

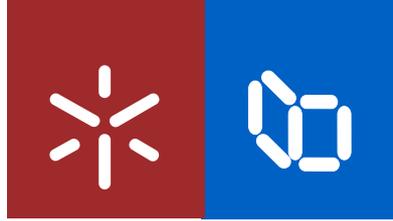


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Sameiro Salazar Dias

**O ensino de Português em Timor-Leste.
Uma abordagem através da aprendizagem
cooperativa com recurso a textos literários**

Maria Sameiro Salazar Dias **O ensino de Português em Timor-Leste. Uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Maria Sameiro Salazar Dias

**O ensino de Português em Timor-Leste.
Uma abordagem através da aprendizagem
cooperativa com recurso a textos literários**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna

- Português Língua Estrangeira e Língua Segunda

Trabalho efetuado sob a orientação da

Prof^a. Doutora Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Sameiro Salazar Dias

Endereço eletrónico: sam.dias@live.com.pt

Número de Cartão de Cidadão: 10645856

Título: O ensino de Português em Timor-Leste. Uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários

Orientadora: Prof^a. Doutora. Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Português Língua Não Materna - Português Língua Estrangeira e Língua Segunda

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora Doutora Micaela Ramon, pelo profissionalismo, rigor, orientação, incentivo e por ter caminhado ao longo deste tempo, propondo pertinentes sugestões e alternativas durante a realização deste trabalho.

Um obrigada às colegas/amigas do PRLP pela partilha de materiais didáticos publicados neste trabalho.

À Ana Paula Lopes e Manuela Magno, pela imensa generosidade nas traduções para o Inglês durante e após estadia em Timor.

O meu agradecimento particular ao Dr. Aníbal do Rosário da Costa e Dr. Paulo Henrique, estudantes timorenses de Doutoramento da Universidade do Minho, que muito diligentemente traduziram para Tétum o resumo desta tese.

À Lucimar, com quem lecionei Língua Portuguesa no Instituto Católico de Formação de Professores em Baucau. Obrigada pela companhia ao longo da redação da tese, pelo humor e enriquecedoras conversas partilhadas à volta da língua, da lusofonia e do diálogo intercultural. Esta partilha despertou reflexões e atenuou o solitário trabalho de escrita deste trabalho durante os dias chuvosos e silenciosos de Baucau. Dias estes de quietude que, por outro lado, me fizeram e fazem sentir mais inteiramente que “Na floresta silenciosa fui encontrar, generosa, a minha vida” (Rui Cinatti).

Gostava de agradecer de modo especial a todos os professores e jovens timorenses que foram meus alunos ao longo de nove anos no PRLP e noutros Projetos, sem os quais este trabalho não existiria. A eles dedico este trabalho.

Ao meu pai, irmãos, sobrinhos, família e amigos, que me oferecem sentido.

À memória (e)terna de minha Mãe, que me viu partir pela primeira vez para Timor e a quem agradeço de modo muito especial, ainda que postumamente, todo o incentivo gratuito por esta minha primeira viagem e por toda a presença ao longo do meu percurso académico, e por tudo o demais.

Por último, ao Rui, que me incentivou e acompanhou pacientemente desde o início deste trabalho académico, e com quem partilho a paixão por Timor.

Foi a paisagem

Que me afundou.

A pouco e pouco

Os homens içaram-me.

Milagre? Não. Foi só amor. Assim Timor, Os Timorenses.

Rui Cinatti

Resumo

O presente trabalho, intitulado “O ensino de Português em Timor-Leste, uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários”, tem como principal propósito perceber as diferentes apportações que o recurso à literatura e às técnicas da aprendizagem cooperativa (AC) podem trazer para uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (LP) em Timor-Leste (TL), por parte de aprendentes tardios, bem assim como para um maior desenvolvimento da sua consciência intercultural.

Deste modo, no primeiro capítulo, com o intuito de fazer um enquadramento histórico das problemáticas tratadas neste trabalho, abordamos a questão da presença da LP em TL, nomeadamente refletindo sobre o seu estatuto ao longo dos tempos e sobre as medidas de implementação e disseminação do Português em quatro períodos-chave da história deste país: o período colonial, o período da dominação indonésia, o período da independência e o período de 2002 ao presente. É feita particular referência ao processo de reintrodução do Português em TL no pós-independência. A este propósito, faz-se uma descrição sumária das diferentes fases do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), elabora-se uma síntese dos principais métodos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e reflete-se acerca das metodologias do ensino-aprendizagem de uma língua não materna (LNM) adotadas nas diferentes fases destes projetos, de modo a enquadrar posteriormente as estratégias didáticas propostas neste trabalho na abordagem comunicativa do ensino das línguas.

No segundo capítulo, reflete-se acerca dos contributos da literatura para a aprendizagem de Português como língua não materna (PLNM), questionando a pertinência do uso do texto literário como recurso didático, tanto para a promoção de hábitos de leitura como para o incremento de práticas de diálogo intercultural. Apresenta-se ainda uma proposta de constituição de um cânone lusófono para TL, não deixando de referir os aspetos críticos relacionados com o uso do texto literário no ensino do Português neste país.

No terceiro capítulo, centramo-nos no conceito de AC e seus fundamentos teóricos, relacionando os processos de tal tipo de práticas com a utilização de textos literários.

No quarto e último capítulo, são apresentadas algumas propostas práticas baseadas em métodos de AC e respetivas atividades para o contexto de ensino de PLNМ em TL a jovens e adultos a partir dos 16 anos, tais como: *Cabeças Numeradas Juntas*, *Métodos Cantos*, *Método “Students Team Achievement Divisions” (STAD)*, *Método Verificação em Pares*, *Método Controvérsia Criativa*.

A investigação realizada permitiu concluir que, pelo facto de os jovens adultos timorenses e os professores serem aprendentes tardios e terem uma exposição reduzida à língua, se torna particularmente adequado metodologias ancoradas na AC do ensino das línguas por oposição a um ensino tradicional individual, por forma a aumentar os *inputs*, permitindo um maior progresso na aprendizagem, uma maior proficiência linguística ao nível do domínio da LP, e o desenvolvimento de competências culturais. Verificou-se igualmente que o recurso ao texto literário constitui um forte fator motivacional que estimula o conflito cognitivo, quer através do contacto com a cultura-alvo, quer através das inúmeras atividades interativas que sugere, a partir das suas imensas potencialidades linguísticas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de PLNМ em Timor-Leste; aprendizagem cooperativa; abordagem comunicativa vs. abordagem gramatical; competência comunicativa; competência linguística; texto literário; cânone lusófono; educação intercultural; cidadania.

Abstract

The present work, with the title "Teaching the Portuguese Language in Timor-Leste. An approach through cooperative learning using literary texts ", has as main purpose to understand the different contributions that the use of literature and techniques of cooperative learning can bring to a greater effectiveness in the teaching-learning process of the Portuguese language in Timor-Leste by late learners as well as for a further development of their intercultural awareness.

Thus, in the first chapter, in order to make a historical background to the issues dealt with in this work, the question of the presence of the Portuguese language in Timor Leste is addressed, namely reflecting on its status over time and on the implementation and dissemination measures of the Portuguese language in four key periods of the history of this country: the colonial period, the period of Indonesian domination, the period of independence and the period from 2002 up to the present. We will particularly focus on the process of reintroducing Portuguese into Timor Leste in the post-independence period. In this regard, we will make a brief description of the different phases of the Portuguese Language Reintroduction Project, we will elaborate a summary of the main teaching-learning methods of a foreign language, and then make a reflection about the teaching methodologies of non-native language learning adopted in the different phases of these projects, in order to later frame the didactic strategies suggested in this work in a communicative approach to language teaching.

In the second chapter, we reflect on the contributions of the literature to the learning of Portuguese as a non-native language, questioning the pertinence of the use of the literary text as a didactic resource, both to promote reading habits and to increase practices of intercultural dialogue. A proposal for the constitution of a lusophone canon for Timor Leste is also presented, not forgetting the critical aspects related to the use of the literary text in the teaching of the Portuguese language in this country.

In the third and final chapter, we will focus on the concept of cooperative learning and its theoretical foundations, relating the processes of such practices to the use of literary texts. In the fourth and last chapter, we present some practical proposals based on cooperative learning methods and their corresponding activities for the context of teaching Portuguese as a non-native language, to young people and to adults from the age of 16 in Timor Leste, such as: Numbered Heads Together, Cantos Methods, "Students Team Achievement Divisions Method" (STAD), Peer Verification Method, Creative Controversy Method.

The research concluded that, because young Timorese adults and teachers are late learners and have reduced language exposure due to a variety of factors, it is particularly appropriate to adopt methodologies anchored in cooperative learning, as opposed to traditional teaching, in order to increase the inputs, allowing for greater progress in learning, in particular with regard to greater linguistic proficiency at LP level, and the development of cultural competences. It was also verified that the use of the literary text constitutes a strong motivational factor that stimulates the cognitive conflict, either through the contact with the target culture or through innumerable interactive activities that it suggests, from its immense linguistic potentialities.

Keywords: Non-native Portuguese language teaching-learning in Timor-Leste; cooperative learning; communicative approach vs. grammatical approach; communicative competence and language competence; literary text; lusophone canon; intercultural education; citizenship

Rezumu

Traballu ida-ne'e ninia títulu maka *O ensino de Português em Timor-Leste, uma abordagem através da aprendizagem cooperativa com recurso a textos literários* ho objetivu liuliu atu buka hatene hanoin oioin katak ho literatura no téknika aprendizajen koperativa (AK) sira nia tulun bele lori kualidade boot iha prosesu hanorin lia-portugés iha Timor-Leste, ba estudante sira ne'ebé aprende tarde liu, nune'e atu dezenvolve liután sira-nia konsiénsia kona-ba interkultural.

Tanba ne'e, iha kapitulu dahuluk, iha objetivu atu halo enkuadramentu istóriku kona-ba problema hirak ne'ebé traballu ida-ne'e trata ba, ami mós sei ko'alia kona-ba lia-portugés nia prezensa iha TL liuliu halo reflesaun ba dalen ne'e ninia estatutu iha tempu naruk no lala'ok implementasaun nian no habelar lia-portugés iha períodu-xave haat iha istória nasaun ida-ne'e: períodu kolonu nian, períodu okupasaun indonézia nian, períodu independénsia no períodu tinan-2002 to'o ohin loron. Foti tiha mós refénsia liuliu prosesu hanorin hikas portugés iha TL hafoin independénsia. Projetu ida-ne'e sei halo rezumu ba faze oioin *Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP)* nian, elabora mós sínteze ida kona-ba métodu prinsipál hanorin nian ba lia-estranjeiru no hanoin mós kona-ba metodolojia hanorin ba dalen ida la'os nu'udár lia-inan ne'ebé adota ona ba faze oioin iha projetu sira-ne'e, atu nune'e abanbainrua bele enkuadra estratéjia didátiku ida ne'ebé traballu ne'e propoin iha abordajen komunikativu bainhira hanorin dalen sira.

Iha kapitulu daruak, refleto kona-ba literatura nia kontribuisaun ba aprendizajen lia-portugés la'ós nu'udár lia-inan, kestiona kona-ba bele ka lae uza testu literáriu nu'udár rekursu didátiku nian, nu'udár hala'ok ida atu promove kostume lee nian nomós haburas prátika diálogu interkultural. Ami hatada mós proposta ida atu harii padraun lozófonu ba TL, la haluha mós atu temi aspetu krítiku kona-ba uza testu literáriu hodi hanorin portugés iha nasaun ida-ne'e.

Iha kapitulu datoluk, ami konsentra liu ba konseitu AK no ninia fundamentu teóriku sira ne'ebé iha ligasaun ho prosesu prátika atu uza testu literáriu sira.

Iha kapitulu dahaat no kapitulu ikus liu, hatada mós proposta prátika balun ne'ebé bazeia ba métodu AK nian no atividade sira hotu ba kontestu hanorin Portugés la'ós nu'udár lia-Inan iha Timor-Leste ba foin sa'e no ema-adultu sira hahú hosi tinan-16, hanesan: *Cabeças Numeradas Juntas*, *Métodos Cantos*, *Método "Students Team Achievement Divisions" (STAD)*, *Método Verificação em Pares*, *Método Controvérsia Criativa*.

Investigasaun ne'ebé hala'o ona fó dalan atu konklui katak, maske foinsa'e timoroan sira no profesór sira nu'udár aprendente tarde no ko'alia lia ne'e uitoan de'it, adekuaudu tebes adapta metodolojia AK ba hanorin dalen sira tanba kontra ensinu tradisionál ba ema idaidak, nune'e aumenta *inputs* nomós iha dezenvolvimentu boot iha aprendizajen, bele ko'alia no domina lia-portugés ho dí'ak liu no dezenvolve liután kompeténsia kulturál sira. Ami haree mós katak testu literáriu sai nu'udár fatór ida maka'as tebtebes atu motiva no promove konflitu kognitivu, liuhosi kontaktu ho kultura ne'ebé sei ba aprende, nune'e mós liuhosi atividade interativu lubuk ida ne'ebé ami sujere hahú hosi sira-nia poténsia linguístika.

Liafuan-xave: ensinu-aprendizajen Portugés La'ós nu'udár Lia-Inan (PLLI); aprendizajen koperativa; abordajen komunikativu vs. abordajen gramátika; kompeténsia komunikativa; kompeténsia linguístika; testu literáriu, kanóne luzófonu; edukasaun interkulturál; sidadania.

Índice

Resumo	vii
Abstract	ix
Resumu	xi
Índice.....	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Figuras	xv
Lista de Siglas	xvii
Introdução.....	1
Capítulo I – A língua Portuguesa em Timor-Leste.....	5
1. A presença da língua portuguesa em Timor-Leste: estatuto(s) e medidas de implementação e disseminação do Português ao longo dos tempos.	5
1.1. Período colonial: 1512 – 1975	5
1.2. Período da ocupação indonésia: 1975-1999.....	10
1.3. Período da independência: 2002 ao presente	13
2. O processo de reintrodução do Português em Timor-Leste no período pós-independência	22
2.1. Projetos da Cooperação Portuguesa	22
2.1.1. Breve abordagem dos pressupostos subjacentes aos projetos da Cooperação Portuguesa ..	26
3. As principais metodologias de ensino-aprendizagem de LE ao longo dos tempos: referência particular ao método comunicativo	65
3.1. Aplicação da abordagem comunicativa ao Ensino do Português em Timor-Leste.....	77
Capítulo II – O texto literário e a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste	90
1. Contributos da literatura para a aprendizagem do PLNM	90
1.1. A pertinência do uso do texto literário como recurso didático	90
1.2. O texto literário e a promoção de hábitos de leitura.....	95
1.3. O texto literário e o diálogo intercultural	97
1.4. Proposta de constituição de um cânone lusófono para Timor-Leste.....	100
1.5. Limitações do uso do texto literário no ensino do Português em Timor-Leste.....	105
Capítulo III: A aprendizagem cooperativa: fundamentos teóricos.....	108
1. Em torno de uma definição do conceito de aprendizagem cooperativa	108
2. Características dos processos de aprendizagem cooperativa.....	124
2.1. A interdependência positiva no trabalho de grupo cooperativo	124
2.2. As competências sociais	127
2.3. O processo do grupo ou avaliação do grupo	129
Capítulo IV: A pertinência do recurso ao texto literário e à aprendizagem cooperativa no ensino do Português em Timor-Leste: aplicação da(s) teoria(s) à(s) prática (s).....	130

1. A pertinência do recurso à aprendizagem cooperativa no ensino do Português em Timor-Leste.....	130
1.1. Algumas técnicas de aprendizagem cooperativa.....	141
1.1.1. Método “Cabeças Numeradas Juntas”	144
1.1.2. Método “cantos”	145
1.1.3. Método “STAD” (Método “Students Team Achievement Divisions”)	146
1.1.4. Método “Verificação em pares”	152
1.1.5. Método “Controvérsia criativa”	153
Conclusão	156
Referências bibliográficas.....	164
Anexos.....	174

Índice de Quadros

Quadro 1 - Sugestão de exercício para estimulação da oralidade, do acordo com a abordagem comunicativa do ensino das línguas (exemplo nº 1).....	33
Quadro 2 - Sugestão de exercício para estimulação da oralidade, orientado para a descoberta, de acordo com a abordagem comunicativa de ensino das línguas (exemplo nº 2)	34
Quadro 3 - Sugestão de exercício para estimulação da competência comunicativa, orientado para a descoberta, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino das línguas (exemplo nº 3)	34
Quadro 4 - Exemplos de competências sociais (adaptado de Lopes, J. & Silva, H. S.(2009:34).....	128
Quadro 5 - Ficha-sumário da equipa com alguns resultados - <i>adaptado de Freitas & Freitas (2003:64)</i>	150
Quadro 6 – Folha de cálculo das pontuações de superação – <i>adaptada de Lopes & Silva (2004:108)</i>	151

Índice de Figuras

Figura 1: Ficha de trabalho do manual <i>Português em Timor 2</i> , de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, Unidade 1, pp. 9, (Ficha de trabalho nº 1).....	32
Figura 2: Ficha de trabalho do manual de <i>Português Sem Fronteiras 1</i> de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, Unidade 15, pp. 139, (Ficha de trabalho nº 2)	40
Figura 3: Ficha de trabalho de Língua Portuguesa de Nível II, pp. 1-2, produzida no ano letivo 2006/07 por agente da cooperação do PRLP, que pediu anonimato (Ficha de trabalho nº 3).....	43
Figura 4: Ficha de trabalho referente ao PRLP, pp. 1-3, período de 2008-2010 e 2012-2014 (Ficha de trabalho nº 4)	54
Figura 5: Ficha de trabalho referente ao PRLP, pp.1-2, período de 2008-2010 e 2012-2014 (Ficha de trabalho nº 5).....	57
Figura 6: Ficha de trabalho referente ao PRLP, pp.1-3, período de 2008-2010 e 2012-2014 (Ficha de trabalho nº 6)	61
Figura 7: Exemplo de tarefa comunicativa proposta por Nunan (2004), pp. 190, (Fica de trabalho nº 7).....	88

Lista de Siglas

AC – Aprendizagem Cooperativa

BN – Bacharelato Noturno

CP – Cooperação Portuguesa

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

ESSE – IPPORTO – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor Leste Independente

ICFP – Instituto Católico de Formação de Professores

INFPC – Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Tíbar

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNM – Língua Não Materna

LO – Língua Oficial

LP – Língua Portuguesa

PALOPS – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCLP – Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa

PFICP – Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PRLP – Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

STAD – Método “Students Team Achievement Divisions”

TL – Timor-Leste

UNTL – Universidade Nacional de Timor-Leste

Introdução

A opção pelo tema desta dissertação foi motivada pela experiência vivida como docente de LP no âmbito da CP em TL, na formação a diversos públicos, jovens adultos, funcionários públicos e de outros setores da população timorense, mas sobretudo na formação de LP dada a professores, em algumas das fases do PRLP: de 2001 a 2002, de 2006 a 2010 e de 2012 a 2014.

Partindo de uma reflexão acerca da presença da LP em TL desde a chegada dos portugueses a Timor no século XVI, e da caracterização do sistema educativo timorense desde o período colonial até dezembro de 2014 - última fase do PRLP (particularmente no que ao investimento e divulgação da LP diz respeito, assim como à perspectiva de ensino do português adotada e aos métodos usados no seu ensino, quer no período colonial, quer no período pós-independência), pareceu-nos relevante propor a utilização de uma abordagem comunicativa do ensino das línguas através do recurso ao texto literário e à AC como instrumentos a adotar para o ensino de Português em Timor, tanto pelos professores timorenses como pelos professores portugueses a ensinar LP neste recente país.

Na verdade, os aprendentes jovens e adultos, público-alvo do nosso trabalho, são aprendentes tardios de uma língua – neste caso, o Português - que, embora oficial, não é a sua língua materna o que requer metodologias de ensino que submetam os aprendentes a um ensino mais formal com exercícios repetidos e continuados e, por conseguinte, a uma exposição à língua para que a aprendizagem progrida mais eficazmente (Flores (2013)), comparativamente ao que acontece no ensino tradicional individual. É de referir também o reduzido contacto que a generalidade dos aprendentes timorenses tem com a LP fora do espaço da sala de aula, devido ao facto de a LP em Timor ser uma língua segunda, pois, apesar de ter o estatuto de língua oficial, da administração e da escolarização, não é língua materna de grande parte da população e, por conseguinte, não é a língua utilizada primordialmente nas atividades do quotidiano.

Para além destas razões, outros fatores não menos importantes contribuem para a necessidade de se recorrer a uma abordagem comunicativa no ensino da LP em TL, em particular com recurso à literatura e à AC, como forma de desenvolver as competências linguísticas, culturais e cívicas por meio da interação e confronto com o outro. Dentre essas razões, cabe destacar as seguintes: a reduzidíssima presença da língua portuguesa nos meios de comunicação social e o seu uso ainda não suficiente na administração pública; as características pessoais e académicas dos

aprendentes timorenses que se caracterizam por uma timidez inata resultante de um sentimento generalizado do medo do ridículo ou da pouca exposição à língua em ambiente familiar e quotidiano; a interferência das diferentes línguas maternas no decurso da aprendizagem do Português; as dificuldades de aprendizagem resultantes da fraca qualificação dos professores e a falta de hábitos de estudo, produto do frágil sistema educativo herdado do tempo da colonização indonésia; e, por último, a necessidade de formar cidadãos de pleno direito, numa jovem nação como Timor, ajudando os estudantes a alargar os conhecimentos e a tomarem consciência dos seus direitos e deveres fazendo deste modo face ao atraso educativo e cultural fruto das colonizações portuguesa e indonésia.

Face ao exposto, julgamos pertinente utilizar métodos, técnicas e recursos que permitam trazer para dentro da sala de aula todo o *input* que não existe fora da mesma, e que tem incidência nas metodologias de ensino a adotar, as quais devem ser comunicativas (Almeida, 2011), baseadas em tarefas pedagógicas ativas e interativas semelhantes às situações reais de comunicação (QECRL, 2001, Nunan (2004), Long & Porter (1985), Long (1997), Pica (2005), Tomlinson (2010), Ellis (2006), Tomlinson (2010) & Mendes (2013)).

Ora, no sentido de aumentar o *input* linguístico dentro do espaço da sala de aula como forma de compensar a sua ausência no contexto exterior, torna-se pertinente recorrer a estratégias que permitam a interação entre os alunos em pares ou em grupo e também com o próprio professor, no intuito de desenvolver as suas competências linguísticas e comunicativas, quer no domínio da oralidade, quer da leitura e da escrita. De entre os diversos meios possíveis, sugerimos neste trabalho o recurso à literatura e à AC, recursos e estratégias que, além de permitirem a exposição a um rico, significativo e compreensível *input* da língua em uso, potenciam também o desbloqueio da oralidade, a negociação de significados e ainda o envolvimento afetivo e cognitivo do aprendente na aprendizagem, maximizando a exposição do aluno à língua e criando possibilidades para o seu uso adaptado a contextos semelhantes aos contextos reais de comunicação. cremos que deste modo se potencia um maior sucesso académico e uma maior proficiência linguística dos alunos, permitindo o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de autonomia, através da aquisição implícita e, simultaneamente, explícita da língua. Acreditamos também que tanto o recurso à literatura como às técnicas da AC aumentam as oportunidades de prática da língua, quando confrontados com o ensino tradicional individual, pois permitem desenvolver a competência comunicativa e as competências culturais e sociais, porque os textos literários são não só importantes veículos de cultura e de valores cívicos

timorenses nas suas diferenças regionais, mas também das culturas estrangeiras, nomeadamente das culturas dos diferentes países da lusofonia. Por seu lado, as atividades cooperativas, por implicarem forçosamente uma interação e um confronto com o outro e com as suas diferentes maneiras de pensar e estar, concorrem para o mesmo fim (QECRL, 2001; Ramon, 2014; Esteves, 1991; Ceia, 2004; Pereira, 2001; Sequeira, 2003; Laborinho, 1991; Long & Porter, 1985; Long, 1997; Pica, 2005; Tomlinson, 2010; Ellis, 2006 & Krashen, 1981).

É de salientar que o conceito de AC a que nos referimos neste trabalho surgiu em meados do século XX, com raízes americanas, na obra de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupos, propostas por Kurt Lewin, em que se trabalha para alcançar objetivos comuns de acordo com regras/princípios claros que orientam o trabalho de grupo, os quais devem ser vantajosos para cada elemento e para o grupo, de acordo com Johnson, Johnson & Holubec (1994).

Segundo Vygotsky, citado por Marreiros, Fonseca & Conboy (2001), o conhecimento constrói-se em cooperação com os outros, com companheiros com mais facilidade na aprendizagem através do conflito cognitivo que resulta do confronto de diferentes ideias ou pontos de vista, possibilitado pela heterogeneidade dos grupos. De facto, trabalhando com colegas com ritmos diferentes de aprendizagem, de diferentes étnias e géneros, com diferentes ideias e maneiras de pensar, mas que tenham um objetivo comum, é possível que os alunos, em cooperação uns com os outros, superem as dificuldades, aprendam mais rapidamente e alarguem mais os conhecimentos relativamente à aprendizagem tradicional individual, na medida em que um aprendiz só atinge os seus objetivos se os outros também os atingirem (Salvador, 1997). A aprendizagem assim perspectivada visa não apenas o sucesso académico relacionado com a progressão linguística, mas também a formação pessoal, social e cultural dos aprendentes, preparando-os para saberem ouvir, respeitar e discutir diferentes opiniões num ambiente de tolerância e interajuda (Johnson, Johnson & Holubec, 1994), o que se torna particularmente relevante num contexto como o de Timor, onde convivem tantas etnias diferentes e onde as circunstâncias da história recente reclamam pela urgência de formar cidadãos de pleno direito numa jovem democracia como a de TL.

Assim, é nosso propósito, através deste trabalho, refletir sobre as diferentes aporções que quer o texto literário, quer uma metodologia cooperativa podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem de LP em TL, no que se refere ao desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas, interculturais e sócio-afetivas junto do público timorense,

nomeadamente jovens adultos e professores. Além disso, uma outra questão de investigação essencial que orienta a nossa pesquisa consiste em procurar demonstrar até que ponto as metodologias colaborativas têm vantagens quando comparadas com metodologias tradicionais assentes no trabalho individual. Como complemento prático ao trabalho de reflexão crítica, pretendemos ainda apresentar um conjunto de atividades que possam ser dinamizadas com grupos de jovens (entre 16 e 23 anos) ou pelos professores timorenses junto dos seus alunos, ou que constituam uma inspiração para a criação de atividades idênticas, contribuindo deste modo para uma maior oferta de materiais didáticos de natureza comunicativa para o ensino da LP em TL.

Capítulo I – A língua Portuguesa em Timor-Leste

1. A presença da língua portuguesa em Timor-Leste: estatuto(s) e medidas de implementação e disseminação do Português ao longo dos tempos.

No âmbito deste trabalho, afigura-se-nos importante refletir acerca da presença da LP em TL ao longo dos tempos, tendo em conta o seu estatuto e as medidas de implementação e disseminação deste idioma, bem como analisar os diferentes modos como a LP é perspetivada no âmbito da linguística aplicada e da didática das línguas no que se refere ao contexto específico de TL. Esta primeira abordagem servirá para melhor fundamentarmos o tema central deste trabalho que incide sobre a pertinência do recurso à literatura e à AC para o ensino do Português em TL.

1.1. Período colonial: 1512 – 1975

TL é uma nação independente desde 2002 com uma situação sociolinguística muito própria e diversificada, ou seja, um contexto plurilingue, em parte devido à sua história e ao contexto geográfico onde se situa, num território com uma população de cerca de um milhão de habitantes. Esta diversidade e riqueza linguística devem-se a múltiplos fatores dentre os quais se destaca: 1) a existência atualmente neste país de entre 16 a 31 línguas maternas diferentes (os números variam segundo os autores), sendo que as mais faladas são o *Tétum*, o *Mambae*, o *Tokodede*, o *Kemak*, o *Fataluku*, o *Galoli*, o *Makasae* e o *Bunak*; 2) a presença do Português proclamado Língua Oficial (LO) pelo artigo 13º da Constituição de TL (2002), a par do *Tétum*; 3) a presença do Indonésio e do Inglês, consideradas oficialmente línguas de trabalho; 4) a existência, no território timorense, de algumas línguas locais das minorias étnicas, das quais se destaca a comunidade chinesa com o Mandarim, o Cantonês e o Hakka.

O número de línguas usadas em território timorense, nomeadamente das línguas autóctones, varia segundo diferentes fontes, em função do critério que se utiliza para distinguir as línguas dos dialetos: Hull (2001) aponta apenas para 16 línguas indígenas – doze das quais de origem austronésia e quatro aparentadas com as da família papua – que, por sua vez, se desdobram em mais variantes e dialetos, enquanto Thomaz (2002) fala de um total de dezanove a trinta e uma línguas, algumas das quais também consideradas pelo autor como dialetos. Das

línguas nacionais existentes, as mais faladas são, como já se disse, o Tétum, o *Mambae*, o *Tokodede*, o *Kemak*, o *Fataluku*, o *Galoli*, o *Makasae* e o *Bunak*¹.

Este país recém-independente foi colónia portuguesa durante cinco séculos (1517-1975) e foi ocupado pela indonésia durante 24 anos, de 1975 até 1999.

De facto, os portugueses chegaram a Timor no século XVI², embora não tenham sido o primeiro povo a lá chegar, tendo-se instalado definitivamente apenas mais tarde. Motivados por ambições económicas e comerciais juntamente com o desejo da Igreja de difundir o Evangelho, os portugueses estabeleceram relações com o povo da ilha a partir deste período³, alfabetizando e escolarizando a população, bem como difundindo a língua ao mesmo tempo que espalhavam a Fé, sobretudo graças à ação dos missionários católicos: “O estabelecimento dos Dominicanos em Solor e Timor data de 1561 e foi a origem da intensiva Cristianização da ilha. O povo não hostilizou os freires e não faltaram catecúmenos” (Oliveira, 2004: 89).

Na verdade, ao longo dos séculos, a preocupação com o ensino e a difusão da língua, bem como a alfabetização e escolarização da população, foi sobretudo fruto da responsabilidade dos missionários. Só a partir da segunda metade do século XX, as administrações portuguesas em Timor começaram a preocupar-se com a alfabetização e escolarização da população em língua portuguesa. Efetivamente, a realidade do ensino do Português neste país foi sempre problemática, pois Portugal nunca investiu muito desde o início da sua presença. Na realidade, esta preocupação relativa à escolarização em Português abarcou apenas uma elite (régulos, chefes, pais de famílias nobres, entre outros), e antes do domínio indonésio, só esta elite falava o idioma. Além disso, o

¹ Ver o interessante artigo de Batoréo (2007), sobre o enquadramento poliglóstico de TL, no qual se encontram informações mais detalhadas.

² “A primeira referência dos portugueses a Timor encontra-se num mapa datado de 1512. Mas só a partir de 1550 os frades dominicanos instalados na ilha de Solor estabeleceram o comércio regular de madeira de sândalo, sobretudo com os reinos do oeste de Timor. (...) A influência portuguesa acentuou-se após a conversão ao catolicismo de vários reis e rainhas, em 1641, e com a vitória sobre o poderoso reino de Waiwiku-Wehale, em 1642”. (Durand, 2009: 51).

³ Ao contrário da Indonésia, Timor foi abordado por comerciantes e missionários, não tendo sido, portanto, conquistado, e a cultura portuguesa (incluindo-se nesta o catolicismo) foi “proposta e não imposta” (Thomaz, 2000: 31), a colonização não foi forçada como foi em Malaca e Goa, muitos dos Régulos foram batizados e receberam nomes portugueses. Aliás, em relação a esta influência católica da cultura portuguesa e ao referir-se à parceria secular entre o tétum e o português e à sua interpenetração mútua, diz Corte-Real (sem ano): “se tentássemos eliminar todos os termos de origem portuguesa [do tétum-praça] numa conversa dentro do contexto dos preparativos para a realização de uma atividade sociocultural – por exemplo, o casamento católico timorense – diríamos que os noivos não chegariam a casar-se, pois, o casamento tornar-se-ia inviável”. Além disso, é interessante comparar o modelo colonialista português em Timor com o holandês na Indonésia, porque não houve a preocupação em difundir a língua holandesa entre os nativos e, por conseguinte, também não se difundiu a cultura e era pouca a motivação para transmitir a religião calvinista aos seus súbditos. Quanto à questão da língua, os holandeses aprenderam eles mesmos o malaio, e encorajaram o seu uso em todos os setores. Apesar de esta ser uma política aparentemente filomalaia, na prática excluía os nativos da cultura holandesa e era uma forma de manterem a sua superioridade racial (Hull, 2001). De referir também que o catolicismo faz parte da identidade profunda do povo timorense desde a chegada dos portugueses a este território e a Igreja Católica sempre defendeu a existência do Português como marca da cultura timorense, dado que a língua foi difundida ao mesmo tempo que a Fé Cristã. Tanto que, “(...) O facto de o português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte integrante da cultura nacional (ao contrário do holandês que desapareceu completamente da Indonésia depois da independência). Os linguistas sabem que o Tétum e o Português coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é o suporte natural do Tétum no seu desenvolvimento continuado”(2001:88).

ensino era apenas ministrado pela Igreja⁴, sendo que a primeira escola oficial aberta em Díli data apenas de 1915 (Thomaz: 2008)⁵.

Analisemos com mais detalhe as medidas de implementação e disseminação do Português, bem como o seu estatuto, ao longo de todo o período pré-colonial, quer pela Igreja, quer pela administração colonial.

No período colonial, período durante o qual a LP foi introduzida em Timor pelos missionários, foi implantado um currículo completamente ocidental, adequado à educação das elites e não a uma educação de massas. A LP era ensinada como língua materna e usando os mesmos métodos de ensino da metrópole. O método era o expositivo, tradicional, com recurso à memorização. Os alunos decoravam os rios, os nomes das serras de Portugal e de figuras da História de Portugal, embora muitas vezes nada compreendessem. Era também um ensino, sobretudo até 1915, deficientemente planificado, sem regulamentação adequada, sem objetivos definidos, sem consistência, com pouca eficiência e que beneficiava apenas uma minoria.

O ensino da LP em Timor foi introduzido pelos portugueses, sobretudo através dos missionários a partir do século XVI, como já foi dito, e foi-se desenvolvendo lentamente ao longo dos séculos. De facto, a Igreja teve uma forte ação civilizadora em Timor, gozando de muito maior crédito diante da população de TL do que a administração colonial.

Foram os dominicanos, sobretudo a partir de 1633, após a queda de Malaca e na altura em que se instalaram em Timor definitivamente fundando um convento para a ordem, os primeiros missionários a converterem ao Cristianismo muitos reis locais (Liurais), atribuindo-lhe nomes portugueses, e a abrirem as primeiras escolas elementares que serviam para a expansão da LP (Costa, 2001).

Embora, como já se viu, a presença portuguesa no território de Timor remonte aos inícios do século XVI, sobretudo a partir da ação missionária, só se consolidou nos princípios do século XVIII, com a nomeação do primeiro governador, António Coelho Guerreiro, em 1702. Nesta altura, grande parte dos reinos existentes em Timor aceitou o domínio português iniciando-se a primeira

⁴ A respeito de a Igreja ter sido a principal responsável pela formação em TL no período antes de 75, refere Gunn (2001:25): "(...) o papel da Igreja na promoção e proteção desta identidade não pode ser ignorado".

⁵ A propósito do incremento de novas escolas por todo o território e para toda a população jovem, a partir dos anos sessenta, refere Ruak: "O esforço dos missionários não era correspondido pelo governo português que (...), só em 1915 abriu em Timor a primeira escola oficial e, durante, mais 50 anos, talvez com certo arrependimento, tentou equilibrar o esforço feito pelos missionários, expandindo a LP através de aberturas de mais escolas, empregando até para o efeito soldados portugueses em serviço nesta meia ilha" (Ruak, 2001: 40).

administração da Ilha pelos portugueses. É assim que a LP ganha uma presença mais oficial e, por conseguinte, o estatuto de língua administrativa começa a florescer.

A partir dos séculos XIX e XX, a LP expande-se, sobretudo nas zonas mais rurais, a partir da administração eclesiástica e da administração colonial. Além disso, a administração colonial, que pretendia assimilar os nativos à língua e cultura portuguesas, começa a integrar cada vez mais timorenses letrados, nomeadamente em LP. Efetivamente, nesta altura, os régulos começaram a perder alguns poderes, uma vez que a administração passou cada vez mais a ser tutelada pela colónia, não só na capital mas em todo o Timor, tendo-se dilatado os quadros do funcionalismo público pela entrada de timorenses letrados (Thomaz, 2002) que tinham de saber a LP para entrarem nos serviços do Estado⁶. Este foi um marco importante para a expansão da LP e para a sua elevação ao estatuto de língua da administração, com a consequência imediata de acentuar a necessidade de se tornar cada vez mais língua de escolarização/instrução. Pode pois afirmar-se que foi a necessidade de relacionamento entre timorenses e portugueses que determinou a progressiva expansão da LP, através da criação de instituições de ensino, principalmente pela Igreja, mas também pela administração colonial, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Continuando a descrever a ação missionária e da administração colonial ao longo dos tempos em termos de contributos para a difusão da LP, Thomaz (1994) refere um colégio fundado pelo Governador Afonso de Castro (1859-1863), provavelmente em Manatuto, para os filhos dos liurais ou reis locais. Há também referências na literatura de que o Padre António Joaquim de Medeiros, Bispo de Macau entre 1885-1897, diocese de que Timor dependia então, organizou, desde 1877, missões católicas, criando igrejas e escolas, sob a responsabilidade do clero secular e seus auxiliares e das religiosas canossianas que com ele vieram para Timor. Em 1898 foi fundado o Colégio de Soibada pelos jesuítas. Este colégio formava professores catequistas, os quais, além da formação religiosa que estavam incumbidos de prestar, alfabetizavam ao mesmo tempo a população do meio rural (Thomaz, 2008). Havia também escolas particulares dirigidas por comunidades minoritárias, chinesas e árabes, desde 1914, em que se ensinava em todas as classes a Língua Portuguesa e a História de Portugal. Em 1924, o Bispo de Macau e Timor, D. José da Costa Nunes, fundou a Escola de Professores Catequistas, com o objetivo de preparar os

⁶ Veja-se a este respeito o que refere Hull (2002) ao expor o testemunho da escocesa Anna Forbes, que visitou Timor em 1882, citado por Pinto (2010: 8): “É estranho não se ouvir malaio em Timor, já que o malaio se fala em todo o arquipélago civilizado. Mas aqui, os nativos têm de aprender a língua dos seus senhores (portugueses) se querem ter algum contato com eles (...)”. É ainda pertinente ler-se este interessante testemunho de François Etienne Rosely, comandante de um navio francês que em 1772 se encontrava em zonas costeiras de Lifau e de Díli, de acordo com Pinto (2010:8), apoiando-se em Thomaz (1994: 645): “Quase todos os chefes falam português e nos reinos vizinhos dos portugueses é a língua geral (...). Conheci alguns muito sensatos, espirituais, engenhosos, sinceros e de boa-fé, entre os quais um, muito versado na história da Europa”.

colaboradores dos missionários de Timor para catequizar os timorenses e ao mesmo tempo ensiná-los a escrever e a falar o Português (Assis, 2015). Em 1924 foi também criado um magistério, um seminário em 1936, e uma escola de enfermagem em 1947 (Thomaz, 2008). O ensino foi-se desenvolvendo muito lentamente, tanto que a primeira escola oficial a abrir em Díli foi em 1915, como já se disse, e o primeiro e único liceu em Díli data de 1952, tal como um colégio feminino em Ossú. Já em 1938 se tinha tentado abrir um colégio-liceu mas, com a ocupação japonesa durante a Segunda Guerra Mundial, foi arruinado. Em 1964 a formação para o magistério masculino desenvolve-se no Colégio de S. Francisco Xavier, em Dare e no Colégio Bispo de Medeiros, em Lahane. Neste mesmo ano abriu também um curso semelhante de magistério feminino, em Balide (Thomaz, 2008). Nos anos sessenta do século XX foram abertas escolas municipais da pré-primária e da primária, cujos professores eram monitores escolares e professores do posto escolar os quais tinham a 4ª classe acrescida de formação pedagógica. Na verdade, em 1965 surgiu em Díli a escola de professores do posto escolar para fazer face à falta de professores qualificados, a qual recebeu o nome de Engenheiro Canto Resende (Thomaz, 2008 & Assis, 2015). Mais tarde, passados dois anos, foi aberto o Seminário de Dare, também pelos jesuítas, e a escola técnica, em 1965. Em 1968/1969 abriu em Fatumeca (Baucau) uma escola elementar de agricultura, pelos Salesianos, em que se adaptava o ensino às necessidades locais, uma vez que muitos dos jovens timorenses eram filhos de agricultores, pelo que iriam fazer da agricultura o seu modo de viver (Thomaz, 2008). Apenas em 1972 surgiram escolas do ciclo preparatório em alguns concelhos. Foram também criadas escolas psico-sociais pelos militares nas zonas rurais para adultos que não tinham acesso às escolas públicas, sendo que o ensino era feito pelos militares que geralmente eram professores (Thomaz, 2008).

Até 1975, a percentagem de 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. No entanto, apesar de o investimento no ensino ter melhorado a partir da década de 70, a taxa de analfabetismo registada pelo último censo populacional em 1970 na população a partir dos 10 anos de idade andava acima dos 90%, de acordo com Thomaz (2002 e 2008).

Esta alta taxa de analfabetismo prende-se com o facto de apenas uma parte da população frequentar os estabelecimentos de ensino, além da falta de professores, mormente de professores bem preparados⁷, da escassez de estabelecimentos de ensino, os quais pertenciam, na sua

⁷ A este propósito, diz Costa (2005) que a falta de um plano educativo adequado à cultura realidade socio-económica de Timor levou a um atraso na formação de quadros timorenses. O plano de ensino incidia sobretudo no plano moral para acalmar os liurais mais revoltosos, por forma a facilitar a presença da administração portuguesa.

maioria, à Igreja Católica, do reduzido investimento e da existência de apenas dois semanários (*A voz de Timor* e a *Província de Timor*), um quinzenário, a *Seara* (propriedade da Diocese de Díli), e apenas duas emissoras. A isto acrescia a existência de inúmeros dialetos, o que levava os falantes a usarem o Português apenas no âmbito escolar e oficial (Pinto, 2010). Daqui se deduz que, embora a LP fosse língua de administração e instrução, não foi, todavia, língua de comunicação em TL no período colonial português, “(...) porque segundo D. Ximenes Belo, até 1975, data da invasão da Indonésia do território de Timor, apenas 20% dos Timorenses falavam correcta e correntemente o Português” (Pinto: 2010: 11).

1.2. Período da ocupação indonésia: 1975-1999

Como consequência do “25 de Abril de 1974”, em que se proclamou a autodeterminação para os povos colonizados, a administração colonial portuguesa retirou-se de Timor e, após organizar-se politicamente, embora num contexto de instabilidade política interna, Timor proclamou a sua independência, a 28 de Novembro de 1975, nascendo a República Democrática de TL. Contudo, passados alguns dias, Timor foi invadido pela Indonésia, tornando-se a 27ª Província deste país, situação em que se manteve durante 24 anos.

Ao longo deste período de dominação, o território timorense foi escolarizado em malaio indonésio, tendo para isso sido tomadas medidas tais como a adoção de um currículo indonésio e a contratação de professores indonésios para todos os níveis de ensino (20% dos professores do ensino primário e 90% dos professores do ensino secundário, segundo Assis (2015), tendo sido a língua portuguesa, assim como o Tétum, proibidas de serem usadas⁸, quer no ensino, quer nas instituições públicas, quer ainda no dia-a-dia. Por conseguinte, em virtude da ocupação indonésia e face à proibição do Português, o Tétum desenvolveu-se dada a necessidade que o clero teve de traduzir para o Tétum o missal romano e partes da bíblia, fazendo deste idioma a língua litúrgica, o que permitiu tomar consciência da beleza e do potencial do Tétum como língua literária (Hull, 2001); quanto ao idioma do colonizador, “o Português sobreviveu como língua de resistência, sendo utilizada pela FRETILIN e pelas outras organizações da oposição ao ocupante nas suas

⁸ A este propósito refere Ruak (2001: 41): “Nos tempos da guerra de posição, de 1975 a 1979, a língua oficialmente utilizada pela Resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até a base. Embora lutássemos com dificuldades de toda a ordem, utilizávamos todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel”.

comunicações internas e no contacto para o exterior. Esta prática conferiu-lhe uma enorme carga simbólica.” (Batoréo, 2007: 6).

De 1976 a 1999, a Indonésia investiu substancialmente na educação pública até ao ensino superior, fundando muitas escolas pré-secundárias e secundárias em todo o território, distritos e subdistritos. Além disso, em 1980 foi criada pelo governo indonésio uma escola de formação de professores do ensino primário, com três anos (SPG, “Sekolah Pendidikan Guru”), e um curso de formação de professores primários em exercício, de dois anos (KPG, “Kursus Pendidikan Guru”) ao nível do ensino secundário. Estes cursos eram ministrados por professores indonésios. O ensino pré-secundário, secundário e técnico vocacional era lecionado sobretudo por professores indonésios. Porém, em 1985, abriu em Díli a Pendidikan Guru Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama (Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário), tendo a duração de um ano, orientado para a especialização nas disciplinas a serem lecionadas. Apesar disto, os professores que frequentavam este curso eram sobretudo indonésios. Estes são alguns exemplos de instituições de ensino abertas pelo ocupante. Foi aberta ainda uma Universidade em Díli, em 1984, pelo Engenheiro Mário Viegas Carrascalão, que na altura era o governador de Timor-Timur, chamada Universitas Timor-Timur (Universidade de Timor Leste). De acordo com Assis (2015), ainda assim, Timor estava muito aquém em termos de matrículas, embora muita mais gente tivesse acesso a educação. Além disso, a qualidade do ensino era péssima. A propósito da fragilidade do sistema educativo timorense no período indonésio, sobretudo no ensino secundário e nos anos 90, e que tem reflexos no tempo presente, diz M. Bolina:

Os professores eram maioritariamente oriundos da Indonésia, ensinando, muitos deles, sem qualquer qualificação profissional e sentido de responsabilidade, sendo, até, por vezes, obrigados a aceitar a docência em Timor, por parte das autoridades indonésias.

Os alunos dos vários níveis do ensino, passavam de ano, sistemática e invariavelmente, sem serem sujeitos a avaliações minimamente credíveis e rigorosas e chorudos subornos a professores e funcionários públicos compravam diplomas e o acesso a bolsas para o Ensino Superior. Enfim, um profundo laxismo imperava nas escolas, principalmente nas escolas do Estado.

Deste estado de degradação educacional, com características perversas e perturbadoras, porque de efeitos duradouros, há ainda muitos vestígios, tanto ao nível das condições e organização das escolas como do comportamento e desempenho de docentes e alunos.

Com efeito, frequentemente, depara-se em Timor, sobretudo em escolas do Estado, com salas de aula com alunos sem a presença do professor, em que um aluno copia do manual de ensino, para o quadro, os seus respetivos conteúdos, enquanto os outros colegas copiam o que é escrito no quadro para os seus cadernos.

Verifica-se, ainda, entre outros aspetos menos abonatórios, que algumas aulas funcionam na base de horários letivos que nem sempre correspondem ao que é oficialmente determinado, sobretudo nos últimos tempos dos turnos das escolas, em que é dado o toque de saída bem antes do tempo previsto para o encerramento das atividades.

Estes factos, nomeadamente o absentismo de alguns professores e alunos, não só são evidentes para quem trabalha nas escolas mas também são reconhecidos pelo poder político, que constantemente se desdobra em apelos à mudança de mentalidades e à responsabilidade dos professores (...).

Naturalmente que, neste panorama adverso em que se destacam as fracas condições das escolas e os pobres recursos do ensino, sem contar com os baixos salários dos professores, existem muitos e muitos professores empenhados no seu trabalho. Infelizmente, muitos destes docentes ensinam sem formação adequada e sem recursos que possam minimizar as suas lacunas científicas e pedagógicas, tais como manuais e guiões de ensino e outros apoios bibliográficos.

Este estado de coisas (...) contribui para a reprodução de graves limitações e falhas nos conhecimentos e nas competências fundamentais dos alunos.

Nesta panóplia de problemas, julga-se, até, haver estudantes a frequentar o Ensino Secundário e até o Ensino Superior, com documentos de habilitação literária que não correspondem às aprendizagens que lhes são devidas e que, por isso, introduzem no sistema de ensino dificuldades acrescidas em termos de aproveitamento, sobretudo nos níveis de ensino mais avançados.

Efetivamente, com a grande parte, direi mesmo, com a quase totalidade dos documentos pessoais e arquivos das escolas queimados, foi possível obter, no período pós 1999, documentos de habilitação, pelo menos ao nível do Ensino Primário, Pré-Secundário e Secundário, com base numa ou mais assinaturas dos Chefes/Superintendentes de educação do distrito de residência dos candidatos, muitas vezes, no mínimo, a partir da memória ou até dum vago conhecimento do percurso escolar do aluno em causa.

Obviamente que este conjunto de fatores em interação, entre outros, justificam de sobra os muitos problemas a resolver ou remediar a curto prazo, principalmente aqueles que dizem respeito a muitos dos aspetos do desenvolvimento pessoal do povo timorense” (Bolina, 2005:190-191).

A abertura destas escolas e instituições de ensino teve como objetivo expandir a língua e a cultura indonésia por todo o território. Neste período, verificou-se assim uma descaracterização da cultura timorense, ou, melhor, da cultura lusotimorense por uma indoneização da mesma, uma vez que a LP foi proibida em todos os níveis de ensino e o Indonésio passou a ocupar o seu lugar, assim como a cultura indonésia. Apenas o Tétum era ensinado em algumas escolas de Díli com o estatuto de língua local.

No período em causa, a LP era falada clandestinamente pelas pessoas mais velhas que a aprenderam no período colonial português, sobretudo como língua falada em casa. Também o Seminário de Nossa Senhora de Fátima, em Díli, dirigido por jesuítas indonésios, continuou a incluir o ensino do Português nos programas como uma disciplina avulsa, com os materiais didáticos que ainda ficaram do período colonial.

Este estado de coisas manteve-se enquanto durou o período de ocupação da Indonésia, ou seja, até 1999, altura em que as tropas indonésias se retiraram do território de TL.

