.

4. REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

A avaliação é um dos componentes mais significativos no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental não apenas para medir o conhecimento adquirido pelos alunos, mas também para orientar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso educacional. A avaliação, especialmente no contexto da Língua Portuguesa, exige, de acordo com Fonseca e Fonseca (2016), uma reflexão crítica, considerando diferentes instrumentos e tipos de avaliação, tais são os casos de formativas e sumativas, que são imprescindíveis na busca por um desempenho de estudante com maior amplitude.

A avaliação no contexto escolar resume-se, principalmente, em duas grandes categorias: formativa (ACS's) e sumativa (avaliações trimestrais, AT). Segundo Azevedo (2010), a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de aprendizagem e tem como objectivo assegurar o desenvolvimento dos alunos, oferecendo retorno permanente sobre o progresso dos alunos, facto que colabora na melhoria do seu desempenho durante um período escolar. Por seu turno, a avaliação sumativa, como afirma o autor, resume o desempenho dos alunos após um determinado período de aprendizagem, sendo mais focada na quantificação do conhecimento adquirido.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, estas duas modalidades de avaliação são complementares, revelando serem ambas de suma importância. Enquanto a avaliação formativa possibilita um acompanhamento contínuo e ajustado à evolução dos alunos, a avaliação sumativa oferece uma visão mais global sobre o rendimento final dos mesmos, tomando em consideração objectivos plasmados no currículo.

4.1. Avaliações formativas

Durante o nosso estágio pedagógico tivemos a oportunidade de realizar três avaliações formativas, designadamente duas avaliações de controlo sistemático (ACSs), no segundo trimestre³, e uma no decurso do terceiro trimestre⁴ do presente ano lectivo, 2025. A ACS, sendo uma avaliação que combina questões de compreensão e interpretação de textos com a análise sintáctica, visavam, essencialmente, medir tanto a capacidade de interpretação dos alunos quanto sua competência em

³ Ver anexos **c** e **d**.

⁴ Ver anexo **e**.

aspectos formais da língua (relações de palavras, figuras de estilo, pontuação, etc.), tomando como base géneros textuais previstos nos programas de ensino (publicitário, lírico, narrativos, entre outros).

A repetição dessas avaliações ao longo do trimestre e do ano lectivo é uma prescrição curricular. Trata-se de uma iniciativa que se revela importante na observação evolução do aluno, considerando que permite identificar dificuldades específicas e mobilizar procedimentos metodológicos que possibilitem a melhoria da prestação dos alunos antes da avaliação realizada no fim do trimestre, a AT.

As duas ACSs realizadas no segundo trimestre forneceram dados importantes sobre o nível de compreensão dos testes líricos inseridos na cultura moçambicana (ver anexo e) e a capacidade de aplicar regras de funcionamento da língua. Por sua vez, a avaliação formativa realizada ao longo do terceiro trimestre evidenciou o desenvolvimento de competências de análise de um texto publicitário, uso de preposições e da vírgula.

4.2. Avaliação Sumativa: A AT do final do segundo trimestre

A avaliação trimestral (AT) efectuada no final do segundo trimestre teve um carácter sumativo e foi o culminar dos conhecimentos adquiridos até aquele momento. Ao contrário das avaliações formativas, a AT teve como objectivo avaliar globalmente o desempenho dos alunos ao longo do trimestre, levando em consideração os conteúdos trabalhados, as competências adquiridas e a evolução individual de cada aluno.

A AT revelou dados interessantes sobre o progresso dos alunos e, ao mesmo tempo, levantou questões sobre a validade desse tipo de avaliação. Embora tenha sido eficaz em medir a capacidade de aplicação dos conhecimentos em situações mais complexas (análise de um texto normativo), também revelou limitações no que diz respeito à produção textual (vide anexos f e g), o que pode ter influenciado os resultados.

A constatação verificada no âmbito da realização da AT levou-nos a pensar em actividades de produção textual. Para logarmos o nosso objectivo, recorreremos à proposta avançada por Antunes (2003). De acordo com a autora compreende etapas distintas e integradas – planificação, operação

e revisão – as quais, por sua vez, implicam da parte que escreve uma série de decisões. Assim, sendo desenhamos nossas actividades tendo em atenção a exploração das referidas etapas.

4.3. Reflexão crítica

A avaliação, tanto formativa quanto sumativa, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências dos alunos no ensino de Língua Portuguesa. As três avaliações formativas (ACSs) e a avaliação sumativa (AT) realizadas ao longo do ano lectivo forneceram-nos dados valiosos sobre o desempenho dos alunos, permitindo não apenas medir os conhecimentos adquiridos, mas também identificar áreas que requerem mais atenção e desenvolvimento.

Analisando as actividades realizadas no âmbito da avaliação e os dados empíricos das avaliações realizadas, uma das conclusões mais relevantes é a importância do retorno nas avaliações formativas. Ao fornecer um retorno contínuo aos alunos, não apenas apontamos onde o aluno errou ou acertou, mas também propomos formas de sua melhoria. Esta abordagem pedagógica inerente à avaliação formativa é deveras fundamental na motivação do aluno perante um erro, porque este passa a ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, como defende o ditado popular “é errando que agente aprende”.

Outro aspecto empírico que merece destaque é a relação entre as características do aluno e o seu desempenho nas avaliações. Em várias turmas, ficou evidente que os alunos com maior acesso a recursos fora da escola, como livros e material didáctico, apresentaram um desempenho superior nas avaliações, o que levanta a questão da desigualdade no acesso ao conhecimento. Essa observação reforça a necessidade de uma abordagem mais personalizada na avaliação, onde o professor considere o contexto de cada aluno para fazer intervenções mais eficazes. Facto que representa um grande desafio dada a dimensão das nossas turmas.

