



Departamento de Estudos Portugueses

**ANÁLISE DOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA
UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO EM TIMOR-LESTE**

Mestrado em *Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira*

Mestranda: Sabina da Fonseca

Orientadores:

Professora Doutora Maria do Rosário Laureano dos Santos (Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)

Professor Doutor Paulo Osório (Professor Auxiliar com Agregação da Universidade da Beira Interior)

Lisboa

Março

2010

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em *Ensino do Português como L2 e LE*, realizada sob a orientação científica dos Professores Doutores Maria do Rosário Laureano Santos (FCSH – UNL) e Paulo Osório (UBI).

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

Lisboa, 31 de Março de 2010.

A Candidata,

Declaramos que esta Dissertação se encontra em condições de ser apresentada a Provas Públicas.

Lisboa, 31 de Março de 2010.

Os Orientadores,

RESUMO

A língua portuguesa, introduzida pelos missionários em Timor a partir dos meados do século XVI, foi a única língua oficial, de escolarização e de administração no território até 1975. Quando a Indonésia invadiu e ocupou o território, em Dezembro do mesmo ano, foi substituído pelo malaio indonésio (bahasa indonésia) até à realização do Referendo, em Agosto de 1999. Tendo sido proibido o seu ensino, o Português passou a ser uma língua desconhecida, usada apenas pela Igreja Católica e na clandestinidade. Era, como tal, desconhecida dos mais jovens, que tiveram uma escolarização em malaio indonésio. Desde que se viu livre da ocupação indonésia, Timor-Leste, o novo país lusófono do 3º milénio, decidiu concretizar o sonho vivido ao longo das duas décadas de ocupação, o de implementar o ensino do Português. A decisão foi unânime no 1º Congresso do CNRT em Agosto de 2000, na escolha do Português como língua oficial a par do Tétum.

No entanto, a sua *Reintrodução* no sistema de educação e ensino timorense, logo após o Referendo, não foi fácil, tanto pela falta de materiais didácticos e de professores capacitados como, e sobretudo, porque a quase totalidade da camada jovem tinha sido escolarizada no sistema indonésio e não conhecia a língua. Ainda não havia manuais adequados e o ensino ministrado durante o *Período de Emergência* (período pós-referendo até 20 de Maio de 2002) era maioritariamente em língua indonésia, sobretudo ao nível do pré-secundário e superior, com substituição gradual pelo Português, de acordo com o plano do Ministério da Educação.

Para o ensino primário foram enviados muitos manuais escolares de Portugal, da Porto Editora, nomeadamente, o *Bambi* e o *Beija-Flor* e, eventualmente, utilizados pelos professores timorenses que podiam manuseá-los, para os quais constituíam um objecto valioso. Foram elaborados para crianças portuguesas, cuja realidade geográfica e sociocultural era completamente diferente.

Dada a sua grande importância para a eficácia do ensino-aprendizagem, os manuais devem ser adequados sobretudo ao contexto sociocultural dos aprendentes. Por tal facto, nesta dissertação pretendemos analisar os manuais de língua portuguesa utilizados no Ensino Primário, nomeadamente, o *Beiro Português* e as duas versões do

Voa com as Palavras!, em termos da sua contextualização, adequação e utilidade ao público-alvo timorense.

Palavras-chave: Manuais escolares; ensino/aprendizagem, contexto sociocultural, língua materna, língua segunda, língua estrangeira.

ABSTRACT

The Portuguese language, introduced by missionaries in East Timor from the mid-sixteenth century, was the only official language and the language of education and administration of the territory until 1975. When Indonesia invaded and occupied the territory in December of that year, was replaced by Malay Indonesian (Bahasa Indonesia) until the holding of the referendum in August 1999. Having been forbidden for education, Portuguese came to be an unknown language, used only by the Catholic Church and the underground. It was, therefore, unknown to the younger population, who only had schooling in Indonesian Malay. Since it became free of Indonesian occupation, Timor-Leste, the new Lusophone country of the 3rd millennium, decided to make true the dream lived throughout the two decades of occupation: to implement the teaching of Portuguese.

The decision was unanimous in the 1st Congress of the CNRT in August 2000, the choice of Portuguese as an official language alongside Tetum. However, its reintroduction in the education system and teaching in Timor after the referendum was not easy, either by lack of teaching materials and trained teachers, or especially because almost the entire Younger population had been educated in the Indonesian system and ignored the language.

There were still no adequate textbooks, and teaching during the Period of Emergency (post-referendum period until May 20, 2002) was mostly in Indonesian, especially the pre-secondary level to higher, with gradual replacement by the Portuguese, according to the plan of the Ministry of Education. For primary school, many textbooks were sent from Portugal by Porto Editora, including Bambi and the Beija-Flor, and used by East Timorese teachers, who could handle them, constituting a valuable object. They were developed for Portuguese children, whose geographical and sociocultural reality was quite different.

*Given its importance to effective teaching and learning, the manuals should be appropriate to the particular socio-cultural context of learners. Because we find it relevant and timely, in this thesis we aim at analyzing the textbooks used in the primary education, in particular **Beiro Português** and two versions of **Voa com as palavras!**, in terms of its context, appropriateness and usefulness to the target public in Timor.*

Keywords: *Textbooks, teaching and learning, sociocultural context, mother tongue, second language, foreign language.*

Ao Demófilo,

ao Feivel,

ao Marvin

e aos que vierem depois.

ÍNDICE

Breves Notas Introdutórias	10
---	-----------

CAPÍTULO I

CONTRIBUTOS PARA UMA DESCRIÇÃO DE TIMOR-LESTE

1. Timor-Leste: Breve Descrição Geográfica e Histórico-Política.....	12
1.1. O sistema Educativo em Timor-Leste	17
1.2. Breve Abordagem ao Estatuto do Português e do Tétum em Timor-Leste.....	21
1.3. A Influência da Língua Materna no Ensino/Aprendizagem do Português.....	22

CAPÍTULO II

PARA UM QUADRO LINGÜÍSTICO DE TIMOR-LESTE

2.1. Alguns Conceitos: Breves Contornos.....	26
2. 2. O Quadro Linguístico de Timor-Leste.....	30

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS MANUAIS

3. 1. Para uma Breve História das Metodologias de Ensino/Aprendizagem de Línguas Não Maternas.....	41
3. 2. Os Manuais do Ensino Básico na Leccionação do Português em Timor-Leste.....	47
3.2.1. Análise do <i>Corpus</i>	60
3.2.1.1. <i>Voa com as Palavras!</i>	61
3.2.1.2. <i>Beiro Português</i>	66
Conclusão	72
<i>Corpus</i>	74

Bibliografía Teórica	75
-----------------------------------	-----------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	II
Anexo II	III
Anexo III	IV
Anexo IV	V
Anexo A	VI
Anexo B	VII
Anexo C	VIII
Anexo D	IX
Anexo E	X
Anexo F	XI
Anexo G	XII
Anexo H	XIII
Anexo I	XIV
Anexo J	XV
Anexo K.....	XVI
Anexo L	XVII
Anexo M	XVIII
Anexo N	XIX
Anexo O	XX

BREVES NOTAS INTRODUTÓRIAS

“(…) É momento para se afirmar os valores da diferença...
Momento para pensar, comunicar e actuar na Língua que
nos une e identifica, a Língua Portuguesa.
Timor-Leste quer afirmar-se nos valores que distinguem
a sua História e a sua Identidade política.
O ser e o querer fazer, a manifestação da sua
identidade, singrar-se nas sendas do seu crescimento
económico tornam-se insaciáveis à manifestação suprema
desta vontade soberana. (...) A Língua Portuguesa
e a cultura neste mundo
bicéfalo, constituem o património cultural
de Timor-Leste, a emblemática
da nossa afirmação e realização! (...)
Orgulhamo-nos da Língua,
valorizamos o País!”¹

Efectivamente, esta afirmação do Embaixador de Timor-Leste, em Lisboa, por altura da realização da 7ª Conferência da CPLP, é a confirmação da importância da identidade nacional de Timor-Leste, sobretudo pelos trágicos acontecimentos vividos no período entre 1975 e 1999, que reforçaram a memória colectiva do povo leste timorense, quanto à noção desta identidade e à sua diferença, esta última destacada pela sua inserção, em termos de contexto geográfico.

A língua portuguesa, trazida pelos missionários em meados do século XVI e que se manteve no território ao longo de quatro séculos, constitui realmente o património cultural e identitário de Timor-Leste. Na convivência e mesclagem do Português com as línguas timorenses houve um significativo enriquecimento sobretudo a nível lexical, morfológico e pragmático. O Português consolidou-se como meio de comunicação dos segmentos instruídos e das camadas urbano-cristianizadas do país. Proibido pelos invasores indonésios, o Português sobreviveu e terminou reconhecido, ao lado do Tétum, como língua oficial de Timor-Leste. Além de ser língua de escolarização e de administração, era ainda a língua da Evangelização e, como tal, utilizada na catequese e traduzida para algumas línguas timorenses, inclusivamente, o Tétum. Deste modo, também é digna de referência a contribuição religiosa na consolidação da personalidade

¹ ABRANTES, Manuel, *Editorial da Revista Timor-Leste*, Embaixada Ano 2008-n.º 0, Jul./Ago./Set., p. 1.

nacional timorense, servindo de base para a transformação de Timor-Leste num país quase inteiramente católico, apresentando-se ao mundo como uma nação plural, tropical, jovem, católica e falante do português. A grande maioria dos timorenses adoptou o catolicismo como forma de preservar a sua identidade.

Não podemos deixar, nesta fase, de agradecer a todos quantos contribuíram com a sua ajuda para a elaboração deste trabalho.

As nossas primeiras palavras são dirigidas aos orientadores desta investigação: Professores Maria do Rosário Laureano dos Santos e Paulo Osório, pela prontidão e paciência com que me orientaram.

Ao Amigo, Homem de Mello, que sempre disponibilizou todo o material de que precisava para a realização do trabalho, o nosso obrigada.

À Lúcia, nossa grande Amiga, cuja ajuda foi muito preciosa, um obrigada sem limites.

À Ana Silva e Família que nunca me faltaram com o seu apoio, o nosso carinho.

Ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), pelo seu apoio financeiro, os nossos agradecimentos.

Por fim, os nossos agradecimentos vão para o Instituto Camões em Díli e em Lisboa por toda a ajuda que dispensaram e, também, para a Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

CAPÍTULO I

CONTRIBUTOS PARA UMA DESCRIÇÃO DE TIMOR-LESTE

1. Timor-Leste: Breve Descrição Geográfica e Histórico-Política

A ilha de Timor está situada no arquipélago de Sonda², nos confins do Sudeste Asiático, bastante próxima da Oceânia. O nome da ilha é de origem malaia (timur), significando Oriente. É uma das últimas ilhas que formam a Insulíndia, região formada por arquipélagos de variada extensão, espalhadas em arco entre a Malásia e a Austrália. Deste modo, de um ponto de vista geográfico, histórico e cultural, Timor corresponde a uma área de transição, combinando características asiáticas e do contexto oceânico. Do ponto de vista biológico, aproxima-se mais das ilhas vizinhas da Melanésia, o que o colocaria na Oceânia e, por conseguinte, faria dele uma nação transcontinental. A ilha de Timor, muito montanhosa³, tem um clima tropical com duas estações/épocas anuais determinadas pelo regime das monções, enfrentando avalanches de terra e frequentes cheias. Soma aproximadamente 30.000 km². Pelo seu formato ablongo⁴, é interpretado, pelo imaginário local, como sendo o contorno de um crocodilo. Este, aliás, é um dos símbolos do país, sendo a base da lenda cujo excerto transcrevemos:

«(...) O crocodilo andou, andou, andou. Exausto, parou, por fim, sob um céu de turquesa e - Oh! Prodígio - transformou-se em terra e terra para todo o sempre ficou. Terra que foi crescendo, terra que foi se alongando e alteando sobre o mar imenso, sem perder por completo, a configuração do crocodilo. O rapaz foi seu primeiro habitante e passou a chamar-lhe Timor, isto é, Oriente»⁵.

A ilha está orientada na direcção Sudoeste/Nordeste. Ao Sul e Leste é banhada pelo Oceano Índico (Mar de Timor) e ao Norte, pelo Mar de Banda. O território de Timor-Leste corresponde aos trechos da ilha que, até meados dos anos 70, estiveram

² *Atlas de Timor-Leste*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa; GERTIL (Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste), LIDEL, Lisboa, 2002, pp. 32-33.

³ *Atlas de Timor-Leste*, ob. cit., pp. 46-49.

⁴ Ver Anexo I.

⁵ SILVAN, Fernando, *O crocodilo que se fez Timor*, Cantolenda Maubere – Hananuknanoik Maubere. The legends of Maubere, Fundação Austronésica Borja da Costa, Lisboa, 1988. In: MARCOS, Artur, *Timor Timorense com línguas, literaturas, lusofonia*, Edições Colibri, Lisboa, 1995, pp. 173.

sob domínio colonial português⁶. Estes formam actualmente a República Democrática de Timor Leste - ou RDTL - independente desde 2002, formando um Estado soberano e situado geograficamente numa ilha cuja outra metade não constitui parte do seu espaço político, pois está sob jurisdição da República da Indonésia. A República Democrática de Timor-Leste é, pois, um dos países mais jovens do mundo, ocupando a parte oriental da ilha de Timor na Ásia, além do enclave de Oe-Cussi, na costa norte da banda ocidental de Timor, da ilha de Ataúro a norte e do ilhéu de Jaco, ao largo da ponta leste da ilha. As únicas fronteiras terrestres que o país possui ligam-no à Indonésia, a oeste da parte principal do território, e a leste, sul e oeste de Oe-Cussi-Ambeno, tendo também fronteira marítima com a Austrália, no Mar de Timor, a sul. A sua vizinhança com estes dois países proporciona também uma acentuada influência linguística. A sua capital é Díli, situada na costa norte. Timor-Leste possui um território de 18 mil km². A fraca amplitude térmica anual é comum a todo o território⁷ e só o regime pluviométrico tem alguma variabilidade regional. Podem considerar-se três zonas climáticas: a situada mais a norte, a menos chuvosa (menos de 1500 mm anuais), e a mais acidentada, com uma estação seca que dura cerca de cinco meses. A montanhosa zona central regista muita precipitação e um período seco de quatro meses. Por fim, a zona menos acidentada do sul, com planícies de grande extensão expostas aos ventos australianos, é bastante mais chuvosa do que a do norte da ilha e tem um período seco de apenas três meses. O país possui cerca de 800 mil habitantes. Crê-se que cerca de um terço da população existente em 1975 foi, até à entrada das tropas das Nações Unidas, dizimada pelo exército indonésio.

O primeiro contacto europeu com a ilha foi feito pelos portugueses com a chegada dos missionários dominicanos à foz da ribeira do Lifau, em Oe-Cussi, por volta do século XVI (cerca de 1512). Conhecido no passado como Timor Português, foi colónia portuguesa até 1975, altura em que proclamou unilateralmente a sua independência, tendo sido invadido pela Indonésia dias depois. Permaneceu considerado oficialmente pelas Nações Unidas como território português por descolonizar até 1999. Apesar de Timor-Leste ter sido considerado pela Indonésia como a sua 27^a província com o nome de “Timor Timur”, a anexação não possuía qualquer fundamentação legal e, por conseguinte, não foi reconhecida pelo Comité de Descolonização da ONU, que continuou a considerar Portugal como “potência administradora” do país,

⁶ Ver Anexo II.

⁷ *Atlas de Timor-Leste*, ob. cit., pp. 56-59.

desqualificando juridicamente a integração (Integrasi) promovida pela Indonésia. O povo timorense repudiou, de modo quase unânime, os intentos dos invasores. Passadas que foram duas décadas de duras lutas e resistência, Timor-Leste conquistou finalmente a sua independência, em 2002, após a realização do referendo organizado pela Organização das Nações Unidas em 30 de Agosto de 1999, em que mais de 80% do povo timorense optou pela independência. Assim, a RDTL ressurgiu em 2002 como o mais novo Estado soberano do III Milénio, uma nação cujas características a transformam num país irmão do conjunto dos países de expressão portuguesa, como adiante veremos, e numa fonte das novas possibilidades que se desenham no futuro.

Quanto à divisão administrativa de Timor-Leste⁸, poder-se-á dizer que está dividido em treze distritos administrativos: Lautém, Baucau, Viqueque, Manatuto, Díli, Aileu, Manufahi, Liquiçá, Ermera, Ainaro, Bobonaro, Cova-Lima e Oe-Cusse – Ambeno. Os actuais distritos de Timor-Leste mantêm, com poucas diferenças, os limites dos treze concelhos existentes durante os últimos anos do Timor Português. Cada um destes distritos possui uma cidade capital, sendo formada por subdistritos, variando o seu número entre três e sete, numa média de cinco subdistritos por distrito, num total de sessenta e sete subdistritos, possuindo, cada um, uma localidade sede e subdivisões administrativas: os sucos variam entre dois e dezoito por subdistrito, totalizando quatrocentos e noventa e oito sucos.

Como vimos, anteriormente, Timor possui relevo acidentado, repleto de escarpas e vales montanhosos, com ecossistemas também diversificados. Este quadro natural, composto por “nichos ecológicos” bem caracterizados, constituiu importante apoio para a manutenção da diversidade humana na ilha. Os grupos étnicos de Timor sempre mantiveram forte identificação com determinados ambientes naturais da ilha⁹. A relação de equilíbrio mantida com a Natureza fortaleceu a tendência de heterogeneidade da sociedade tradicional timorense. A população timorense foi sempre, maioritariamente, autóctone. A sociedade tradicional propriamente dita é formada por cerca de dezasseis grupos étnicos¹⁰, configurando um complexo mosaico linguístico e cultural, enriquecido pela cultura dos fluxos migratórios de povos vindos sobretudo do continente asiático. Apesar desta diversidade, houve sempre contactos entre as etnias do território. A sociedade tradicional timorense estabeleceu formas de cimentar a solidariedade sem

⁸ *Atlas de Timor-Leste*, ob. cit., pp. 71-74. Vide Anexo III.

⁹ THOMAZ, Luís Filipe, *Babel Loro Sa'e. O problema linguístico de Timor-Leste*, 2002, pp. 25-29.

¹⁰ IDEM, ob. cit., pp. 42-43.

perder as suas especificidades. Esta tendência explica a afirmação do Tétum enquanto língua franca ou veicular, desempenhando papel de idioma de contacto entre as etnias de Timor-Leste.

Através do Tétum, os timorenses comunicavam entre si, sem prejuízo para as demais línguas e dialectos. O prestígio do Tétum no período colonial foi reafirmado pelo apoio da Igreja Católica, utilizando-o na evangelização¹¹. O ensino desta língua foi promovido pelos missionários e também pela administração portuguesa, como veremos adiante. Nas lutas de libertação nacional, o Tétum consolidou-se enquanto elemento de unidade nacional. Nas montanhas, utilizando o método Paulo Freire, a resistência timorense desenvolveu intensas campanhas de alfabetização em Tétum, contribuindo, assim, para a sua afirmação no seio do povo. Eis a razão porque o Tétum, ao lado do Português, constitui uma das línguas oficiais da RDTL.

Outro ponto a ser ponderado quanto aos aspectos sociais, linguísticos e culturais de Timor foram os quatro séculos de dominação colonial. Os portugueses marcaram, indelevelmente, a personalidade nacional timorense, processo este que impregnou a sua cultura nos mais diferentes aspectos entre os quais a contribuição religiosa conquista curial destaque. Com a chegada dos primeiros missionários, a partir do último quartel do século XVI, iniciou-se a evangelização, base para que mais tarde Timor-Leste se transformasse num país quase inteiramente católico. Esta é uma singularidade importante, quando nos lembramos que a Indonésia, seu poderoso vizinho, é o mais populoso país muçulmano do mundo. O choque com os indonésios levou a imensa maioria dos timorenses a adoptar o catolicismo como forma de preservar sua identidade. Além do catolicismo, outra contribuição importante foi a língua portuguesa. O português consolidou-se como meio de comunicação dos segmentos instruídos e das camadas urbano-cristianizadas do país. Proibido pelos invasores indonésios, o idioma sobreviveu e terminou reconhecido, ao lado do Tétum, como língua oficial de Timor-Leste. A Resistência Timorense sempre insistiu no papel central da língua portuguesa no Timor-Leste independente. O português é um suporte fundamental da identidade nacional timorense, diferenciando-a dos milhões de falantes do Bahasa na Indonésia e do inglês na Austrália e em vários países vizinhos. Sendo assim, Timor-Leste independente é o oitavo país de língua oficial portuguesa no mundo e também ingressado na CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, sendo,

¹¹ THOMAZ, Luís Filipe, ob cit., pp. 101-102.

indiscutivelmente, um parceiro na solidariedade inquebrantável que deve unir o mundo lusófono, contrapartida a uma globalização anglófona. A propósito transcrevemos um excerto da declaração de José Ramos Horta, por ocasião de uma visita a S. Paulo, Brasil, em 1996¹²:

"Defendemos a reintrodução do português como língua oficial porque ainda há milhares de timorenses que falam o português e porque o Timor-Leste simplesmente não poderia sobreviver como uma identidade específica sem o português. É o português que garante a identidade de Timor-Leste, é o português que nos diferencia da região, é o português que nos permite comunicação, ligação e solidariedade com um espaço maior, que é o espaço lusófono".

Podemos afirmar que a República Democrática de Timor-Leste mantém laços privilegiados com os países de língua oficial portuguesa¹³, apresentando-se como uma nação plural, tropical, jovem, católica e falante do português. Embora a presença multicultural em Timor-Leste se deva a povos provenientes não só do continente europeu mas também do próprio continente asiático e de outros continentes¹⁴, esta influenciou profundamente a sua cultura e as línguas nacionais. Efectivamente, existe uma considerável diversidade de línguas e de dialectos no território de Timor-Leste. Segundo Geoffrey Hull, Timor-Leste representa um mosaico linguístico com cerca de dezasseis¹⁵ línguas, das quais quatro são chamadas línguas papuas, sendo as restantes de origem austronésica. No entanto, Luís Filipe Thomaz apresenta um total de dezanove a trinta e uma¹⁶ línguas, algumas das quais o autor denomina de dialectos. Das línguas nacionais existentes, as mais faladas são o *Tétum*, o *Mambae*, o *Tokodede*, o *Kemak*, o *Fataluku*, o *Galoli*, o *Makasae* e o *Bunak*, sendo que, quando os portugueses aportaram à ilha no século XVI, já o *Tétum* devia ter sido assumido como língua de comunicação entre os múltiplos reinos¹⁷. Mercê de fluxos migratórios de população chinesa, o mandarim, o cantonês e, principalmente, o hakka são também falados por pequenas

¹² Declaração de José Ramos Horta à Folha de São Paulo, 21-10-1996..

¹³ Constituição da RDTL 2002, Parte I, Artigo 8 §3.

¹⁴ THOMAZ, Luís Filipe, ob cit., pp. 88-102.

¹⁵ HULL, Geoffrey, *Timor-Leste. Identidade, língua e política educacional*, Instituto Camões Dili, Abril de 2001, pp. 35-37.

¹⁶ THOMAZ, Luís Filipe, ob. cit., pp. 163-167.

¹⁷ THOMAZ, Luís Filipe, ob. cit., pp. 67-72.

comunidades. O analfabetismo ainda é generalizado¹⁸, mas há uma forte tradição de poesia.