1.3. Período da independência: 2002 ao presente

Apesar de o Português, em território timorense, ter sido seriamente ameaçado no período da ocupação indonésia, o idioma foi declarado língua oficial, a par do Tétum (mais propriamente o Tétum Praça), em 2002, pelas autoridades competentes do Estado timorense. Cumulativamente, o Bahasa e o Inglês foram considerados línguas de trabalho. Tais decisões relativamente aos diferentes estatutos atribuídos às diversas línguas na jovem República Independente de Timor-Leste prenderam-se com questões relacionadas com a memória coletiva sobre acontecimentos passados, construída a partir de factos históricos vividos em comum por timorenses e portugueses, os quais incluem as experiências vividas durante todo o período de colonização portuguesa, mas também nos períodos de invasão e violência japonesa e indonésia (nomeadamente no que diz respeito ao período de ocupação indonésia, a violência então perpetrada foi não só física, mas também cultural). A memória coletiva dos diversos

acontecimentos do passado⁹ fez com que a língua portuguesa criasse raízes profundas¹⁰ na alma timorense, numa fidelidade a Portugal, tornando-se um símbolo da afirmação e da identidade timorenses no seio de um contexto geográfico ladeado pelas línguas de duas grandes potências: a língua indonésia, de um lado, e o Inglês da Austrália, de outro, línguas que facilmente dissolveriam a língua e cultura timorense, de acordo com Moura (2007 *in* Batoréo, 2007: 7). Ao mesmo tempo, a língua portuguesa serve de língua internacional, devido ao seu importante relevo no mundo moderno. Assim, o Português é hoje língua oficial de Timor, juntamente com o Tétum, mais devido a um certo misticismo de Portugal e dos portugueses e às relações históricas do povo timorense com Portugal¹¹, do que propriamente devido à existência de muitos falantes que, na realidade, não usam o idioma quotidianamente.

⁹ “(...) às razões “estruturais”, que contribuíram para a manutenção dos laços de solidariedade criados pela colonização portuguesa, juntaram-se razões históricas, quer dizer, acontecimentos coletivos vividos em comum e que foram a base de uma memória comum.” (Mattoso, 2001: 8). A invasão Japonesa e a invasão Indonésia, comparada com o colonialismo português mais pacífico, juntamente com as relações quotidianas, administrativas, comerciais, históricas e linguísticas com os portugueses, “(...) favoreceu, de certo modo, o nascimento da noção de “Timorenses” como “nós mesmos.” (Mattoso, 2001: 8).

¹⁰ “O ensino da Língua Portuguesa em Timor, segundo me parece, é uma atividade que brota mais da alma e da vontade do Povo do que qualquer outra iniciativa. E também poderia acontecer, se agora fosse proibida a Língua Portuguesa em Timor, uma nova “clandestinidade” lhe daria talvez uma força de revolução. Mas penso também que se devia em todas as escolas, médias e superiores, promover desde já, muito mais intensamente, e ensino da Língua Portuguesa, para que não estejamos a formar cidadãos que não compreendam bem o novo mundo que vem aí, como as nossas crianças. E em Timor, esta língua é perfumada como o sândalo”. (Felgueiras, 2001: 49). Evidenciando as profundas raízes que a LP criou em Timor, diz-nos também Felgueiras (2001: 44): “É assim, como outros povos espalhados pelo Globo, que também os povos de Timor Lorosa’e, que falam os variados dialetos ou línguas, constata e agradecem que o alfabeto da língua portuguesa, trazido pelos missionários portugueses, os tenha ajudado a transformar em linguagem escrita as suas lendas e histórias e a preservar, incluso, a existências destes dialetos. Com prevalências de alguns.” Esclareça-se que o autor das citações reproduzidas, o Padre João Felgueiras, é um missionário português jesuíta, de Guimarães, que se encontra em Timor há cerca de 40 anos e que é conhecido e reconhecido pela sua grande dedicação à manutenção da Língua Portuguesa no território, inclusive no tempo da ocupação Indonésia.

¹¹ Estas relações incluem as razões históricas propriamente ditas, mas também as relações sociais, políticas, administrativas e linguísticas entre Portugal e Timor, sendo que as relações linguísticas se referem, segundo o Instituto Nacional de Língua (INL), à “(...) língua portuguesa (...) como importante parceiro histórico na evolução do Tétum moderno (...)” (Batoréo, 2007: 6). A escolha do Português como língua co-oficial tem a vantagem de, em coexistência com o Tétum, permitir o desenvolvimento deste: “As perspetivas para a sobrevivência e o desenvolvimento do tétum são mais animadoras num contexto de relação contínua com o português, que é a sua fonte tradicional para a ampliação e renovação do léxico” (Hull:2001: 43). Por outro lado, “(...) o português tem também a vantagem de que o tétum (língua franca) não seja formalmente muito afastado do português na sua pronúncia, gramática e vocabulário. O português não é um idioma demasiado difícil para os timorenses pois estes já possuem um relativo conhecimento passivo do português devido ao facto de que já falam o tétum-Dili (...). (...) o tétum seria um parceiro muito inferior e ameaçado num eventual binómio com o inglês. As perspetivas para a sobrevivência e o desenvolvimento do tétum são mais animadoras num contexto de relação contínua com o português, que é a sua fonte tradicional para a ampliação e a renovação do léxico”. (Hull, 2001: 42, 43). Para complementar estas ideias de Geoffrey Hull, passamos a citar um excerto de uma entrevista feita à Direção do Centro Nacional de Linguística da Universidade Nacional de Timor-Leste, em 2004, sem identificação do autor das citações (disponível em <http://www.4shared.com/web/preview/pdf/P2ERZ4ci>, acedido a 20 de Julho de 2016) em que se aborda as raízes profundas da língua portuguesa neste contexto asiático e a sua influência profunda na cultura e no Tétum, sobretudo a partir da ação missionária, antes do processo de colonização do português propriamente dito, em 1894: “(...) a Língua Portuguesa já se havia tornado um aliado do tétum antes da colonização portuguesa começar em Timor-Leste. Assim, sem a Língua Portuguesa (que veio junto com as formas de agir dos portugueses, os seus costumes e a religião católica) não poderia haver uma cultura moderna específica de Timor-Leste: a língua portuguesa – companheira e irmã mais velha da língua tétum – é que cunhou a nossa imagem como um povo, e levou-nos a ser diferentes do povo indonésio ou dos outros povos da região. Reconhecendo a história de Timor, podemos dizer que se não houvesse a Língua Portuguesa, não teria havido um idioma chamado tétum-praça – que encontrou no português uma fonte nos aspetos fonológicos (sistema de sons), morfológico (formação das palavras), sintático (construção das frases), semântico (atribuição do significado), pragmático (uso prático), mental e cultural (estrutura do pensamento e hábitos ou processos) – que agora se tornou uma das línguas oficiais. Quem rejeita a Língua portuguesa esquece a história de Timor, e rejeita também a identidade e a cultura leste-timorense. A Língua Portuguesa veio desenvolver, criar, dar abrigo e enriquecer a língua tétum que de uma língua local se transformou em língua franca e língua nacional, até atualmente se ter tornado a nossa língua co-oficial”. E é também dito nesta interessantíssima entrevista que este diálogo entre o Português e o Tétum é desejável ao ponto de no futuro o Tétum ter todas as condições para se tornar língua de ensino de todas as disciplinas “elevando permanentemente o seu uso e a sua imagem”. “(...) isto significa que queremos não apenas ensinar todos os alunos a falar, compreender, ler e escrever corretamente o tétum, mas olhando mais longe, pretendemos também usar o tétum para ensinar as diferentes matérias (...). (...) Por isso, é que é muito inteligente a política de manter o tétum e o português como duas línguas aliadas. No início, as crianças aprenderão corretamente o tétum na Escola Primária. Entretanto, aprenderão as várias disciplinas na outra língua co-oficial, o português, o nosso meio principal para conhecer a ciência e cultura internacional. Os alunos continuarão a estudar o tétum na Escola Secundária e também na Universidade de forma a elevar permanentemente o seu uso e a sua imagem. A Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL) já começou a ensinar o tétum como uma disciplina académica geral (...)”. Concernente ao desenvolvimento do Tétum a partir da LP diz Costa (2006: 100): “ (...)”

No sentido de melhor se entender a relação de forças entre a LP e as restantes línguas em Timor-Leste, desde 2002 até ao presente, torna-se necessário antes de mais refletir sobre certos aspetos de política linguística, nomeadamente no que diz respeito precisamente à definição do estatuto das línguas num dado território. De facto, entender as diferenças de estatuto das línguas e contextualizar o Português no panorama linguístico de Timor é um passo importante para se proceder a uma escolha adequada dos programas e das metodologias a utilizar no ensino da língua portuguesa neste país, de modo a que o sucesso na aprendizagem seja maior.

No que se refere aos diferentes estatutos que as línguas podem assumir, temos diferentes conceitos que correspondem a diferentes estatutos, designadamente: o conceito de Língua Materna (LM) e de Língua Não Materna (LNM), abrangendo este último o conceito de Língua Segunda (L2) e o conceito de Língua Estrangeira (LE), entre outros.

Com efeito, a LM é, segundo a literatura, aquela que melhor se domina, aquela que aprendemos em primeiro lugar e que, deste modo, nos integra nos ambientes familiares desde que somos crianças, quer no seio familiar, quer da comunidade restrita com que contactamos, podendo depois vir a ser aprendida (ou não) de um modo mais formal no sistema de ensino, mesmo que mais tarde a criança aprenda simultaneamente outras línguas (Santos, 2009, apoiando-se em Crispim, 1999). Sendo a que se aprende em primeiro lugar, na primeira infância, identifica o indivíduo como pertencendo a uma determinada sociedade, cultura e país. A LM é, pois, a língua que melhor se domina, mesmo que mais tarde, através do ensino formal, o indivíduo venha a aprender outras línguas, seja uma língua segunda ou outras línguas estrangeiras.

Esclarecido o conceito de LM, torna-se necessário distinguir L2 de LE no âmbito da classificação mais abrangente de LNM.

De acordo com Ançã (1999), há vários aspetos que separam a LE da L2. Embora o estatuto seja o principal aspeto que distingue ambas, outros aspetos se somam a este na distinção entre L2 e LE como a imersão, o contexto, as motivações, as finalidades de aprendizagem da língua, entre outros. A estes aspetos soma-se também a ordem cronológica de aquisição das diferentes línguas.

Considerando estes aspetos e na tentativa de distinguir L2 de LE de acordo com critérios psicolinguísticos, segundo Ançã (1999), citando M. Ngalasso (1992), poderemos considerar a L2, em primeiro lugar, como aquela que é aprendida a seguir à LM. Uma segunda definição postulada por Ançã (1999) e baseada em critérios sociolinguísticos remete-nos para a consideração da L2

achamos por bem desenvolvê-lo cada vez mais. Desenvolver uma língua significa torná-la capaz de servir os seus falantes em todas as situações de comunicação: oral e escrita, familiar e cuidada, informal e formal. Significa, além disso, torná-la apta a ser língua de ensino, língua de cultura e de ciência, e, a longo prazo, língua de comunicação internacional". Ainda a propósito do desejo de uma educação bilingue (do ensino do Português no ensino primário a par do ensino do Tétum e de outras línguas maternas, veja-se o documento "Ajudar as crianças a aprender: Uma Conferência Internacional sobre Educação Bilingue em Timor-Leste" realizada pelo Ministério da Educação com o patrocínio da Unicef, Unesco e Care International (2008).

como língua que tem o estatuto de LO (Língua Oficial) de um país e que, em consequência disto, é também língua escolar, internacional, da administração e do estado. Sendo estes o estatuto ou as funções da L2, significa que os falantes e/ou aprendentes se encontram expostos à língua nas mais diversas situações fora do contexto formal da sala de aula. O que acabámos de expor é corroborado por Grosso do seguinte modo:

“Na tradição da didática das línguas, o conceito de língua segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua segunda é também entendida como a segunda língua que a seguir à língua materna, melhor se domina” (2005:608).

Como se constata por esta definição, de acordo com o que descrevemos e do que refere Ançã (1999), o elevado *input* linguístico ou a imersão linguística na língua-alvo com o estatuto de oficialidade, embora não sendo materna, são outros aspetos característicos da L2.

Segundo esta definição de L2, temos como exemplos de falantes ou aprendentes de L2, os emigrantes portugueses que retornaram a Portugal ao fim de muitos anos, os emigrantes de outras nacionalidades que vivem em Portugal e precisam de aprender aí a língua para se integrar plenamente na sociedade portuguesa (quer para desempenhar as suas funções, quer para integrar os filhos no sistema educativo), e os povos dos países africanos de língua portuguesa e de Timor, embora em Timor, como veremos mais aprofundadamente, o *input* linguístico em Português seja diminuto.

De acordo com os pressupostos defendidos no âmbito da linguística aplicada, o conceito de L2 distingue-se do conceito de LE na medida em que, enquanto a L2 tem um estatuto reconhecido como LO, a LE é normalmente aprendida em contexto formal da sala de aula e “(...)a língua segunda é ensinada como língua de escolarização a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é (ou são) praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país” (Gallison & Coste, 1983: 443 citado por Almeida, 2011:40), sendo que, em certos casos, como afirma Leiria (2004:1) apoiando-se em Stern:

“(…) O termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo língua estrangeira deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaço onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (1983:16).

Ora, podemos assim concluir que a LE, não sendo LO nem língua de escolarização no país onde é aprendida, automaticamente não configura uma situação de imersão linguística com falantes nativos, como acontece no caso da L2. É o exemplo dos estudantes portugueses que, em Portugal, aprendem línguas estrangeiras.

Tal como refere Grosso (2007), além do estatuto que permite distinguir L2 de LE, é também possível diferenciar estes dois conceitos a partir da imersão ou não imersão linguística, ou seja, no caso da L2 o falante está exposto à língua-alvo, tendo acesso a todos os registos linguísticos, encontrando-se em interação direta com os falantes da língua-alvo e os meios de comunicação, enquanto na situação de não imersão, ou seja, no caso da LE, o contacto com a língua se limita à sala de aula, sendo os principais modelos de contacto com a língua, senão os únicos, o professor e o manual da língua-alvo. É de acrescentar que no caso da L2, os alunos têm normalmente professores nativos, o que é uma vantagem em termos de *input* linguístico, ao passo que no caso da LE os professores são normalmente não nativos.

Posto isto, resta-nos concluir/refletir acerca das motivações e objetivos de aprendizagem da língua que distinguem igualmente L2 de LE.

Assim, sendo a L2 língua oficial e de escolarização, ela é aprendida com o objetivo de permitir ao falante exercer as funções sociais num dado país, como forma de aceder aos conhecimentos de outras disciplinas, à literatura e ciência universal e como forma de estabelecer contactos internacionais (como é o caso de Timor-Leste em que as línguas maternas não têm uma função reconhecida fora das fronteiras do país), para que os cidadãos exerçam a sua cidadania; por seu turno, aprender uma LE, seja em que contexto geográfico for, tem como objetivo conhecer a cultura, a literatura ou a ciência do país da língua-alvo e/ou a finalidade de visitar um país onde tal língua seja falada de modo a estabelecer contato com os seus habitantes (Leiria: 2004).

Reportando-nos ao caso concreto de TL, tendo em conta o que foi dito e sendo o Português língua oficial e escolar de acordo com o que está definido na Constituição da República de Timor-Leste, e encontrando-se em segundo lugar a seguir às línguas maternas, este idioma é naturalmente L2 neste país. Decorrendo desta asserção, poderíamos ser levados a concluir que, sendo língua oficial e de escolarização, os falantes timorenses estariam atualmente expostos a um elevado *input* linguístico, pois o contexto de imersão seria forte. Na realidade, tal não se verifica. Quase diríamos que é o oposto daquilo que se verifica em Portugal com os imigrantes que estudam português, uma vez que o Português, embora sendo oficial em TL, não é uma língua

usada no dia-a-dia (na rua, em casa), mas apenas a nível oficial, administrativo e no contexto restrito da sala de aula, tal como já o era no tempo colonial. De facto, a LP em Timor-Leste nunca foi uma língua de comunicação quotidiana nem de contacto entre os diferentes grupos linguísticos, ao contrário do que acontece nos PALOPS (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Este papel era e é desempenhado pelo Tétum, sendo o Português usado quase exclusivamente dentro da sala de aula, ou de outras funções do Estado, excetuando-se o contacto com as comunidades lusófonas que existem no país¹². Além de conviver com o Tétum e muitas outras línguas maternas¹³, o Português em Timor enquadra-se num contexto onde uma grande faixa da população foi escolarizada em Indonésio e onde se encontram quadros internacionais que vão incentivando a necessidade do uso do Inglês.

Outras causas para o baixo *input* prendem-se com as seguintes razões: 1) a falta de *input* linguístico que, como já vimos, vem desde o período colonial pelos mais diversos motivos já apontados; 2) a ideia tão incutida e difundida entre os jovens timorenses de que a LP é uma língua muito difícil, “incutindo mais medo e trauma a uma juventude habituada a um sistema de educação de fraca qualidade e sem rigor acadêmico. Parece ser o português uma novidade no contexto timorense, como se no passado os timorenses não tivessem conhecido, falado, escrito, pensado nessa língua, na sua vida educativa, social, administrativa, etc...como se a língua portuguesa nunca fosse dominada por timorenses, no passado, agora, e como se os timorenses não tivessem o dom de poder aprender bem a língua portuguesa” (Brito & Corte-Real, sem ano: 5-6); 3) a parca utilização da língua em situações informais e na sociedade em geral, sendo o seu uso limitado a poucas situações formais, como a área jurídica e o ensino escolar e Universitário, sendo pouco usada mesmo na administração pública; 4) a falta de formação em LP para as massas (classes trabalhadoras em geral que não tiveram oportunidade de aprender a LP desde a sua reintrodução em 2002 e administração pública em particular)¹⁴; 5) o facto de os professores

¹² O facto de se continuar a reservar ao Tétum o papel de língua de comunicação do dia a dia, a par com as outras línguas maternas, e língua de contacto entre os diferentes grupos, e ao Português o papel de língua de instrução e da administração é, em si, um aspeto vantajoso para o Tétum, pois assim, as línguas maternas, incluindo o Tétum, não correm o risco de se extinguirem, o que poderia acontecer caso o Português fosse omnipresente em todas as áreas sociais.

¹³ Esta convivência ou diálogo entre a LP e as outras línguas maternas timorenses é necessária e desejável, conforme afirma Albarran (2001:70): “(...) está-se perante o *déjà vu* da questão das línguas, tão debatida a respeito da situação linguística africana e da qual se salienta a defesa, veemente feita pela UNESCO, da alfabetização e primeiros anos de escolaridade nas línguas nacionais – critério a ser seguido neste jovem país; As línguas oficiais não devem: i) esmagar a diversidade linguística do país; ii) reduzir o poder comunicativo do tétum, língua co-oficial a partir da Assembleia Constituinte”.

¹⁴ “Outra das razões que se poderia apontar ainda no campo do ensino dos professores é a inexistência durante um longo período de tempo de recursos e meios (e mesmo a sua escassez atualmente) que pudessem (e possam) difundir a Língua Portuguesa, quer nas escolas, quer na sociedade em geral. Ainda no que toca à imersão, a não imersão linguística e a não existência de uma verdadeira necessidade de compreender e falar Língua [precisamente por não estar devidamente difundida] leva a uma passividade da população. A título de exemplo, vejamos os *media*, os programas televisivos e radiofónicos e as notícias dos jornais, que continuam a ser realizados em língua indonésia, em inglês e em tétum. Na administração pública, os formulários e outros documentos continuam a não ser apresentados em Português. A grande exceção a este quadro é o setor da justiça, onde a Língua Portuguesa é efetivamente um fator de valorização, pois a legislação está em português e há obrigatoriedade na sua compreensão” (Choupina, Silva & Maia, 2012: 63).

timorenses serem falantes não nativos o que contribui para um nível de proficiência linguístico menos elevado, acrescido das suas dificuldades quer quanto ao domínio do conhecimento explícito sobre a língua, quer em relação ao uso de técnicas e de recursos didáticos, o que tem repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos timorenses (embora devam ser estes os formadores, porque a LP é para ficar no território); 6) a interferência linguística das línguas maternas na aprendizagem da LP, devido ao facto de a tipologia das línguas maternas ser bastante diferente da tipologia da LP, língua europeia; 7) o contato escasso dos timorenses com falantes nativos fora do contexto da sala de aula e fora do ambiente do trabalho onde se fala LP, como é o caso quase exclusivo de Díli onde se concentra e trabalha a maioria dos timorenses que dominam fluentemente a língua; 8) os escassos meios de comunicação social em LP (como revistas, jornais, programas televisivos, livros). Junta-se a isto o facto de o Português ter sido proibido durante 24 anos em prol do Indonésio (os alunos que ainda estão no sistema educativo e que iniciaram a sua escolaridade antes de 1998 aprenderam a língua indonésia), pelo que a geração que melhor domina o Português é aquela que foi escolarizada no tempo da colonização portuguesa, ao passo que a geração abaixo dos 40 anos fez a aprendizagem da língua indonésia e, por isso, tem uma relação menos afetiva com a LP, o que determina que, para essa geração, o Português seja uma língua estranha, apesar de partilhar com as gerações anteriores a “(...) confiança depositada nas políticas locais adotadas e nas decisões governamentais, assim como do

Esta citação merece um comentário: primeiramente, no que se refere aos meios de comunicação social, seria importante a criação de mais jornais e revistas em língua portuguesa, e que a Televisão Nacional passasse programação diversa para todas as idades e do interesse do público timorense, como telenovelas portuguesas e brasileiras entre outros programas, com legendas em tétum e/ou em português. Assim, desenvolveriam o Português e o melhorariam o tétum. Dizer também que não estando todos os documentos da função pública apresentados em português e, além disso, não havendo uma formação continuada em língua portuguesa para todos os funcionários públicos por parte da Cooperação Portuguesa, leva a que a população em geral não tenha tanta necessidade de usar a língua e, por outro lado, a língua não se difunde tanto na sociedade. Por conseguinte, a imagem da LP não é tão promovida e o seu estatuto não é elevado. Seria de esperar que o exemplo na aprendizagem da Língua Portuguesa começasse de cima, pelos funcionários públicos que são, digamos, os intermediários entre o povo e o Estado, e que fosse, aos poucos, exigido aos funcionários públicos que a aprendessem e que lhes fosse dada oportunidade para tal. Ora, sendo a LP pouco usada na administração pública, ela deixa de exercer um dos seus papéis, o de língua de administração, como meio para o exercício da cidadania. Ora, não exercendo inteiramente os papéis que tem a exercer, neste caso como língua de administração (o outro papel, lembramos, é o de língua veicular), o seu uso não se intensifica e os cidadãos deixam de ter motivação para a aprender, e deixam de ter necessidade de a usar. A este propósito veja-se em Batoré (2007: 2) citando Sampaio (2003): “ Português em último. A situação atual em Timor é de uma verdadeira babel linguística: A conta da luz vem em inglês, o formulário para o livrete do carro em tétum, os comunicados do Conselho de Ministros em português e tudo o que tem a ver com a polícia e os tribunais quase sempre em indonésio. Os jornais publicam-se em quatro línguas (tantas páginas em português como em inglês), a televisão e a rádio locais são dominados pelo tétum e pelo indonésio. Numa delas até o inglês é mais ouvido, devido à ajuda na programação e na informação da Rádio Voz da América.” Felizmente, ao contrário do que refere este autor, o investimento na LP no setor da Justiça parece ter mudado de 2003 para cá, uma vez que há atualmente e já há alguns anos um grupo de professores portugueses com a tarefa de dar formação aos quadros do Ministério da Justiça”.

Ainda a propósito da importância dos meios de comunicação de massas para difusão da LP para fora dos meios formais, leia-se o seguinte: “(...) não se pode pensar que a cultura timorense, ou de qualquer nação, é um produto acabado, imutável. A ligação histórica com o mundo lusófono precisa de ser potencializada, promovida, aprofundada, nomeadamente no que se refere aos produtos culturais e de comunicação social consumidos pelas massas. Não se tem feito muito neste campo. O Lia Foun é uma das poucas, pouquíssimas exceções, já que é o único jornal inteiramente bilingue, com uma equipa de jovens tradutores e jornalistas que demonstram pela sua própria existência que o português começa a não ser em Timor uma língua de “velhos”, e que aposta também na promoção da ortografia oficial do tétum já aprovada pelo Governo. Todos sabemos que a Língua Portuguesa e o tétum são as línguas oficiais de Timor-Leste, cada uma com o seu próprio papel. Nota-se porém que o acesso da população em geral é ainda muito reduzido, mesmo nos âmbitos mais formais (escola, interações com a administração) que seriam aqueles onde mais naturalmente poderia ter lugar. Depois de seis anos do fim da ocupação indonésia, é pouco ainda o consumo da cultura popular de massas de origem lusófona em Timor, nomeadamente no que se refere aos programas televisivos. A música lusófona que se ouve nas festas de casamento é resultado da procura dos consumidores locais e mais um testemunho de ligação com esse universo, mas não tem sido ainda alvo de uma política coordenada de apoio a essa tendência. Há ainda assim alguns sinais de esperança”. Esperança (2005).

sentimento (iv) quanto ao contributo da Língua Portuguesa para soluções úteis num futuro melhor e (v) de uma visão pragmática, a fim de garantir uma sobrevivência pacífica” (Batoréo: 2009b: 12).

Acrescenta-se a isto a necessidade de uma política da língua¹⁵ concertada, forte, séria, frequente¹⁶, continuada, que implique o envio de mais professores portugueses, brasileiros e de outros países da CPLP (apesar de ser possível em poucos anos formar professores e formadores de língua portuguesa timorenses, como está sendo feito), devidamente preparados. Tal inclui fomentar uma consciência lusófona e o conhecimento de outras variantes do Português, por forma a motivar os formandos para a aprendizagem da LP e, por conseguinte, a fortalecer a sua ligação à lusofonia e à cultura luso-timorense¹⁷ - o que se diferencia do neocolonialismo linguístico e cultural -, fomentando assim a integração e participação no espaço lusófono, bem como a relação com as línguas maternas e a cultura local¹⁸), para darem formação aos professores timorenses (e a outras camadas da população) ao nível do ensino da LP e da lecionação de outras disciplinas em LP, tanto no âmbito da formação inicial e complementar dos docentes, como através do acompanhamento dos professores no terreno, nas escolas onde trabalham, na promoção de ações de formação aos docentes nas próprias escolas, no apoio na preparação das aulas, revendo as planificações didáticas e, eventualmente, supervisionando o seu trabalho letivo.

Para além da falta de preparação dos professores timorenses, com raízes já no período colonial, como vimos no início deste capítulo, outras razões seriam dignas de nota para explicar a

¹⁵ Veja-se a obra *As políticas linguísticas*, de Louis-Jean Calvet (2007), da Parábola Editorial, S. Paulo.

¹⁶ Para que a oficialização da LP, prevista na Constituição da República timorense, tenha resultados concretos “(...) precisa-se de uma política específica e coordenada, cientificamente bem documentada e elaborada (...)” (Batoréo, 2009a: 7).

¹⁷ Veja-se o que se postula na *Carta Magna de Liberdades, Direitos, Deveres e Garantias do Povo de Timor-Leste*, disponível em http://www.oocities.org/portugallorosae/docs/magnacarta_pt.html (acedido a 14/11/2015), a propósito do dever que Timor-Leste tem, como país de LP como língua oficial, de privilegiar as relações com todos os países que partilham a mesma língua – CPLP – e da construção do relacionamento da CPLP com as comunidades dos países da Ásia e do Pacífico, do que resulta o direito e o dever que todos os timorenses têm de serem bem preparados em LP, para que a sua integração e participação na CPLP seja real e contribua para reforçar a sua ligação identitária com estes países.

¹⁸ De acordo com Batoréo (2009a:7), “Da parte de Portugal, ensinar a Língua Portuguesa (...) exige a adopção de uma atitude prática e simultaneamente técnica: disponibilização [de professores] adequadamente preparados e treinados a nível de Português língua não-materna, cientes dos desafios e das diferenças que o ensino da L1 e L2 trazem tanto aos alunos como aos professores; bom conhecimento da complexidade da situação cultural timorense pelos professores disponibilizados; bom conhecimento da complexidade linguística e sociolingüística timorense com foco específico para a necessidade de conhecimento pelo menos passivo de Tétum e/ou outra (s) língua (s) local (is); bom conhecimento da identidade linguística e da identidade nacional timorense (...); elaboração de materiais específicos propositadamente preparados para o efeito e para diferentes níveis de ensino, enquadrados na realidade cultural e linguística timorense; a organização e formação dos quadros locais com base nos recursos específicos existentes, devidamente preparados do ponto de vista linguístico e didático”. Estas posições estão em linha com as dos que defendem a tomada deste tipo de medidas por forma a contrariar a “(...) visão eurocêntrica da realidade linguística local (...)” (Esperança, 2007, para.10, 12, disponível em <http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html>, acedido a 14.11.2015) que muitos portugueses em Timor têm, nomeadamente professores. Acerca da pouca importância da aprendizagem do Tétum para o ensino da LP, refere o mesmo autor que se justifica inclusive “(...) a produção de materiais para o ensino do português a jovens adultos utilizando a língua indonésia, que é aquela em que a maior parte desses alunos fizeram o seu percurso escolar e cuja gramática estudaram”. (Esperança, 2007, parág..7, disponível em <http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html>, acedido a 14.11.2015).

dificuldade de implantação da LP¹⁹ e conseqüente falta de *input* linguístico. Dentre tais razões podem apontar-se a falta de hábitos de estudo por parte dos professores e dos estudantes; as más condições das salas de aula; a falta de acesso a material didático; o elevado número de alunos por turma; as habitações de dimensões reduzidíssimas onde vivem famílias numerosas; a falta de boa iluminação e de temperatura adequada ao estudo²⁰; e a falta de, não raras vezes, condições económicas aceitáveis aliada a outros problemas familiares, o que impede o estudo domiciliário e a concentração.

No entanto, apesar de todas as dificuldades e contrariedades que atrasam e tornam o processo imperfeito, a LP tem sido reintroduzida desde 2000²¹, quer através de vários projetos de cooperação, sobretudo no âmbito da formação de professores, levados a cabo por Organizações Não Governamentais (ONGS) e outras entidades, como a Igreja, quer a nível oficial, pois os sucessivos governos timorenses têm defendido a utilização da LP no sistema educativo, sendo esta língua utilizada para ensinar todas as matérias escolares, de acordo com o programa estabelecido pelo Ministério da Educação. Pese embora o que acaba de ser dito, muitos professores, sobretudo no ensino secundário e superior, ainda ministram as suas aulas em língua indonésia (sobretudo professores que fazem parte da geração que fez os seus estudos no período da ocupação indonésia), por falta de proficiência em LP, ao contrário dos professores do ensino primário, por exemplo, onde se encontra a classe docente que melhor domina a língua. No cômputo geral, todavia, pode dizer-se que as ações antes descritas contribuem para um desenvolvimento positivo

¹⁹ “Este professor trabalha muito, tem grande força de carácter e dedicação, muita motivação e vontade, mas não dispõe de bases científicas, culturais ou educativas, nem sequer de recursos para exercer as suas funções profissionais de modo criativo e independente. Vive num país predominantemente rural, pobre, com corrupção, sem recursos e com tecnologia arcaica, sem garantias de emprego. Vive numa democracia recém-instituída e muito frágil num enquadramento geopolítico internacional com tensões entre grandes potências. Apesar de se tratar de representante da classe profissional que melhor domina o Português no país e que o transmite aos outros, tanto alunos como outros professores seus formandos, o seu desempenho linguístico apresenta vários problemas (...) a nível morfosintático, lexical, discursivo e ortográfico, que precisam de ser devidamente trabalhados”. (Batoréo, 2009a: 5)

²⁰ A este propósito é de registar o projeto louvável das Irmãs católicas em Díli (Bebonuk) – Escravas do Coração de Jesus– que, tomando consciência da falta de condições das habitações onde residem os estudantes das universidades em Díli com as suas famílias próprias ou outros membros de grupos mais alargados, lhes disponibilizam uma casa para habitarem com boas condições para o estudo domiciliário.

²¹ No período de 1999 a 2002, logo a seguir ao referendo, cerca de 90% das escolas não podiam funcionar por terem sido destruídas assim como todo um sistema de educação e cerca de 80% dos professores abandonaram o território. Só a partir de 2001 a maioria das escolas voltou a funcionar através de doações de organismos internacionais, com um currículo transitório em que a língua indonésia ainda era usada como língua de ensino, porque muitos dos professores não dominavam a língua portuguesa, além de muitos outros nunca terem lecionado, mesmo que soubessem a língua. Mas eram necessários para suprir a falta de professores. A partir de 20 de Maio de 2002, momento em que se deu a independência, o sistema de ensino foi-se reestruturando e estabilizando gradualmente, passando a haver muitas crianças a frequentar as escolas a todos os níveis. Mas ainda assim, apenas 25% - 30% das crianças frequentam a escola e mais de metade da população adulta é iletrada (Freitas, João C., Comissão nacional curricular do ensino superior, Ministério da Educação e cultura, Timor-Leste (Sistema de Educacao nacional, Formação Pós-escolar & Market Pathways em [Timor-Leste. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_tleste.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_tleste.pdf), acessado em 04/12/2015).

da presença da LP em TL, embora lento, devido a todas as dificuldades inerentes à sua reimplantação²², já enumeradas acima²³.

Feita esta necessariamente sucinta resenha histórica sobre a presença da LP em TL e definido o seu estatuto atual, far-se-á, no próximo ponto deste capítulo, uma reflexão acerca dos projetos de reintrodução da LP no pós-independência. Para que melhor se possa avaliar criticamente tais projetos, não deixaremos de fazer as referências necessárias à história das metodologias de ensino/aprendizagem de LE, relacionando-as com aquelas que têm vindo a ser postas em prática no âmbito dos diferentes projetos.

2. O processo de reintrodução do Português em Timor-Leste no período pós-independência

2.1. Projetos da Cooperação Portuguesa

Apesar de todas as dificuldades de reimplantação da LP em Timor-Leste, este desiderato tem sido um dos principais investimentos feitos ao nível da Cooperação Portuguesa (CP).

Com efeito, a CP na área da LP em Timor-Leste, iniciou-se em 2000 com o “Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP)”, em vigor até 2008, da responsabilidade do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) de Portugal, embora a LP em TL só tenha sido oficializada, juntamente com o Tétum, em 2002 e apenas tenha sido reconhecida formalmente como língua de escolarização em 2007, passando a figurar na Lei de Bases do Sistema Educativo.

²² Veja-se a seguinte citação de Albuquerque (2011:2), acerca de uma das dificuldades de reimplantação da LP em Timor, devido à concorrência e ameaça do Inglês (língua que em vários países do mundo eliminou vários idiomas locais graças ao seu domínio e influência, tal como aconteceu na Austrália, tendo eliminado mais de 100 línguas nativas em 200 anos): “Nos últimos anos, a política e o planeamento linguísticos em relação à língua portuguesa em Timor-Leste foram relativamente contraditórios, já que na política linguística o governo leste-timorense manifestava-se a favor da língua portuguesa e do processo da sua reintrodução no país, porém, em nível de planeamento linguístico, o governo nada fazia para implantar tal política; todo o processo de formação de professores e ensino ficava sob a responsabilidade do governo português, que recebia ajuda de outros governos, como o do Brasil, e entidades, como a UNESCO e a UNICEF. Ainda, aprovava projetos e aceitava auxílios financeiros de diversos países que almejavam ensinar sua própria língua e reduzir o espaço sociolinguístico do português, como: Austrália, Nova Zelândia, Japão, Malásia, Indonésia e Singapura”.

²³ Embora a LP seja obrigatória em todos os níveis de ensino em TL e conste da nova reforma curricular, no ensino primário é dada primazia à língua tétum, de acordo com orientações do Ministério da Educação, sendo incrementado o ensino do Português à medida que os alunos vão progredindo nos níveis mais avançados, pois “o melhor meio para ensinar é através da língua materna do aluno”, de acordo com a resolução da UNESCO de 1953. E é apenas com o bom domínio da língua materna que os alunos timorenses podem ter sucesso na aprendizagem de uma segunda língua, como o Português, assim como seria importante incrementar uma política de leitura com tradução de literatura infantil para o Tétum, começando por promover o gosto pela leitura em Português a partir da leitura em Tétum, como meio para motivar os alunos a aprenderem o Português. A este propósito, diz Esperança (2007), disponível em <http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html>, acessado a 14.11. 2015: “O português continuará a ser necessário para o futuro da nação, principalmente após a escolaridade básica. E claro que não há recursos disponíveis em tétum para formar um engenheiro ou um médico. Contudo, se alguém pensar fazer um plano nacional de leitura para as escolas de Timor, isso só será minimamente credível atualmente se for com livros em tétum. Seria necessário mudar a mentalidade colonialista/colonizada no que se refere à forma como se olha para a língua nacional de Timor-Leste. Muitas percepções incorretas devem-se apenas ao eurocentrismo. (...)”.

Na primeira fase deste projeto (desde o seu início até 2003), o foco principal consistia em ensinar a LP a alunos dos ensinos pré-secundário e secundário, pelo que foi colocado um professor português em cada uma das escolas destes níveis. Apenas uma pequena percentagem do horário atribuído a cada professor cooperante era dedicada à formação de professores e da população em geral (Relatório de avaliação do PRLP, 2010). Tratava-se de um projeto exigente e desafiante, pois neste período, segundo Barbeiro et al (2010) citado por Choupina, C., Silva, F. & Maia, J. (2012: 56), "(...) um estudo da Direção Nacional de Estatística indicava que, em 2001, somente 5,3% da população falava português e a grande maioria desses falantes de português tinham feito a sua escolarização no período anterior ao domínio indonésio; ou seja, praticamente toda a população estudantil não falava português". Os mesmos autores apoiam-se em Magalhães (2007), citado por Almeida (2011:2), que refere que "nos primeiros anos, os cursos e as ações de formação foram feitos com pouco critério e com resultados relativamente modestos" (embora neste período tenham sido abrangidos 45.000 alunos e 4.000 docentes ou outros elementos da população (Choupina C., Silva, F. & Maia, J.,2012: 56), na medida em que os alunos só contactavam com a LP no horário desta disciplina, dado que as restantes eram lecionadas em Tétum e na língua indonésia, e nas respetivas casas só se falava a língua materna, que nunca era o Português (Choupina C., Silva, F. & Maia, J., 2012:56)). Tendo em conta estes modestos resultados, optou-se então por mudar a forma de intervenção nestes projetos, sendo que, a partir de 2003/04, se iniciou a segunda fase do PRLP que se estendeu até 2006/07.

Assim, no período de 2003 a 2007, o público-alvo da formação por parte dos docentes portugueses deixaram de ser os estudantes das escolas pré-secundárias e secundárias e passaram a ser os professores e funcionários públicos de diferentes níveis escolares e áreas científicas, com o objetivo de criar um efeito multiplicador por forma a tornar mais célere o processo de difusão da LP em TL (Relatório de avaliação do PRLP, 2010: 98-99). De acordo com Choupina C., Silva, F. & Maia, J. (2012), fruto da acção de 444 docentes portugueses distribuídos por todo o território, formaram-se 23.6000 professores timorenses, 3.670 funcionários públicos e 21.600 elementos da população em geral. Foram organizados neste período cursos por níveis - I, II e III - e cursos de preparação para o Bacharelato Noturno (BN) - com seis horas semanais (Relatório de avaliação do PRLP, 2010: 37) O nível inicial era lecionado por professores timorenses que detinham competências em LP, o que conduziu a uma redução dos docentes portugueses. "De uma média de docentes portugueses por ano de 149, entre 2000/01 a 2002/03, passa-se para uma média de

111, entre 2003/04 a 2006/07" (Choupina C. & Silva, F. & Maia, J., 2012: 57)²⁴. A lecionação destes cursos estava a cargo de professores portugueses dos 1º, 2º e 3º ciclos, com exceção de áreas específicas como Matemática, História, Geografia e Biologia que eram asseguradas pela Cooperação Brasileira. A Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) colaborou ainda na formação noutras áreas (Relatório de avaliação do PRLP, 2010: 37).

Segundo Choupina C., Silva, F. & Maia, J. (2012), neste período, a formação inicial de professores foi desenvolvida na UNTL e no Instituto Católico de Formação de Professores (ICFP), dirigido pelos padres Maristas, em Baucau. As matérias destes cursos eram lecionadas em Tétum e na língua indonésia por docentes formados no período da ocupação indonésia e seguindo programas e currículos definidos neste período ou por docentes australianos (no caso do ICFP). Ainda de acordo com a mesma fonte, a partir de 2005/06, foi criado pela coordenação do PRLP, com a colaboração do Ministério da Educação, um curso de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo a funcionar na UNTL, em que a LP é assegurada por professores portugueses e brasileiros e as restantes disciplinas por professores da UNTL que as lecionavam em Tétum e Indonésio.

Durante o período de 2007 a 2008, já numa terceira fase do PRLP, este projeto passou a abarcar cursos de dois tipos: cursos regulares de seis horas semanais (níveis I, II, III e de Preparação para o Bacharelato) orientados para a formação de professores e funcionários públicos; e cursos livres de quatro horas semanais (Iniciação, Desenvolvimento e Aperfeiçoamento) destinados aos jovens e à população em geral. Os níveis de iniciação destes cursos eram assegurados por formadores timorenses. Nesta última fase frequentaram os cursos regulares 6.725 professores e 238 funcionários públicos; já os cursos livres totalizaram 1.390 formandos, a nível nacional, de acordo com a última fonte que temos vindo a citar. Segundo ainda a mesma fonte, a partir de outubro 2008, arrancou a 4ª fase do PRLP, em que a assessoria científica e pedagógica do PRLP passou a ser assegurada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPPorto) através da assinatura de um protocolo com o IPAD.

Foram diversas as atividades desenvolvidas neste período, de acordo com Choupina C., Silva, F. & Maia, J. (2012: 58):

1. Cursos de Formação em Língua Portuguesa para professores.

²⁴ A este propósito consultar *Relatório de avaliação do PRLP (2010:47)*.

2. Curso de Bacharelato Noturno (Ensino Primário e de Língua Portuguesa).
3. Formação de Formadores.
4. Formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário na Universidade Nacional de Timor-Leste.
5. Apoio ao Instituto de Formação de Professores de Baucau, na lecionação de língua portuguesa.
6. Cursos de língua portuguesa para funcionários da administração pública.
7. Apoio ao Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Tíbar.
8. Cursos livres de língua portuguesa.
9. Cursos de formação de língua portuguesa para organizações internacionais.
10. Cursos de educadores não-formais.
11. Apoio aos *media* - cursos de formação e atividades em língua portuguesa:
 - 11.1. Dinamização de programas de rádio
 - 11.2. Dinamização de atividades/conteúdos para rádio e televisão.
 - 11.3. Apoio a jornais, na redação de notícias em língua portuguesa.
12. Dinamização de bibliotecas, fomento da gemação de escolas timorenses com escolas portuguesas (Projeto "Rostos de Esperança") e outros projetos relacionados com a língua portuguesa.
13. Outras atividades tais como projeção de filmes, teatro, concursos, exposições, etc.

De 01 de setembro de 2009 até 31 de dezembro de 2011, o PRLP converteu-se em Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP), tendo sido redefinidos os objetivos para este novo período. Resumidamente, foram desenvolvidas as seguintes atividades nesta nova fase de cooperação: formação inicial e contínua de professores; formação de funcionários públicos; cursos livres; cursos de educadores não formais; apoio aos *media*; apoio à coordenação pedagógica do Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Tíbar (INFPC); lecionação ao curso de formação de professores da UNTL; formação de formadores no INFPC e cursos intensivos temáticos para professores (Choupina C., Silva, F. & Maia, J., 2012: 62).

A última fase do PRLP recebeu a designação de Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), e esteve em vigor entre 2012 e 2014. O público-alvo deste projeto foram apenas os docentes e futuros professores que haviam recebido formação prévia ao nível da língua portuguesa e em diferentes áreas disciplinares, permitindo que os formadores portugueses afetos ao projeto se concentrassem nas necessidades comunicativas específicas deste grupo, quer no

domínio científico, quer linguístico e didático, domínios nos quais os professores timorenses têm muitas lacunas. Fez-se também durante este período formação e supervisão de formadores timorenses com o objetivo de os preparar para virem a assumir autonomamente as funções até então desempenhadas pelos formadores portugueses. A formação dos professores organizou-se em 10 módulos, sendo que cada módulo teve a duração de 10 a 30 horas, conforme o tipo de módulo. A responsabilidade pela coordenação e supervisão pedagógica do PFICP foi assumida por duas universidades portuguesas: a Universidade de Aveiro tinha a missão de recrutar e orientar os professores portugueses destinados a fazer formação de docentes do ensino técnico-vocacional; a Universidade do Minho, por seu lado, tinha como responsabilidade coordenar o trabalho dos professores cooperantes encarregues da formação dos professores timorenses do ensino regular dos níveis básico e secundário.

Falando na primeira pessoa, posso testemunhar que tive a oportunidade de participar em algumas fases distintas do PRLP, designadamente de setembro 2001 a julho 2002²⁵, de outubro 2006 a agosto de 2010 e de agosto de 2012 a dezembro de 2014. É sobretudo com base nessa experiência que farei no ponto 2.2. uma apresentação crítica das principais metodologias adotadas nesses projetos da cooperação portuguesa, bem como de outros pressupostos subjacentes aos mesmos.

2.1.1. Breve abordagem dos pressupostos subjacentes aos projetos da Cooperação Portuguesa

Não obstante as vantagens evidentes de se utilizar uma abordagem comunicativa para o ensino da LP em Timor-Leste, que mais adiante discutiremos aprofundadamente, nem sempre esta tem sido privilegiada pelos diferentes agentes de ensino em Timor a partir do período da Pós-independência. Já tivemos oportunidade de referir que no tempo colonial o ensino era uniforme do Minho até Timor, ensinando-se o Português como língua materna em qualquer parte do território. A partir de 2000 até ao presente, deu-se uma evolução positiva neste sentido, sendo que as metodologias se adequam cada vez mais às especificidades do PLN, embora haja ainda um longo caminho a percorrer que passa, em primeiro lugar, pela formação dos professores portugueses com especialização em PLN.

²⁵ Reportando-me ao meu caso pessoal, posso esclarecer que, embora neste período integrasse como voluntária a ONG *Leigos para o Desenvolvimento em Díli* (disponível em <http://www.leigos.org/>, acedido a 11 de junho de 2016), tinha ao mesmo tempo o estatuto de agente da cooperação, exatamente igual aos restantes colegas da cooperação, devido a um protocolo que existiu na altura de apoio às ONGDS. Neste período, lecionei Português no Colégio de S. José, em Balide, Díli, a alunos do ensino secundário, entre outras atividades culturais e sociais, como a coordenação do grupo de teatro no Centro Juvenil Padre António Vieira em Balide.

Não pretendemos fazer neste ponto uma análise exaustiva das metodologias adotadas nos diferentes projetos da cooperação portuguesa. Faremos apenas uma exposição (que não se quer longa) dos principais manuais utilizados como auxiliares e inspiração para a produção de materiais pelos professores cooperantes até à primeira parte de 2008 (correspondente à primeira etapa do PRLP), para depois refletirmos criticamente sobre os materiais pedagógicos criados de raiz pelos professores a partir de outubro de 2008, no âmbito dos já referidos PCLP e PFICP. Em relação a estas duas últimas fases do projeto, apresentaremos alguns materiais produzidos pela maioria dos colegas, pois era prática comum partilharmos esses materiais. De facto, na fase correspondente ao PCLP, havia orientações metodológicas por parte da coordenação pedagógica no que se refere às metodologias a adotar e aos materiais a criar; já na fase correspondente ao PFICP, tais diretrizes deixaram de existir, mas os professores mantiveram os mesmos procedimentos de trabalho coletivo, dado o seu interesse prático evidente.

Com efeito, no período desde a criação do PRLP até ao início de 2008, não foi feita uma programação de atividades nem foram definidas propostas de objetivos ou metas a atingir. Neste período inicial, as turmas eram muito heterogéneas, formadas por professores, funcionários públicos, agricultores, domésticas, jovens, etc. Não havia supervisão dos professores cooperantes a atuarem no terreno, nem programas, nem qualquer tipo de informação escrita oficial sobre níveis de proficiência linguísticas, com perfis de entrada e de saída para cada nível. Apenas havia planificações anuais e de unidade didática produzidas por equipas de professores, havendo partilha de materiais entre os mesmos, pois o acesso a materiais didáticos como manuais, livros e outros, era muito escasso (cf. Relatório de avaliação do PRLP, 2010: 69). Acrescenta-se a isto o facto de a maioria dos professores não ter qualquer formação na área do PLNLM, aspeto este que se manteve inalterado até ao final do PRLP e mesmo do PFICP, o que advém, em grande parte, do facto de haver ainda em Portugal poucos professores formados na área do PLNLM.

Nos materiais pedagógicos usados pelos professores predominava, nesta fase, uma abordagem essencialmente estruturalista, assente no ensino da gramática, pelo que estes materiais não refletiam as características da abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras e, por conseguinte, não fomentavam as competências comunicativas. Com efeito, analisando uma planificação anual de curso de LP de nível II, do ano letivo 2005/06 (anexo 1, pp. 173-176) e outra de uma unidade didática relativa ao tema da *Alimentação*, do curso de nível II, do

ano letivo 2007/2008²⁶ (anexo 2, pp. 177-180), verifica-se desde logo a ausência de indicação do nível de proficiência correspondente em qualquer uma das planificações ou mesmo qualquer referência ao facto de se tratar de situações de ensino da LP como língua não materna.

Relativamente à planificação anual, dos conteúdos temáticos propostos, apenas dois são claramente alusivos à cultura timorense, sendo os outros três temas mais genéricos, não dando indicações precisas aos professores sobre o tipo de textos e conteúdos a abordar, no sentido de escolherem materiais mais adequados à realidade local, a temas da lusofonia ou internacionais. Além disso, sobretudo no que se refere aos conteúdos gramaticais, esta planificação poderia ser mais específica. Quando se refere, por exemplo, os conteúdos “Advérbios de lugar” e “Preposições de movimento”, fica-se sem saber que advérbios e preposições concretos vão ser abordados, a menos que na planificação de unidade tal venha especificado, que é o que se espera para uma planificação de unidade que, como é da sua natureza, deve ser mais detalhada quer ao nível dos conteúdos quer das competências. Na coluna referente aos objetivos, embora se contemple a fase de recepção e produção linguística, estão ausentes os atos de fala ou funções comunicativas que o aluno deve dominar no final do curso (saber perguntar o preço, o tamanho de uma peça de vestuário, agradecer, recusar, comprar um produto, formular um pedido, indicar uma dada direção, por exemplo). Só com planificações específicas e detalhadas é possível que todos os professores sigam o mesmo caminho na lecionação dos conteúdos e cumpram as mesmas metas ou objetivos. Caso contrário, os caminhos são díspares e cada um “ensina o que quer”.