Não menos importante, no que diz respeito aos aspectos mais marcantes da reflexão sobre as avaliações realizadas ao longo do nosso estágio pedagógico foi a necessidade de diversificação dos tipos de avaliação. As avaliações de múltipla escolha ou de questões fechadas, como algumas utilizadas na AT, podem ser eficazes para testar certos conhecimentos específicos, mas não são suficientemente abrangentes para avaliar a totalidade das competências esperadas para o ensino de Língua Portuguesa. Decorrente disso, somos de entendimento que seria importante integrar outras

formas de avaliação, como produção escrita, apresentações orais ou debates sobre os temas transversais previstos no programa da disciplina de Português.

Para terminar, é importante referir que uma avaliação completa do aluno passa pela diversificação das abordagens e instrumentos de avaliação, uma vez que isso permitiria uma melhor avaliação das competências de comunicação e da capacidade de argumentação dos alunos, habilidades cruciais no ensino da Língua Portuguesa. Além disso, a implementação de diversas formas e instrumentos de avaliação poderiam incentivar uma maior participação dos alunos, dado que muitos se sentem mais motivados por actividades práticas e interactivas do que por testes tradicionais, essencialmente escritos.

5. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO

O estágio supervisionado constituiu um momento formativo de grande importância para o nosso percurso enquanto futuros profissionais da educação. Esta experiência sem igual permitiu-nos não apenas vivenciar a prática pedagógica, mas também compreender, de maneira mais abrangente, as dinâmicas que forma a realidade da escola pública moçambicana. Ao longo deste processo, destacamos duas aprendizagens fundamentais, designadamente: a melhoria da planificação e execução de aulas, e a convivência com diferentes actores sociais da escola (gestores escolares, professores, alunos, auxiliares administrativos, guardas, e membros da comunidade onde se situa a escola).

As aprendizagens que destacamos, na presente reflexão, dialogam directamente com reflexões teóricas de autores como Pimenta e Lima (2012), Haydt (2006) e Piletti (2007), que, no nosso entendimento, contribuem para compreender o papel formativo do estágio na formação inicial de professores.

5.1. A planificação e execução das aulas

Desde os primeiros dias do estágio, ficou evidente que a planificação das aulas requer um conjunto de conhecimentos que transcendem da mera organização de conteúdos programáticos, ao envolver também a definição de objectivos, a selecção de estratégias e procedimentos didácticos adequados, e a previsão de formas de avaliação coerentes com o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Haydt (2006), secundado por Piletti (2007), a planificação escolar é uma actividade fundamental para orientar a prática docente, estabelecendo uma relação coerente entre metas, conteúdos, métodos e avaliação. Esta ideia tornou-se cada vez mais clara para nós ao longo do estágio, uma vez que percebemos, com a prática quotidiana, que uma boa planificação aumentava significativamente a eficácia das nossas aulas.

No início, as nossas planificações eram mais rígidas e pouco sensíveis às necessidades reais necessidades dos alunos, ou seja, eram mais mecânicos, apenas para cumprir uma mera formalidade. Entretanto, a execução das aulas mostrou-me a importância da flexibilidade, aspecto que Haydt (2006) também destaca, ao afirmar que a planificação deve ser sempre passível de revisão e adaptação. Portanto, com o passar do tempo, aprendemos a ajustar as actividades de

acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos, suas dúvidas e suas formas de participação. Essa evolução tornou-se visível quando começamos a adaptar estratégias previamente pensadas, incorporando elementos mais participativos ou introduzindo explicações adicionais sempre que necessário.

A par do exposto anteriormente, compreendemos que a planificação não é um acto isolado, mas um processo reflexivo e contínuo, que implica ajustes e aperfeiçoamento permanentes. A compreensão em alusão é reforçada por Pimenta e Lima (2012), ao sustentarem que o estágio não deve ser entendido como uma simples aplicação de conhecimentos teóricos, mas sim como um espaço de problematização da prática, no qual o futuro professor analisa de forma crítica as suas acções e constrói novos saberes. Por conseguinte, a cada aula ministrada, retornávamos ao nosso plano, avaliávamos os pontos fortes e fracos e repensávamos nas nossas escolhas metodológicas. Desse modo, o estágio possibilitou-nos desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica.

5.2. A convivência com os diferentes actores sociais da escola

Outro aspecto marcante do estágio foi a convivência com os diversos profissionais e agentes que compõem a comunidade escolar. Entre gestores, professores, auxiliares administrativos e alunos, pude observar uma complexa rede de interacções e funções que sustentam o funcionamento da escola. Esta vivência ampliou a nossa compreensão sobre o carácter colectivo da educação, ou seja, o processo educativo efectiva-se envolvendo várias pessoas com responsabilidades distintas aspecto sublinhado por Piletti (2007). Para o autor, a escola é uma instituição social que envolve múltiplos agentes, cada um desempenhando papéis específicos e complementares.

A convivência com os gestores escolares permitiu-nos compreender melhor a dimensão administrativa da educação. Pudemos observar como eles organizavam as suas rotinas diárias, como geriam conflitos e distribuía recursos, assim como asseguravam a execução das políticas educacionais, sendo eles os representantes do ministério da educação na escola. Esta experiência ajudou-nos a entender que o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem depende grandemente de uma gestão eficiente e sensível às reais necessidades e anseios da comunidade escolar.