1.1. O sistema Educativo em Timor-Leste

O ensino em Timor-Leste, introduzido pelos Portugueses com a entrada dos primeiros missionários na ilha, foi-se desenvolvendo, embora com relativa lentidão, ao longo de mais de quatro séculos, podendo ser analisado em quatro fases ou períodos distintos. A primeira fase reporta-se ao período colonial português, desde o século XVI até 1975, com a introdução da Língua Portuguesa, sendo implementado um currículo completamente ocidental¹⁹, sendo uma educação de elite e sem acesso à educação pública em massa. Thomaz (1994: 645-646), refere-se a um seminário ou colégio existente desde 1606 em Larantuca, nas Flores, «onde aprendem os filhos dos cristãos a ler e a contar», tendo sido instituído outro em Timor, provavelmente em Manatuto, em 1738, onde ensinaram os Oratorianos de Goa e, ainda, a um colégio fundado pelo Governador Afonso de Castro (1859-1863) para os filhos dos *liurais*²⁰, mas o Padre António Joaquim de Medeiros, da Sociedade das Missões Ultramarinas (depois bispo de Macau, 1885-1897, diocese de que Timor dependia então), tinha reorganizado, desde 1877, as missões católicas, criando igrejas e escolas, a cargo do clero secular e seus auxiliares, e das Religiosas Canossianas, que com ele vieram para Timor. A fundação do Colégio da Soibada em 1898 foi, porém, o evento mais significativo deste período relativamente à história cultural de Timor. Dirigido até 1910 pelos Jesuítas, o colégio tinha por objectivo, inicialmente, a formação de professores-catequistas que, para além de ministrarem a instrução religiosa, eram incumbidos ao mesmo tempo da alfabetização das populações rurais. O ensino era deveras lento, ministrado apenas pela Igreja, pois a abertura da primeira escola oficial em Díli data de 1915, o primeiro e o único Liceu na mesma cidade de 1952, visto que, em 1938, intentou-se em Díli a criação de um colégio-liceu semi-oficial, mas que foi logo arruinado pela ocupação japonesa durante a II Guerra (1942-1945). O Seminário de Dare foi aberto dois anos mais tarde e a Escola Técnica em 1965. Até 1975, a

¹⁸ THOMAZ, Luís Filipe, ob. cit., p.647.

¹⁹ O ensino era praticamente uniforme, do Minho a Timor, até meados dos anos 60 do século XX. A partir daí foi adoptado o currículo de Angola com manuais editados pela LELO, Angola e que foram utilizados até 1975 e durante a ocupação indonésia no Seminário e no Externato de S. José. O método era o quase sempre expositivo, com recurso à memorização.

²⁰ Reis locais.

percentagem das crianças em idade escolar que frequentava a escola foi crescendo, de 28% em 1970-1971 para 51% em 1972-1973 e 77% em 1973-1974. Apenas em 1972 surgiram escolas do ciclo preparatório em alguns concelhos. De salientar também as chamadas escolas psico-sociais criadas pelos militares nas zonas rurais para adultos que não tinham acesso às escolas públicas, com o ensino ministrado por militares, que geralmente eram professores. No entanto, a taxa de analfabetismo registada pelo último censo populacional em 1970 entre os maiores de 10 anos e os maiores de 20 anos era, respectivamente, de 90,8% e 92,8% de analfabetos.

Na segunda fase, período da ocupação indonésia, 1976 a 1999, foi implementado o currículo indonésio e, embora a Indonésia tivesse investido substancialmente na educação pública até ao ensino superior, em 1999, Timor-Leste ainda estava muito aquém das outras províncias indonésias em termos de matrícula de estudantes e de registos nacionais de educação básica obrigatória de 9 anos para crianças em idade escolar, dos 7 aos 15 anos. Durante este período assistiu-se também a uma descaracterização paulatina da cultura timorense ou, melhor dizendo, da cultura luso-timorense visto que, com a proibição do ensino do Português em todos os níveis de ensino, o malaio indonésio passou a ocupar este lugar e, com ele, toda a história e a cultura indonésias, sendo Timor-Leste (Timor-Timur) visto sob o ponto de vista do ocupante como a vigésima sétima província. O Tétum era ensinado em algumas escolas de Díli com o estatuto de língua local. Já nas vésperas da realização do referendo, entre Junho e Agosto de 1999, foram editados e publicados por um professor indonésio como requisito para a obtenção do grau de Doutoramento, manuais de Tétum para o ensino básico, do 1º ao 6º anos, mas que eram completamente descontextualizados à realidade cultural timorense, por serem uma mera transposição dos manuais em língua indonésia, e nunca foram utilizados.

A terceira fase, período de UNTAET (United Nations Transition Administration in East Timor), compreende o período que medeia 1999 a 2002. Neste período (pós-referendo), o sistema de educação e as infra-estruturas estavam quase totalmente destruídos e cerca de 90% das escolas não podiam funcionar. Cerca de 80% dos professores (não-timoreses) de todos os níveis tinham abandonado o território. Não obstante umas poucas escolas tivessem começado a funcionar logo a partir de Outubro de 1999, só a partir de 2001 a maioria das escolas voltou à normalidade, com a implementação de um Currículo de Emergência, e o ensino era ainda maioritariamente

em língua indonésia, porque muitos dos professores voluntários²¹ recrutados para leccionar não tinham ainda conhecimento da Língua Portuguesa. Mais adiante faremos uma abordagem mais detalhada.

Na quarta fase, no período pós-independência, a partir de 20 de Maio de 2002 até ao presente, assistimos à normalização progressiva do sistema e serviços de educação, havendo muitas crianças já a frequentar as escolas de todos os níveis: primário, pré-secundário, secundário, profissional e superior, segundo foi referido. No entanto o nível de educação em Timor-Leste ainda é considerado relativamente aquém da meta, em termos regionais. Alguns dados estatísticos recentes²² mostram que cerca de 25% das crianças em idade escolar não têm acesso ao ensino; a população adulta iletrada ou sem a educação básica mínima atinge os 60%; apenas 23% da população frequentou a educação primária e 1,4% frequentou a educação pós secundária e terciária. Mais de metade da população adulta não pode ler ou escrever.

Após o Referendo de 30 de Agosto de 1999, em que a maioria dos timorenses votou pela autodeterminação, no Congresso do Conselho Nacional da Resistência Timorense, realizado em Agosto do ano seguinte, foi decidido o uso do Português como língua oficial do novo país em parceria com o tétum, uma das línguas nacionais com o estatuto de língua veicular²³. O artigo 13º da Constituição da RDTL consagrou a Língua Portuguesa como língua oficial em parceria com o Tétum, por razões históricas, religiosas e culturais, pois o Português sempre foi a língua da Resistência²⁴ no período da ocupação indonésia nas três frentes e nas expressões de luta. A religião católica constitui a identidade do povo e a Igreja Católica leste timorense sempre defendeu a existência do português como marca da identidade nacional, o que prova com a missa dominical celebrada nessa língua na igreja de Motael, em Díli, no período da ocupação, assim como o seu uso nos despachos, provisões e cartas pastorais, mesmo depois de encerrada, no fim do ano lectivo de 1991 – 1992, a sua única escola, o Externato de S. José, onde o ensino era ministrado em língua portuguesa.

²¹ Alguns eram antigos professores e monitores escolares que deixaram de leccionar no período da ocupação indonésia, outros, embora com algum domínio da Língua Portuguesa, nunca tinham leccionado, outros ainda, nunca tinham estudado Português.

²² FREITAS; João C., Comissão Nacional Curricular do Ensino Superior, Ministério da Educação e Cultura, Timor-Leste. Sistema de Educação Nacional, Formação Pós-Escolar & Market Pathways em Timor-Leste. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_tleste.pdf, acedido em 3-10-2009.

²³ THOMAZ, Luís Filipe, ob. cit., pp. 67-73.

²⁴ HULL, Geoffrey, ob. cit., pp. 35-37.

Durante a ocupação indonésia, a Língua Portuguesa passou a ser uma língua desconhecida e repudiada pelos indonésios, transformando-se na língua da Resistência, conforme foi referido, e a ser falado apenas em contextos muito restritos: em casa (clandestinamente e maioritariamente pelas camadas mais velhas, educadas no período colonial português), confirmando, assim, os dados de Carvalho²⁵: «Sobretudo, foi a língua da resistência, rede comunicativa de maior valor simbólico (...)».

O malaio indonésio ou *Bahasa Indonesia* então, por imposições políticas, passou a ser a língua oficial em Timor-Leste e a única língua de ensino, sendo falado pelos alunos a par do Tétum e das línguas dos seus distritos de origem ou dos distritos dos seus ascendentes. Dada a proibição total do seu uso, o Português manteve-se num estado de “hibernação” apenas nos contextos acima referidos. Não obstante esta situação, o Seminário de Nossa Senhora de Fátima em Díli, dirigida por jesuítas indonésios, continuou a incluir o ensino do Português nos seus programas como uma disciplina avulsa, com os materiais didáticos que ainda ficaram. Até os livros de orações eram ali utilizados para o ensino do Português.

Timor-Leste é um país membro da CPLP e, como tal, tem o português como língua oficial, língua de ensino, reintroduzido no sistema de ensino timorense a partir de finais de 1999, através de cursos de língua portuguesa ministrados por professores portugueses com a colaboração de professores timorenses. Neste sentido, com a concretização do *Plano de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste*, conduzido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros portugueses (este último através do Instituto Camões), em protocolo com o governo timorense, houve a necessidade de accionar o ensino urgente do Português no território. Logo em Outubro de 1999, tiveram lugar cursos Língua Portuguesa sob a responsabilidade do Ministério de Educação de Portugal e do Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, ministrados por professores portugueses com a colaboração de professores timorenses. Entre Fevereiro e Março de 2000 realizou-se o Curso Piloto de Reciclagem dos professores do ensino básico por iniciativa da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESES), com a colaboração da ESE de Lisboa e do Ministério de Educação de Portugal.

²⁵ CARVALHO, Maria José Albarran de, «Panorama Linguístico de Timor. Identidade Regional, Nacional e Pessoal». In: *Revista de Letras e Culturas Lusófonas Camões*, 2000, pp. 70-71.

No ano lectivo de 2001-2002, o Instituto Camões introduziu na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) a Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) um curso de Bacharelato, ambos para a formação de professores, com a duração de quatro e três anos, respectivamente. Em Agosto de 2005 tinham-se formado 11 licenciados e 27²⁶ bacharéis, os quais foram graduados em Abril de 2007. Os mesmos são, hoje, professores na UNTL e nas escolas secundárias e pré-secundárias do país, estando a continuar os estudos nos cursos de Mestrado em Portugal e no Brasil e outros em Timor-Leste. Previa-se o ensino do Português em todos os níveis já em 2007. No entanto, apesar de se pretender que se assuma como língua segunda, a Língua Portuguesa ainda é uma língua estrangeira para a maioria da população, e também dos estudantes que têm contacto com ela apenas em contexto de sala de aula.

1.2. Breve Abordagem ao Estatuto do Português e do Tétum em Timor-Leste

Geoffrey Hull, na sua intervenção no 1º Congresso do CNRT, em Agosto de 2000, afirmou o seu total apoio à opção pela Língua Portuguesa, sublinhando três aspectos fundamentais de uma língua²⁷: como símbolo nacional; símbolo de identidade; símbolo de relação ao seu passado, portanto à sua história. Neste sentido, entende o linguista, que a juventude deve fazer um esforço colectivo para aprender ou reaprender a língua portuguesa. Um dever que qualifica de "patriótico", até porque a cultura e a língua portuguesas fazem parte da sua memória, e não falar o português seria voltar costas a um passado, correndo Timor-Leste o risco de se tornar "uma nação de amnésicos"²⁸. Assim, a história passada, presente e, seguramente, futura de Timor-Leste espelha claramente o enlaçar profundo das culturas timorense e portuguesa, sem falar de outras culturas que também se mesclaram no território. Este enlace é reforçado de uma forma mais consistente e profunda através da comunhão da língua portuguesa elevada, ao lado do Tétum, a língua oficial, por razões que se prendem sobretudo com a memória cultural e histórica dos timorenses, conforme foi referido. O Tétum absorveu diverso vocabulário da Língua Portuguesa, tornando-se, na verdade, num crioulo de base lexical

²⁶ Dados incertos, que precisam de confirmação posterior.

²⁷ HULL, Geoffrey, ob. cit., pp. 30-40.

²⁸ IDEM, ob. cit., p. 39.

portuguesa pela sua forte interacção entre as duas línguas durante o período da administração portuguesa no território. Nesta altura, porém, o ensino do Português era realizado ao nível de língua materna. A memória colectiva é, efectivamente, uma componente com verdadeira importância para a noção de identidade nacional, reforçada de forma decisiva pelos acontecimentos vividos em Timor-Leste entre os anos de 1974 e 1999²⁹.

O Tétum é falado hoje pela maioria dos timorenses como língua veicular, com excepção dos distritos de Lautém e de Oe-Cusse³⁰, onde a comunicação é maioritariamente na língua local. Foi utilizado pelos colonos e missionários católicos portugueses como língua franca, resultante da mistura de várias populações com línguas diferentes. Apresenta, pelo menos, duas variantes³¹: "Tetun-terik" (o mais puro, com menos empréstimos lexicais portugueses), "Tetun-prasa" ou "Tetun-Dili", que é o tétum padronizado, mais falado em Díli, e que apresenta muitos empréstimos lexicais do português. Hoje, é impossível falar Tétum sem usar palavras portuguesas. O estatuto do Tétum foi reforçado durante o período da presença portuguesa, tornando-se a *língua franca*³² por excelência, mas a língua oficial era o Português. Entre 1910-1917, houve a tentativa, do Governador Filomeno da Câmara³³ de introduzir o Tétum no ensino elementar, tendo-se chegado a imprimir livros escolares em Tétum, mas até Agosto de 1975 o Português era a única língua de ensino, realizado ao nível de língua materna, utilizando mormente o método expositivo e com recurso frequente à memorização, sendo a maioria da população bilingue e, por vezes, trilingue, tendo em conta a língua do seu distrito de origem, o Tétum e ainda o Português.

1.3. A Influência da Língua Materna no Ensino/Aprendizagem do Português

No ensino formal, o Português é ensinado desde o ensino básico ao superior, apesar das deficiências e carências em materiais adequados e recursos humanos. Nos três primeiros anos de escolaridade (conforme os programas curriculares vigentes), as crianças são alfabetizadas em tétum com introdução progressiva do português,

²⁹ HULL, Geoffrey, ob. cit., pp. 31-32.

³⁰ IDEM, ob. cit., p. 67.

³¹ THOMAZ, Luís Filipe, ob. cit., pp. 104-117.

³² IDEM, ob. cit., pp. 67-68.

³³ IDEM, ob. cit., p. 646.

proporção que não é fixa, pois o processo de introdução do português pode ser mais acelerado ou mais lento, segundo o ritmo de aprendizagem das crianças, visto existirem ainda problemas inerentes à sua aprendizagem, não tanto de ordem cultural mas e sobretudo de ordem linguística. O Português é uma língua muito flexionada, o que não acontece com as línguas timorenses, nem mesmo o Tétum que, apesar de ter absorvido muitos vocábulos do Português, por exemplo, as formas verbais, estas mantiveram apenas a terceira pessoa do singular e, de acordo com Thomaz (2002: 57), a formação dos tempos verbais do Tétum aproxima-se do malaio, como se pode ilustrar no quadro seguinte:

Português	Tétum	Malaio
Eu canto	Ha'u kanta	Saya menyanyi
Nós rezamos	Ami reza	Kami berdoa
Eles estudam	Sira estuda	Mereka belajar

Os nomes que do Português passaram para o Tétum mantêm-se no singular, com os conectores do plural (*sira*) e do género (*mane/feto*, para pessoas) e (*aman/inan* para animais) como mostram os seguintes exemplos:

Português	Tétum
Os soldados	Soldado sira
Os meninos	Labarik <i>mane</i> sira
As meninas	Labarik <i>feto</i> sira
Os professores	Mestri sira ou profesór sira
As professoras	Mestra sira ou profesora sira

O malaio, que também é uma língua não flexionada, deixou marcas linguísticas muito nítidas a nível fonético e fonológico, sobretudo nos mais velhos que passaram pela escolarização nesta língua. Apresentamos, a seguir alguns exemplos, dos mais frequentes:

Pronúncia correcta	Com influência do malaio
Democracia	Democrácia
Geografia	Geografía
Biologia	Biológia
Matemática	Matematica
Diálogo	Dialogo
Economia	Económia

Os pontos referidos devem ser considerados além de outros, que constituem, por assim dizer, obstáculos marcantes no processo de ensino e aprendizagem do Português, mais ainda porque muitos dos professores que presentemente leccionam, sobretudo do ensino pré-secundário ao superior, pertencem a este período de escolarização. Há ainda outros casos de “*defeitos de pronúncia*”, existentes em quase todas as línguas timorenses, sendo numas mais acentuadas do que noutras.

CAPÍTULO II

PARA UM QUADRO LINGUÍSTICO DE TIMOR-LESTE

A complexa actividade da linguagem é de carácter essencialmente social e desenvolve-se pelo contacto entre os diferentes membros de uma comunidade de falantes. O ritmo desta actividade, que se desenvolve por etapas de ordem constante, pode não ser o mesmo de criança para criança. Jones³⁴ defende que na criança as primeiras manifestações de linguagem têm lugar quando ela começa a palrear ou a emitir sons, logo nos primeiros meses de vida. Aos poucos, vai nomeando os objectos com os quais toma contacto no seu dia-a-dia; forma então palavras ou frases até atingir uma complexidade frásica da língua e vai desenvolvendo assim a sua actividade linguística. De acordo com o autor, a absorção de palavras novas no período compreendido entre os cinco e seis anos de vida é bastante rápida. Embora não tenha atingido uma fase de maturação, a partir dessa altura, a linguagem atinge todos os domínios existentes. Normalmente, é nesta idade que a criança entra na escola onde vai estar exposta a estruturas linguísticas complexas em permanente crescimento e ter acesso ao desenvolvimento da sua capacidade linguística. No entanto, segundo as teorias de desenvolvimento, a forma de aquisição e desenvolvimento de linguagem pelas crianças não é um assunto pacífico.

Skinner³⁵ defende que a aprendizagem é um mecanismo de acontecimentos sucessivos baseados em estímulos e reforços perante determinadas respostas, onde o meio ambiente tem um papel decisivo: a criança vai adquirindo a Língua Materna (LM) ao mesmo tempo que se vai apropriando desse sistema que veicula a comunicação. Na perspectiva de Amor³⁶, o aluno chega à Escola com domínio da língua materna que adquiriu em contexto familiar, em contexto natural, possuindo já um certo conhecimento de sons na sua língua materna, conhecimento este que varia segundo diversos factores, nomeadamente, biopsicológicos e socioculturais, e o seu ensino-aprendizagem em contexto escolar constitui um empreendimento complexo que não está isento de contrariedades³⁷.

³⁴ JONES, B., *How language works*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

³⁵ SKINNER, B. F., *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.

³⁶ AMOR, E., *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*, Porto: Porto Editora, 1999, p. 8.

³⁷ IDEM, ob. cit., p. 8.

Chomsky³⁸ considera a linguagem uma propriedade inata do cérebro/mente humanos/da criança, que dispensa ensino, mas exige tempo e condições normais para chegar à aprendizagem, isto é, a criança consegue eliminar os seus próprios erros e constrói regras, ouvindo e analisando o discurso. Este autor refere, ainda, que a capacidade da linguagem é orientada por princípios absolutos ou parâmetros que organizam as competências, permitindo ao indivíduo a escolha entre os valores a usar.³⁹ Piaget⁴⁰ defendia que a linguagem é parte integrante do desenvolvimento da criança e, por isso, o autor concebe uma mente humana ampla, referindo que a cognição é um caso de continuidade biológica, fazendo com que exista uma estreita ligação entre a linguagem e a própria acção. Piaget apontava, igualmente, para uma intercomunicação e subjectividade na linguagem⁴¹. Para se entender melhor o desenvolvimento da linguagem é necessário também conhecer os estágios do seu desenvolvimento. Casanova⁴² apresenta, de forma sintética, as etapas da evolução “normal” da linguagem, de acordo com a idade:

- Pré-linguagem – que são as primeiras vocalizações da criança;
- Primeiro desenvolvimento sintáctico – que aparecem com as primeiras palavras funcionais e que acarreta uma certa compreensão e quantidade considerável de palavras, sem grande coerência prosódica das orações;
- Expansão gramatical – dá-se quando a criança constrói frases mais complexas ou compostas, como voz passiva, pronomes possessivos, verbos auxiliares, entre outros;
- Últimas aquisições – quando se aperfeiçoam frases conhecidas e se começa a ter consciência metalinguística.

É evidente que todas estas etapas de desenvolvimento são passíveis de sofrer influências de cariz psicológico, físico ou mesmo social e vão fazer com que cada um dos indivíduos possa ter, ou não, melhor desempenho ao nível da linguagem.

³⁸ CHOMSKY, N., *The formal nature of language*. In: E. Lenneberg (Ed.). *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967, pp. 397- 442.

³⁹ Chomsky deu origem à Gramática Gerativa e Transformacional que refere a importância das relações das unidades linguísticas entre si, ou seja, da sintaxe. Para ele, as pessoas falam porque possuem um órgão da linguagem, sendo que a capacidade (o que o gerativismo chama de competência) para falar é inata.

⁴⁰ PIAGET, J., *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1952.

⁴¹ Mais tarde, dá origem à Psicolinguística e à Teoria da Enunciação. Estas teorias referiam que à medida que os estádios se vão desenvolvendo, a linguagem vai aumentando, passando da acção para a representação simbólica e, mais tarde, para novas aquisições linguísticas dependentes.

⁴² CASANOVA, J. Pena, *Manual de fonaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

2.1. Alguns Conceitos: Breves Contornos

A Língua Materna (LM) é perspectivada, de forma diversificada, de acordo com os diferentes investigadores. Para Spinassé, o conceito “Língua Materna” apresenta dois factores importantes: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o factor identitário que carrega, pois a pessoa identifica-se de alguma forma com a Língua Materna⁴³. O autor adianta que:

«A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia»⁴⁴.

Ançã⁴⁵ afirma que o adjectivo «materna» remete para a palavra mãe, *língua materna* (LM), a língua da mãe, mas a concepção que Spinassé (2006) tem da LM é a de que esta ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua *da* mãe, nem a primeira língua que se aprende, nem mesmo se trata de apenas uma língua. Segundo o autor é, normalmente, a língua que se aprende primeiro e em casa, através dos pais, sendo também frequentemente a língua da comunidade. Este autor apresenta, ainda, outros aspectos linguísticos e não-linguísticos ligados a esta definição, nomeadamente, que a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao aprender as duas, a criança passa a ter mais do que uma L1 (caso de bilinguismo). Assim, uma criança pode adquirir mais uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Para melhor ilustrar esta sua afirmação, o autor recorre a um exemplo.⁴⁶ Spinassé acrescenta que a caracterização de uma LM, de forma geral, só se dá como tal com a combinação de vários factores e se todos eles forem levados em consideração, como sendo aspectos decisivos para definir uma L1. Assim, é de registar a língua da

⁴³ SIPNASSÉ, K., *Os conceitos Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias do Sul do Brasil*. In: *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, Novembro 2006. Cf. www.revistacontingentia.com, acedido em 15-11-2009.

⁴⁴ IDEM.

⁴⁵ ANÇÃ, M. H., ob. cit., p. 37.