Embora na coluna das atividades estejam registadas algumas atividades de carácter mais comunicativo (como concursos, simulação de situações práticas), a par de outras atividades mais estruturais (ditado, sistematização de vocabulário), há, por outro lado, a indicação de que o método a ser usado deve ser o expositivo e interrogativo. Quanto ao método interrogativo, não se percebe muito bem se é um método interrogativo mais tradicional, em que o professor interroga os alunos, ou um método que visa uma interação bilateral professor-alunos e alunos-professor ou alunos-alunos. A designação “método interrogativo” é pouco clara. Quanto aos materiais a serem usados, verifica-se o recurso a materiais autênticos (mapas, jornais, revistas, imagens), mas também a materiais assentes numa conceção de ensino mais tradicional e pouco ou nada

²⁶ Não foi possível encontrar, durante as pesquisas efetuadas, as planificações anuais e de unidade relativas a um mesmo ano letivo destes projetos, devido a extravio de ficheiros.

adaptada à realidade local, como o recurso a atividades dos manuais *Português em Timor*²⁷, *Português sem Fronteiras*²⁸ e outros manuais escolares portugueses.

Quanto à planificação de unidade correspondente à planificação anual do nível II do ano letivo 2007/08, cujo tema é a “Alimentação”, na coluna das competências²⁹ não encontramos competências que apontem para atividades de receção (compreensão oral e escrita) nem de produção oral e escrita (do tipo “descrever o que costuma comer às refeições). Apenas se mencionam dois atos de fala, o que para uma planificação de unidade é muito pouco: “Enumerar refeições, alimentos e bebidas” e “Dizer o que gosta e não gosta de comer e beber”. Nos conteúdos temáticos, não há a indicação para se trabalhar textos locais, da lusofonia e internacionais, nem indicações sobre a necessidade de se trabalhar aspetos socioculturais através de um diálogo intercultural. Os materiais não são autênticos, pelo menos na sua maioria. Para um tema desta natureza, seria interessante incluir também materiais autênticos, como rótulos de embalagens, receitas, ementas, entre outros. Não há indicação de atividades interativas (pares, grupo, etc), nem de trabalho do léxico (jogo da palavra intrusa, palavras cruzadas, etc).

Em suma, as duas planificações analisadas a título de exemplo baseiam-se essencialmente na exploração de conteúdos gramaticais e lexicais, estando mais focadas nas formas da língua do que nos atos de fala. Não são também trabalhadas plenamente todas as habilidades linguísticas que os timorenses precisam de dominar, sobretudo os professores, como compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita e funcionamento da língua.

Em ambas estas planificações, mas sobretudo na de unidade (pois esta deve ser sempre mais pormenorizada), como se disse, são tidos em conta essencialmente conteúdos gramaticais e lexicais (estes devem ser bem especificados relativamente ao tema a que se reportam), mais focados nas formas do que nos atos de fala. As competências linguísticas prevalecem, pelo menos aparentemente, sobre as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas descritas no QECRL³⁰, o que não está de acordo com a definição de competência comunicativa defendida

²⁷ Coimbra & Coimbra (1995).

²⁸ Coimbra & Coimbra (2005).

²⁹ As competências e conteúdos de uma planificação de unidade devem ser devidamente especificadas, associadas estas últimas aos atos de fala ou funções comunicativas relacionadas com o tema em questão.

³⁰ QECRL – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, obra de referência para o planeamento, organização e avaliação do ensino do português para a Europa com base na abordagem comunicativa que está em sintonia com a abordagem proposta por Hymes, e que ainda que pensado para esta zona, as suas orientações adaptam-se ao contexto de Timor-Leste. Aconselha-se, a este propósito, a consulta do QECRL (2001) nas páginas 157, 169 e 174 onde estão plasmadas as diferentes componentes características da abordagem comunicativas com as respetivas subcomponentes que devem figurar dos programas de ensino de Português como língua estrangeira e como língua segunda. Veja-se os exemplos: Competências linguísticas (subcomponentes: competência lexical, gramatical, semântica, fonológica ...); competências sociolinguísticas (regras de delicadeza, diferenças de registo ...); competências pragmáticas (competência discursiva, funcional ...).

por Hymes, uma vez que para este autor todas estas competências são igualmente importantes para desenvolver a competência comunicativa.

De igual modo, e em sequência disto, nem todas as competências gerais propostas pelo QECRL (2001) estão presentes nestas planificações e nos materiais que analisámos. Ora, os programas e as planificações, sobretudo as de unidade, bem assim como os materiais didáticos devem espelhar estas competências gerais, sendo que a que prevalece nas planificações e materiais em análise é o “saber” (conhecimento declarativo), não sendo apresentadas, pelo menos explicitamente, as restantes: “saber-fazer” (competência de realização), “saber ser” e “saber estar” (competência existencial) e “saber aprender” (competência de aprendizagem). Apenas na planificação anual vem formulado um único objetivo relacionado com os domínios do “saber aprender” e do “saber ser” e “saber estar”: “Desenvolver atitudes autónomas, fornecendo melhor integração social e maturidade cívica e sócio-afetiva”.

Sendo que estas planificações foram criadas numa altura em que no PRLP as turmas eram muito heterogéneas, embora os professores constituíssem a maioria dos aprendentes, parece-nos que os temas destas planificações deveriam também incluir aspetos relacionados com a vida profissional dos professores (avisos, ofícios, relatórios, a rotina da escola, entre outros)³¹.

No que se refere à 1ª fase do Projeto (2000 – 2003), para a nossa análise, teremos apenas em conta aprendentes jovens, essencialmente os alunos a frequentar o ensino secundário, pois nesta fase, o trabalho docente incidiu apenas no ensino a crianças e jovens do pré-secundário e secundário. No entanto, este público não deixou de ser constituído por aprendentes tardios com o mesmo baixo grau de exposição à língua que um aprendente timorense adulto, pois a língua portuguesa só começou a ser reintroduzida em 2000, após 24 anos de proibição do seu uso, além de que, segundo Baltazar (2013:16) “a hipótese do período crítico proposta pelos neurocirurgiões Penfield & Roberts (1959), e posteriormente seguida pelo psicolinguista Lenneberg (1967), assenta na ideia de que a idade ideal para aquisição de uma língua ocorre nos primeiros dez anos de vida da criança”.

Nas primeiras (2000 a 2003), segunda (2003 a 2007) e terceira (2007 a início de 2008) fases do projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa, os professores portugueses usavam essencialmente os manuais *Português sem Fronteiras* e *Português em Timor* para a preparação das suas aulas. Trata-se de manuais que não foram oficialmente adotados pelo projeto, mas que eram

³¹ Nunes (2014)

usados diretamente por vários professores ou que funcionavam também, em muitos casos, como ponto de partida e inspiração para a criação de materiais pelos mesmos, dos quais retiravam muitas vezes textos e sequências de exercícios (fichas de trabalho com exercícios semelhantes aos dos manuais em que se recorria a um método de ensino idêntico, de inspiração estruturalista). Apresentamos nos anexos 3 (pp. 181- 188) e 4 (pp. 189 – 199) exemplos de unidades dos manuais acima referidos.

Os manuais referidos adequam-se tanto a um público jovem como adulto. São compostos por três livros correspondentes a três níveis, do nível de iniciação ao nível avançado. O manual *Português em Timor* é uma adaptação do manual *Português sem Fronteiras* ao contexto timorense. O método de ensino usado em ambos os manuais e nas fichas de trabalho da autoria dos professores portugueses³² focalizava-se no ensino-aprendizagem de conteúdos, no “saber-saber”, baseando-se assim no método tradicional /expositivo, conduzindo apenas à comunicação num sentido (de professor para alunos) e manifestando ausência de interação professor-alunos e alunos-alunos, do que se prevê a passividade e conseqüente falta de participação e de interesse destes últimos na aprendizagem. São manuais que seguem fundamentalmente as abordagens dos métodos “Gramática-Tradução” e “Direto”.

Ambos os manuais têm de comum o facto de iniciarem cada unidade com uma imagem, uma frase, um tópico gramatical, um texto, seguidos de exercícios destinados a trabalhar a oralidade, a compreensão e a escrita. A maior parte destes exercícios não varia muito, consistindo genericamente em resposta a perguntas de interpretação sobre um dado texto ou outras questões, apresentação de conteúdos gramaticais e exercícios de aplicação desses conteúdos, podendo estes implicar atividades como seguir um exemplo, preenchimento de lacunas, ordenação de frases desordenadas, leitura em voz alta, entre outros (Carneiro, 2011). Os exercícios de oralidade propostos, na prática, não o são verdadeiramente; são antes meros exercícios estruturalistas de funcionamento da língua a nível escrito que, embora pertinentes e necessários como uma etapa na aprendizagem da língua, em momento algum apelam à interação oral quer em pares, quer em grupos, quer entre os alunos e o professor, pelo que enquadrá-los no domínio da oralidade parece-nos incorreto. Repare-se no exemplo:

³² Fichas de trabalho representativas do tipo de material didático produzido pela maioria dos professores.

Diálogo - Dada-lia

Zé Manel: Parabéns, vó.
Avó São: Olá, meu filho. Dá cá um beijinho. Quando é que voltaste?
Zé Manel: Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.
Avó São: E então a reportagem correu bem?
Zé Manel: Esta primeira fase é um pouco cansativa, mas muito interessante. Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro e no fim do mês temos de lá voltar.
 Bom, 'vó, mas diga lá, quantos anos faz? Cinquenta?
Avó São: Ora, não brinques. Já entrei na casa dos setenta.
Zé Manel: Então tome lá esta prendinha. É só uma lembrança, porque já sabe que ando sempre 'liso'.
Avó São: Porque é que foste gastar dinheiro comigo, filho? A tua presença é que conta.
Zé Manel: Obrigado, vó. Mas onde é que estão os outros? Não os vejo há duas semanas.
Avó São: A Guida está na faculdade e os teus pais nunca chegam a casa antes das sete.
Zé Manel: Jantamos em casa ou vamos festejar os seus anos a algum lado?
Avó São: Comemos em casa. Eu própria preparei o jantar e a tua mãe fez o bolo.
Zé Manel: Ainda bem. Não há como a comida da avó e de restaurantes estou eu farto.

**— Vamos lá falar! – Mai ita ko'alia!****Oralidade 1 - Atu ko'alia 1**

Os dois irmãos, o Zé Manel e a Guida, estão na sala a conversar:

Guida: Onde é que tiveste de ir, desta vez?

Zé Manel: Desta vez, tive de ir a _____ (Bali)

Guida: O que é que foste lá fazer?

Zé Manel: _____ (reportagem
fotográfica)

Guida: Quanto tempo é que lá estiveste?

Zé Manel: _____ (quinze dias)

Guida: Onde é que ficaste?

Zé Manel: _____ (Hotel Central)

Guida: Quando é que vieste?

Zé Manel: _____ (hoje de manhã)

Figura 1: Ficha de trabalho do manual *Português em Timor 2*, de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra, Unidade 1, pp. 9, (Ficha de trabalho nº 1)

Este exercício deveria vir incluído nas atividades referentes ao funcionamento da língua, pois, para que pudesse ser considerado um exercício estimulador da oralidade e, por conseguinte, da competência comunicativa, deveria ser apresentado ao aluno de uma outra forma, de acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa, de que a seguir se dá o exemplo³³:

Exemplo nº 1:

“Faz as seguintes perguntas ao teu colega e, no final, invertam os papéis, sem te esqueceres de registar as respostas por escrito³⁴:

- 1 – Pergunta-lhe onde é que ele esteve a fazer a última reportagem?
- 2- O que foi lá fazer?
- 3 – Quanto tempo é que lá esteve?
- 4 – Onde é que ficou?
- 5 – Quando é que veio?”

Quadro 1 - Sugestão de exercício para estimulação da oralidade, do acordo com a abordagem comunicativa do ensino das línguas (exemplo nº 1)

Embora os exercícios gramaticais de génese estruturalista apresentados acima, sejam válidos e o método expositivo que os suporta/enquadra também, não há, nos manuais referidos, para além destes exercícios, enquanto exercícios gramaticais que verdadeiramente são (e não exercícios de oralidade), outras alternativas de exercícios mais orientados para a descoberta por parte dos alunos, de acordo com a realização de tarefas proposta pela abordagem comunicativa³⁵ que apelem mais à sua participação e espírito crítico, como o exercício acabado de sugerir e outros

³³ Ver Nunan (2004: 55, 104, 105) e anexo 5 (pág. 202-203) que apresenta exemplos de exercícios semelhantes ao exemplo que propomos baseados em exercícios comunicativos por tarefas para trabalhar a competência gramatical e lexical, assim como propõe outros baseados em tarefas, próximos de situações reais de comunicação (interação em grupo, debates, fornecer uma dada opinião, etc) para trabalhar a competência discursiva.

³⁴ Tratando-se de LNM, é pertinente o registo escrito das respostas para uma melhor preparação para o desenvolvimento da competência oral.

³⁵ De acordo com o QECRL (2001:30), entende-se por tarefa “qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo”, por forma a ir ao encontro das necessidades comunicativas do aprendente.

mais orientados para a descoberta e/ou que apelem mais ao exercício da competência comunicativa, isto é, mais interativos, como por exemplo os dois modelos que abaixo se propõem:

Exemplo nº 2³⁶:

Trabalho de grupo

Cada grupo vai escolher uma imagem [dar várias imagens à escolha] e os outros colegas vão fazer 4 perguntas para descobrir de que imagens se trata (as questões devem incidir sobre aspetos da aparência física).

- *É homem? É mulher?*
- *Como é o cabelo?*
- *Como é o rosto?*
- *Usa óculos ou outros acessórios?*
- *Tem nariz grande ou pequeno?*
- *É gordo/a ou magro/a?*

Quadro 2 - Sugestão de exercício para estimulação da oralidade, orientado para a descoberta, de acordo com a abordagem comunicativa de ensino das línguas (exemplo nº 2)

Exemplo nº 3

Trabalho de grupo

Cada grupo dirige-se a um hospital e pede informações acerca de doenças tropicais a um médico e pesquisa na internet ou noutro tipo de suportes como livros. Seguidamente, lê a informação, sublinha as ideias principais e organiza a informação para, por fim, elaborar panfletos preventivos das doenças tropicais (malária, dengue, etc). No final, cada grupo expõe o conteúdo do seu panfleto à turma.

Quadro 3 - Sugestão de exercício para estimulação da competência comunicativa, orientado para a descoberta, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino das línguas (exemplo nº 3)

Somos de opinião que apenas com exercícios deste género é possível trabalhar verdadeiramente a competência comunicativa, nomeadamente a oralidade. No entanto, nos

³⁶ Exercício elaborado por colega do PCLP. Foi pedido para não identificar a autoria.

manuais a que nos temos vindo a referir são outras as opções. Os objetivos dos manuais em análise são, segundo as autoras, objetivos funcionais e comunicativos: “dar informações de caráter pessoal”, “falar de ações que vêm do passado até ao presente”, “falar de ações recentemente concluídas”, “solicitação recíproca” (Coimbra & Coimbra, 2005:17), mas, na prática, estes exercícios não funcionam da melhor forma, não têm verdadeira eficácia nas situações linguísticas práticas do quotidiano, pois não apelam ao “saber-fazer”, dado que não preveem nenhuma interação entre professor e aluno e alunos-alunos. Só o professor fala, por exposição direta ou questionário (Santos, 2009).

É importante recorrer a diferentes metodologias, conforme as necessidades dos alunos, modos de aprender, estilos de aprendizagem e como modo de diversificar as atividades. Acresce, no caso dos professores timorenses, que os temas e conteúdos propostos pelos manuais nem sempre vão ao encontro das suas necessidades específicas de comunicação, nomeadamente relacionadas com a atividade profissional que exercem, como sejam: descrição de uma escola, rotina de um professor, dar intruções, fornecer explicações, fazer uma exposição, fazer descrições, etc. (Nunes, 2014). Assim, há que conjugar o método tradicional ou expositivo com outros métodos, como o “método por descoberta”, proposto por Bruner (1965), citado por Santos (2009), quer orientada quer autónoma, em que se baseia também a abordagem comunicativa, como forma de resolver problemas, aprender a refletir, estimular a pesquisa, a autonomia e a independência comunicativa a nível oral e escrito no quotidiano dos aprendentes; no fundo, trata-se de desenvolver o “saber-fazer” (QECRL, 2001). Só deste modo é possível uma relação direta entre a aprendizagem e a ação prática, ou seja, entre o “saber” e o “fazer”.

Apesar de a gramática ser importante para que, a partir dela, se possam desenvolver outras competências, estes exercícios estruturais sobre os quais temos vindo a refletir, ainda que fossem intercalados com exercícios mais comunicativos que estimulassem a oralidade, só por si não seriam suficientes para desenvolver a autonomia dos alunos. Na verdade, uma falha destes manuais relaciona-se com o desenvolvimento das capacidades de produção oral e também escrita. Não é pedido em momento algum aos alunos que produzam de forma independente enunciados escritos e orais (fazer uma entrevista, descrever uma imagem, dar uma ordem, pedir uma informação, narrar uma história, dar um aviso, fazer um convite, etc), pelo que também não aprendem a ouvir criticamente, aprendendo a afirmar-se como pessoas e cidadãos integrandos na sociedade (Santos, 2009).

De facto, os exercícios orais são repetitivos, além de se basearem naquilo que os alunos ouvem do professor, da cassete áudio (a partir da qual cumprem tarefas escritas) e das respostas dos colegas. Estas atividades orais rotineiras, mecânicas (em consonância com o método tradicional), deveriam ser alternadas com atividades orais mais espontâneas (como já exemplificámos), explorando diversos registos e tipologias de texto: o convite, o conto, o recado, a carta formal e informal, o poema, o regulamento, etc.

Na verdade, um ensino predominantemente estruturalista, assente nas formas linguísticas, sem trabalho da produção oral e escrita, não é suficiente para expor os aprendentes a um intenso *input*.

No que se refere ao léxico, este não é trabalhado em nenhum momento nos dois manuais, limitando-se as autoras a apresentar listas de vocabulário, muito de acordo com a abordagem tradicional, com a sua respetiva tradução para Tétum. Além de listas ou glossários, seria importante apresentar exercícios variados para exploração do vocabulário, antes (atividades de antecipação da leitura do texto para melhor compreensão textual) e após a leitura de cada texto, como palavras cruzadas, sopa de letras, crucigramas, exercícios de correspondência da palavra ao significado, exercícios com antónimos e sinónimos, jogo da palavra intrusa, identificação no texto de palavras ou frases com significado idêntico a palavras ou frases dadas, etc. O alargamento dos conhecimentos lexicais é extremamente importante para que o aluno compreenda não só os textos, mas também para que comunique oralmente e de forma escrita de modo independente. Sem uma boa base de vocabulário, os alunos não conseguem ser falantes, leitores e escritores competentes. Ao trabalhar-se o léxico dentro de uma área temática deve-se alargar esse léxico para outras áreas temáticas, em que esse mesmo vocabulário tenha outros significados (Santos, 2009).

Os textos propostos por estes manuais são pouco diversificados, fabricados, não se tendo optado por incluir também textos autênticos, literários ou não literários (contos, textos narrativos, dramáticos, poesia, textos de opinião, notícias, textos publicitários, rótulos de embalagens, mapas, etc), o que é certamente um fator que não acrescenta motivação à aprendizagem, além de não possibilitar o fomento da oralidade e o contacto com os diversos registos de língua, que preparem os alunos para as diferentes situações linguísticas do quotidiano, e com aspetos culturais e literários (inclusive a partir de autores da literatura timorense, lusófona e universal).

Também em ambos os manuais se recorre à ilustração e não à fotografia da realidade local, embora fosse mais motivador para o aluno a fotografia da realidade que lhe é familiar. A utilização de textos e de imagens (em especial a fotografia que retrata com mais realismo a realidade) que os alunos possam relacionar com a sua cultura, é preferível, pois dada a ligação afetiva que os alunos podem estabelecer com eles, estimulam a comunicação (Tomlinson, 1998b, citado por Baltazar, 2013). No caso destes manuais, a fotografia é inexistente, sendo a ilustração exclusiva.

Se compararmos ambos os manuais, há uma diferença significativa entre os dois, pois o segundo, *Português em Timor*, é uma adaptação de um livro português à realidade timorense, sobretudo no que se refere aos temas e conteúdos tratados e às ilustrações (o vestuário, as tradições, a alimentação, os nomes próprios, as nacionalidades, etc), enquanto o primeiro, *Português sem Fronteiras*, se adequa mais à realidade ocidental. Neste último há temáticas que não se coadunam ao contexto cultural timorense. Ainda assim, no manual *Português em Timor* há temas que nem sempre condizem inteiramente com a realidade local, como por exemplo um grupo de amigos vai para a praia e leva fato de banho, quando o fato de banho não é socialmente aceite na cultura timorense, entre muitos outros exemplos que poderíamos mencionar (Carneiro, 2011).

Por outro lado, ambos os manuais carecem de uma análise contrastiva da gramática do Português por comparação com a gramática do Tétum, o que seria pertinente, embora não necessariamente obrigatório, de modo a que os aprendentes compreendessem melhor a estrutura da gramática da língua-alvo, sobretudo por terem dificuldades em termos de hábitos de estudo e de reflexão metalinguística (Nunes, 2014), o que contrariaria, por outro lado, uma perspetiva eurocêntrica do ensino do Português em Timor (Esperança, 2007 e Santos, 2009) presente nestes manuais, sobretudo no *Português sem Fronteiras*. Acrescente-se que carecem ainda de exercícios que contemplem um diálogo intercultural entre aspetos da cultura timorense e de outras culturas, nomeadamente das culturas dos restantes países lusófonos. Esta última lacuna está diretamente ligada à ausência de textos autênticos, como os literários, materiais didáticos estes que seriam uma mais-valia para ampliar a cultura geral dos alunos e a sua formação como falantes competentes da LP e cidadãos de pleno direito. Os textos autênticos, nomeadamente os literários, sobretudo se retratarem realidades locais e lusófonas, são mais interessantes para os alunos porque estimulam mais o diálogo. O mesmo acontece com a fotografia sobre aspetos da realidade local que prende mais a atenção e fomenta a participação.

Além disso, os questionários acerca dos textos baseiam-se apenas em questões que requerem uma resposta, não variando o tipo de questionário em exercícios de escolha múltipla, falso/verdadeiro, ordenação de frases desordenadas de acordo com a ordem com que aparecem no texto, preenchimento de espaços lacunares, correspondência de frases, conclusão de frases incompletas, entre outro tipo de exercícios possíveis.

Não há também um espaço dedicado à leitura crítica dos textos e à leitura recreativa feita dentro e fora da aula (Santos, 2009), o que é negativo, pois desta forma não se constrói nos aprendentes o hábito da leitura (e escrita). Se os alunos lerem e gostarem de ler intensiva e extensivamente, sobretudo textos literários ou outros textos autênticos, mais ricos do ponto de vista linguístico e cultural do que os textos forjados, abrem mais os seus horizontes culturais e adquirem mais conhecimento sobre o mundo, tendo a possibilidade de desenvolver com mais profundidade valores como a tolerância, o respeito pela diferença, tornando-se melhores cidadãos, condição a que têm direito. Além disso, uma vez que os textos autênticos são mais ricos do ponto de vista linguístico e ao nível dos registos da língua e variedade do género, além de proporcionarem o prazer estético, o que torna a leitura mais motivadora, oferecem ao aluno a possibilidade de contactar com as regularidades e irregularidades da língua e suas múltiplas particularidades. E esta exposição à língua através da leitura será tanto maior, quanto mais gostarem de ler e quanto mais lerem.

Nestes materiais não há também praticamente propostas de atividades de escrita sejam quais forem as tipologias textuais (convites, cartas, notícias, textos descritivos, narrativos, etc). As atividades de escrita são pouco significativas, consistindo muitas vezes em exercícios estruturais, pelo preenchimento de espaços em branco, ordenação de frases desordenadas, entre outros exercícios. As poucas atividades de escrita que surgem orientadas para a produção autónoma, não são conduzidas de modo a ajudarem os alunos a escrever com mais confiança e eficácia, pois não são treinadas as diferentes fases por que deve passar o processo de escrever um texto, as quais são as seguintes: 1) planificação (passo que prepara e motiva o aluno para a escrita, que consiste na impregnação de vocabulário e de ideias a partir da exploração de um título, de uma imagem, do preenchimento de um acróstico, de ordenação de palavras desordenadas, de um *brainstorming*, etc. Esta fase pode também consistir na apropriação de modelos e técnicas.); 2) textualização (fase de escrita propriamente dita); 3) revisão e reescrita (revisão e aperfeiçoamento daquilo que se escreveu, caso seja necessário, a nível lexical, ortográfico, sintático, de coerência semântica, etc. Trata-se de uma reflexão linguística sobre o trabalho feito. Esta fase reveste-se de grande

importância, sobretudo no que se refere ao PLNM, porque é revendo e aperfeiçoando os seus textos que os alunos se apercebem das suas dificuldades linguísticas).

Na preparação de materiais didáticos para as aulas de PLNM devem ser contempladas todas estas fases nas atividades de produção escrita independentemente do género textual, para que os formandos se tornem verdadeiramente proficientes e se sintam mais acompanhados, motivados e com ideias. A este propósito, veja-se um exemplo de escrita de uma carta a ser preenchida pelos alunos, mas em que não há qualquer tipo de informação acerca da estrutura, do género formal ou informal, nem orientações sobre como desenvolvê-la (Carneiro, 2011).

Escrita 1**Exemplo:**

vocês / fazer / ontem
ir ao cinema

— *O que é que vocês fizeram ontem?*

— *Fomos ao cinema.*

1. eles / fazer / em Tomar
visitar o Convento de Cristo

— _____ ?
— _____

2. Sofia / fazer / ontem à tarde
tomar banho na piscina

— _____ ?
— _____

3. tu / fazer / durante a manhã
ir dar uma volta pela ilha

— _____ ?
— _____

4. vocês / fazer / ontem à noite
ver o filme da televisão

— _____ ?
— _____

5. o senhor / fazer / no fim-de-semana
ficar em casa a descansar

— _____ ?
— _____

Escrita 2

A Sofia escreveu aos avós a contar o que fez durante o fim-de-semana prolongado.

Lisboa, _____ de _____ de 19__

Queridos avós

Vou acabar aqui, porque tenho de ir ajudar a mãe a fazer o jantar.

Um beijinho da vossa neta

Sofia

Para concluir, apesar de expostos a um ensino formal e explícito da gramática estruturalista, os aprendentes que integraram estas fases do projeto não foram expostos a um verdadeiro *input* linguístico, o que facilmente se comprova pela análise dos materiais analisados pelo que, desta forma, torna-se difícil que o conhecimento declarativo do aprendente (consciente ou explícito) se transforme em conhecimento procedimental (inconsciente ou implícito), desenvolvendo as capacidades comunicativas nos diferentes domínios necessários às suas necessidades reais de comunicação.

Para além dos livros referidos, outros materiais foram sendo produzidos para a formação de professores, sobretudo a partir de 2003, no PRLP e no PFICP, inspirados nestes manuais e que, basicamente, partiam dos mesmos pressupostos estruturalistas, apresentando características e limitações muito idênticas às dos manuais analisados. Veja-se o exemplo de uma ficha de trabalho que reproduzimos infra. Não nos focaremos na análise deste material, pois, como referimos, por uma questão de prioridade e economia de espaço, o nosso enfoque são os manuais usados neste período do projeto e que serviram de inspiração a outros materiais.

DISTRITO DE LIQUIÇA
CURSO DE NÍVEL II
ANO LECTIVO 2006/2007
LÍNGUA PORTUGUESA
Ficha de Trabalho

Professor:
Anónimo

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

1. Leia o seguinte texto com atenção.

Uma ida ao Banco e aos Correios

Hoje de manhã, a Teresa foi a Dili tratar de vários assuntos. Saiu de manhã bem cedo e dirigiu-se para o centro da cidade. Primeiro, foi ao Banco levantar o cheque com o ordenado que o patrão lhe entregou, para as despesas do mês. A Teresa não gosta de andar com muito dinheiro na rua, portanto aproveitou para depositar metade numa conta a prazo para render.

No Banco:

Teresa: Bom dia! Queria depositar este cheque e levantar algum dinheiro, por favor.

Empregado: Com certeza! Tem consigo o cartão de cliente para eu ver o número de conta?

Teresa: Faça favor!

Empregado: Que quantia deseja levantar?

Teresa: 120 dólares, se possível, em notas pequenas.

Empregado: Muito bem! Agora, assine este impresso e mostre-me o seu bilhete de identidade, por favor.

Teresa: Aqui tem.

Empregado: Aqui estão os 120 dólares. Quer que imprima o seu extracto bancário?

Teresa: Sim, por favor.

Empregado: Aqui tem o extracto. Bom dia e obrigado.

Já na rua e porque os Correios ficam relativamente perto do Banco, decidiu enviar uma carta para uma colega que está a estudar Medicina em Cuba.

Na estação dos Correios:

Teresa: Bom dia! Queria enviar uma carta para Cuba.

Funcionária: Muito bem!

Teresa: Qual é o selo que preciso de colocar no envelope?

Funcionária: Precisa de dois selos de 50 centavos.

Teresa: Portanto... 1 dólar?

Funcionária: Exactamente! Deseja enviar com urgência? Também temos esse tipo de serviço.

Teresa: É mais rápido?

Funcionária: Sim, a sua correspondência chegará ao destino em metade do tempo.

Teresa: Então, pode ser.

Funcionária: Mas, nesse caso, a despesa fica por 1 dólar e meio.

Teresa: Aqui tem 2 dólares.

Funcionária: O seu troco!

Teresa: Obrigado!

Depois de sair dos Correios, foi ainda a uma loja da Timor Telecom comprar um cartão de 15 dólares para o seu telemóvel e também esteve na Internet durante 45 minutos, pagou 4 dólares e meio, para enviar fotografias para o primo Luís que está em Portugal.

2. Responda às seguintes perguntas.

2.1. Onde é que foi a Teresa hoje de manhã?

2.2. O que é que ela foi lá fazer?

2.3. Quanto dinheiro levantou?

2.4. Os Correios ficam longe do banco?

2.5. Para quem é que a Teresa enviou uma carta?

2.6. Porque é que ela decidiu enviar a carta com urgência?

2.7. Você já foi com certeza ao Banco e aos Correios. Acha importante este tipo de serviços? Justifique.

II

1. Preencha o seguinte cheque correctamente.

BNU	CHEQUE Nº
	Pague por este cheque. DOLARES
	Local de emissão
Assinatura	Data
A ordem de	
a quantia de	

2. Imagine que vai enviar uma carta para um colega noutra distrito, preencha correctamente o verso da carta.

De:	
Para:	

III

1. Escreva os sinónimos das seguintes palavras.

- 1.1. deseja - _____
1.2. entregou - _____
1.3. enviar - _____
1.4. colocar - _____
1.5. rápido - _____

2. Escreva os antónimos das palavras que se seguem.

21. cedo - _____
22. levantar - _____
2.3. algum - _____
2.4. possível - _____
2.5. pequenas - _____

3. Identifique os nomes presentes na seguinte frase:

"...não gosta de andar com muito dinheiro na rua, portanto aproveitou para depositar metade numa conta..."

Figura 3: Ficha de trabalho de Língua Portuguesa de Nível II, pp. 1-2, produzida no ano letivo 2006/07 por agente da cooperação do PRLP, que pediu anonimato (Ficha de trabalho nº 3)

Doravante, passaremos à análise dos programas e dos materiais didáticos produzidos de raiz a partir de outubro de 2008 e que também adotei no PFICP.

De acordo com Choupina C., Silva, F. & Maia, J. (2012), um dos aspetos mais importantes trabalhado pela assessoria científica e pedagógica nesta fase, em 2008, consistiu na elaboração de programas para todos os cursos de Língua Portuguesa, inexistentes anteriormente no PRLP. Tais programas passaram a ser usados por todos os docentes portugueses em todo o território na preparação das suas aulas, os quais, anteriormente, se guiavam por planificações preparadas por grupos de docentes de cada disciplina ou curso em cada distrito, resultando na falta de uniformização da formação para um mesmo curso. Outras mudanças importantes foram também a reestruturação e redefinição de orientações metodológicas gerais para todos os docentes a nível nacional, decorrentes da elaboração dos Programas (elaborados em função do público-alvo), a supervisão dos docentes em todos os distritos, a orientação dos docentes portugueses para a preparação de dossiês que traduzissem o trabalho desenvolvido e ter-se ministrado formação aos docentes portugueses que se encontravam no terreno, assim como aos novos docentes que integraram o projeto, no domínio da língua portuguesa, nas áreas da linguística, da literatura e da didática³⁷.

Como consequência das medidas apontadas, verificou-se uma evolução ao nível das metodologias adotadas, na medida em que os docentes, comparativamente às primeiras fases do projeto, passaram a usar cada vez menos metodologias de natureza prescritiva (Albuquerque, 2010), apoiando-se em metodologias progressivamente mais ativas e interativas, estimuladoras do desenvolvimento de competências em todos os domínios da língua, nomeadamente da oralidade.

Todavia, estas metodologias prescritas nos programas, apesar de ativas e interativas, eram "a transposição das metodologias, estratégias e materiais que eram aplicados em Portugal, para Timor-Leste" (Almeida, 2011:38), tanto mais que não havia qualquer orientação escrita, inclusive nos próprios programas e na bibliografia que constava destes, que apontasse para a abordagem do ensino de Português em Timor-Leste como Língua Não Materna (LNM), o que levou a que, nestes primeiros anos, o Português fosse muitas vezes ensinado como LM, sobretudo nesta fase do projeto (que terminou em 2010 com a assessoria científica a que nos vimos referindo, mas que continuou até 2011 com uma nova assessoria). Tal deveu-se também à falta de preparação de

³⁷ A este propósito, consultar relatório de avaliação do PRLP (2010: 39-40).

professores no âmbito do PLNM, inclusivamente por parte da coordenação pedagógica (Relatório de avaliação: 2010).

De facto, uma das razões que terá conduzido a uma menor eficácia do ensino de Português em Timor-Leste no âmbito deste Projeto, de acordo com Choupina C., Silva, F. & Maia, J. (2012), prende-se com uma certa indefinição acerca de como encarar o ensino do Português em Timor-Leste: se este idioma haveria de ser abordado como L2 ou como LE, o que dificultou a implantação das estratégias mais adequadas. Este é um aspeto importante a considerar nas metodologias a escolher, pois embora a LP seja L2 neste país, pode revelar-se útil perspetivá-la como LE devido à ausência de *input* (Relatório de avaliação: 2010).

Por forma a exemplificar o que acabou de ser dito, começemos pela análise sucinta dos programas para passarmos de seguida à análise dos materiais. Note-se que não comentaremos os materiais respeitantes ao período de 01 de setembro de 2010 a 31 de dezembro de 2011, visto não termos participado no projeto durante este período, pelo que só serão feitos comentários relativos ao período de outubro de 2008 a agosto de 2010 e de agosto de 2012 a dezembro de 2014.

No período de outubro de 2008 a agosto de 2010, o público desta nova fase do projeto foram professores, funcionários públicos e outros membros da comunidade. Deixaram de existir os antigos níveis de aprendizagem (os antigos I, II, III e Preparação para o Bacharelato) e passaram a existir duas oficinas: a oficina de nível básico, geral, com 120 horas, e uma oficina de especialização, com 180 horas, orientada para fins específicos, como cursos livres para a população em geral, para a função pública e para a formação contínua de professores (curso de preparação para a frequência do Bacharelato).

Nesta fase foi criado um programa de língua portuguesa no qual não há nenhuma referência escrita ao ensino do PLNM nem aos diferentes níveis de proficiência, bem como não existia nenhum documento com a descrição do desempenho desejado para cada nível e com o perfil de saída. Além do Programa, não havia também nenhum outro documento onde constassem estas informações, nem sequer orientações por parte da coordenação neste sentido, fosse por via oral, ou por via escrita. A única informação recebida a nível oral em reuniões ou formações contínuas organizadas para os agentes da cooperação (dinamizadas pela coordenação pedagógica com auxílio de colegas da Escola Superior de Educação do Porto) relacionava-se com a

necessidade de se recorrer, durante as aulas, ao estímulo da oralidade e de se privilegiar o recurso a atividades mais ativas e interativas. Em sequência das novas orientações metodológicas por parte da coordenação e dos encontros formativos, passou a ser usada pelos professores cooperantes uma maior diversidade de estratégias, materiais e textos, ocorrendo uma maior partilha dos mesmos; por outro lado, os professores passaram a ser obrigados a produzir materiais de raiz, numa vertente metodológica mais comunicativa, ainda que o foco fosse a língua materna e, em virtude disso, na seleção dos textos e construção dos exercícios, não houve uma consciência aprofundada da necessidade de se adequar as atividades ao nível de proficiência dos alunos. Além disso, os professores, em virtude da sua formação ser na área do Português língua materna, não tinham consciência (nem foram orientados nesse sentido) acerca de princípios sobre a natureza da aquisição ou da aprendizagem de uma língua, da importância da ausência ou presença de *input* no contexto fora da sala de aula, sendo que muitos deles desconheciam mesmo os conceitos de LE, L2 e LNM, o que tinha consequências nas suas práticas letivas. Isto refletia-se, por exemplo, no ensino da gramática. A este propósito, a coordenação pedagógica defendia que a gramática deveria ser ensinada de um modo implícito para assim os aprendentes se sentirem mais motivados para a sua aprendizagem, do que resultaram interpretações díspares por parte dos professores, sendo que uma boa parte deles entendeu que ensinar de modo implícito era deixar de usar as nomenclaturas e deixar a análise das estruturas, enquanto outros deixaram pura e simplesmente de ensinar gramática, limitando-se simplesmente a expor os alunos ao *input* linguístico, como se tal fosse suficiente para aprenderem e dominarem o Português, quando fora da sala de aula a ausência de *input* era enorme. Ora, como mais adiante aprofundaremos, num contexto específico como o de Timor, só a exposição a um ensino intensivo, com exercícios repetidos (o que exige a passagem pelo ensino formal e explícito da língua de modo estruturado) permite a progressão na aprendizagem (Flores, 2013). A importância deste ensino explícito da gramática³⁸ torna-se mais pertinente em especial após o nível mais elementar e sobretudo para um público-alvo como os professores, em particular os de língua portuguesa, devido à responsabilidade que assumem na sua profissão.

O programa de LP usado durante este período (anexo 6, pp. 202-206), é mais uma vez um programa muito pouco especificado³⁹, associado a uma abordagem estruturalista por oposição à

³⁸ Mais importante que refletir sobre as estruturas da língua é saber usá-la prestando atenção ao modo como os diferentes elementos das frases se organizam e sequenciam. Porém, as nomenclaturas linguísticas podem ajudar a saber usar melhor a língua, na medida em que auxiliam o aprendente a ter uma maior consciência linguística.

³⁹ De acordo com Nunes (2014), apoiando-se em teorizadores da abordagem comunicativa, como Wilkins (1976), Long (1997) & Nunan (2004), trata-se de um programa de inspiração sintética. Segundo a mesma autora, estes autores distinguem dois tipos de programas: os sintéticos e os analíticos.

abordagem comunicativa, visto estar centrado nos conteúdos, não apresentar temas a trabalhar adequados às necessidades dos alunos e não apresentar atos de fala ou funções comunicativas igualmente adaptados ao público-alvo específico. As três áreas do programa subdividem-se em “textos orais”, “textos escritos” e “gramática da frase e da palavra”. No que se refere à gramática, são trabalhados muito poucos aspetos além de ser apresentada de um modo vago, pouco especificada, e apesar de haver indicação para que a mesma fosse trabalhada de modo contextualizado a partir do texto e não isoladamente, o que vai, neste último caso, ao encontro da abordagem comunicativa (Nunes, 2014). Há algumas referências a temas e breves descrições sobre aquilo que os formandos devem fazer na secção reservada às sugestões de operacionalização referentes aos textos orais e textos escritos, mas de uma forma muito vaga. Um programa deste tipo, vago e genérico, leva a várias interpretações e a que o ensino-aprendizagem da LP siga caminhos que podem ser bastante divergentes. Conduz a diferentes perfis de chegada dos alunos das diferentes turmas em que é adotado o mesmo programa. “Há um trabalho de identificação e levantamento de temáticas e de funções comunicativas adequadas às necessidades dos professores timorenses que poderia e deveria ser realizado” (Nunes, 2004: 83,84). Segundo esta autora, “(...) na abordagem comunicativa e, em particular, na baseada em tarefas, os programas devem idealmente ser de inspiração analítica”, refere Nunes (2014:85), apoiando-se em Nunan (2004). A autora acrescenta ainda que “o ponto de partida e de chegada é a tarefa ou o acto de fala. É em torno deles que se organiza o processo de ensino-aprendizagem, criando etapas, dentro da sequência didática, em que o aprendente é exposto, reproduz, manipula e combina de forma criativa os diferentes elementos linguísticos e não linguísticos de que necessita para realizar uma tarefa. Elaborar um CV, aprender a aplicar jogos didáticos, escrever convocatórias para reuniões, (...), compreender e apresentar textos informativos sobre a história, as tradições e a cultura timorense, escrever relatórios, sumários ... são algumas das tarefas possíveis no contexto de formação de professores timorenses, cada uma delas com áreas lexicais, formas gramaticais e atos de fala específicos...” (Nunes,2014: 85).

Embora seja um programa mais associado a uma abordagem gramatical devido às razões que acabámos de expor, apresenta também algumas características de um programa ligado a uma abordagem mais comunicativa, de que são exemplo algumas sugestões de atividades (dramatizações, contar uma história, reproduzir e participar em diálogos, apresentar uma ideia, um tema, uma situação...), mas a maioria dessas atividades, senão todas, são orientadas

exclusivamente para a produção oral, apesar de nas competências ser contemplada tanto a receção como a produção textual oral e escrita.

Relativamente à última fase do PRLP, que se prolonga até ao momento atual e que se designa por PFICP, o público-alvo considerado foram apenas os docentes e futuros professores que receberam formação ao nível da língua portuguesa e em diferentes áreas disciplinares, o que permitiu que os professores-formadores se concentrassem apenas nas necessidades comunicativas específicas deste grupo. A formação dos professores organizava-se em dez módulos, sendo que cada módulo tinha a duração de dez a 30 horas, conforme o módulo.

O programa de LP feito para esta última fase do projeto (anexo 7, pp. 207-209), não revela grandes diferenças relativamente ao de 2009. A única diferença prende-se com a “(...) *introdução de duas competências que os formandos deveriam desenvolver, claramente associadas a uma abordagem explícita da gramática, designadamente: identificar regularidades e exceções no funcionamento da língua e utilizar os conhecimentos linguísticos com adequação e propriedade*” (Nunes, 2014:120). A mesma autora acrescenta: “Verifica-se, deste modo, (...) uma aproximação à chamada *Weak interface position* (Pica, 2005) que, ao defender que o conhecimento em L2 pode ser construído também através de aprendizagem explícita das estruturas da língua, se revela, a meu ver, mais adequada ao contexto de formação de adultos em Timor-Leste” (2014:120), como aliás já tínhamos discutido.

Relativamente a esta fase do projeto, na lecionação de LP a jovens dos 18 aos 25 anos, usamos materiais semelhantes, elaborados de acordo com a mesma metodologia do período compreendido entre outubro de 2008 a dezembro de 2010, embora, claramente, com as devidas adaptações às turmas e ritmos de aprendizagem dos alunos. Como não havia, nos programas de 2009 e de 2012, orientações no sentido de adaptar o ensino em termos de materiais, temas e conteúdos às necessidades de aprendizagem dos futuros alunos-professores, não procurámos corresponder em nenhum dos períodos a esta exigência, embora em muitos casos acabássemos por o fazer, limitando-nos a seguir as orientações dos programas, ainda que afastadas, em alguns aspetos, da abordagem comunicativa do ensino das línguas.

De outubro de 2008 a dezembro de 2010 e de 2012 a 2014 foram elaborados materiais semelhantes, que são representativos do tipo de recursos usados pela maioria dos professores e que seguem as orientações metodológicas da coordenação pedagógica de ambas as fases deste

projeto, assegurada pela mesma pessoa. A metodologia usada na construção destes materiais tinha em conta as diferentes habilidades linguísticas: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento da língua. Procurava-se em cada aula contemplar todos estes domínios, sempre que possível, embora por vezes, devido à falta de tempo ou porque era necessário investir mais num domínio, se trabalhasse mais um deles em detrimento dos restantes.

Os planos de aulas e as atividades espelham genericamente a estrutura apresentada nas fichas de trabalho que figuram abaixo com exemplificação de algumas atividades possíveis.

A teoria da abordagem comunicativa concretiza-se em diferentes práticas metodológicas e, a nível de programas curriculares, varia conforme o ponto de vista de diferentes autores. Uma dessas abordagens é baseada em tarefas (como por exemplo a abordagem por tarefas na resolução de problemas, de lacunas informativas, completamento de histórias, debates ... (Nunes: 2014), também adotada pelo QECRL (2001: 217-221) e defendida por Nunan (2004) citado por Nunes (2014), entre outros teorizadores.

Ora, a metodologia adotada para a criação dos materiais didáticos destes dois períodos do PRLP vai globalmente, embora não inteiramente⁴⁰, ao encontro de seis das etapas (e sete princípios) que Nunan (2004),⁴¹ citado por Nunes⁴², propõe para a elaboração de materiais didáticos e que estão em consonância com a abordagem comunicativa:

Como exemplos de planos de trabalho desta natureza, temos alguns modelos de fichas de trabalho a seguir expostas que representam o tipo de metodologia adotada pela maioria dos professores no período de outubro de 2008 a dezembro de 2010. Estes modelos foram também por nós adotados no período de 2012 a 2014, embora, quando os alunos já se encontravam sobretudo nos níveis B1 ou B2, usássemos mais exercícios com gramática explícita.

Na primeira ficha de trabalho é apresentada e explorada uma lenda timorense. O momento da leitura da lenda é precedido do momento da pré-leitura onde são trabalhadas

⁴⁰ Excluem-se nomeadamente os exercícios sobre o funcionamento da língua, os quais, nestes dois períodos do PRLP, continuam a ser de modo geral ainda baseados numa abordagem mais estruturalista e menos comunicativa, com base na interação à semelhança do que propõe Nunan.

⁴¹ Ver em Nunan (2004: 31-38).

⁴² Ver critérios para a produção, análise e avaliação de materiais didáticos em Timor-Leste baseados nos princípios e etapas de Nunan (2004) em Nunes (2014). Nesta dissertação é possível encontrar também uma análise detalhada de programas e diversos materiais didáticos adotados em algumas fases do PRLP em Timor-Leste.

atividades de oralidade relacionadas com o assunto da lenda: os alunos ouvem o início da lenda (exercício 1) para depois imaginarem o resto da história de acordo com orientações dadas pelo professor (exercício 2) para depois ouvirem toda a lenda e responderem a questões de verdadeiro e falso (exercício 3). Parte-se, em seguida, para a leitura e discussão em torno do texto. Segue-se a este momento o trabalho do funcionamento da língua, com base no texto, para trabalho de construção de frases no pretérito imperfeito e presente do indicativo (exercícios 1 e 2) que embora correspondam a uma abordagem explícita da gramática e uma abordagem estruturalista⁴³, não fazem uso de terminologia gramatical, por se considerar que não é essencial, no caso particular deste exercício, para uma melhor compreensão por parte dos alunos⁴⁴. Finalmente, a partir da pintura “O cavalo Branco”, de Paul Gauguin, os alunos constroem uma história seguindo as orientações dadas que funcionam como preparação para a escrita.

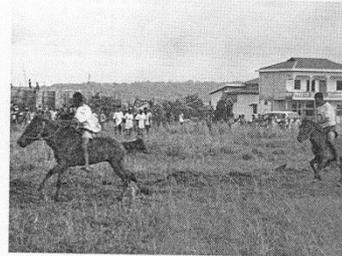
⁴³ Nestas fases do projeto, os exercícios para aquisição da gramática eram estruturalistas e alternavam com exercícios por descoberta, semelhantes ao apresentado na página 49 desta dissertação (exemplo nº 2). Exercícios gramaticais baseados numa abordagem mais comunicativa, como o exemplo nº 1 da página 48 desta dissertação, eram muito pouco frequentes nestas fases do projeto.

⁴⁴ O recurso à terminologia linguística explícita é importante e deve ser tido em conta, sobretudo no caso de um público-alvo composto por professores. No entanto, não é imprescindível para que haja explicitação dos conteúdos gramaticais, como já foi discutido. Porém, a explicitação dos conteúdos gramaticais através da análise das estruturas é fundamental para interiorizar e automatizar conhecimento implícito do Português, o que só ocorre após o aprendente estar exposto a vários momentos na aula de contacto com as formas e estruturas linguísticas.

Lenda timorense

1. Esta é a primeira frase da lenda timorense que vai ouvir:

Num certo momento, apareceu um cavalo nas terras dos mauberes. Foi o primeiro. E no momento a seguir apareceram muitos mais.



2. Imagine e conte o resto da história (entre quatro a seis linhas) de acordo com as seguintes orientações:

- O que sentiram as pessoas quando apareceram os cavalos?
- O que fizeram as pessoas?
- O que aconteceu aos cavalos?

2. Oiça agora a lenda e assinale as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) O primeiro cavalo que aparece em terras mauberes é branco. _____
- b) Em cima do cavalo está uma mulher. _____
- c) A mulher é de carne e osso. _____
- d) Os homens gostam tanto do cavalo e da mulher que correm todos atrás deles e deixam as esposas para trás. _____
- e) Para tentar apanhar o cavalo, a população monta em bois e, de seguida, em veados. _____
- f) Num certo momento, aparecem mais mulheres em cima de cavalos. _____
- g) No final, conseguem apanhar o cavalo e a mulher. _____
- h) A partir de então, os timorenses passaram a usar o cavalo na agricultura e como meio de transporte. _____

Vai ler o texto com atenção:

A Corrida do Primeiro Cavallo

Num certo momento, apareceu um cavalo nas terras dos mauberes. Foi o primeiro. E no momento a seguir apareceram muitos mais.

O cavalo que primeiro apareceu **era** preto e **trazia** uma mulher na garupa. Ela **era** feita de luz.

Encosta acima, o cavalo **fugia**. E a mulher, montada nele, **fugia** também. Pareciam ter pressa de chegar ao pico do Ramelau.

Toda a gente ficou surpreendida. Meninas e meninos, mulheres e homens quiseram agarrá-los, embora encantados de os ver fugir. E **gritavam**:

- Corramos atrás deles!

- Corramos!

- Depressa, depressa!

Montaram em quantos búfalos puderam chamar e foram atrás do cavalo preto e da mulher de luz encosta acima, floresta fora. Os búfalos **corriam** quanto **podiam**, mas não **podiam** muito, e, aos poucos, a distância dos fugitivos **aumentava**...

Até que num certo momento apareceram mais cavalos e juntaram-se à manada. E **corriam** mais do que os búfalos. **Corriam** mesmo mais. Então, meninas e meninos, mulheres e homens desmontaram dos búfalos e correram a montar os cavalos.