Enquanto a convivência com os gestores deu ricos subsídios sobre a gestão escolar, o contacto com outros professores também foi extremamente enriquecedor. A troca de experiências com eles e a observação de diferentes formas de dar aulas reforçaram em nós a ideia de que a prática docente se constrói paulatinamente, na convivência com os outros profissionais do campo educacional. A respeito disso, Pimenta e Lima (2012) destacam que o estágio deve promover a inserção do estudante na cultura escolar, permitindo que ele compreenda não apenas as práticas pedagógicas, mas também os valores, as dificuldades e as relações que estruturam o quotidiano da escola. Desse modo, conviver com os professores foi essencial para compreendermos que a docência é uma profissão marcada pela colaboração e pela constante reinvenção.

Por sua vez, a interacção directa com os alunos foi, porventura, a experiência mais transformadora do estágio, se considerarmos que a observação de suas formas de aprender, as dúvidas que colocavam, as dificuldades de aprendizagem que emergiam, bem como os seus interesses permitiram-nos desenvolver mais empatia como eles, conseqüentemente, maior sensibilidade pedagógica. Por via disso, passamos a ter melhor entendimento daquilo que Piletti (2007) afirma sobre a centralidade do aluno no processo educativo. Segundo o autor, é observando e escutando os estudantes que o professor constrói práticas mais humanizadas e eficazes. Essa convivência reforçou em nós a convicção de que ensinar é um acto profundamente relacional – assenta nas relações entre pessoas – e que a aprendizagem somente acontece plenamente num ambiente de respeito, diálogo e acolhimento.

Em suma, o estágio supervisionado foi uma experiência transformadora, que contribuiu significativamente para nossa formação docente. A planificação e execução das aulas permitiram-nos desenvolver competências essenciais, ao passo que o convívio com diferentes actores sociais que circulam no espaço escolar alargaram o nosso entendimento sobre o funcionamento da escola. Portanto, o estágio emerge como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual teoria e prática se articulam de maneira viva e dinâmica, propiciando a preparação para o exercício da profissão professor e o desenvolvimento da consciência dos desafios e responsabilidades que a profissão exige.

6. CONCLUSÃO

Após a realização do presente portefólio, fica assente que a análise crítica, articulada às principais teorias educacionais, evidencia que a precariedade da infraestrutura escolar limita significativamente o desenvolvimento integral dos alunos, reflectindo-se directamente no baixo índice de aproveitamento escolar. Esse cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas consistentes e intencionalmente planificadas, capazes de responder às demandas realidade escolar.

Nesse sentido, os momentos de planificação que permearam as nossas práticas durante o estágio pedagógico foram fundamentais para ampliar a nossa compreensão sobre o acto de planificar. Inicialmente percebida como uma actividade meramente burocrática, a planificação passou a ser entendida por nós como um processo contínuo, que envolve a análise da realidade escolar, a previsão das acções a serem realizadas, a execução das práticas lectivas e a subsequente reavaliação dessas práticas. Desse modo, as planificações quinzenais e diárias, quando articuladas de forma coerente, contribuem para uma prática pedagógica consistente, adaptada ao contexto da sala de aula e centrada na aprendizagem dos alunos, que constituem o nosso principal foco de intervenção.

No exercício da docência, o papel do professor enquanto mediador revela-se essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual o aluno deixa de ser apenas um reprodutor de conteúdos e passa a assumir o papel activo e a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, a prática reflexiva e a avaliação constante dos procedimentos didácticos adoptados tornam-se indispensáveis, uma vez que permitem ajustar continuamente as estratégias utilizadas às necessidades e desafios apresentados pelos alunos.

Entre os instrumentos avaliativos, as avaliações formativas assumem especial relevância. Diferentemente das avaliações sumativas, não devem ser compreendidas apenas como medidas de desempenho, mas como oportunidades de retorno tanto para o aluno quanto para o professor. O seu valor reside na possibilidade de diagnóstico contínuo.

De modo geral, o estágio supervisionado constituiu uma experiência profundamente transformadora, contribuindo de forma significativa para a nossa formação docente. A planificação e execução das aulas possibilitaram o desenvolvimento de competências essenciais, enquanto o convívio com diferentes actores sociais presentes no espaço escolar ampliou o nosso entendimento sobre o funcionamento da instituição escolar e preparou-nos para o exercício profissional.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. Parábola.
- Azevedo, F. J. F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Plural Editores.
- Fonseca, J. J. S & Fonseca, S. (2016). *Didática Geral*. Sobral.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43ª ed). Paz e Terra.
- Haydt, R. C. (2006). *Curso de Didática Geral*. Cortez.
- INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (2024). *Programa de ensino da Disciplina de Língua Portuguesa – Ensino Secundário – 1º Ciclo*. Maputo: INDE.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018, de 18 de Dezembro de 2018. Procede a revisão do Sistema Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 254, p. 3748- (19-25), dez., 2018.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2023). *Regimento de Organização e funcionamento da escola secundária*. MINEDH.
- Nhantumbo, A. (2015). *Educação em Moçambique: Desafios e perspectivas*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Piletti, C. (2007). *Didática geral*. Ática.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência* (7.ed). Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A: Plano quinzenal

República de Moçambique
Provincia de Maputo
Governo da Cidade da Matola
Escola Básica da Matola Gare

Visto da Directora

 Data: ___/___/___

Planificação Quinzenal da Disciplina de: Língua Portuguesa da 9^ª Classe, III Trimestre /2025, ZIP _____

