



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Línguas

Secção de Português

**PORTEFÓLIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE**

Emílio Rosário Taibo

Maputo, 2025

Emílio Rosário Taibo

**PORTEFÓLIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE**

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

Supervisor: Doutor Etelvino Guila

Maputo, 2025

DECLARAÇÃO

Declaro, por minha honra, 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 de ensino, quer nacional, quer estrangeira.

Assinatura

Emílio Rosário Taibo

Emílio Rosário Taibo

**PORTEFÓLIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA ESCOLA
EDUARDO MONDLANE**

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

Maputo, 04 de Novembro de 2025

Supervisor: Doutor Etelvino Guila

1º Vogal: Prof. Doutor Nelson Ernesto

1º Vogal: dr. Célio Ouana

Resumo

Portefólio do estágio pedagógico realizado na escola eduardo mondlane

O presente trabalho analisa criticamente o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Eduardo Mondlane, na cidade de Maputo, ao longo de um trimestre lectivo e dois meses. As práticas pedagógicas são entendidas como atitudes, comportamentos e acções desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo actividades como observação de infraestruturas escolares, participação em sessões de planificação, leccionação de aulas e avaliação das aprendizagens. O estudo reflecte sobre experiências, dificuldades, sucessos e estratégias adotadas, bem como sobre o impacto das condições oferecidas no desempenho escolar. Pretende-se, com a produção deste trabalho, alcançar vários resultados, com maior destaque para os seguintes: testemunhar a nossa participação integral no estágio pedagógico, em cumprimento das orientações dadas pela direcção da escola (i); documentar a realização escrupulosa das actividades inerentes às práticas pedagógicas (ii); apresentar as realidades emergentes nas escolas nacionais, no que se refere, principalmente, às condições oferecidas para o decurso pleno do processo educativo e sua influência no aproveitamento pedagógico (iii).

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Língua portuguesa; reflexão; leccionação.

DEDICATÓRIA

À família Taibo

À minha esposa Azélia Zeca Anselmo (*in memoriam*)

Aos meus pais, Rosário Taibo (*in memoriam*) e Verónica Armando

Aos meus filhos: Wilson, Marlene, Ailton e Michel (*in memoriam*).

E minha netinha Michela.

Dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ajudar-me a ultrapassar todos os obstáculos enfrentados com sucesso ao longo do curso;

Aos meus pais, Rosário Taibo (*in memoriam*) e Verónica Armando, pelo apoio incondicional;

Aos meus amores Wilson, Marlene, Ailton e Michela pelo apoio incondicional, motivação e pela compreensão das minhas ausências, em eventos familiares, no decurso da realização do curso;

Ao meu docente, supervisor e orientador, Doutor Etelvino Guila, pelas correcções e ensinamentos, que me permitiram a realização deste trabalho e do meu processo de formação profissional, no campo estágio;

À professora delegada de Português, na escola de estágio, Teresa Mapossa, pelos conselhos construtivos para o exercício da profissão;

Muito obrigado!

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA	10
2.1. Localização e ambiente institucional	10
2.2. Infraestrutura e inclusão	11
2.3. Sala de aula: conservação e ambiente pedagógico	11
3. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	13
3.1. Planificação quinzenal.....	13
3.2. Planos diários	14
3.3. Reflexão crítica	15
4. REFLEXÃO SOBRE A LECCIONAÇÃO DE AULAS	17
4.1. A leccionação como mediação pedagógica.....	17
4.2. Promoção da leitura como eixo da formação linguística	18
4.3. O diálogo como ferramenta de construção do conhecimento	18
5. REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	20
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	21
5.2. Reflexão crítica	22
6. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	23
7. CONCLUSÃO.....	25
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
9. APÊNDICES E ANEXOS.....	298
9.1. Apêndice A: acta da planificação quinzenal	298
9.2. Apêndice B: plano de aula	29
9.3. Anexo a: credencial.....	321
9.4. Anexo b: relatório de fim de estágio	332
9.5. Anexo c: amostra de teste.....	343
9.6. Anexo c: amostra de teste.....	354
9.7. Anexo d: amostra de teste	365
9.8. Anexo e: amostra de teste.....	376

1. INTRODUÇÃO

A conclusão de um determinado curso, no âmbito do ensino superior, na Universidade Eduardo Mondlane, é resultado de frequência e aprovação de um leque de disciplinas previstas para cada curso. Nesse contexto, no âmbito do curso de Licenciatura em Ensino de Português, após a frequência das diversas disciplinas curriculares do curso, ministrado pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Secção de Português, culminamos com a realização de um estágio pedagógico, na Escola Secundaria Eduardo Mondlane.

O referido estágio teve a supervisão institucional da faculdade acima mencionada, por meio da Secção de Português, representada pelo Doutor Etelvino Guila e contou com a orientação da direcção pedagógica da escola em questão, representada pela dra. Teresa Mapossa, delegada da disciplina de Português. Tendo terminado o estágio, surge este portefólio, que é requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado naquela instituição de ensino superior.

Do ponto de vista pedagógico, a concepção do portefólio visa agrupar as diferentes fases de um percurso, incidindo nas actividades realizadas e reflectindo sobre elas, como forma de as melhorar no exercício docente futuro. Portanto, constitui um instrumento importante, pois permite que o professor-estagiário faça uma auto-avaliação das suas práticas pedagógicas, bem como contribua para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em geral.

Em relação ao conteúdo, este portefólio aglutina os seguintes principais aspectos, que perfazem uma estrutura seccionada em cinco principais partes: Primeira secção (o índice, o resumo e a introdução); segunda secção (reflexão a cerca dos processos relativos às práticas pedagógicas); terceira secção (conclusões); quarta secção (referências bibliográficas); quinta secção (anexos e as evidências de desenvolvimento de competências pedagógico-didácticas, durante o estagio pedagógico).

Na sequência do exposto, na secção que se segue, iremos apresentar as reflexões sobre os principais processos inerentes às práticas pedagógicas, isto é, as actividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico. São elas: a observação da escola, a planificação do processo de ensino-aprendizagem, a leccionação, a avaliação das aprendizagens dos alunos e, finalmente, uma reflexão particular sobre as aprendizagens construídos durante o processo em questão.

2. REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA

A presente reflexão centra-se na análise crítica da Escola Secundária Eduardo Mondlane, onde realizamos as nossas práticas pedagógicas, como evidenciam os anexos **a** e **b**, que constam do presente trabalho. Trata-se de um estabelecimento de ensino situado no bairro Ferroviário, na cidade de Maputo, buscando olhar o impacto da infraestrutura e funcionamento escolar no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o objectivo não somente descrever a organização física e pedagógica da escola, como também confrontá-la a luz de posicionamentos de alguns teóricos da área da educação.