⁴⁶ O autor apresenta o caso de uma criança, nascida e crescida na Alemanha, filha de pai francês e mãe colombiana. Admitindo a hipótese de ela se comunicar com os pais em cada uma das respectivas línguas e, na creche e na rua, com os vizinhos, o alemão ser a língua diária, essa criança, segundo o autor, tem, claramente, três línguas maternas, o francês, o espanhol e o alemão, independentemente da ordem segundo a qual ela começou a adquiri-las.

mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afectiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor estatuto para o indivíduo, a que ele/ela melhor domina, língua com a qual ele/ela se sente mais à vontade. Estes são considerados aspectos decisivos para definir uma L1. Neste sentido, a LM é perspectivada como a primeira língua adquirida, através da qual o indivíduo se expressa de forma natural e compreende o meio que o envolve, um elemento de identidade que proporciona ao sujeito um conjunto de ferramentas essenciais de comunicação, propiciando-lhe, ao mesmo tempo, um sentimento de propriedade e de pertença a um determinado contexto cultural e social.

W. Mackey (1992), citado por Ançã⁴⁷, propôs três critérios para definir a lexia LM, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (...), *domínio*, a língua que se domina melhor (...) e *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico. Também Leiria⁴⁸ dá-nos conta que:

«Entende-se por *língua materna* aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida».

O conceito de Língua Segunda (LS) surgiu na década de 50, no século XX e, segundo Stern (1983), trata-se da forma como distinguir todas as línguas para além da “língua primeira”⁴⁹ que um determinado indivíduo aprende. A Segunda Língua/Língua Não Materna (LS/LNM) é a que se aprende depois da primeira, podendo coincidir com a língua de escolarização, aprendida apenas em situação formal, em contexto de sala de aula, encontrando-se, nesta situação, a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento, ou seja, em contexto de sala de aula.

⁴⁷ ANÇÃ, M. H., “Da língua materna à língua segunda”. In *Noesis*, Revista online da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa nº 15, 1999, pp. 14-16.

⁴⁸ LEIRIA, I., “Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino”, 1999. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf> acedido a 5-11-2009.

⁴⁹ Reporta-se à LM.

Torna-se pois, relevante, distinguirmos, no contexto das LNM, as noções de *Língua Segunda* e de *Língua Estrangeira*, sendo de toda a conveniência, estabelecer a distinção entre duas noções de LS. Grosso⁵⁰ atesta-nos que “é difícil demarcar fronteiras estanques entre LM e LNM, as pontes entre LM e LNM são o resultado de uma realidade híbrida” a que exemplifica com o contexto multilingue onde o falante “sofre dois processos de socialização” ao longo da infância e depois ao longo da vida”. Ainda Grosso, citando Galisson e Coste (1983:631)⁵¹, adianta que “o conceito de língua segunda é considerado como uma expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado”. Nesta acepção abarca uma realidade específica, o Português como língua oficial é língua de escolarização, isto é, a criança comunica naturalmente na sua LM, mas será escolarizada e terá acesso ao conhecimento numa outra língua, como é o caso do português nos países de língua oficial portuguesa segundo foi referido; este será um contexto complexo em que se inter-relacionam factores linguísticos e factores políticos, impondo-se, para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, questões que interligam o aprender a comunicar com o desenvolvimento psico-cognitivo do indivíduo, dando-lhe acesso a todos os outros saberes disciplinares. Frequentemente, a designação de *língua segunda* é interpretada como *segunda língua*, designação que refere a proficiência de uma língua a seguir à língua materna.

Sendo a LE a língua aprendida e usada em espaços onde ela não tem qualquer estatuto socio-político, num sentido estrito, Brown⁵² diferencia entre vários tipos de contexto cultural na aprendizagem de línguas. Por um lado, estaria o contexto do aprendente de L2, que está imerso na cultura dessa língua, ou que a aprende num país em que ela seja uma língua oficial ou língua franca usada como língua de ensino e nos documentos oficiais, do governo; por outro, estaria o contexto de aprendizagem de LE, que corresponderia a aprender uma língua não-nativa na própria cultura.

L2 é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de LE (a língua que a pessoa está a aprender, por oposição a L1), língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento, e também sinónimo de uma língua para falantes de outras

⁵⁰ GROSSO, M. J., “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In: Palavras, nº 27, pp. 31-36.

⁵¹ IDEM, “Língua não materna – uma problemática conceptual”. In: lnm_prob_conceptual-MJGrosso.pdf-Adobe Reader. Acedido a 5-11-2009.

⁵² BROWN, H. D., *Principles of language learning and teaching*. 2ª ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1987, p. 136.

línguas. Assim, a LS pode ser perspectivada como sendo língua oficial e língua utilizada como meio de escolarização, mas o mesmo não se aplica à noção de LE que, por sua vez, cinge-se aos limites do espaço da sala de aula. O termo LS costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação encontra-se a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento.

O termo língua estrangeira (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto socio-político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras. A LE é, pois, a língua aprendida apenas no contexto de sala de aula (não existindo, portanto, a situação de imersão linguística), não é oficial no país em que se aprende, nem é aí a língua de escolarização.

2. 2. O Quadro Linguístico de Timor-Leste

Já referimos que a sociedade tradicional timorense é formada por cerca de dezasseis grupos étnicos, configurando, desta forma, um complexo mosaico linguístico e cultural, mosaico este, enriquecido ainda pela cultura dos fluxos migratórios de povos vindos sobretudo do continente asiático, existindo um total de cerca de dezasseis a dezanove línguas⁵³. Perante este variado mosaico linguístico prevê-se a possibilidade de a maioria das crianças timorenses chegar à escola com o domínio de, pelo menos, mais do que uma língua, ou seja, em situação de bilinguismo. O Tétum, apesar do seu estatuto de língua oficial e, tendo sido língua veicular desde o século XVI, não é a LM/L1 da totalidade das crianças timorenses, sobretudo nos distritos de Oe-Cussi e Lautém. Nos distritos onde o Tétum é LM/L1 é o chamado *tétun-teric* e *tétun-lós*, com pequenas variações dialectais, sendo o **Tétum-Prasa** o mais falado na capital do país, Díli, e nas

⁵³ Ver Anexo IV. Relativamente ao total de línguas faladas em Timor-Leste, existe uma discrepância entre os diferentes autores.

áreas urbanas, a língua co-oficial e, por conseguinte, reconhecida pela Constituição como tal.

A Língua Portuguesa, pela sua estreita relação com a história (passada, presente e até futura) de Timor-Leste, é reconhecida pela Constituição do país como língua oficial em parceria com o Tétum, desempenhando, portanto, o papel de língua de ensino. Apesar deste seu estatuto e o seu ensino ter sido assumido como o de L1 (aliás foi sempre assumido como tal), logo após o Referendo de 30 de Agosto de 1999, aquando da sua reintrodução no sistema de ensino de Timor-Leste, muitos alunos e até professores timorenses têm contacto com ela apenas em contexto de sala de aula. No entanto, segundo nos atesta Hull (2001: 39):

«(...) o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável e, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésios e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional»

Esta afirmação (quase advertência) é reforçada pela posição da liderança leste timorense na assinatura de acordos e protocolos de cooperação com os governos de Portugal e do Brasil, no sentido de reforçar o Programa de Reintrodução da Língua Portuguesa no sistema de ensino, bem como a sua adesão na CPLP, tendo, como tal, participado pela primeira vez na III Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, na pessoa do então Presidente do CNRT, Comandante Kay Rala Xanana Gusmão. Os Estados-membros da CPLP reiteraram o compromisso da Organização e dos seus países em apoiarem o desenvolvimento institucional, político, cultural e social de Timor-Leste, com forte desejo de ver em breve, fixadas datas para a realização de eleições gerais e formalização da restauração da independência de Timor-Leste. Na entrada no novo milénio, já era certeza que Timor-Leste viria a constituir o oitavo Estado-membro da CPLP, logo que se constituísse Estado e era garantida a adopção da Língua Portuguesa a par do Tétum como línguas oficiais.

A IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Brasília, Brasil, no ano de 2002, tornou-se no momento em que havia muito se aguardava, a República Democrática de Timor-Leste reuniria finalmente as condições necessárias

para aceder ao estatuto de Estado-membro de pleno Direito da CPLP, vendo assim cumpridos a vontade e desejo dos Estados-membros da Comunidade, no esforço de apoiar a libertação de um País com quem partilham uma mesma história e Língua. Na VII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CCEG-CPLP)⁵⁴, decorrida no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, Portugal, os Estados-membros decidiram, por unanimidade, aprovar o tema da Conferência, “A Língua Portuguesa: Um Património Comum, Um Futuro Global”, o mote inspirador da adopção de uma Declaração sobre a Língua Portuguesa, como compromisso de uma actuação conjunta com vista a uma efectiva universalização da Língua Portuguesa, através de medidas reais, concretas e alcançáveis.

Neste âmbito, os Estados-membros da CPLP decidiram em conjunto relevar a importância do papel do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) enquanto Instituição comum para a defesa e promoção da Língua Portuguesa no espaço da CPLP, para assim tornar possível o compromisso por eles assumido, no sentido de continuarem a desenvolver mecanismos com vista à introdução da Língua Portuguesa em Organizações regionais, internacionais ou agências especializadas, à sua utilização efectiva em todas as organizações onde o Português já constitui língua oficial ou de trabalho.

Tendo em conta que um idioma que é considerado uma realidade orgânica e dinâmica, nasce, cresce e é também transmissora de conhecimentos, sentimentos e um elo de ligação e comunicação e entendimento entre Povos e Culturas, é assim que também se define a Língua Portuguesa, imbuída de história global, de costumes, de vivências e tradições comuns na diversidade, que vai forjando matrizes comunitárias, as sociedades, as nações, à medida e semelhança do seu meio ambiente, tornando-se não exclusiva de um, mas património de todos. Se o escritor português Virgílio Ferreira afirmava que “Da minha língua vê-se o mar”, é este mar o símbolo dos valores do universalismo do encontro de culturas, da confirmação de um Bem Comum num futuro global. A história passada deixou aberto o caminho que o presente trilha rumo ao futuro, pois foi, sem dúvida, a presença portuguesa que tornou possível o processo de autodeterminação e a realização do Referendo em 30 de Agosto de 1999, em que a maioria esmagadora dos timorenses votou a favor da independência. Embora haja aspectos negativos, como acontece com qualquer processo ocupacional, a colonização

⁵⁴ Revista Timor-Leste *Embaixada* Ano 2008 - n.º 0 • Jul./Ago./Setembro, p. 3.

portuguesa do território leste timorense caracterizou-se por ser francamente distinta da operada, por exemplo, pelos australianos à comunidade aborígine, isto é, os portugueses envolveram-se a vários níveis com o povo timorense e procuraram que este mantivesse e preservasse, de uma forma geral, os seus traços culturais, bem como os seus hábitos e costumes tradicionais. Houve, aliás, uma interligação da cultura portuguesa e timorense ao longo dos séculos, nomeadamente através de casamentos mistos, criando-se uma afectividade em relação ao Português em Timor-Leste. Um bom exemplo da aceitação popular do Português é o facto de 70% dos apelidos e 98% dos nomes próprios dos timorenses serem, ainda hoje, portugueses.

Os dirigentes timorenses têm clara noção de que foi graças à colonização portuguesa que Timor-Leste criou uma identidade própria e se diferenciou da outra metade da ilha e das restantes milhares de ilhas que compõem o arquipélago indonésio. O português, continua Hull (2001: 42-44), em tom de alerta: “faz parte da história da nação timorense; não a considerar como uma língua oficial seria um exagerado risco para o futuro desta nação, pois colocaria em risco a sua identidade. Também é, em si, “um idioma de importante relevo no mundo moderno”, uma língua internacional, falada por cerca de milhões de pessoas nos cinco continentes. Há ainda a importância desempenhada pelas futuras relações de Timor-Leste com o mundo lusófono, o que proporcionará vantagens sociais e culturais e benefícios materiais”.

Na sua intervenção durante o segundo Congresso da FREILIN, realizado em Díli em Maio de 2006⁵⁵, a respeito do problema da língua, Mari Alkatiri, líder da Fretilin e ex-primeiro-ministro de Timor-Leste, afirmou que “o Português não é a língua da unidade, mas é a língua da identidade, pelo que – e não por ele próprio, que viveu em Moçambique durante a ocupação indonésia, ser falante de Português – se decidiu adoptá-lo como língua oficial de Timor-Leste, mas porque sem o Português, a identidade do país rapidamente se dissolveria nas culturas circundantes, indonésia e australiana. (...) O tétum e o português como línguas oficiais para marcar a nossa diferença identitária (juntamente e na interacção com outras línguas nacionais) e a ‘Bahasa’⁵⁶ Indonésia e o Inglês como línguas de trabalho para o aprofundamento do relacionamento com região e com o mundo global. A opção bilingue (Tétum e Português) é opção que nada tem a ver com o capricho da velha geração. É, sim, uma opção que visa defender a independência nacional e, como tal, defender o interesse de

⁵⁵ Lusa, 18 de Maio de 2006.

⁵⁶ ‘Bahasa’ é termo indonésio, que significa ‘língua’.

todas as gerações. Hull afirma, ainda, que para Timor-Leste, o Português tem também a vantagem de que o Tétum não seja formalmente muito afastado do português na sua pronúncia, gramática e vocabulário⁵⁷. Devido à abundância de empréstimos do Português no Tétum-Prasa, o português não constitui um idioma demasiado difícil para os timorenses, visto estes possuírem já um relativo conhecimento passivo do português, devido ao facto de que já falam o Tétum-Díli ou Tétum-Prasa. Contando com a colaboração activa de Portugal e do Brasil, o Português tem vindo progressivamente a recuperar terreno, sendo cada vez maior o número de timorenses que falam português.

A reintrodução do Português como língua oficial causou, no início, suspeição nalguns jovens timorenses, que foram educados no sistema indonésio e não o falam. O Português em Timor-Leste é falado por menos de 20% da população (13,6% de acordo com o primeiro censo pós-independência, realizado em 2004), na sua maioria a geração mais velha, mas esta percentagem está a crescer visto que o português tem sido ensinado à geração mais nova e a adultos interessados. Dados estatísticos anteriores extraídos do primeiro Congresso da Educação realizado em Díli, de 29 a 31 de Outubro de 2003, indicavam que os indivíduos com domínio efectivo, oral/escrito do Português não ultrapassariam os 7 – 8%”, oscilando para os 11%, de acordo com outro documento⁵⁸. Neste momento encontram-se em Portugal a continuar os estudos no Ensino Superior muitos jovens timorenses a quem foram concedidas Bolsas de Estudo através de uma parceria do Governo Português com a Fundação das Universidades Portuguesas e o Conselho de Reitores.

Para os timorenses a língua portuguesa desempenha um papel fundamental, daí a necessidade de procurar todos os meios de apoio para a sua divulgação e desenvolvimento. O Português é também usado em Timor-Leste como forma de se ligar a uma comunidade internacional maior, assim como para se diferenciar da Indonésia, como aliás referimos acima, e a liderança actual de Timor-Leste acredita que o Português será bastante falado, de novo, dentro de dez anos.

⁵⁷ A padronização do Tétum, bem como a valorização e desenvolvimento das outras línguas nacionais, de acordo com a Constituição da RDTL, é da responsabilidade do Instituto Nacional de Linguística. O Tétum ainda é pouco desenvolvido. Não tem tradição escrita e carece de vocabulário e complexidade gramatical para se tornar num veículo literário e de ensino, apto para os negócios e para a política, terá de se aperfeiçoar e, para isso, precisa de regras e do suporte de outra ou outras línguas.

⁵⁸ CARVALHO, Maria José Albarran, p. 70.

Num encontro com os estudantes universitários em Coimbra, a Embaixadora de Timor-Leste, Natália Carrascalão anunciou⁵⁹ o reforço do ensino da Língua Portuguesa com a criação de mais quatro escolas, no território, para 2010, a fim de preparar melhor os jovens que pretendam frequentar os cursos superiores em Portugal. A Embaixadora adiantou que os academistas apontam a falta de domínio na língua portuguesa como a principal barreira para o sucesso escolar no ensino Superior em Portugal.

A melhoria do sistema de educação constitui um desafio crucial para o desenvolvimento de Timor-Leste, sendo essa a prioridade da Cooperação Portuguesa. O ensino do Português é assumido, aliás, como LS, não existindo materiais/manuais próprios para o seu ensino em Timor-Leste, tendo sido utilizados, até meados dos anos 60, os mesmos manuais utilizados em Portugal, substituídos depois por outros de Angola, da Editora Lello que se mantiveram até 1975, tendo sido utilizados no Externato de S. José até à data do seu encerramento em Junho de 1992 e, posteriormente, nas aulas de Português no Seminário de Nossa Senhora de Fátima que, embora sob a direcção de sacerdotes indonésios, não eliminou o ensino do Português como disciplina avulsa do seu Currículo. No período pós-referendo foram enviados de Portugal alguns manuais sobretudo do ensino básico, mas eram utilizados apenas pelos professores mais velhos com bom domínio, ou pelo menos algum conhecimento, do Português (alguns já manifestavam dificuldades devido à influência da língua indonésia), sendo o ensino, nos níveis mais avançados, ainda em língua indonésia.

Com a concretização do já referido *Plano de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste*, conduzido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros portugueses, em protocolo com o governo timorense, foram tendo lugar cursos intensivos para o ensino urgente do Português no território. Neste aspecto, o Instituto Camões desempenhou um papel importante, não só pela distribuição de material (livros, gramáticas e dicionários), como também organizou cursos de Português a professores e jovens em diversos pontos do país, com a colaboração de alguns professores timorenses.

Embora se pretenda que se assuma como língua segunda (e, no futuro, como língua materna), a Língua Portuguesa ainda é considerada uma língua estrangeira para muitos timorenses, alunos e também professores. Como língua de escolarização é, ao lado Tétum, língua oficial e língua de ensino desde o Ensino Básico. No entanto, são

⁵⁹ Timor-Leste: Mais escolas com ensino de Português. In: <http://manuelribeiro.blospot.com/2009/12>. Acedido em 19-12-2009.

necessários mais esforços, sobretudo para os professores mais jovens que tiveram foram escolarização no sistema indonésio. Através do mosaico linguístico de Timor-Leste apresentado no capítulo anterior, podemos prever que nem todas as crianças timorenses chegam à escola falando a mesma LM. Embora queiramos assumir também que o Tétum seja a LM dos meninos timorenses, há crianças, sobretudo das aldeias afastadas dos centros urbanos, que falam outras línguas que não o Tétum⁶⁰.

Esta diversidade linguística dos alunos representa uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência, e a escola é o espaço privilegiado para a realização desta aprendizagem e desenvolvimento da integração social, cultural e profissional não só das crianças, mas também dos jovens e da população estudantil, em geral.

O sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado, da Escola e das instituições responsáveis pelo ensino. Alguns autores consideram que, para o bom sucesso do ensino do Português em Timor-Leste, isto é, de um modo sustentável, torna-se necessário e fundamental, por parte dos professores portugueses colocados no país, um bom conhecimento sobretudo da sua realidade linguística, socio-cultural e educacional, bem como a disponibilização e organização de quadros e de recursos adequados, de modo a poder corresponder à especificidade local e de satisfazer as necessidades concretas do público timorense que apresenta características linguísticas específicas, por viver num enquadramento poliglótico complexo, com várias línguas maternas e uma língua considerada veicular ou transaccional, mas cuja alfabetização e educação em geral são efectuadas numa antiga língua colonial, afectivamente adoptada como uma das suas duas línguas oficiais, num contexto de concorrência linguística dos idiomas de outras potências no enquadramento geopolítico vigente. A concretização do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa passa, necessária e inevitavelmente, pela preparação de professores com domínio da língua em número suficiente, de forma a se poder responder às necessidades e às novas realidades escolares existentes no país. Neste momento, o número de professores com bom domínio do Português, capazes de responder a estas necessidades ainda está aquém das expectativas.

⁶⁰ Ver anexo 5.

De facto, existem professores timorenses que dominam mal a Língua Portuguesa, tanto a nível oral como escrito, assim como há os que revelam dificuldades na comunicação oral. Mesmo na aprendizagem da língua durante a administração portuguesa, havia influência das línguas maternas, sobretudo a nível fonético-fonológico, e a imposição da língua indonésia durante as duas décadas de ocupação acentuou ainda mais. O bom domínio da Língua Portuguesa por parte do professor é condição essencial para o sucesso do seu ensino-aprendizagem. A cooperação no ensino da Língua Portuguesa em Timor foi o foco da visita do Ministro da Educação de Timor-Leste a Portugal, realizada em Setembro de 2009. Concentrou-se, fundamentalmente, no apoio à melhoria da qualidade do sistema educativo de Timor-Leste e da consolidação da língua portuguesa.

No que concerne ao apoio ao sistema educativo de Timor-Leste, as áreas cobertas durante esses cinco dias foram essencialmente do currículo para o 7º, 8º, e 9º anos do ensino básico e secundário, formação de professores, formação de Gestores Escolares, além de bolsas de estudo com programas pertinentes para os estudantes timorenses, principalmente da área técnico-profissional, entre outras. Para o reforço da língua portuguesa, o ministro referiu que os currículos e a formação de professores eram as áreas prioritárias a serem implementadas de imediato. Relativamente à consolidação da Língua Portuguesa, o esforço foi no sentido de explorar novas áreas e mecanismos de apoio complementares ao ensino formal, que possam contribuir e fomentar a divulgação e disseminação em larga escala da Língua Portuguesa, nomeadamente, programas audio-visuais, quer educativos, quer lúdicos e informativos destinados particularmente ao público da idade escolar, como tele-escolas, mini-séries e documentários. As Universidades de Coimbra, Aveiro e de Lisboa fizeram parte do percurso do ministro leste timorense, onde expôs o interesse e necessidade da formação de Timorenses em Mestrados e Doutoramentos.

A par da visita do Ministro de Educação leste timorense a Portugal, em Setembro de 2009, também o Presidente do Parlamento Nacional efectuou uma visita ao Brasil e, num encontro com o Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil e o director de Relações Internacionais, falaram das possibilidades de cooperação entre os dois países, estando previsto o envio de 50 professores brasileiros a Timor-Leste, em meados de Outubro, não sendo esta a primeira vez que o Brasil envia professores a Timor-Leste. A primeira turma, também com 50 integrantes, foi para o país em 2005. Aqueles professores foram como bolseiros

da CAPES, actuado na formação de professores dos vários níveis de ensino de Língua Portuguesa e de Ciências em Timor-Leste.

No seguimento desta cooperação, também se encontram, neste momento em Timor-Leste, mais de 100 professores portugueses que participam dando apoio nos diversos níveis de ensino, incluindo a formação de professores. Aliás foi logo após o referendo, isto é, a partir do início de 2000, que o governo português, através dos seus ministérios e instituições competentes, tem enviado professores a Timor-Leste, estando a leccionar desde o nível secundário ao superior e colaborando com a equipa de professores brasileiros nos cursos de Formação de Professores.

Além dos cursos de formação e capacitação de professores coordenados pelo Ministério da Educação português logo após o Referendo, segundo referimos, o Brasil também empenhou esforços neste sentido, enviando professores anualmente um número considerável de professores que, além da Formação de Professores, também leccionam nos cursos secundário e superior (UNTL).

De acordo com fontes da Agência Lusa, no ano lectivo de 2006/2007 um total de 287 professores, 117 portugueses e 170 timorenses, iniciaram mais um ano lectivo de ensino da Língua Portuguesa e formação de professores, num projecto da Cooperação Portuguesa alargado aos 13 distritos de Timor-Leste. Os 117 professores destacados pelo Ministério da Educação português, além da formação de docentes timorenses, leccionam na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), dando também aulas a funcionários públicos, nas instituições religiosas, organizações não governamentais e empresas estrangeiras. Os 170 timorenses seleccionados a partir de provas de âmbito nacional colaboram com a Cooperação Portuguesa na formação de outros professores timorenses, alargando assim o número de docentes habilitados a ensinar em Língua Portuguesa.