Acta da Planificação

Professores presentes	Professores Ausentes
1. <u>Marcos Mpuranga</u>	1. _____
2. <u>Luísa Orlando</u>	2. _____
3. <u>Luísa Orlando</u>	3. _____
4. <u>Luísa Orlando</u>	4. _____
5. <u>Luísa Orlando</u>	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	13. _____
8. _____	14. _____
9. _____	
10. _____	
11. _____	
12. _____	

Plano referente à semana de: 01/09 a 15/09/2025

Semana	U. Temática	Conteúdos	Objectivos	Competências	Obs.
01 - 05/09/2025	Textos Literários	- Texto poético (apresentação, flectura e interpretação do texto poético); - Verso e estrofe;	- Ler e interpretar textos poéticos; - Classificar os versos e estrofes;	- Lê e interpreta textos poéticos; - Classifica os versos e estrofes.	
08 - 12/09/2025	Textos Literários	- Rimas; - Tipo de linguagem; - Recursos estilísticos.	- Identificar o tipo de rima; - Analisar o tipo de linguagem; - Identificar os recursos estilísticos em textos poéticos.	- Identifica os tipos de rima; - Analisa o tipo de linguagem; - Identifica os recursos estilísticos.	

O (A) Delegado (a) da Disciplina: _____ Data: ___/___/___

Apêndice B: Plano de aula**Escola Básica da Matola Gare****1.Plano de aula****NOME DO PROFESSOR:** José Mateus**Classe:** 9ª Classe**Turmas:** “A” e “C”

Duração. 90 Minutos

Tipo de aula: Continuação**Tempo Lectivo:** 1º e 2º; 5º e 6º**Data:** 23 à 28 de Junho de 2025**Unidade Temática:** Texto Normativos**Tema:** Sinais de Pontuação (ponto e virgula, travessão e Aspas).**Objetivos:** O aluno deve ser capaz de:

- Identificar ponto e virgula; aspas num texto normativo;
- Produzir textos orais ou escritos empregando sinais de pontuação; (ponto e vírgula, travessão e aspas)


Tempo	Função Didática	Conteúdo	Actividades		Método	Meios
			Professor	Aluno		
		- Saudação, Controlo de presença, correção de T.P.C, revisão da aula passada; marcação do tema da aula:	- Faz chamada dos alunos; -Verifica o TPC nos seus cadernos; - Indica um ou dois alunos para apresentar no quadro o T. P.C;	-Presta atenção e responde a chamada; - Mostra no caderno o T.P.C		- M.B.E material básico de ensino.

15'	Introdução /Motivação	<p>Textos normativos – Sinais de pontuação (Ponto e vírgula, travessão e aspas).</p> <p>- Identificar o ponto e vírgula nas orações da citação abaixo: Ex: “... <i>muitas de lã, grossas e discretas, atapetavam todo o soalho o calor das achas, gordas de serne, clareava-lhe a vós</i>”.</p>	<p>-Realizam a correção com a orientação do Professor; - Regista o tema da aula no quadro: <i>sinais de pontuação...</i></p> <p>- Faz o levantamento dos conhecimento prévios dos alunos; - Define o tema: - ponto e vírgula, travessão e aspas. - Explica o conceito do tema: ponto e vírgula (...), a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. - Orienta o registo do apontamento sobre textos normativos.</p>	<p>- Copia o tema do quadro registado pelo professor:</p>	Elaboração conjunta	-Quadro, giz, livro e caderno do aluno.
40'	Mediação / Assimilação	<p>- Tema: sinais de pontuação (ponto e vírgula, travessão e aspas). Ponto e vírgula (;) representam uma pausa intermedia entre o ponto e vírgula. -O travessão (-), utiliza-se essencialmente para: assinalar nos diálogos a mudanças de interlocutor.</p>	<p>- Questiona o tema à luz das actividades registadas; - Orienta a correção dos exercidos dados na sala.</p>	<p>Define: o ponto e vírgula travessão e aspas -usando seus conhecimentos prévios; - Colabora a interação do professor; - Acompanham a explicação sobre ponto e vírgula travessão e aspas. - Regista o apontamento sobre o tema: ponto e vírgula travessão e aspas.</p>	- Elaboração Conjunta	

		<p>Ex: “- Ngunga, tu és pequeno demais para seres guerrreiro.” -Aspas («»;” ”) Utiliza-se para: assinalar o início e o fim de uma citação. Ex. “quando acabei deste trabalho sente-me extremamente feliz. O barco era muito maior duque alguma canoa, feita de uma só arvore, que tivesse visto na minha vida.»</p>			Expli cativ o/Ex positi vo	
20'	Domínio e consolidação	<p>- Sinais de pontuação (ponto e vírgula, travessão e aspas), exercícios: 1. completa o sentido adversativo nas conjunções (mas, todavia) com orações adversativas abaixo. «Morri de uma pneumonia; _____, se lhe disser que foi menos a pneumonia, duque uma ideia grandiosa e oque, a causa da minha morte, é possível que o leitor não me creia _____, é verdade.»</p>	<p>- Orienta e corecção dos exercícios realizadas na sala de aula. 1. completa o sentido adversativo nas conjunções (mas, todavia) com orações adversativas abaixo. 2.«Esmprestei sobre o ombro triste dele e li oque ele estava escrevendo. Logo surgia o gordo título: último relatório.» - Apresentem nas orações da citação acima aspas altas...</p>	<p>- Responde ao questionário através de exercícios: 1. completa o sentido adversativo nas conjunções (mas, todavia) com orações adversativas abaixo. «Morri de uma pneumonia; _____, se lhe disser que foi menos a pneumonia, duque uma ideia grandiosa e oque, a causa da minha morte, é possível que o leitor não me creia _____, é verdade.» -2. «Emprestei sobre o ombro triste dele e li oque ele estava escrevendo. Logo surgia o gordo título: último relatório.» - Apresentem nas orações da citação acima aspas altas...</p>	Trab alho indep ende nte	-Quadro, giz, livro e caderno do aluno.