Oh, mas já **era** tarde!

A noite veio esconder o cavalo preto e apagar a mulher de luz e não mais os apanharam, nem no dia seguinte, nem no outro, no outro, nunca mais.

Todos **exclamavam** e **perguntavam**:

- Que pena!

- Para que sítio terão ido?

A partir daí, os timorenses domesticaram o cavalo e começaram a trabalhar com ele e a andar por toda a terra, a ir aos sítios uns dos outros, a levar e a trazer notícias e a fazer amizades.

Fernando Sylvan, "A Corrida do Primeiro Cavallo" in *Cantolenda Maubere*

Complete as frases com informações do texto:

- a) Quando os mauberes viram o primeiro cavalo, eles ficaram _____.
- b) O cavalo e a mulher fugiram para _____.
- c) Para ir atrás do cavalo e da mulher de luz, os timorenses montaram _____

- d) Eles não conseguiram apanhar o cavalo preto porque _____

Parte II: era... corriam... aumentava... fugiam...perguntavam...

1. Ligue as duas partes para formar frases correctas:

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) Antigamente, eu | 1. cantávamos no coro da igreja. Agora cantamos num bar. |
| b) Outrora, tu | 2. só comia carne de búfalo. Agora como carne de porco. |
| c) O cavalo preto | 3. trabalhava em Ainaro. Agora trabalho em Díli. |
| d) Antigamente, eu e o José | 4. falavas mal português. Agora, falas muito bem. |
| e) Os búfalos | 5. corria mais depressa do que os búfalos. |
| f) Dantes, eu | 6. pedíamos dinheiro aos pais. Agora já não pedimos. |
| g) Tu | 7. bebias muita cerveja. Agora já não bebes. |
| h) Antigamente, o povo maubere | 8. pastavam no campo. Agora pastam na rua. |
| i) Dantes, nós | 9. fugiam atrás dos cavalos. |
| j) Outrora, os cavalos | 10. não conhecia o cavalo. Agora já conhece. |

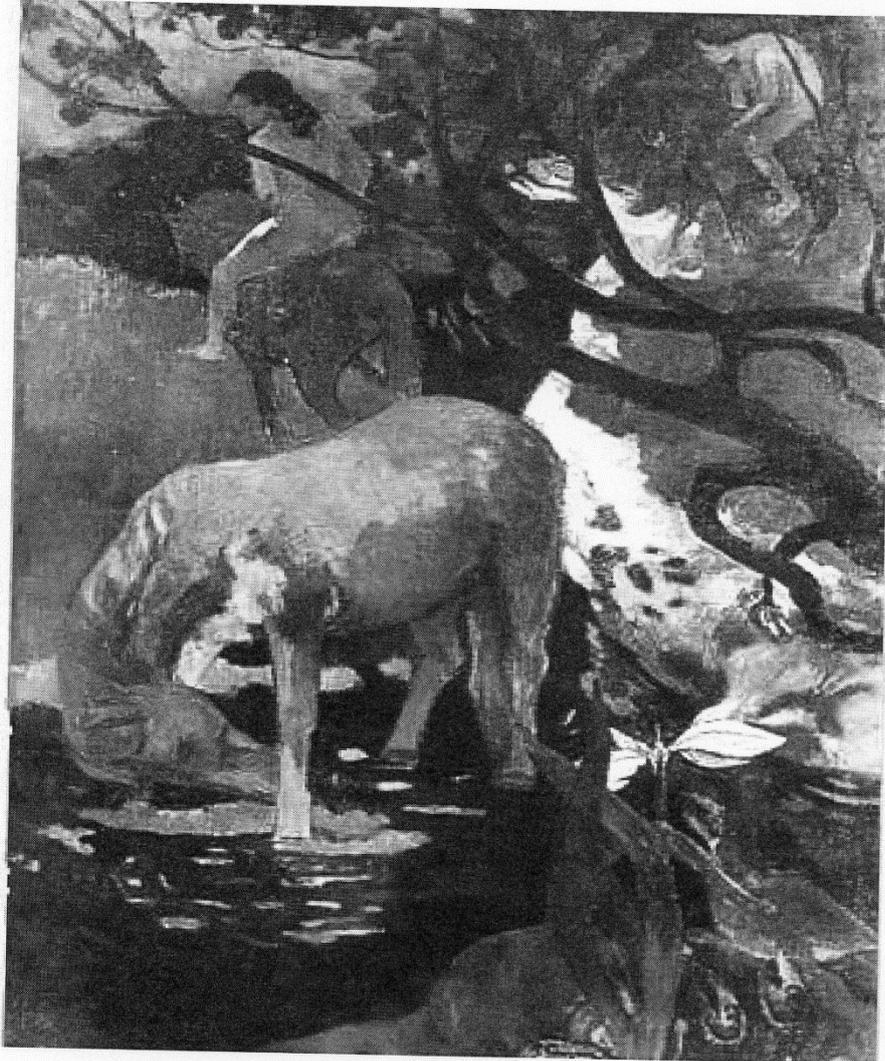
a) *Antigamente, eu só comia carne de búfalo. Agora como carne de porco.*

2. Vamos comparar a rotina do passado do povo timorense com a do presente:

Antigamente	Actualmente
andar de búfalo	andar de mota e microlete
vestir-se com folhas de bananeira	vestir roupas de algodão
não ter independência	ser independente
passar as informações de boca em boca	usar o telemóvel
não ver televisão	ver televisão
não ouvir rádio	ouvir rádio
não ler o jornal	ler o jornal
cantar cantigas tradicionais	também cantar cantigas modernas

*Antigamente, o povo timorense **andava** de búfalo. Actualmente, **anda** de mota e de microlete.*

2. Vai contar por escrito uma história a partir da seguinte imagem, respondendo às seguintes questões: Quem são as personagens? Como as caracteriza física e psicologicamente? Como é o ambiente à volta delas? O que fazem? Aonde vão? O que esperam encontrar? O que encontram? ...



O Cavalo Branco, Óleo sobre tela de Paul Gauguin, 1898 in *Diciopédia 2009*

Figura 4: Ficha de trabalho⁴⁵ referente ao PRLP, pp. 1-3, período de 2008-2010 e 2012-2014 (Ficha de trabalho nº 4)

⁴⁵ Apresentam-se doravante três fichas de trabalho representativas do PRLP referentes aos períodos de 2008-2010 e de 2012-2014. Elaboradas por colegas que pediram anonimato para a sua publicação neste trabalho.

Um outro exemplo é a ficha de trabalho onde encontramos o poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão, também composto por atividades desenhadas para trabalhar a compreensão escrita com dois exercícios, um voltado para a competência lexical, para o trabalho de vocabulário em torno do texto por meio da ordenação de palavras desordenadas, e outro de audição do poema e preenchimento de espaços lacunares. Após a leitura do texto, segue-se um outro exercício voltado para a competência lexical para trabalho de mais vocabulário com recurso à antonímia e à sinonímia. Após a leitura do texto, há também a ordenação de frases desordenadas para trabalhar a reordenação de sentido, bem como uma questão de interpretação e reflexão crítica. Por fim, surge o momento da tarefa com base num trabalho cooperativo para reescrita do poema de duas maneiras diferentes, sendo fornecido aos alunos a frase inicial para arranque do trabalho de escrita, funcionando esta indicação como preparação: um grupo começa “Nós encontramos uma preta que estava a chorar...”, o outro grupo “arranca” a atividade de um outro modo: “Eles encontraram uma preta ...”. Este momento final procura corresponder à sexta etapa que Nunan propõe que se tenha em conta na conceção de materiais didáticos.



Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa
Oficina de Língua Portuguesa 2010

I. Ordene as letras para descobrir as palavras que têm terminação igual às que se encontram em frente:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1. sarliana: _____ / chorar | 4. isas: _____ / tais |
| 2. zadoriesteli: _____ / cuidado | 5. ucostme: _____ / lume |
| 3. tefren: _____ / transparente | 6. doió: _____ / sódio |

II. Complete o poema com as palavras descobertas na actividade anterior.

LÁGRIMA DE PRETA



Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a _____.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem _____.

Olhei-a de um lado,
do outro e de _____
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os _____
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é _____.

nem sinais de negro,
nem vestígios de _____
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

António Gedeão, *Poesia Completa de António Gedeão*,
Sá da Costa Ed.

III. Procure no poema:

a) O antónimo de:

1. dei: _____
2. branca: _____
3. perdi: _____
4. infectado: _____
5. opaco: _____

b) O sinónimo de:

1. sinais: _____
2. fogo: _____
3. fresco: _____
4. experimentei: _____
5. hábito: _____

IV. Numere as frases de modo a mostrar a ordem dos acontecimentos no poema:

- O cientista levou uma lágrima da mulher para o laboratório.
- O cientista fez várias experiências.
- Ele observou a lágrima de todos os ângulos.
- O cientista pôs químicos na lágrima para separar os seus componentes.
- Um cientista encontrou uma mulher negra que estava a chorar.
- O cientista concluiu que a lágrima tem o mesmo composto de todas as outras: sal e cloreto de sódio.
- O cientista colocou a lágrima dentro de um tubo de ensaio.

1

V. Reflita um pouco sobre a mensagem do poema e explique, por palavras suas, a conclusão a que o cientista chegou relativamente às pessoas negras.

VI. Rescrita do poema:

Grupo A	Grupo B
A experiência descrita no poema é feita por dois cientistas: (Nós) Encontrámos uma preta que estava a chorar (...)	Um cientista descreve a experiências de outros dois cientistas: (Eles) Encontraram uma preta que estava a chorar (...)

Figura 5: Ficha de trabalho referente ao PRLP, pp.1-2, período de 2008-2010 e 2012-2014 (Ficha de trabalho nº 5)

Um outro plano de aula corresponde a uma ficha de trabalho em que é abordado um texto autêntico de natureza informativa: uma notícia do jornal semanário de Timor. A fase de leitura é precedida por completamento de espaços lacunares, como preparação para a leitura, seguindo-se a leitura e interpretação e, finalmente, a elaboração de um requerimento, atividade devidamente contextualizada, criada a partir do texto, por meio de instruções dadas previamente acerca da estrutura deste tipo concreto de texto.



Oficina de Língua Portuguesa 2010

A- Leia e complete a notícia com os seguintes verbos:

pensou, lutaram, disse, criaram, decidiu, começaram, tomou, ameaçaram, referiu, afirmou

Antigos chefes de Suco ameaçam acção contra Governo

Antigos Chefes de Suco (1) _____ interpor uma acção contra a decisão do Governo, que (2) _____ atribuir um subsídio de apenas \$350 dólares americanos.

Segundo o coordenador desta acção, que quer manter o anonimato, neste momento, estão a preparar uma petição e já (3) _____ a registar os nomes dos antigos Chefes de Suco, que incluem membros do Conselho de Suco, para realizar este pedido.

Sobre esta informação, o Ministro da Administração Estatal e Ordenamento do Território (MAEOT), Arcângelo Leite, (4) _____ aos jornalistas que os antigos chefes de suco têm direito, num país democrático, a realizar qualquer acção mas deve haver uma razão para isso. "O Estado (5) _____ em dar-lhes dinheiro, mas se não quiserem receber, claro que o dinheiro voltará para os cofres do Estado", afirmou Arcângelo Leite.

O Ministro (6) _____ que a decisão do Governo tem por base a aprovação do orçamento no Parlamento Nacional, atribuindo \$350 dólares para os Chefes de Suco e Conselho de Anciãos, e \$250 dólares para os Chefes de Aldeia e membros do Conselho de Suco.

Arcângelo (7) _____ que é uma verba a receber uma vez só e que "neste momento, os meus directores estão a proceder aos processos de pagamento".

(...)

O coordenador para esta acção afirmou que eles não concordam com o montante do subsídio porque, quando se compara com a decisão que o Governo (8) _____ em relação ao subsídio de USD\$8000 para os petiçãoários, que (9) _____ problemas para a nação, e eles, líderes locais no período da crise de 2006, que (10) _____ muito para conseguir a estabilidade em cada suco, particularmente em Díli, apenas vão receber USD\$350. (...)

JNSemanário, 27 de Fevereiro de 2010

B- Complete as seguintes frases sobre a notícia:

- 1) O Governo da RDTL decidiu _____
- 2) Antigos Chefes de Suco decidiram _____
- 3) Os Chefes de Suco tomaram esta decisão porque _____
- 4) Para realizar a acção anterior, os antigos chefes de Suco já começaram a elaborar uma _____
- 5) Os antigos chefes de Suco não concordam com o valor do subsídio dado que _____

A **petição** é um tipo **de requerimento**. O **requerimento** é a forma do cidadão ou do funcionário público se dirigir à autoridade, solicitando um benefício, isto é, a satisfação de um interesse.

Este é o requerimento que o coordenador dos antigos Chefes de Suco decide enviar ao Ministro Arcângelo Leite. Complete-o a partir das instruções:

Instruções para elaborar um requerimento:

- Nome da autoridade e cargo por ele ocupado colocam-se na parte superior direita; adequar as formas de tratamento à entidade a que se destina (começa-se por: Ex.mo Sr. ou Il.mo Sr. e no interior do texto devemos escrever V. Ex.^a ou, por extenso Vossa Excelência).
- O texto começa com a identificação do requerente - é indispensável e deve apresentar todos os dados julgados necessários ou convenientes: nome, idade, estado civil, número do cartão de eleitor, profissão, morada, etc.
- De seguida, faz-se o pedido ou objecto do requerimento - deve apresentar a situação e justificar o pedido;
- Na última frase "pedir deferimento" - deferir é satisfazer o pedido, usando-se frequentemente esta expressão com o significado de que o autor do requerimento espera que o seu pedido seja atendido;
- Local, data e assinatura - são os elementos por que termina este documento.

Ex.mo Sr. Arcângelo Leite

Ministro da Administração Estatal e Ordenamento do Território

Eu, abaixo assinado, António José da Silva Torres, _____, antigo Chefe de Suco, de ____ anos de idade, residente em Colmera n° 23, no distrito de _____, portador do cartão de eleitor n° _____, venho, em nome dos Antigos Chefes de Suco, expor o seguinte: _____

Venho, por isso, requerer a V.Ex.^a _____

Pede deferimento.

_____, _____ de Março de 2010

O requerente,

António J. da Silva Torres

As duas últimas fichas de trabalho a que se acaba de aludir não dispõem de exercícios gramaticais, prática comum a muitos professores durante o período de 2008 (outubro) a 2010, por entenderem a abordagem implícita da gramática, orientação vinda da coordenação pedagógica desse período, como mera exposição à língua. Esta concepção da aquisição e da aprendizagem da LP assumida pela coordenação pedagógica deste período encontra eco em autores como Krashen (1981) que defende que o processo de aquisição e aprendizagem de uma L2 se aproxima do de uma L1. No entanto, a abordagem explícita da gramática, para estes aprendentes, baseada na análise de estruturas, no recurso à terminologia linguística (embora nem sempre forçosamente necessária para tornar as estruturas compreensíveis) e na sistematização dos conhecimentos linguísticos, ajuda a uma melhor memorização, organização e explicitação mental das estruturas linguísticas⁴⁶. Um ensino da LP baseado meramente na exposição ao *input*, sem explicitação das estruturas gramaticais, leva a que a gramática adquirida pelo aprendente seja meramente lexical, ou seja, que o mesmo adquira apenas uma competência lexical e não gramatical e comunicativa, como acontece com muitos alunos em Timor que não sabem produzir frases corretas, mas apenas dizer vocabulário, palavras soltas (Nunes, 2014). Por outro lado, um ensino com uma abordagem explícita da gramática é muito importante em contextos como o de Timor-Leste, como forma de contornar e atenuar as dificuldades linguísticas destes aprendentes, decorrentes do facto de serem aprendentes tardios e devido à sua pouca exposição à LP no contexto fora da sala de aula. O facto de ser falante tardio de uma língua acrescido de um reduzido *input* fora do contexto da sala de aula são factores que contribuem para a fossilização linguística e consequentes desvios, ainda que dificilmente a gramática de um falante de L2 venha a ser equivalente à gramática de um falante de L1. De qualquer modo, uma abordagem explícita das formas e das estruturas gramaticais pode ajudar a resolver algumas dificuldades, sem excluir uma abordagem implícita pela mera exposição a um maior *input* linguístico (através de estratégias como o contacto com textos autênticos – audição e leitura - e aprendizagem cooperativa, entre outras), igualmente importante mas não suficiente, pois só por si não chega para que um aprendente timorense adquira uma boa proficiência e uma competência gramatical e comunicativa, e não meramente lexical⁴⁷.

⁴⁶ Daí a importância de existirem certos momentos numa aula como a *preparação para a escrita* ou *preparação para a oralidade*, em que é importante que os alunos organizem por escrito aquilo que vão escrever ou ler a seguir, para que as estruturas fráscas e o vocabulário sejam melhor memorizados e estejam mentalmente organizados para que depois o discurso escrito ou oral saia mais estruturado e seja mais fluido. (Nunes, 2014)

⁴⁷ Nunan (2004), nas seis etapas que propõe para a criação de materiais didáticos, indica a segunda etapa que se refere a uma abordagem implícita das formas e estruturas linguísticas, em que os aprendentes são expostos a textos ouvidos e lidos. E sugere uma quarta etapa de resolução de exercícios sobre um ou mais elementos linguísticos, numa abordagem mais explícita. Ou seja, antes da análise das formas e estruturas linguísticas, é dada a oportunidade de ver, escutar e falar na língua-alvo num contexto comunicativo específico. Portanto, quer a abordagem implícita, quer a

Retomando a análise dos materiais, é esta a única diferença que distancia estes materiais dos materiais didáticos usados no período do PFICP, com uma abordagem gramatical mais explícita, ainda que nem sempre com o recurso a terminologia gramatical, pelo menos no que se refere aos materiais por nós trabalhados. É de referir também que, nos dois períodos em estudo, não se observa uma análise contrastiva entre o Tétum e o Português, o que ajudaria em muito os aprendentes timorenses a compreenderem melhor a estrutura do Português, já que muitos aprendentes não memorizam bem a terminologia gramatical (Nunes, 2014), embora tal não seja absolutamente necessário para que o conhecimento explícito da gramática se torne implícito e a aprendizagem progrida. O que é estritamente necessário é a exposição intensiva à língua e a abordagem gramatical explícita da mesma.

Estas fichas de trabalho enquadram-se numa abordagem comunicativa associada à abordagem por tarefas proposta por Nunan (2004), como se disse, uma vez que cada etapa prepara a seguinte (pré-leitura, pré-escrita e funcionamento da língua), havendo uma integração progressiva dos conteúdos de modo a permitir a realização de uma tarefa na qual os alunos podem repescar ou reaproveitar vocabulário e estruturas das etapas anteriores, juntamente com outras combinações linguísticas que mobilizem, havendo portanto uma prática discursiva mais livre e espontânea, por oposição ao método da “gramática e tradução”, da “abordagem direta” e dos “métodos audiolingual e audiovisual”, defensores de uma comunicação oral mecânica baseada na repetição de estruturas com base em exercícios de tipo estímulo-resposta, centrados na forma e não na produção de significados, apesar, de serem métodos válidos para trabalhar, por exemplo, a compreensão oral e a pronúncia. Por outro lado, dois dos textos base das fichas comentadas são representativos da cultura local e um terceiro adequa-se à mesma (caso do poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão). São textos que vão ao encontro das necessidades do público-alvo⁴⁸, uma vez que se adequam ao seu universo cultural e expressam *input* real, dado serem materiais autênticos. Aliás, no período de 2008 a 2010 era sobrevalorizado o texto autêntico, sendo interdito o recurso ao texto fabricado. Porém, para Nunan (2004) citado por Nunes (2014), a combinação de materiais autênticos com fabricados proporciona uma experiência de aprendizagem mais favorável da qual se podem colher mais benefícios. A metodologia adotada nesta fase do Projeto para a criação de materiais didáticos também se enquadra na abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, porque as atividades interativas propostas,

explícita são valorizadas, mas sem excluir a abordagem explícita na lecionação de LP a aprendentes timorenses tardios, pelas razões que já discutimos.

⁴⁸ Os professores timorenses precisam de um ensino que vá ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, de modo a dominarem competências orais e escritas úteis à sua profissão, e de um ensino que colmate as suas deficiências linguísticas num contexto em que a LP está muito pouco presente no dia-a-dia e nos meios de comunicação social, como analisámos no início do capítulo I.

embora consistam apenas em tarefas de escrita, vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos principais aprendentes destes períodos - os professores timorenses. São tarefas de escrita que insidem sobre tipologias textuais que os alunos precisam de dominar para o seu trabalho, nomeadamente o requerimento, a reescrita de um poema e a produção de um texto narrativo.

Reitere-se que a metodologia adotada nestas fases do PRLP, sendo globalmente comunicativa, adequa-se à abordagem concebida por Nunan (2004). Trata-se de uma abordagem que, focalizando o processo de ensino aprendizagem na tarefa, visa com esta desenvolver nos aprendentes uma competência comunicativa com vista à realização dos atos de fala necessários às suas necessidades comunicativas reais. Um ensino baseado em tarefas⁴⁹, tal como propõe Nunan (2004) e tal como sugere Nunes (2014) para o ensino da LP em Timor Leste, promove, portanto, a exposição intensa à língua (com repetição constante de exercícios e atividades) através de momentos como a impregnação linguística⁵⁰ em que o aprendente entra em contacto com o vocabulário, as estruturas gramaticais e as funções comunicativas que deverá ativar na primeira etapa ou *schema building* (ex.: preparação para a leitura e preparação para a escrita); de momentos de repescagem e retoma de léxico ou de estruturas trabalhadas em momentos anteriores, como na segunda etapa, *controlled practice* (que, à exceção da maioria das outras etapas, não está tão presente na metodologia destas duas fases do PRLP); de momentos como a quinta etapa, correspondente às atividades comunicativas (ex.: após a leitura, correspondente à produção oral e escrita) que envolve a aplicação prática do vocabulário e estruturas aprendidas nas fases anteriores, ainda que com alguma liberdade linguística; e, por fim, de momentos como a sexta etapa (ex.: igualmente correspondente ao momento da pós-leitura) em que estratégias de interação ou conversação (repetição, pedidos de reformulação, resumos ou reescrita de textos, instruções, dizer o mesmo por outras palavras ...) são o culminar das etapas anteriores, em que a liberdade discursiva é total ainda que se deva aplicar o vocabulário e estruturas das etapas anteriores, embora podendo ser combinado com outro vocabulário e estruturas.

Esta sexta etapa proposta por Nunan, baseada na tarefa, isto é, na interação ou conversação⁵¹, é mais uma razão ou justificação para o importante contributo da aprendizagem

⁴⁹ Uma tarefa tanto pode ser a leitura intensiva ou extensiva de um texto, como a produção oral (ex.: um reconto) ou produção escrita (ex.: escrita de uma notícia). Qualquer uma destas tarefas expõe o aluno à língua, suas estruturas, léxico e semântica.

⁵⁰ Aliás, esta impregnação linguística dá-se em todos os momentos de uma aula, na pré-audição, audição, pós-audição, pré-leitura, leitura, pós-leitura, pré-escrita, escrita, pós-escrita e outras tarefas comunicativas interativas. A exposição à língua deve ser uma constante ao longo de uma aula de L2 ou LE, mas sobretudo nos casos em que o *input* fora de aula é baixo.

⁵¹ Embora esta seja a etapa proposta por Nunan para desenvolver a interação e conversação, o recurso ao texto literário, ou outros materiais autênticos para leitura, e o recurso à aprendizagem cooperativa, propostas de estratégias didáticas que faremos neste trabalho, podem ser realizadas noutras etapas da aula e não somente no momento da conversação/interação, sexta etapa proposta por Nunan na elaboração de um plano de aula. Os próprios exercícios de funcionamento da língua, podem também eles ser desenvolvidos com recurso à conversação/interação (de

cooperativa juntamente com o recurso à literatura para o ensino de Português em Timor, dadas as características dos aprendentes timorenses, como analisaremos nos capítulos 2 e 3. Acrescente-se ainda que a quinta e sétimas etapas propostas por Nunan correspondem a uma só etapa (produção – expressão oral e escrita) na metodologia descrita dos dois períodos do PRLP que temos vindo a analisar.

De referir que a quarta etapa corresponde à resolução de exercícios gramaticais, após a terceira etapa em que o aprendente tem a oportunidade de ver, falar e escutar simplesmente na língua, sem necessidade de reflexão linguística, o que significa que nesta metodologia há lugar para o ensino explícito da gramática e que este é favorcedor do *input* linguístico e está ao serviço de uma melhor comunicação oral e escrita, como em qualquer outra etapa. Estas etapas assim descritas são dependentes umas das outras e aumentam o *input*, sendo que um ensino estruturado deste modo permite que o aprendente tardio progrida de facto, ainda que de modo menos rápido, devido à constante reciclagem e repescagem dos conteúdos das etapas anteriores.

Feita uma abordagem dos pressupostos metodológicos subjacentes aos Projetos do PRLP, refletiremos de forma breve, nos próximos dois pontos, sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de uma LE e sobre a importância da aplicação da abordagem comunicativa ao ensino do Português em TL.

3. As principais metodologias de ensino-aprendizagem de LE ao longo dos tempos: referência particular ao método comunicativo

Ao longo dos tempos, têm-se sucedido as tentativas de encontrar as metodologias mais eficazes para promover o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras⁵².

Conhecer aprofundadamente tais métodos é muito importante para que o professor selecione os mais adequados ao programa que elaborou e às necessidades e características dos alunos. Aliás, tal é imprescindível, pois só revisitando a história das metodologias do ensino das línguas estrangeiras, se pode evitar os erros do passado e tornar possível o progresso

acordo com Nunan (2004) e outros autores) e com recurso à aprendizagem cooperativa no âmbito de uma abordagem comunicativa do ensino da gramática (sem excluir a abordagem estruturalista da mesma, que também tem a sua utilidade, na medida em que ajuda o aluno a desenvolver a sua reflexão acerca da análise das estruturas e o modo como elas se organizam dentro da frase).

⁵² Sobre este assunto, recomenda-se a leitura dos seguintes artigos: Paiva, V.L.M.O. (2005). “Como se aprende uma língua estrangeira?” In: Anastácio, E.B.A., Malheiros, M.R.T.L., Figliolini, M.C.R (Orgs) *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da Uniderp. e Leffa, V. J. (1998). “Metodologia do ensino de línguas” in Bohn, H.I.e Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, pp. 211-236

metodológico por parte dos professores para que, sem se doutrinarem num só método, sejam capazes de escolher os mais adequados para determinado público (Leffa, 1988).

Por estas razões, e sobretudo para melhor se compreender em que consiste a “Abordagem Comunicativa”, melhor compreender as propostas metodológicas adotadas nas diferentes fases do PRLP e melhor fundamentar as propostas metodológicas que defenderemos neste trabalho para o ensino do Português em TL, apresentamos de seguida uma síntese, necessariamente breve, sobre as principais metodologias de ensino de LE ao longo dos tempos.

O primeiro método a referir, por ser o mais antigo e aquele com maior perdurabilidade temporal, é o denominado **Método Tradicional** ou da gramática e da tradução. Trata-se de um método que valoriza a gramática normativa, elegendo o dicionário e a gramática como materiais de trabalho imprescindíveis, dando pouca atenção aos temas ou conteúdos dos textos, servindo estes apenas como suportes para se trabalhar o léxico e a gramática (com predomínio dos aspetos de sintaxe e morfologia em detrimento da importância dada aos aspetos de pronúncia e entoação). Além disto, as atividades que envolviam os alunos baseavam-se na memorização, na tradução e retroversão, em ditados e na elaboração e memorização de listas de vocabulário totalmente descontextualizado. Este método não assenta por isso em objetivos comunicativos nem pretende desenvolver no aluno a criatividade e o saber-fazer, pois tem como objetivo último levar o aluno a desenvolver a capacidade de ler e apreciar a literatura e a cultura da L2, o que, só por si, não é suficiente para se conseguir comunicar na nova língua, quando se desvaloriza a oralidade e sobrevaloriza o conhecimento explícito da gramática, como é o caso desta abordagem. Daqui deduz-se que a relação entre o professor e o aluno é vertical, o processo de ensino centra-se no professor que é inflexível, autoritário, pouco ou nada tolerante para com o erro, detentor do saber, uma vez que não há interação entre alunos, professor-aluno, nem diálogo espontâneo na construção de novos sentidos. Apresentamos de seguida um exercício exemplificativo deste método.

O Método Natural foi defendido por Locke que confirma o que já dizia Montaigne, contemporâneo de Asham, como referido por Besse (1992) citado por Tavares (2008), segundo o qual a aprendizagem de uma língua deveria implicar o contacto com os falantes nativos e o contacto com o país da língua-alvo, por forma a se apreender não só a língua de um modo mais eficaz, mas também a cultura, já que o conhecimento da língua exige o conhecimento da cultura, dos costumes e das mentalidades, sendo que a melhor forma de o fazer é pelo contacto com os falantes nativos.

A forma como é concebida a aprendizagem da língua estrangeira por este método, em ambiente natural, é idêntica à forma como se aprende a língua materna, ou seja, por exposição direta à mesma e por contacto com os falantes de uma dada comunidade, sendo que a gramática só se aprende posteriormente em ambiente formal, para que se aperfeiçoe a comunicação.⁵³ Dados estes pressupostos, é privilegiado neste método o desenvolvimento da competência oral (acredita-se que, através do *input* linguístico, a fala flui naturalmente) e recusa-se o recurso à língua materna, ao contrário do proposto pelo método tradicional, pelo que este método tem objetivos claramente comunicativos e centra-se no saber-fazer.

No entanto, a aprendizagem é feita de uma forma muito mecânica com a resolução de exercícios estereotipados do tipo estímulo-resposta, recorrendo-se à memorização, em que predomina a ideia de gramática implícita (aquisição da língua ou uso inconsciente das regras gramaticais) em detrimento da gramática explícita (aprendizagem da língua ou uso consciente).

Quanto ao **Método Direto**, este surgiu nos finais do século XVI (Leffa, 1988). Segue alguns dos princípios defendidos por Montaigne – que aprendeu latim pelo método direto - e por Locke.

Segundo este método, o aluno deve aprender a “pensar na língua-alvo” (Leffa, 1988). Pretende-se desenvolver a competência comunicativa, ao contrário do Método Tradicional, que defende apenas o uso da LE dentro da sala de aula. Segundo o método direto, a LE é o principal veículo de comunicação no espaço da sala de aula, com recurso à exploração de imagens, de objetos ou desenhos e ao uso da mímica, de acordo com Tavares (2008).

Trata-se de um método mais ativo, que privilegia a interação, a oralidade, a conversação e a discussão sem a explicitação das regras gramaticais e dos aspetos culturais da língua alvo, ensinando-se apenas a gramática e o vocabulário do quotidiano de forma indutiva e não dando excessiva importância à valorização da pronúncia correta. Este método, apesar de dar ênfase à oralidade, não descarta a escrita que pode ser usada logo nas primeiras aulas. O estudante aprende a língua, tanto oral como escrita, primeiramente através de diálogos sobre assuntos diários, sendo que as regras gramaticais são exploradas com o tempo e com a experiência.

No entanto, também este método defende um conceito mecanicista da aprendizagem com a criação de exercícios do tipo estímulo-resposta (Leffa, 1988). É ainda um método que recorre à memorização e imitação. Apesar de privilegiar mais a interação comparativamente com o método

⁵³ Também Comênio (2015), contemporâneo de Locke e uma grande referência na área da didática das línguas, defende que só se deve passar ao conhecimento da gramática no ensino da LE, ou seja, ao conhecimento das regras gramaticais por forma a ajudar no aperfeiçoamento linguístico, depois de os aprendentes aprenderem primeiramente com a prática, ouvindo, lendo, falando, escrevendo, num saber-fazer contínuo desde o início da aprendizagem, tendo sempre presente o contraste com a L1 do aluno durante a aprendizagem da L2 de modo fazê-lo refletir sobre os aspetos similares e divergentes entre as duas línguas, visando o aperfeiçoamento linguístico da L2. Deve-se dizer que estes princípios de Comênio sobre a didática da LE visam claramente objetivos comunicativos, pelo que o seu pensamento é ainda muito atual e encaixa-se na Abordagem Comunicativa do ensino das línguas estrangeiras. Para este autor, embora aprender uma língua tenha objetivos comunicativos, não é necessário o seu estudo exaustivo, até à perfeição, tal como é proposto pelo QECRL (2001).

tradicional, a interação entre professor-alunos e alunos-alunos ainda não é suficientemente valorizada.

Segundo Leffa (1988: 6), “O uso de diálogos situacionais (exemplo: “no banco”, “fazendo compras”, etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas”.

Já o **Método áudio-oral ou audiolingual** baseia-se nos princípios da psicologia *behaviorista* (de Skinner) que defendia que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua é assim vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas (Paiva, 2005).

Segundo Leffa (1988), este método surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira o mais rápida possível. Este método dá ênfase à oralidade, sendo a leitura e a escrita desvalorizadas, pois, de acordo com os pressupostos do método, e segundo diz Leffa (1988: 12), “(...) ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala”. Subentende-se disto que o aluno devia primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontece com a aprendizagem da língua materna com os povos em geral que só aprendem a escrever depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, apresentando assim pronúncias autênticas, tornou-se um importante recurso audiovisual.

A língua era encarada como um processo mecânico de estímulo e resposta (Torre, 1995). Os alunos ouviam e repetiam, pelo que este método desenvolvia apenas a pronúncia ou, quando muito, a compreensão oral, através de exercícios estruturais ou a partir de um modelo dado, o qual deveria ser repetido para que automatizassem rapidamente os conhecimentos. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. Mas o aluno não podia fazer perguntas. O professor continuava no centro de aprendizagem, ele orientava todo o processo não havendo lugar para a comunicação genuína e espontânea, que não estivesse

prevista ou fugisse do controlo. O ensino era feito progressivamente através da aprendizagem gradual das estruturas. Tratava-se de um ensino estruturalista. As estruturas eram aprendidas pela repetição até à assimilação ou automatização.

Ainda de acordo com Leffa (1988:12), entendia-se que se aprendia uma língua pela prática e através dos atos da língua a que os alunos eram expostos e não pela explicitação ou explicação de regras. O método defende a análise contrastiva entre a L1 e L2 ao nível fonológico, lexical, sintático e cultural para se prever os erros dos alunos e concentrar as atividades tendo em conta estas diferenças, a fim de evitar os erros de interferência linguística. Os erros deviam ser sempre corrigidos para evitar a fossilização. As técnicas mais usadas eram a memorização e dramatização de diálogos que deveriam ser imitados, repetidos (para que repetissem os atos de fala na perfeição) e memorizados pelos alunos. Era esperado que o aluno produzisse a mesma pronúncia de um falante nativo.

Como limitações desta abordagem, Leffa (1988) aponta as seguintes: 1) os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendentes de métodos anteriores, isto é, no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula; 2) as repetições intermináveis para desenvolver a aprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e para os professores; 3) ao dar ênfase à forma em vez do conteúdo, o método fazia com que os alunos produzissem enunciados que não entendiam; 4) além disso, ao criarem o hábito de repetir sempre as mesmas estruturas linguísticas, transformavam-se em “papagaios” (Paiva: 2005). Os detratores do método (Paiva, 2005: 133) “diziam que, quando confrontados com a pergunta *Where do you come from?*, as pessoas responderiam, automaticamente, *I come from a little town not far from here*. Essa crítica ignora a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido, mesmo que ele nunca tenha antes ouvido ou produzido determinado enunciado”.

Ainda segundo Paiva (2005), citando Larsen-Freeman (1986), um dos méritos deste método foi o de ampliar o conceito de cultura que deixou de ser vista apenas como englobando as artes e a literatura e passou a abarcar também o comportamento quotidiano dos usuários da língua-alvo. Embora este aspeto não se relacione diretamente com o domínio das estruturas gramaticais, pressupõe-se que, através do estudo da cultura, estas são trabalhadas de modo implícito, pela prática e exposição à língua.

Tal como os métodos áudio-orais e audiolinguais, a **metodologia áudio-visual** privilegiava igualmente a língua falada, apresentada através de pequenos diálogos. A diferença reside em que, neste caso, os exemplos de língua oral não são genuínos mas antes artificiais, pese embora o

método continuar a colocar a ênfase na memorização e na repetição, com vista a alcançar um certo grau de automatismo por parte dos aprendentes. Para além disso, os pequenos diálogos escutados pelos alunos são apoiados por imagens que ajudam a compreender melhor as situações. Como vimos, este método tem a pretensão de preparar para a oralidade, mas em situações concretas, não favorece uma comunicação e interação espontâneas. Baseia-se unicamente em exercícios estruturais. A gramática é também adquirida de modo implícito (Tavares, 2008).

Em síntese, de acordo com Frias (1992) citada por Tavares (2008), pode concluir-se que nenhum dos métodos até agora apresentados - Método Tradicional, Método Natural, Método Direto, Método Áudio-oral e Método Áudio-visual – tem como principal preocupação ou como resultado mais expressivo o desenvolvimento da competência comunicativa de forma autêntica e genuína, pois a aprendizagem é apenas programada tendo por base a memorização e a repetição. Todos estes métodos têm em comum um certo conceito mecanicista da aprendizagem com a criação de exercícios estruturais.

É importante acrescentar ainda que o recurso ao texto literário é valorizado apenas no método tradicional, que nele centra toda a atividade desenvolvida em sala de aula, através da leitura, da resposta a questionários sobre o texto ou da imitação do modelo textual fornecido em exercícios de escrita feitos pelos alunos. A oralidade, portanto, estava fora do processo de ensino nesta metodologia tida como “uma deturpação da obra literária” (Esteves, 1991: 142), pelo que este método não pôs os aprendentes a falar fluentemente. Como veremos adiante nesta dissertação, à semelhança da abordagem tradicional, também na abordagem comunicativa é valorizado o recurso ao texto literário, embora em perspetivas diferentes, enquanto nos restantes métodos são apenas valorizados os textos utilitários e, por conseguinte, registos de língua corrente, como diálogos ou frases descontextualizadas.

Em sentido idêntico às opiniões dos autores já anteriormente referidos, Maria José Frias (1992) citada por Tavares (2008), distingue duas correntes metodológicas que abarcam os diferentes métodos: a primeira corrente metodológica diz respeito ao “método tradicional” ou de “gramática e tradução” em que, como já se disse, por um lado, se recorre à língua materna na tradução e retroversão de textos, na explicação dos textos e dos exercícios e na introdução das estruturas gramaticais e, por outro lado, a língua estrangeira é ensinada como uma língua morta, dando-se importância especial à escrita e desvalorizando-se a criatividade e a oralidade. A segunda corrente abarca o “método natural” e os métodos “direto, “audio-oral” e “audiovisual”. Esta corrente dá prioridade à expressão oral e não valoriza o uso da língua materna. Por outro

lado, todos e têm uma conceção mecanicista da língua, baseada na memorização, na repetição e reprodução de estruturas.

Porém, os falantes são dotados de criatividade ou de capacidade natural para produzirem frases com sentidos e com novos significados, facto que é referido pela primeira vez por Chomsky (Paiva, 2005). Este foi um dos pressupostos que mais influenciou o nascimento de uma nova abordagem - a abordagem comunicativa. Embora o pensamento de Chomsky seja muito importante no sentido de conceber que o ser humano tem a capacidade inata para gerar enunciados, quem mais influenciou o surgimento desta nova abordagem foi sobretudo Dell Hymes, um dos seus críticos que se opôs à noção de competência e performance de Chomsky e que forneceu um conceito que é estruturante para a nova abordagem – o conceito de competência comunicativa (Leffa, 1988).

De facto, Chomsky, na sua gramática gerativo-transformacional – um dos mais importantes modelos teóricos que estiveram na origem da abordagem estruturalista ou gramatical a partir da segunda metade do século XX, - e Bloomfield (1887-1949)⁵⁴, ambos defensores da linguística estruturalista nos Estados Unidos, influenciados pela teoria linguística de Saussure assente no código linguístico⁵⁵, detinham-se no código da língua, ou seja, na língua como estrutura regida por regras, enquanto que na Europa se mantinha a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos. Os linguistas e estudiosos europeus analisavam a língua com base num conjunto de eventos comunicativos ou no estudo da análise do discurso oral e escrito e do contexto em que era produzido e interpretado (ou seja, concebiam a língua como um sistema de expressão de significados usada num determinado contexto sócio-cultural), ao passo que nos Estados Unidos a língua era analisada ao nível da frase ou do código da língua – a língua como estrutura regida por regras (Leffa, 1988).

Na verdade, para os estruturalistas ou para a abordagem gramatical, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua baseava-se no conhecimento das formas linguísticas ao nível morfológico, fonológico, lexical, sintático, focando-se no modo como as estruturas ou formas linguísticas podiam ser empregadas e combinadas para formar frases gramaticalmente corretas. Mas, enquanto os estruturalistas *behavioristas*, como Bloomfield, descreviam a língua como um conjunto de hábitos, rotinas ou automatismos linguísticos adquiridos por condicionamento, por hábitos que levavam à assimilação das estruturas da língua e conseqüente aprendizagem da

⁵⁴ Considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana.

⁵⁵ A teoria estruturalista de Saussure influenciou muitos linguistas entre a I e a II Grandes Guerras, como Bloomfield, nos Estados Unidos da América, Louis Hjelmslev, na Escandinávia, assim como influenciou Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy, da Escola Linguística de Praga, que conduziram importantes pesquisas. Saussure concentra-se na estrutura da linguagem, algo passível de ser analisado, pelo que, com esta sua teoria, rompe-se com a ideia de que a linguagem só serve para designar a realidade.

mesma, num processo mecânico de estímulo-resposta, sendo esta abordagem adotada pelo método audio-visual, os estruturalistas transformacionistas, como Chomsky, concebiam que qualquer ser humano tem a competência inata de gerar criativamente frases, ou seja, de gerar, a partir de um número limitado de regras, um número infinito de enunciados/sequências não só conhecidas mas também possíveis de criar a partir da interiorização das regras da língua; do mesmo modo, tem também a capacidade de compreender e reconhecer a estrutura de todas as frases da sua língua nativa.

Todavia, esta visão chomskiana, mentalista e universalista, (que aborda a linguagem como uma habilidade inata com que todos nascemos e que nos dota da capacidade de aprender línguas pelo facto de considerar que o indivíduo suficientemente exposto à língua tem a capacidade de formular regras e testar hipóteses acerca da estrutura dessa língua), embora abra caminho à metodologia comunicativa, descarta o uso concreto e o contexto da linguagem dos falantes reais. Chomsky, na sua gramática generativa, apenas concebe a existência da *competência* inata que qualquer ser humano tem para produzir frases gramaticalmente corretas e reconhece a *performance* do falante que se baseia no ato ou efeito de falar, na capacidade de falar bem ou não uma língua (Hymes, 1972). À pouca importância dada pelo generativismo às situações socioculturais concretas em que se dá a comunicação e à interação social no ensino das línguas estrangeiras, contrapôs-se a teoria de Dell Hymes, a que já aludimos, que forneceu um conceito que é estruturante para a nova abordagem – o de competência comunicativa - segundo o qual ter competência para dominar uma língua não consiste apenas em ter competência linguística, conhecer as regras gramaticais e produzir enunciados linguisticamente corretos, mas também em ser capaz de usar a linguagem de modo adequado ao contexto sócio-cultural, por forma a interagir adequadamente, produzindo-se enunciados social e culturalmente aceitáveis e assim construir as relações sociais (Leffa (1988) e Hymes (1972). A este propósito, referem Canale e Swain:

“Hymes (1972) has rejected the strong version of competence for language that Chomsky (1965) adopted – where this competence is equivalent to grammatical competence – and proposed a theory of competence that includes the language user’s knowledge of (and ability for use of) rules of language use in context. The actual theory of communicative competence that he suggests is comprised of knowledge (and abilities) of four types: 1. Whether (and to what degree) something is formally possible; 2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; 3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails. Communicative competence is thus viewed by Hymes as the

interaction of grammatical (what is formally possible), psycholinguistic (what is feasible in terms of human information processing), sociocultural (what is the social meaning or value of a given utterance), and probabilistic (what actually occurs) systems of competence. (Canale e Swain, 1980: 15, 16)

Foram os pressupostos enunciados por Chomsky, e sobretudo o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, que determinaram, a partir dos anos 70 do século XX, uma grande evolução no âmbito da didática das línguas estrangeiras, com a afirmação da **abordagem comunicativa**, sendo que o processo de ensino-aprendizagem se passa a centrar no aprendente, nas suas características específicas de aprendizagem, nas suas necessidades comunicativas e na sua adaptação ao contexto sócio-cultural, objetivos que estão na base de uma comunicação oral e escrita realizada com sucesso. Para que este fim seja alcançável, é necessário que o conhecimento da gramática esteja ao serviço da comunicação.

Segundo Leffa (1988), enquanto na metodologia audiolingual o ensino da língua se concentrava no código linguístico e em exercícios estruturais, à luz do estruturalismo, a nova abordagem foca-se numa gramática nocional, pelo que o aluno é levado a descobrir acerca do funcionamento da língua através da reflexão e da elaboração de hipóteses sobre o seu processo. Na nova abordagem, o objetivo não é somente descrever e analisar a estrutura da língua, a sua forma/estrutura, mas perceber aquilo que se faz com estas formas/estruturas ou como as usar para materializar as funções comunicativas (perguntar, dar ordens, pedir, prometer, declarar algo, dar informações, descrever, narrar, etc). Daí que a tarefa dos primeiros metodólogos tenha sido elaborar um inventário das noções e funções (que se transformaram em taxonomias) que normalmente se expressam através da língua e que foram usadas na criação de materiais didáticos e na organização de cursos motivados pela abordagem comunicativa, o que, aliás, contribuiu também para a inovação do ensino da LE na época em estudo.⁵⁶ A este propósito, é de referir que na abordagem comunicativa a gramática é uma gramática das noções, das ideias e da organização do sentido; conseqüentemente, os exercícios gramaticais já não são repetitivos e formais, mas mais próximos da comunicação real e mais interativos, levando os alunos, por si mesmos, a descobrir as regras de funcionamento da língua. É desta forma que a gramática está ao serviço da comunicação. Acrescente-se que, ao contrário dos *behavioristas* que menosprezavam o erro, para

⁵⁶ A este propósito, segundo relata Richards e Rodgers (1993: 47) citado por Leffa (1988), há várias possibilidades de organização de um curso: em estruturas e funções; em funções; em noções; baseado em tarefas; organizado a partir das necessidades dos alunos, entre outras. Para além de Hymes, Chomsky, Canale e Swain, etc, dois dos metólogos, entre vários outros, que contribuíram para a inovação do ensino das LE foram Wilkins (1976) e Widdowson (1978). O primeiro sugere que o material didático deve ser organizado por noções, pelos significados (que exprimem tempo, lugar, espaço, movimento, etc) e pelos atos comunicativos que indicam a razão pela qual se usa a língua (ex. pedir e dar informações, fazer um convite, etc). O segundo fornece conceitos importantes para a AC tais como: correção e adequação; *usage*; uso; coesão e coerência; ato ilocucionário.

os mentalistas, o erro faz parte do processo de aprendizagem por permitir testar hipóteses acerca do funcionamento da linguagem.

Esta metodologia de ensino foi tendo o seu desenvolvimento, como método, desde Hymes (anos 70), como já se referiu acima, passando por Canale e Swain, Sophie Moirand, Bachman e outros autores. É comum a estes autores que o conceito de competência comunicativa implica conhecer as diferentes estruturas da língua e saber como e quando usá-las (adequar as formas de tratamento ao interlocutor, ao contexto e seu estatuto, saber interromper uma conversa e quando, saber fazer um pedido, dar uma informação, etc). Enquanto os métodos anteriores abarcavam apenas a dimensão linguística, esta nova abordagem abarca os aspetos linguísticos (forma) ao serviço da comunicação (sentido) tendo em conta aspetos extralinguísticos culturais e sociais.

Com efeito, Canale e Swain (1980), de acordo com Paiva (2005), acrescentaram à competência comunicativa a competência gramatical (conhecimento do sistema linguístico), a competência sociolinguística (adequação ao contexto), a competência discursiva (coerência entre forma e conteúdo) e a competência estratégica (superar limitações na produção linguística recorrendo, por exemplo, à linguagem não verbal, e resolver problemas de comunicação, como mal-entendidos, etc). Tavares (2008) refere que, para Sophie Moirand (1982), a competência comunicativa tem as seguintes dimensões: competência linguística, discursiva, referencial e sócio-cultural; e que para Bachman a competência comunicativa inclui competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Igualmente para este último autor, a competência comunicativa não se deve limitar ao conhecimento da língua, mas também ao seu uso num contexto adequado.

Nas conceções metodológicas anteriores ao método comunicativo, a programação de um curso ou a preparação de materiais didáticos eram norteadas por princípios baseados em conteúdos, nomeadamente linguísticos. Já na abordagem comunicativa, o que norteia um programa de um dado curso ou a elaboração de materiais didáticos são as necessidades e os objetivos comunicativos dos alunos. Daí fazer todo o sentido, dentro desta abordagem, elaborar programas e matérias para cursos específicos, cursos para negócios, para médicos, para pessoal administrativo, etc. Primeiro é necessário fazer um levantamento das situações comunicativas a trabalhar (situações relacionadas com o Português para negócios, para a área da saúde, para a área administrativa, ou, numa palavra, Português para fins específicos, por exemplo) determinando a partir daí objetivos, expectativas, dificuldades, conhecimentos, ritmo e estilos de aprendizagem do aprendente. Após esta fase, pode-se então proceder à elaboração dos

programas (os quais devem ser constantemente readaptados às necessidades dos alunos) com os respetivos conteúdos linguísticos a serem trabalhados, centrados deste modo no aluno.

Tal como os conteúdos linguísticos a trabalhar devem ser selecionados apenas depois de identificadas as necessidades dos alunos, a gramática só deve ser ensinada a partir das situações de comunicação criadas ou surgidas na sala de aula (compreensão oral ou escrita de um texto, reconto de uma história, participação num debate) (Tavares, 2008). À semelhança do que refere Andrade, Ana Isabel e Sá, Maria Helena (1992), citada por Tavares (2008), só desta forma a gramática é uma verdadeira gramática pedagógica, centrada no aluno, que permite a ligação entre este e o saber adquirido. Do mesmo modo as atividades implementadas nas aulas devem ir ao encontro das necessidades e objetivos comunicativos dos alunos. Só um ensino assim encarado, centrado nas necessidades do aluno, se torna motivador e mais interessante, quer para professores quer para alunos, levando o aprendente a participar mais ativamente, segundo Tavares (2008), parafraseando Bertocchini e Costanzo (1989).