A aposta na formação de professores é a base da estratégia que Portugal iniciou em 2003 no projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa. Além disso, o governo português também colabora com as autoridades timorenses na no sector da educação com a distribuição de manuais escolares e material didáctico, tendo sido já instaladas 33 bibliotecas e ludotecas⁶¹.

⁶¹ Agência Lusa Timor-Leste, 31 Agosto 2009.

Contactado pela Agência Lusa em Díli⁶², o coordenador do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) no país, Filipe Silva, fez um balanço “francamente positivo” dos cursos intensivos de Português que entretanto terminaram com uma cerimónia em Díli.

Neste campo de formação, o Instituto Camões continua a desempenhar um papel de relevo no Departamento de Língua Portuguesa, na Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL), pois desde que iniciou a sua intervenção em Timor-Leste a partir de 2000, 73 timorenses concluíram o ensino superior em Língua Portuguesa, 25 licenciados e 48 bacharéis⁶³.

No ano lectivo de 2004/2005, licenciaram-se os primeiros 11 timorenses no curso de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da UNTL com apoio do Instituto Camões, mas a cerimónia de graduação só teve lugar a 27 de Abril de 2007, em virtude da situação interna do país. O curso de Licenciatura/Bacharelato em Ensino de Língua Portuguesa, iniciado em 2004/2005, foi entretanto objecto de uma reestruturação ao abrigo de um protocolo tripartido assinado em Dezembro de 2008, entre o Instituto Camões, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e a UNTL.

Um total de 313 alunos frequenta aulas de Língua Portuguesa na UNTL, 150 na Licenciatura em Formação de Professores de Português, 25 no ano propedêutico e 138 alunos nos cursos coordenados pela Federação das Universidades Portuguesas (FUP).

A pedido do Ministério da Educação timorense, decorre ainda um Curso Intensivo de Língua Portuguesa a 108 candidatos a bolsas. O curso, estruturado pelo Instituto Camões, conta também com o apoio dos professores do Programa de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste, coordenado pelo Ministério da Educação português. A acção do Instituto Camões em Timor-Leste decorre do Programa Indicativo de Cooperação entre Portugal e aquele país para o Quadriénio 2007 – 2010. Na área do Ensino, o Instituto Camões tem como prioridades a formação de professores de Português e a formação, em Português, dos funcionários da administração pública e dos timorenses que trabalham em organizações internacionais, entre outras.

⁶² Agência Lusa Timor-Leste, Ensino do Português em “mudança estruturada”, 14 Dezembro 2008.

⁶³ *Newsletter* Mensal do Instituto Camões. In: <http://www.instituto.camoes.pt/> acedido em 20-12-2009.

Para além da sua acção na UNTL, com o apoio de 13 professores em exercício (3 leitores, 2 docentes portugueses e 8 timorenses), o Instituto Camões mantém em funcionamento em Díli um Centro de Língua Portuguesa, onde também desenvolvem a sua actividade alguns dos docentes da UNTL e cerca de uma dezena de monitores.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS MANUAIS

O multiculturalismo e o pluriculturalismo são uma realidade incontornável que acompanham a constante mutação do mundo, tornando imperativa a necessidade cada vez maior de se dominar outras línguas, atingindo uma competência que envolve não só conhecimentos linguísticos, como também conhecimentos a nível sociocultural e pragmático, de modo a que se esteja preparado para o uso real da língua, isto é, para a comunicação. Ao longo da História dos homens, sempre houve a necessidade de comunicação entre eles, desde que começaram a deslocar-se e a encontrar outras gentes com outras identidades, línguas e culturas diferentes, com as quais precisavam de se entender, quer por interesses comerciais ou outros. Daí surgiu a necessidade de se aprender outras línguas.

3. 1. Para uma Breve História das Metodologias de Ensino/Aprendizagem de Línguas Não Maternas

Os primeiros povos (arcádios, egípcios e gregos) começaram por aprender a língua dos povos que conquistavam. Também os romanos aprenderam o grego, língua dos gregos, primeiros povos que dominaram, antes de imporem a sua língua. O latim, imposto pelo Império Romano aos povos dominados, passou a ser a língua da cultura, da filosofia, da administração e, em última instância, da comunicação, tornando-se uma ferramenta fundamental para a estruturação do Império, aquando da sua expansão e alargamento. A imposição de uma língua comum ajudava ao domínio, vindo mais tarde a servir de veículo para a transmissão dos valores políticos, sociais e religiosos, um elemento essencial para a submissão dos povos colonizados. O conceito de língua como companheira do Império teve continuidade até ao século XX, pois também as potências europeias, espanhóis, portugueses, ingleses e franceses, na época da expansão (descobrimientos e conquistas), impunham as suas línguas como uma das formas de domínio dos novos territórios que descobriam e colonizavam.

Os primeiros manuais bilingues teriam surgido a partir do século III da era cristã e continham listas de vocabulário por ordem alfabética, utilizados tanto por romanos como por gregos, com o ensino de tipo reprodutivo, e em que se desenvolvia

unicamente a capacidade de saber-fazer, pois o aluno devia apenas repetir e memorizar as frases que lhe ditava o mestre. Centralizava-se na área lexical, sendo o estudo da gramática ainda pouco valorizado. Na história da Didáctica das línguas estrangeiras dos séculos XVI e XVII ficaram conhecidos alguns autores como Roger Asham (1515 - 1568) e Michel de Montaigne (1533 - 1592), referidos por Besse⁶⁴, e John Locke (1632 - 1704), por Germain⁶⁵, pelas metodologias que defendiam e que viriam a influenciar os métodos ainda hoje seguidos, embora com grandes diferenças entre essas metodologias.

Os primeiros manuais de inglês e francês como línguas estrangeiras que surgiram nos séculos XV e XVI eram baseados no método de tradução de vocabulário e de frases do dia-a-dia e apresentavam o vocabulário e as expressões em pequenos diálogos ou textos, com a correspondente tradução numa dessas línguas. Tavares⁶⁶ cita uma obra póstuma de Roger Asham (1570), intitulada *The Schoolmaster*, em que o autor defendia o ensino de uma língua estrangeira pelo método da tradução e imitação, segundo o qual cabia ao professor a tarefa de explicar e, seguidamente, traduzir os textos para a língua materna do aluno, que deverá voltar a traduzi-los por escrito e reescrevê-los na língua original; a gramática era adquirida por indução. Os alunos desenvolviam as capacidades baseadas na reprodução e repetição de saber-redizer e de saber-fazer e, numa fase de aprendizagem mais adiantada, teriam de criar textos seguindo os modelos dos grandes autores da antiguidade.

Na esteira de Asham, Montaigne citado por Tavares⁶⁷, evidenciando o seu carácter inovador, considerava que a aprendizagem de uma língua implicava o conhecimento da cultura, dos costumes e da mentalidade, como também o conhecimento do país onde se fala a língua estrangeira que se estuda. Ele defende a aprendizagem de uma língua estrangeira através do contacto directo com os falantes nativos, realçando ainda a importância do estudo precoce das línguas estrangeiras.

Tavares⁶⁸ refere que Locke, defensor do “método natural”, viria a reafirmar muito da teoria defendida por Montaigne, considerando que o estudo de uma língua estrangeira deverá ter objectos comunicativos. Para Montaigne, a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser o mesmo do da língua materna. Na base deste processo

⁶⁴ BESSE, Henri, *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*, Crédif-Didier, Paris, 1992, p. 27.

⁶⁵ GERMAIN, C. *Évolution de l'Enseignement des Langues: 500 ans d'Histoire*, CLE International, Paris, 1993.

⁶⁶ TAVARES, ob. cit., p. 15.

⁶⁷ IDEM, ob. cit., p.15.

⁶⁸ IDEM, ob. cit., p. 17.

estão o uso da língua, a memorização e a imitação, ficando a gramática relevada unicamente para uma fase posterior de aperfeiçoamento linguístico, tal como acontece na língua materna. Era pressuposto que, seguindo esta sua metodologia, através de um processo moroso, seria possível alcançar a comunicação numa língua estrangeira. O método natural, defendido por Locke, poderá ser considerado como o mais antigo e, ao mesmo tempo, aquele que, ainda hoje, se pratica fora das salas de aula, sempre que se adquire uma língua da forma mais natural possível, através do contacto com os seus falantes.

O método tradicional, ou gramática de tradução, que teve início com a aprendizagem do latim, passou a ser o método dominante para o ensino das línguas vivas e ainda bastante usado no século XX⁶⁹. Este método, embora se reflecta em muitos dos manuais actuais de língua estrangeira, sugerindo o recurso sistemático à tradução e à explicação de todas as regras gramaticais na língua materna, tem sido posto em causa, pois, segundo uma visão bastante crítica e clara de Henri Besse⁷⁰, o objectivo de um professor de língua, ou de um autor de um manual de língua estrangeira, será a competência comunicativa do público aprendente. Relativamente a este método, do ponto de vista de Frias⁷¹, a língua estrangeira é ensinada como uma língua morta, dando-se total prioridade à escrita; a criatividade e a oralidade são desvalorizadas. A língua materna assume um papel essencial, quer no trabalho de tradução e retroversão, quer na explicação dos textos e das estruturas gramaticais. “As duas entram em contacto na aula de língua estrangeira, pelo recurso à LM, através de exercícios de tradução e pela comparação explícita entre as duas línguas”⁷².

O método directo, que surgiu nos finais do século XIX⁷³ e que seguia alguns dos princípios defendidos por Montaigne e Locke, tinha como objectivo principal defender a competência comunicativa. Segundo este método, o professor devia comunicar com os aprendentes exclusivamente na língua estrangeira que ensina na sala de aula, com recurso ao uso da mímica, imagens e desenhos. Este seria, supostamente, o método ideal para uma classe de aprendentes cuja língua materna não seja comum, embora seja um processo de ensino/aprendizagem mais exigente em relação ao professor. Pretende, este

⁶⁹ IDEM, ob. cit., p. 17, em que a autora, em nota de rodapé, apresenta o método Assimil como um exemplo contemporâneo do método de tradução.

⁷⁰ BESSE, Henri, *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*, Crédif-Didier, Paris, 1992, p. 27.

⁷¹ FRIAS, Maria José, *Língua Materna – Língua Estrangeira, Uma relação Multidimensional*, Porto, Porto Editora, 1992.

⁷² IDEM, ob cit., p. 16.

⁷³ TAVARES, ob cit., p. 18.

método ser mais activo, privilegiando a interacção e a oralidade, sendo a gramática introduzida de modo implícito.

O método audio-oral, que surgiu nos Estados Unidos em meados do século XX⁷⁴ visava que os aprendentes atingissem, num curto espaço de tempo, a capacidade de falar e compreender uma língua estrangeira. Este método colocava a ênfase na oralidade e na pronúncia, exigindo resposta rápida por parte do aprendente através de exercícios estruturais que, seguindo um modelo dado e implicando a repetição, permitia a automatização, não contempla tratamento exaustivo de aspectos gramaticais, mas pressupõe que o aprendente os adquira de forma subconsciente, pela prática sistemática de exercícios⁷⁵. O papel do professor era central neste processo de ensino/aprendizagem, visto ser ele quem o dirigia em exclusivo, não sendo prevista qualquer tipo de comunicação espontânea e genuína.

O método audiovisual desenvolvido em França na mesma época, também privilegiava a língua falada. Vimos que no método directo as aulas eram baseadas no diálogo entre professor e aluno, enquanto no audio-oral e no audiovisual a língua era apresentada sob a forma de pequenos diálogos, apoiados em imagens fixas, pretendendo que elas ajudem os aprendentes na compreensão de cada situação. A língua era, assim, apresentada em situação, com um objectivo funcional, e os diálogos elaborados a partir do *Français Fondamental*⁷⁶. A aprendizagem da gramática era também adquirida de forma implícita. No entanto, embora este método, pelas suas características e pelas experiências resultantes da sua prática, conseguisse atingir o seu objectivo de preparar para a oralidade, o facto era que o fazia em situações específicas e convencionais de comunicação, impossibilitando uma interacção espontânea em qualquer situação de comunicação, quer a nível da compreensão, quer da expressão.

Frias⁷⁷ refere, ainda, uma corrente metodológica que vai do “método natural” aos métodos “directo”, “audio-oral” e “audiovisual”. Nas suas diferentes vertentes, esta corrente metodológica, procura aproximar-se do modelo de aquisição natural das línguas⁷⁸, privilegiando o desenvolvimento da expressão oral e recusando o recurso à língua materna, logo no início do processo de ensino/aprendizagem de uma língua

⁷⁴ IDEM, ob cit., 2008, p. 18.

⁷⁵ IDEM, ob cit., 2008, p. 18. A autora cita Charles Fries (1945), autor de *Teaching and learning English Language* e Robert Lado (1957), com *Linguistics across cultures*, como duas grandes referências do método áudio-oral.

⁷⁶ RIVENC, Paul, GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., SAUVAGEOT, A., *Elaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier, 1956, p. 64.

⁷⁷ FRIAS, ob. cit., p. 16.

⁷⁸ IDEM, ob cit., p. 21.

estrangeira. Estes métodos têm em comum um certo conceito mecanicista da aprendizagem, com exercícios mecânicos de tipo estímulo-resposta, em que predomina a ideia de gramática implícita, com a oralidade artificial e programada, baseada na memorização e na repetição, não se desenvolvendo a competência comunicativa.

Foi a partir dos anos 70⁷⁹ que a Didáctica de línguas estrangeiras teve uma rápida e marcante evolução, com a abordagem comunicativa que centrava todo o processo de ensino/aprendizagem no aprendente, nas suas características específicas e nas suas necessidades e objectivos, que são os de comunicação. O aprendente deverá adquirir capacidades que lhe permitam comunicar com sucesso, usando a língua estrangeira estudada. Esta concepção implicava, na aprendizagem, uma progressão na capacidade de comunicação e não no conhecimento da gramática. Neste processo de evolução da abordagem comunicativa como método, ficaram registados os nomes de alguns autores, nomeadamente, Hymes, Canale e Swain⁸⁰, Sophie Moirand⁸¹ e Bachman⁸², que não viam a competência comunicativa limitada ao conhecimento da língua, mas incluía a capacidade de uso desse conhecimento pelo aprendente em contexto adequado, conhecimento não apenas do sistema linguístico em si, mas também de formas extralinguísticas, como o comportamento gestual ou social do indivíduo, norteados por aspectos culturais ou morais aceites pela comunidade em que ele vive.

A abordagem comunicativa abarca o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade representativa e comunicativa, retomando, com consequências fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, uma nova noção que começa entretanto a surgir e a ser progressivamente definida: a competência da comunicação⁸³. Pretende-se preparar os aprendentes para situações reais de comunicação, ao estimular a comunicação a partir das necessidades de acção ou de interacção criadas na sala de aula, de modo que o aprendente se sinta envolvido no processo de ensino/aprendizagem; tem-se em vista tornar o ensino mais funcional, eficaz, interessante e motivador, por se ter consciência de que o ensino/aprendizagem nos cursos realizados fora do contexto de imersão linguística é, geralmente, realizado em ambiente de sala de aula, e ligado a uma

⁷⁹ TAVARES, ob. cit., p. 20.

⁸⁰ CANALE, M., SWAIN, M., "Theoretical bases of communicative approaches to second language Teaching and testing". In: *Applied Linguistics*, vol. 1, 1980, p. 80.

⁸¹ MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, 1982/1984.

⁸² BACHMAN, *Fundamental considerations in testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

⁸³ ANDRADE, Ana Isabel Oliveira e SÁ, Maria Helena Araújo e, *Didáctica da Língua Estrangeira*, Porto, Edições ASA, 1992, p. 41.

instituição, significando que os alunos dificilmente têm necessidade de usar a língua fora das situações recriadas no espaço pedagógico.

Partindo do princípio de um ensino/aprendizagem centrado no aprendente, este método procura responsabilizá-lo pela sua aprendizagem, motivando-o e tornando-o mais autónomo. O professor deixa de ocupar o papel principal de detentor de todo o conhecimento, para passar a assumir um novo papel: o de orientador, facilitador e motivador, não se esquecendo, no entanto, que tem também um papel crucial, como interveniente, neste processo.

O desenvolvimento da competência comunicativa não implica, no entanto, a acentuada desvalorização do sistema linguístico, pois eles não são incompatíveis, mas complementares. Coménio⁸⁴ considerava a língua materna como a língua essencial a aprender para que, numa segunda fase, seja possível estudar uma língua estrangeira, mas tendo sempre como referência a língua materna do aprendente, visto que deverá ser ela a servir de base para a explicação dos fenómenos linguísticos. Sugere, também ele, o recurso à tradução e à imitação, devendo a gramática ser apresentada através de exemplos que permitam aprender a regra implícita, seguida de exercícios abundantes que facilitem a prática. Sugere ainda a comunicação como objectivo do estudo de uma língua estrangeira, apenas por razões práticas de uso, não sendo necessário o estudo até à perfeição, processo que deveria ser progressivo, partindo-se sempre do geral para o particular. Na *Didáctica Magna*, Coménio⁸⁵ recomendava o uso de diversos materiais aplicados nas aulas, a fim de desenvolver uma melhor e maior aprendizagem, recomendando também a exposição de fórmulas pintadas onde se observassem os resultados obtidos pelos modelos construídos.

Segundo Besse⁸⁶, a arte de ensinar uma língua estrangeira foi, desde cedo, alvo de interesse de muitos filósofos, gramáticos e pedagogos, tendo sido essa arte concebida como um conjunto de técnicas destinadas a favorecer a aquisição, mais ou menos guiada, de uma língua. Não se defende um ensino/aprendizagem programado pelo aprendente, mas que cada curso seja flexível e adaptável, de acordo com o público a que se destina. O professor tem a tarefa de, com base na sua experiência, ajudar o

⁸⁴ COMÉNIO, J. A., *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, trad. port. 4ªed., 1657. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

⁸⁵ IDEM, ob cit., p. 1957.

⁸⁶ BESSE, Henri, *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*, Crédif-Didier, Paris, 1992, p. 10.

aprendente a clarificar as necessidades e objectivos e, a partir daí, definir e adaptar o seu programa de ensino.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido um dos objectivos da Comunidade Europeia, com o desenvolvimento de projectos que visam incentivar o interesse e, ao mesmo tempo, o respeito por outras línguas e outras culturas. Vivemos hoje numa era em que se tenta que o conhecimento de uma língua sirva de meio para promover a relação e a compreensão entre os povos e não seja privilégio de um grupo restrito, nem tenha meros objectivos políticos. Sendo a língua um fenómeno cultural, devemos estar conscientes da relação existente entre língua e cultura, o que forçosamente influenciará os conteúdos programáticos. Teremos, então, de programar cursos com objectivos comunicativos, em que o aspecto formal da língua esteja ao serviço da comunicação, e em que se transmitam conhecimentos culturais adequados aos interesses e às características de um determinado público de aprendentes. De facto, para falar bem uma língua não será suficiente que se conheçam bem as suas regras gramaticais, mas sim que se saiba usá-las, escolhendo a linguagem adequada ao interlocutor, à situação e ao tema. Assim, será, antes de tudo, imprescindível que se definam as suas necessidades e os objectivos, que, por sua vez, irão depender de inúmeros factores, como idade, maturidade, nacionalidade e sistema de ensino em que os aprendentes se encontram inseridos, entre outros.

3. 2. Os Manuais do Ensino Básico na Leccionação do Português em Timor-Leste

Referimos já que a língua constitui uma ferramenta fundamental para a estruturação do Império, servindo de veículo para a transmissão dos valores políticos, sociais e religiosos, um elemento essencial para a submissão dos povos colonizados. Foi o que aconteceu com a Língua Portuguesa levada aos povos dos territórios que iam sendo descobertos e colonizados. Fontoura⁸⁷ refere, no entanto, que a duração e o enraizamento da colonização levaram à imposição da língua e da cultura portuguesas e tiveram influências locais que hoje fazem parte dessa cultura, uma cultura feita de outras culturas que, sem dúvida, a enriqueceram. Apesar da importância da língua

⁸⁷ FONTOURA, M. M., *Para a História do Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro*: 1910 – 1990, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1992, p. 12.

portuguesa pelo elevado número de falantes espalhados pelo mundo, Mateus⁸⁸ refere-se à inexistência de uma política de língua em Portugal, como uma afirmação de especialistas e professores, que trabalham sobre a língua portuguesa em Portugal e no estrangeiro. De facto, não obstante uma emigração portuguesa crescente durante as décadas de 50, 60 e 70 do século passado, quer por motivos económicos, quer políticos, ou outros, só em 1973 passaria a existir formalmente um serviço destinado a promover o ensino do português aos filhos dos emigrantes portugueses, atribuído à Direcção Geral do Ensino Básico⁸⁹. No entanto, como refere Costa⁹⁰, parece constatar-se que, na prática e em regra, sempre se procedeu à pura transposição do programa seguido em Portugal⁹¹, embora frequentemente os professores destacados se confrontem com situações de aprendentes que mal dominam a língua portuguesa.

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem, como referência para a sua programação, orientações muito claras no âmbito do Conselho da Europa, nomeadamente os instrumentos europeus para planificação e avaliação da aprendizagem das línguas e para a coordenação das políticas: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfolio Europeu das Línguas*, produzidos com o objectivo de estabelecer políticas linguísticas comuns para uma Europa multilingue e multicultural. Existe, no entanto, um longo caminho a percorrer na didáctica do Português como língua estrangeira, procurando criar estudos que ajudem na elaboração de programas, na formação de professores, na elaboração de manuais e outros materiais de ensino adaptados a públicos diferentes e na reflexão sobre a evolução das metodologias no ensino de línguas.

No que se refere ao ensino, promoção e desenvolvimento da Língua e Cultura portuguesas no estrangeiro, merece especial referência o Instituto Camões, instituição que existe desde o ano de 1936, então sob o nome de Instituto de Alta Cultura e, mais tarde, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, vindo a dar lugar ao actual Instituto Camões, em 1992. Inicialmente sob a tutela do Ministério da Educação, foi transferido, em 1994, para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros. O seu objectivo tem

⁸⁸ MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), *Uma Política de Língua para o Português*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Edições Colibri, Lisboa, 2002, p.7.

⁸⁹ Lei Orgânica de 1973.

⁹⁰ COSTA, Fernando, *Contributos para o estudo do ensino do português em contexto multicultural. O caso do Luxemburgo*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1993, p. 123.

⁹¹ Também referimos que ensino básico em Timor-Leste seguiu os programas vigentes na “Metrópole”, com os mesmos manuais, até meados dos anos 60 do século passado, sendo então substituídos pelos da Editora Lelo.

sido o da promoção e desenvolvimento da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, através de diversos programas e variadas estratégias.

A Comunidade Europeia tem, igualmente, demonstrado a sua preocupação relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, como comprova com a publicação de diversos documentos, nomeadamente, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*⁹². Actualmente, com os trabalhos do Conselho da Europa, pretende-se desenvolver uma “competência de comunicação”, tendo como critérios a utilidade e a funcionalidade, o que leva a que o processo de ensino – aprendizagem se centre nas necessidades, circunstâncias e domínios de referência em que o aprendente necessita de usar a língua. A Comissão Europeia, com o objectivo de promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística, embora defenda a aprendizagem precoce, sublinha que os adultos devem ser incentivados a aprender línguas estrangeiras, para o seu próprio prazer ou realização, para viajar, para travar amizades, ou simplesmente como maneira de manter a mente activa.