A escola é gerida por um conselho com 17 membros, incluindo direcção pedagógica (constituída por uma directora geral, dois directores adjuntos, sendo um para o primeiro ciclo e outro para o segundo), chefe administrativa, representantes dos docentes, representante de funcionários não docentes, representantes de pais e da comunidade local. Apesar da remuneração para cargos directivos, os docentes que desempenham funções complementares (delegado, coordenador, diretor de turma) não recebem compensação monetária adicional, apenas acréscimo de carga horária, o que pode comprometer a motivação e qualidade do trabalho docente.

2.1. Localização e ambiente institucional

A escola encontra-se próxima ao complexo desportivo Ferroviário das Mahotas e à Paróquia Nossa Senhora de Fátima. Como se pôde constatar, a escola está localizada nas mediações de uma Igreja, o que revela que a rua em que se encontram ambas instituições é frequentada por multidões, por um lado crentes religiosos, por outro lado alunos. Esta realidade propicia que, naquela rua, haja frequentemente um ambiente calmo, acolhedor, pelo menos, duas instituições sociais muito importantes para disseminação da moral e ética, contribuindo para um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que procura, igualmente, insinuar na transversalidade e inculcar nos alunos a moral e a ética.

Se a localização da escola próxima ao complexo desportivo e a uma instituição religiosa podem emergir como aspectos positivos, o mesmo não se pode dizer das barracas próximas ao recinto escolar, uma vez que essa situação coloca os alunos propensos ao consumo de álcool, que é

prejudicial no processo de ensino e aprendizagem, se considerarmos que este afecta o funcionamento do sistema nervoso e, consequentemente, causa efeitos psicológicos.

O consumo desmensurável do álcool faz com que a capacidade do cérebro em criar memórias de longo prazo seja reduzida e, consequentemente, a capacidade de raciocínio do indivíduo nessa condição fica limitada, isto é, o indivíduo torna-se incapaz de pensar e fazer escolhas racionais. Portanto, este facto traz impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Infraestrutura e inclusão

A escola apresenta uma rampa na entrada, porém esta não é acessível a pessoas com deficiência física, portanto, ela não é funcional. A falha em referência contradiz o lema nacional de uma educação que se pretende que seja “inclusiva”, acessível a todos os cidadãos independentemente das suas condições físicas conforme defendia o lema da educação do ano 2024 que estabelecia o seguinte: *“Por uma Educação Patriótica, Inclusiva e de Qualidade”*.

Num outro enfoque, a Escola Secundária Eduardo Mondlane dispõe somente de um laboratório para as disciplinas de ciências, designadamente: Biologia, Física e Química. Esta situação contraria o Regulamento de Organização e Funcionamento de Escolas Secundárias de 2023, que prevê que cada disciplina tenha um laboratório. Ademais, a utilização de um único laboratório para várias disciplinas, no nosso entender, compromete a eficácia didáctica e a organização dos espaços de aprendizagem. Esta realidade pode resultar em confusões de programação de aulas práticas.

A simultaneidade de uso do laboratório, por sinal um espaço educacional que é primordial no ensino das disciplinas tidas como exactas, portanto, prejudica o processo educativo inerente àquelas disciplinas, uma vez que os professores não poderão cumprir com todos os conteúdos previstos durante todo o ano lectivo.

2.3. Sala de aula: conservação e ambiente pedagógico

A turma da 12ª classe (grupo A2, turma “E”), sob orientação da professora Teresa Mapossa, apresenta uma sala bem conservada, com iluminação adequada, mobiliário em bom estado e ambiente propício ao ensino, inclusive no turno noturno. Esse cuidado estrutural contribui directamente para o bem-estar e concentração dos alunos.

Assumindo que as condições da sala de aula interferem no processo de ensino de aprendizagem no geral e da língua portuguesa, em particular, eram necessárias algumas acções colectivas de conservação das infraestruturas. Por conseguinte, tínhamos que primar por posturas de visassem a promoção de atitudes responsáveis junto dos alunos, tal é o caso de evitar danos à infraestrutura e denunciar casos de vandalismo, de modo que garantissem que os alunos vindouros encontrassem as mesmas condições para o seu sucesso escolar.

Somos de opinião de que as acções por nós realizadas reforçavam o sentido de comunidade e o perticimento a esta, bem como o compromisso colectivo com o património escolar, se tivermos em consideração de participação activa e responsável de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (os alunos, os professores, os funcionários não docentes, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral) é imprescindível para a concretização dos objectivos previamente estabelecidos pela escola, equanto uma sociedade em miniatura.

No cômputo geral, a Escola Secundária Eduardo Mondlane, nosso campo de estágio, apresenta condições favoráveis em termos de manutenção física e ambiente pedagógico, especialmente na sala de aula, o que favorece o bem-estar e, consequentemente, o desempenho dos alunos. No entanto, persistem lacunas significativas em termos de acessibilidade e valorização docente. Estas fragilidades comprometem a plena concretização da política de educação inclusiva e de qualidade.

3. REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O presente texto tem como objetivo refletir criticamente sobre a importância da planificação no processo de ensino-aprendizagem, analisando, a partir da experiência de estágio pedagógico realizado na escola Escola Secundária Eduardo Mondlane, a forma como esta prática foi realizada naquela instituição escolar, bem como os desafios e implicações observados.

Após a reflexão inicial sobre a instituição escolar, passamos a debruçar-nos sobre a planificação, considerada um dos processos centrais nas práticas pedagógicas. De acordo com Libâneo (2006), a planificação consiste num processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social. O autor salienta que planificar não se resume ao preenchimento de documentos para fins administrativos, mas configura uma acção consciente que prevê as atividades docentes com base em opções político-pedagógicas, associadas permanentemente a situações didáticas bem definidas.

Nessa mesma linha, Piletti (2007) define planificação como um método que organiza um conjunto de decisões com o intuito de alcançar objetivos previamente estabelecidos. Para o autor, o plano de aula representa os passos que orientam o trabalho a ser realizado durante uma aula, explicitando o que se espera do aluno, os conteúdos, os meios e os procedimentos necessários para a concretização das aprendizagens pretendidas. Assim, sustentado nos posicionamentos dos autores anteriormente referenciados, assumimos que a planificação de aula configura-se como o resumo estruturado de tudo aquilo que será desenvolvido num período específico de interacção entre professor e aluno, no decurso do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito do nosso estágio, elaborámos tanto planos quinzenais como planos diários (ver Apêndices A e B).