As atividades ou estratégias usadas nas aulas que visam a produção de enunciados comunicativos são diversas: trabalhos de grupo que permitem a comunicação entre os alunos, dando importância aos enunciados que fomentam a comunicação (como é o caso do trabalho com o texto literário - como material autêntico que é – o qual oferece múltiplas interpretações, como veremos no próximo capítulo), atividades cooperativas em pares (ou grupo), um dos tópicos centrais desta dissertação que mais à frente aprofundaremos; dramatizações e reconto de textos que permitem a expressão mais livre; leitura silenciosa e expressiva de textos autênticos por oposição a textos fabricados para fins pedagógicos; palavras cruzadas, sopa de letras, crucigramas, exercícios de antonímia e sinonímia; jogo da palavra intrusa; exercícios de falso/verdadeiro, escolha múltipla, ordenação de frases desordenadas; trabalho autónomo; auto-reflexão sobre a própria aprendizagem, entre vários outros (Tavares, 2008).

Este tipo de abordagem comunicativa é também interessante pelo facto de defender o recurso a materiais autênticos próximos da realidade. Segundo Leffa (1988), os diálogos devem apresentar personagens autênticas semelhantes às das situações reais de uso da língua, incluindo os ruídos que interferem no enunciado (sotaques, vozes distorcidas ao telefone, as hesitações, etc.) e os textos escritos devem abranger todas os géneros (textos literários, artigos de revista, notícias, banda desenhada, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, cartas, formulários, bilhetes, contratos, contas, catálogos, cartões, listas telefónicas, tudo, enfim, a que o falante nativo está exposto diariamente). O recurso a materiais didáticos autênticos é importante,

de modo a preparar os aprendentes para a comunicação real, para o saber-fazer (QECRL, 2001), em qualquer contexto de comunicação na vida quotidiana.

Tendo o aluno o papel central no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de facilitador de todo o processo – o professor deixa de ser o detentor/distribuidor de conhecimentos, a autoridade - fornecendo todas as orientações, fornecendo motivação aos alunos e todos os meios necessários (materiais didáticos, seleção de atividades, esclarecimentos, etc), para que o aprendente se torne mais ativo e autónomo e, por conseguinte, desenvolva ao longo do curso a sua competência comunicativa com sucesso.

Tal não significa necessariamente adquirir uma competência comunicativa semelhante à de um falante nativo, mas tão-somente adquirir a competência necessária equivalente às suas necessidades e objetivos (a este propósito, ver QECRL, 2001: 23).

É assim que, para a abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, ensinar uma LE significa não só ensinar a língua, mas também a cultura, sendo que a competência linguística deve estar ao serviço da competência comunicativa e da competência cultural, para que o falante da LE adquira a habilidade de adaptar o seu discurso ou atos de fala à situação e ao tema, tendo como pano de fundo os aspetos culturais, morais e os valores das comunidades que falam a nova língua.

No entanto, com isto não se advoga que só esta corrente metodológica possa ser usada nas aulas. Antes, defendemos que o professor de PLNM se deve abrir a um ecletismo metodológico, integrando o novo no velho, como diz Leffa (1988), deixando de lado o fanatismo ou dogmatismo pedagógico, para que possa diversificar as suas metodologias conforme a turma e as necessidades e objetivos dos alunos, tendo sempre em mente que, seja qual for a metodologia adotada, o objetivo final deve visar a autonomia comunicativa dos alunos fora da sala de aula.

É perfeitamente aceitável, numa aula em que a abordagem comunicativa seja dominante, integrar também o método tradicional (por exemplo, para explicação de vocabulário), ou o método direto (por exemplo, para leitura de textos ou frases associados a ilustrações por forma a treinar a pronúncia e reter estruturas linguísticas) ou o método audolingual (por exemplo, com a gravação de uma história a que se segue um questionário de falso/verdadeiro para verificar a compreensão, desde que a seguir a esta atividade mais mecânica e estrutural haja lugar para outras atividades que permitam uma comunicação mais livre e criativa, como troca de impressões acerca da mensagem do texto ou sobre aspetos culturais, ou reconto oral ou escrito do texto ouvido). Integrar outras metodologias mais assentes na forma do que no conteúdo e na construção de sentidos é possível, pois permite o conhecimento explícito da língua pela análise e

compreensão das estruturas da mesma, mas na condição que o recurso a estas seja apenas uma etapa ou uma ponte para o uso de metodologias que permitam um avanço ou evolução da competência comunicativa do falante e que façam apelo ao saber-fazer, de modo a que a comunicação espontânea e significativa aconteça, quer ao nível oral quer escrito.

Tendo em conta as reflexões feitas, no próximo ponto abordaremos a aplicação da abordagem comunicativa ao caso específico de TL.

3.1. Aplicação da abordagem comunicativa ao Ensino do Português em Timor-Leste

Com base no que acabámos de expor, e tendo em consideração as razões que estão na origem do baixo *input* linguístico em Timor desde a reintrodução da LP, o facto de a LP ser a língua de contacto internacional, oficial e de participação na vida política e económica do país, e o seu carácter obrigatório no sistema de ensino público de Timor, a planificação do ensino deste idioma deve ser encarada com grande responsabilidade. Será necessário não só existir uma forte, sólida e continuada política de língua com objetivos realistas, claros e bem definidos, mas também a adoção de metodologias baseadas na perspetiva do ensino do Português que permitam reforçar o *input* linguístico e que estejam ancoradas na abordagem comunicativa do ensino das línguas, com recurso a metodologias ativas e interativas e ao “uso intensivo de materiais audiovisuais autênticos para compensar a ausência de *input*” (Almeida, 2011: 44), por forma a corresponder às necessidades dos falantes e não defraudar as suas expectativas em relação à língua, tornando as suas aprendizagens viáveis e exequíveis e o ensino eficaz, rápido, útil e produtivo para o aprendente a curto prazo, permitindo aos alunos que passem facilmente do saber linguístico à aplicação prática deste saber.

A centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno, o recurso a atividades que simulem, na aula, situações reais, o recurso a materiais autênticos e também a sensibilidade que o professor deve mostrar relativamente aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões, são condições necessárias para que os alunos se tornem comunicadores autónomos nos diferentes contextos fora de aula. Reportando-nos em concreto ao caso de Timor-Leste, acrescentar-se-ia ainda a necessidade de recorrer, no decurso das aulas, sempre que oportuno, a conteúdos que veiculem aspetos da cultura da língua-alvo (já que a língua é veículo de cultura) numa perspetiva intercultural, bem assim como tarefas que proporcionem momentos de permuta intercultural (com adoção, por exemplo, de técnicas de trabalho em grupo ou em pares) pela comparação entre línguas e pela comparação entre valores culturais e modos de estar e ser,

dando-se, porém, primazia aos aspetos culturais da língua materna dos alunos (e da cultura lusófona e, por que não, internacional também), como forma de motivação para a aprendizagem da LP e de estimulação da comunicação espontânea, recorrendo à variedade de temas e atividades de interação (diálogos, debates, trabalhos de grupo, etc), para que os formandos se preparem para as múltiplas situações do dia a dia, se integrem no espaço lusófono e desenvolvam valores de respeito e compreensão pelo outro para com cidadãos nacionais e outros, independentemente da sua origem (Newby, 2000 citado por Tavares, 2008).

Rahman (2010), citado por Nunes (2014), considera que, para que se desenvolva a capacidade comunicativa, há que dar primazia à interação, nas suas diferentes formas, entre grupos, entre pares, entre professor e aprendiz, entre aprendiz e falantes nativos, além de que esta interação deve ocorrer numa grande variedade de contextos (domínio privado, público, educativo ou profissional, como referido no QECRL, 2001), aplicados a situações da vida real. É neste sentido que se justifica o recurso à aprendizagem cooperativa, proposta neste trabalho, que mais à frente desenvolveremos. Estas metodologias ativas e interativas devem centrar-se em tarefas referentes aos diferentes domínios da vida quotidiana, domínio público, privado, etc.

Neste sentido, diz Lourenço, num interessante artigo sobre o ensino da LP em Timor-Leste:

“Um dos principais aspetos a destacar na abordagem comunicativa é o ensino centrado em tarefas. A realização de tarefas surge como uma estratégia para promover a interação e desenvolver nos aprendentes uma competência comunicativa. (...) as tarefas permitem-lhes usar a língua à semelhança das situações reais de comunicação. A execução de tarefas no processo de ensino-aprendizagem torna-o significativo para o aprendiz, já que este tem de mobilizar uma série de competências a fim de executar essa tarefa com sucesso - é um recurso de extrema utilidade, principalmente em contextos de PLE ou PL2 onde não existe *input* linguístico fora da sala de aula. A seleção de tarefas para um determinado público está dependente de uma análise de necessidades desse público (Lourenço, 2012:40).

Pela leitura do QECRL, o qual, embora sendo um guia para os professores que ensinam LP como LE na Europa, pode ser adaptado ao ensino do PLE ou PL2 noutros contextos geográficos, como é o caso de Timor-Leste, pode-se confirmar o que acabou de ser exposto:

“(...) considera-se extremamente importante definir de forma clara e explícita os objetivos mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes do ponto de vista das suas características e dos seus recursos” (QECRL, 2001:12).

“É importante refletir sobre as necessidades comunicativas dos seus aprendentes para especificar as tarefas comunicativas para as quais eles deverão estar preparados. Os aprendentes

devem também ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia” (QECRL, 2001:86).

Na verdade, o facto de a LP em Timor ser LO, tem implicações na elaboração de programas e na seleção de metodologias, na medida em que, dado o estatuto que a LP tem neste espaço asiático, as necessidades dos falantes são específicas e, por conseguinte, os objetivos do ensino da LP são automaticamente distintos do que seriam caso a LP em Timor tivesse o estatuto de LE.⁵⁷

A propósito da programação da LP em Timor-Leste, refere ainda Lourenço:

⁵⁷ “(...) se se observa o estatuto sociopolítico que o Português tem em Timor, pode dizer-se que é PL2. Por outro lado, quando é tido em conta o contexto de aprendizagem, mais ou menos formal, parece ser mais proveitoso recorrer ao conceito de PLE, no sentido prático de aplicar estratégias minimizadoras do fraco *input* externo. Se se pensa, contudo, nos objetivos de aprendizagem, que derivam das necessidades do público aprendente, o caso deve ser encarado como PL2, para que se observe novamente o estatuto sociopolítico da língua portuguesa em Timor-Leste – LO – absolutamente determinante para aquelas que são as necessidades do público” (Almeida, 2011:46)

Na medida em que o público aprendiz tem necessidades sociais e cognitivas distintas, é fundamental que a abordagem seja igualmente diferenciada, de forma a ir ao encontro dessas diferenças a fim de garantir uma aprendizagem bem sucedida. O ideal seria que cada curso de língua pudesse ser interpretado como um curso para fins específicos, mas infelizmente assiste-se a situações completamente opostas, em que independentemente das necessidades evidenciadas pelo público-alvo, os programas curriculares, manuais e outros materiais didáticos continuam a ser generalistas. Um programa curricular ou outro instrumento didático, na minha opinião, não deve adequar-se a qualquer contexto de ensino de línguas, pelo contrário, deve ser elaborado a pensar em contextos específicos, prevendo situações concretas e únicas, já que o facto de ser aplicado a contextos em que não se adequa poderá resultar no insucesso do processo, em alguns desses contextos linguísticos. Obviamente, poderá recorrer-se à adaptação mas, como é do conhecimento de todos, “tudo assenta muito melhor, se for feito à medida”. (Lourenço, 2012: 40)

Retomando os objetivos do ensino de LP em Timor-Leste, os aprendentes em TL precisam de aprender português não para visitar e ou trabalhar/estudar em Portugal ou noutros países lusófonos, mas para participarem na vida económica e política do país, para exercerem a sua cidadania, para se inserirem no sistema de ensino (onde o Português é língua veicular das matérias de todas as disciplinas) e para acederem ao conhecimento universal (dado haver escassa literatura na língua tétum). Ensinar uma L2, como a LP em Timor, reveste-se, sem sombra de dúvidas, de uma maior responsabilidade comparativamente ao ensino da LP como LE.

Uma outra razão para a necessidade de recorrer a metodologias que compensem o deficiente *input* linguístico, de que é exemplo a adoção de uma abordagem comunicativa, prende-se com o facto de a aprendizagem de línguas por parte dos aprendentes adultos, e em particular os adultos timorenses, exigir um ensino mais formal e sistematizado, bem assim como mais esforço e a prática de exercícios frequentes e continuados, ao contrário do que acontece com as crianças para as quais a aquisição de uma língua estrangeira não requer tanto o recurso ao ensino formal (embora em TL o ensino formal seja necessário mesmo para as faixas etárias mais jovens, devido à falta de exposição à língua fora do ambiente da sala de aula), pois para elas a aprendizagem é feita de um modo mais intuitivo.

Para melhor fundamentar por que razão um adulto aprende com mais dificuldade uma segunda língua relativamente a uma criança, há um estudo curioso que se baseia na memória cerebral para explicar esta questão e que julgamos pertinente referir aqui.

De acordo com o que postulam Michael Ullman (2001; 2004) e Michel Paradis (2004; 2009), citados por Flores (2013), a criança aprende mais depressa porque aprende intuitivamente, pois na aprendizagem de uma língua por parte de uma criança está envolvida sobretudo a memória procedimental ou implícita, em que a informação é processada ao nível inconsciente. Com a idade esta memória vai declinando, passando a informação adquirida na aprendizagem de uma língua a ser processada a um nível mais consciente por intermédio da memória declarativa ou explícita. Assim, a capacidade para aprender de modo intuitivo vai diminuindo ao longo da vida. Daqui podemos tirar conclusões para a didática das línguas: quanto mais velho é o indivíduo, mais este recorre à memória declarativa ou explícita e mais importante se torna para este o ensino formal e explícito da gramática e da língua, com exercícios frequentes e repetidos, pois ao contrário da criança, o adulto tem mais dificuldade em aprender intuitivamente. No entanto, apesar dos exercícios repetidos e do esforço que o adulto precisa para aprender uma língua, não

há garantia de que este chegue a dominar completamente a língua. Contudo, Ullman (2004), citado por Flores (2013), afirma que estando o falante intensamente exposto a um meio linguístico rico, mais facilmente o conhecimento guardado na memória declarativa pode ser assimilado pelo inconsciente transformando-se em conhecimento implícito e isto é tanto mais possível quanto mais a língua e a sua gramática forem ensinadas de forma repetida, intensa, contínua através de exercícios gramaticais⁵⁸, pois é pela repetição que o conhecimento se assimila mais facilmente. Ter conhecimento disto, é indispensável para quem ensina línguas a adultos, por forma a ser mais eficaz na sua ação. É ainda importante para a didática do PLNM ter consciência de que uma criança aprende uma ou mais línguas desde muito cedo de forma intuitiva desde que exposta à (s) língua (s), ao passo que um adulto não prescinde de um ensino formal/explicito, quer esteja ou não exposto à língua fora do contexto da sala de aula, devido ao declínio da sua memória procedimental ao longo da vida, responsável pela aprendizagem intuitiva, precisando, para aprender uma língua, não só de uma exposição forte a essa língua, mas também da prática de exercícios constantes.

Ora, sendo que a aprendizagem por parte dos adultos exige mais esforço independentemente de haver ou não *input* linguístico fora da aula, e sobretudo numa situação como a do ensino de Português em TL, marcado pelas vicissitudes já referidas, “(...) é necessário trazer para a aula tudo o que possa funcionar como *input*, simulando inclusivamente situações de comunicação” (Almeida, 2011: 4) que se aproximem tanto quanto possível das situações reais de uso da língua nos diferentes domínios da vida privada, pública, educativa e comunicativa, conforme consta do QECRL (2001), estimulando as diferentes competências - oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua - numa perspetiva comunicativa. Esta situação aplica-se sobretudo aos aprendentes timorenses que começaram a aprender a LP a partir do momento em que Timor se tornou um país democrático independente. Para aqueles que dominam bem a língua, e que regra geral são mais ou menos fluentes, que são sobretudo os que a aprenderam antes de 1975, muitos dos quais trabalham com falantes nativos do Português nos quadros da função pública, especialmente em Díli, e que o usam em contexto familiar, (uma minoria destes poderá até dominar a LP como língua materna, mas serão casos excecionais), o ensino da língua poderá já ser perspetivado como L2, na medida em que o *input* é maior, não sendo por isso necessário recriar todos os contextos comunicativos dentro da sala de aula. A este propósito,

⁵⁸ Diz Baltazar (2013:16) apoiando-se em Martins & Pereira (2011:62): “A instrução formal sobre mecanismos linguísticos pode aproveitar particularmente àqueles com menor exposição à língua [...] e àqueles para quem a PL2 é uma variedade não escolarizada ou mesmo uma interlíngua [...], pois ao tratar certas estruturas linguísticas como objeto de estudo, permite que se tome consciência das suas particularidades e características diferenciadoras”.

acrescenta Almeida (2011:4-5): “(...) numa situação de L2, existindo *input* em abundância e sendo a necessidade de comunicar constante, não será preciso trazer tudo para dentro da aula. Salienta-se que, numa situação típica de L2, em que o aprendiz se encontra em imersão linguística e o *input* é constante, é frequente desenvolver-se, por isso, a aprendizagem da língua mesmo sem recurso ao ensino formal”. É claro que, à medida que o número de falantes timorenses aumentar, as metodologias a adotar no ensino da LP neste contexto se aproximarão cada vez mais da L2 (Almeida: 2011). De qualquer modo, para um falante adulto, isto é, para um aprendiz tardio, como é o caso dos adultos timorenses, não se dispensa o ensino formal na aprendizagem do Português.

Mas se, por um lado, o ensino da LP em Timor deve ser encarado de forma comprometida e séria, por outro lado, é sabido que a aprendizagem de uma L2 não é completamente garantida ou perfeita, com ocorrência frequente de fossilização, i.e, com persistência no uso de estruturas desviantes, mesmo em níveis muito avançados de proficiência, ao contrário do que ocorre com a aquisição da L1. De facto, vários estudos revelam que a aprendizagem de uma língua por um falante tardio não se revela perfeita, apesar dos exercícios repetidos e frequentes de que o adulto precisa para aprender uma língua. Não há, portanto, garantia de um adulto chegar a dominar completamente a língua-alvo, e isto é tanto mais verdade quanto menor for o *input* linguístico do meio envolvente, como acontece em Timor relativamente à LP. Contudo, Ullman (2004), citado por Flores (2013), afirma que estando o falante intensamente exposto a um meio linguístico rico, mais facilmente o conhecimento guardado na memória declarativa pode ser assimilado pelo inconsciente transformando-se em conhecimento implícito.

Daqui resulta que a proficiência de um falante em L2, como o falante timorense, nunca corresponderá à proficiência de um falante em L1, de acordo com Almeida (2011), pelo que na elaboração de programas e planificações devem constar perfis de saída realistas adequados ao contexto de aprendizagem e às necessidades dos aprendentes, pois de outro modo os objetivos podem nunca ser cumpridos, desmotivando formadores e aprendentes. Por exemplo, na tentativa de ir ao encontro das necessidades dos aprendentes, as aulas deveriam ser preparadas tendo em conta referentes culturais próximos da realidade timorense (sem esquecer referentes lusófonos), no que diz respeito aos textos, aos temas escolhidos, aos aspetos culturais, às fotografias (as ilustrações devem adequar-se à cultura para cumprirem a sua dupla função pedagógica, quer de facilitadoras da compreensão dos textos, quer de estímulo para a oralidade), aos conteúdos e à seleção do léxico. Relativamente a este último aspeto em particular, é importante não haver a

preocupação obsessiva de apresentar ao aluno todo o léxico, mas começar por se abordar o léxico necessário para aquele programa e perfil de alunos, tendo em conta as suas necessidades comunicativas e partindo da sua realidade concreta (2011). Soares (2009) dá o exemplo de palavras como “charcutaria” ou “secção de congelados” que remetem para referentes que não existem localmente, a não ser eventualmente nalgum supermercado estrangeiro em Díli. Resumindo, o ensino da LP em Timor deve ser orientado para situações práticas, pois o timorense, de modo geral, parece preferir um uso mais instrumental da língua, ou seja, desenvolver nas aulas, sobretudo no nível inicial, “(...) situações comunicacionais sociopragmáticas, para que com o conhecimento da língua portuguesa, possa ser integrado na sociedade leste-timorense e alcançar um *status* social superior” (Albuquerque: 2010: 39). Só deste modo, sustentando o ensino do Português numa abordagem comunicativa, é que o ensino de LP em TL pode ser orientado para as necessidades reais de comunicação dos aprendentes.

Flores (2013), com base nos trabalhos de Michael Ullman (2004) & Michael Paradis (2009) já referidos, retira importantes conclusões para o ensino das línguas e sobre as metodologias a adotar, o que se adequa ao ensino da LP em TL. Tais conclusões baseiam-se na importância de uma exposição intensiva à L2 e na importância do ensino da gramática, que é assimilada através da repetição contínua de exercícios gramaticais para que a língua seja inconscientemente assimilada. Ora, esta teoria justifica o recurso a atividades interativas na turma, em pares e em grupo, que coloquem o aprendente em imersão linguística, tal como é o caso da aprendizagem cooperativa e do recurso a textos literários, estratégias cujas características mais adiante desenvolveremos.

Dentro da perspetiva comunicativa do ensino das línguas, encontramos vários outros autores que, à semelhança de Ullman (2004) & Paradis (2009), abordam diferentes perspetivas acerca de como a língua estrangeira se adquire ou aprende, assunto este que não é pacífico entre os diferentes especialistas. Estes pressupostos teóricos têm obviamente consequência no âmbito da didática da língua estrangeira. De entre os autores que se dedicaram ao estudo do assunto, destacamos Canale e Swain (1980), Nunan (2004), Pica (2005), Long (1985), para além de outros.

Com efeito, Krashen (1981), Pica (2005), Long (1985) e Ellis (2006) defendem que a aprendizagem de uma língua não materna se faz de modo inconsciente, natural, do mesmo modo que se aprende a L1. Canale & Swain (1980:13-14,27-31), consideram que a competência

gramatical é indispensável para o desenvolvimento da competência comunicativa, a par da competência sociolinguística e da competência estratégica.

“It would be inappropriate, however, to conclude from these studies that the development of grammatical competence is irrelevant to or unnecessary for the development of communicative competence given that all the subjects in each study did have grammatical training” (Canale & Swain, 1980:13).

Ou, mais adiante:

“Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what will refer to as strategic competence (...). The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner (...). A communicative approach must be based on and respond to the learner’s communication needs. These needs must be specified with respect to grammatical competence (e.g. the levels of grammatical accuracy that are required in oral and written communication), sociolinguistic competence (e.g. needs relating to setting, topic, communicative functions), and strategic competence (e.g. the compensatory communication strategies to be used when there is a breakdown in one of the other competencies). (Canale & Swain, 1980: 27).

No entanto, Pica (2005), Long (1985) e Ellis (2006) defendem também que a competência em L2 está associada a uma aprendizagem explícita das estruturas linguísticas, mas que a aquisição da L2 nos níveis mais básicos deve ser encarada como uma atividade sobretudo implícita⁵⁹. Para estes autores, de facto, a aprendizagem de uma L2 faz-se como a de uma L1, porém os aprendentes sujeitos a um processo de instrução ou a um ensino explícito da gramática progredem mais rapidamente e alcançam níveis de proficiência mais elevados. A título de exemplo, temos Long (1988), citado por Ellis (2006), e Long & Porter (1985) que consideram benéfico o ensino da gramática, o qual, para ser efetivo, terá que ser levado a cabo de modo compatível com os processos naturais de aquisição.

⁵⁹ De acordo com a abordagem implícita do ensino das línguas não é “(...) absolutamente necessária uma aprendizagem formal, entendida como uso consciente das estruturas formais da língua decorrente de uma aprendizagem explícita das regras gramaticais. (...) a ênfase é colocada na oralidade e na aquisição de capacidades mínimas de comunicação. Mais importante do que dominar as estruturas da língua é conseguir comunicar passando a mensagem. A precisão gramatical, bem como a adequação sociolinguística são descuradas” (Nunes, 2014: 29). Uma das justificações para que o ensino da gramática explícita não se faça nos níveis mais básicos, prende-se com o facto de no nível de iniciação os aprendentes não conseguirem realizar atividades centradas no significado/sentido, visto que não têm o conhecimento necessário da L2 para realizarem tarefas (Ellis, 2006). Uma outra razão para adiar o ensino da gramática para estádios de desenvolvimento posteriores é que a interlíngua inicial é tipicamente agramatical (Ellis, 2006).

É a este propósito que os autores abordam a pertinência da interação em trabalho de grupo (interação que permite a exposição à língua através da oralidade e do contato com os textos pela leitura intensiva e extensiva, como é o caso dos textos literários). Relativamente a estratégias como o trabalho de grupo, os autores acentuam a importância da oportunidade de ocorrência de uma maior quantidade de conversa e de negociação na partilha de significados, por comparação com as interações feitas no grupo-turma, à volta da realização de tarefas comuns, proporcionadoras da construção coletiva de significados e conhecimentos através da explicação, clarificação, paráfrase, correção, pedidos de confirmação, etc, que só por si colocam os aprendentes em imersão linguística, assim como lhes permitem desenvolver a consciência linguística através das reformulações, clarificações, explicitações e correções que vão sendo feitas, constituindo este saber gramatical não apenas saber implícito, mas também explícito. Por outro lado, a constante prática oral das estruturas leva a que o conhecimento explícito se vá transformando em conhecimento implícito (Pica, 2005).

Afirmam também Canale & Swain (1980) a este propósito:

“The second language learner must have the opportunity to take part in meaningful communicative interaction with highly competent speakers of the language, i.e. to respond to genuine communicative needs in realistic second language situations” (Canale & Swain, 1980: 27)

Por outro lado, de acordo com Ellis (2006), apoiado em Swain (1980), as conversas em que os aprendentes se envolvem levam a discussões sobre as dimensões linguísticas da sua interação, um processo que Swain designa por “metalinguagem”. Por fim, Swain afirma que a produção dos aprendentes também pode ajudá-los a aperceberem-se do fosso entre o seu *output* e o *input* que recebem.

Também para Nunan (2004) é importante a gramática, mas ao serviço da criação de sentidos, isto é, ao serviço da comunicação, sendo para tal necessária, segundo este autor, uma abordagem comunicativa do ensino das línguas baseado em tarefas pedagógicas interativas e comunicativas, uma vez que a aprendizagem, inclusive a aprendizagem de línguas, é um processo social:

“Although it is not always immediately apparent, everything we do in the classroom is underpinned by beliefs about the nature of language, the nature of the learning process and the nature of the teaching act. These days it is generally accepted that language is more than a set of

grammatical rules, with attendant sets of vocabulary, to be memorized. It is a dynamic resource for creating meaning. Learning is no longer seen simply as a process of habit formation. Learners and the cognitive processes they engage in as they learn are seen as fundamentally important to the learning process. Additionally, in recent years, learning as a social process is increasingly emphasized, and sociocultural theories are beginning to be drawn on in addition to (or even in preference to) cognitive theories "(Nunan, 2004: 6).

Nunan refere também que, de acordo com a sua definição, o conhecimento gramatical serve para expressar significado, salientando a forte relação entre o significado e a forma, e sustentando que a gramática existe para possibilitar ao utilizador da língua a expressão de significados comunicacionais diversos. No entanto, o autor acrescenta que tal como Willis & Willis (2001) indicam, as tarefas distinguem-se de exercícios gramaticais na medida em que os aprendentes podem usar uma gama de estruturas linguísticas para alcançar os objetivos das tarefas – as formas não são pré-especificadas⁶⁰. Ainda de acordo com Nunan, para criar oportunidades de aprendizagem na sala de aula é necessário transformar as tarefas do mundo real em tarefas pedagógicas. No entanto, convém ressaltar que, segundo o autor, nem todas as tarefas pedagógicas têm uma relação tão clara e óbvia com o mundo real. Muitas das encenações, simulações, tarefas de resolução de problemas e de troca de informações têm aquilo a que ele chama uma lógica de *ativação*, estimulando as novas competências linguísticas dos alunos, ou seja, o objetivo da tarefa é encorajar os estudantes a ativarem um conjunto de funções e estruturas linguísticas, inclusive para fazer sugestões, para concordar, discordar, falar de quantidades e fazer todo o tipo de perguntas, etc.

A propósito de tarefas comunicativas típicas da abordagem comunicativa no ensino das línguas, nomeadamente na abordagem por tarefas, veja-se o exemplo seguinte, sugerido por Nunan (2004), para além de um outro exemplo apresentado no anexo 5:

⁶⁰ É curioso referir que, segundo Nunan (2004), a noção de que se pode pensar numa língua como um instrumento para a comunicação, em vez de a ver como conjuntos de fonemas, de regras gramaticais e lexicais que se devem memorizar, implicou o desenvolvimento de programas de aprendizagem que reflitam as necessidades comunicativas específicas de grupos díspares de aprendentes. Deixou de ser necessário ensinar um item apenas porque ele "faz parte" da língua. Um turista potencial que vai a Inglaterra não deverá ter que fazer o mesmo curso que um controlador aéreo em Singapura ou um engenheiro Colombiano que se esteja a preparar para ir estudar para os Estados Unidos da América (...) (2004).



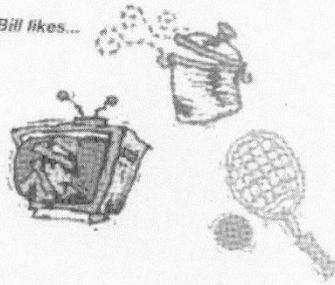
Work In Pairs

Student A

Student B: Use page 108

- A** Look at the information below. Describe what Bill likes to your partner. Your partner will suggest gifts for Bill. Decide which suggestions are good.

Bill likes...



He already has a lot of...

- cookbooks
- tennis balls
- videos

- B** Listen to your partner and note down the things Connie likes. Suggest some gifts for Connie. Make a list of suggested gifts in the chart.

Connie likes...	Suggestions

- C** Decide with your partner which gifts you should get for Bill and Connie.



Try this

Which of the suggested gifts above would you like to receive? Why?

.....

.....

Figura 7: Exemplo de tarefa comunicativa proposta por Nunan (2004), pp. 190, (Fica de trabalho nº 7)

Da análise destas propostas teóricas dos autores que têm vindo a ser citados, nomeadamente no que se refere à necessidade de recurso ao ensino explícito e ao *input* linguístico, concluímos que as metodologias a usar no ensino da LP a aprendentes tardios e com fraca imersão linguística como os aprendentes timorenses, se devem basear numa abordagem mais interativa capaz de permitir uma aquisição implícita (processo natural de aquisição da L2 semelhante ao da L1) da língua e ao mesmo tempo explícita, na medida em que “o conhecimento procedimental, que se traduz na capacidade de usar inconscientemente as formas e os significados da língua de modo simultaneamente fluente e correto é uma etapa que um aprendente tardio de uma língua não materna, num contexto de não imersão linguística apenas consegue alcançar após uma abordagem explícita dos elementos do sistema linguístico e uma prática intensiva dos mesmos” (Nunes, 2014: 126).

É à luz destes princípios de aquisição e aprendizagem de uma L2 e de exposição ou não ao *input* da LP, que enquadramos os temas centrais desta dissertação, fundamentando a pertinência das metodologias propostas neste trabalho - o recurso ao texto literário⁶¹ e à aprendizagem cooperativa - como recursos e métodos, entre outros, que têm como objetivo aumentar o *input* linguístico do aprendente tardio, jovem-adulto timorense, e fomentar o conhecimento explícito da língua. Nos próximos capítulos abordaremos a pertinência destes dois contributos para o ensino do Português em TL: o texto literário e a aprendizagem cooperativa.

⁶¹ Embora não sendo criado para fins didáticos, este tipo de textos pode ser usado como recurso didático autêntico no ensino de uma LE ou L2. Os materiais autênticos favorecem o *input*, segundo Tomlinson (2010). Como favorecedor de *input*, a literatura, sobretudo dita ficcional, é um material por excelência, pois é estimuladora da oralidade, entre outras vantagens.

Capítulo II – O texto literário e a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste

1. Contributos da literatura para a aprendizagem do PLNM

1.1. A pertinência do uso do texto literário como recurso didático

A utilização do texto literário como recurso didático nas aulas de PLNM nem sempre foi encarada de forma consensual pelos partidários das diferentes correntes metodológicas que foram surgindo ao longo dos tempos. No entanto, com o advento do método comunicativo para o ensino das línguas, no século XX, ocorreu um processo de revalorização deste tipo de texto.

Com efeito, relativamente ao lugar que o texto ocupa no âmbito das metodologias de ensino das línguas, é importante lembrar que o recurso ao texto literário é valorizado no método tradicional, nomeadamente como ponto de partida para atividades de leitura, de resposta por escrito a questionários de compreensão global sobre o texto⁶², de tradução e retroversão, de gramática (como ilustração de algumas estruturas da língua) ou de imitação do modelo textual fornecido. Porém, o trabalho da oralidade foi excluído do processo de ensino, por esta corrente metodológica, por ser considerado uma deturpação da obra literária (Esteves, 1991). Interessava a leitura do texto literário, que era exclusivo nesta corrente, e sua imitação, mas sem exploração oral e, portanto, sem interação. Na abordagem comunicativa é revalorizado o texto literário, enquanto nos outros métodos - método natural, direto, audio-oral e audiovisual - são apenas valorizados os textos utilitários e, por conseguinte, registos de língua corrente, como diálogos ou frases descontextualizadas (Esteves, 1991). Referindo-se a estes métodos (método natural, audio-oral, audiovisual), diz Esteves:

“Estas abordagens centradas na manipulação de estruturas, não podiam evidentemente considerar o texto literário, pois este escapa ao fechamento, mecanicismo e automatismo”. (Esteves, 1991:143)

Com o advento da abordagem comunicativa, focalizando-se o processo de ensino no aprendente, nas suas necessidades comunicativas, passa-se a revalorizar o texto literário, pois ao contrário do que muitos possam pensar acerca da linguagem literária como constituindo uma

⁶² “As únicas realizações orais permitidas, limitavam-se ao questionário do professor, orientado no encontro de um consenso. Transmítia-se um saber ideológico sobre os autores, escolas, estilos, para o qual o texto era apenas um pretexto. Repare-se, aliás, como esta concepção da abordagem do texto literário não difere da que foi praticada (e ainda não totalmente irradiada) no ensino da língua materna” (Esteves, 1991: 143).

rutura comparativamente ao texto utilitário (como o texto de imprensa, diálogos em situação ...), o texto literário, através dos diferentes registos de língua que tão bem o caracterizam, oferece ao aprendente a possibilidade de contactar com a língua real/autêntica em uso, indo ao encontro das suas necessidades comunicativas, não fosse o texto literário mais um de entre muitos escritos que circulam na sociedade, sendo que as potencialidades e especificidades da sua linguagem e diversidade de géneros, não é abarcável por outras tipologias textuais, como a notícia, a reportagem, o texto de opinião, o diálogo, o texto fabricado, entre outros exemplos.

A este propósito, num interessante artigo intitulado “4 Principles of effective materials development”, de Tomlinson (2010), o autor indica alguns princípios para a criação de materiais didáticos que derivam de princípios de aquisição de uma língua mais comumente aceites e mais adequados ao contexto timorense, que teremos oportunidade de sistematizar, no último capítulo desta dissertação, que dedicaremos à reflexão sobre a pertinência de uma abordagem conjunta da literatura e da aprendizagem cooperativa para o ensino da LP no contexto de Timor. Um dos princípios que devem orientar a criação de materiais prende-se precisamente com a necessidade de autenticidade dos materiais didáticos, que representem o modo como é tipicamente usada a língua⁶³, na medida em que os aprendentes precisam de ser expostos a materiais que espelhem o uso real da língua, de modo a que possam experimentar as suas características particulares em contexto significativo e compreensível, para os adquirirem (Tomlinson, 2010). Segundo o mesmo autor, este contacto com os aspetos e características da língua através de materiais devidamente contextualizados⁶⁴ que oferecem *input* autêntico, ajuda o aprendente a perceber mais facilmente como essas características ou aspetos são realmente usados, pelo que mais facilmente desenvolverá a sua consciência da língua e mais rapidamente se tornará fluente.

De facto, o método comunicativo do ensino das línguas estrangeiras passa a valorizar os documentos autênticos como materiais didáticos, ou seja, os documentos que não são elaborados propositadamente com fins didáticos mas que podem ser usados como tal, tais como bilhetes de teatro, músicas, revistas, jornais, selos, mapas, entre outros. Ora, tal como se pode ler no QECRL

⁶³ Acrescenta este autor que se a língua não for autêntica porque foi escrita ou reduzida para exemplificar uma aplicação particular, então, os alunos não adquirirão a habilidade de usar a língua de modo típico e eficaz. Mas o autor acaba ao mesmo tempo por reconhecer que alguns autores consideram útil focar a atenção nas características de uma língua, removendo dos textos dificuldades e complexidades que distraem, o que constitui um apoio adicional para ajudar o aluno a focar-se nas características mais relevantes. No fundo, o autor dá prioridade aos materiais autênticos, sem excluir de todo os fabricados ou os textos adaptados, o que nos parece viável num contexto como o de Timor, sobretudo nos níveis iniciais, para que os alunos possam focar-se, quando necessário, em determinadas características da língua presentes nos materiais, sem deixar de alternar estes materiais adaptados ou fabricados com materiais autênticos, desde que adequados ao nível de proficiência dos alunos.

⁶⁴ Diz Tomlinson que exemplos descontextualizados não contêm informação suficiente sobre o emissor/utilizador, sobre o(s) recetor (es), sobre o relacionamento entre os intervenientes, a situação, as intenções ou os resultados, de modo que sejam valiosos para o aprendiz da língua. Só exemplos extensos da língua, usados no contexto, podem dar ao aluno a “informação” de que ele precisa para desenvolver a consciência de como a língua-alvo é realmente usada. Só compreendemos o significado de uma frase quando ela está inserida num contexto, pois só assim percebemos se foi alguém que disse a frase ou não, e se disse para quem e com que finalidade a enunciou, o que aconteceu antes e depois de se dizer tal frase, etc. (Tomlinson, 2010).

(2001:106), sendo o texto literário, também ele, um documento autêntico, isto é, um texto que pode ser objeto de leitura, tal como qualquer outro registo escrito (uma bula de medicamentos, um rótulo de uma embalagem, uma receita, uma notícia de um jornal, etc), para a partir dele se obterem informações ao mesmo tempo que se pode desfrutar do prazer de ler, faz sentido que este tipo de texto seja utilizado em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE e de uma L2 como recurso didático pois, tal como qualquer outro texto escrito autêntico, “espelha uma modalidade do uso real da língua” (Moço, 2011:10), permitindo deste modo aos aprendentes o contacto com diversos registos da língua, com sentidos figurados das palavras e com diferentes temáticas. Através do contacto com variados registos e usos de língua e diversas temáticas, podem-se criar momentos de interação/diálogo entre professor-alunos e/ou alunos-alunos, estimulando e desenvolvendo assim as capacidades comunicativas destes últimos, através do treino quer das suas competências linguísticas e lexicais, quer culturais relativas à língua-alvo, constituindo estas vantagens mais uma importante razão para a adoção do texto literário na sala de aula como recurso didático.

De facto, o texto literário pode ser um pretexto para a interação e o desbloqueio da oralidade devido à multiplicidade de sentidos que oferece, ao mesmo tempo que propicia um diálogo intercultural entre professor e estudantes e dos estudantes entre si, levando a que pessoas das mais variadas culturas, regiões, ou simplesmente com diferentes pontos de vista ou maneiras de pensar, exponham as suas expectativas e experiências (por exemplo, em relação a uma temática presente numa obra literária), desenvolvendo, assim, um pensamento reflexivo e conduzindo a uma tomada de consciências sobre os aspetos culturais da L2/LE, entre outros. Por outras palavras, o texto literário possibilita o acesso aos bens culturais da língua-alvo, espelhando as suas tradições e realidades, proporcionando, a longo prazo, o crescimento pessoal, a vivência da cidadania e o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes. Ora, as ideias que temos vindo a desenvolver aplicam-se a qualquer contexto de ensino do PLNM, não sendo exceção o contexto timorense. Efetivamente, o texto literário “(...) não foi publicado com fins pedagógicos, apesar de poder ser usado com essa finalidade” (Moço, 2011:10).

Deste modo, faz sentido o recurso ao texto literário para possibilitar não só o contacto com referenciais culturais diversificados, mas também para aumentar a exposição à língua, para criar oportunidades de comunicação, devido às possibilidades que o texto literário oferece em termos de multiplicidade de sentidos, de temas, de registos de língua e de contacto com a língua autêntica. Daí a pertinência do recurso à literatura ficcional, à poesia, ao conto, ao romance, etc, como material didático adequado para o desbloqueio da oralidade.

Retomando, às referidas vantagens da utilização do texto literário como material didático para o desenvolvimento de competências comunicativas, juntam-se outros aspetos positivos, de entre os quais se destaca a fruição estética que pode motivar os alunos para a aprendizagem, melhorando a sua resposta emocional à aprendizagem da L2/LE, e estimulando todas as suas capacidades cognitivas. Na verdade, a língua não deve ser aprendida apenas com finalidades utilitárias, mas também pela sua dimensão afetiva, lúdica e estética, características que o texto literário possui. Esta vantagem vai ao encontro de um outro princípio para a elaboração de materiais proposto por Tomlinson que consiste em elaborar materiais que envolvam afetiva e cognitivamente o aprendente e que, por isso, os motivem mais para aprenderem e os façam prestar mais atenção às características da língua (um aluno envolvido afetiva e cognitivamente com um texto, depois volta a ele mais depressa para investigar o uso da língua no mesmo). Deste princípio decorrem outros, como o da necessidade de desenvolver materiais, neste caso textos literários, que afetem positivamente os alunos, pelo intermédio de tarefas que sejam interessantes, relevantes e lúdicas, de modo a que exerçam uma influência positiva na atitude dos alunos, na sua auto-estima, como a estimulação de respostas positivas através do recurso à música, sons, literatura, arte, etc, para convidar/levar os alunos a articular os seus sentimentos sobre o texto, antes que o analisem (Tomlinson, 2010). Segundo o autor, desta experiência de envolvimento afetivo e cognitivo com os textos, decorre um outro princípio que pode nortear a escolha e o desenvolvimento de materiais, na medida em que, proporcionando aos alunos uma experiência deste tipo que os envolve holisticamente e os motiva para a aprendizagem, eles aprendem implicitamente sem focar a atenção consciente em nenhuma característica particular da experiência. Mais tarde eles revisitam e refletem sobre o texto e dão atenção consciente às suas características para alcançar aprendizagem explícita⁶⁵. Por exemplo, os alunos de L2 podem inicialmente ser ajudados a responder multidimensionalmente a um texto como um todo, a articular respostas pessoais ao texto, e depois revisitá-lo para se focarem mais estreitamente nas características particulares daquele⁶⁶ (Tomlinson, 2010).

Relativamente a contextos como o de Timor-Leste, é particularmente útil e pertinente o recurso ao texto literário como material didático. A adoção de tal tipo de textos faz todo o sentido por todas as razões indicadas acima, comuns a qualquer contexto de aprendizagem, mas sobretudo por poder contribuir para ultrapassar alguns obstáculos específicos da realidade desse

⁶⁵ Como vimos anteriormente, Nunan (2004) também contempla quer o conhecimento implícito adquirido pela mera exposição ao *input*, quer o conhecimento explícito através de exercícios gramaticais nas seis etapas que propõe para a criação de materiais didáticos e planificação das aulas.

⁶⁶ Segundo Tomlinson (2010), em vez de orientar a atenção dos alunos para as características particulares de um texto e depois fornecer informação explícita sobre o seu uso, é muito mais poderoso ajudar os alunos (preferencialmente em colaboração) a fazer as suas próprias descobertas.

pequeno país asiático, tais como uma timidez inata manifestada pelos estudantes e resultante de um sentimento generalizado de medo do ridículo ou da pouca exposição à língua em ambiente familiar e quotidiano. Tratando-se de um tipo de texto que, por definição, não se esgota em interpretações unívocas, o texto literário permite também estimular a capacidade de argumentação tão necessária ao desenvolvimento de valores importantes num país recente, como a cidadania, ao mesmo tempo que contribui para a aquisição de competências multiculturais através do contacto com referências e/ou aspetos culturais veiculados pela literatura quer nacional quer universal (sendo difícil o acesso aos livros para a maioria dos timorenses, a aula de língua pode ser um meio privilegiado de contato com outras culturas e de acesso ao conhecimento sobre elas).

É certo que, de um modo geral, a primeira finalidade, para alguém que está a aprender uma língua estrangeira, é comunicar numa situação real. No entanto, quando o aluno já se encontra sobretudo em níveis avançados, o professor deverá diversificar o seu material didático, explorando novas temáticas, diferentes registos de língua e diversas tipologias textuais: é principalmente nesta fase que o texto literário poderá ser introduzido numa aula de L2/LE, conduzindo o estudante para outras realidades da língua. Tal não exclui, no entanto, que o texto literário não possa ser introduzido no nível inicial a partir de textos narrativos curtos e simples ou de pequenos poemas com musicalidade. Conforme refere Esteves (1991: 146), “(...) o uso do texto literário pode ser feito a partir da iniciação, sobretudo com textos poéticos (pelo seu carácter ritual e rítmico), contos ou extratos de narrativas. A abordagem de uma obra integral é também possível e aconselhável em níveis mais avançados desde que seja adequada ao nível linguístico dos alunos. Assim se vai o aluno familiarizando com outras formas mais elaboradas da língua, janelas abertas sobre o mundo”.

Corroborando ainda a importância do texto literário enquanto material didático, e de acordo com o QEQRL, no que toca à compreensão escrita (leitura), deverão introduzir-se, numa aula de LE, “(...) textos escritos produzidos por um ou mais escritores.” (2001:106). É dito igualmente neste documento que as atividades de leitura para um aprendente de LE devem compreender “ (...) ler para a orientação geral, ler para obter informações, p.ex.: utilização de obras de referência, ler e seguir instruções, ler por prazer.” (2001:106). Desta forma, o estudante ficará apto para compreender o essencial de um texto, as informações particulares explícitas e implícitas, desfrutando ao mesmo tempo do prazer de ler.

1.2. O texto literário e a promoção de hábitos de leitura

Para além da necessidade de recorrer ao texto literário na aula de L2/LE pelas razões indicadas, sendo uma das quais uma forma de espelhar uma outra modalidade do uso real da língua e, assim, “(...) exemplificar a variedade de “escritos” que circulam numa determinada sociedade (...)” (Pereira, 2001: 54), também se afigura desejável “conseguir uma “educação literária”, capaz de propiciar a aquisição de hábitos de leitura e estimular a escrita (também de intenção literária)” (Pereira, 2001: 52).

No que se refere em particular à leitura, é precisamente o recurso ao texto literário que mais pode motivar o aluno para a mesma. Com efeito, só pondo em prática a análise textual, que se requer que seja profunda, complexa e não padronizada, universal e repetível, sem receituários e ideias pré-concebidas do que seja a literatura, respeitando a originalidade de cada texto, é possível envolver toda a personalidade de quem lê, estimulando a sua sensibilidade, “(...) o seu sentido crítico, capacidade argumentativa (...) e conseqüente gosto pela leitura” (Ceia, 2004:59).

Além disso, “para que o ensino de Português como Língua Estrangeira contribua, paralelamente com o de Língua Materna, para a construção do *habitus* leitor e para o desenvolvimento da capacidade de análise de textos, bem como estímulo à escrita de intenção literária e não só, é urgente, portanto, considerar uma grande diversidade de formatos textuais – não circunscritos aos tradicionais – e uma nova funcionalidade para o texto literário na aula de PLE” (Pereira, 2001: 54).

Neste sentido, “(...) reivindicamos a presença na aula de PLE de textos que mesmo que não vivam no centro do sistema literário com ele possam apresentar similitudes ao nível da sua fabricação e dos mecanismos que o engendram. Textos diversificados, pertencendo também à paraliteratura – literatura juvenil e psicoliteratura – e contemplando temáticas que favoreçam, de alguma maneira, os investimentos identitários dos alunos em situação de aprendizagem do PLE; textos, em suma que favoreçam a implicação e o diálogo do aluno-leitor com o texto, (...)” (Pereira, 2001: 54).

A diversidade de géneros textuais, de registos de língua e de temáticas que os textos literários oferecem e que contribuem para o diálogo do aluno-leitor com o texto e, conseqüente,

para o desenvolvimento das competências comunicativas e culturais deste, sugerem também um grande número de atividades que permitem a exposição à língua, ao *input* linguístico e o desenvolvimento do gosto pela leitura, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino das línguas, através de atividades de audição, leitura, expressão oral e expressão escrita. A este propósito, vejamos o que refere Esteves:

“O texto literário pode ser utilizado na aula de língua estrangeira para várias atividades a nível da compreensão e expressão: resumos, continuação de textos, respostas a cartas incluídas em narrativas, imaginar um texto com sugestões de diálogo a outra fala não dita mas pressuposta, dramatização de um texto narrativo, exercícios de leitura (individual, dramatizada, em coro), etc. Neste processo há que arrancar do texto todas as atividades que ele sugere”.
(Esteves, 1991: 144)

A partir do texto literário, é possível também a explicitação dos sentidos das palavras e o alargamento dos conhecimentos sobre o léxico através da exploração de campos semânticos, o que permite ao aluno ir realaborando o seu conhecimento da língua e do sentido do texto.

Continua Esteves:

“As leituras em voz alta de textos poéticos são um meio de se trabalharem os sons, a pronúncia, o ritmo, a musicalidade da língua. Dizer de cor pequenos poemas é também uma ótima atividade para a interiorização da língua e para o prazer de saborear a palavra literária, já que toda a obra exige ser dita, constituindo ainda um momento lúdico bastante apreciado pelos alunos. Para os alunos mais novos é muito aliciante juntar à palavra momentos corporais. (...) Para a leitura se realizar totalmente ela terá de ser consubstanciada na escrita: comentários livres, propostas de fechamento diferente, contar uma história alterando uma ou mais categorias da narrativa, mudança de registo (mas construindo textos coesos com as alterações introduzidas), reconstituição de textos de onde se retiraram vários segmentos, construção de textos coletivos segundo a técnica do “cadavre exquis”, exercícios de pontuação, etc. Eis alguns exercícios que põem em relevo não só um domínio da língua, em registos relativamente elaborados, como capacidades de apreensão do sentido”. (Esteves, 1991: 146)

De facto, o texto literário oferece um excelente contributo à aula de língua e desenvolve no aprendiz o gosto pela leitura, pelas imensas possibilidades linguísticas e de sentido que oferece e pelas imensas atividades que sugere. É importante, portanto, que pelo contacto com o texto

literário se estimule a comunicação oral, os hábitos de leitura e também a escrita. O aluno expõe-se à língua através de todas estas modalidades de trabalho com o texto.