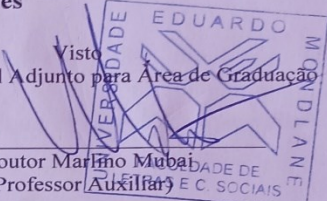
15'	Controlo e avaliação	<p>- Sinais de pontuação, T.P.C:</p> <p>1. travessão: (-) «Marquem o travessão na oração da citação abaixo:</p> <p>- «<i>Maria, tu és a ainda adolescente para pensar em casamento.</i>»</p> <p>2.«Esmprestei sobre o ombro triste dele e li oque ele estava escrevendo. Logo surgiu o gordo título: último relatório.»</p> <p>- Apresentem nas orações da citação acima aspas altas...</p>	<p>- Orienta e correção dos exercícios realizadas na sala de aula.</p> <p>1. completa o sentido adversativo nas conjunções (mas, todavia) com orações adversativas abaixo.</p> <p>2.«Esmprestei sobre o ombro triste dele e li oque ele estava escrevendo. Logo surgiu o gordo título: último relatório.»</p> <p>- Apresentem nas orações da citação acima aspas altas...</p>	<p>-Mostra ao professor os exercícios resolvidos na sala de aulas.</p> <p>- Regista o TPC que constam no conteúdo sobre o tema: sinais de pontuação (...).</p>	<p>- Trabalho independente</p>	<p>-Manuais do aluno da 9ª classe</p>

Anexo a. Credencial


**UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE**

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

Visto
 O Director Nacional Adjunto para Área de Graduação

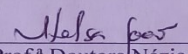

 Prof. Doutor Marinho Mubai
 (Professor Auxiliar)

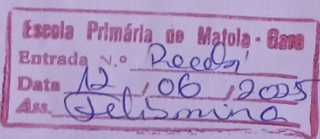
**Exmo. Senhor Director da
ESCOLA BÁSICA DE MATOLA GARE
Matola**

Credencial

Certifica-se que **José Mateus Nanenda** 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 (a) mesmo (a) deverá apresentar-se à instituição que V.Excia. dirige para a realização do estágio na disciplina de Português.

Com os melhores cumprimentos

Maputo, 02 de Junho de 2025
 P¹ A Directora de Curso

 Prof.ª Doutora Názia Bavo
 (Professora Auxiliar)



Anexo b. Relatório de fim de estágio



República de Moçambique
 Governo do Distrito da Matola
 Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola

Escola Básica Matola Gare

Relatório de Estágio Supervisionado

A direcção da escola supracitada informa que o/a estudante **José Mateus Nanenda** realizou o estágio pedagógico, entre os dias 16/06/2025 e 13/09/2025, tendo concluído o processo com a seguinte classificação:

Itens ponderados	Valores
1 Pontualidade	16
2 Assiduidade	17
3 Planificação conjunta e individual	14
4 Apresentação pessoal e postura	17
5 Domínio científico dos conteúdos	10
6 Gestão da turma	11
7 Instrução e mediação de aulas	13
8 Correção da expressão oral e escrita dos alunos	11
9 Classificação final (Média)	14

Observações	O Professor deve melhorar a sua expressão oral, assim como investigar cada vez mais, de modo a ter domínio do conhecimento científico e metodológico referente à sua especialidade.
--------------------	---

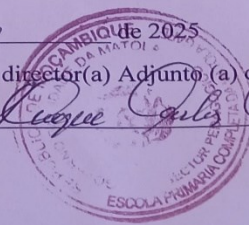
Maputo, aos 15 de Dezembro

O (a) professor (a) titular

Arnestino Meante

O (a) director(a) Adjunto (a) da Escola

Rui Carlos



Anexo c: Amostra de ACS de segundo trimestre

Classificação: 1701
Professor: [assinatura]

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA MATOLA
ESCOLA BÁSICA DA MATOLA GARE
2º Teste Escrito de Língua Portuguesa 9ª Classe C. Dirrão II Trimestre - 2025, Variante B
Nome do aluno Datarima Joana, Turma A, Nº 24

Lê Atentamente o Texto - (Anexo I)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF
20 de Novembro de 1959
As crianças têm direitos

Direito à Igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade
Princípio I

A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, em qualquer excepção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição económica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Direito à especial protecção para o seu desenvolvimento físico, mental e social
Princípio II

A criança gozará de protecção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Direito a um nome e a uma nacionalidade
Princípio III

A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe
Princípio IV

A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados [...]

(1) direito à igualdade, e nascimento em condições, seja inerente à própria criança

1. Identifique o tipo de texto que acabou de ler? (1.0)
or é um texto normativo

a) Classifique o tipo de linguagem usada no texto? (2.0)
or é linguagem usada no texto: clara e simpática.

b) Cita três direitos das crianças que lhes assistem no primeiro princípio (I), sobre (DIREITOS A IGUALDADE SEM DISTINÇÃO DE RAÇA, RELIGIÃO OU NACIONALIDADE). (2.0)
or 1) direito de a criança ter direito a um nome e a um direito de crescer e desenvolver em boa saúde e

2. Princípio IV: Qual é a vantagem que a criança tem de gozar dos benefícios da previdência social? (2.5)
or é a vantagem de ter direito a crescer e desenvolver-se em saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados...