Tendo presente os pressupostos referidos bem como as abordagens vigentes relativamente ao ensino da língua materna, o objectivo deste trabalho consiste em analisar os manuais didácticos concebidos para o ensino do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira⁹³, utilizados no Ensino Básico em Timor-Leste, no sentido de verificar quais as metodologias privilegiadas para o ensino do Português nestes contextos e o modo como contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa acima referida. Sabendo que os materiais didácticos nem sempre são recursos que estão de acordo com as realidades e com as verdadeiras necessidades dos professores ou mesmo dos aprendentes, há que ter em atenção quais os materiais mais adequados e os que apresentam melhores condições para que a aprendizagem se realize com sucesso.

Para Newby⁹⁴, os manuais que têm o objectivo de promover o desenvolvimento do aprendente para a autonomia deverão oferecer uma variedade de temas, textos, níveis, tarefas e estratégias, para que, não só o professor, mas sobretudo o aprendente, tenham a possibilidade de seleccionar e planificar o seu próprio processo de

⁹² Cf. Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*, Lisboa, ASA, 2002.

⁹³ Embora o Português seja língua oficial do país e língua de escolarização, os alunos têm contacto com ele apenas em contexto de sala de aula, não existindo contexto de imersão.

⁹⁴ NEWBY, David, “Learner Autonomy”. In: *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Language, Council of Europe, 2000, p. 89.

ensino/aprendizagem. Torna-se, pois, essencial que o professor proceda à caracterização do seu público, o que só se poderá concretizar, caso ele tenha um bom conhecimento dos seus aprendentes, como grupo e individualmente. Deverá conhecer os seus interesses, os seus objectivos, expectativas, dificuldades, conhecimentos e as suas características afectivas e emocionais, de forma a poder definir o seu programa de ensino, negociando e adaptando-o constantemente às necessidades dos aprendentes.

Na opinião de Magalhães⁹⁵, o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e das próprias acções escolares. É, também, uma abordagem económica e social do local onde se inscreve. O livro leva a que o indivíduo parta de planos básicos de simbolização, cognição, semiótica que o transportam para uma construção do mundo baseada na sua significação. É neste plano que o livro é capaz de formar consciências, comportamentos, ideologias e valores de uma determinada sociedade. Pacheco⁹⁶ considera que os manuais ou livros de textos têm desempenhado um papel decisivo no processo educativo, “servindo como meio de inculcar crenças, atitudes e valores perfilhados por credos políticos, religiosos e económicos”, em que a função dos livros varia em conformidade com o contexto económico, cultural e político-ideológico. Como afirma Fernandes⁹⁷, chegamos à conclusão de que o manual “indica pistas para padrões sociais e culturais comuns entre gerações, ao longo do tempo e por localidade.” Apple⁹⁸ corrobora totalmente esta ideia, afirmando que “os materiais são o espelho legítimo da cultura que se quer ver transmitida nas salas de aulas”.

Os materiais escolares estão sujeitos a avaliações por parte de vários intervenientes: autorais, técnicas, materiais, processos e percursos produtivos e, finalmente, comerciais. Esperança⁹⁹ comenta, neste sentido, que muitos dos materiais escolares que circulam numa determinada sociedade são resultado do impulso comercial e não fruto de pesquisa cuidada, séria, participada por parte dos autores. Magalhães¹⁰⁰,

⁹⁵ MAGALHÃES, Justino, “O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.” In: *Revista Sísifo* (Revista de Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006, p. 2. Cf. <http://Sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf>, acedido em Fevereiro de 2010.

⁹⁶ PACHECO, J. A., “Os manuais como mediadores curriculares”. In: *Rumos*, 1997, p. 1.

⁹⁷ FERNANDES, Antónia Terra de Calazans, “*Livros didácticos em dimensões matérias e simbólicas*”, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>, acedido em 15 de Janeiro de 2010.

⁹⁸ APPLE, Michael W., *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e Género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora, 1995, pp. 81-82.

⁹⁹ ESPERANÇA, Joaquim Manuel, “Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como língua estrangeira. *Português Mais* – um manual escolar em análise.” http://ww.instituto_camoes.pt/cvc/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf, acedido em 15 de Janeiro de 2010.

¹⁰⁰ MAGALHÃES, ob cit., 2006, p. 11.

considerando o manual escolar como sendo “mais que um meio de aculturação e de alteridade”, de “afirmação e dominação cultural”, esclarece que todo ele se traduz por uma dimensão científica, curricular, didáctica e orientada, para todos os domínios (privado e público). Ele analisa as marcas socioculturais mais relevantes que implicam juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou mesmo personagens.

Assim, na produção de um manual escolar/livro didáctico para PLNM, os autores devem ter em atenção os aspectos socioculturais, linguísticos, históricos e geográficos, bem como o tipo de formação dos professores. Qualquer manual didáctico visa contribuir para a qualidade e eficácia do ensino/aprendizagem, que, geralmente, decorre em ambiente de sala de aula. Com todo o seu poder como veículo de aprendizagem, os manuais didácticos, deverão também ser adequados ao público aprendiz a que se destinam, às suas necessidades, interesses, dificuldades e motivações. Factores como a idade, as necessidades, o contexto sócio-cultural, tal como os objectivos de aprendizagem estabelecidos, têm de ser considerados e identificados pelos autores de manuais escolares para, conseqüentemente, se definir a metodologia a adoptar. O autor deverá definir o público a que o manual se dirige, quer seja mais generalista ou mais contextualizado. Para além do factor relacionado com a língua materna (ou línguas conhecidas) do público a que se destina, importa referir um outro factor determinante para as características de um manual, quanto ao tipo de abordagem, temas tratados, léxico incluído, imagens e metodologia adoptada, que é o factor idade. Parece não haver dúvidas quanto às diferenças exigidas a um manual quando se pensa num público de adultos ou crianças. São públicos com diferentes necessidades, diferente maturidade e, muitas vezes, como Almeida Filho e Lombello¹⁰¹ referem, diferentes objectivos e motivações face à língua estrangeira que estudam:

“Existe uma diferença notável entre o ensino de línguas para crianças e para adultos. As crianças ou jovens, muitas vezes, são coagidos a essa situação, enquanto os adultos vêm espontaneamente ao curso, embora, em alguns casos, sejam obrigados a adquirir uma determinada língua. Quando um adulto se propõe a tal situação, ele já traz consigo uma motivação directa que, sem dúvida, auxiliá-lo-á em seu processo de aprendizagem”.

¹⁰¹ ALMEIDA FILHO, J. C. P., LOMBELLO, Leonor C., *O Ensino de Português para Estrangeiros*, Câmara Brasileira do Livro, S. P., Brasil, 1989, p. 32.

No entanto, Atalaia¹⁰² destaca de forma bastante desenvolvida que, embora a questão da diferenciação etária na aquisição/aprendizagem de uma outra língua seja uma realidade, pois existem factores que condicionam essa mesma aquisição/aprendizagem, não se pode generalizar que as crianças são mais eficientes do que os adultos em todos os domínios. Também importa não esquecermos que as crianças têm a capacidade de assimilar uma língua de forma mais intuitiva e imitativa, enquanto o adulto tem uma atitude mais racional e lógica, que o leva a fazer comparações com a sua própria língua, querendo sempre saber o que faz e por que o faz. Este facto, além de afectar a selecção do tipo de manual adequado a esses diferentes perfis, irá exigir também uma abordagem diferente por parte do professor.

Outro aspecto importante digno de referência é a tipologia de manuais didácticos. Analisando alguns, qualquer que seja a sua área de ensino/aprendizagem, facilmente daremos conta da existência de dois grandes grupos, que Gérard e Roegiers¹⁰³ definem como:

- Manuais fechados – que contêm em si todos os elementos necessários à aprendizagem e promovem uma aprendizagem de tipo reprodutivo, desenvolvendo capacidades relativamente passivas: saber redizer e saber refazer, sem incentivarem o recurso a outras vias de aprendizagem;
- Manuais abertos – que promovem a interacção, que incentivam o saber-fazer, a pesquisa, a integração das aquisições e dos saberes. O aprendente deve ser capaz não apenas de repetir os saberes transmitidos pelo manual, mas também de exercer um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes.

Podemos então deduzir que isso vai depender da acção e forma como o professor intervém, bem como da utilização dos manuais em situação de ensino, pois um manual não deve ter um carácter coercivo, nem normativo.

¹⁰² ATALAIA, Sónia, *A Diferenciação Etária no Ensino/Aprendizagem de uma Língua a Falantes de outras Línguas*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2005, p. 132.

¹⁰³ GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier, *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto Editora, 1998, pp. 88-89.

Voltando ao conceito de manual escolar que consta no Decreto-lei nº 369/90, podemos concluir que um manual de PLE deve integrar as características contidas nessa definição:

1. ser um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno;
2. ter o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para a mudança de atitudes;
3. visar a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor;
4. conter elementos para o desenvolvimento da actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Estes princípios têm um carácter geral, mas será interessante que analisemos de que forma eles se aplicam a um manual de Português como língua estrangeira:

1. Um manual de PLE segue a uma determinada estrutura, com os conhecimentos são introduzidos de forma progressiva, normalmente está dividido em unidades ou lições, consoante as estruturas gramaticais, o léxico e os conteúdos gramaticais que o autor pretende abordar e cuja selecção depende, pelo menos, do nível etário e do nível de conhecimentos do público de aprendentes a que se destina;
2. Um manual de língua estrangeira visa desenvolver, fundamentalmente, as capacidades de expressão e compreensão (oral e escrita). A importância atribuída a cada uma destas capacidades num manual, bem como o modelo metodológico seguido (uma abordagem mais tradicional ou mais comunicativa), depende essencialmente do seu autor. Além disso, um manual poderá influenciar negativa ou positivamente a visão que se tem sobre um determinado país;
3. Dada a existência de um programa oficial para o ensino de Português como língua estrangeira, o manual didáctico surge como a imagem visível do currículo, plano ou programa de ensino¹⁰⁴, embora a sua elaboração tenha hoje, como base, importantes documentos como o Quadro Europeu (QECR) e o Nível Limiar, e os autores tenham também como referência ou modelo outros manuais de ensino de outras línguas estrangeiras;

¹⁰⁴ RIBEIRO, A. C., ob cit., 1991: 279.

4. Segundo Strecht – Ribeiro¹⁰⁵, ensino, aprendizagem e avaliação encontram-se interligados. Será, de facto, importante que um manual inclua não só exercícios de aplicação dos conhecimentos, mas que também ofereça a possibilidade de o aprendente proceder à avaliação da aprendizagem que efectuou.

A avaliação de manuais permitirá que, tanto professores como aprendentes, tenham consciência das dificuldades existentes e que possam tentar resolvê-las, adoptando estratégias adequadas ou trabalhando mais intensamente determinadas áreas, de modo a alcançar o sucesso na competência comunicativa da língua-alvo. A fim de responder às novas exigências do mercado na área de manuais de língua estrangeira e à evolução da didáctica e das metodologias, de modo a cobrir todas as funções atribuídas a um manual, é cada vez mais frequente que um manual venha acompanhado de caderno de exercícios, CD-áudio, livro do professor e, por vezes, fichas de avaliação. Todos estes “satélites” permitem, por um lado, facilitar a tarefa do professor, mas também, e acima de tudo, visam contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na Europa, discutem-se hoje políticas linguísticas¹⁰⁶ que favoreçam a aprendizagem de várias línguas, com o objectivo de tornar os europeus plurilingues e pluriculturais, pois a mobilidade internacional e a intercompreensão são factores essenciais para o desenvolvimento económico e social, tendo em vista que as diferentes culturas sejam conhecidas e aceites, num incentivo ao respeito pela diversidade. Aprender uma língua estrangeira implica, paralelamente, o conhecimento de uma nova cultura e novos hábitos de vida. O QECR fornece uma base comum a todos os que trabalham na área das línguas vivas, tentando estabelecer uma maior uniformização relativamente a programas, níveis de proficiência, exames e abordagem adoptada, entre outros aspectos. O Nível Limiar (1988) é um documento destinado a apoiar todos os agentes de ensino do Português como língua estrangeira na fase de iniciação¹⁰⁷, encontrando-se nele definidos, temas, léxico, conteúdos funcionais e gramaticais, identificação e caracterização dos públicos e definição dos domínios sociais de

¹⁰⁵ STRECHT-RIBEIRO, Orlando, *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 77.

¹⁰⁶ QECR (2001: 22): Um dos objectivos da política linguística do Conselho da Europa, descrito no documento é o de preservar a diversidade linguística e cultural no novo e cada vez mais alargado espaço europeu, promovendo a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz.

¹⁰⁷ São considerados agentes: os organizadores de cursos, autores de manuais e de outros materiais pedagógicos complementares, ensinantes, avaliadores de materiais pedagógicos e autores de meios de avaliação. In: TAVARES, A., ob cit., p. 42 (nota de rodapé).

comunicação. De acordo com os novos princípios da política linguística acima referida, tornou-se imprescindível adaptar o ensino/aprendizagem às novas necessidades de comunicação para que o aluno adquira uma competência na língua-alvo que lhe permita a comunicação com os falantes nativos, e desenvolva equilibradamente, as quatro capacidades de compreensão e de produção, tanto a nível escrito como oral.

Os métodos tradicionais e estruturais privilegiavam a aprendizagem das estruturas gramaticais, promovendo uma aprendizagem de tipo reprodutivo, mas a abordagem comunicativa centra-se nas necessidades comunicativas do aluno, incentivando a oralidade e a interacção. Podemos, então, afirmar que a aprendizagem linguística está ao serviço da comunicação, estando intimamente associada ao contexto sociocultural. A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática e pressupõe o conhecimento não só da língua como sistema, mas também do contexto sociocultural e, ainda, do uso funcional dos recursos estilísticos.

Os manuais, como importante suporte do ensino/aprendizagem, foram acompanhando a evolução das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, embora em PLE predominem ainda os manuais bastante estruturais e com uma maior centragem nos conteúdos gramaticais, sobrevalorizando o sistema formal da língua-alvo e deixando um pouco à margem o aspecto funcional e comunicativo. De acordo com Grosso¹⁰⁸, “um manual reflecte a concepção metodológica (tradicional ou inovadora) no ensino de línguas do seu autor, mas também vai ao encontro dos interesses do mercado (definido, muitas vezes, como já foi referido, pelas editoras), sendo, em última instância, adoptado pelos professores, de acordo com o seu perfil e a sua concepção metodológica do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira”.

O manual para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente em contextos geográfica e culturalmente afastados, é um suporte extremamente útil, não só no que respeita à língua, mas também, como já referimos, à transmissão da imagem da cultura e de um povo, com os hábitos e tradições que lhe são inerentes.

Um manual pode incluir textos forjados adaptados aos conhecimentos linguísticos do aprendente, ou elaborados com o objectivo de transmitir não só

¹⁰⁸GROSSO, Maria José, “A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa”, *Actas Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, 1991, p. 239.

determinados conteúdos formais da língua, como ainda os aspectos culturais. O aprendente poderá assim adquirir conhecimentos culturais que, por vezes, nada têm a ver com a realidade, mas que, em certa medida, são influenciados pela visão do autor. Ele decide a realidade a transmitir, e vai apresentá-la como ele próprio a vê. Um manual que contenha uma grande quantidade de documentos autênticos, nomeadamente, textos sob a forma gráfica, e sob a forma iconográfica como: artigos de imprensa (adaptados ou não), inquéritos, estudos estatísticos, diagramas, todo o tipo de publicidade, banda desenhada, previsão meteorológica, programação televisiva, cartazes de cinema, resumos de filmes, receitas de culinária, bilhetes, mapas, plantas de cidade ou de metro, fotografias, entre outros, irá permitir ao aprendente o acesso a uma representação mais diversificada do país da língua-alvo.

Deve-se compreender, no entanto, que a relação entre língua e cultura torna-se mais fácil nos níveis em que a competência linguística é mais avançada, sendo esta relação mais complexa num nível de iniciação, a variedade de documentos autênticos é limitada, podendo levantar algumas dificuldades, tanto a autores, na sua selecção e integração, como a professores, no trabalho que terão de desenvolver na aula de língua estrangeira, com aprendentes que poucos conhecimentos têm, tanto a nível linguístico como a nível lexical. Servindo o manual de língua estrangeira, inclusivamente de meio de formação de alguns professores menos experientes, poderá ser também, em grande parte, responsável pela eficácia de todo o processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Os manuais escolares, que muitas vezes são o único meio didáctico usado nas aulas, constituem uma fonte de investigação sobre a realidade pedagógica, porque continuam a ser um dos principais instrumentos de trabalho dos alunos e dos professores e tornam-se os principais mediadores entre os mesmos e os programas em vigor. Sendo importantes suportes de aprendizagem, os manuais têm acompanhado a evolução das metodologias que, ao longo dos tempos, nortearam o ensino de línguas estrangeiras, veiculando diferentes concepções metodológicas, ao mesmo tempo que se destaca o papel fundamental da intervenção pedagógica do professor em todo este processo.

Embora vivamos numa época de explosão de suportes de ensino informatizados que parecem pôr em causa o papel dos manuais e, em alguns casos, dispensar a presença do professor, os manuais, resistindo às ameaças das novas tecnologias e fazendo-se acompanhar delas, quer informatizadas, áudio ou vídeo, continuam a desempenhar

papel fulcral. São um instrumento fundamental na prossecução dos objectivos didácticos fixados para uma concreta disciplina. Além de constituírem uma ferramenta indispensável ao estudo dos alunos, auxiliam o professor na realização de exercícios e no próprio apelo à motivação dos seus estudantes. Por isso, a escolha do manual escolar de uma disciplina reveste cuidados especiais, devendo obedecer a parâmetros exigentes.

Acerca dos critérios que, muitas vezes, são determinantes na elaboração de um manual e podem depender das práticas pedagógicas em uso no momento, como dos interesses do mercado, determinados pelas editoras, de acordo com o que pensam ser os desejos e necessidades dos professores, seus clientes mais directos, que terão o poder de decisão e de selecção, Castro (1999: 190) realça, afirmando:

“As funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são, por outro lado, dissociáveis da sua natureza de “bem de consumo”; algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas da característica do “mercado” em que têm de concorrer, radicando mais em preocupações comerciais do que pedagógicas, e das características do(s) público(s) alvo.”

Esses interesses são determinantes para o sucesso comercial de um manual, pelo que o autor de um manual deverá tê-los sempre em consideração. Huot¹⁰⁹ refere que, devido ao conservadorismo de numerosos professores, muitas editoras limitam-se a editar manuais que dêem uma certa imagem de inovação (em especial, através do aspecto gráfico) sem que, proponham efectivamente uma metodologia que acompanhe a evolução verificada na didáctica do ensino/aprendizagem de línguas. Existem, no entanto, manuais que conseguem liderar o mercado durante mais de dez anos, resistindo a essa evolução, essencialmente pela segurança que oferecem ao professor¹¹⁰.

Pode-se compreender facilmente que muitos professores se sintam mais seguros trabalhando com os mesmos manuais anos consecutivos, mesmo que o vão adaptando ao público que lhes vão aparecendo, sem esquecer que um mesmo manual não é

¹⁰⁹ HUOT, Hélène, *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, p. 78.

¹¹⁰ Um bom exemplo do que acabámos de referir é o caso do manual *Português sem Fronteiras* que, embora não seja alvo de análise neste trabalho, foi o manual utilizado no curso de Português para jovens e adultos, logo após a sua reintrodução em Timor-Leste. Embora tivesse sido substituído pelo manual “Português em Timor”, ainda é um manual de referência para muitos professores de Português. Após dezasseis anos de existência e de sucesso numa área em que a concorrência não é muita, a editora decide avançar com a edição de uma versão mais actualizada, que lhe permita prolongar, por mais algum tempo, o sucesso de vendas atingido.

utilizado da mesma forma por dois professores. O que se nota, todavia, presentemente, é que um manual, para ter êxito, deve vir acompanhado do guia do professor e apresentar, frequentemente, soluções dos exercícios do livro do aluno, incluindo ainda sugestões pedagógico-didáticas acerca da metodologia de utilização do manual. Tanto o manual do aluno como o guia do professor poderão ser mais abertos, com vista, sobretudo, a suscitar a reflexão do professor. Este deverá fazer as suas opções, de acordo com as características dos seus alunos. Em contrapartida, podemos também encontrar um manual do professor com carácter mais fechado, se for considerado não apenas como um instrumento de referência, mas como uma obra que visa ajudar a utilização pedagógica de um manual do aluno, com indicações precisas relativas à sua exploração, sugestões de actividades e incluindo, com frequência, as respostas às perguntas dirigidas aos alunos.

A falta de acesso dos professores a uma formação adequada constitui um problema no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, concretamente no caso do Português, ou em casos da falta de experiência, ou mesmo de competência na língua-alvo, (como, por vezes, acontece em espaços geograficamente fora de Portugal, particularmente em Timor-Leste), em que há tendência para seguir fielmente o manual do aluno e às sugestões incluídas no livro do professor, sendo estes considerados como um meio de formação disponível, pois, de acordo com Schnack¹¹¹, existe, ainda hoje, a ideia de que um bom material de ensino/aprendizagem é a condição essencial para um bom ensino/aprendizagem. Na opinião de Tormenta¹¹² muitos professores consideram o manual como um apoio que lhes vem facilitar o trabalho, podendo uns preferir manuais fortemente estruturados, enquanto outros optam por aqueles que lhes fornecem pistas de trabalho e que não afectam a sua iniciativa, criatividade e imaginação.

O que achamos importante aqui é, de facto, a adequação dos manuais aos interesses e necessidades dos mais diversos aprendentes e não as instruções ou ofertas aos professores. Do grau de competência e do desenvolvimento profissional do professor depende essencialmente o uso do manual de forma flexível e sem uma dependência total, mas adaptando-o permanentemente a um determinado contexto e a um público específico. Um professor tem a liberdade de se servir do manual e de fazer as necessárias alterações e adaptações ou completar, conforme as necessidades dos seus

¹¹¹ SCHNACK, Karsten, “Educational Texts in light of general Didactics”, *Text and Quality*, Studies of Educational Texts, Scandinavian University Press, Copenhagen, 1995, p. 32.

¹¹² TORMENTA, J. R., *Os Professores e os Manuais Escolares*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1996, p. 169.

alunos, sem contudo depender unicamente dele, mas podemos encontrar professores cuja actividade de ensino/aprendizagem está totalmente dependente do manual, não havendo lugar para a criatividade, adaptação e inovação. Muitas vezes, segundo Tormenta¹¹³, apesar de ter presente a vontade de um paradigma de inovação, o professor opta por *seguir o manual à risca*, indo pelo caminho mais fácil e seguro, visto que qualquer proposta de inovação implica alterações, que irão afectar, não só a metodologia a adoptar no processo de ensino/aprendizagem, mas também os materiais didácticos, obrigando, evidentemente, do professor a uma mudança de atitudes. Esta mudança nem sempre é fácil. Sendo a comunicação o objectivo fundamental do ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais centrado no aprendente, o professor deve adaptar às novas exigências inerentes a uma abordagem comunicativa e intercultural como também ao público de aprendentes e às suas necessidades e características, devendo o manual ser sempre adaptado, completado e inovado pelo professor e pelos próprios aprendentes, em função das características destes últimos. Para a utilização de manuais com espaço para inovação e para a criatividade, o professor necessita de ter, não só mais conhecimentos mas também experiência, pelo que se torna imprescindível uma formação adequada e uma permanente actualização, para poder acompanhar a constante evolução das metodologias do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e os novos desafios de um mundo em que o plurilinguismo é uma necessidade para o desenvolvimento a vários níveis.