Segundo Tomlinson (2010), um pré-requisito para a aquisição da língua é que os alunos sejam expostos a um rico, significativo e compreensível contexto real (*input* da língua em uso). Este princípio de aquisição adequa-se ao contexto de ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste. Perante o cenário deste país, torna-se necessário expor os aprendentes timorenses a um rico, significativo e compreensível *input*, pois só assim os aprendentes adquirem a habilidade de usar a língua eficazmente, precisando para tal de ser expostos a uma variedade de modos diferentes, para uma variedade de propósitos, o que é possível pelo recurso à variedade de géneros, registos e temas que os textos literários oferecem e pelas atividades que sugerem, nomeadamente atividades interativas. Daqui decorre o valor da leitura não só intensiva (análise textual/reflexão linguística ou explicitação de regras gramaticais), mas também extensiva (leitura de textos mais longos ou textos/obras integrais), por causa do benefício decorrente da reflexão e do contacto frequentes com aspetos e características particulares da língua, com a repetição de vocabulário que vai surgindo, muitas vezes em novos contextos de cada vez que é lido, levando a que o aprendente reelabore os conhecimentos que já tem sempre que se confronta com vocabulário ou estruturas conhecidas, ainda que noutra contexto, ou novas. Efetivamente, para este autor, deste princípio de aquisição decorrem princípios de construção de materiais, como a necessidade dos materiais conterem bastantes textos falados e escritos, que forneçam experiência intensiva e extensiva⁶⁷ com a língua em uso para alcançar melhores resultados. Esta exposição à língua por intermédio da leitura e o desenvolvimento de atividades interativas (adequadas para o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas) a partir destes textos oferecem um *input* significativo para melhores resultados a nível comunicativo e a nível cultural. São efetivamente uma oportunidade para os alunos compreenderem, falarem e escreverem a língua, desenvolvendo não só as características específicas da mesma, mas também para a usarem de forma adequada aos diferentes contextos culturais e sociais durante a realização dos seus atos de fala ou discursos.

1.3. O texto literário e o diálogo intercultural

Continuando a refletir sobre as vantagens do recurso ao texto literário e aprofundando a dimensão intercultural na aula de L2/LE, de acordo com Esteves (1991), pode referir-se que a

⁶⁷ Os manuais a elaborar em Timor para o conhecimento da LP, sobretudo a partir dos segundo e terceiro ciclos de escolaridade, quando os alunos já têm suficiente domínio da língua e também em contexto de formação de adultos e professores, deveriam ter como apêndice proposta de textos para leitura extensiva e/ou recreativa, de modo a oferecer aos aprendentes mais oportunidades de exposição à língua através dos textos.

aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser uma oportunidade para propiciar a transformação do aprendente, do seu ser, ajudando-o a melhor conhecer-se, a conhecer o outro e o seu mundo (Esteves, 1991). Com o conhecimento das línguas estrangeiras acede-se a mundos diferentes, com diferentes maneiras de pensar e até de sentir, de viver e de estar, a diferentes conhecimentos, costumes, hábitos, valores, a uma forma diferente de “(...) conceber o tempo, o espaço, as relações humanas, as estruturas simbólicas, o imaginário” (Esteves, 1991: 139)

De facto, no QECRL é contemplado o conhecimento declarativo (saber), que inclui o conhecimento do mundo, o conhecimento intercultural e a consciência intercultural, sendo que, segundo este documento, este conhecimento cultural se refere às relações interpessoais, aos valores, crenças, atitudes, vida quotidiana, condições de vida, etc. Ora, sendo a LP em Timor língua de trabalho, de relações diplomáticas e de acesso ao conhecimento escolar/académico, torna-se muito importante desenvolver nos aprendentes, e em particular nos professores como agentes educativos que são, o saber declarativo e a tomada de consciência intercultural. Nesta medida, sendo a língua veículo de cultura, o texto literário revela-se um ótimo recurso didático para trabalhar a dimensão cultural e a consciência intercultural. Neste sentido, a par da competência linguística e comunicativa, o texto literário é uma oportunidade para trabalhar valores de cidadania e democracia junto dos aprendentes timorenses, pelo contraste/comparação entre a cultura timorense e a dos restantes países dentro e fora da CPLP⁶⁸. Daí que seja pertinente trabalhar nas aulas de LP sobretudo textos locais de autores timorenses e de outros que escrevem sobre Timor, para que o aprendente se conheça como timorense que é, e desenvolva valores de aceitação e respeito pelo outro, quer seja seu conterrâneo, incluindo aqueles que vivem nos outros distritos, quer seja estrangeiro. Para trabalhar a aceitação e compreensão da diferença, é adequada a exploração de textos, sobretudo lusófonos e universais. O alargamento do estudo do texto literário à esfera da CPLP (e a contextos da literatura universal) no âmbito da aula de Português em Timor, contribui também para o desenvolvimento pessoal do aprendente, para o acesso ao conhecimento e à cultura geral, a par do domínio da LP, possibilitando ainda “ (...) uma maior capacidade de adaptação e de integração dos profissionais [e estudantes] timorenses em contextos internacionais de formação, permitindo-lhes tirar maior partido das oportunidades de aprendizagens oferecidas” (Nunes, 2014:16)

Acerca da necessidade de se recorrer ao estudo de textos literários não só locais, mas também lusófonos na aula de LP em TL, refere Ramon, num interessante artigo intitulado “*Contributos para a*

⁶⁸ Num artigo intitulado “Lusofonia (s) Hoje: Timor-Leste e a idealização de um espaço lusófono”, após a aplicação de um inquérito junto de um grupo de indivíduos timorenses com o intuito de recolher as suas perceções relativamente à lusofonia e acerca do conhecimento real que os timorenses têm da lusofonia, a autora conclui: “(...) reconhecemos que ainda não existe um conhecimento mútuo das diferentes realidades, não sendo estas partilhadas por todos os que pertencem à comunidade “imaginária” da lusofonia e até que isso aconteça, não é possível afirmar que essas manifestações possam ser definidas como fazendo parte de um espaço lusófono” (Lourenço: 2014: 58).

constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa”:

“Se é certo que no espaço da lusofonia sempre coexistiram distintos grupos humanos, com diversas formas de perspetivar e de organizar as suas vivências, na contemporaneidade esta heterogeneidade cultural torna-se mais do que nunca presente, fruto da globalização mundial. Muitas vezes, as diferentes identidades culturais entram em tensão motivada pelo desconhecimento gerador de intolerância face à diferença. Para combater o isolamento identitário e promover uma verdadeira construção de uma identidade lusófona, pensamos que a inclusão de obras e de autores oriundos de todos os quadrantes do espaço da lusofonia poderá constituir um garante de uma efetiva representatividade das variedades do Português, assegurando-lhe assim a manutenção do estatuto de língua pluricontinental, veículo de expressão de uma transculturalidade a todos os níveis desejável e salutar” (Ramon, 2014: 68)

Posto isto, é de referir que a aula de L2/LE é também uma oportunidade para divulgar e promover a língua portuguesa pelo mundo, sendo que os materiais autênticos, mormente a literatura, são a expressão, a imagem mais fiel da nossa língua, cultura e valores:

“A língua portuguesa, repositório de um longo e continuado diálogo com outras culturas, língua de vários povos espalhados por continentes diferentes, de religiões, raças e ideologias diversas, assume-se cada vez mais como língua de comunicação internacional, reivindicando no contexto das nações o lugar que lhe é devido. Língua não desconhecida, mas ainda mal conhecida, a língua portuguesa é também o repositório de uma cultura e de um património literário que os nossos escritores souberam erguer ao longo de uma história literária com oito séculos e que nem os momentos mais sombrios da nossa história enegreceram. Divulgar e promover a língua portuguesa no mundo terá de ter sempre em conta esta dimensão de divulgação dos valores da nossa literatura.” (Esteves, 1991:140).

De referir ainda que a literatura é muito útil numa sociedade como forma de lazer, como meio de ocupação do tempo livre, para romper com o tédio, para trabalhar a cidadania, os valores democráticos e consolidar a paz. Tratando-se de um país onde a oferta cultural e recreativa (a nível de livrarias e bibliotecas, teatro, cinema, etc) é escassa, em Timor-Leste a escola é praticamente o único espaço de acesso generalizado à cultura e ao conhecimento, sendo a aula de LP uma excelente oportunidade para tal. Daí mais uma razão para o recurso ao texto literário nas

aulas, pois de outra forma o acesso à literatura e à cultura universal ficaria vedado a grande parte da população.

Por último, sendo que a abordagem comunicativa e funcional valoriza a dimensão comunicativa e cultural da língua⁶⁹, o texto literário não poderia ser mais adequado.

1.4. Proposta de constituição de um cânone lusófono para Timor-Leste

Torna-se agora necessário refletir acerca do tipo de textos a escolher para as aulas de PLNM, nomeadamente para o contexto timorense.

Com efeito, se o objetivo do ensino da literatura, quer em contexto do ensino da LM, quer em contexto de ensino de PLNM, é despertar o gosto pela leitura (Pereira, 2001), tal como é proposto hoje pela didática da literatura, a qual defende uma relação direta com os textos e obras integrais, então a escolha dos textos deve adequar-se aos interesses dos alunos, fazendo todo o sentido falar no cânone como algo de móvel, aberto, por forma a abarcar textos variados que possam corresponder aos diferentes gostos dos estudantes, quer tais textos pertençam ao centro do sistema literário, quer à periferia. Ou seja, textos diversificados que contemplem temáticas que “(...) favoreçam, de alguma maneira, os investimentos identitários dos alunos em situação de aprendizagem do PLE (...)” e textos que “favoreçam a implicação e o diálogo do aluno-leitor com o texto (...)” (Pereira, 2001: 54).

Analisemos com mais detalhe algumas definições do conceito de cânone para verificarmos em que medida há ou não abertura para a integração de obras que não sejam representativas de um grupo dominante e para compreendermos melhor que obras escolher para um determinado público de alunos aprendentes de PLNM, designadamente alunos timorenses.

Com efeito, verificamos pela análise de uma das definições de cânone que são privilegiadas determinadas obras literárias social e institucionalmente consideradas “grandes”, “geniais”, “perenes” que devem ser estudadas por transmitirem valores humanos considerados importantes, os quais devem ser transmitidos de geração em geração. Pela definição de obras “grandes”, “geniais”, “perenes”, deduzimos que são obras representativas de uma cultura de elite que é transmitida pelas obras ditas clássicas. Esta definição não refere a classe social que estas obras

⁶⁹ “A aprendizagem de uma língua viva assenta numa prática comunicativa em interação, dado que falar não é falar-se, mas sim agir sobre o outro”, pelo que “a aula de língua estrangeira visa uma prática efetiva de troca de palavras entre povos de línguas diferentes” (Esteves, 1991: 141)

representam, mas deduzimos que seja uma elite, uma classe social dominante, tal como constatamos numa outra definição de cânone que complementa a primeira, a qual acrescenta que as obras canónicas são legitimadas por um grupo dominante ou de elite e que devem ser preservadas como “herança histórica”. Se é um grupo social dominante que legitima estas obras e exclui outras, deduzimos que seja dada primazia à cultura dominante que numa sociedade é a cultura de uma elite. Esta conceção de cânone remete para o conceito de cânone proposto por Itamar Even-Zohar que corresponde às normas e obras literárias (tanto modelos como textos) que são tidas como genuínas pelos grupos de elite dentro de uma cultura e cujos produtos são conservados pela comunidade como fazendo parte da sua herança histórica.

Uma outra definição, já mais aberta e que complementa as anteriores, refere que os autores e textos canónicos são aqueles que são fundamentais para a compreensão de um certo período histórico e “tradição literárias”. Trata-se de uma definição de cânone mais aberta, porque não refere, pelo menos explicitamente, que os autores e textos modelo representam um determinado grupo restrito, podendo caber dentro deste conceito outras obras de referência que se encontram na periferia do sistema literário. As três definições referidas não são exclusivas, complementam-se, mas esta última oferece uma maior liberdade para incluir obras literárias de qualidade, mas à margem do sistema e que, não raras vezes, coincidem com textos mais recentes e atuais, podendo alguns ser menos conhecidos, constituindo por isso uma novidade e uma motivação para a aprendizagem de uma língua (de acordo com um estudo empírico feito por Sequeira (2003), há estudantes de PLNM que preferem estudar textos menos conhecidos, o que se afigura uma opinião comum a muitos alunos). É um conceito de cânone que pode abarcar inclusive obras universais e não apenas nacionais, pois não são delimitadas fronteiras na definição analisada.

Um conceito de cânone assim definido, mais flexível e aberto, é necessário, sobretudo no âmbito do ensino do PLNM em que o cânone é concebido para comunidades mais restritas e especializadas, e sobretudo quando estamos perante determinado público de alunos no quadro do ensino livre ou não necessariamente, como alunos timorenses ou dos PALOPS, diferentes de outros alunos que aprendem o português como PLNM, como os alunos de origem francesa, inglesa, etc. Assim, ensinar Português no contexto da Lusofonia, como em Timor, é diferente de ensinar PLE a alunos europeus numa Universidade portuguesa ou num país da Europa num determinado curso de línguas. Alunos timorenses e africanos vivem noutros continentes, no contexto asiático ou africano, em países tropicais, com um clima diferente, uma maneira de estar

distinta, uma história de colonização muito diferente de alunos europeus e com referências culturais distintas também. Ter consciência disto é importante para uma adequada seleção dos textos e das atividades a propor aos alunos timorenses que mais facilmente se adequem à sua visão do mundo.

No caso de Timor, embora o ensino do Português seja obrigatório no ensino público, o idioma é ensinado como LNM. Ainda assim, não se vê qualquer entrave em usar uma vez ou outra textos clássicos portugueses no contexto da sala de aula, como uma “Cantiga de Amor”, um soneto de Camões ou um texto de Eça de Queirós, textos que constituam um maior desafio do ponto de vista linguístico e do ponto de vista da compreensão ou interpretação textual, pois, tal como escreve Ana Paula Laborinho, “(...) a didática de uma literatura em língua estrangeira abre-se como diálogo intercultural que será tanto mais rico quanto o texto possa assumir a sua condição literária de provocação” (Laborinho, 1991: 152)), desde que estes textos estejam de acordo com as capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos, sem, no entanto, esquecer que o rigor na aprendizagem e a exigência dos textos é o que contribui para o desenvolvimento e maturidade intelectual dos alunos e não o baixo nível de exigência. Mais, ainda que um texto pareça enfadonho por ser desfasado da realidade e desatualizado e aparentemente pouco do gosto dos alunos, se o professor souber ensinar literatura de um modo estimulante, que passa por uma análise não padronizada dos textos e pelo exemplo e contágio pessoal de professores que são também eles bons leitores, mantendo um contato direto com os textos (Ceia, 2004 & Amaral, 2004), os métodos adotados terão influência na motivação dos alunos, seja qual for o texto, mais atual ou mais clássico, nacional ou universal. Poderemos pensar *à priori* que os alunos em Timor preferem estudar um autor recente e menos conhecido por poderem encontrar nas suas obras referências culturais com que mais facilmente se identificam. Tal não deixa de ser verdade. Mas se o professor adotar estratégias apelativas e eficazes, os alunos são também capazes de se deleitarem com um trecho mais exigente de Garrett, um poema de Bocage ou um excerto de uma peça de teatro medieval e, muito embora as referências culturais destes textos possam ser diferentes do universo cultural dos alunos, o prazer da leitura consiste também neste diálogo com a alteridade, com o Outro, com a possibilidade de conhecer outros mundos e de contactar com o diferente e o estranho (Laborinho, 1991).

Posto isto, de acordo com um conceito de cânone mais aberto e flexível e de acordo com as considerações feitas, tendo em conta que Timor faz parte do contexto da Lusofonia com a qual compartilha uma identidade, uma língua, uma história e uma cultura comuns, apesar da

diversidade de cada país, e considerando a necessidade de motivar os alunos para a leitura a partir de textos que possam ir ao encontro dos seus gostos ou interesses e da sua identidade e que promovam a sua educação intercultural através do diálogo, e, por conseguinte, a consciência cívica que lhes permita ir ao encontro do Outro na sua semelhança e diferença, propor-se-ão mais adiante, na parte final deste trabalho, alguns textos lusófonos (desde o género narrativo ao poético), incluindo textos de autores timorenses (que devem ser sempre uma prioridade aquando da seleção de textos, por forma a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos), a partir dos quais serão elaboradas atividades de aprendizagem cooperativa para serem trabalhados em aulas de PLNM em Timor-Leste, pensadas para um público jovem ou adulto. Trata-se de textos nacionais e estrangeiros, mas todos pertencentes ao contexto lusófono, o que não exclui a possibilidade de contemplar também autores fora do contexto lusófono, do âmbito da literatura universal. Foi apenas uma opção e uma questão de prioridade escolher textos da lusofonia, embora se considere que os textos universais devam ser sempre contemplados por forma a alargar os horizontes culturais dos alunos.

À parte as razões indicadas para a escolha dos textos, há uma razão de fundo que subjaz a esta seleção que é o facto de serem textos representativos de países com culturas diferentes tendo, porém, em comum uma mesma língua e um passado com traços comuns. O facto de serem textos representativos de culturas diferentes é uma motivação para os alunos, não fosse o estudo da literatura como forma de acesso à cultura do Outro, uma das principais motivações para o estudo das línguas, de acordo com um estudo empírico feito a estudantes de PLNM (Sequeira, 2003).

Resta ainda dizer que os textos serão também escolhidos pela variedade de conteúdos e de atividades que sugerem para serem trabalhados na sala de aula, como referimos acima. Como atividades escolhidas para trabalhar os textos propostas, optaremos sobretudo por atividades que mobilizam o discurso interativo enquadradas nas técnicas da aprendizagem cooperativa (“A aprendizagem de uma língua assenta numa prática comunicativa em interação (...)”, sustenta Esteves, 1991: 141), contemplando a oralidade, a leitura, o funcionamento da língua e a expressão escrita. A propósito da escolha de atividades cooperativas para trabalho do texto literário, relembramos que no ensino do PLNM se torna muito importante o trabalho da oralidade, articulada com a leitura, como o funcionamento da língua e mesmo com a escrita, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim sendo, os textos que proporemos neste trabalho, tendo em consideração os gostos ou interesses dos alunos, a sua identidade timorense e lusófona, e as atividades que sugerem e os valores humanos essenciais que transmitem são os seguintes: textos representativos da literatura e cultura locais, como excertos textuais de Paulo Braga (1930), da sua obra *“Timor 1939. País de Sonho e de Encantamento”* que apresenta também excelentes momentos descritivos sobre aspetos da realidade timorense muito pertinentes para as aulas de PLNМ, como a descrição do Mercado, dos Galos e do que representam para a cultura timorense, e a descrição da mulher timorense. Temos igualmente um excerto de *“Crónica de Uma Travessia”*, de Luís Cardoso, que pode ser um ponto de partida para refletir sobre questões como a integração noutras culturas, como a dos timorenses na cultura portuguesa, questões de migração, integração e acolhimento. *“Crónica de uma travessia”* é, de facto, uma obra de um dos melhores autores timorenses que narra a história de Timor contada a partir da história pessoal do autor. De Luís Cardoso sugerimos também o conto *“Cáspita”* que se inspira na vida do autor e *“que constitui um excelente testemunho para se compreender a situação linguística de Timor-Leste, marcada pela diversidade e pelo plurilinguismo”* (Ramon, 2014: 67). Como literatura timorense, temos ainda o poema *“Velhas florestas de Agora”*, de Fernando Sylvan, que recria a infância vivida na floresta de Timor com a qual qualquer timorense se identifica facilmente. Do mesmo modo, João Aparício e Borja da Costa recriam-nos de modo simples aspetos da realidade timorense presente e passada, quer a beleza natural, quer o sofrimento do povo. Como textos originários de outros autores lusófonos, sugerimos excertos do texto narrativo *“A Árvore”*, de Sophia Andresen. É um texto de leitura acessível para estudantes de PLNМ, ao mesmo tempo que retrata o universo cultural asiático do Japão, país insular da Ásia oriental, com traços, por isso, semelhantes à realidade de Timor que se situa no sudoeste asiático e que é também uma ilha. Apresentamos também um texto de Ilse Losa, adequado para trabalhar a descrição física e psicológica. A biografia da autora Ilse Losa é também pertinente para ser trabalhada nas aulas de PLNМ, dada a vida interessante que teve como refugiada em 1930 em virtude da ameaça da Gestapo de ser enviada para um campo de concentração. Ela inspira diversas atividades, como diálogos ou discussões interessantes sobre esse período da história, a xenofobia e o racismo. Textos de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, enquadrados na literatura juvenil e de leitura fácil, ajustam-se sempre ao contexto do PLNМ, como o texto descritivo que propomos neste trabalho. O poema santomense *“Lá No Água Grande”*, contém referências culturais quotidianas semelhantes às da realidade timorense, como *“as meninas que lavam a roupa e cantam”*, *“as crianças que brincam na água e no capim”*. De Cecília Meireles, autora brasileira, temos um poema para a infância mas adaptado a qualquer

idade, “Ou isto ou aquilo”, que versa sobre as escolhas que todos nós temos a fazer. O excerto de Mia Couto, intitulado “Um moçambicano no Rio de Janeiro” oferece ao leitor timorense um olhar sobre o Brasil, excerto no qual pode encontrar marcas comuns a Timor pela tropicalidade do clima e da cultura e pela mesma língua que une os dois países, o Português. O belíssimo excerto narrativo de Manuel Alegre, “A senhora do retrato”, da sua obra “O homem do país azul”, constitui um bom pretexto para o diálogo cultural para se falar de superstições e crenças (uma vez que é uma característica dos timorenses) e dos hábitos de leitura, dada a referência que se faz a uma determinada personagem que tem este hábito, sendo apaixonado, por autores como Pushkine, Dostoievski e Tolstoi. Por fim, indicamos ainda um excerto do texto narrativo “Em busca de um sonho”, da obra *Longe do meu coração*, de Júlio Magalhães, um excerto que retrata a vida de dois amigos, Joaquim e Albano, que decidem emigrar para França em busca de uma vida melhor e as dificuldades que atravessam. Um texto interessante que se presta a pertinentes discussões sobre a emigração, o encontro de culturas, a integração, a discriminação, o racismo, a xenofobia e o acolhimento de migrantes ou estrangeiros.

1.5. Limitações do uso do texto literário no ensino do Português em Timor-Leste.

Referindo-nos às limitações do uso do texto literário, é de salientar que este tipo de texto não deve ter um lugar exclusivo na aula de PLNLM, pois não abarca as especificidades de outros textos. De acordo com Esteves:

“(…) não advogo, evidentemente, a presença exclusiva do texto literário. Enquanto prática significativa tem aí o seu lugar ao lado de textos de carácter informativo, de teor jornalístico, publicitários, de documentos sonoros, visuais, etc”. (Esteves, 1999: 142-143).

Complementando as ideias deste autor, Pereira (2001: 46) refere que os textos literários não devem ter nem uma presença obsessiva nem uma grande ausência no contexto da aula de L2/LE, ou seja, “ (...) nem a atitude de banalização, nem este tipo de sacralização do TL (Texto Literário) são defensáveis em didática da língua estrangeira, antes se impõe uma “terceira via” em que se reivindica a entrada na aula dos textos em geral e do texto literário em particular, cada um com os seus atributos próprios (...)”. E, continua a mesma autora, refletindo acerca de uma necessária diversidade de discursos no contexto de L2/LE: “A aposta, em geral, consiste, pois, em

fazer circular na aula de (qualquer) língua uma pluralidade discursiva assente em uma “prática de racionalidade”, fazendo com que a língua estrangeira em estudo se vá tornando cada vez mais próxima, precisamente porque vai ao encontro do sujeito aluno enquanto totalidade, recobrando os três vetores antropológico-educativos determinantes e possibilitando-lhe quer uma formação cognitivo-instrumental, quer uma formação social, quer uma formação estético-expressiva”. (Pereira, 2001:46).

Na verdade, só abrangendo a totalidade dos diferentes géneros textuais é possível oferecer ao aluno de L2/LE uma formação completa correspondendo às suas necessidades cognitivas, sociais e estético-expressivas. Porém, esta visão da didática da literatura não é partilhada por todos os autores. Acrescenta Pereira (2001: 49): “Quanto aos ganhos efetivos que advêm da leitura literária, esta é uma história que tem sido contada de várias maneiras. Para uns, os ganhos são poucos, devido às dificuldades que os alunos enfrentam no domínio das estruturas elementares de determinada língua – os alunos não possuem os pré-requisitos para acederem aos complexos textos da Literatura.”

Ora, no nosso entender, a opinião destes autores, contrária ao uso do texto literário na aula de PLNM, é compreensível, mas apenas para os níveis iniciais (A1 e A2), embora não tenha necessariamente de se banir o texto literário destes níveis de ensino, atribuindo um lugar absoluto ao texto utilitário. Desde que os textos literários escolhidos ofereçam estruturas fráscas e vocabulário de acordo com o nível de proficiência dos estudantes, é perfeitamente viável adotá-los em todos os níveis, sem excluir os outros tipos de texto, mesmo os fabricados, como de resto já temos vindo a defender.

Por outro lado, no que se prende ao contexto específico de TL, há outras potenciais dificuldades relacionadas com o uso do texto literário no ensino do PLNM, a que fomos aludindo neste trabalho, que se referem à falta de bibliotecas, livrarias, editoras, fracos hábitos de leitura, fraco domínio da LP e de exposição à mesma.

Pelas razões apontadas, a introdução de textos literários, numa aula de PLNM, pode ser uma alternativa aos tradicionais materiais didáticos, como por exemplo, o manual adotado pelo professor ou pela instituição de ensino em que o aprendiz se encontra.

Por fim, terminamos este capítulo reforçando mais uma vez o se que tem vindo a afirmar acerca da pertinência do ensino da literatura a estrangeiros defendendo que “(...) o regresso à

literatura verifica-se, antes de mais, como recurso de ensino de língua e não como objeto de estudo literário". (Sequeira, 2003:73).

Capítulo III: A aprendizagem cooperativa: fundamentos teóricos

1. Em torno de uma definição do conceito de aprendizagem cooperativa

Da mesma forma que o texto literário promove o desenvolvimento das capacidades comunicativas e interculturais e é uma alternativa aos tradicionais recursos didáticos para o ensino do PLN, também a aprendizagem cooperativa pode ser uma alternativa aos métodos baseados em atividades individuais e permitir percursos criativos de construção de conhecimento. Assim sendo, tendo em conta as características académicas e pessoais dos formandos timorenses, pensamos que a adoção de estratégias baseadas nos pressupostos da aprendizagem cooperativa pode contribuir de forma decisiva para uma melhoria do desenvolvimento das suas competências em língua portuguesa, mormente das competências comunicativas e de aprendizagem, as quais têm indiscutível relevo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ao mesmo tempo para promover a formação de cidadãos timorenses de pleno direito, pelo diálogo intercultural que esta prática proporciona.

Antes de abordarmos a pertinência e as vantagens da aprendizagem cooperativa, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre esta metodologia e fundamentá-la devidamente.

De acordo com Lopes & Silva (2009), nas últimas décadas, temos assistido a uma mudança nos modelos de ensino nas sociedades modernas ocidentais. Da utilização maioritária de uma metodologia tradicional que privilegiava a memorização, com uma menor ou maior compreensão dos conteúdos, assim como as aprendizagens conceituais, e que conduzia ao individualismo e à competição entre os alunos, passou-se a uma maior valorização de metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, como é o caso da aprendizagem cooperativa, sendo prova disto a realização de vários estudos que comprovam a relevância desta prática pedagógica ao nível do desenvolvimento de competências cognitivas (incluindo-se nestas o domínio linguístico, quando a língua é principalmente objeto de estudo também) e sociais em alunos de todos os níveis de ensino. Esta maior valorização da aprendizagem cooperativa nas últimas décadas deve-se à diversidade sociocultural decorrente dos anos 70, devido às migrações que têm caracterizado e modificado as sociedades europeias e, por conseguinte, se refletem na heterogeneidade da população escolar desde então, caracterizada por diferentes etnias, grupos de diferentes meios socioeconómicos, de diferentes regiões, etc.

Relativamente ao contexto de Timor, esta heterogeneidade também se verifica, sobretudo na população jovem-adulta e adulta, devido, por um lado, às diferenças regionais dos alunos com diferentes línguas maternas e, por outro lado, aos diferentes graus de domínio da LP. Como se disse no capítulo I, encontramos muitas vezes nas turmas alunos de duas gerações: a geração que estudou no tempo da ocupação portuguesa e que domina bem o idioma português e a geração mais nova, que estudou no tempo da ocupação indonésia, e que não domina o idioma tão fluentemente, apresentando, pelo contrário, dificuldades diversas. Temos ainda uma geração mais recente que estudou durante o período da independência, de 2000 até hoje, mas que domina o idioma com dificuldade, devido a vários fatores já antes apontados.

Como é sabido, a escola é reflexo da sociedade e, como tal, continua a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela atividade cooperativa, sendo a competição uma das suas principais características, nomeadamente nas sociedades modernas ocidentais (Lopes e Silva, 2009). O caso específico de Timor-Leste não é exceção. Embora se trate de uma sociedade tradicional e em desenvolvimento, ainda pouco caracterizada pelo individualismo e pela competição próprios dos países ocidentais e desenvolvidos, o sistema de ensino timorense privilegia as metodologias ditas tradicionais em que se valoriza acima de tudo o método expositivo, a memorização e as aprendizagens conceituais.

Todavia, devido às exigências das sociedades modernas em geral, nomeadamente do mercado de trabalho, espera-se que a escola prepare os alunos não só ao nível técnico e científico, mas também ao nível de competências sociais, por forma a desenvolverem habilidades para o trabalho em equipa e para a intervenção autónoma e crítica na resolução de problemas de modo colaborativo (Lopes e Silva, 2009).

Embora a estrutura da sociedade timorense seja mais simples do que as sociedades ocidentais e o mundo de trabalho menos complexo, este tipo de abordagem mais moderna e colaborativa, ao nível pedagógico, é viável e desejável em todos os níveis de ensino, inclusive na formação de professores, para que os alunos adotem desde cedo hábitos de trabalho em equipa, bem como desenvolvam o espírito colaborativo, de modo a adquirirem competências sociais que lhes serão muito úteis mais tarde na vida em geral e na vida profissional. A importância da adoção de métodos cooperativos no ensino em Timor-Leste torna-se ainda mais pertinente e mesmo urgente dada a necessidade de formar cidadãos de pleno direito numa nova democracia como é a de Timor, não só capazes de dominar uma das línguas oficiais, a LP, mas também para serem capazes de assumir e partilhar responsabilidades, de trabalharem em equipa, de respeitarem o

outro nas suas diferenças, de serem autónomos na resolução de tarefas e de problemas, nomeadamente no uso da língua nas mais variadas situações comunicativas, e de estabelecerem relações positivas com os outros.

A aprendizagem cooperativa baseia-se num trabalho de grupo altamente estruturado, devendo tais grupos ser heterogéneos, mistos, pequenos (cerca de 4 alunos), englobando alunos fracos, médios e bons, com ritmos diferentes de trabalho e de aprendizagem, de raça e etnia diversa, bem assim como com diferentes níveis socioeconómicos. Neste tipo de trabalho, os alunos partilham tarefas, objetivos, informações e conhecimentos, sendo avaliados de forma individual pelo seu trabalho (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001). Porém, todos os membros do grupo devem agir com um verdadeiro espírito de equipa que fomente o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e que os ajude a alcançar uma verdadeira integração na sociedade (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001).

Na verdade, de acordo com Vygotsky (Marreiros, Fonseca, & Conboy (2001), os alunos melhoram o seu desempenho trabalhando em cooperação com companheiros que tenham mais facilidade na aprendizagem, pois o conhecimento constrói-se em cooperação com os outros. Aliás, também Nunan (2004) encara a aprendizagem, designadamente a aprendizagem de uma língua, como um processo social. De facto, trabalhando em conjunto, os alunos, tendo o professor como facilitador, alargam mais os conhecimentos e superam dificuldades nas matérias que estão a estudar, na medida em que o sucesso do grupo contribui para o sucesso individual e vice-versa, isto é, na medida em que cada elemento só atinge os seus objetivos pessoais se os outros também os alcançarem (Salvador, 1997). E isto só acontece quando há um verdadeiro espírito de equipa ou unidade de grupo, o que a aprendizagem cooperativa também tem por fim alcançar.

A aprendizagem cooperativa assim perspetivada não visa apenas o bom desempenho escolar dos alunos. Ela busca também contribuir para a formação pessoal, social e cultural de todos eles, levando-os a integrar os pares, sem excluir nenhum, respeitando o nível de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico de cada colega e as suas dificuldades, o seu ritmo de aprendizagem, preparando deste modo a todos para a vida e para serem cidadãos responsáveis, com espírito crítico, informados, que sabem ouvir, aceitar e discutir diferentes opiniões, valorizando a diversidade e participando no processo de ensino-aprendizagem (Mendes, (2013), apoiada em Johnson, Johnson & Holubec (1994)).

Tal como é preconizado pela abordagem comunicativa de ensino das línguas estrangeiras, a que já nos temos vindo a referir, privilegia-se hoje em dia a aprendizagem de uma LE através da interação e não da memorização. Aliás, são vários os autores, como Hymes e Vygotsky, citados por

Mendes (2013) apoiada em Burmeister (2005), que têm vindo a defender a aprendizagem de uma língua com base na interação, uma vez que a língua, sendo um fenómeno social e cultural, é sobretudo adquirida através da interação social e prova disso é o facto de as crianças dominarem oralmente a sua língua materna quando entram para a escola primária.

Como foi dito no capítulo I, a partir da década de 60, deu-se uma revolução no que se refere ao ensino e aprendizagem das línguas. Na verdade, apesar da importância da teoria de Chomsky sobre a capacidade humana para criar enunciados, foi sobretudo Dell Hymes (1972), um dos seus críticos, quem forneceu um conceito importante para a abordagem comunicativa do ensino das línguas. Com efeito, Dell Hymes defende o estudo da comunicação e da cultura, sendo que para um falante ser competente a nível comunicativo, não chega ser competente a nível linguístico, sendo necessário também ter a capacidade de saber adequar os seus enunciados ou o seu discurso ao contexto comunicativo em que se encontra, e saber como é que a língua é usada pelos membros da comunidade em que está integrado. Ou seja, a produção de enunciados por um falante deve corresponder ao uso dos outros falantes com quem comunica em dado momento, não lhes causando estranhamento. Outros autores desenvolveram a teoria de Dell Hymes como Canale & Swain (1980). Por outro lado, trabalhos na área da psicologia também influenciaram a abordagem comunicativa, como os de Piaget e Vygostky.

Efetivamente, os trabalhos de Piaget, mas especialmente de Vygostky, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, deram enormes contributos para a compreensão dos aspetos teóricos da aprendizagem cooperativa que surgiu em meados do século XX em algumas universidades norte-americanas⁷⁰ com base em estudos que mostraram que há mais eficácia na aprendizagem em grupo⁷¹ (Freitas & Freitas, 2002).

Tal como Hymes, também Piaget e Vygotsky defendiam que a língua é fundamentalmente adquirida através da interação social, sendo a sua aprendizagem um produto social e cultural. No entanto, segundo Andrade (2011), citado por Miranda (2012), enquanto Piaget valoriza mais a

⁷⁰ Segundo Mendes (2013:27), “a aprendizagem cooperativa tem raízes americanas na obra de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupos de Kurt Lewin, enquanto a aprendizagem colaborativa tem raízes inglesas, com base em trabalhos de professores que procuram formas de ajudar os alunos a ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem”. No território pedagógico em que nos encontramos, digamos assim, a expressão aprendizagem cooperativa refere-se a um tipo de trabalho de grupo em que se trabalha para alcançar objetivos comuns, de acordo com regras/princípios claros que orientam o trabalho de grupo, que sejam vantajosos para cada elemento de grupo e para todos os seus elementos. O tipo de aprendizagem cooperativa, objeto de estudo deste trabalho, tem três finalidades principais: realização escolar (neste caso a proficiência linguística), tolerância e aceitação da diversidade e, ainda, o desenvolvimento de competências sociais que os alunos poderão usar ao longo da vida. De facto, baseando-se na corrente humanista associada ao pensamento pedagógico de John Dewey, esta técnica visa preparar os alunos para a vida, pelo que incentiva os mesmos a aprender fazendo. Segundo Cardoso (2013: 166-167), “A ideia principal desta corrente – também chamada de **Escola Nova** – é que a escola não é a preparação para a vida, mas sim a própria vida. Cabe à escola despertar no aluno o interesse e a curiosidade pelo conhecimento. (...) Para Dewey, as escolas – e as suas referidas «salas de aula democráticas» - deveriam ser usadas como laboratórios de experiências de resolução de problemas da vida quotidiana. Neste participar, defendia também a técnica da descoberta”. De acordo com Cardoso (2013), John Dewey (1859-1952) foi filósofo tornando-se mais tarde um dos principais pedagogos norte-americanos. O seu principal trabalho, o mais citado, é de 1916: *Democracia e Educação*.

⁷¹ Segundo Lopes & Silva (2009) o trabalho de grupo já existe desde a Grécia antiga, com Sócrates. E também no Renascimento, na sua *Didática Magna*, Comenius retoma a questão dos benefícios do trabalho de grupo: “Os alunos beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo” (Lopes & Silva, 2009:8).

maturação biológica das estruturas mentais da criança e do adolescente – tendo procedido à descrição dos estádios do pensamento da criança - como condicionante da aprendizagem e do desenvolvimento, Vygotsky dá importância à influência do contexto social e cultural, do meio, da interação social sobre a aprendizagem e o desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004). Porém, no final da sua vida, Piaget passa a valorizar a dimensão social sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas (desenvolvimento cognitivo) do indivíduo. Mas foi sobretudo com Vygotsky (1979) que ficou óbvio que os aspetos sócio-culturais, a educação e a interação têm uma influência grande na aprendizagem cognitiva e social e no desenvolvimento do indivíduo (Miranda, 2012). Para estes autores, com efeito, o conhecimento é construído pela interação com outras pessoas⁷², pelo que, através da interação e cooperação, o conhecimento alarga-se, os indivíduos atingem um maior desenvolvimento das suas capacidades individuais devido ao conflito cognitivo que resulta do confronto de diferentes ideias ou pontos de vista, o qual é potenciado pela heterogeneidade dos grupos. Para estes autores construtivistas, nomeadamente para Vygotsky, a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento cognitivo e pessoal dá-se/constrói-se a partir do momento em que há discordância ao nível de ideias ou perspetivas.

Aplicando esta teoria à aprendizagem cooperativa e ao contexto de Timor, verificamos que este conflito de ideias ou pontos de vista é igualmente útil para o alargamento dos conhecimentos, para o trabalho da competência comunicativa e de aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência cívica e cultural dos aprendentes timorenses.

Na tentativa de melhor explicar o processo de aprendizagem, Vygotsky propôs o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Este conceito consiste no facto de a criança possuir dois níveis de desenvolvimento: o nível real, que corresponde à capacidade da criança para realizar tarefas de forma individual; e o nível potencial, que corresponde àquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de outra pessoa, sendo que a ZDP é a diferença entre estes dois níveis.

Desta definição de ZDP depreende-se que, em grupo, os aprendentes solucionam problemas, realizam tarefas ou atingem objetivos de aprendizagem que sozinhos mais dificilmente conseguiriam. Ora, a diferença entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento da criança diz respeito àquilo que o aprendente consegue realizar apenas em grupo. E é, segundo o autor, no “confronto cognitivo” com pares mais competentes, que o nível potencial se converte em real ou, por outras palavras, se constrói conhecimento e se dá o desenvolvimento pessoal. No

⁷² Estes autores salientam a importância da interação social na construção do conhecimento e, por conseguinte, a importância da escola e do trabalho cooperativo.

entanto, de acordo com Mendes (2013), também o par mais competente apresenta um desenvolvimento cognitivo quando interage com pares menos capacitados, pois o que interessa de facto é o confronto que despoleta a aprendizagem e o desenvolvimento:

“De acordo com Carvalho (2001), estudos avançados por autores portugueses como Carvalho e César (2000), César (1994, 1997, 1998, 1999, 2000) e César Torres (1998), concluíram que em situações de interação entre pares não é apenas o par menos competente que progride. Estes autores verificaram que mesmo o par mais competente apresenta uma evolução cognitiva quando interage com outros pares menos capacitados. O mais importante para os intervenientes da interação é o confronto de processos de raciocínio diferentes, de forma a encontrar um consenso. (Mendes, 2013: 36 - 37)

Na verdade, só a existência de diferentes perspetivas torna o confronto viável e a interação possível e, por sua vez, é a interação que potencia o desenvolvimento cognitivo e social.

Os estudos de Piaget e de Vygotsky revelaram-se muito importantes para o processo de aprendizagem das línguas estrangeiras. Sendo a língua ao mesmo tempo objeto de aprendizagem/conhecimento e instrumento de aprendizagem, a interação revela-se ainda mais importante. De facto, para Vygotsky, a função principal da linguagem é a comunicação e a interação tem um papel importante no desenvolvimento desta e mesmo da pessoa. Ou seja, a criança, segundo este autor, aprende e desenvolve-se dentro de um contexto sociocultural, sendo que a linguagem funciona como o instrumento intermediário entre a criança e o meio, pelo que quer o conhecimento, quer a linguagem se desenvolvem em contacto com os outros (Nunan, 2004). Estas ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem da linguagem e do conhecimento deram um relevante contributo para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e sua aplicação ao ensino das línguas estrangeiras.

De facto, a adoção de estratégias baseadas nos pressupostos da aprendizagem cooperativa pode contribuir de forma decisiva para o sucesso do desenvolvimento de competências em língua portuguesa dos formandos, nomeadamente no contexto timorense. Já vimos que os aprendentes timorenses revelam dificuldades ao nível da LP, as quais se repercutem no sucesso escolar, tanto na disciplina específica como nas outras áreas disciplinares. Ora, as atividades baseadas numa aprendizagem cooperativa (em par e/ou grupo) são uma mais-valia, pois podem contribuir para o aumento do *input*, na medida em que os enunciados produzidos por cada aluno são *input* para os outros alunos, contribuindo para o desbloqueio da oralidade, para um maior sucesso na aprendizagem, para o desenvolvimento de uma maior capacidade de argumentação na interação

com os outros, para o desenvolvimento de competências interculturais e para o fomento da autoestima, suscitando um maior interesse pela aprendizagem e promoção das competências sócio-afetivas, cívicas e cognitivas dos alunos através da relação com os pares, numa metodologia em que os alunos com dificuldade são estimulados, incentivados e apoiados pelos alunos com mais sucesso, sendo que todos se preocupam com o sucesso de cada um e em que todos têm oportunidade de desenvolver aprendizagens mais sólidas ao poderem partilhar os seus conhecimentos com os colegas e ao trocarem impressões/opiniões, favorecendo ao mesmo tempo a tomada de consciência de si mesmos e dos outros e a interiorização de valores cívicos. Porém, apesar de a interação proporcionar a aprendizagem de uma língua conforme concebem Piaget e Vygotsky, os grupos devem ser estruturados de acordo com certas regras e princípios, podendo na média ser compostos por quatro elementos, embora possa também haver grupos com dois alunos, de modo a que, regida por certos princípios e regras, a aprendizagem seja mais controlada, avaliando-se cada aluno de forma mais eficaz.

Na intenção de tornar mais claro o tipo de interação que se pretende, gostaríamos de proceder a uma breve distinção entre um grupo de trabalho tradicional (e também entre o método tradicional e individual de ensino) e um grupo de aprendizagem cooperativa.

Desde que surgiu esta metodologia em meados do século XX, em algumas universidades norte-americanas, inúmeros estudos têm sido publicados, concluindo, de forma geral, que os alunos em ambiente cooperativo continuado e não apenas pontualmente têm melhores resultados académicos, maior motivação, um conhecimento mais elevado e uma maior integração na sociedade do que aqueles que aprendem através de trabalho individual ou do trabalho de grupo tradicional. De facto, em ambiente de aprendizagem cooperativa, devido à heterogeneidade de perfis, características próprias e ritmos de aprendizagem diferentes, os alunos são expostos a diversas ideias, a variadas formas de resolver os problemas e de pensar. Na medida em que os aprendentes têm um objetivo comum, são obrigados a discutir ideias e a encontrar soluções, o que promove as suas competências comunicativas, de aprendizagem, cognitivas e sociais. Com uma tal exposição, e supervisionados pelo professor e pelos pares do grupo, em que as responsabilidades são partilhadas e em que cada um tem um papel relevante e insubstituível, os alunos são necessariamente levados a discutir e a debater, sendo as suas produções potenciadas neste ambiente estimulante.

Num grupo tradicional privilegia-se a homogeneidade do grupo, não havendo rotação de papéis nem uma liderança partilhada, isto é, não se verificando a interdependência de papéis e de tarefas nem a partilha de responsabilidades; além disso, nem sempre cada aluno é avaliado por si

próprio, pelos colegas e pelo professor, nem há preocupação com o ritmo de aprendizagem e/ou diferenças de cada um, predominando a competição. Por outro lado, também não há o ensino explícito de habilidades sociais, pelo que o ambiente não é tão estimulante para uma aprendizagem mais rica e consistente, nem os valores cívicos (como a responsabilidade, respeito, tolerância e igualdade) são tão verdadeiramente fomentados (Freitas & Freitas, 2002).

Ao contrário dos grupos tradicionais, a aprendizagem cooperativa pressupõe as seguintes características (Johnson *et al.* (1994), citado por Mendes (2013)): 1) uma *interdependência positiva* entre os elementos do grupo (de tarefas, papéis, recursos, tornando o trabalho a desenvolver dependente do empenho de todos, o que promove nos aprendentes a preocupação pelo sucesso de todos); 2) *responsabilidade individual* (de cada elemento do grupo pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos outros, pelo que cada um participa e empenha-se no grupo); 3) *interação face-a-face* (os aprendentes interagem através do confronto de ideias, pontos de vista e troca de impressões, explicações, reformulações, etc); 4) o desenvolvimento de *competências interpessoais* (como competências de comunicação, de negociação, resolução de conflitos, capacidade de liderança, confiança); e 5) a *avaliação* (avaliação e reflexão contínua acerca da evolução da própria aprendizagem e da dos colegas).

Ora, neste sentido e pelas razões que têm vindo a ser apontadas, faz todo o sentido adotar esta metodologia de ensino⁷³ no ensino da LP em Timor-Leste, uma vez que é uma estratégia que vai ao encontro das necessidades de aprendizagem dos aprendentes timorenses. Tendo em conta o que temos referido neste capítulo e as necessidades e dificuldades linguísticas, comunicativas e culturais dos aprendentes timorenses, parece-nos pertinente recorrer à aprendizagem cooperativa para o contexto educativo acima indicado não só pelas razões já referidas, mas também porque a aprendizagem cooperativa:

1) Aumenta as oportunidades de *input* e *output* linguístico⁷⁴: esta razão relaciona-se com a reflexão de Nunan (2004) a propósito da aprendizagem de uma LE e com um dos princípios de aquisição da língua de Tomlinson (2010), segundo o qual os alunos precisam de oportunidades de interação para usar a língua, a fim de alcançarem intenções comunicativas, isto é, para desenvolverem a capacidade de usar a língua corretamente. No contexto timorense, o contacto com a língua-alvo está praticamente restrito à aula. A partir desta metodologia cooperativa, os aprendentes têm oportunidade de praticar o que aprendem com os colegas (*output*) e de interagir apropriadamente com os pares (e o professor) durante a realização de tarefas comuns, tendo a

⁷³ De acordo com o QECR, o ensino-aprendizagem de uma LE deve basear-se nas necessidades dos aprendentes e da sociedade, pelo que a escolha dos métodos e estratégias para ensinar uma LE deve ter em conta estas necessidades.

⁷⁴ A este propósito consultar Mendes (2013: 39) apoiada em High (1993) e Aoki (1999).

possibilidade de adequarem os seus enunciados ou o seu discurso ao contexto, tal como propõe Hymes. Por outro lado, o *output* (os enunciados ou atos de fala) de cada aprendente, ao ser maior, é *input* para os pares. (Swain, 2005, citado por Tomlinson (2010), Long & Porter (1985) & Ellis (2006).

“If they are participating in interaction, they are also being pushed to clarify and elaborate (Swain 2005), and they are also likely to elicit meaningful and comprehensible input from their interlocutors”. (Swain, 2005, citado por Tomlinson, 2010:94)

Comparando o ensino tradicional, mais individualizado, com a aprendizagem cooperativa no ensino das línguas estrangeiras, diz Ellis:

“For example, it is quite conceivable that in an input-based approach, individual students silently produce the target structure, while in a production-based approach, an utterance produced by one student serves as input for another. It is, therefore, not surprising that both options have been shown to result in acquisition”. (Ellis, 2006:99)

Este aumento de oportunidades de interação conduz ao desenvolvimento das competências comunicativa e cultural, pois o formando está exposto não só à língua, mas também a informação variada. Em atividades cooperativas, os aprendentes experimentam a oportunidade de adquirir a língua em diferentes e inúmeras situações com uma diversidade de propósitos, expondo-se deste modo a diferentes características particulares da língua. Isto depende da variedade de textos que são trabalhados e da diversidade das tarefas (debate, explicação de um assunto ao grupo, etc.).

O que acabámos de expor decorre de um princípio de aquisição importante para aprendizagem de uma língua, segundo o qual os aprendentes precisam de ser expostos a um rico, significativo e compreensível contexto real (*input* da língua em uso), princípio em linha com as teorias de Krashen (1985, 1993, 1999) e corroborado por Long & Porter (1985), que referem que há evidências consistentes de que quanto mais língua os aprendentes ouvem e compreendem ou quanto mais *input* compreensível recebem, mais rapidamente e melhor aprendem, o que é viável a partir desta metodologia cooperativa, não só pela negociação que se estabelece entre os alunos à volta das tarefas, semelhante às negociações em contexto real na realização de tarefas

quotidianas, mas também pela exposição e trabalho à volta de materiais autênticos, como por exemplo os textos literários.

“A prerequisite for language acquisition is that the learners are exposed to a rich, meaningful, and comprehensible input of language in use (Krashen 1985, 1993, 1999; Long 1985). In order to acquire the ability to use the language effectively, the learners need a lot of experience of the language being used in a variety of different ways for a variety of purposes. They need to be able to understand enough of this input to gain positive access to it, and it needs to be meaningful to them (Tomlinson 2010:87).

Também Long & Porter defendem que:

“There is also a substantial amount of evidence consistent with the idea that the more language that learners hear and understand or the more comprehensible input they receive, the faster and better they learn” (Long & Porter, 1985: 214).