3.1. Planificação quinzenal

No caso específico, a planificação quinzenal era realizada às sextas-feiras, entre as 17h45 e as 19h00. Considerámos este horário pouco produtivo, dado que ocorria num momento em que os professores já se encontravam fatigados após um dia intenso de aulas. Ademais, constatou-se que muitos docentes titulares não participavam, por já terem deixado a escola em cumprimento dos seus horários, o que prejudicava a dinâmica colectiva da planificação e, consequentemente, a

contribuição dos integrantes do grupo de Língua Portuguesa na resolução dos problemas pedagógicos (gestão das turmas, estratégias adequadas para cada conteúdo previsto no plano analítico, etc.), que inquietam cada membro.

Este cenário revelava que, em alguns casos, não realizássemos a planificação quinzenal de forma colaborativa, limitando-nos, quando muito, a fazê-la individualmente. Tal prática contraria a essência desta modalidade de planificação, que deveria ocorrer em grupos por disciplina, com vista à partilha de estratégias e à melhoria do desempenho docente – fator que, quando ausente, pode comprometer significativamente a aprendizagem dos alunos.

3.2. Planos diários

A planificação no âmbito escolar segue uma lógica ascendente, ou seja, partimos de planos concebidos ao nível ministerial, por meio do Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), passando pela direcções distritais até as escolas, onde entramos em acção enquanto professores. Nesse âmbito, a planificação de aulas decorre tendo como base os planos quinzenais a que fizemos menção anteriormente.

Relativamente aos planos de aula diários, estes eram elaborados individualmente, conferindo-nos maior autonomia para seleccionar métodos, recursos e estratégias de leccionação. Contudo, a direcção da escola procedia à supervisão destes planos, com o objetivo de verificar a sua pertinência e eficácia.

A planificação diária de aulas tendo em conta as especificidades dos nossos alunos revelou ser muito importante, uma vez que com esta actividade feita devidamente garantíamos uma condução estruturada das mesmas. Em outras palavras, uma planificação ajustada a realidade do nosso público-alvo possibilitava que tivéssemos segurança no momento da mediação de aulas, evitando, desse modo, improvisos desnecessários e assegurando a sequência lógica dos conteúdos.

Além do descrito anteriormente, os planos diários possibilitaram-nos, de forma progressiva, a melhorarmos a gestão do tempo, possibilitando o equilíbrio entre as actividades previstas para cada uma das funções didácticas, que perfazem uma aula.

Sendo uma prática que sempre deve ser concebida como ponto de partida o reconhecimento da realidade, como defende Piletti (2007), enquanto aspirarmos exercer melhor as nossas práticas

docentes, este processo revela ser de extrema importância ao possibilitar que possamos desenvolver competências únicas, associadas a capacidade de antecipar dificuldades dos alunos e a seleccionar metodologias mais ajustadas a realidade das turmas com as quais interagimos.

Face ao exposto, reiteramos a necessidade de que como professores tenhamos, de forma efectiva, pautar por actividades de planificação quinzenal e diária nas nossas práticas educativas. É a partir dessas práticas organizadas e colaborativas que se torna possível aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promover melhores resultados educativos.

3.3. Reflexão crítica

A planificação constitui um instrumento essencial na organização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor prever, estruturar e orientar as actividades que visam alcançar os objectivos pedagógicos propostos. Na leccionação da disciplina de Português, a planificação assume particular relevância, uma vez que o domínio da língua pressupõe a dosificação dos conteúdos a serem ministrados.

Durante as nossas prática pedagógicas, ressaltou que a planificação, seja ela diária ou quinzenal, representa mais do que um simples documento formal. É uma ferramenta de reflexão e orientação do trabalho pedagógico. Se o plano diário permite um acompanhamento detalhado do desenvolvimento da aula, prevendo actividades, estratégias, recursos e instrumentos de avaliação específicos, o plano quinzenal faculta uma visão global do processo, possibilitando ao professor distribuir conteúdos de forma equilibrada, respeitando o ritmo dos alunos e garantindo a articulação entre os diferentes domínios da língua: leitura, escrita, oralidade e gramática.

A planificação emerge como uma possibilidade de o professor agir com intencionalidade, evitando improvisações desnecessárias e assegurando que cada momento da aula contribua para os objectivos previamente definidos em conjunto pelos elementos do grupo de disciplina e individualmente. Como sublinha Piletti (2007), o ensino eficaz resulta de uma planificação cuidadosa que orienta o trabalho do professor, tornando-o consciente das etapas e dos meios adequados à consecução das metas educativas. Além disso, a planificação promove a organização do tempo pedagógico, o uso adequado dos recursos didácticos e a integração das metodologias, favorecendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

É importante, no entanto, reconhecer que a planificação também apresenta desafios e limitações. Uma planificação excessivamente rígida pode reduzir a flexibilidade docente e dificultar a adaptação às realidades concretas da sala de aula, como o que sucede em nossas escolas qm que somos exigidos o cumprimento do programa sem, entretanto, preocuparem-se com a assimilação efectiva dos conteúdos pelos alunos. O ensino da língua portuguesa, por sua natureza dinâmica exige que o professor seja capaz de ajustar o plano conforme as necessidades e os ritmos dos alunos. Como afirma Haydt (2006), planificar não deve significar engessar o ensino, mas antecipar caminhos possíveis, mantendo abertura para a espontaneidade e a criatividade.

A ausência de planificação, por outro lado, revela-se prejudicial, pois conduz à improvisação e à perda de coerência pedagógica, posto que não se seguirá a lógica em que os conteúdos foram estabelecidos no programa de disciplina. Sem um plano que organize os conteúdos e actividades, o professor corre o risco de ensinar de modo desarticulado e descontextualizado, comprometendo a progressão das aprendizagens e a consolidação das competências linguísticas dos alunos.

Por conseguinte, a planificação deve ser encarada como um acto de previsão maleável, sustentado por princípios pedagógicos e aberto à reformulação. Tanto os planos diários como os quinzenais são instrumentos complementares: o primeiro assegura o controlo e a coerência imediata da aula, enquanto o segundo garante a continuidade e o encadeamento das aprendizagens. A planificação, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio de orientar a acção docente com consciência, autonomia e sentido pedagógico.

Em síntese, a planificação das aulas de Português não tem como finalidade cumprir formalidades, mas para assegurar a intencionalidade, a coerência e a qualidade do ensino. A planificação é, simultaneamente, um instrumento técnico e reflexivo que transforma a prática docente num processo consciente, sistemático e aberto à melhoria contínua, em função dos sujeitos envolvidos no PEA.

4. REFLEXÃO SOBRE A LECCIONAÇÃO DE AULAS

O processo de ensino-aprendizagem compreende uma multiplicidade de atividades interdependentes, sendo a leccionação uma das mais centrais, pois corresponde à prática concreta de mediação do conhecimento. Esta reflexão incide sobre a experiência de leccionação desenvolvida durante o estágio pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa, com enfoque na mediação didática, na promoção da leitura e no uso do diálogo como instrumento de construção do conhecimento.