Se em Portugal existe a necessidade de investir em cursos de formação de professores, para os ir actualizando a nível da evolução da didáctica do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e os prepararem, na prática, para um ensino de Português como língua estrangeira virado para a comunicação e centrado no aprendente, preparando-os para uma utilização flexível e aberta dos manuais, em Timor-Leste, esta necessidade contempla, como referimos, além de tudo isto, a capacitação dos professores no domínio da língua portuguesa.

¹¹³ TORMENTA, ob. cit., p. 57.

3.2.1. Análise do *Corpus*

Já referimos que os manuais escolares nem sempre são recursos que estão de acordo com as realidades e com as verdadeiras necessidades dos professores ou mesmo dos aprendentes. Há, por isso, que ter em atenção quais os materiais mais adequados e os que apresentam melhores condições para que a aprendizagem se realize com sucesso. Em Portugal foram criadas medidas no sentido de se avaliar os livros escolares, segundo parâmetros válidos, e o próprio Governo tomou medidas legislativas como:

- lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto¹¹⁴;
- convenção celebrada e assinada entre a Direcção-Geral da Empresa e a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros¹¹⁵;
- circular n.º 13/2006 e anexos¹¹⁶.

Vimos no capítulo I que a língua portuguesa, introduzida em Timor no século XVI pelos missionários, manteve-se como única língua de escolarização e de administração até Agosto de 1975, tendo sido substituída pela língua indonésia durante as duas décadas de ocupação do território. O ensino em Timor-Leste foi sempre eurocentrista, visto nunca ter havido uma política específica de educação para o território e, por isso, nunca foram utilizados manuais adaptados ao contexto timorense. Durante a ocupação da Indonésia, foi implementado o sistema educativo daquele país. Havia, então, um vácuo no que respeita a manuais a serem utilizados logo após o Referendo. Devido à completa inexistência de orientações e materiais de ensino em Português, foram enviados de Portugal os mais diversos manuais e de várias editoras. Citamos apenas, a título ilustrativo, o *Beija-Flor* e o *Bambi*, da Porto Editora.

O Ministério da Educação de Portugal, através do núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro, viabilizou a adaptação do manual *Voa com as Palavras* (para os níveis 1 e 2), que já existia no mercado e estavam a ser utilizados para o Ensino Primário em Timor-Leste¹¹⁷, antes de ser feita a sua adaptação. Na tentativa de dar continuidade a estes manuais, surgiu o *Beiro Português*, um manual seleccionado pelo

¹¹⁴ Tem a ver com a informação jurídica sobre os Manuais Escolares (Legislação Aplicável) e define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais.

¹¹⁵ Reporta-se ao regime de preços de venda ao público no ano lectivo de 2006/2007.

¹¹⁶ Circular anual da DGIDV e DGFV relacionada com a própria adopção de manuais.

¹¹⁷ Entre 1999 e 2004.

Banco Mundial, que valorizou a adequação dos temas ao contexto onde seria utilizado e a diversidade de níveis linguísticos dos textos propostos. São estes os manuais utilizados nas escolas primárias de Timor-Leste e que são o objecto da nossa análise.

A maior dificuldade que existia e ainda persiste na utilização destes materiais era, como já referimos, o problema da falta de preparação de professores, sobretudo no domínio da Língua Portuguesa, capazes de os utilizar efectivamente, pois, em virtude da carência de professores capacitados, foram recrutados, além dos professores com domínio da língua portuguesa, outros professores mais novos, formados no sistema educativo indonésio e, como tal, sem o mínimo conhecimento da língua e que se encontravam a frequentar os cursos de Português, que tivemos oportunidade de referir anteriormente.

3.2.1.1. *Voa com as Palavras!*¹¹⁸

É um conjunto de material didáctico composto por cinco livros: livro do professor; 1º livro do aluno; 1º caderno de exercícios do aluno; 2º livro do aluno; 2º caderno de exercícios do aluno. De acordo com a nota prévia das autoras, Maria de Lourdes Nobre, Maria de Lourdes Varanda e Matilde Teixeira, destina-se a crianças que se encontrem a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, que sejam alfabetizados, sendo, ainda, indicado para aprendentes com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Enquadra-se no nível de proficiência A1, segundo o QECR (2001:49), no contexto europeu.

As primeiras páginas, em ambos os manuais, são dedicadas à informação editorial, autoral e técnica, assim como uma nota prévia com considerações sobre os livros, com um pequeno “Índice de Símbolos”¹¹⁹ explicativos de tarefas a serem realizadas pelo aluno.

O livro do professor contém indicações e directrizes para a aplicação da metodologia de abordagem comunicativa, abrindo perspectivas para outro tipo de actividades ou propostas pedagógicas conforme as necessidades e aptidões de cada aluno e sugerindo ao professor a introdução do tema a trabalhar através da oralidade com:

¹¹⁸ O 1º e o 2º livro do aluno estão representados no anexo A 1.

¹¹⁹ Ver anexo B 2.

- Conversa com os alunos sobre assuntos que já conheçam, com recurso à língua materna;
- Exploração de imagens do livro;
- Exploração de outras imagens relacionadas com o tema.

Para cada unidade temática, o Livro do Professor mantém a seguinte estrutura:

- A. **Objectivos** que visam desenvolver, sobretudo, os **aspectos culturais** e os **aspectos comunicativos**, todos eles sugeridos pelo tema em estudo;
- B. **Sugestões metodológicas** que, como referimos sugerem abordagens e estratégias de aprendizagem que se prendem com os actos de fala, as realizações linguísticas e o funcionamento da língua, e ainda uma proposta de trabalho de grupo, cabendo ao professor, de forma criativa, orientá-las e enriquecê-las em função do seu público aprendente. A ausência de cor é também uma estratégia que o professor deverá aproveitar para pedir que os alunos os pintem com as cores adequadas.

O 1º Livro do aluno aborda as unidades temáticas da Identificação, Corpo Humano, Vestuário Tempo e Natureza Família. As unidades temáticas que compõem o 2º Livro do aluno são: a Escola, Habitação, Alimentação, Viagens e Transportes e Tempos Livres.

O objectivo da nossa análise será, sobretudo, relativamente aos conteúdos, e às actividades relacionadas, sem nos demorarmos, em pormenor, na descrição física do manual.

Os Cadernos de Exercícios são dois. O primeiro contém as actividades relacionadas os temas do 1º livro do aluno. As actividades do 2º caderno de exercícios correspondem aos temas contidos no 2º livro do aluno. Ambos possuem um “Índice de Símbolos” explicativos das actividades a desenvolver.

As actividades propostas aos alunos são as mais diversas. Consistem em exercícios lacunares ou completar frases e pictogramas, passando por simples ligações de frases, legendagem, perguntas e respostas com ou sem escolha múltipla, desenhar, entre outras, encontrando-se apartados por separadores com o nome do tema a desenvolver. Estes manuais foram elaborados para um público-alvo que tem ligação com a cultura portuguesa, a cultura dos seus antepassados, pelo que não se adequavam à realidade timorense.

Foram feitas algumas adaptações consideradas necessárias, pelos autores, Laura Branco, Lúcia Vidal Soares e Luís Costa, de forma a facilitar, não só o processo de ensino/aprendizagem, mas também e sobretudo, a compreensão e assimilação por parte dos professores e dos alunos. Desta forma, também houve ligeira alteração nas páginas. A primeira adaptação foi a apresentação da bandeira do país¹²⁰ no verso da capa, tanto do 1º livro do aluno como do 2º, do livro do professor e dos cadernos de exercícios. Na última página vem representado o mapa de Timor-Leste¹²¹. O mesmo aparece na contracapa, com a legenda descritiva da divisão administrativa do país¹²². O livro do professor, que no manual original é único e contém apenas as orientações para ajudarem o professor a conduzir a sua aula, no manual adaptado há o 1º e o 2º livro do professor, com os conteúdos do respectivo livro do aluno e as soluções do caderno de exercícios. Também tem a representação dos símbolos e do mapa do país, como podemos constatar nos anexos A e B.

Em cada unidade temática:

Apresentação do livro e organização das unidades temáticas

➤ 1º Livro do aluno e o 1º caderno de exercícios

A página de abertura, a seguir à da nota prévia, apresenta uma imagem diferente¹²³. Na página seguinte vem representada a bandeira da RDTL¹²⁴ com o significado das suas cores e o mapa do país. Cada unidade temática é desenvolvida em cerca de 8 a 10 actividades definidas pelos objectivos a atingir, sendo cada uma introduzida por um diálogo com a apresentação dos conteúdos gramaticais relacionados.

As actividades consistem em exercícios lacunares¹²⁵ a partir de um modelo dado, havendo também exercícios de ligação de palavras para formar frases¹²⁶ e exercícios de escolha múltipla¹²⁷, como no manual original. Existe ainda uma progressão, com a introdução da sopa de letras¹²⁸, legendagem¹²⁹ e de escrita de textos simples¹³⁰. Os

¹²⁰ Cf. anexo A 2.

¹²¹ Cf. anexo E 1 – direita.

¹²² Cf. anexo B1 – direita.

¹²³ Cf. anexo E 2.

¹²⁴ República Democrática de Timor-Leste.

¹²⁵ Cf. anexo F 1.

¹²⁶ Cf. anexo D 3.

¹²⁷ Cf. anexo D 3.

¹²⁸ Cf. anexo D 1.

¹²⁹ Cf. anexo D 2.

¹³⁰ Cf. anexo C 1.

exercícios são realizados no respectivo caderno de exercícios, que é o complemento do livro do aluno.

No tema da **Identificação**¹³¹ aparece uma imagem diferente. Os nomes timorenses são quase os mesmos que os portugueses, segundo foi referido no capítulo II, mas sabemos que cada país tem os seus documentos próprios. Visto os meninos timorenses não conhecerem o papagaio representado na imagem¹³², adaptou-se a imagem doutro pássaro de penas brancas e amarelas e bico cinzento e que em Timor tem o nome de *cacatua*. Para esclarecer o conceito de nacionalidade incluiu-se o mapa de Timor-Leste¹³³. Outras adaptações foram sendo feitas, nomeadamente, no que se refere ao tema do **Corpo Humano**, em que aparecem imagens sobre actividades do conhecimento do público-alvo, com a introdução do verbo **estar**, com as diferentes posições na realização exercícios de ginástica¹³⁴.

No tema do **Vestuário**, visto o clima de Timor não ser o mesmo que o de Portugal e da Europa, há peças de roupa que muitos timorenses não conhecem¹³⁵, mas as imagens podem ajudar a conhecer o nome. São introduzidos os verbos vestir e despir, calçar e descalçar, tirar e pôr, o feminino e o plural de nomes simples, bem como os clíticos¹³⁶ me, te e lhe. O Carnaval¹³⁷ é um evento cultural que os mais novos não conhecem.

No tema do **Tempo e Natureza** são introduzidos os nomes dos dias da semana, os três momentos do dia, os verbos chegar, ir, começar e acabar, como também alguns advérbios de tempo, as actividades realizadas nas diferentes horas do dia, os termos: cedo e tarde, bom tempo e mau tempo, frio e calor. Aparece ainda a explicação ou o significado atribuído a cada mês. Em Timor não há serras, de modo que o conceito de **serra**¹³⁸ não é familiar.

No tema da **Família** foram adaptados nomes de lugares existentes em Timor-Leste¹³⁹.

¹³¹ Cf. anexo C 1.

¹³² Cf. anexo E 1.

¹³³ Página 12 do livro original e 14 do adaptado. *Vide* anexo E 2.

¹³⁴ *Vide* anexo F 1.

¹³⁵ *Vide* anexo F 2.

¹³⁶ *Vide* anexo F 2.

¹³⁷ *Vide* anexo G 1. O Carnaval era festejado anualmente em Timor-Leste apenas até 1975. Por isso os mais novos não o conhecem.

¹³⁸ Cf. anexo G 2.

¹³⁹ Ver anexo H 1.

➤ 2º Livro do aluno e respectivo caderno de exercícios

Cada unidade temática é também desenvolvida em 8 a 10 actividades, introduzidas por diálogos como no manual anterior, com a introdução dos elementos gramaticais e linguísticos relacionados, definidos igualmente pelos objectivos. Há a introdução de canções e adivinhas¹⁴⁰. Além do mesmo tipo de exercícios apresentados no 1º caderno de exercícios, há uma progressão dos exercícios de palavras cruzadas e legendas, como também da ordenação de palavras que já referimos e da escrita de um postal preenchimento do cartão de leitor¹⁴¹, para o desenvolvimento da actividade de escrita criativa. Em Timor não há castanhas, nem se festeja o S. Martinho¹⁴². No entanto, o professor poderá aproveitar para falar das festas realizadas no país que são do conhecimento dos seus alunos. Também os nomes de terras foram adaptados aos que existem em Timor, como foi feito no 1º livro.

Igualmente no tema da **Alimentação** por não existirem alguns produtos alimentares em Timor, foram introduzidos outros do conhecimento dos meninos, pois há alimentos que existem em Portugal e não existem em Timor, e vice-versa, ou existem mas com nomes diferentes.

Os transportes mais conhecidos em Timor são o carro, *microlete* e a motorizada. Quase todos os meninos conhecem o avião, embora nem todos tenham viajado nele.

Esta fase implica, pelo menos, um domínio suficiente da língua por parte do professor, de forma a poder expressar-se à vontade. Neste aspecto existe um grande problema pois, como dissemos, a maioria dos professores também encontra-se na sua fase de aprendizagem, sendo o ensino quase todo em tétum ou na língua que ele e a maioria dos alunos mais dominam. Nestas situações as aulas limitam-se a actividades de repetição que referimos, em função do nível de compreensão e desempenho linguístico do ensinante.

De uma maneira geral, os alunos dos níveis iniciais nunca foram alfabetizados. Sendo assim, as actividades são desenvolvidas utilizando o modelo de repetição e tradução, razão pela qual este manual é utilizado pelos alunos dos três primeiros anos de escolaridade. Com a ajuda das imagens, ia sendo introduzido gradualmente o vocabulário referente aos objectos representados. Os professores com menos experiência de ensino e no domínio da língua viam-se com dificuldades quanto ao uso

¹⁴⁰ Ver anexo H 2.

¹⁴¹ Ver anexo 11.

¹⁴² Ver anexo I 2.

deste manual, o que os obrigava a recorrer a outros materiais de alfabetização mais acessíveis. Fazia-se, normalmente, muito recurso à L M dos alunos ou ao Tétum.

3.2.1.2. *Beiro Português*¹⁴³

Beiro Português é um manual que tem por objectivos principais a consolidação e a ampliação das competências já adquiridas em Língua Portuguesa, bem como despertar e desenvolver nos alunos o gosto e o respeito pela sua cultura de origem, levando-os a:

- Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação e estratégias de apropriação do sistema da língua portuguesa;
- Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades próprias de aprendizagem;
- Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural.

É um material composto pelo livro do professor, livro do aluno e por um caderno de exercícios (fotocopiáveis). Na sua concepção, segundo as autoras, Laura Branco e Lúcia Vidal Soares, reteve-se, entre outras orientações, a transversalidade da Língua e a sua inserção no contexto geopolítico que rege Timor-Leste. Sendo um material concebido exclusivamente para um público timorense, apresenta, na capa, tanto do livro do professor como do livro do aluno, a imagem de um beiro¹⁴⁴. No verso da capa vem estampada a bandeira de Timor-Leste e, na contracapa, também vem representada a ilha de Timor¹⁴⁵ como no manual anterior. Os conteúdos seleccionados no manual estão distribuídos pelas seguintes unidades temáticas, que se apresentam organizadas em 7 dossiês:

- Identidade;
- Corpo Humano;
- Escola;
- Alimentação;

¹⁴³ O livro do professor e o livro do aluno encontram-se representados no anexo I 3

¹⁴⁴ Veja-se anexo I 3. *O beiro* é uma pequena embarcação toda de madeira e movida a remos, utilizada, sobretudo, pelos pescadores.

¹⁴⁵ Vide anexo. Todos os manuais em análise, adaptados para Timor-Leste têm esta imagem.

- Família;
- Espaço Social;
- Saúde.

➤ O Livro do Professor

O livro do professor, tal como o do manual anterior, contém as orientações consideradas necessárias para a utilização do manual e a proposta metodológica, de modo a servir de guia aos professores. As primeiras páginas são dedicadas à informação editorial e técnica, assim como uma introdução com considerações sobre o livro, seguindo-se-lhe as rubricas assinaladas por ícones explicativos de tarefas a serem realizadas pelo aluno, visando cada ícone uma intenção¹⁴⁶. Também fornece, na página seguinte, pistas para uma metodologia do ensino do Português como língua não materna, de forma a conduzir o aluno à aprendizagem gradual do Português como língua de escolarização, uma vez que, no seu meio familiar, tem contacto com outra língua diferente, pois como referimos no capítulo II, os alunos chegam à escola com domínio de outras línguas diferentes do Português.

Fornece orientações sobre as competências a adquirir e a desenvolver e recomenda ao professor que aproveite todas as situações para promover a melhoria das competências de comunicação, no sentido de minimizar as dificuldades dos alunos no que respeita à produção oral na língua de escolarização.

Devido à inexistência de um currículo nacional timorense superiormente aprovado que pudesse servir de base à sua elaboração, recorreu-se ao *Currículo Nacional do Ensino Básico Português – Competências Essenciais*, no domínio da línguas estrangeiras e ao *QECR* para as línguas, para a definição das **competências** a desenvolver.

Na página 16 encontra-se o **dossiê 0** dedicado às propostas didácticas cujo objectivo é ajudar o professor a fazer uma espécie de teste diagnóstico através de um diálogo ou conversa, que poderá desenvolver com os alunos acerca do título do livro, levá-los a tirar conclusões e registá-las no caderno, fazendo-lhes as observações que achar necessárias e oportunas. Também, no intuito de ajudar o professor a preparar a aula, há uma documentação didáctica com diversos documentos anexos, contendo as várias estratégias possíveis de utilizar nas suas aulas, desde as regras para a realização

¹⁴⁶ Cf. anexo J 1.

de um trabalho de grupo, de um debate, as expressões a utilizar num debate, como fazer um resumo e uma entrevista, como dar lições de ortografia, terminando com um modelo de teste de avaliação. Estas propostas são apenas pistas que, segundo as autoras, mas o professor poderá adaptar outras de acordo com o seu público-alvo. As autoras tiveram, ainda, o cuidado de incluir a bibliografia que serviu de referência para a elaboração do manual e, proporcionando um momento de lazer ao professor, foram inseridos dois textos de um autor timorense¹⁴⁷. Na página seguinte vem a nota prévia das autoras.

No Livro do Professor encontram-se igualmente os dossiês do livro do aluno, assim como as soluções dos exercícios do caderno do aluno, pelo que tem um volume maior (260 páginas) do que o livro do aluno (168 páginas). Cada dossiê é aberto com o título do tema a tratar e uma imagem alusiva ao mesmo, sendo apresentado, a seguir, um quadro indicativo dos textos a serem trabalhados e seus autores, assim como as competências a desenvolver e, na página a seguir, vêm as sugestões didáticas para a condução das aulas. Encerra-se sempre com outras duas rubricas¹⁴⁸:

1. Saberei? – em que se pretende avaliar ou fazer o ponto de situação da aprendizagem levada a cabo.
2. Saber não ocupa lugar! - em que faz uma advertência tanto ao aluno como ao professor do que devem e não fazer.

Na página que antecede cada dossiê temático vem a transcrição de 2 artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança, da UNICEF¹⁴⁹, para serem compreendidos, explorados e interiorizados pelos alunos.

Similarmente ao manual *Voa com as Palavras!* e de forma a conduzir o aluno ao conhecimento do seu meio social e familiar, cada dossiê temático compreende cinco a seis textos, seguindo-se-lhe um glossário onde, à falta de um dicionário, o aluno pode procurar algum léxico desconhecido. Os textos incluídos consistem em diálogos, poemas, textos em banda desenhada, textos literários, excertos de História e Ciências Naturais, aparecendo alguns textos que, embora sejam de autores timorenses, são muito longos e de difícil compreensão.

Os conteúdos temáticos são trabalhados segundo as rubricas já referidas, com vista a desenvolver as diferentes competências. São introduzidos por um texto ou

¹⁴⁷ São textos de Ponte Pedrinha, um autor timorense, que se encontram nas páginas 25 e 27, respectivamente.

¹⁴⁸ Cf. anexo J 1.

¹⁴⁹ Cf. anexos J 3, K 1, K 2, K 3, L 1 e L 2.

diálogo, seguido de um glossário e exercícios de compreensão escrita e oral, dramatização, exercícios lacunares e gramaticais e estudo do meio, consoante a indicação das rubricas e respectivos ícones.

Um professor experiente e polivalente encontra neste manual um óptimo suporte para muitas aulas, pela sua transversalidade e adequação ao contexto timorense. No entanto, para os menos experientes, e para a altura em que o manual foi introduzido, ele é considerado, na nossa opinião, salvo os conteúdos iniciais e alguns textos, um livro muito compacto, como referimos acima.

O dossiê temático termina com exercícios de avaliação seguidos das respectivas soluções.

➤ **O Livro do Aluno**

As primeiras páginas são dedicadas à informação editorial, autoral e técnica, assim como uma nota prévia das autoras, com considerações sobre o livro. Cada dossiê é aberto com o título do tema a tratar e uma imagem alusiva ao mesmo e, na página seguinte, vem a transcrição de 2 artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança, da UNICEF¹⁵⁰. Embora este manual tivesse sido utilizado pelos alunos do 5º e 6º ano, de acordo com a nota das autoras na Contracapa¹⁵¹, as actividades propostas, pela sua natureza conceptual, oferecem um leque diversificado de opções, pelo que contemplam diferentes tipos de público, e constituem um conjunto variado de exercícios que serve diversos fins: recuperação, reforço e/ou enriquecimento. Sendo um manual concebido exclusivamente para um público timorense, os conteúdos temáticos retratam a realidade timorense. No entanto, cientes de que Timor-Leste não é um mundo isolado dos outros mundos e, no intuito de conduzir os alunos ao conhecimento dos outros países onde o Português é língua oficial, as autoras também incluíram textos de autores e temas relacionados com os outros países da CPLP¹⁵².

➤ **Caderno de exercícios**

Contém as fichas de trabalho que são exercícios de consolidação dos conhecimentos adquiridos e que o aluno deve realizar, de acordo com os ícones, e vão

¹⁵⁰ Nos anexos J 3, K 1, K2, K3, L 1, L 2 e L 3 encontram-se os artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança, da UNICEF.

¹⁵¹ Vide anexo I 3.

¹⁵² Cf. anexos M 1 e M 2.

desde cantilenas a serem repetidas e decoradas, preenchimento de fichas, sopa de letras, palavras cruzadas, exercícios de correspondência, com a introdução dos conteúdos gramaticais. Este conjunto de material, na nossa opinião, vale pela adequação dos temas ao contexto timorense e pela diversidade de níveis linguísticos dos textos propostos, pelo que foi seleccionado pelo Banco Mundial. Surgiu, segundo foi referido, pela necessidade de accionar o Processo de Reintrodução do Português, visto ser cada vez maior o número de aprendentes que afluíam aos estabelecimentos de ensino, do nível primário ao secundário, mas continuava a persistir o problema da falta de livros, como um manual mais aberto, com um leque de conteúdos que pudessem ser trabalhados não apenas no nível primário, mas que se alargasse até aos níveis mais avançados. No entanto, há alguns constrangimentos, sobretudo, sob o ponto de vista didáctico.