3. "O ponto e vírgula representam uma pausa intermédia entre o ponto e a vírgula." Será a presença de a) Marque o ponto e vírgula na citação à baixo. (2.5)
or «A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso e da personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob responsabilidade de pais e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de ter idade da sua mãe.»

b) Complete o sentido conclusivo das locuções coordenativas nos espaços vazios na citação/excerto à baixo: (1.5)
or 1) [...] para essa finalidade as crianças deverão ser proporcionadas, ~~três~~ e ela, quanto à sua mãe, qualidades especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal [...]

4. Tradicionalmente, distinguem-se dois tipos de processos de composição: Composição por justaposição e composição por aglutinação. (2.5)
Distinga as palavras que se seguem: composição por justa posição às da composição por aglutinação:
Saca-rolos; beija-flor; pernalta; aguardente.

<i>Justaposição:</i>	<i>Aglutinação:</i>
<i>5) saca - rolos</i>	<i>- pernalta</i>
<i>5) beija - flor</i>	<i>- aguardente</i>

5. Durante as aulas estudaste sobre Textos Administrativos. Num espaço de seis linhas, fale da importância do Currículo Vitae (6.0)
or o currículo vital é importante pois é necessário para que possa obter trabalhos e importantes pois dá a verem os seus dados pessoais como: pelo tipo, número de telefone, idade, escolaridade e competências académicas!

Bom Trabalho
or charer po perceções

Anexo d: Amostra de ACS de segundo trimestre

Data: 29/07/2025
 Tarefa: 4 N.º 69
 Nome Completo: Miguel Fernando M. 19,01/2025

3. (ACS) de português 2º trimestre 2025

1. Um texto publicitário é um tipo de texto com objetivos de promover de um produto, serviço ou ideia persuadindo o público a realizar uma ação específica, como comprar, contratar, ou admitir. (2.0)

a) caracterize a linguagem mista publicitária? Linguagem mista pode combinar elementos verbais (textos escritos ou falados) e não verbais (imagens, áudios, vídeos).

2. Os preparativos são essenciais para a construção de textos coerentes e com sentido completo.

a) complete os espaços em branco com os preparativos: - até, com, contra, além, entre, sem, não, em, isto, sem, desde, então, depois, com, mais de, malgrado. (2.5)

b) o gema está com o apêndice desde então. Uma malária. (2.5)

3. que do tipo narrativo narrativos são usados no texto publicitário? (1.0)
 figuras literárias
 figuras de linguagem como metáfora e comparações para prender a atenção do leitor, mas também a ornamentação e os tipos: alegoria, personificação de tradições.

4. "ponto e vírgula representa uma pausa intermediária entre o ponto e vírgula"

a) marque o número de pontuação no texto abaixo. (2.0)

b) "... Para obter qualidade as imagens devem ser propagadas tanto quanto a mais qualidades iniciais indispensáveis - (2) a alimentação; ou a post-mat. l. (1.0)

5. O narrador autobiográfico é aquele que narra ou conta uma história da qual participa como personagem principal.

por ex: a malária; o texto conta nos da aula foi picada por um mosquito e ficou com a malária.
 Como a história para nos da aula a aula no o narrador autobiográfico (3.0)

Anexo e: Amostra de ACSs de terceiro trimestre

Republica de Moçambique
Serviço Distrital de Educação e Tecnologia da Matola
Escola Básica de Matola - Gare
A 1ª avaliação trimestral de Língua Portuguesa

Classificação: 10,00
Professor: [Assinatura]

Nome do Aluno: Tânia Sousa Sampaio, Turma: 6.ª, N.º 68

ESI/2025 III-Trimestre
9ª Classe 90 Minutos

Esta avaliação contém 5 perguntas. Responde-as na sua folha de respostas.
Na margem direita esta indicada, entre parêntesis, a cotação de cada pergunta e alneas em valores.

Lê atentamente o poema de Noémia de Sousa

Sangue Negro

Ó minha África misteriosa e natural,
minha virgem violentada,
minha mãe!
Como eu andava há tanto desterrada,
de ti alheada (AABB)

distante e egocêntrica
por estas ruas da cidade
engravidadas de estrangeiros!
Minha Mãe, perdoo!

Como se eu pudesse viver assim,
desta maneira, eternamente
ignorando a carícia fraternalmente
morna do teu lugar (AABB)

(meu princípio é meu fim)...
como se não existesse para além

dos cinemas e dos cafés, a ansiedade,
dos teus horizontes estranhos, por desvendar... (ABBA)

Como se nos teus matos cacimbados
não cantassem em surdina a sua liberdade,
as aves mais belas, cujos nomes são misteriosos ainda fechados!

Como se teus filhos-régias estatuas sem filhos -,
altivos, em bronze talhados,
endurecidos no lume infernal
do teu sol causticante, tropical,
“...”