4.1. A leccionação como mediação pedagógica

Leccionar não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas implica um ato intencional, planeado e interativo, através do qual o professor orienta, estimula e avalia a aprendizagem dos alunos. Conforme defende Libâneo (1994), o papel do professor, no contexto da sala de aula, é o de mediador do processo de construção do conhecimento, o que exige domínio técnico-pedagógico, clareza de objetivos e sensibilidade didática.

Neste sentido, a leccionação, de acordo com Piletti (2007), assume uma dimensão mais ampla, integrando o reconhecimento da realidade, a planificação, a execução e a avaliação como partes indissociáveis da prática docente. O autor ressalta que a função essencial do professor é criar condições para que o aluno se torne sujeito da sua própria aprendizagem, sendo a aula o espaço privilegiado para essa transformação.

A luz dos pressupostos avançados por Piletti (2007) e Haydt (2006) a nossa actuação, enquanto estagiários, teve como base, conforme referimo-nos na reflexão anterior, planificação prévia das aulas, alinhadas com os objetivos curriculares da disciplina e com as necessidades da turma. Assim sendo, como destaca Haydt (2006), encaramos a leccionação como sendo um momento da prática pedagógica que se assenta na planificação como um instrumento de racionalização da acção pedagógica, garantindo coerência entre os fins educacionais e os meios utilizados para os atingir.

Cada aula foi estruturada com objetivos específicos, métodos adequados ao conteúdo e estratégias que favorecessem a participação activa dos alunos. Essa organização permitiu uma prática mais reflexiva e intencional, evitando improvisações que comprometessem a qualidade da mediação docente.

4.2. Promoção da leitura como eixo da formação linguística

A leitura foi uma competência amplamente incentivada nas aulas de Língua Portuguesa, independentemente do conteúdo abordado. Acreditamos, com base em Azevedo (2010), que a educação deve formar indivíduos críticos e capazes de interagir com o mundo que os cerca, sendo a leitura uma ferramenta fundamental nesse processo.

Desenvolvemos, nesse âmbito, atividades de *leitura expressiva*, *leitura em grupo*, *leituras críticas* e *leituras competitivas*, com o intuito de despertar o gosto pela leitura (concorrendo para a materialização de um dos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral), melhorar a fluência e ampliar a compreensão textual.

A leitura foi tratada não como um fim em si mesma, mas como um meio de desenvolver competências linguísticas, cognitivas e sociais. Portanto, em nossas aulas, no que diz respeito à actividade de leitura, sustentados em Antunes (2003), procurámos suplantar a perspectiva de leitura centrada em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo habilidades para a dimensão da interacção verbal. Com base na autora conduzimos actividades de leitura voltadas aos usos sociais da leitura.

4.3. O diálogo como ferramenta de construção do conhecimento

Durante as nossas aulas, o diálogo foi a estratégia frequentemente utilizada. Interessa clarificar que este não era somente entendido como uma troca de palavras, mas como um espaço de negociação de sentidos e construção conjunta do saber. Durante as aulas, favorecemos debates entre os alunos e entre professor e alunos, visando à apropriação activa dos conteúdos.

Para o uso estratégia dialógica assumíamos que os alunos não são tábuas rasas, havendo necessidade de considerar os seus conhecimentos prévios. Assim sendo, a luz dos conhecimentos de Pietri (2007), recorremos aos seguintes conhecimentos: enciclopédicos (do mundo), linguísticos e dos géneros textuais.

O ensino dialógico permite que o aluno deixe de ser mero receptor e passe a ser agente da aprendizagem (Libâneo, 2013). Neste modelo, actuávamos como mediadores cognitivos, orientando o processo e promovendo a reflexão crítica. Essa abordagem mostrou-se eficaz,

sobretudo, em atividades de interpretação textual, onde diferentes leituras eram discutidas e confrontadas, enriquecendo a aprendizagem.

Para terminar a presente reflexão, importa sublinhar que a prática de leccionação, no contexto do estágio, revelou-se uma experiência enriquecedora e desafiadora. Por via disso, mais do que aplicar técnicas ou transmitir conteúdos, foi necessário compreender os alunos, planificar com intencionalidade e promover um ambiente de diálogo, cooperação e respeito mútuo.

Ao recorrermos a estratégias como a promoção da leitura e o uso sistemático do diálogo, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que valorize o aluno como sujeito activo da aprendizagem, dono do próprio dizer e como dizia Freire (2011), ensinamos o aluno a ler o mundo, ou seja, a compreender criticamente a realidade circundante, quer seja social, política, cultura ou económica.

5. REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Avaliação é uma actividade primordial na implementação do processo de ensino e aprendizagem. Ela é indispensável nas actividades desencadeadas pelos intervenientes no processo, posto que estabelece uma reflexão sobre todo o trabalho didáctico realizado pelo professor assim como pelos alunos. É neste âmbito que pretendemos fazer a nossa reflexão, procurando analisar de modo crítico os processos e os produtos referentes à avaliação das aprendizagens dos nossos alunos durante o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Eduardo Mondlane.

De acordo com Piletti (2007),

a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (p. 190).

Na linha do exposto, Libânio (1994, p. 195), é de entendimento que a avaliação “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. Desse modo, a avaliação sobressai como uma actividade importante no âmbito escolar. Portanto, enquanto actividade e com função essencial do processo educativo, ela transcende a dimensão meramente classificatória, assumindo um papel transformador e integrador na formação dos alunos. Como afirmamos, a avaliação não é apenas uma prática institucional, mas uma experiência inerente à condição humana, permeando o cotidiano e influenciando comportamentos, interacções e a percepção de realidades. Azevedo (2010), pontua que essa perspectiva leva-nos a considerar a avaliação como um ato intencional que visa não apenas medir, mas também promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

No campo educacional, Piletti (2007) e Libâneo (1994) distinguem diferentes modalidades de avaliação, designadamente: diagnóstica, formativa e formativa. Na nossa prática, procurámos dar ênfase as avaliações formativas, contrariando uma perspectiva centrada nas avaliações sumativas vigente nas nossas escolas, que revela um enfoque tradicional que, muitas vezes, se limita a um carácter meramente classificatório.