As actividades são introduzidas por rubricas ícones e consistem em leitura e exploração de textos, exercícios gramaticais e de escolha múltipla, exercícios lacunares e de produção oral e escrita (que devem ser realizados no caderno do aluno). Nota-se que, a partir do tema da página 23 do livro do aluno, e 49 do livro do professor, houve uma progressão bastante brusca, passando a ser apresentados conteúdos em linguagem rebuscada e, portanto, de difícil compreensão tanto para os professores com domínio da língua como e sobretudo para os outros menos experientes e para os alunos.

Conforme dissemos, este manual foi elaborado com recurso ao *Currículo Nacional do Ensino Básico Português – Competências Essenciais*, no domínio da línguas estrangeiras e ao *QECR* para as línguas, portanto, com excepção das actividades iniciais (da página 7 a 22 do livro do aluno, e 33 a 48 do livro do professor), poucos terão sido os professores que foram capazes de trabalhar os referidos conteúdos. Mesmo os professores com domínio da língua, não acompanharam as reformas educativas e curriculares efectuadas desde 1976 até à data da independência, pois, embora tivéssemos referido que o ensino do Português se manteve até Junho de 1992, os materiais utilizados eram os que se escaparam à destruição, editados até 1975, e ainda uma gramática tradicional muito antiga de Ulysses Machado que, entretanto, constituiu um grande suporte para as aulas de língua portuguesa na clandestinidade.

É certo que o glossário que aparece no fim de cada texto dá o significado das palavras que as autoras acham ser de difícil compreensão dos alunos, e os professores que entenderem, traduzi-las-ão para a língua materna, mas na altura em que o manual estava a ser utilizado, não existia esta possibilidade. Na nossa opinião, os manuais que acabámos de analisar são manuais abertos, devendo o aprendente ser capaz não apenas

de repetir os saberes transmitidos pelo manual, mas também de exercer um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes. No entanto, o *Beiro Português*, embora adequado ao contexto a que se destinava, os destinatários não reuniam as condições necessárias de fora a manuseá-lo efectivamente.

CONCLUSÃO

Timor-Leste ainda não tem uma editora e os manuais, normalmente, são enviados de Portugal. O maior problema existe na sua distribuição, pois, muitas vezes, os manuais chegam às escolas muito tarde, por questões relacionadas com a falta de transporte, facto que causa algum transtorno às actividades de ensino-aprendizagem. Outra dificuldade é a de que os manuais são utilizados pelos alunos apenas na sala de aula e no fim das aulas são recolhidos e guardados na escola. Este facto deve-se ao elevado número de alunos a estudar na mesma escola, pelo que os manuais são utilizados, alternadamente, por turmas com as aulas em regime de desdobramento. Os alunos têm contacto com os manuais apenas quando estão na sala de aula, e muitas vezes usam-no a pares. Desta forma, os cadernos de exercícios também não são distribuídos, sendo os exercícios escritos no quadro preto pelo professor e os alunos executam-no nos seus cadernos diários, facto deveras desmotivante. A Lidel tem sido, até ao momento, a grande responsável pela edição dos manuais para Timor-Leste. Foram elaborados, ultimamente, por uma equipa de autores portugueses e timorenses, manuais destinados ao Ensino Básico, do 1º ao 6º ano, intitulados: *Os Loricos vão à Escola*, para os primeiros quatro anos de escolaridade; *De Mãos Dadas*, para o 5º ano; *8 Mundos 8 Vozes*, para o 6º ano.

Conforme referimos na nossa Dissertação, na elaboração dos manuais, deve-se ter em consideração os aspectos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos, bem como a faixa etária e as necessidades do público a que eles se destinam. E, para a efectividade e eficiência da sua utilização, há a necessidade de se investir na formação e capacitação de professores, que é sobretudo o problema que subsiste em Timor-Leste.

Na verdade, a importância da língua como instrumento de comunicação foi reconhecida desde os primeiros tempos de existência da humanidade, quando os Homens sentiram a necessidade de comunicar com outros povos com línguas e culturas diferentes, surgindo então a necessidade de aprender e falar outras línguas, para além da sua, atingindo uma competência não só a nível de conhecimentos linguísticos, mas também a nível sociocultural e pragmático, de modo a que se esteja preparado para o uso real da fala, ou seja, para a comunicação. O ensino-aprendizagem das línguas tem sido a preocupação dos governos, nomeadamente, do Conselho da Europa, através do QECR para as línguas e do *Portfólio de Línguas*, com o objectivo de tornar a Europa

multicultural e multilingue, permitindo, assim, uma maior compreensão no sentido de poderem adaptar novas formas de encarar a Educação.

A língua é um fenómeno cultural, pelo que devemos estar conscientes da relação que existe entre língua e cultura, facto que irá, sem dúvida, influenciar os conteúdos programáticos do ensino-aprendizagem, devendo os cursos ser programados, preferencialmente, com objectivos comunicativos, em que o aspecto formal da língua deve estar ao serviço da comunicação e em que se transmitam conhecimentos culturais adequados aos interesses e às características do público-alvo, pois, para falar bem uma língua não será suficiente que se conheçam bem as suas regras gramaticais, mas sim que se saiba usá-las, escolhendo a linguagem adequada ao interlocutor, à situação e ao tema.

Tendo presente os pressupostos referidos bem como as abordagens vigentes relativamente ao ensino da língua, o objectivo deste trabalho consistiu, entre outros aspectos, em analisar os manuais didácticos concebidos para o ensino do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira, utilizados no Ensino Básico em Timor-Leste. Pretendemos, também, verificar quais as metodologias privilegiadas para o ensino do Português nestes contextos e o modo como os mesmos contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa acima referida.

BIBLIOGRAFIA

CORPUS

BRANCO, Laura, SOARES, Lúcia V. *Beiro português*. Livro do professor. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2003.

BRANCO, Laura, SOARES, Lúcia V. *Beiro português*. Livro do aluno. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2003.

BRANCO, Laura, SOARES, Lúcia V. *Beiro português*. Caderno de exercícios fotocopiáveis. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2003.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* Livro do Professor. Lisboa: LIDEL: Edições Técnicas: 1998.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Livro do aluno. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 1999; Edição revista: 2008

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Caderno de Exercícios. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 1999; Edição revista: 2008

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 2º Livro do aluno. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2008.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Núcleo de Ensino Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 2º Caderno de Exercícios. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2008.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Livro do professor. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2004.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Livro do aluno. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2004.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Caderno de exercícios. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2004.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 2º Livro do professor. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2002.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Livro do aluno. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2002.

Departamento da Educação Básica – Núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro. *Voa, com as Palavras!* 1º Caderno de exercícios. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas: 2002.

Bibliografia Teórica

Agência Lusa Timor-Leste, Agosto 2009.

Agência Lusa Timor-Leste, Ensino do Português em “mudança estruturada”, 14 Dezembro 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. e LOMBELLO, L., *O ensino de Português para estrangeiros*, São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C., *Abordagem orientadora da acção do professor. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*, Brasil, Pontes SAPEC, 1997.

AMOR, E., *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*, Porto, Porto Editora, 1999.

ANÇÃ M. H., “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. Comentário da conferência de Maria José Grosso”. In: *Revista Palavras* nº 27, 2005.

ANÇÃ, M. H., “Da língua materna à língua segunda”. In: *Noesis*, Revista online da Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa nº 15, 1999.

- ANDRADE, A. I. e SÁ, M. H., *Didáctica da língua estrangeira*, Porto, Edições ASA, 1992.
- APPLE, M., *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e género na educação*, Lisboa, Didáctica Editora, 1995.
- ATALAIA S., *A diferenciação etária no ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2005.
- Atlas de Timor-Leste*, Faculdade de Arquitectura – Universidade Técnica de Lisboa; GERTIL (Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste), Lisboa, Lidel, 2002.
- BACHMAN, N., *Fundamental considerations in testing*, Oxford University Press, 1990.
- BERTOCHINI, P. e COSTANZO, E., *Manuel d’autoformation*, Paris, Hachete, 1989.
- BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Didier, 1992.
- BROWN, H. D., *Principles of language learning and teaching*. 2ª ed., New Jersey, Prentice-Hall, 1987.
- CANALE, M., SWAIN, M., “Theoretical bases of communicative approaches to second language Teaching and testing”. In: *Applied Linguistics*, vol. 1, 1980.
- CARVALHO, M. J., «Aprendizagem do léxico português». In: *Studies in Languages and Cultures of East Timor* Número/volume 6, Instituto Nacional de Linguística Universidade Nacional Timor Lorosa’e, 2004.
- CARVALHO, M. J., «Panorama linguístico de Timor. Identidade regional, nacional e pessoal». In: *Revista de Letras e Culturas Lusófonas Camões*, 14 Julho – Setembro, 2000.
- CASANOVA, J., *Manual de Fonaudiologia*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- CASTRO, R. e SOUSA, M. L., “Práticas de comunicação verbal e manuais escolares de língua portuguesa”. In: *Actas do Encontro da Associação de Professores de Linguística Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- CASTRO, R., “Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português”. In: *Actas – Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

- CHOMSKY, N., «The formal nature of language». In: *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967.
- COMÉNIUS, J. A., *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, trad. port. 4ªed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1657.
- Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Lisboa, ASA, 2002.
- Constituição da RDTL, Parte I, Artigo 8 §3, 2002.
- Constituição da República Democrática de Timor-Leste, artigo 13, 2002.
- COSTA, Fernando, *Contributos para o estudo do ensino do português em contexto multicultural. O caso do Luxemburgo*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1993.
- CUNNINGSWORTH, A., *Evaluating and Selecting EFL Teaching materials*, London, Educational books, 1984.
- FENNER, Anne-Brit, “Cultural awareness”. In: *Approches to Materials Design in European textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2000.
- FONTOURA, M. M., *Para a história do ensino da língua portuguesa no estrangeiro: 1910 – 1990*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1992.
- FRIAS, M. J., «Pedagogia intercultural e formação de professores de português, língua estrangeira». In: *Actas de Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, 1991.
- FRIAS, M. J., *Língua materna – Língua estrangeira. Uma relação Multidimensional*, Porto, Porto Editora, 1992.
- GALISSION, R. & COSTE, D. *Dicionário das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina, 1983.
- GÉRARD, F., ROEGIERS, X., *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto, Porto Editora, 1998.
- GERMAIN, C., *Évolution de l’Enseignement des Langues: 500 ans d’Histoire*, Paris, CLEInternational, 1993.
- GROSSO, M. J., «A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa». In: *Actas de Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de

Educação, fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, 1991.

GROSSO, M. J., «Língua Segunda/Língua Estrangeira». In: CRISTÓVÃO, Fernando (coord.), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editora, 2005.

GROSSO, M. J., «O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas». In: *Revista Palavras*, nº 27, 2005.

<http://manuelribeiro.blospot.com/2009/12>

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_tleste.pdf

http://www.instituto_camoes.pt/cvc/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mp/tetxt1.htm>

HULL, G., *Timor-Leste, Identidade, Língua e Política Educacional*, Instituto Camões Díli, Abril de 2001.

HUOT, H., *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.

HYMES, D., «On communicative competence». In: *Sociolinguistics*, Penguin, 1972.

JONES, B., *How Language Works*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Lei Orgânica de 1973.

Lusa, 18 de Maio de 2006.

m_prob_conceptual-MJGrosso.pdf-Adobe Reader. Acedido a 5-11-2009.

MAGALHÃES, J., «O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal». In: *Revista Sísifo* (Revista de Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006.

<http://Sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf>

MAGALHÃES, J., «Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação». In: *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

MATEUS, M. H. (coord), *Uma Política de Língua para o Português*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa, Edições Colibri, 2002.

MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, 1982/1984.

- MOLINA, O., *Quem Engana Quem? Professor X Livro Didáctico*, 2ª ed. Campinas (S. P.), Papirus, 1988.
- NEWBY, D., “Learner Autonomy” *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Language, Council of Europe, 2000.
- Newsletter Mensal do Instituto Camões: <http://www.instituto.camoes.pt/> acessado em 20-12-2009.
- PACHECO, J. A., «Os manuais como mediadores curriculares». In: *Rumos*, 1997.
- PIAGET, J., *The Origins of Intelligence in Children*. New York International Universities Spress, 1952.
- Revista Timor-Leste *Embaixada* - n.º 0 • Jul./Ago./Set., 2008.
- RIBEIRO, A. C., «Manuais Didácticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa». In: *Actas de Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação de Macau, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, 1991.
- RIBEIRO, L., «A avaliação da aprendizagem no ensino da língua portuguesa». In: *Actas de Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau, 1991.
- RICHAUDEAU, François, *Conception et Production de Manuels Scolaires, Guide Pratique*, Paris, Unesco, 1979.
- RIVENC, P., GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., SAUVAGEOT, A., *Elaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier, 1956.
- SÉFÉRIAN, M., «Using Photographs in Foreign Language Teaching». In: *Text and Quality*, Studies of Educational Texts, Copenhagen, Scandinavian University Press, 1995.
- SILVAN, F., *O crocodilo que se fez Timor*, Cantolenda Maubere – Hananuknanoik Maubere. The legends of Maubere, Fundação Austronésica Borja da Costa, Lisboa, 1988. In: *Timor Timorense com língus, literaturas, lusofonia*, Lisboa, Edições Colibri, 1995.
- SKINNER, B. F., *Verbal Behavior*, New York, Appleton Century Crofts, 1957.
- STRECHT-RIBEIRO, O., *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

TAVARES, A., *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*, Lisboa, Lidel, 2008.

TAVARES, C., *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna*, Colecção Nova CIDINE 2, Porto, Porto Editora, 2007.

THOMAZ, L. F., *Babel Loro Sa'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste*, Lisboa, Instituto Camões, 2002.

TORMENTA, J., *Os Professores e os Manuais Escolares*, Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1996.

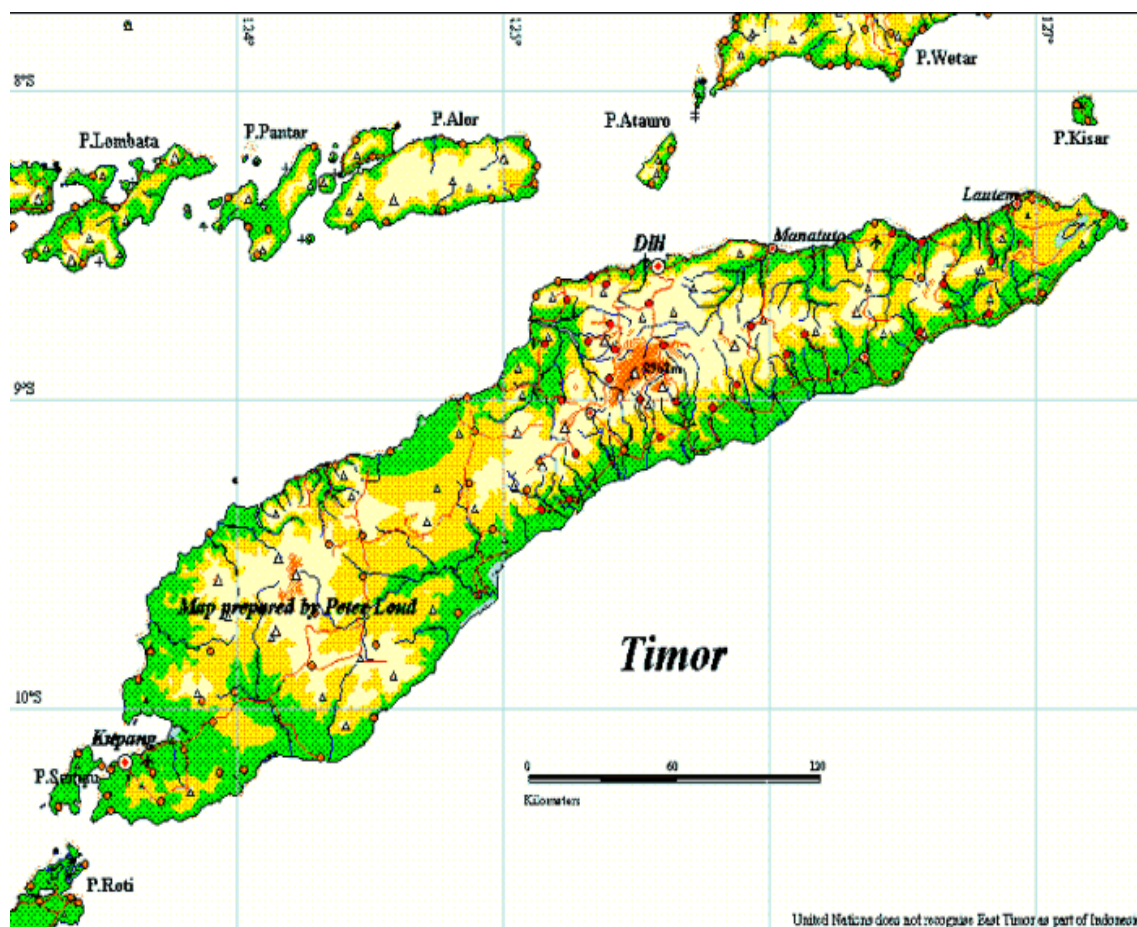
UR, Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge, University Press, 1997.

www.poesis.org.br

www.revistacontigentia.com

ANEXOS

Anexo I



Mapa da Ilha de Timor

Anexo II



O território de Timor-Leste

Anexo III



Divisão Administrativa de Timor-Leste

ANEXO IV



A árvore das línguas timorenses

ANEXO A

1



1º Livro do aluno



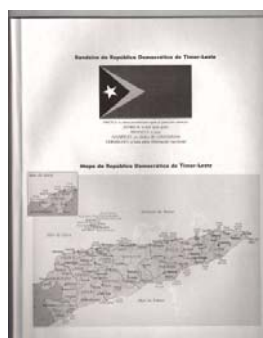
2º Livro do aluno

2



Bandeira da República de Timor-Leste que aparece no verso da capa de ambos os manuais, do livro do professor (1º e 2º) e dos cadernos de exercícios.

3

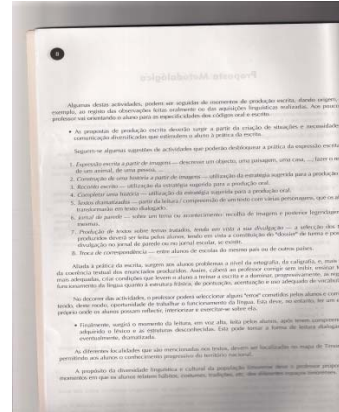


Bandeira da RDTL com o significado das cores.
Abaixo vê-se o território Leste timorense



Contracapa do 2º livro do aluno
Esta imagem aparece na contracapa dos outros livros

1



Fornece sugestões e orientações ao professor para as suas aulas

2

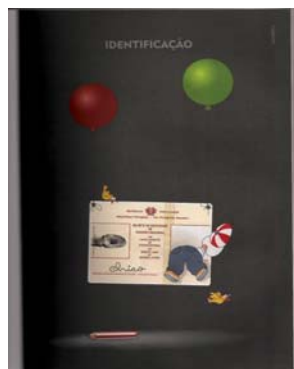
- Canção
- Diálogo
- Cassete áudio



também aparece a nota editorial.

ANEXO C

1



Cartão de Identificação português (original)

Cartão de Identificação timorense (adaptado)

2



Mapa de Timor-Leste, que aparece na última página dos manuais em análise, bem como do livro do professor e do caderno de exercícios.

3



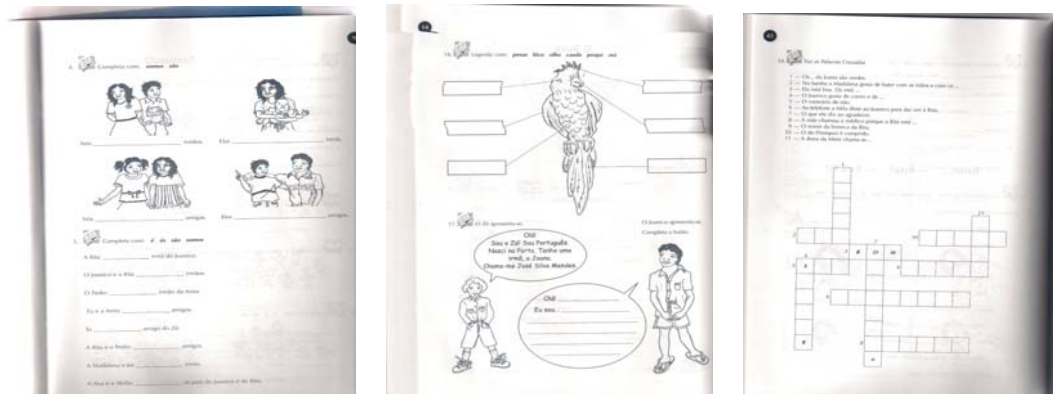
Página do livro original



Correspondente no livro adaptado

ANEXO D

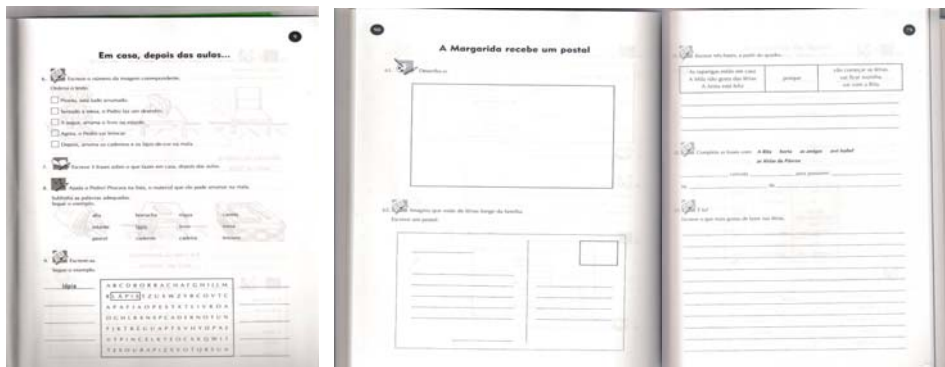
1



Exemplo de exercício lacunar e de legendagem – 1º caderno

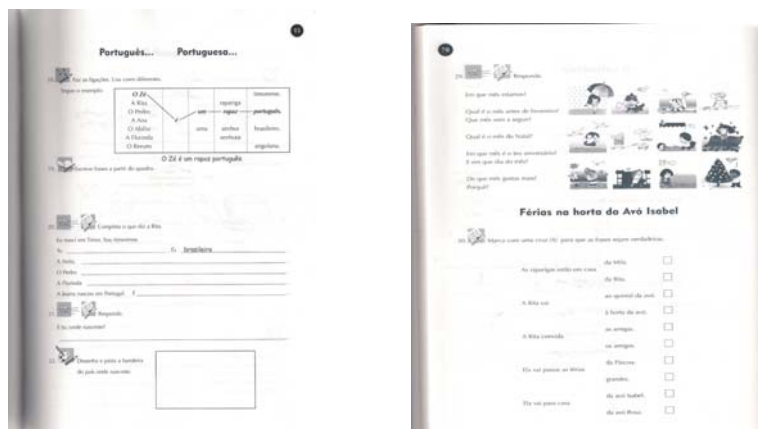
Palavras cruzadas – 2º caderno

2



Exemplo de exercícios de sopa de letras e escrita de textos simples – 2º caderno

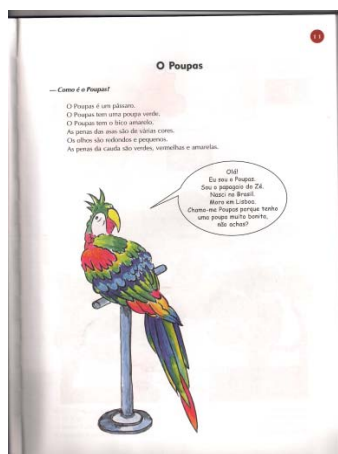
3



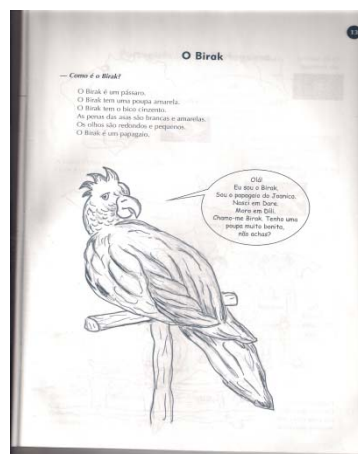
Exemplos de exercícios de ligação de palavras para formar frases e de escolha múltipla