1. Qual é o tema do poema?
1. Tema do poema é Minha mãe África!
2. Tema do conteúdo africano. (1.5)

2. Classifique o poema, quanto ao número de estrofes?
1. Quanto ao número de estrofes o poema é classificado de 2. em: 2. Stanza com nove versos, 2. estrofes, 1. quateto e 1. terceto. (2.5)

a) Apresente o tipo de esquema rítmico encontrado no texto poético/lírico?
3. O texto lírico apresenta o seguinte esquema rítmico: (A B A B) dimeter, (A A B B) dimeter, e (A B A) trimeter intencional. (3.5)

b) “... Minha Mãe, perdoo!”
- que figura de estilo o sujeito poético expressa na frase à cima
1. Na frase à cima o sujeito poético expressa a figura de estilo de ironia, através da expressão de culpa por não ter com África o contacto que deseja. (2.5)

3. Hipérbole: - é o emprego de termos exagerados para realçar (enfaturar, evidenciar), determinada realidade.
a) Elabore duas (2) frases para evidenciar essa figura de estilo?
3. Ex: 1. O mundo é um jardim de rosas e não há um único espinho. 2. A vida é um mar de rosas e não há um único espinho. (3.0)

4. “ Homonímia: - é o fenómeno linguístico em que palavras diferentes têm a mesma pronúncia ou a mesma escrita, mas com significados diferentes.”
a) Que nome se dá as palavras que se assemelham na forma de escrita e pronúncia, mas com significados diferentes: - dê dois (2) exemplos delas?
2. Ex: palavras que se assemelham na forma escrita e pronúncia, mas com significados diferentes: Homonímia de pronúncia: acender, ascender. 3. Ex: palavras que se assemelham na forma escrita, mas com significados diferentes: acender, ascender. (3.0)

5. Logo que entro no quarto, acendo a lâmpada que me facilita a visibilidade. Fui informado meu irmão agora trabalha na Administração Provincial porque ascendeu ao cargo de governador.
- Defina as palavras sublinhadas à cima, tendo em conta com as palavra, Homófonas/Homógrafas?
2. O termo “acendo” deriva do verbo acender, e o termo “ascendeu” deriva do verbo ascender, sendo ambas palavras homófonas e homógrafas. (4.0)

BOM TRABALHO

Anexo f: Amostra de AT

Tolerância zero
à violência sexual contra a criança

Variante A

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO E GARANTIA DA QUALIDADE

ESCOLA BÁSICA DA MATOLA GARE

Nome do aluno Guimónio Abanance, Turma B, Nº 53

ESI/ 2025
9ª Classe

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

II Trimestre
90 Minutos

Esta avaliação contém 8 perguntas. Responde-as na sua folha de respostas. Na margem direita está indicada, entre parênteses, a cotação de cada pergunta em valores.

Texto

As Cartas que nunca envi

Sempre fui alguém que observava mais do que falava. Desde os meus primeiros anos, as palavras me pareceram misteriosas: carregavam significados, intenções e, às vezes, feridas. Por isso, acostumei-me a recolhê-las, a estudá-las em silêncio, como quem decifra um idioma esquecido. Durante a adolescência, descobri que escrever era uma forma de libertar o que me pesava no peito. Comecei a redigir cartas. Eram cartas sinceras, emotivas, mas jamais tinham destinatário real. Eu as escrevia e as guardava numa caixa de madeira escondida debaixo da cama.

A primeira carta foi para meu pai, que saíra de casa quando eu tinha sete anos. Não escrevi com mágoa, mas com o desejo de compreender. Perguntava-lhe o porquê da partida, o que pensava sobre mim, se algum dia sentira saudades.

Depois vieram cartas para mim mesmo para o "eu" de cinco anos, de dez, de quinze. Nessas mensagens, tentava consolar as dores do passado, oferecer conselhos que ninguém me dera, prometer que o futuro poderia ser melhor.

Um dia, escrevi uma carta para alguém que ainda não conhecia: "a pessoa que um dia eu amaria". Nela, falava das minhas fragilidades, dos meus medos e da vontade de ser compreendido além das palavras. Foi nessa carta que percebi que talvez o amor fosse, antes de tudo, um exercício de escuta.

Anos se passaram, e a caixa de madeira foi ficando cheia. Nunca tive coragem de reler aquelas cartas, como se elas pertencessem a outro tempo, a uma versão de mim que já não existia. Ainda assim, nunca consegui jogá-las fora.

Aos vinte e sete anos, perdi minha mãe. Foi o acontecimento que me virou do avesso. Escrevi-lhe uma carta no mesmo dia. Ali, agradeci-lhe por todas as vezes que me ouvira sem julgamento. Pela primeira vez, desejei que uma das minhas cartas encontrasse seu destino.

Tempos depois, em uma tarde de chuva, reli todas as cartas. Cada uma era como um espelho: mostrava as dores, os medos, mas também as superações. Percebi que, ao escrevê-las, eu havia me curado sem saber. As palavras que não foram ditas ganharam vida ali.

Hoje, sou escritor. Publiquei um livro com algumas dessas cartas outras, deixei guardadas como relíquias. Acredito que cada palavra escrita foi uma tentativa de continuar, de resistir ao silêncio que ameaçava me consumir.

Se me perguntarem o que aprendi com tudo isso, responderei com calma: aprendi que escrever é ouvir a si mesmo. E que há cartas que, mesmo sem destinatário, transformam quem as escreve.

Texto adaptado

2. Classifique o narrador do texto quanto à presença. Justifique a tua resposta com uma passagem do texto. (2.0)

1.5/2.0 o narrador do texto é autodiálogo

3. Ali, agradece-lhe por todas as vezes que me ouvira sem julgamento. (...) responderei com calma (2.0)

2.0/2.0 a) Sublinhe as preposições na frase acima?