A avaliação sumativa, centrada em testes e na atribuição de notas, pode obscurecer o verdadeiro potencial do processo educativo, uma vez que frequentemente ignora as nuances do aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Por outro lado, a avaliação formativa propõe um acompanhamento contínuo do processo, enfatizando a importância de avaliar para aprender, o que implica uma mudança de paradigma em que o foco se desloca da mera contabilização de resultados para a promoção de um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

Sustentámos, também, a nossa actividade no defendido por Gomes et al. (1991). De acordo com os autores, avaliar significa acompanhar o desenvolvimento do acto educativo por meio de actividades contínuas que visam apreciar a adequação dos momentos do processo de ensino e aprendizagem (PEA) e o nível alcançado pelos alunos. Essa abordagem sugere que a avaliação deve ser um instrumento de retorno tanto para alunos, quanto para nós professores, permitindo ajustes nas estratégias pedagógicas e contribuindo para o alcance dos objectivos educacionais previamente estabelecidos.

5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Tomando em consideração os objectivos previstos no âmbito da classe, depois da leccionação de conteúdos programáticos, elaborámos e aplicámos avaliações formativas, com destaque para a segunda ACS do terceiro trimestre (Vide anexos **c, d, e, e f**). Na avaliação em alusão, dos 56 alunos avaliados 52 alunos tiveram em situação positiva, o que corresponde a 92%. Como nota máxima obtivemos 14,7 valores e nota mínima foi de 8 valores.

Durante a realização das avaliações, identificamos várias dificuldades no seio dos alunos, especialmente relacionadas à escrita, que se mostraram mais significativas do que esperávamos, considerando que eram alunos prestes a concluir o ensino secundário geral, 12ª classe. Essa situação gerou uma preocupação substancial em nós, posto que a capacidade de comunicação escrita é fundamental para a formação académica dos alunos, assim como o exercício da cidadania, conforme destaca Freire (2011). Para superar esses desafios, adoptamos diversas estratégias: realizamos sessões de tutoria individualizada, promovemos actividades de escrita e leitura, e implementamos retorno correctivo constante durante o processo de aprendizagem. Essas intervenções não apenas ajudaram a minimizar as dificuldades, mas também promoveram um ambiente mais colaborativo e de apoio.

5.2. Reflexão crítica

A reflexão sobre os resultados permite, acima de tudo, reconhecer que a avaliação deve ser um instrumento de retroalimentação ou retorno para o professor em sua prática quotidiana no âmbito de ensino e aprendizagem. Desse modo, a nossa prática, no campo de eságio, não foi desprovida desses pressupostos que orientam a actividade docente.

A análise crítica dos desempenhos menos conseguidos ou menos satisfatórios, representados pelas notas negativas (anexos **c** e **d**), assim como as notas positivas (anexos **e** e **f**) levaram à revisão de estratégias, à diferenciação pedagógica, ou seja, à adopção de uma abordagem que adapta o PEA às necessidades individuais de cada aluno, interesses e potencialidades, para garantir que todos tenham melhores possibilidades de sucesso na aprendizagem, considerando, como destacam Gomes et. al. (1991), que os alunos não apresentam mesmos ritmos de aprendizagem e cabe ao professor identificar e respeitar esses ritmos.

A par do dito precedentemente, o rendimento dos alunos pontencializam a busca de práticas mais inclusivas. Assim, a experiência de avaliar as aprendizagens dos alunos reforçou a convicção de que a avaliação é, antes de tudo, um processo contínuo e permanente de construção e reconstrução, tanto do conhecimento dos alunos como da prática do professor.

Em síntese, a avaliação no PEA deve ser encarada como uma bússola orientadora, que guia o professor e o aluno ao longo do percurso educativo, e não como uma sentença ou veredicto final, como habitualmente é concebido em práticas educativas em contexto moçambicano. Portanto, quando compreendida nesta perspectiva formativa e reflexiva, torna-se um elemento primordial da qualidade do ensino e da aprendizagem.

6. REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica realizada na Escola Secundária Eduardo Mondlane constituiu um espaço fecundo de construção de saberes, autoconhecimento e crescimento profissional. Lecionar num contexto de convulsões sociopolíticas representou um desafio acrescido, mas também uma oportunidade ímpar para desenvolver competências que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos. As aprendizagens construídas ao longo dessa experiência consolidaram uma visão mais crítica, reflexiva e humanizadora do processo educativo.

Desde os primeiros momentos, o maior desafio foi criar um ambiente favorável à aprendizagem, marcado pela confiança e pela participação activa dos nossos alunos. Decorrente disso, a interacção constante entre nós, professores, e o aluno revelou-se ser de suma importância para promover a colaboração e o respeito mútuo. Esta experiência reforçou a importância da mediação pedagógica como ponte entre o saber e o aluno, conforme sustenta Vygotsky (1991), ao afirmar que o conhecimento é resultado das interacções sociais e culturais. Desse modo, aprendemos que ensinar é, acima de tudo, construir caminhos de diálogo e partilha de experiências diversas, onde cada voz e forma de pensar são valorizadas.

A par do exposto, a planificação mostrou-se ser uma ferramenta indispensável para a coerência e eficácia da prática docente. A elaboração de planos diários e quinzenais possibilitou consolidarmos a importância de alinhar objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação. Inspirando-nos em Libâneo (1994), compreendemos que planificar é um exercício de racionalização e coordenação da acção docente, que deve estar sempre vinculada ao contexto e às necessidades dos alunos, considerando que os alunos têm ritmo de aprendizagem diferente. Essa aprendizagem foi fundamental para percebermos que uma planificação flexível e reflexiva não apenas orienta o processo, mas também confere intencionalidade pedagógica ao processo de ensino e aprendizagem.

A experiência da prática pedagógica também proporcionou uma nova compreensão sobre a avaliação. Deixamos de encara-la como um momento isolado de medição de resultados para assumir um papel formativo e contínuo. Através de observações, produções escritas e trabalhos em grupo e individuais, foi possível acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de

ensino. Aprendemos que avaliar é diagnosticar, orientar e valorizar o percurso do estudante, respeitando o ritmo e o potencial de cada um. Essa abordagem reforçou o papel da avaliação como componente essencial do processo de aprendizagem, e não apenas como verificação de desempenho e instrumento de classificação dos alunos.

Outra aprendizagem marcante foi a importância da leitura e da escrita como eixos centrais da formação linguística. Diante da escassez de materiais didáticos, foi necessário desenvolver criatividade e autonomia, elaborando fichas e textos de apoio para suprir as lacunas existentes. Essa prática contribuiu para compreendermos que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como processos de construção de sentido e de desenvolvimento do pensamento crítico. As actividades de leitura orientada e produção textual em grupo fortaleceram o gosto pela língua portuguesa e fomentaram o espírito investigativo e criativo dos alunos.