Tomilson (2010) refere também que devem ser criadas oportunidades para feedback/retorno das atividades práticas (*output*) e que tal retorno deve ser dado no final da atividade. Na aprendizagem cooperativa, estes momentos ocorrem muitas vezes no final da tarefa em forma de auto-heteroavaliação. Refira-se ainda que, segundo Mancera (2012), citado por Mendes (2013:40), “(...) unicamente através da interação oral e, mais concretamente, da prática conversacional é possível adquirir grande parte das estruturas sintáticas complexas de uma língua, bem como a maioria dos seus elementos discursivos, e as funções e atos comunicativos linguístico-pragmáticos”. Daí a vantagem da aprendizagem cooperativa na aquisição de uma língua. Long & Porter (1985) referem um exemplo para comprovar a maior eficácia da aprendizagem cooperativa. Comparando esta prática com a de uma aula tradicional assente no trabalho individual, os autores sustentam que, neste último caso, numa turma de 15 alunos, num programa de seis semanas, com três horas de aulas por dia, cada aluno terá apenas uma hora e meia de prática individual, o que não é suficiente⁷⁵.

⁷⁵ Os autores acrescentam que, no entanto, o tipo de aula tradicional assente no trabalho individual é útil noutras situações, por exemplo, na apresentação de informação nova, necessária a todos os alunos da turma. Referem também que o trabalho de grupo pode ser útil, para além dos variadíssimos aspetos que temos tratado, para formar pequenos grupos de alunos que podem trabalhar com diferentes conjuntos de materiais adequados às suas necessidades, quando a agregação dos alunos por turma não é feita em função das necessidades da língua-alvo, mas em função do nível de proficiência, da faixa etária, do sexo, da personalidade, da motivação, etc.

2) Expõe o aprendente a *input* autêntico: a língua a que os alunos são expostos na aprendizagem cooperativa representa o modo como é tipicamente usada, pelo que prepara os aprendentes para usarem a língua de modo eficaz. Isto corrobora mais uma vez a teoria de Tomlinson (2010) acerca da necessidade de expor o aprendente a *input* significativo e compreensível.

“Make sure that the language the learners are exposed to is authentic in the sense that it represents how the language is typically used”. (Tomlinson, 2010:87).

De acordo com Long & Porter (1985), numa aula expositiva mais tradicional, assente no trabalho individual, as conversas que nesta decorrem raramente se encontram fora da sala de aula, ou seja, a comunicação genuína raramente ocorre e a atenção dos aprendentes dispersa-se, ao contrário do que ocorre na aprendizagem cooperativa em que a comunicação frente a frente se assemelha a uma conversa fora da sala de aula e em que, se forem dados aos alunos materiais adequados para trabalhar e problemas para resolver, estes se envolvem num tipo de troca de informação que é típica da comunicação fora do contexto da sala de aula.

Comparando a organização tradicional (a que chamam “lockstep”) de uma aula de LE com uma aula baseada na aprendizagem cooperativa, dizem Long & Porter:

“The lockstep limits not only the quantity of talk students can engage in, but also its quality. This is because teacher-fronted lessons (...). Group work can help a great deal here. First, unlike the lockstep, with its single, distant initiator of talk (the teacher) and its group interlocutor (the students), face-to-face communication in a small group is a natural setting for conversation. Second, two or three students working together for five minutes at a stretch are not limited to producing hurried, isolated “sentences.” Rather, they can engage in cohesive and coherent sequences of utterances, thereby developing discourse competence, not just (at best) a sentence grammar. Third, as shown by Long, Adams, McLean, and Castaños (1976), students can take on roles and adopt positions which in lock-practice a range of language functions associated with those roles and positions. (Long & Porter, 1985:208-209).

Estes autores referem também que os alunos podem assumir papéis e produzir atos de fala e funções da linguagem que numa aula tradicional individual são apenas do professor. Refere ainda Tomlinson (2010) que a língua, sempre que possível, não deve ser reduzida (removendo exemplos, dificuldades e complexidades que distraem, como simplificação de frases complexas,

elocuições mais curtas, eliminação de expressões idiomáticas...) para exemplificar uma aplicação particular, a menos que de outro modo os enunciados não sejam compreensíveis pelos pares, para que os aprendentes a usem de modo real e eficaz. E tal verifica-se de facto, pois numa metodologia desta natureza a língua é usada de modo genuíno.

3) **Expõe o aprendente a *input* contextualizado:** com esta metodologia, a língua não é ensinada a partir de frases soltas e fora do contexto. Aliás, as situações comunicativas que se criam à volta das tarefas comuns que os alunos têm de realizar aproximam-se das situações reais de comunicação. Assim, exemplos da língua proporcionados pelo trabalho cooperativo, isto é, devidamente contextualizados, dão ao aprendente a consciência de como a mesma é utilizada. A exposição constante a estes exemplos contextualizados fornece a reciclagem natural dos aspetos e características linguísticas (Tomlinson, 2010).

4) **Promove a interajuda e a interdependência positiva**⁷⁶: os alunos aprendem uns com os outros, dependem uns dos outros na resolução de tarefas, são estimulados a desenvolver as suas habilidades sociais, sendo que a tarefa só está terminada quando todos a compreenderam, o que contribui para envolver o aluno afetiva e cognitivamente, criando um ambiente estimulante e motivador à aprendizagem. De facto, segundo Tomlinson (2010), para maximizar a exposição dos alunos à língua, eles precisam de se envolver tanto afetivamente como cognitivamente.

⁷⁶ A este propósito consultar Mendes (2013: 39) apoiada em High (1993) & Aoki (1999).

“Prioritize the potential for engagement by, for example, basing a unit on a text or a task that is likely to achieve affective and cognitive engagement”. (Tomlinson, 2010:89).

Referem também Long & Porter (2005) que em grupo os aprendentes mais tímidos e que têm maiores dificuldades em expressar-se oralmente, se sentem mais desinibidos, pois o grupo proporciona um ambiente de intimidade, mais informal, em que os alunos estão menos expostos do que na aula mais tradicional assente no trabalho individual, na qual o professor tem tendência a corrigir constantemente, a interromper, a parafrasear a questão e a não dar um tempo de reflexão sobretudo aos alunos mais tímidos para pensarem antes de responder.

5) **Promove interações com vista à negociação de significado:** durante a conversação nos grupos cooperativos, os aprendentes negociam significados para serem compreendidos, através do recurso à explicação, clarificação, paráfrase, correção, pedidos de confirmação, verificação da compreensão, repetições e reformulações, etc. A negociação ocorre entre aprendentes com o mesmo nível de proficiência e aprendentes com níveis diferentes (Tomlinson, 2010 e Long & Porter, 1985), se bem que seja maior quando os aprendentes têm diferentes línguas maternas (Long & Porter (1985), apoiado em Porter (1983) & Varonis e Gass (1983))⁷⁷. Ora, a heterogeneidade ao nível da proficiência linguística entre os estudantes timorenses e o facto de possuírem diferentes línguas maternas, promove a negociação de significados. Long & Porter (1985) referem ainda a este propósito que as tarefas bidirecionais implicam mais negociação, mais quantidade de conversa e mais *input* compreensível obtido, do que as tarefas unidirecionais, na medida em que as tarefas bidirecionais necessitam de troca de informações entre todos os intervenientes, seja em grupos de dois ou mais elementos.

⁷⁷ Embora a negociação com aprendentes com a mesma língua materna também se consiga, ela é maior em grupos com diferentes línguas maternas (Long: 1985). Na nossa opinião, é claro que a negociação entre aprendentes com níveis de proficiência e línguas maternas diferentes pode conduzir à tentação de simplificação ou redução das características particulares da língua. O ideal é que isto não suceda, mas a prioridade deve estar na compreensão dos enunciados. De qualquer modo, estas diferenças de *background* ao nível das línguas maternas e ao nível da proficiência são sempre vantajosas, pois implicam uma maior quantidade de conversação e, conseqüentemente, um maior progresso na competência comunicativa.

“Further, it appears to be the *combination* of small-group work (including pair work) with two-way tasks that is especially beneficial to learners in terms of the amount of talk produced, the amount of negotiation work produced, and the amount of *comprehensible* input obtained (Long & Porter, 1985:224).

Os autores referem também que quanto mais desafiadora e provocatória é a tarefa, maior é a negociação de significados. Aparentemente, a familiaridade com a tarefa diminui a quantidade de trabalho de negociação que é produzida (Long & Porter, 1985). Acrescentam ainda que a negociação de significado/sentido é maior em trabalho de grupo do que no seio do grupo turma que segue a organização tradicional, sendo a quantidade de conversa menor.

6) **Desenvolve a consciência intercultural:** a aprendizagem de uma LE promove a socialização. Segundo Mendes (2013), apoiando-se em Garcia (2005), a aprendizagem de uma LE é um dos principais meios de socialização entre os falantes nativos por meio da conversação e interação. De facto, a aula de LE promove o diálogo com o outro, na medida em que o objeto de estudo da aula de PLE não é apenas a língua e o fomento de capacidades comunicativas, mas é também a compreensão das diferentes culturas a partir da língua, o conhecimento próprio (identidade) e a descoberta do outro, pelo que a aula de PLE é um espaço de interação cultural a par da interação comunicativa. Dado que a aprendizagem cooperativa promove a interculturalidade, esta dimensão dota este método da vantagem de contribuir para o combate à discriminação social e para a promoção da igualdade (consideração pelo ritmo de cada aprendiz e respeito pelas diferenças sociais, étnicas, socioculturais, regionais, etc).

Ora, a aprendizagem cooperativa surge neste sentido como método adequado ao desenvolvimento da interculturalidade e fomento da consciência intercultural⁷⁸ e cívica, o que é particularmente relevante no contexto específico de Timor-Leste.

7) **Desenvolve a competência de aprendizagem:** de acordo com Donaldson, 1990 & Swain, 2000, citados por Mendes (2013), na interação com colegas diferentes, com diferentes modos de pensar e de aprender, a aprendizagem cooperativa leva os alunos não só a partilharem conhecimentos, mas também estratégias de aprendizagem. Esta metodologia desenvolve assim no aprendiz a capacidade de aprender a aprender, ajuda-o a aprender a estudar e a dominar a capacidade de pesquisa (Bizarro, 2008:85, citada por Mendes, 2013). Ajuda também os aprendizes a mobilizarem os seus conhecimentos para novas situações comunicativas, tornando-

⁷⁸ O desenvolvimento da consciência intercultural visa aproximar os aprendizes, melhorar a compreensão das suas diferentes culturas ou maneiras de pensar e de estar, por forma a melhorar a comunicação entre pessoas de culturas diferentes e a promover a tolerância.

os autónomos⁷⁹, bem como a serem capazes de mobilizar as suas experiências de aprendizagem para a resolução de novas tarefas e novos problemas (Mendes, 2013). Uma vez que nesta metodologia os aprendentes assumem papéis que tradicionalmente eram reservados apenas ao professor, a sua autonomia é, por esta razão, mais facilmente promovida do que na organização tradicional. Simultaneamente, o professor assume também um papel ativo como facilitador da aprendizagem, orientando e motivando a aprendizagem do aluno, e como avaliador, verificando a progressão dos aprendentes. Dadas as dificuldades linguísticas derivadas em parte à falta de hábitos e métodos de estudo dos aprendentes timorenses, esta metodologia ajusta-se perfeitamente.

8) Permite que o enfoque da aprendizagem seja colocado numa abordagem implícita e simultaneamente explícita da gramática: com a adoção desta metodologia, as aulas são mais comunicativas, baseadas na imersão, e, por isso, mais interessantes. A aprendizagem de L2 torna-se por esta via semelhante à aprendizagem da L1, pois a aprendizagem cooperativa recria condições para tal, sendo que o próprio aprendente está assim em condições de induzir ele próprio as regras gramaticais (Ellis, 2006)⁸⁰ pela exposição ao *input*. Deste modo, a gramática é aprendida de forma acidental e implícita, melhorando a motivação para a aprendizagem, ao contrário da abordagem tradicional, em que a maior parte do tempo é gasto para trabalhar estruturas gramaticais isoladamente e numa sequência predeterminada (Long, 1997). Por outro lado, apesar de esta metodologia estar em consonância com uma abordagem implícita da gramática à semelhança do que preconiza Krashen (1981) no respeitante à aquisição de uma LE, o recurso à aprendizagem cooperativa ajusta-se ao mesmo tempo a uma abordagem explícita da gramática. Ou seja, o facto de a aprendizagem cooperativa promover uma abordagem mais comunicativa da língua baseada na conversação proporcionadora de um processamento inconsciente da linguagem, não impede que a língua não possa ser simultaneamente adquirida de um modo também explícito (Nunan, 2004) a partir da metodologia em questão, quer através do

⁷⁹ Na linha de pensamento de Mendes (2013), apoiada em Holec (1979) & Bizarro (2009), esta metodologia ajuda o estudante a tornar-se responsável pela sua própria aprendizagem, aprendendo a gerir os conteúdos que deve assimilar, os objetivos a atingir e as melhores estratégias de estudo a adotar de modo a atingir melhor e mais rapidamente os seus objetivos de aprendizagem.

⁸⁰ Num artigo intitulado *Current issues in the teaching of grammar: na sla perspective*, de Ellis (2006), o autor apresenta as suas convicções no que respeita ao ensino da gramática, apesar de não haver consenso entre as diversas perspetivas ou estudos (entre os que defendem não se ensinar gramática nenhuma ou *posição de não interface*, os que estão no lado oposto, o de se ensinar toda a gramática ou *posição de interface*, e os que defendem ensinar-se apenas a gramática relativamente aos aspetos que oferecem mais dúvidas ou *posição de interface fraco*). Ellis refere que os professores devem focar-se nas estruturas gramaticais que são reconhecidamente problemáticas para os aprendentes, ao invés de tentar ensinar toda a gramática, sem se excluir, contudo, uma abordagem mais tradicional de gramática quando necessário (em que uma estrutura gramatical é apresentada de forma explícita e de seguida praticada até que esteja completamente operacionalizada), pelo que se deverá alternar entre uma instrução dedutiva (em que uma estrutura gramatical é inicialmente apresentada e depois praticada) e uma instrução indutiva (em que os aprendentes são inicialmente expostos a exemplos da estrutura gramatical sendo-lhes pedido que cheguem a uma generalização metalinguística própria). No caso dos aprendentes timorenses, também não excluímos a possibilidade de ensinar toda a gramática. O tipo de abordagem gramatical a escolher para o público timorense dependerá dos conhecimentos prévios e das necessidades comunicativas do público-alvo, mas sobre este assunto não nos alongaremos, visto não se tratar do tema central deste trabalho. O que importa na realidade é que o ensino da gramática é benéfico, mas para ser efetivo terá que ser levado a cabo de modo compatível com os processos naturais de aquisição, a partir de estratégias interativas, como a aprendizagem cooperativa.

feedback corretivo, ou correção do erro, quer através da reflexão metalinguística e da explicitação de regras gramaticais, tal como propõem Long (1997) & Pica (2005). Segundo estes autores, a abordagem gramatical mais ajustada deve envolver uma breve chamada de atenção dos aprendentes para elementos linguísticos (colocações, palavras, estruturas gramaticais, etc), em contexto, à medida que estes surgem de forma acidental em aula, sendo o enfoque principal o significado/sentido ou a comunicação. Estas chamadas de atenção ajudam os alunos a dar conta das suas dificuldades ou erros. As regras a serem explicitadas são assim despoletadas pelas necessidades do aprendente em determinado momento da sua aprendizagem e não são dadas de modo predeterminado. Portanto, a abordagem explícita ocorre quando o aprendente tem um problema de comunicação. Esta visão do ensino da gramática proposta por Long (1997) vai ao encontro das necessidades e do estilo de aprendizagem dos aprendentes em geral, e em particular dos aprendentes timorenses: crianças mais velhas, adolescentes e adultos. No caso destes últimos, esta abordagem explícita ajusta-se, na medida em que devido à falta de *input* fora da sala de aula e ao facto de serem aprendentes tardios, este público falha regularmente na aquisição de níveis de proficiência idênticos aos dos falantes nativos, por um lado devido à escassa imersão e, por outro lado, por terem perdido o acesso às capacidades inatas que usaram para aprender línguas na infância, pelo que, para que a aprendizagem seja realmente eficaz, é necessário recorrer a exercícios repetidos e intensos, o que passa por esta abordagem explícita que só assim, pelo trabalho intenso sobre as formas, se transforma em conhecimento implícito. É curioso acrescentar que esta abordagem mais “equilibrada” da gramática, concebida por Long (1997), contrasta com as posturas mais radicais não só da metodologia tradicional, baseada na abordagem isolada e predeterminada da gramática, mas também do enfoque exclusivo no significado, tal como concebe Krashen (1981), segundo o qual a aquisição de uma segunda língua é muito semelhante à da língua materna, pelo que a interação significativa com a língua-alvo é suficiente – comunicação natural –, pois os falantes não estão preocupados com a forma das suas verbalizações, mas sim com as mensagens que querem fazer passar e com as mensagens que querem compreender, sendo que a correção dos erros e o ensino explícito não são relevantes para a aquisição de uma língua, bastando que o ensinante e os falantes nativos com quem o aprendente interage simplifiquem o discurso, admitindo que estas modificações facilitam o processo de aquisição. Contrariamente, para Long (1997), a “simplificação” leva a que se remova do *input* os novos aspetos que os aprendentes necessitariam de vir a adquirir, anulando-se assim o *input* autêntico. Por outro lado, a sua investigação revelou que a interação do aprendente com os interlocutores interessa tanto quanto o *input* que lhes é dirigido, de acordo com Pica (2005) apoiada em Long (1980, 1981,

1985). Assim, quando o *input* não é compreensível durante a interação entre os interlocutores aprendentes de uma L2, estes alteram o decurso da interação e repetem, parafraseiam ou pedem auxílio até que a compreensão seja alcançada. Também segundo Pica (2005), Swain (1985, 1995) descobriu que quando se pede aos aprendentes para modificarem a sua mensagem no sentido de obter maior intelegibilidade, estes passam de uma gramática de interlíngua rudimentar para uma mais avançada em termos sintáticos e de organização da mensagem. Daqui decorrem mais argumentos para a pertinência da aprendizagem cooperativa. O *input* modificado pode ajudar a compreensão e a aprendizagem da L2. Na nossa perspetiva, embora a importância do acesso a *input* autêntico na sala seja indiscutível, nomeadamente no contexto timorense, devido à ausência do mesmo fora da sala de aula, não excluimos completamente a sua simplificação, seja a nível oral, seja escrito, em certas situações comunicativas, pois parece-nos preferível que o aprendente compreenda a mensagem dita ou ouvida, ao invés de o pôr em contato com *input* incompreensível que o possa distrair ou desmotivar.

Em conclusão, como referem Long & Porter (1985), o trabalho de grupo não é uma panaceia. O trabalho tradicional, orientado pelo professor, é obviamente útil para certos tipos de atividades em sala de aula e o trabalho de grupo mal concebido ou organizado pode ser tão ineficaz como aulas tradicionais mal geridas e mal estruturadas.

2. Características dos processos de aprendizagem cooperativa

2.1. A interdependência positiva no trabalho de grupo cooperativo

A interdependência positiva é uma das mais importantes características da aprendizagem cooperativa. Não se trata de ajudar os colegas mais atrasados que ficaram para trás, por falta de empenho, de responsabilidade ou porque estão com dificuldades. Consiste antes no facto de que, quando um aluno aprende, aprendem todos em conjunto. A interdependência positiva deriva de uma interação saudável entre os alunos que se incentivam entre si para aprenderem, promovendo relações interpessoais positivas e a saúde emocional do indivíduo (Mendes, 2013).

Cada elemento do grupo ajuda os restantes a aprenderem e vice-versa. O lema é “todos por um e um por todos”, num trabalho cooperativo rigoroso e disciplinado. Incitar os alunos a interajudarem-se para aprenderem é uma forma de aprendizagem que se designa por interdependência positiva, o primeiro e principal elemento da aprendizagem cooperativa. Cada um é bem-sucedido se todos o forem (Lopes & Silva, 2009). Na aprendizagem cooperativa o trabalho de todos os membros é maximizado por forma a ampliar o conhecimento dos outros, partilhando conhecimentos, recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos, em grupo, o sucesso (Freitas & Freitas, 2002).

A interdependência positiva (cooperação) opõe-se à interdependência negativa (ou competição), porque na interdependência negativa o sucesso de um aluno reduz as possibilidades de sucesso dos outros (para que um ou mais alunos tenham sucesso, outros deixam de o ter). Neste modelo não há rotatividade de papéis, mas monopolização de tarefas por parte de um aluno que tende a assumir-se como líder; há competição e trabalha-se de forma individual. A interdependência negativa deriva de uma interação de oposição em que os indivíduos desalentam e obstruem os esforços uns dos outros, de acordo com Johnson & Holubec (1999) citado por Mendes (2013). É o que acontece, por exemplo, nos tradicionais debates (por oposição ao método designado como “controvérsia criativa” que propõe um tipo de debate mais democrático, método que surge descrito adiante, na parte prática deste trabalho) em que uma parte se opõe a outra, “vencendo” quem melhor argumenta, isto é, pondo-se de parte qualquer possibilidade de consenso. A interdependência negativa é também característica do tradicional trabalho de grupo em que não há reciprocidade no que se refere à dependência entre os alunos, dado que é o aluno mais capaz ou o mais ambicioso que assume a responsabilidade pelo trabalho de grupo. Os alunos dependem dele, mas o contrário não se verifica. Ora, nos trabalhos de grupo cooperativos pretende-se que os alunos sejam igualmente responsáveis e dependam uns dos outros. No caso de ausência de interdependência, não existe lugar para interação e os membros do grupo trabalham individualmente sem cooperarem, conforme referem Johnson & Holubec (1999), citados por Mendes (2013). É o caso do ensino individualizado que está também associado a uma pedagogia de sucesso orientada para a competitividade, dado que, como os alunos trabalham sozinhos e ao seu próprio ritmo, não colaboram nem cooperam, não havendo lugar para a interação e, portanto, o sucesso de um aluno não está ligado ao dos colegas. Neste tipo de ensino há independência e individualismo, logo competição, não se estimulando nos alunos certas competências como a capacidade de comunicação e as competências sociais como sejam a responsabilidade pelo sucesso do outro e a capacidade de interajuda, a capacidade de saber ouvir

e respeitar o ponto de vista do outro, o saber participar na resolução pacífica de conflitos, etc. A interdependência negativa (ou ausência de interdependência), segundo Mendes (2013), leva a relações interpessoais negativas e a desajustes emocionais e psicológicos.

Segundo Fontes & Freixo (2004) e Freitas & Freitas (2002), para que o trabalho cooperativo seja viável, é necessário desenvolver nos alunos o espírito cooperativo sob as seguintes formas de interdependência:

- 1) **interdependência de finalidades**, a qual consiste no estabelecimento de objetivos superiores coletivos de aprendizagem que unam os alunos num esforço comum, tendo a certeza de que todos interdependem uns dos outros;
- 2) **interdependência positiva de recompensa/celebração**, que ocorre quando o grupo de trabalho atinge os seus objetivos comuns através do esforço individual de cada um, celebrando em conjunto. Para reforçar a interdependência positiva de recompensa, se todos os elementos do grupo obtiverem num teste um resultado igual ou superior a 90%, cada um receberá 5 pontos de bônus;
- 3) **interdependência positiva de tarefas**, que ocorre quando se quer realizar uma tarefa que implica necessariamente a participação de todos, cabendo a cada um realizar uma parte da mesma de forma responsável e comprometida, pois “duas mãos” apenas não chegam;
- 4) **interdependência positiva de recursos**, que ocorre quando os elementos do grupo partilham recursos entre si (materiais, informações), dando-se a cada elemento do grupo uma parte da informação necessária para realizar o trabalho e alcançar os objetivos. Ou seja, cada elemento da equipa dispõe apenas de uma parte dos recursos e do material para completar a atividade ou utilizar na aula;
- 5) **interdependência de papéis**, em que cada elemento do grupo desempenha um papel diferente e complementar em relação aos restantes colegas. É necessário que cada aluno da equipa exerça o seu papel de forma responsável e eficaz para que o conjunto de papéis contribua para o bom funcionamento do grupo e os objetivos comuns sejam cumpridos. Estes papéis devem ser rotativos dentro do grupo, não havendo lugar para a monopolização. Eis alguns exemplos de papéis, de acordo com Lopes & Silva (2009: 27)⁸¹, entre outros possíveis, de acordo com o tipo de método cooperativo usado e as tarefas a desenvolver: o “encorajador”, que encoraja os alunos mais tímidos ou com maior relutância em participar; o

⁸¹ Consultar a este propósito Lopes & Silva (2009: 23-32), para uma maior compreensão dos diferentes papéis a atribuir durante a realização de tarefas cooperativas. Evidentemente que as designações de “encorajador”, “elogiador”, etc, são designações mais adequadas a um público jovem. Para os adultos, não há a necessidade de formular os “papéis” nestes termos, pois já possuem, pelo menos *a priori*, outra autonomia. A menos que, num público como os professores timorenses, sirva para dar o exemplo de como podem trabalhar as competências sociais no trabalho de grupo com crianças e jovens.

“elogiador”, que tece comentários positivos acerca da participação dos colegas; o “porteiro”, que equilibra a participação não permitindo que alguém domine; o “treinador”, que ajuda na explicação das matérias escolares e de palavras mais difíceis; o “chefe de perguntas”, que assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e que obtenham resposta às mesmas; o “controlador/verificador”, que verifica se todo o grupo está a compreender; o “capataz/superintendente”, que mantém o grupo a trabalhar na tarefa; o “registador/anotador”, que regista toda a informação, ideias e planos; o “refletor”, que informa o grupo do progresso ou da falta dele; o “capitão do silêncio”, que controla o nível de barulho; o “monitor dos materiais”, que recolhe e restitui os materiais;

- 6) **interdependência positiva de identidade**, que tem lugar quando todos os elementos de um grupo cooperativo se identificam com ele e com o nome de grupo que os identifica, quando conhecem a identidade social dos colegas e veem e reconhecem os colegas como colaboradores e amigos.

Em suma, todos os elementos do grupo ou equipa devem perceber que se cada um falha, todos falham, que todos dependem dos contributos uns dos outros para o sucesso do grupo. Esta interdependência ao nível de finalidades, papéis, tarefas e objetivos fomenta a responsabilidade individual pelos resultados globais a obter e quanto maior é a interdependência, maior é a responsabilidade que sentirão os alunos pelo trabalho a realizar e pelo sucesso dos colegas.

2.2. As competências sociais

Já discutimos que a aprendizagem cooperativa visa não só ensinar conteúdos, mas também competências sociais com vista a preparar os alunos para a vida social e o mundo do trabalho em que cada vez mais se trabalha em equipa, o que, no contexto timorense, é válido para todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior, sobretudo por se tratar de um país recém-independente. Porém, estas competências sociais têm de ser ensinadas, tal como os outros conteúdos, para que os grupos com pessoas e raças diferentes funcionem da melhor forma, sem ansiedade, e de forma a que os alunos saibam gerir conflitos, tomar decisões, comunicar claramente, criando-se um ambiente de bem-estar e confiança (Fontes & Freixo, 2004 e Bessa & Fontaine, 2002).

Lopes & Silva (2009) apresentam o seguinte quadro, embora adaptado, onde são destacadas algumas competências sociais que podem ser ensinadas aos alunos de modo a que os grupos cooperativos funcionem bem e se previnam conflitos.

Diálogo aberto, direto e sem ambiguidades
Resolução pacífica de conflitos
Apoio mútuo
Falar um de cada vez
Elogiar (não derrotar os outros)
Partilhar materiais
Pedir ajuda
Falar baixo para não perturbar os outros
Participar como os outros
Permanecer na tarefa
Dizer coisas agradáveis
Usar os nomes das pessoas
Encorajar os outros
Ser paciente (esperar pela sua vez)
Comunicar de forma clara
Aceitar as diferenças
Escutar atentamente (saber ouvir)
Resolver conflitos
Seguir instruções
Parafrasear
Gerir os materiais
Estar solidário com a equipa
Partilhar ideias
Registar ideias
Partilhar tarefas
Ajudar os outros
Celebrar o sucesso

Quadro 4 - Exemplos de competências sociais (adaptado de Lopes, J. & Silva, H. S.(2009:34).

As competências sociais, tal como os restantes conteúdos, também são ensinadas aos alunos para que saibam interagir adequadamente com os colegas e para que a aprendizagem e o sucesso sejam viáveis. Tais competências devem ser ensinadas antes da aplicação de um determinado método cooperativo, embora também possam ser abordadas no decurso dos trabalhos de grupo sempre que necessário e que se justifique uma revisão ou reflexão do trabalho ou relação do grupo. No entanto, há que diagnosticar primeiramente as competências sociais básicas antes da aplicação de um determinado método para decidir se é ou não pertinente o seu ensino para determinado público (Lopes & Silva, 2009), tal como acontece com a atribuição de certos papéis. Se o grupo já desenvolveu certa autonomia, há papéis que não precisam de ser atribuídos.

No caso de ser necessários explicar determinadas competências, estas devem ser transmitidas uma de cada vez e de modo objetivo, concreto, claro, isto é, explícito⁸² como se de um outro qualquer conteúdo disciplinar se tratasse (Lopes & Silva, 2009). Por exemplo, se quiser ensinar os alunos a encorajar os colegas, em diálogo com eles, o professor pode-lhes perguntar quais são os comportamentos verbais e não verbais que podem ser realizados para que se possa encorajar um colega de grupo que se sinta menos confiante: “fazer uma piscadela de olhos”, “fazer um sorriso cúmplice”, “dar uma palmadinha nas costas”; ou pronunciar enunciados como por exemplo, “Ótimo! Continua!”, “Parabéns!”, “Força!”, “Tu tens boas ideias!” (Lopes & Silva, 2009: 36).

2.3. O processo do grupo ou avaliação do grupo

Fontes & Freixo (2004) consideram que deve ocorrer uma avaliação do trabalho realizado de forma contínua e organizada. De acordo com Lopes & Silva (2009), a avaliação consiste em o grupo refletir se está a alcançar as metas previstas e em que medida as competências sociais estão a ser devidamente utilizadas para o bom funcionamento do mesmo e se a equipa está a trabalhar em conjunto e como pode aperfeiçoar o modo como trabalha para melhorar a aprendizagem de todos, identificando as ações positivas e negativas dos seus membros. Tal como referem Lopes e Silva (2009:20), “quando no grupo aumentam as dificuldades de relacionamento, os alunos devem envolver-se na avaliação e identidade do grupo para definir e resolver eficazmente os problemas que estão a ter”.

De acordo com os mesmos autores, nesta avaliação deve ser garantido que cada membro receba *feedback* pela sua participação. Todos os elementos devem ter a oportunidade de registar, por escrito ou sob a forma de questionário, as suas opiniões acerca do funcionamento do trabalho de grupo ou outros aspetos pertinentes sobre a tarefa em questão, mas os avaliadores de desempenho e comportamento têm uma responsabilidade maior, dado que ao longo da tarefa devem opinar acerca da postura e prestação positiva ou negativa de todos os colegas, sendo imparciais e isentos na sua avaliação. Os outros elementos do grupo devem também ser preparados para saberem receber críticas.

⁸² Em Lopes & Silva (2009: 36-48) encontramos diversos exemplos de exercícios que podem ser desenvolvidos para se ensinar competências sociais.

Capítulo IV: A pertinência do recurso ao texto literário e à aprendizagem cooperativa no ensino do Português em Timor-Leste: aplicação da(s) teoria(s) à(s) prática (s)

1. A pertinência do recurso à aprendizagem cooperativa no ensino do Português em Timor-Leste

Da mesma forma que o texto literário promove as capacidades comunicativas e interculturais e é uma alternativa aos tradicionais materiais didáticos usados no ensino do PLN, também a aprendizagem cooperativa pode ser uma alternativa aos métodos baseados em atividades individuais por permitir percursos criativos de construção de conhecimento. Assim sendo, e tendo em conta as características académicas e pessoais dos formandos timorenses, pensamos que a adoção de estratégias baseadas no ensino da literatura com recurso à aprendizagem cooperativa, poderá contribuir de forma decisiva para uma melhoria do desenvolvimento de competências em língua portuguesa por parte dos formandos timorenses, sejam essas competências comunicativas, culturais ou mesmo de aprendizagem, contribuindo do mesmo passo para promover a formação de cidadãos de pleno direito pelo diálogo intercultural que estes recursos e métodos proporcionam.

Urge, no último capítulo deste trabalho fazer um balanço do exposto, fazendo uma breve síntese dos temas centrais deste trabalho e seus fundamentos, ou seja, acerca da pertinência do ensino do Português em Timor-Leste, recorrendo à literatura e à aprendizagem cooperativa, tendo por base as características académicas e pessoais dos aprendentes timorenses tardios.

Começaremos por apresentar uma síntese dos argumentos que, em nosso entender, justificam tais opções:

Argumento 1: O trabalho de grupo cooperativo e a literatura permitem exposição a um rico, significativo e compreensível contexto real (*input*) da língua em uso (Tomlinson, 2010, Krashen, 1981, Long & Porter, 1985).

De fato, de acordo com Nunan (2004), Long & Porter (1985), apoiados em Krashen (1980, 1982) e Long (1981, 1983b), quanto mais língua os aprendentes ouvem e compreendem ou quanto mais *input* compreensível recebem, mais rapidamente e melhor aprendem.

Assim, o trabalho de grupo cooperativo e a literatura permitem que o aprendente adquira a habilidade de usar a língua eficazmente através da exposição aos textos literários autênticos que circulam na sociedade, lidos e ouvidos, com as suas diversidades a nível de registos de língua, dos

gêneros textuais, da variedade de propósitos e de intenções comunicativas. Tratando-se de textos autênticos, os aprendentes experienciam, no contacto com estes, os aspetos e características particulares da língua cada vez que leem mais textos, o que lhes permite ir adquirindo gradualmente as palavras e as estruturas que vão ocorrendo sempre em novos contextos e de modo devidamente contextualizado, fornecendo-lhes a oportunidade de fazerem uma reciclagem natural dos aspetos e características da língua e permitindo-lhes que reelaborem, por conseguinte, o seu saber linguístico (as diferentes propostas de atividades encadeadas e decorrentes umas das outras, seja de pré-leitura ou pós-leitura, apresentadas neste trabalho vão permitindo a exposição a estas diferentes características da língua que surgem nos diferentes textos). Por outro lado, através da aprendizagem cooperativa, o texto literário torna-se um pretexto para negociação de significados, clarificação, resumo, explicação, paráfrase, etc, estratégias que permitem desenvolver a competência comunicativa e cultural pela reflexão e contacto com a cultura do outro. Esta negociação de significados é ao mesmo tempo *output* (produto) e *input* para os outros alunos, o que, num contexto de aprendizagem como o de Timor, é relevante, pois fora da sala de aula o contacto com a LP é reduzido. Veja-se a propósito desta negociação de significados o método “Cabeças numeradas juntas”, em que depois das equipas formadas do mesmo modo, ainda que sejam apenas três elementos, sendo o terceiro também o quarto, pede-se aos alunos que elaborem questões sobre o tema ou o texto (o texto escolhido neste trabalho foi um excerto do conto “A árvore” de Sophia Andresen). Depois de as equipas elaborarem as questões, o professor sugere ao aluno um que coloque uma das questões ao aluno dois (que tem cerca de 10 segundos para responder), o aluno número dois dá a resposta, o aluno número três verifica se a resposta está correta e o aluno número quatro escreve a resposta correta. Uma outra variante deste método consiste em depois de formadas equipas de quatro alunos, fazer corresponder a cada aluno um número (caso seja um grupo de três, o número três é também o número quatro), sendo que esta atribuição pode ser feita quer pelo professor quer pelos alunos. Faz-se uma questão ou várias às equipas. Os alunos ficam a refletir e a trabalhar sobre as questões. De seguida, o professor, usando um dado ou uma roleta, indica um número. Os alunos com o número selecionado prontificam-se para responder, escrevendo numa folha, levantando a mão, mostrando num pequeno cartão se se trata de uma questão de escolha múltipla, ou levantando o polegar para cima ou para baixo se se trata de questões de falso e verdadeiro. Se acertam, os colegas do grupo saúdam-se. Este método desenvolve, com efeito, a capacidade de comunicação e negociação de significados e assim como o contacto com o texto literário e sua variedade de gêneros e registos. Também o método “Controvérsia criativa”, como veremos mais

aprofundadamente, permite esta negociação de significados e exposição a *input* linguístico através da fundamentação, clarificação, resumo, paráfrase de argumentos no seio de cada grupo, na fase prévia à discussão entre grupos, e através da troca de pontos de vista entre grupos no momento da discussão. Igualmente o método “Cantos” permite a fundamentação, clarificação, resumo ou paráfrase no seio do mesmo grupo na troca de informações, ideias ou argumentos acerca de um dado assunto (funcionamento da língua, modalidades textuais, etc), e na exposição ou defesa de um certo conteúdo, tema ao grupo-turma. Ainda no método “Verificação em pares” é possível haver esta negociação. Trata-se, como veremos, de uma técnica que envolve pares de alunos em que um deles resolve um exercício e o outro corrige e elogia, invertendo-se depois os papéis no exercício seguinte. Depois de resolvidos os problemas ou exercícios, verificam a solução com o outro par. Se não houver acordo quanto à solução dos dois problemas ou exercícios, procuram identificar onde está o erro, o que implica negociação de significados. Neste método os alunos devem ser encorajados a resolver os problemas pensando em voz alta de modo a que o par treinador acompanhe o raciocínio de quem resolve o problema ou exercício, o que implica *output* e *input* linguístico. Todos os métodos expostos neste trabalho implicam o trabalho com o texto literário e, por conseguinte, a exposição às diferentes características da língua, seus registos e modalidades.

Argumento 2: O trabalho de grupo cooperativo e a literatura envolvem afetiva e cognitivamente o aprendente, maximizando a sua exposição à língua (Tomlinson, 2010, Long & Porter, 1985).

Quer o trabalho de grupo cooperativo, quer a reflexão à volta dos textos literários, nomeadamente se for feita através do trabalho em grupo, estimulam os alunos a trabalharem uns com os outros, envolvendo-os afetiva e cognitivamente. A isto acresce a dimensão estética, afetiva e lúdica da literatura que tem o poder de envolver o leitor, despertar o gosto pela leitura e consequentemente contribuir para o aperfeiçoamento das destrezas linguísticas relacionadas com o aumento do vocabulário e o aperfeiçoamento das estruturas da língua. Segundo Tomlinson (2010), usar atividades que fazem os alunos pensar e sentir antes, durante e depois do que estão a ler ou a ouvir e responder a isso pessoalmente, envolvem-nos mais na aprendizagem, pelo que tanto o recurso à literatura como à aprendizagem cooperativa são estratégias privilegiadas para despoletar nos mesmos este envolvimento e sentimentos positivos, melhorando a sua motivação para aprendizagem da língua. Aprendentes da língua que se sentem envolvidos afetivamente têm mais possibilidade de adquirir competências comunicativas do que aqueles que não estão, sendo

que os professores podem contribuir para a criação deste envolvimento através destas estratégias e, em particular, fazendo com que as tarefas sejam relevantes e interessantes, o que é característico da aprendizagem cooperativa e da literatura. Ambas se prestam a estimular respostas emotivas através das diversas atividades que sugerem, como por exemplo pedir aos aprendentes que exponham os seus sentimentos sobre o texto, antes de o analisarem. Todos os métodos de aprendizagem apresentados neste trabalho permitem a interrelação entre alunos e o envolvimento afetivo entre os mesmos através das diversas atividades que sugerem, e as próprias estratégias de trabalho do texto literário, quer antes e após a leitura, também o permitem, como é o caso da ficha de trabalho nº 4.1 (anexo 8), nas suas duas versões. Nesta ficha de trabalho temos como exemplos de atividades de pré-leitura, a realização de uma sopa de letras, a procura da palavra intrusa, a ordenação de sílabas desordenadas, e a substituição de palavras ou expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente em frases do texto para trabalho do vocabulário ajudando posteriormente o aluno a envolver-se e a “entrar” mais facilmente no texto. Como exemplos de pós-leitura temos textos, como é o caso dos textos desta ficha de trabalho, em que se procura fazer um diálogo entre o texto e os valores que este veicula com as vivências e a realidade do aluno, através da reflexão de valores culturais como a importância da integração dos estrangeiros e o conhecimento de outras línguas para a promoção de um maior conhecimento do outro e da tolerância. Atividades como estas, só podem envolver o aluno na sua aprendizagem da língua. Além disso, os próprios textos escolhidos nesta dissertação, sendo textos locais e da lusofonia, constituem mais um motivo para a identificação do leitor com o texto e, por conseguinte, para o seu envolvimento com o mesmo.

Por outro lado, de acordo com Porter & Long (1985), muitos alunos, sobretudo os mais tímidos ou inseguros em termos de produção linguística, experimentam *stress* quando são chamados a público. Na verdade, um pequeno grupo de colegas, relativamente à aula dita tradicional, possibilita um ambiente relativamente íntimo e normalmente de maior apoio para o treino de capacidades embrionárias numa segunda língua. De acordo com este autor, os estudos mostram que se os alunos fizerem uma pausa superior a um segundo antes de responder, ou se cometerem erros, os professores têm a tendência para interromper, parafrasear a questão, corrigir, etc. Ora, o trabalho de grupo, ao proporcionar um ambiente mais familiar ou íntimo, deixando os alunos mais à vontade, permite um maior desbloqueio da oralidade, pois os alunos não estão tão sujeitos às correções constantes dos professores. Por outro lado, a própria literatura, ao permitir a sugestão de atividades múltiplas para treino da oralidade pela variedade de registos de língua, pelos diferentes sentidos figurados da língua e das palavras e pelos

diferentes géneros e temáticas que aborda, contribui também para este desbloqueio da oralidade, tão necessária a ser fomentada junto dos aprendentes timorenses que se caracterizam por uma natureza tímida, pelo medo do ridículo e pela pouca exposição à língua no dia-a-dia e em casa. Este desbloqueio da oralidade através da literatura é possível através das diferentes atividades propostas nas fichas de trabalho apresentadas na parte prática desta dissertação e das próprias técnicas cooperativas que fazem parte integrante dos diferentes métodos, a que já nos referimos no argumento pedagógico nº 1.

Argumento 3: O trabalho de grupo cooperativo e a literatura contribuem para um maior sucesso académico e uma maior proficiência linguística e, por conseguinte, promovem o desenvolvimento da competência de aprendizagem.

De acordo com a teoria de aprendizagem de Vygotsky, os alunos melhoram o seu desempenho trabalhando em cooperação com companheiros com mais facilidade na aprendizagem (Marreiros *et al*, 2001) e com companheiros com diferentes perspetivas, ritmos, maneiras de ser e pensar, ou seja, o desenvolvimento cognitivo e a consciência cívica, bem como o progresso da competência linguística e comunicativa é potenciado, em comparação com a aprendizagem tradicional individual, graças à interação com os outros e ao trabalho de grupo, pelo possível conflito cognitivo, confronto de ideias, de maneiras de ser e pensar. Para além da aprendizagem cooperativa contribuir para este confronto de ideias, a reflexão à volta dos textos literários também proporciona este enfrentamento estimulando ou duplicando o desenvolvimento cognitivo e a competência comunicativa, graças à multiplicidade de registos de língua, de temas e sentidos que o texto literário oferece, comparativamente aos textos forjados ou de natureza utilitária. É o caso dos textos sugeridos neste trabalho que proporcionam o envolvimento e desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, a melhoria da competência comunicativa através do confronto com uma diversidade de temas, valores culturais – e aspetos linguísticos. Relativamente aos aspetos culturais veiculados por estes textos proporcionadores deste confronto cognitivo, encontrámo-los em todos os textos, como por exemplo, no excerto textual de Júlio Magalhães que trata da questão de migração através da narração de duas personagens que se aventuram por terras de França, temos o texto de Mia Couto sobre o Rio de Janeiro que nos apresenta características do Brasil em muito análogas à cultura timorense, nomeadamente a questão da LP, e temos os excertos de Luís Cardoso que apresentam um contraste entre a cultura portuguesa e a brasileira e a importância das línguas locais timorenses. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa, com ou sem recurso à literatura, estimula a

interdependência positiva, a dependência dos aprendentes uns em relação aos outros na resolução de tarefas, levando a que alunos e professor trabalhem em conjunto para o alargamento dos conhecimentos e a superação de dificuldades, contribuindo ao mesmo tempo para que o sucesso de grupo promova o sucesso individual e vice-versa, ocorrendo sempre avaliação do desempenho individual de cada membro e do próprio grupo. Nenhuma tarefa de grupo é dada por terminada enquanto todos não a terminarem nem compreenderem e cada elemento só atinge os seus objetivos pessoais se os outros também os alcançarem (Salvador, 1997). Este espírito de grupo contribui assim para um maior sucesso individual considerando o ritmo e as necessidades comunicativas e de aprendizagem de cada um, ao contrário do que aconteceria se se tratasse de um ensino tradicional e individual, ao mesmo tempo que se fomenta a autonomia de cada um, desenvolvendo nos alunos competências que os ajudem a uma verdadeira integração na sociedade.

De acordo com Donaldson, 1990 e Swain, 2000, citados por Mendes (2013), na interação com colegas diferentes, com diferentes modos de pensar e aprender, a aprendizagem cooperativa e a literatura levam os alunos a partilhar conhecimentos e estratégias de aprendizagem. Esta metodologia desenvolve assim no aprendente a capacidade de aprender a aprender a par da competência comunicativa, cognitiva e social; ajuda-o, portanto, a aprender a estudar e a dominar a capacidade de pesquisa (Bizarro, 2008, citada por Mendes, 2013). Ajuda também os aprendentes a mobilizarem e adaptarem os seus conhecimentos a novas situações comunicativas, tornando-os comunicativamente autónomos, bem como a serem capazes de canalizar as suas novas experiências de aprendizagem para a resolução de novas tarefas e novos problemas (Mendes, 2013).

Este argumento concretiza-se nos diferentes métodos que serão desenvolvidos mais à frente neste trabalho. Exemplificando, no método “Cabeças numeradas juntas”, o aluno nº 1 faz uma pergunta ao aluno nº 2, este responde de seguida, e o aluno nº 3 confirma a resposta, sendo evidente nesta cadeia uma interdependência positiva, reforçando a ideia de que várias cabeças pensam melhor do que uma, aprendendo os alunos uns com os outros, ao mesmo tempo que desenvolvem a capacidade comunicativa. No método “Cantos” esta interdependência está também presente quando se atribui a cada grupo uma tarefa diferente para depois cada grupo expor à turma a sua parte, estimulando-se assim a ideia de que todos dependem entre si e que se aprende mais rápido, se aprende a falar melhor, e se alarga os conhecimentos quando as tarefas são partilhadas, ao mesmo tempo que cada aluno no seio de cada grupo aprende com os colegas outras estratégias de aprendizagem melhorando a sua capacidade de aprender e

autonomia. Uma outra alternativa deste método que torna ainda mais notória esta interdependência consiste em, por exemplo, após cada grupo trabalhar uma modalidade do texto narrativo, formam-se novos grupos com um elemento de cada grupo, construindo-se um texto narrativo a partir de um título. No método STAD, após a matéria ser exposta pelo professor (nova ou para ser revista), os alunos juntam-se em grupos heterogéneos para consolidarem a matéria, respondendo a questionários, para mais tarde responderem individualmente a mini-testes sobre o assunto exposto. Ao estudarem a matéria e ao responderem a questionários, os alunos discutem e comparam respostas, aprendendo assim uns com os outros estratégias de estudo, aprendendo a aprender, alargando os conhecimentos, tornando-se deste modo mais autónomos na aprendizagem e mais proficientes na comunicação oral. Este método proporciona também a interdependência positiva, na medida em que as classificações finais dos alunos baseiam-se não só na pontuação coletiva do grupo, mas também nas pontuações reais dos mini-testes, e as notas coletivas das equipas devem ser integradas nas classificações individuais, melhorando a interdependência positiva entre os alunos e, conseqüentemente, a autonomia de cada um, a sua responsabilidade e a capacidade de aprender a aprender. Na técnica “Verificação em Pares”, são igualmente interdependentes, na medida em que um faz o exercício e o outro corrige, invertendo-se de seguida os papéis, o que leva a que uns aprendam com os outros, alarguem conhecimentos e se tornem mais autónomos, desenvolvendo além disso a competência comunicativa. Ao serem encorajados nesta técnica a resolver os exercícios em voz alta, cada aluno aprende com o outro a estudar e a aprender, acompanhando o seu raciocínio, melhorando a proficiência linguística ao mesmo tempo pelo *output* recebido.

Na “Controvérsia Criativa” também melhoram a proficiência linguística e aprendem uns com os outros técnicas de pesquisa na tentativa de encontrar argumentos válidos e na troca de pontos de vista, o que melhora a sua capacidade de aprender e autonomia.

Argumento 4: O trabalho de grupo cooperativo e a literatura permitem desenvolver a consciência intercultural.

O contacto com colegas diferentes, com diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes culturas, étnias, línguas maternas, eventualmente diferentes raças, entre outras diferenças como a maneira de pensar e fazer, bem como o contacto com textos literários diversificados oriundos da realidade local, lusófona, e estrangeira permite o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, o auto-conhecimento da identidade timorense e a descoberta do outro nas suas semelhanças e diferenças, constituindo este exercício uma oportunidade para a tomada de

consciência de valores cívicos, como a tolerância, o respeito pelo outro e pelas suas diferenças culturais e modo de viver. Além disso, o trabalho de grupo cooperativo e a análise de textos literários permite desenvolver a capacidade de argumentação, tão necessária ao desenvolvimento de valores importantes num país recente, como o exercício pleno da cidadania, com reconhecimento e defesa de direitos e deveres. Sendo difícil o acesso aos livros para a maioria dos timorenses, a aula de línguas pode ser um meio privilegiado de contacto com a cultura e de acesso ao conhecimento universal, bem assim como um meio para o desenvolvimento de competências sociais que permitam o exercício de uma plena cidadania. Deste modo, a aprendizagem cooperativa e a literatura não visam apenas o bom desempenho escolar dos alunos. Visam também a formação pessoal, social e cultural dos mesmos. Prepararam cidadãos responsáveis, com espírito crítico, informados, que sabem ouvir, aceitar e discutir diferentes opiniões e que participam no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa e a literatura surgem como estratégias adequadas ao desenvolvimento da interculturalidade e ao fomento da consciência intercultural e cívica, o que faz todo o sentido para o contexto específico de Timor-Leste, como vimos. Como exemplos de textos literários e atividades cooperativas promotoras da consciência intercultural, do desenvolvimento de capacidade de argumentação e da promoção da cidadania são, por um lado, todos os textos locais e lusófonos constantes desta dissertação que veiculam aspetos culturais e suscitam atividades proporcionadoras de reflexão e discussão sobre valores culturais (ex: questão da integração de migrantes, de aprendizagem de outras línguas como forma de acesso a outras culturas, etc) – ver a este propósito os exemplos dados no argumento 1 e 2 - e, por outro lado, são todos os métodos cooperativos que temos vindo a referir como exemplos e todos os outros constantes deste trabalho. Nomeadamente no que se refere à capacidade de argumentação e fomento da consciência intercultural, sobressaem os métodos “STAD”, o método “Cantos” e o método “Controvérsia Criativa”, a partir dos quais os alunos desenvolvem estas capacidades, sendo que no primeiro os alunos as desenvolvem ao estudarem e discutirem juntos a matéria, e no segundo e terceiro desenvolvem a capacidade de argumentação ao discutirem argumentos e/ou pontos de vista entre si.