2.0/2.0 b) Retire do texto uma frase de oração subordinada relativa

2.0/2.0 as palavras que um dia eu amaria

5. De que forma a perda da mãe influenciou o percurso do narrador? (2.0)

2.0/2.0 Foi o acontecimento que me virou do avesso e passou uma carta no mesmo dia

6. Explique o significado da última frase do texto: "há cartas que, mesmo sem destinatário, transformam quem as escreve." (2.0)

1.5/2.0 cartas que sem destinatário de propósito

7. Ele, certamente publicou um livro com algumas cartas (2.0)

a) Classifique o advérbio destacado na frase em 8. (2.0)

2.0/2.0 certamente

b) Elabore uma frase, usando bastante (2.0)

2.0/2.0 certamente tems que não como um livro

8. Escreva um texto narrativo com o tema: "Palavras que curam". Num mínimo de 8 e máximo de 10 linhas. (4.0)

2.0/4.0 Palavras que curam
na minha vida uma mulher que

Perg. 1.5/2.0 Qual é o tema central do texto? Justifique com elementos do texto.

2.0/2.0 tema central do texto é a minha mãe

2.0/2.0 Durante a adolescência descobri que escrever era uma forma de libertar o que me pesava no peito, eu escrevia e as guardava numa caixa de madeira escondida debaixo da cama


Cotação (2.0)

FIM

Page 2 of 2

Anexo g: Amostra de AT

Tolerância zero
à violência sexual contra a criança



Variante A

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO E GARANTIA DA QUALIDADE

ESCOLA BÁSICA DA MATOLA GARE

Nome do aluno Isabelina Louisa, Turma 12, Nº 17

ES1/2025
9ª Classe

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

II Trimestre
90 Minutos

Esta avaliação contém 8 perguntas. Responda-as na sua folha de respostas.
Na margem direita está indicada, entre parênteses, a cotação de cada pergunta em valores.

Texto

As Cartas que nunca enviei

Sempre fui alguém que observava mais do que falava. Desde os meus primeiros anos, as palavras me pareceram misteriosas: carregavam significados, intenções e, às vezes, feridas. Por isso, acostumei-me a recolhê-las, a estudá-las em silêncio, como quem decifra um idioma esquecido. Durante a adolescência, descobri que escrever era uma forma de libertar o que me pesava no peito. Comecei a redigir cartas. Eram cartas sinceras, emotivas, mas jamais tinham destinatário real. Eu as escrevia e as guardava numa caixa de madeira escondida debaixo da cama.

A primeira carta foi para meu pai, que saíra de casa quando eu tinha sete anos. Não escrevi com mágoa, mas com o desejo de compreender. Perguntava-lhe o porquê da partida, o que pensava sobre mim, se algum dia sentiria saudades.

Depois vieram cartas para mim mesmo para o "eu" de cinco anos, de dez, de quinze. Nessas mensagens, tentava consolar as dores do passado, oferecer conselhos que ninguém me dera, prometer que o futuro poderia ser melhor.

Um dia, escrevi uma carta para alguém que ainda não conhecia: "a pessoa que um dia eu amaria". Nela, falava das minhas fragilidades, dos meus medos e da vontade de ser compreendido além das palavras. Foi nessa carta que percebi que talvez o amor fosse, antes de tudo, um exercício de escuta.

Anos se passaram, e a caixa de madeira foi ficando cheia. Nunca tive coragem de reler aquelas cartas, como se elas pertencessem a outro tempo, a uma versão de mim que já não existia. Ainda assim, nunca consegui jogá-las fora.

Aos vinte e sete anos, perdi minha mãe. Foi o acontecimento que me virou do avesso. Escrevi uma carta no mesmo dia. Ali, agradei-lhe por todas as vezes que me ouvira sem julgamento. Pela primeira vez, desejei que uma das minhas cartas encontrasse seu destino.

Tempos depois, em uma tarde de chuva, reli todas as cartas. Cada uma era como um espelho: mostrava as dores, os medos, mas também as superações. Percebi que, ao escrevê-las, eu havia me curado sem saber. As palavras que não foram ditas ganharam vida ali.

Hoje, sou escritor. Publiquei um livro com algumas dessas cartas outras, deixei guardadas como relíquias. Acredito que cada palavra escrita foi uma tentativa de continuar, de resistir ao silêncio que ameaçava me consumir.

Se me perguntarem o que aprendi com tudo isso, responderei com calma: aprendi que escrever é ouvir a si mesmo. E que há cartas que, mesmo sem destinatário, transformam quem as escreve.

Texto adaptado

Perg. 1. Qual é o tema central do texto? Justifique com elementos do texto.

Cotação (2,0)

FIM

o tema da letra é "Cartas que nunca enviei"

2. Classifique o narrador do texto quanto à presença. Justifique a tua resposta com uma passagem do texto. (2,0)

o narrador é classificado por autólogo

3. "Ali, agradei-lhe por todas as vezes que me ouvira sem julgamento. (...), responderei com calma" (2,0)

Sublinhe as preposições na frase acima.

4. Retire do texto uma frase de oração subordinada relativa (2,0)

que me pesava no peito

5. De que forma a perda da mãe influenciou o percurso do narrador? (2,0)

o narrador foi influenciado na escrita com que conseguiu compreender

6. Explique o significado da última frase do texto: "há cartas que, mesmo sem destinatário, transformam quem as escreve." (2,0)

o narrador da última parte da letra e que ele mencionou a si a escrever cartas e que elas são guardadas e nunca foram ditas

7. Ele, certamente publicou um livro com algumas cartas (2,0)

a) Classifique o advérbio destacado na frase em 8.

certamente é um advérbio de modo.

b) Elabore uma frase, usando bastante (2,0)

há a importância de não escrever cartas

8. Escreva um texto narrativo com o tema: "Palavras que curam". Num mínimo de 8 e máximo de 10 linhas. (4,0)

Palavras que curam

Page 2 of 2