A falta de recursos — como livros, dicionários e gramáticas — foi um obstáculo que exigiu inovação e resiliência. Aprendemos a produzir materiais alternativos e adaptados à realidade da turma, fundamentados no princípio de que o compromisso com o acto de ensinar deve ultrapassar as limitações estruturais imposta pelo contexto social. Essa vivência ensinou-nos que, enquanto professores, somos também criadores de soluções e que a verdadeira eficácia pedagógica nasce da capacidade de reinventar-nos perante as adversidades que emergem no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

O acompanhamento do nosso supervisor foi determinante no processo de aprendizagem dos conhecimentos descritos. As críticas construtivas e os momentos de reflexão conjunta permitiram aprimorar a prática e consolidar o entendimento de que o acto de ensinar e de aprender são processos inacabados. Como afirma Nivagara (2016), na obra *Didáctica Geral – Aprender a Ensinar*, o professor aprende continuamente a partir das experiências vividas, reconstruindo e ressignificando o seu saber-fazer docente.

As aprendizagens construídas ao longo da prática pedagógica, por conseguinte, ultrapassam a dimensão técnica da docência. Elas representam o amadurecimento profissional e humano, o fortalecimento da postura reflexiva e o reconhecimento de que a educação é um processo colectivo, dinâmico e permanente. Planificar com intencionalidade, avaliar com sensibilidade, promover a leitura e a escrita com criatividade e dialogar com empatia são aprendizagens que se consolidaram como pilares de uma prática pedagógica significativa e transformadora.

7. CONCLUSÃO

O acto de ministração de aulas constitui, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, um espaço privilegiado de construção de saberes, de mediação de aprendizagens e de desenvolvimento profissional docente. Na execução desta actividade, no campo de estágio, entendemos que deixamos de ser meros transmissor de conteúdos para assumirmos o papel de mediadores pedagógicos, orientando o aluno na construção activa do conhecimento.

A mediação pedagógica, como advoga (Libâneo, 1994), consiste na capacidade de o professor criar condições para que o aluno se aproprie do saber de forma autónoma, crítica e significativa. Nesta perspectiva, a leccionação das aulas foi entendida como um processo dialógico e interactivo, em que o ensino e a aprendizagem se entrelaçam, e todos os envolvidos no processo ensinam e, simultaneamente, aprendem.

Durante o processo de leccionação das nossas aulas, compreendemos que a mediação pedagógica exige uma intenção, empatia com os envolvidos e reflexão sobre as nossas práticas. Enquanto docentes, precisamos de dominar o conteúdo, mas também saber como o tornar acessível e significativo para o aluno, como nos assegura Haydt (2006). Cada aula torna-se, assim, uma actividade em que o professor descodifica e interpreta as reais necessidades dos alunos e, conseqüentemente, ajusta as estratégias didácticas. Dessa forma, a planificação e avaliação jogaram um papel importante na condução das nossas prática educativas.

O PEA da língua portuguesa é sustentada no desenvolvimento de quatro competências: falar, ouvir, ler e escrever. Em nossa prática buscámos promover a leitura como eixo da formação linguística. A leitura, mais do que uma habilidade técnica, é um instrumento que possibilita a leitura e interpretação da realidade que nos circunda. De acordo com Gomes et. al. (1991), o ensino da língua deve desenvolver competências comunicativas, críticas e interpretativas, possibilitando ao aluno compreender o mundo e a si mesmo. Assim, ao incentivar a leitura de textos literários e não literários, previstos no programa de ensino, procuramos despertar o gosto pela leitura (um dos principais objectivos do segundo ciclo do ensino secundário geral), estimular a interpretação e fomentar o diálogo entre o texto e o leitor. Essa prática revelou-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão oral e escrita dos alunos.

Por fim, o diálogo destacou-se como ferramenta de construção do conhecimento. Inspirando-nos em Freire (2011), percebemos que o diálogo é o ponto de encontro entre o ensinar e o aprender; é através dele que o professor e o aluno se reconhecem como sujeitos activos do processo educativo. As discussões abertas, os debates e as partilhas de experiências permitiram criar um ambiente participativo, onde o erro foi visto como oportunidade de crescimento e a diferença como riqueza, pois todos nós somos diferentes e as diferenças alargam a nossa forma de interpretar as coisas do mundo.

Em suma, a experiência de ensinar, no campo de estágio, revelou-se um processo dinâmico e reflexivo, em que a mediação pedagógica, a promoção da leitura e o diálogo se articularam como pilares da formação linguística e humana dos alunos, com a planificação e a avaliação jogarem um papel primordial em todo o processo.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Antunes, I. (2003). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola Editorial.
2. Azevedo, F. J. (2010). *Metodologia da língua portuguesa*. Plural Editora.
3. Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, 43.ed. Paz e Terra.
4. Gomes, A. et. al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Fundação Calouste Guibenkian.
5. Haydt, R.C. (2006). *Curso de Didática Geral*. Ática.
6. Libâneo, J.C. (2013). Licenciatura em pedagogia: A ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In GATTI. Bernardete Angelina et al. (org) *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, pp.73 – 94
7. Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
8. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2023). *Regimento de Organização e funcionamento da escola secundária*. MINEDH.
9. Nivagara, J. (s.d.). *Didáctica Geral: Aprender a Ensinar*. Maputo. Texto Editores.
10. Piletti, C. (2007) *Didáctica Geral 23ª ed*. Editora Ática.
11. Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

9.2. Apêndice B: plano de aula

Escola Secundária Eduardo Mondlane

Plano de Português - 12ª classe – 3º trimestre 2024

Tema: textos expositivos orações subordinadas

Tipo de aula : Introdutória

Duração 90 minutos data 23 /09 /2024

Objetivos : o aluno deve ser capaz de :

Prof. **Emílio Rosário Taibo**

- interpretar textos expositivos
- Analisar textos científicos
- usar nas produções orais e escritas , conjunções ou locuções subordinativas e orações subordinadas

Tempo lectivo : 1º e 2º

Nº de alunos -75

Tempo	Função didática	Conteúdo	Método	Material didático	Actividade	
					Professor	Aluno
10 minutos	Introdução e motivação	Textos expositivos- explicativos	Elaboração conjunta e trabalho independente	M.B.E. (Material básico de ensino)	Saúda a turma e pede a síntese da ultima aula E verifica o TPC	Responde a saudação Sintetiza a aula E apresenta ao professor
40 minutos	Mediação e assimilação	Leitura do texto "o que torna as mulheres tao vulneráveis ao HIV ?" pág. 98 Texto expositivo – explicativo visa transmitir conhecimento Divide-se em três fases : 1. Questionamento ou colocação de problema, 2 .Organização do enunciado .	Elaboração conjunta	M.B.E. (Material básico de ensino)	Orienta a leitura do texto Explica Fala da organização textual	Lê o texto Acompanha a explicação e interagem. Passa o resumo no caderno.