ANEXO E

1



Poupas, o papagaio – pág. 11 do livro original

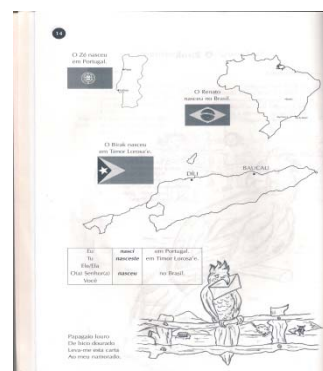


Birak, o kakatua – pág. 12 do adaptado

2



Página 12, do livro original

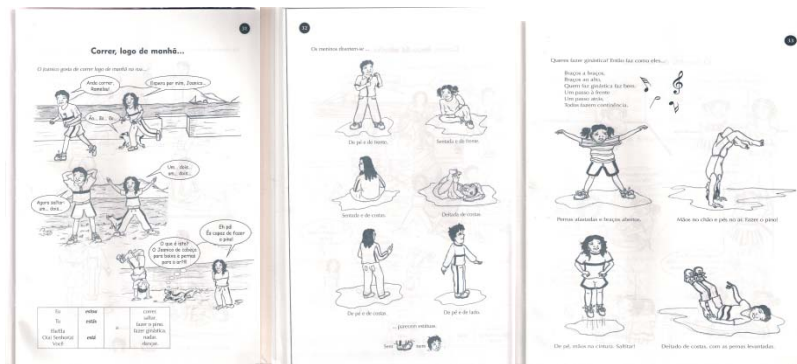


Correspondente no adaptado, página 13

Introdução do verbo nascer, para explicar o conceito de nacionalidade

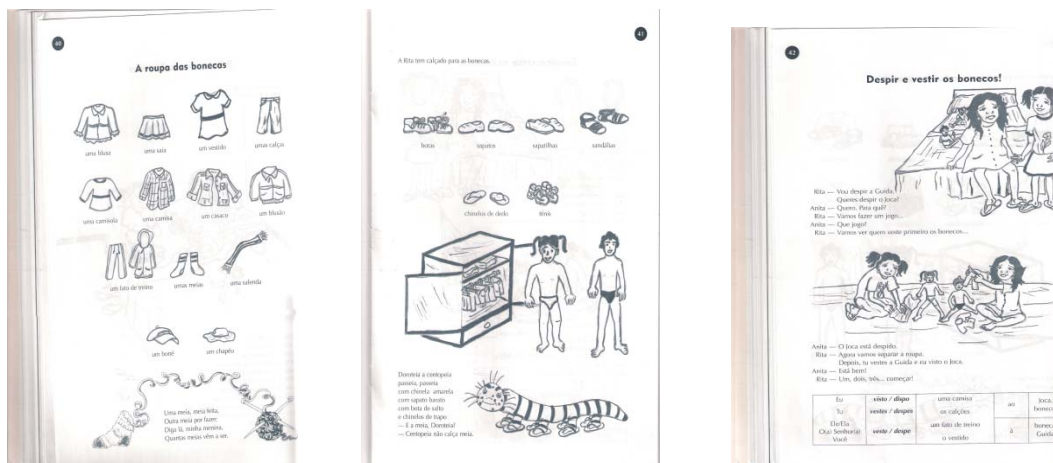
ANEXO F

1



Imagens das páginas 31, 32 e 33 do livro adaptado, correspondentes às páginas 31 e 32 do original, tendo acrescentado uma página para introduzir os vocábulos relacionados com os movimentos e uma canção. É introduzido o verbo estar.

2

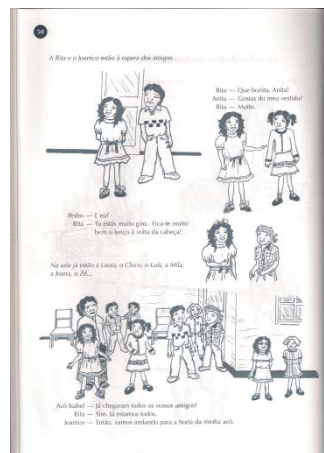
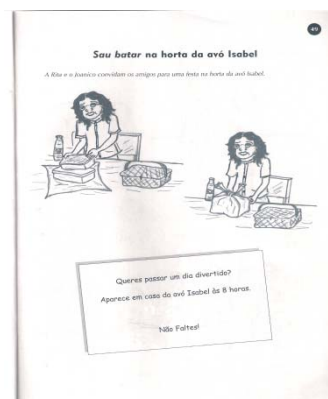


Imagens das páginas 40, 41 e 42 do livro adaptado que correspondem às mesmas do livro original

Através das lengalengas os alunos vão treinando a pronunciar as palavras com semelhança de sons finais

G

1



A geração mais nova não conhece o Carnaval. Fez-se a adaptação com outras actividades.

2



Página 67 do livro original, (serra)

Página 66 do livro adaptado (mar)

XII

ANEXO H

1



Covilhã – Portugal



Hera – Timor-Leste

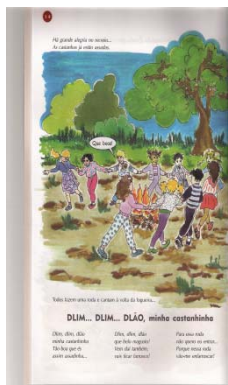


Algarve - Portugal

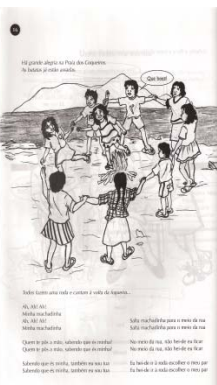


Be-Aço – Timor-Leste

2



Canção da roda (14)



(16)



Adivinhas (15)



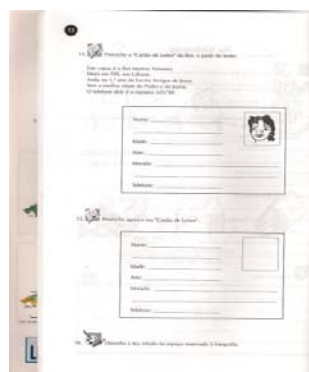
(17)

ANEXO I

1

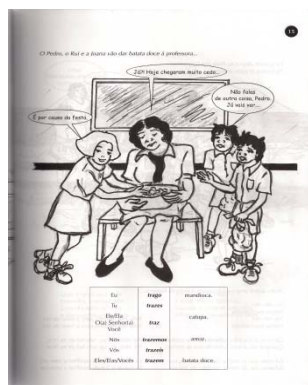


Exemplo de um postal



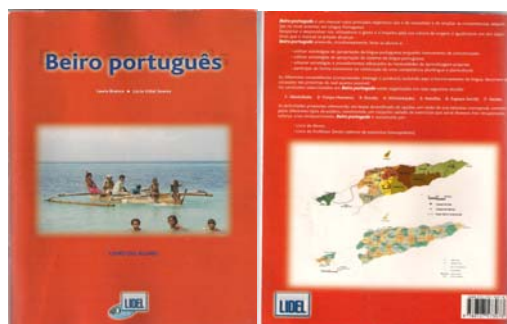
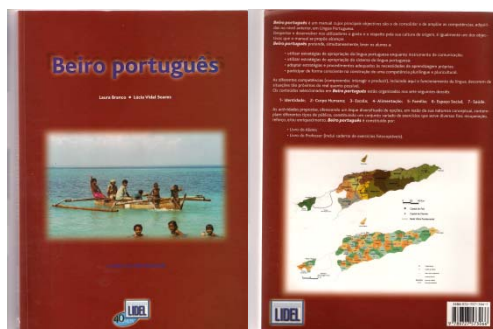
Exemplo de uma ficha de leitor

2



A festa de S. Martinho não é festejado em Timor-Leste, mas o professor pode falar de outras festas.

3

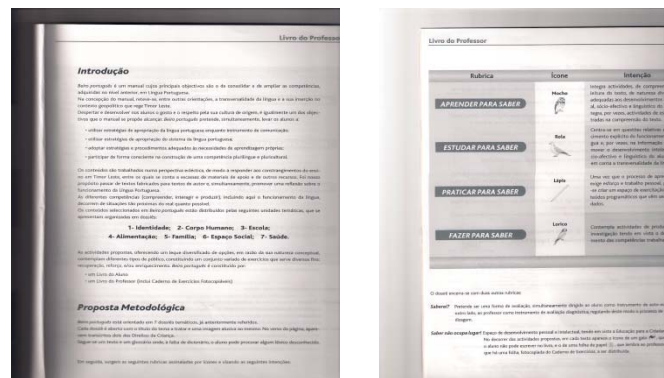


Beiro Português – capa e contracapa do livro do professor e do livro do aluno, respectivamente

ANEXO J

XIV

1



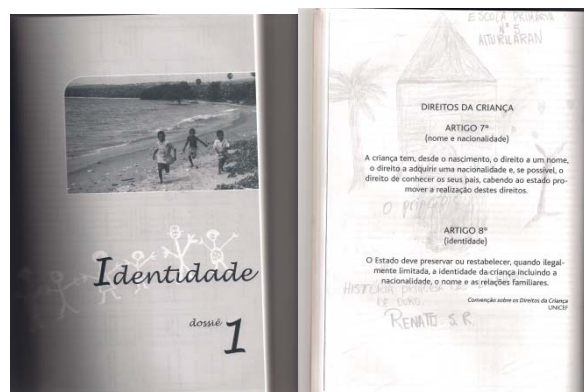
Página de introdução do livro do professor (3) e quadro das rubricas

2

Título/autor	Oralidade	Escrita	Orto- grafia	Conhecimento Explícito	Competências Culturais	Outros aprendizagens	Produtos/Projetos
	Compreensão	Expressão	Leitura	Escrita			
Não escrita - Laura Branco e Lúcia Vidal Soares	Questionário de escrita múltipla Explicação de imagens	Título/autor	Leitura silenciosa Leitura dramatizada	Preenchimento de uma ficha de leitura	Nome Próprio e Cognome Nacionalidade Data de nascimento Nacionalidade Endereço administrativo Estado e País	Mapas do ano Data da semana Data do mês	Produção de um relatório Localização no mapa
Não escrita - Laura Branco e Lúcia Vidal Soares	Questionário de escrita múltipla	Dramatização do texto	Leitura silenciosa e em voz alta	Preenchimento de um formulário de compra	O som [O]		
Chegada a Timor - Laura Branco e Lúcia Vidal Soares	Questionário de escrita múltipla	Descrição de um amigo	Leitura silenciosa e em voz alta	Preenchimento de fichas de descrições de um objeto e de descrições de pessoas	Verbetes reflexivos: Presença do narrador Promessa Personagens Reflexão Núcleo de desenvolvimento Verbo Querer - Presente do Indicativo	Situação de compra e venda	
Uma questão de nome - Valente de Araújo	Questionário de escrita múltipla Perguntas abertas	Contar uma história	Leitura silenciosa e em voz alta	Fazer perguntas	Há - Haver/Existir	Formas verbais (revisão)	
A Ra e o Bol - Sabida	Questionário de escrita múltipla	Exercício de interpretação Debate Recorte oral	Leitura silenciosa e em voz alta	Completamento de texto	Portuguese para final narrado Completar dois adjetivos Formação de palavras reflexivos período de indicativo	Núcleo de autor e de personagem principal e secundária	Produção de um texto
Saberes? Uma viagem do mundo - Olívia						Textos narrativos Partes de narrativa	

Exemplo de um quadro indicativo das diferentes competências a desenvolver em cada dossiê temático

3



Dossiê 1 e os 2 artigos dos Direitos da Criança

ANEXO K

1



Imagem alusiva ao tema do corpo Humano e 2 artigos do Direitos da Criança, da UNICEF

2

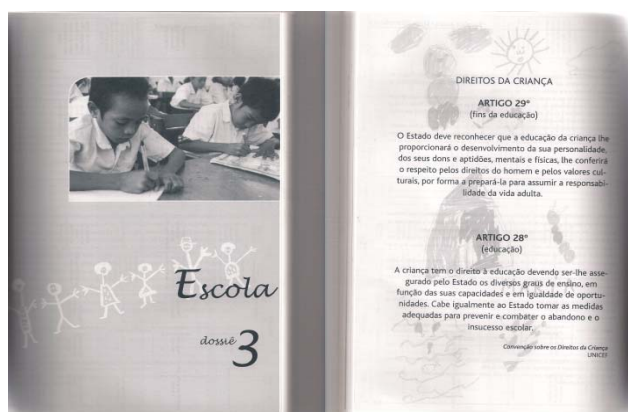


Imagem alusiva ao tema da Escola e 2 dos Direitos da Criança, da UNICEF

3

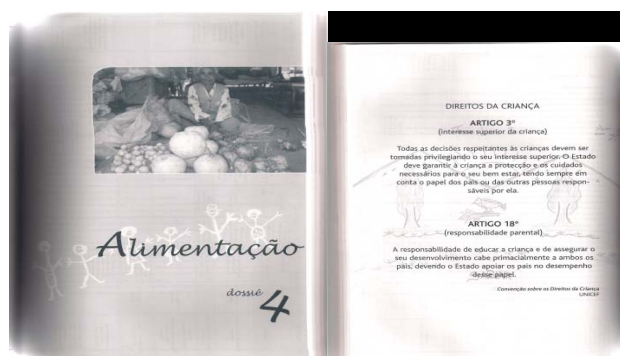


Imagem alusiva ao tema da Alimentação e 2 dos Direitos da Criança, da UNICEF

ANEXO L

XVI

1

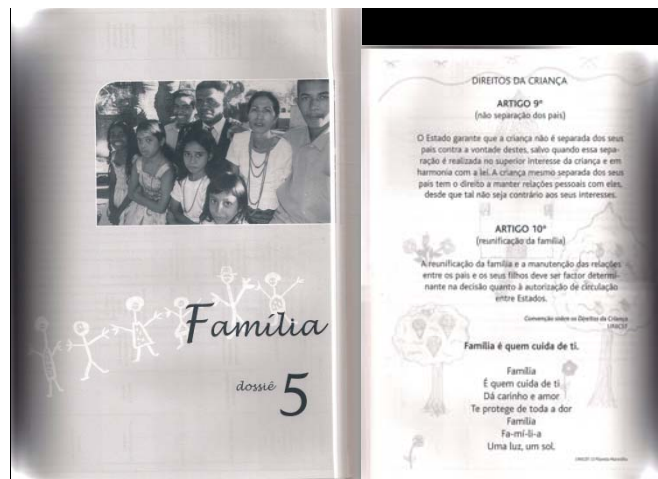


Imagem alusiva ao tema da Família e 2 dos Direitos da Criança, da UNICEF

2

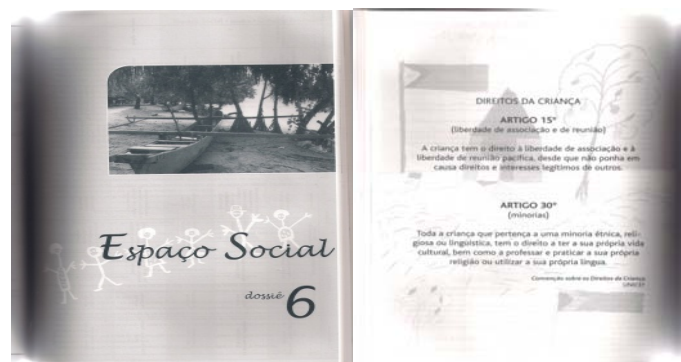


Imagem alusiva ao tema do Espaço Social e 2 dos Direitos da Criança, da UNICEF

3

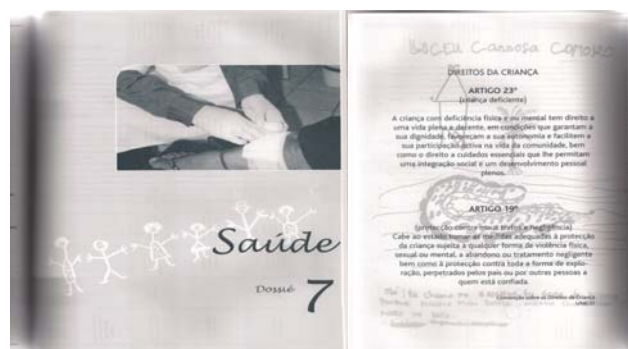
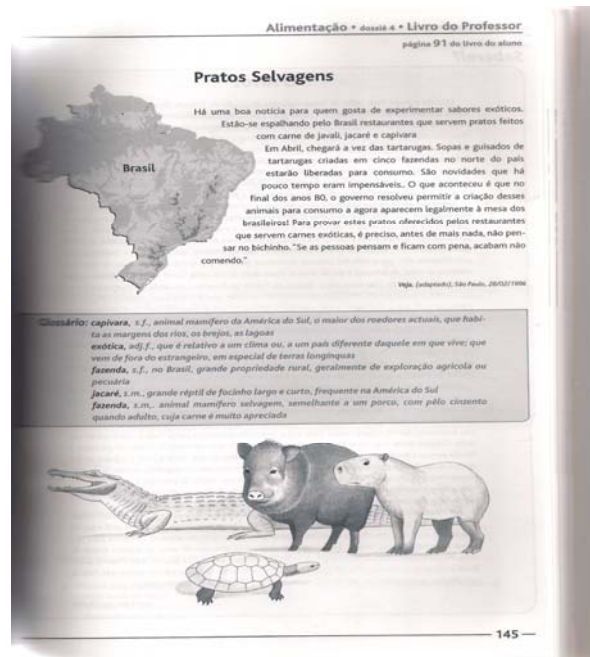


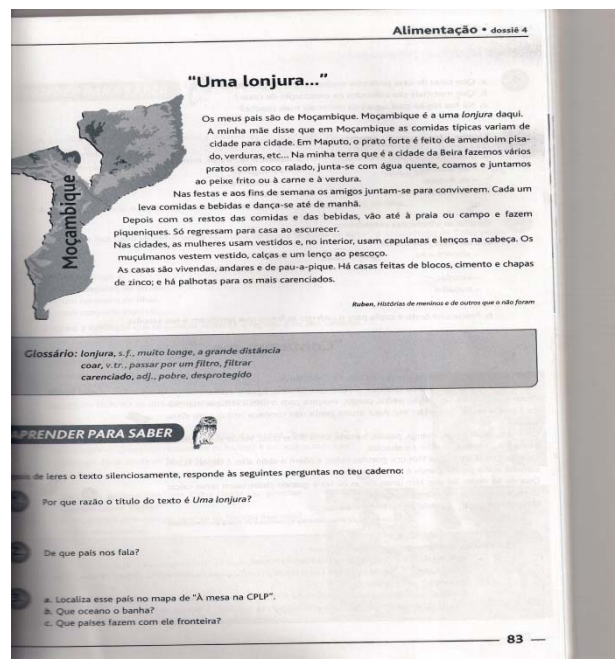
Imagem alusiva ao tema da Saúde e 2 dos Direitos da Criança, da UNICEF

ANEXO M

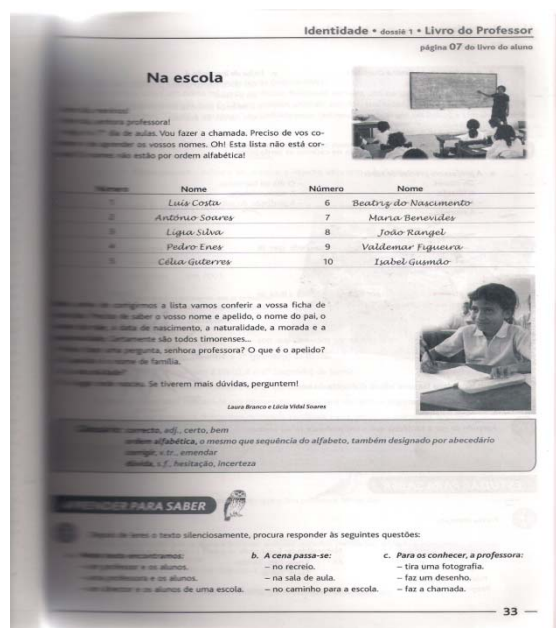
XVII



Exemplo de um texto de autor brasileiro



Um texto de autor moçambicano



Este é o primeiro texto do tema da Identidade, sendo um diálogo que tem por objectivo introduzir progressivamente o tema a desenvolver. O glossário dá o significado das palavras de difícil compreensão, podendo, no entanto, surgir dúvidas sobre as abreviaturas: adj., v. tr. e, outras ainda, que podem aparecer, visto este manual ter sido utilizado nos primeiros anos da reintrodução do Português no território.

Segue a rubrica “Aprender para saber”, indicada pelo ícone **Mocho**, compreendendo actividades de compreensão e de leitura do texto de natureza diversificada, adequadas aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno, podendo por vezes integrar actividades de escrita centradas no texto. A rubrica “Estudar para saber”, representada pelo ícone **Rola**, relaciona-se com o conhecimento explícito do funcionamento da língua.

A rubrica “Praticar para saber”, representada pelo ícone **Lápis**, compreende actividades e exercícios de expressão e produção escrita.

A rubrica “Fazer para saber”, representada pelo ícone **Lorico**, contempla actividades de produção e investigação, tendo em vista o desenvolvimento das competências trabalhadas.

Podemos ver no anexo a seguir:

ANEXO O

Livro do Professor * dossiê 1 * **Identidade**
página 08 do livro do aluno

d. *A professora, ao fazer a chamada,:*
- soletra os nomes.
- grita pelos alunos.
- fixa os nomes.

e. *Ficha de inscrição é:*
- um documento que se preenche com a identificação da pessoa.
- uma peça redonda em forma de moeda para jogar.
- um cartão de entrada.

2. De entre as hipóteses dadas, assinala no caderno as verdadeiras:

a. *A professora precisa de saber:*
- Os nomes.
- A filiação.
- A data de nascimento.
- A morada.

- O dia de baptismo.
- A nacionalidade.
- A profissão do pai.

3. Ouve agora o teu professor a ler o texto. Pede que te explique aquilo que não tenhas percebido.

4. Ajuda a professora a colocar por ordem alfabética a lista de alunos. Regista no caderno.

5. Ordena os meses do ano, partindo do mês em que nos encontramos e regista-os (escreve) no caderno.

6. Com um colega faz uma leitura dialogada do texto.

7. Aprende de cor a cantilena que o teu professor te vai ensinar.



ESTUDAR PARA SABER

1. Presta atenção.

Luís	Costa
Nome Próprio	Apelido

Naturalidade: lugar onde se nasce (a knua e o suco).
Ex.: Knua: Fatu Berlihu
Suco: Samie
Filiação: nome dos pais (pai+mãe).

34

Continuação da página anterior