		Características linguísticas. Uso do presente; construção da passiva ; Nominalizações; não usam adjetivos valorativos ; uso de expressões explicativas e o uso de conectores discursivos (conjunções , locuções conjuntivas e preposições Orações subordinadas negativas Conjunções são vocábulos invariáveis que relacionam duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As conjunções subordinativas ligam orações de nível sintático inferior				
30 Minutos	Domínio e consolidações	Exercícios da página 98	Elaboração conjunta Trabalho independente	M.B.E. (Material básico de ensino) Livro do aluno	Orienta o exercício	Resolve exercício
10 Minutos	Controlo e avaliação	TPC Produz quatro (4) frases, duas para cada tipo de conjunções e locuções, nomeadamente comparativas e consecutivas	Trabalho independente	Livro do aluno	Orienta o TPC	Regista o TPC

9.3. Anexo a: credencial



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

Visto
O Director Nacional Adjunto para Área de Graduação

Prof. Doutor Márlino Mubai
(Professor Auxiliar)

**Exma. Senhora Directora da
ESCOLA SECUNDÁRIA DE EDUARDO MONDLANE
Maputo**

Credencial

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

Com os melhores cumprimentos

Maputo, 19 de Agosto de 2024

A. Directora de Curso

Názia Bavo

Prof.^a Doutora Názia Bavo
(Professora Auxiliar)

*Recabi
20/8/24
Amal's*

9.4. Anexo b: relatório de fim de estágio

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) Emílio Rozário Taibo, realizou o Estágio Pedagógico, entre os dias 03/09/24 e 06/12/2024 tendo concluído o processo com a classificação que se segue:

	Itens ponderados	Valores
1	Pontualidade	3
2	Assiduidade	3
3	Planificação conjunta e individual	3
4	Apresentação pessoal e postura	2
5	Aspecto científico ou domínios dos conteúdos	3
6	Gestão da turma	1
7	Instrução e mediação de aulas	2
8	Correcção da expressão oral e escrita dos educandos	1
9	Classificação final (Média)	18
Observação		Gostaria de apresentar muito empenho e dedicação. Admira, mostrou potencial, de se para o exercício da profissão docente e desejo de aprender mais.

Maputo, aos 16 de Junho de 2024

O (a) professor (a) titular

Teresa Reposa

O (a) Director (a) Adjunto da Escola

Zacarias Mangen

9.5. Anexo c: amostra de teste

Escola Secundária Eduardo Mondlane
2ª ACS de Língua Portuguesa - 12ª Classe - III Trimestre

Nome Reniqueia Janinias nº 36 Turma 4 Data: 18/10/2024

Lê atentamente o texto seguinte e responde às perguntas presentes na grelha de respostas e as outras duas, no verso da última folha da prova.

Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Resposta	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>D</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>C</u>	<u>D</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>B</u>	<u>B</u>	<u>A</u>	
Pergunta	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Resposta	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>D</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>A</u>	<u>C</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>D</u>	<u>C</u>

Chocalhos

O Gocha

É um chocalho que ultrapassou fronteiras sendo actualmente conhecido por *maracas* em toda a América Latina. Este chocalho de mão é constituído por um pau curto, que atravessa uma fruta oca de casca dura (massala), na qual são colocadas várias pedrinhas ou sementes secas. Em várias partes do país, por escassez da massala, nas gochas são usadas pequenas latas de leite e um pau, que é introduzido trespassando a chapa da lata, e segurado por uma corda numa das pontas. Este instrumento serve para marcar o ritmo durante os cânticos.

Temos outros chocalhos como: *champungu*, *chicoteca*, *bazuca*. Etc.

Cada zona de Moçambique aplica ao chocalho um nome conforme a língua local, dependendo, muitas vezes, do fruto em causa e da sua forma de construção.

O Masseve

Masseve é um instrumento do tipo chocalho, assim como é o gocha. Porém, este é utilizado nas mãos, o masseve nas pernas.

É feito de frutos pequenos, secos e ocos, colocados em várias fiadas e amarrados com cordas nas pernas do dançarino. Dentro dos frutos são colocadas pedrinhas ou sementes que produzem sons através da batida dos pés ao chão.

Podemos encontrar o masseve em quase todo o país. Contudo, toma várias designações, por exemplo, em Cabo Delgado é *meve*, no Niassa *masseve*, na Zambézia *massangue*; em Nampula *marrazula*, *maxororo* e também *masseve*, em Inhambane o nome de *marongue*.

SILVA, Júlio, Revista *Mozcelebe*, 7ª edição, Maio de 2011 (adaptado)

I

1. O texto da tua prova quanto ao tipo e género, respectivamente, classifica-se em:

A narrativo, conto popular. C multiuso, argumentativo
 B multiuso, expositivo-explicativo D multiuso, expositivo

2. O objectivo do texto da sua prova é:

A ensinar sobre os instrumentos moçambicanos C expor os chocalhos e o masseve
 B falar da origem dos instrumentos da América D argumentar sobre a importância dos instrumentos

3 Segundo o texto o Gocha e o Masseve ...

A Ambos são chocalhos. C são semelhantes em todos os aspectos.
 B são diferentes em todos os aspectos. D são totalmente diferentes.

9.6. Anexo d: amostra de teste

Escola Secundária Eduardo Mondlane
2ª ACS de Língua Portuguesa - 12ª Classe - III Trimestre

Nome Shonda Ezequiel Paula Mutooma n.º 46 Turma 4 Data: 18/10/2024

Lê atentamente o texto seguinte e responde às perguntas presentes na grelha de respostas e as outras duas, no verso da última folha da prova.

Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	29
Resposta	A	X	A	D	C	D	A	D	A	C	B	B	D	A	C
Pergunta	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30
Resposta	B	A	C	C	A	A	B	B	B	D	C	C	B	B	D

Chocalhos

O Gocha

É um chocalho que ultrapassou fronteiras sendo actualmente conhecido por *maracas* em toda a América Latina. Este chocalho de mão é constituído por um pau curto, que atravessa uma fruta oca de casca dura (massala), na qual são colocadas várias pedrinhas ou sementes secas. Em várias partes do país, por escassez da massala, nas gochas são usadas pequenas latas de leite e um pau, que é introduzido trespassando a chapa da lata, e segurado por uma corda numa das pontas. Este instrumento serve para marcar o ritmo durante os cânticos.

Temos outros chocalhos como: *champunga*, *chicoteca*, *bazuca*. Etc.

Cada zona de Moçambique aplica ao chocalho um nome conforme a língua local, dependendo, muitas vezes, do fruto em causa e da sua forma de construção.

O Masseve

Masseve é um instrumento do tipo chocalho, assim como é o gocha. Porém, este é utilizado nas mãos, o masseve nas pernas.

É feito de frutos pequenos, secos eocos, colocados em várias fiadas e amarrados com cordas nas pernas do dançarino. Dentro dos frutos são colocadas pedrinhas ou sementes que produzem sons através da batida dos pés ao chão.

Podemos encontrar o masseve em quase todo o país. Contudo, toma várias designações, por exemplo, em Cabo Delgado é *meve*, no Niassa *masseve*, na Zambézia *massangue*; em Nampula *marrazula*, *maxororo* e também *masseve*, em Inhambane o nome de *marongue*.

SILVA, Júlio, Revista *Mozcelebe*, 7ª edição, Maio de 2011 (adaptado)

I

1. O texto da tua prova quanto ao tipo e género, respectivamente, classifica-se em:

A narrativo, conto popular. C multiuso, argumentativo
 B multiuso, expositivo-explicativo D multiuso, expositivo

2. O objectivo do texto da sua prova é:

A ensinar sobre os instrumentos moçambicanos G expor os chocalhos e o masseve
 B falar da origem dos instrumentos da América D argumentar sobre a importância dos instrumentos

3 Segundo o texto o Gocha e o Masseve ...

A Ambos são chocalhos. C são semelhantes em todos os aspectos.
 B são diferentes em todos os aspectos. D são totalmente diferentes.

9.7. Anexo e: amostra de teste

Escola Secundária Eduardo Mondlane
2ª ACS de Língua Portuguesa - 12ª Classe - III Trimestre

Nome Maria Jafeline nº 50 Turma 4 Data: 18/10/2024

Lê atentamente o texto seguinte e responde às perguntas presentes na grelha de respostas e as outras duas, no verso da última folha da prova.

Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Resposta	B	B	D	D	B	E	C	D	A	A	B	B	B	A	
Pergunta	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30
Resposta	B	A	D	B	A	B	B	B	D	A	X	C	B	A	A

Chocalhos

O Gocha

É um chocalho que ultrapassou fronteiras sendo actualmente conhecido por *maracas* em toda a América Latina. Este chocalho de mão é constituído por um pau curto, que atravessa uma fruta oca de casca dura (massala), na qual são colocadas várias pedrinhas ou sementes secas. Em várias partes do país, por escassez da massala, nas gochas são usadas pequenas latas de leite e um pau, que é introduzido trespassando a chapa da lata, e segurado por uma corda numa das pontas. Este instrumento serve para marcar o ritmo durante os cânticos.

Temos outros chocalhos como: *champunga*, *chicoteca*, *bazuca*. Etc.

Cada zona de Moçambique aplica ao chocalho um nome conforme a língua local, dependendo, muitas vezes, do fruto em causa e da sua forma de construção.

O Masseve

Masseve é um instrumento do tipo chocalho, assim como é o gocha. Porém, este é utilizado nas mãos, o masseve nas pernas.

É feito de frutos pequenos, secos e ocos, colocados em várias fiadas e amarrados com cordas nas pernas do dançarino. Dentro dos frutos são colocadas pedrinhas ou sementes que produzem sons através da batida dos pés ao chão.

Podemos encontrar o masseve em quase todo o país. Contudo, toma várias designações, por exemplo, em Cabo Delgado é *meve*, no Niassa *masseve*, na Zambézia *massangue*; em Nampula *marrazula*, *maxororo* e também *masseve*, em Inhambane o nome de *marongue*.

SILVA, Júlio, Revista *Mozcelebe*, 7ª edição, Maio de 2011 (adaptado)

I

1. O texto da tua prova quanto ao tipo e género, respectivamente, classifica-se em:

A narrativo, conto popular. C multiuso, argumentativo
 B multiuso, expositivo-explicativo D multiuso, expositivo

2. O objectivo do texto da sua prova é:

A ensinar sobre os instrumentos moçambicanos C expor os chocalhos e o masseve
 B falar da origem dos instrumentos da América D argumentar sobre a importância dos instrumentos

3 Segundo o texto o Gocha e o Masseve ...

A Ambos são chocalhos. C são semelhantes em todos os aspectos.
 B são diferentes em todos os aspectos. D são totalmente diferentes.

9.8. Anexo f: amostra de teste

Escola Secundária Eduardo Mondlane
2ª ACS de Língua Portuguesa - 12ª Classe - III Trimestre

Nome Katia Pedro Tubey nº 42 Turma 4 Data: 18/10/2024

Lê atentamente o texto seguinte e responde às perguntas presentes na grelha de respostas e as outras duas, no verso da última folha da prova.

Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Resposta	A	A	A	D	B	C	A	B	A	A	B	D	B	A
Pergunta	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Resposta	B	A	D	X	A	B	A	B	A	X	X	X	A	A

Chocalhos

O Gocha

É um chocalho que ultrapassou fronteiras sendo actualmente conhecido por *maracas* em toda a América Latina. Este chocalho de mão é constituído por um pau curto, que atravessa uma fruta oca de casca dura (massala), na qual são colocadas várias pedrinhas ou sementes secas. Em várias partes do país, por escassez da massala, nas gochas são usadas pequenas latas de leite e um pau, que é introduzido trespassando a chapa da lata, e segurado por uma corda numa das pontas. Este instrumento serve para marcar o ritmo durante os cânticos.

Temos outros chocalhos como: *champungu, chicoteca, bazuca. Etc.*

Cada zona de Moçambique aplica ao chocalho um nome conforme a língua local, dependendo, muitas vezes, do fruto em causa e da sua forma de construção.

O Masseve

Masseve é um instrumento do tipo chocalho, assim como é o gocha. Porém, este é utilizado nas mãos, o masseve nas pernas.

É feito de frutos pequenos, secos e ocos, colocados em várias fiadas e amarrados com cordas nas pernas do dançarino. Dentro dos frutos são colocadas pedrinhas ou sementes que produzem sons através da batida dos pés ao chão.

Podemos encontrar o masseve em quase todo o país. Contudo, toma várias designações, por exemplo, em Cabo Delgado é *meve*, no Niassa *masseve*, na Zambézia *massangue*; em Nampula *marrazula*, *maxororo* e também *masseve*, em Inhambane o nome de *marongue*.

SILVA, Júlio, Revista *Mozcelebe*, 7ª edição, Maio de 2011 (adaptado)

I

1. O texto da tua prova quanto ao tipo e género, respectivamente, classifica-se em:

~~A~~ narrativo, conto popular. C multiuso, argumentativo
 B multiuso, expositivo-explicativo D multiuso, expositivo

2. O objectivo do texto da sua prova é:

A ensinar sobre os instrumentos moçambicanos C expor os chocalhos e o masseve
 B falar da origem dos instrumentos da América D argumentar sobre a importância dos instrumentos

3 Segundo o texto o Gocha e o Masseve ...

~~A~~ Ambos são chocalhos. C são semelhantes em todos os aspectos.
 B são diferentes em todos os aspectos. D são totalmente diferentes.