Argumento 5: O trabalho de grupo cooperativo e a literatura permitem que os aprendentes adquiram a língua quer implícita, quer explicitamente.

Sentindo-se o aprendente mais envolvido afetiva e cognitivamente através destas estratégias, este envolvimento pode favorecer uma maior propensão para a aquisição (Tomlinson, 2010), levando o aprendente a prestar mais atenção a certos aspetos ou características

particulares da língua em contextos reais. O envolvimento holístico do aluno na aprendizagem permite que ele aprenda implicitamente sem focar atenção consciente em nenhuma característica particular da língua. Mais tarde ele revisita e reflete sobre o que ouviu ou leu e dá atenção consciente a determinadas características ou aspetos particulares da língua, alcançando aprendizagem explícita. Segundo Tomlinson (2010), por exemplo, os alunos de L2, como é o caso dos alunos timorenses, podem inicialmente ser ajudados a responder multidimensionalmente a um texto como um todo, a articular respostas pessoais ao texto, para depois o revisitarem para se focar mais estritamente nas suas características particulares. O que significa que quando eles se focam estritamente numa característica específica do texto são capazes de desenvolver as suas descobertas em relação à consciência do contexto completo em uso. Segundo este autor, partindo do exposto, um princípio para a criação de materiais didáticos consiste em ajudar os aprendentes (preferencialmente em colaboração) a fazerem as suas próprias descobertas em vez de orientar a atenção dos mesmos para as características particulares de um texto e depois fornecer informação explícita sobre o seu uso. Ora, a literatura e o trabalho de grupo cooperativo ajustam-se a este princípio.

Assim sendo, aplicando estas estratégias, as aulas tornam-se mais comunicativas, e, por isso, mais interessantes, tornando-se deste modo a aprendizagem da L2 mais próxima da L1, pois é próprio da aprendizagem cooperativa e do trabalho à volta dos textos literários enformado por aquela recriar oportunidades para tal, o que proporciona condições para que o aprendente induza por ele próprio as regras gramaticais (Ellis, 2006), pela exposição ao *input*, seja este disponibilizado pela negociação de significados entre os falantes, seja oferecido pelo contacto com a audição, leitura e escrita de textos literários. Deste modo, a gramática é aprendida de forma acidental e implícita, melhorando a motivação para a aprendizagem, ao contrário da abordagem tradicional, em que a maior parte do tempo é gasto a trabalhar estruturas gramaticais isoladamente e numa sequência predeterminada (Long, 1997). Por outro lado, o facto de a aprendizagem cooperativa com ou sem recurso à literatura promover uma abordagem mais comunicativa da língua baseada na conversação proporcionadora de um processamento mais inconsciente da linguagem, não impede que a língua possa ser simultaneamente adquirida de um modo também explícito, quer através do *feedback* corretivo, quer através da reflexão metalinguística e explicitação de regras gramaticais, tal como propõem Long (1997), Ellis (2006) & Pica (2005), segundo os quais a abordagem gramatical mais ajustada deve envolver uma breve chamada de atenção dos aprendentes para elementos linguísticos (colocações, palavras, estruturas gramaticais, etc), em contexto, à medida que estes surgem de forma acidental em aulas cujo enfoque principal é o

significado/sentido ou a comunicação, e com a descentralização do enfoque a ser despoletada pelos problemas de compreensão ou de produção dos alunos, ajudando-os a dar conta das suas dificuldades ou erros. Esta visão do ensino da gramática vai ao encontro das necessidades e estilos de aprendizagem dos aprendentes timorenses (crianças mais velhas, adolescentes e adultos). Esta abordagem explícita ajusta-se a este público, na medida em que, devido à falta de *input* fora da sala de aula e ao facto de serem aprendentes tardios, este público falha regularmente na aquisição de níveis de proficiência idênticos aos dos falantes nativos.

Tendo em conta o que acabámos de referir, quer a abordagem implícita quer explícita da gramática devem ser consideradas, pelo que na elaboração da fichas de trabalho propostas nesta dissertação procuramos contemplar ambas, procurando começar sempre um plano de aula com uma abordagem mais implícita da gramática, mobilizando por exemplo vocabulário do texto (através da identificação da palavra intrusa, sopa de letras, indicação de sinónimos para expressões ou frases dadas, etc) para que os alunos “entrem” melhor na leitura do mesmo e se envolvam afetivamente na aprendizagem. E só após a leitura e interpretação do texto é que propomos uma abordagem mais explícita, conduzindo os alunos novamente ao texto, às suas características particulares por forma a interiorizarem mais solidamente as regras gramaticais melhorando a sua proficiência linguística. É o caso por exemplo, da ficha de trabalho 4.1. nas versões 2 e 3, em que primeiramente são apresentados exercícios de pré-leitura, de leitura e interpretação que permitem uma apropriação implícita dos aspetos linguísticos, para serem mais tarde trabalhados alguns exercícios de gramática explícita, como, aliás, propõe Nunan (2004). Ressalve-se a propósito que as fichas de trabalho apresentadas nesta dissertação não correspondem todas a planos de aula completos, apenas pretendemos dar exemplos isolados ou não.

Argumento 6: O trabalho de grupo e a literatura aumentam as oportunidades de prática de língua a fim de desenvolver a capacidade comunicativa.

Estas duas estratégias oferecem imensas oportunidades aos aprendentes para falarem e produzirem na língua alvo, aumentando a quantidade de conversa (os aprendentes assumem inclusive papéis que na aula tradicional são exclusivos do professor), permitindo-lhes que efetivamente usem a língua de modo fluente, correto e apropriado ao contexto, em vez de somente praticarem algumas características específicas da mesma. Além disso, a variedade de conversas que prevalece no trabalho de grupo cooperativo à volta das tarefas e problemas comuns a resolver equivale às que se encontram fora da sala de aula (Nunan, 2004), o que difere

da aula tradicional em que a comunicação não é genuína nem a linguagem semelhante à tipicamente usada no contexto fora da sala de aula, pelo que as competências de conversação de que os alunos precisam fora da sala de aula não são desenvolvidas (Long & Porter, 1985). Ao mesmo tempo, a aprendizagem cooperativa, com ou sem recurso à literatura, assegura que sejam criadas oportunidades para retorno nas atividades práticas (*output*) e que elas sejam oferecidas aos alunos no final da atividade, quer através da heteroavaliação dos colegas quer do *feedback* corretivo do professor (Tomlinson, 2010). Por outro lado, ao participarem nas interações, os aprendentes estão a ser induzidos a clarificar e reelaborar (Tomlinson, 2010) e também estarão, do mesmo modo, a extrair significado e compreensão do contexto real (*input*) dos seus interlocutores. Durante a conversação nos grupos cooperativos, os aprendentes negociam⁸³ significados para serem compreendidos, através do recurso à explicação, clarificação, paráfrase, correção, pedidos de confirmação, verificação da compreensão, repetições e reformulações, etc – vimos vários exemplos no argumento pedagógico 1 de *input*, *output*, explicação, clarificação, paráfrase, etc. Também segundo Pica (2005), Swain (1985, 1995) descobriu que quando se pede aos aprendentes para modificarem a sua mensagem no sentido de obter maior intelegibilidade, estes passam de uma gramática de interlíngua rudimentar para uma mais avançada em termos sintáticos e de organização da mensagem. Por outro lado, a negociação ocorre entre aprendentes com o mesmo nível de proficiência e aprendentes com níveis diferentes (Tomlinson, 2010 e Long & Porter, 1985), se bem que a negociação é maior quando os aprendentes estão num nível diferente de proficiência na segunda língua e ainda mais com aprendentes oriundos de diferentes *backgrounds* em termos de língua materna (Long & Porter, 1985)⁸⁴, o que é vantajoso para melhorar a proficiência dos aprendentes timorenses, pois aumenta a quantidade de conversação e porque, regra geral, estes aprendentes têm diferentes línguas maternas. Long & Porter (2005) referem ainda a este propósito que as tarefas bidirecionais implicam mais negociação produzida, mais quantidade de conversa e mais *input* compreensível do que as tarefas unidirecionais, na medida em que as tarefas bidirecionais necessitam de troca de informações entre todos os intervenientes, seja em grupos de dois ou mais elementos. Referem também que quanto mais desafiadora, provocatória é a tarefa (por exemplo, a exigência dos textos literários trabalhados

⁸³ A título de exemplo, é de salientar que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia muito adequada para o processo de aquisição de conceitos ou do léxico, uma vez que os alunos compreendem melhor certos conceitos na interação com os outros, quando são incitados a explicar uns aos outros determinada palavra, conceito ou até mesmo determinada matéria, o que ajuda a uma compreensão mais fácil dos conteúdos e ao alcance de melhores resultados (Vygotsky, 1998)

⁸⁴ Embora a negociação com aprendentes com a mesma língua materna também se consiga, é porém maior em grupos com diferentes línguas maternas (Long: 1985). Na nossa opinião, é claro que a negociação entre aprendentes com níveis de proficiência e línguas maternas diferentes pode conduzir à tentação de simplificação ou redução das características particulares da língua. O ideal é que isto não suceda, mas a prioridade deve estar na compreensão dos enunciados. De qualquer modo, estas diferenças de *background* ao nível das línguas maternas e ao nível da proficiência é sempre vantajoso, pois implica uma maior quantidade de conversação e, conseqüentemente, um maior progresso na competência comunicativa.

cooperativamente), maior é a negociação de significados e, por conseguinte, mais se desenvolve a competência comunicativa, cultural (tomada de consciência dos aspetos culturais da sua cultura e da cultura da língua-alvo) e de aprendizagem. Aparentemente, a familiaridade com a tarefa diminui a quantidade de trabalho de negociação que é produzida.

Além dos textos literários, exemplos de métodos cooperativos proporcionadores de oportunidades de comunicação são todos aqueles que serão sugeridos neste trabalho. Destacamos, no entanto, o STAD pela discussão dentro das equipas à volta da matéria a ser estudada para preparação para os mini-testes, o “Método Cantos” que proporciona oportunidades de exposição de informação à turma e aos colegas do grupo e de defesa de argumentos e pontos de vista, e o método “Controvérsia Criativa” pela defesa de argumentos e defesa de ideias. Sem esquecer que seja qual for o método utilizado, o suporte, o ponto de partida para a discussão ou defesa de argumentos e pontos de vista é sempre o texto, neste caso o literário, como pretexto.

Por todos os argumentos apresentados, a introdução de textos literários e o trabalho de grupo cooperativo numa aula de PLNM podem ser uma alternativa aos tradicionais materiais didáticos, como por exemplo, o manual adotado pelo professor ou pela instituição de ensino em que o aprendente se encontra, pois permitem trazer para dentro da sala de aula o *input* que não existe fora da mesma.

1.1. Algumas técnicas de aprendizagem cooperativa

Tendo em conta a tese defendida neste trabalho acerca da necessidade de uma abordagem comunicativa para o ensino do Português em TL, em particular com o recurso à literatura e à aprendizagem cooperativa, sugerimos neste trabalho algumas atividades de aprendizagem cooperativa (em pares e/ou grupo), estruturadas, diversificadas e criativas, com vista ao fomento da autoestima dos alunos, suscitando o interesse pela aprendizagem, desenvolvendo as suas competências socio-afetivas e cognitivas, a sua proficiência linguística, a tomada de conhecimentos de si mesmos e dos outros e o fomento de valores cívicos. Consideramos que, desta forma, conseguiremos envolver os aprendentes nas tarefas propostas e contribuir para o seu sucesso académico. Assim, proporemos algumas técnicas de aprendizagem cooperativa, baseados na obra de John Dewey, em que se dá relevo à natureza social e à dinâmica de grupos e inspirados na teoria de aprendizagem de Vygostsky, a partir dos quais sugerimos alguns textos literários de autores timorenses e lusófonos, que já tivemos oportunidade de referir

no capítulo II a propósito da proposta de um cânone lusófono, com as respetivas sugestões de planificações para os níveis de proficiência A2, B1, B2, C1 do QECR, com relevo para as respetivas tarefas e processos de avaliação. Acrescente-se que na elaboração das tarefas tivemos o cuidado de integrar, tanto quanto possível, atividades comunicativas e de organizar a maior parte delas respeitando as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

É importante referir que, de acordo com Lopes & Silva (2009), os métodos de aprendizagem cooperativa que propomos neste trabalho são de longa duração (também conhecidos como grupos formais). Estes métodos devem ser postos em prática durante um período de tempo que pode ir de uma hora (mesmo não contemplando uma sessão completa de aula) a várias semanas de aulas, em que qualquer tarefa, qualquer matéria e qualquer programa de estudos, se pode organizar de forma cooperativa.

Segundo Lopes & Silva:

“Quando se empregam grupos formais de aprendizagem cooperativa, o professor deve: 1) especificar os objetivos da lição; 2) tomar uma série de decisões antes de dar a aula; 3) explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; 4) supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio à tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos, e 5) avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo. Os grupos formais de aprendizagem cooperativa garantem a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar a matéria, explicá-la, resumi-la e integrá-la nas suas estruturas conceptuais (Lopes & Silva, 2009: 21).

Além disto, há outros aspetos a ter em conta na implementação desta metodologia, segundo estes autores: antes de aplicar os métodos da aprendizagem cooperativa pela primeira vez, deve primeiramente explicar-se aos alunos o porquê destas técnicas, explicando os seus benefícios para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e interpessoal; de preferência, os grupos devem ser heterogéneos e pequenos para que cada elemento participe e contribua para o trabalho; os grupos não devem ser frequentemente mudados, porque os alunos precisam de tempo para desenvolver o espírito de grupo e de pertença antes de integrarem um novo grupo; seja ou não o professor a formar os grupos (não há unanimidade quanto a este aspeto), todos os elementos do grupo devem ter um papel e o professor deve assegurar sempre a rotatividade de papéis para que a liderança seja partilhada e o grupo funcione democraticamente respeitando o princípio da igualdade; os lugares nos grupos devem estar dispostos fisicamente de maneira a que os alunos se sentem face a face; a sala deve conter elementos que favoreçam a metodologia, como a apresentação de regras a seguir para o trabalho de grupo; o professor deve explicar claramente os procedimentos a tomar, assim como deve informar os grupos das competências que vão ser avaliadas.

Para ensinar os alunos a trabalhar em grupo e a desenvolver as competências sociais, podem ser utilizados breves momentos da aula para treinar estes comportamentos, como aprender a elogiar, esperar pela sua vez, encorajar, resolver conflitos, etc, como aliás já frisámos acima. Importante é também criar atividades para que os elementos do grupo se conheçam melhor e assim se aproximem mais entre si⁸⁵, para a construção da identidade da turma e formação do espírito de grupo. Por exemplo, em Freitas & Freitas (2003) são dados dois exemplos de atividades, entre muitas outras, para trabalhar o conhecimento mútuo, sendo eles:

- a) **“STOP”**: os alunos circulam na sala de aula ou em outro qualquer espaço. O professor diz: “Stop”. Param e formam par com quem estiver mais próximo para se entrevistarem sobre o tópico combinado ou sobre aquele que de momento o professor indicar.
- b) **“Verdade ou mentira”**: cada aluno diz três factos a seu respeito. Um deles não é verdadeiro. Os outros tentam descobrir e justificar brevemente porque acham que determinada afirmação não é verdadeira” (Freitas & Freitas, 2003: 26).

De facto, existe uma grande variedade de métodos de aprendizagem cooperativa⁸⁶. Contudo, quando o professor inicia a aplicação desses métodos, o ideal é começar por utilizar os

⁸⁵ Ver em Freitas & Freitas (2003: 26-35), diversos exemplos de atividades possíveis para desenvolver o conhecimento mútuo, quebrar o gelo e desenvolver o espírito de grupo e de turma.

⁸⁶ Em Lopes & Silva (2009: 91-198) encontramos uma grande variedade de métodos formais ou de longa duração.

de curta duração⁸⁷ (métodos informais) em que a construção dos grupos é feita ao acaso, de modo a que progressivamente os alunos vão adquirindo as competências essenciais ao trabalho em grupo cooperativo e construindo o espírito de equipa. Além disso, o professor deve procurar conhecer bem a turma antes de constituir os grupos cooperativos formais para melhor agrupar os alunos (Lopes & Silva, 2009).

Apresenta-se, então, de seguida, a descrição de alguns métodos de longa duração ou formais. As planificações e as tarefas para cada um destes métodos encontram-se no anexo 8.

1.1.1. Método “Cabeças Numeradas Juntas”

De acordo com Lopes & Silva (2009), o método “cabeças numeradas juntas” foi elaborado por Spencer Kagan. Segundo estes autores, este método “(...) pode ser combinado com o método “Pensar – Formar Pares – Partilhar”, pois tal como este último, fomenta um grande envolvimento dos alunos e apela, deste modo, ao domínio de capacidades de relacionamento interpessoal.

É um bom método para processar a informação, estimular a comunicação, exercitar e rever conhecimentos (método ótimo para preparação de exames), escutar ativamente o outro, respeitar regras, participar de forma igual, desenvolver a capacidade de falar em tom de voz baixo para não se perturbarem as outras equipas, desenvolver a responsabilidade individual, o espírito de equipa e a satisfação pessoal no enfrentar de desafios comuns, favorecendo o apoio a todos os alunos.

Este método pressupõe os seguintes passos: depois de formadas equipas de quatro alunos, faz-se corresponder a cada aluno um número (caso seja um grupo de três, o número três é também o número quatro), sendo que esta atribuição pode ser feita quer pelo professor quer pelos alunos. Faz-se uma questão ou várias às equipas. Os alunos ficam a refletir e a trabalhar sobre as questões. De seguida, o professor, usando um dado ou uma roleta, indica um número. Os alunos com o número selecionado prontificam-se para responder, escrevendo numa folha, levantando a mão, mostrando num pequeno cartão se se trata de uma questão de escolha múltipla, ou levantando o polegar para cima ou para baixo se se trata de questões de falso e verdadeiro. Se acertam, os colegas do grupo saúdam-se.

Há uma outra variante deste método que tem também como objetivo pôr os alunos a pensar em conjunto: depois das equipas formadas do mesmo modo, ainda que sejam apenas três

⁸⁷ Os métodos de aprendizagem cooperativa de curta duração (ou métodos informais) funcionam durante um prazo de tempo muito curto, desde poucos minutos até uma aula inteira. Estes métodos podem ser usados para concentrar ou motivar os alunos para a aula, promover um clima agradável para a aprendizagem e assegurar que os alunos compreendam dada matéria ou simplesmente encerrar a lição. Podem, portanto, apenas consistir numa conversa de três a cinco minutos entre pares de alunos, antes, durante ou depois de uma aula. Em Lopes & Silva (2009: 80-85) encontramos vários métodos de curta duração.

elementos, sendo o terceiro também o quarto, pede-se aos alunos que elaborem questões sobre o tema ou o texto em questão. Depois de as equipas elaborarem as questões, o professor sugere ao aluno um que coloque uma das questões ao aluno dois (que tem cerca de 10 segundos para responder), o aluno número dois dá a resposta, o aluno número três verifica se a resposta está correta e o aluno número quatro escreve a resposta correta. Depois, perante uma segunda questão elaborada pela equipa, o processo repete-se, o aluno dois formula a questão ao aluno três, o aluno quatro verifica a correção da resposta e o aluno um escreve a resposta correta. Continua-se este processo até que todas as questões estejam esgotadas. Os colegas do grupo elogiam o colega, se acertou.

O professor deve estimular com entusiasmo a empenho e vontade posta por todos no trabalho, dando a entender explicitamente que acredita nas capacidades de cada um e de cada equipa para a resolução das questões que têm diante de si, visto que “várias cabeças” pensam melhor que uma só.

1.1.2. Método “cantos”

Este método pode ser usado com os mais diversos conteúdos, na condição de se poder trabalhar com diferentes aspetos ou diferentes perspetivas de um determinado assunto. Por exemplo, a partir de um texto, permite trabalhar diferentes aspetos do funcionamento da língua, como graus de adjetivos, nomes coletivos, verbos, acentuação de palavras, etc. Cada grupo pode ficar com um aspeto do funcionamento da língua. A partir de um texto, podem ser trabalhadas as diferentes categorias da narrativa, atribuindo-se a cada grupo uma delas; ou atribuindo-se a cada grupo uma diferente modalidade do texto narrativo para ser trabalhada (narração, diálogo, descrição). Este método tem como principal objetivo que os alunos aprendam a apresentar justificações para as suas escolhas e que, ao mesmo tempo, desenvolvam a capacidade de ouvir os outros com atenção. É um método que permite valorizar as diferenças individuais (Freitas & Freitas, 2002). De acordo com Freitas & Freitas (2002:29), “qualquer diferença individual pode ser o foco. Quem gosta de ser desportista vai para um dos cantos e vão para os outros cantos quem prefere ser artista, quem optar por uma profissão ligada à solidariedade social e quem se inclinar por uma profissão ligada a negócios. Podem ser dimensões muito variadas, desde as ligadas a aspetos de carácter cognitivo, às ligadas a gostos e preferências, a problemas controversos e suas soluções”. Outros objetivos deste método são, de acordo com Lopes & Silva (2009:96): o desenvolvimento do espírito crítico e criatividade, do pensamento divergente, partilhar

informação e opiniões, introduzir um conteúdo, escolher temas de investigação, facilitar a formação de equipas, favorecer o trabalho por campo de interesses, etc.”. É um bom método para trabalhar questões controversas. Pode-se trabalhar com três cantos ou mais.

O método segue os seguintes passos: depois de se indicar o assunto ou problema em discussão, indica-se a posição de cada canto, numeram-se e coloca-se em cada um uma identificação visual. Deixa-se que os alunos escolham o canto e depois formam-se pares e cada aluno explica as razões da sua escolha. Juntam-se todos do mesmo canto e cada um parafraseia as razões que o seu par lhe tinha indicado. O professor escolhe um aluno de cada canto para explicar à turma a razão ou razões da escolha do canto pelos companheiros do seu grupo. Os alunos de cada canto devem ser capazes de referir as razões que estiveram na origem das escolhas de cada grupo. Devem saber listá-las.

De acordo com Lopes & Silva (2009), é possível também usar este método para se formarem equipas estruturadas, heterogéneas e homogéneas, colocando quatro alunos, um de cada canto, para se formar um novo grupo, ou colocando quatro alunos no mesmo canto para se formar uma equipa homogénea. Estas novas equipas podem ter conversas mais profundas e/ou mais abrangentes sobre um certo assunto e, a partir destes conhecimentos, escreverem em conjunto um artigo ou um texto informativo sobre o assunto. Por exemplo, numa aula de PLNM em Timor-Leste, podemos ter um canto que está completamente a favor da manutenção deste idioma como língua oficial, outro canto pode concordar parcialmente e outro ainda ser contra a atribuição deste estatuto a esta língua. De cada grupo retira-se um elemento e forma-se um novo grupo que terá de escrever um artigo que registre estas diferentes opiniões. Ou, em alternativa, cada grupo trabalha uma modalidade do texto narrativo. No final, formam-se novos grupos com um elemento de cada grupo e estes novos grupos produzem um texto narrativo a partir dum título, continuando uma história, a partir de uma notícia ou a partir de uma imagem.

1.1.3. Método “STAD”⁸⁸ (Método “Students Team Achievement Divisions”)

⁸⁸ É também muito interessante a variante deste método, TGT – método dos torneios em equipa – Lopes & Silva (2004: 115).

Quer o STAD, quer a generalidade dos outros métodos de aprendizagem do aluno em grupo, tem sido, de acordo com Lopes & Silva (2004: 111), amplamente avaliados e provada a sua eficácia em estudos bem controlados em escolas públicas do ensino regular. Segundo estes autores, citando Slavin, 1990: “De 22 estudos com alunos do 3º ano ao 12º ano de escolaridades, 17 constataram um rendimento escolar significativamente mais elevado quando se utiliza o STAD, quando comparado com o método tradicional e em 5 não se encontram diferenças”.

O STAD divide-se em três fases: a) apresentações à turma pelo professor; b) trabalho de grupo; c) questionários de avaliação individual (para verificação do progresso dos resultados individuais e em grupo, e para reconhecimento/recompensa da equipa). Ressalve-se que a divisão deste método em três fases facilita a compreensão do método e, por isso, fizemos esta opção, no entanto, estas três fases podem também ser subdivididas em cinco fases de acordo com Lopes & Silva (2009), citando Slavin (1986, 1995, 1999) e Stevens, Slavin & Farnish (1991).

Os passos do método são então os três que se seguem:

a) Apresentações: o professor faz a apresentação da matéria à turma recorrendo à metodologia de ensino que entender mais indicada, seja por exposição direta ou com diálogo/discussão com ou sem o apoio a meios audiovisuais. O professor deve chamar a atenção para a importância de prestarem atenção para melhor poderem seguidamente responder a questionários conhecidos por *quizzes* (o *quiz* consiste num teste de resolução rápida, normalmente com estrutura de verdadeiro/falso ou escolha múltipla, que facilita o trabalho de correção do professor por forma a verificar de imediato os conhecimentos dos alunos), pois serão estes que lhes permitirão obter boas classificações que terão mais tarde reflexo na classificação dos grupos.

É proveitoso que o momento da apresentação desperte a atenção, motivação e curiosidade dos alunos, através de, por exemplo, um problema da vida real, uma demonstração ou a partir de outros meios, como meios audiovisuais (Lopes & Silva, 2004). É também um bom momento para se fazer uma revisão de certos conhecimentos, competências ou pré-requisitos, quando necessário. Neste momento da aula, o professor deve centrar-se na compreensão dos conteúdos, fazendo constantemente perguntas para verificar se foram ou não assimilados, explicando-os de novo quando tal não acontece. Há que avançar com rapidez na atividade, porém verificando sempre. Os alunos devem também ser chamados ao acaso, de modo a que estejam preparados para responder a qualquer questão, e o professor, por sua vez, deve dar *feedback* imediato.

b) Trabalho de grupo: seguidamente, formam-se grupos heterogéneos em todos os aspetos possíveis, compostos por quatro ou cinco elementos cada (estas equipas podem ser feitas com base nas classificações do ano letivo anterior ou, no caso de já terem realizado mini testes, tendo em conta a média dos três últimos testes. Ou, então, se as equipas já estão formadas de atividades cooperativas anteriores, o professor não precisa de fazer novos grupos). O objetivo dos trabalhos de grupo é permitir que os alunos consolidem os conhecimentos expostos na

apresentação e prepará-los desta forma para os mini-testes/questionários individuais. Assim, em grupos, os alunos estudam e discutem em conjunto, comparando as respostas. Os alunos devem ser incentivados não só a respeitarem-se e aceitarem-se nas suas diferenças como pessoas e alunos, mas também a darem o melhor de que sejam capazes ao grupo e a ajudarem-se mutuamente e, em particular, a apoiarem os que têm dificuldades de aprendizagem. Incentivar estes valores torna-se importante para um bom funcionamento e equilíbrio das relações intergrupais, de acordo com Slavin (1994) citado por Lopes & Silva (2004). Para exercitarem os temas ou conteúdos abordados pelo professor na apresentação, serão dadas aos alunos fichas de exercícios e folhas de respostas para desenvolverem as competências que têm a desenvolver, auto avaliarem-se e avaliarem os colegas. Segundo Lopes & Silva (2004), só devem ser entregues aos grupos duas cópias de cada ficha ou folha de resposta para que os alunos sejam obrigados a trabalhar juntos, partilhando recursos e fomentado a interdependência entre eles. Mais tarde, depois de a atividade ter sido já realizada, pode-se dar a cada um uma cópia. Antes de se começar o trabalho de grupo, é importante falar com os alunos sobre as seguintes regras (que podem ser escritas resumidamente em forma de tópicos no quadro ou entregues num cartão, boletim, quadro negro ou cartaz): a importância de todos se ajudarem; de o estudo só terminar só quando todos dominarem a matéria; de recorrer à ajuda dos colegas do grupo em caso de dúvida e, só em último caso, ao professor; e de os colegas de grupo falarem entre si em voz baixa. A estas regras, e tendo em conta o contexto de Timor-Leste, acrescentaria uma última regra, aliás válida para qualquer atividade cooperativa e também individual: a obrigatoriedade de todos comunicarem oralmente em Português, pois há a tentação de muitos recorrerem às línguas maternas no contexto da sala de aula.

Outras regras podem ser incluídas quer pelo professor, quer sugeridas pelos próprios alunos. Devem, no entanto, figurar nestas regras aquelas habilidades que os alunos ainda não trabalharam bem, como a construção do espírito de grupo, a organização rápida da sala de aula depois do trabalho de equipa ter terminado, entre outras possíveis. Para além do que foi dito, cada grupo pode escolher um nome para o seu grupo. Outras sugestões para este método são: para resolver determinado tipo de exercícios, como exercícios de funcionamento da língua, sugere-se que os alunos os resolvam primeiro individualmente e só depois compararem as suas respostas com as dos colegas; para determinados exercícios, sobretudo exercícios de resposta curta, os alunos podem interrogar-se uns aos outros em pares com as folhas de resposta e trocando de pares. Os alunos devem também ser aconselhados a não se

limitarem a copiar as respostas pelas soluções e deve-lhes ser dito que o objetivo dos exercícios é somente estudar, não sendo exercícios para serem entregues ao professor, preocupando-se em explicar uns aos outros quando não entendem determinado exercício. O professor deve, entretanto, ir circulando pela turma, verificando como decorre o trabalho, ouvindo com cuidado o que estão a discutir, dando explicações, incentivando, elogiando, etc.

c) Questionários de avaliação individual: na aula seguinte ou passadas duas aulas depois de os alunos praticarem os conteúdos que foram expostos, os alunos respondem, individualmente, a um questionário ou mini-teste sobre os conteúdos tratados para verificação dos seus conhecimentos e para avaliação de cada aluno e do grupo, uma vez que cada aluno é responsável pelos seus conhecimentos. Este questionário ocupará apenas uma parte da aula e dele devem constar questões do tipo objetivo para serem facilmente classificadas. Podem, para esta fase, ser fornecidos materiais extra ou indicadas páginas de livros onde o assunto possa ser estudado em casa. Esta fase tem como objetivo calcular as pontuações de cada aluno e do grupo, o que deve ser feito o mais rapidamente possível para que os resultados possam ser anunciados logo na aula seguinte, a fim de que seja evidente a relação entre a execução da tarefa e o merecido reconhecimento, o que motivará os alunos para fazerem mais e melhor. No final, portanto, devem ser atribuídos certificados e outras recompensas aos grupos que tenham alcançado as classificações mais altas.

Os enunciados dos mini-testes podem ser guardados de umas turmas para outras ou de um ano para outro, se for dada aos alunos uma folha de resposta.

Ficha – sumário de equipa				
Nome da equipa: Os Morcegos				
Nomes	1º mini-teste	2º mini-teste	3º mini-teste	Total
Maria	50	55		
Susana	35	50		
Pedro	60	80		
João	95	95		
Total da equipa	240	290		
Média da equipa	60	72,5		

Ganho da equipa				
-----------------	--	--	--	--

Quadro 5 - Ficha-sumário da equipa com alguns resultados - *adaptado de Freitas & Freitas (2003:64)*

De acordo com Freitas & Freitas (2003), esta ficha pode ser preenchida pelo professor ou pelo grupo, embora com base na informação do professor. Porém, quando os alunos já estão familiarizados com o método, podem ser eles próprios a corrigir os testes, trocando-os entre grupos. O cálculo das médias é feito no grupo, seguindo os seguintes critérios para atribuição de pontos (Freitas & Freitas, 2003 e Lopes & Silva, 2004):

- Os alunos ganham pontos para os seus grupos, de acordo com as suas pontuações ou classificações de base (as classificações de base são calculadas por meio da média dos testes de avaliação do ano anterior ou do ano corrente. Se se usar o STAD no 2º semestre do ano letivo, usam-se as médias dos testes do 1º semestre).

- Num trabalho perfeito, independentemente da classificação de base, o aluno ganha 30 pontos (isto permite que os bons alunos tenham uma boa contribuição pois, caso contrário, muitas vezes poucos pontos ganhavam de um teste para outro, como, por exemplo, o caso de uma aluna que tem uma média da classificação de base de 90 pontos);

- Mais de 10 pontos acima da classificação-base têm 30 pontos;

- De dez pontos a um ponto acima da classificação-base têm 20 pontos;

- Um ponto abaixo da classificação-base tem até 10 pontos;

- Mais de dez pontos abaixo da classificação-base têm 5 pontos;

- Quando o resultado do mini-teste for igual à classificação de base, atribuem-se 20 pontos;

Média dos testes - Ficha dos resultados

MT (mini-testes) Ficha de resultados	Objetivo/tema Data:			Objetivo/tema Data:			Objetivo/tema Data:		
	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos
Alunos:									
Os pirilampos	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos
Luísa	50	45	10	50	55	20	50	65	30
Francisco	20	35	30	20	55	30	20	75	30
Jorge	65	65	20	65	75	20	65	85	30
Andreia	95	30	30	95	95	30	95	95	30

Total da equipa	230	240	90	230	280	100	230	320	120
Média da equipa	57,5	60	22,5	57,5	70	25	57,5	80	30
Recompensa da equipa	Grande equipa			Super equipa			Super equipa		

Quadro 6 – Folha de cálculo das pontuações de superação – adaptada de Lopes & Silva (2004:108)

No caso apontado como exemplo acima, a equipa dos *Pirilamos*, no primeiro mini-teste, revelou-se como uma “grande equipa” e nos segundo e terceiro mini-testes como uma “super equipa”, pois os critérios para a hierarquização das equipas são os seguintes:

“Boa equipa” (15 pontos de média)

“Grande equipa” (20 pontos de média)

“Super equipa” (25 pontos de média)

Por fim, diga-se ainda que o sistema de pontos de superação é justo porque todos competem exclusivamente contra si próprios (tentando melhorar o seu próprio desempenho), independentemente do que faz o resto da turma. É importante o professor referir também que todos os grupos recebem recompensas e não competem entre si. De acordo com Lopes & Silva (2004), pode-se dar um reconhecimento especial às “grandes” e às “super equipas” através de certificados mais personalizados, atribuindo-se à “boa equipa” um certificado com um tamanho mais pequeno e às outras certificados com tamanhos maiores. Outra possibilidade é fazerem-se quadros de honra onde se podem colocar os nomes dos alunos que alcançaram o nível de “grande equipa” ou de “super equipa” numa determinada semana. Estes quadros de honra podem ser afixados na sala de aula ou no *placard* da escola. Outras recompensas podem ser atribuídas para distinguir as equipas, como divulgar os nomes e as fotos no jornal da escola, oferecer crachás ou medalhas, mas tendo em conta que é preferível a “emoção do sucesso” aos prémios.

De acordo com os autores que temos vindo a citar, é conveniente, ao fim de cinco ou seis semanas, distribuir os alunos por novos grupos para dar a oportunidade às equipas com baixa pontuação de trabalharem com novos colegas. As classificações dos alunos não se devem basear unicamente na pontuação coletiva do grupo, mas nas pontuações reais dos mini-testes. Mas as notas coletivas das equipas devem de alguma forma ser integradas nas classificações individuais, com vista a melhorar a interdependência positiva entre os alunos. Assim, a integração das notas coletivas nas classificações individuais, pode fazer-se dos seguintes modos: 1) somar os pontos

bónus (podem-se atribuir, por exemplo, aos membros das “super equipas” até cinco pontos, aos membros das “grandes equipas” até três pontos) à nota individual, se todos os membros do grupo atingiram um critério pré-estabelecido pelo professor; 2) considerar a nota individual (que pode ser a média dos diferentes mini-testes) mais a média do grupo.

1.1.4. Método “Verificação em pares”⁸⁹

De acordo com Lopes & Silva (2004), este método tem como objetivo promover a ajuda mútua, o espírito de grupo e a consolidação dos conhecimentos. Não importa o grau de dificuldade da tarefa, porque no grupo há sempre alguém com mais competência que ajuda os que tiverem mais dificuldade. Este método de verificação em pares, comparativamente à verificação tradicional feita pelo professor, apresenta ótimas vantagens, pois a verificação em pares é imediata e frequente, o elogio e o encorajamento dos pares é garantido, ao passo que os do professor nem sempre ocorrem, ao mesmo tempo que os alunos, neste tipo de método, têm mais oportunidades de correção.

Este método pressupõe os seguintes passos:

- São constituídos grupos de quatro alunos divididos em dois pares;
- O aluno A (ou par um) resolve o primeiro problema, enquanto o aluno B (par dois) ensina, treina, elogia. Se o treinador considerar que o colega resolveu corretamente a operação, elogia-o e passa-se ao segundo problema, mas trocam-se os papéis entre os alunos;
- Depois de resolvidos os dois problemas ou exercícios, verificam a solução com o outro par antes de continuarem. Se não houver acordo quanto à solução dos dois problemas ou exercícios, procuram identificar onde está o erro. Quando há acordo, celebram as respostas corretas, por

⁸⁹ Veja-se em Lopes & Silva (2004) outros métodos para trabalhar em pares, como por exemplo, Pensar – Formar Pares – Partilhar e Pares pensam em voz alta para resolver problemas. O primeiro, conjuntamente com o Cabeças Numeradas Juntas, é um excelente substituto para as atividades normalmente competitivas numa aula de perguntas e respostas que favorece o monopólio da participação por parte de alguns alunos, impedindo que alguns alunos ou até muitos não aprimorem as suas competências de comunicação e de raciocínio. É um método que permite que os alunos tenham algum tempo para pensar e desenvolver ideias próprias e partilhar primeiro com um par antes de responder publicamente perante a turma (para questões de todos os domínios da língua), contribuindo para uma maior participação na aula, maior qualidade das respostas e aumento da autoestima dos alunos. Um método destes é proveitoso para o ensino do português língua segunda, na medida em que oferece ao aluno tempo para estruturar as frases antes de as produzir, reduzindo eventuais inibições por parte dos alunos (podem até escrever primeiro a resposta e depois dizê-la). O segundo, basicamente consiste num trabalho de 4 alunos em que um par é confrontado com um problema ou exercício que resolve e explica ao outro par como resolveu (os ouvintes encorajam e dão soluções), e depois trocam de papéis. Um outro método semelhante ao da Verificação em pares é o Resolver – elogiar/ajudar-passar (Kagan,1994, citado por Lopes & Silva, 2009).

exemplo, dando um aperto de mão colocando ou colocando um visto no quadrado ao lado dos problemas que foram resolvidos;

- Segue-se para o problema seguinte (o aluno A faz os problemas ímpares e o B os pares) até se esgotarem todos os problemas.

Segundo Lopes & Silva (2004), os alunos devem ser encorajados a resolver os problemas pensando em voz alta de modo a que o par treinador acompanhe o raciocínio de quem resolve o problema ou exercício.

1.1.5. Método “Controvérsia criativa”

O método da “controvérsia criativa” foi desenvolvido por David e Roger Johnson, os fundadores e mentores do movimento de aprendizagem cooperativa, e é um bom método para aplicação de conhecimentos já adquiridos e para a consolidação de valores e atitudes, de acordo com Freitas & Freitas (2003).

Toda a controvérsia tem subjacente um conflito de ideias, opiniões, informações, conclusões e teorias. Mas a controvérsia académica deve visar um posterior consenso, pois só assim é possível uma controvérsia positiva, ao contrário do que acontece com o trabalho individual em que o aluno trabalha de forma independente, apenas focado no seu ponto de vista, e chega a soluções sozinho, ou com o tradicional debate, em que há sempre uma parte que é a “vencedora”. Na controvérsia académica, de acordo com os pressupostos da aprendizagem cooperativa, pretende-se chegar à melhor solução para o problema ou assunto em discussão, e não ser o vencedor ou a equipa vencedora, pois só assim é possível fazer despertar nos alunos os verdadeiros valores e atitudes de cidadania, como o respeito pela diferença, o direito à livre expressão, o saber ouvir, as relações interpessoais saudáveis, o saber comunicar e argumentar de forma harmoniosa visando as melhores soluções, em detrimento do individualismo, da competição e da ambição de vencer por si mesma, característicos do debate.

A controvérsia criativa, segundo Lopes & Silva (2009), promove o conflito cognitivo entre diferentes pontos de vista, conduzindo a:

- Um rendimento mais elevado, maior retenção de conhecimentos e aprofundamento dos conhecimentos;
- Aplicação mais fácil dos conhecimentos a novas situações;
- Aumento da qualidade de resolução de problemas;

- Tomadas de decisão;
- Um maior desenvolvimento do pensamento crítico;
- Uma maior qualidade de raciocínio;
- um discernimento criativo mais frequente;
- Relações interpessoais e saúde e bem-estar psicológico;
- Maior envolvimento na tarefa;
- Maior abertura à mudança de atitudes e valores;
- Maior capacidade para fazer sínteses que combinem ambas as perspectivas;
- Um maior apoio afetivo e social entre os participantes.
- Uma maior auto-estima, competência social e competência para lidar com o *stress* e a adversidade.

De acordo com Lopes & Silva (2009), ao contrário do que ocorre no debate (que é competitivo pois dois lados se opõem e são negativamente interdependentes, e que implica necessariamente que uma equipa ganhe e outra perca), a controvérsia criativa é cooperativa, dado que ambos os lados procuram chegar juntos a uma solução, são positivamente interdependentes, sendo que os dois lados perdem ou ganham em conjunto. Acresce ainda que o êxito é determinado pelo desempenho de todos, como aliás acontece em qualquer método de ensino.

Para pôr em prática o método da controvérsia criativa, deve ter-se em conta o seguinte:

- primeiramente, o professor fixa os objetivos, divide os grupos, escolhe a disposição da sala, os materiais e os papéis a atribuir aos alunos. Depois apresenta a tarefa escolar e a estrutura cooperativa, os critérios de sucesso e os comportamentos desejados, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a estrutura da discussão.

- após esta fase, passa-se então aos passos do método que são:

- primeiro, os alunos pesquisam argumentos que lhes permitam sustentar uma determinada posição ou ponto de vista e preparam-nos devidamente;

- em grupos de quatro alunos, cada par de alunos apresenta os seus argumentos com afinco, refutando a posição contrária com a mesma convicção (mas sem rejeitar as pessoas, mas apenas as ideias ou opiniões);

- cada par ouve a posição contrária com muita atenção e regista o que é dito. De seguida, apoiando-se nas pesquisas efetuadas e nas notas tiradas, os pares invertem as posições, tomando o ponto de vista do outro par e, com o mesmo afinco, argumentam a favor desse outro ponto de vista;

- de seguida, os alunos procuram chegar a um consenso, o que implica sintetizar a melhor informação debatida e escrever um relatório que traduza esse consenso.

- Por fim, procede-se à avaliação da discussão e do trabalho de grupo. As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas e classificadas. Torna-se necessário também fazer uma reflexão sobre aquilo que se passou no grupo (como, por exemplo, refletir sobre os valores que sustentaram as escolhas feitas, no caso de a discussão ter como objetivo a resolução de um problema prático que obrigue à tomada de certas opções que apelem aos valores éticos dos participantes) e que haja um momento para se celebrarem os resultados conseguidos.

Ao longo deste processo de cooperação, o professor controla as discussões dos grupos e intervém quando necessário, observa a interação entre os membros do grupo, dá apoio escolar e trabalha as competências de discussão. Os alunos devem ser ensinados a fazer a gestão dos conflitos no grupo de modo assertivo e a saber negociar quando for necessário.

De acordo com Lopes & Silva (2009), os alunos devem ser iniciados no método da controvérsia criativa de modo gradual, começando por assuntos que não exijam pesquisa, como o horário da escola ou uma questão comunitária com a qual estejam familiarizados. Gradualmente, o professor pode ir colocando assuntos mais complexos para serem debatidos. Se os alunos colaborarem, as discussões podem ser gravadas ou filmadas e depois analisadas. No caso de terem dúvidas durante a pesquisa ou durante a preparação dos argumentos, os alunos devem decidir se será de pedir ajuda ao professor ou se procurarão resolver o problema de outra forma (pesquisando na internet, entrevistando alguém que conheçam, etc).

Uma outra variante deste método consiste em optar por uma decisão individual em vez de uma discussão em pares ou em grande grupo, embora se possa fazer também esta discussão em grande grupo após a discussão em pares. No caso de se optar por uma discussão em grande grupo, Freitas & Freitas (2003) sugerem que os grupos escolham um representante e que todos os representantes sejam colocados num círculo, tendo por trás os outros elementos do grupo. Com esta disposição, todas as equipas devem chegar a consenso. Para isso, cada equipa irá apresentar as suas decisões e as justificações das suas escolhas. Os mesmos autores sugerem que só os porta-vozes possam comunicar uns com os outros; a comunicação inter-grupos só deverá ser feita por escrito.

Conclusão

Nas conclusões do trabalho que agora terminamos, começemos por relembrar os propósitos fundamentais que deram início a esta dissertação, que consistiram essencialmente na reflexão acerca do contributo da literatura e da aprendizagem cooperativa no ensino do Português em TL para o desenvolvimento de competências comunicativas, de leitura, interculturais, sócioafetivas e linguísticas e em refletir até que ponto as metodologias tradicionais baseadas no trabalho individual têm menos vantagens em relação às metodologias colaborativas. Para concretizar os nossos propósitos propusemos um conjunto de planificações com atividades cooperativas e textos literários como sugestões a serem implantadas pelos agentes de ensino em TL para jovens adultos (entre os 16 e 23 anos) ou professores.

A investigação desenvolvida pelos vários autores indicados no decurso deste trabalho e a reflexão feita nesta dissertação como forma de dar cumprimento a estes propósitos, permitem concluir que o recurso a textos literários e à aprendizagem cooperativa na sala de aula, nomeadamente no contexto timorense, em particular no ensino do Português a aprendentes tardios inseridos num contexto linguístico de pouca imersão, contribui, comparativamente com as metodologias tradicionais individuais, para uma aprendizagem mais positiva desta língua entendida como LE, ainda que, teoricamente, a mesma detenha o estatuto de L2, pressupondo mais oportunidades de prática da língua. Destaque-se, a este propósito, as investigações de Ullman (2001;2004) & Paradis (2004;2009) citados por Flores (2013), que deram uma grande contribuição acerca do modo menos eficaz como se processa a aprendizagem de uma língua nos aprendentes tardios, requerendo não apenas uma abordagem implícita, mas também explícita da gramática, como forma de aumentar a exposição à língua.

De facto, é precisamente uma abordagem comunicativa (vs abordagem gramatical) do ensino das línguas não maternas que se ajusta ao ensino do PLE, em contexto timorense, nomeadamente uma conceção didática baseada em tarefas, válidas para qualquer contexto geográfico de ensino das línguas, tal como defendem Nunan (2004), Long & Porter (1985), Long (1997), Pica (2005), Tomlinson (2010) entre outros autores, e válidos para o contexto timorense em particular, tal como é defendido por Batoréo (2007, 2009b), Esperança (2007), Almeida (2011), Albuquerque (2010, 2011), Santos (2009), entre outros. Foi neste sentido que propusemos nesta

dissertação a aprendizagem cooperativa e a literatura como recursos que se enquadram numa abordagem por tarefas.

A este propósito, conclui-se também que a importância de uma abordagem comunicativa do ensino da LP em TL deriva da necessidade de uma conceção do PLNM como LE nesta zona geográfica, dado o Português neste contexto ter um estatuto de L2 e se circunscrever meramente ao papel de língua de administração e escolarização, sendo o papel de língua franca e de língua do quotidiano reservado ao Tétum (Batoréo (2007, 2009b), Almeida (2011)).

No entanto, deduzimos da investigação e reflexão feitas que nem sempre o ensino do Português foi perspectivado em Timor como L2, mas muitas vezes como LM, apesar de se assistir a uma evolução positiva em termos de conceção do seu ensino como LNM e em termos metodológicos, desde o tempo colonial até ao presente. Com efeito, foi parco o investimento no ensino e na difusão da língua, bem como no sistema de ensino, quer através da criação de escolas, quer pela promoção da alfabetização e escolarização da população, desde a chegada dos portugueses a Timor no século XVI e ao longo dos séculos em que vigorou o regime colonial, tendo as insuficientes medidas tomadas neste domínio sido sobretudo da responsabilidade dos missionários (Thomaz, 2008). De facto, só a partir da segunda metade do século XX, as administrações portuguesas em Timor começaram a preocupar-se com a alfabetização e escolarização da população em língua portuguesa. Efetivamente, a realidade do ensino do Português neste país foi sempre problemática, pois Portugal nunca investiu muito desde o começo da sua presença neste território. Na realidade, esta preocupação com a escolarização em Português abarcou apenas uma elite (régulos, chefes, pais de famílias nobres, entre outros) e, antes do domínio indonésio, só esta elite falava Português. Além disso, o ensino era apenas ministrado pela Igreja, sendo que a primeira escola oficial aberta em Díli data somente de 1915. No entanto, apesar do investimento no ensino por parte da administração portuguesa ter progressivamente melhorado a partir da década de 70, a taxa de analfabetismo registada era elevada, rondando os 90%, devido ao ensino estar voltado apenas para uma minoria e ao facto de o investimento na criação de instituições de ensino continuar a ser diminuto, apesar de ter melhorado. Além disso, durante o período da ocupação portuguesa, o ensino era encarado na perspectiva de LM, considerando-se como uma realidade única todo o espaço geográfico que se estendia do Minho até Timor, e baseava-se numa metodologia tradicional assente na memorização, no trabalho individual e numa visão estruturalista do ensino da língua portuguesa. Foi implementado neste período um currículo completamente ocidental, deficientemente

planificado e regulamentado, sem consistência, sendo o ensino voltado apenas para a educação de uma elite.

A este período seguiram-se os 24 anos de ocupação indonésia, em que o uso do Português foi proibido e se entrou numa fase marcada pela degradação da qualidade do ensino, o que levou a uma regressão na qualidade da aprendizagem. Durante este período, apesar de a Indonésia ter investido substancialmente na criação de muitas escolas e universidades, o que contribuiu para que muita mais gente tivesse acesso à educação, o território timorense foi escolarizado em malaio indonésio e adotou-se em todos os níveis de ensino um currículo indonésio, o que contribuiu para uma “indoneização” da cultura lusotimorense. Por outro lado, a maioria dos professores indonésios não tinha qualificação profissional e a qualidade do ensino era péssima, o que contribuiu para uma enorme regressão em termos de aprendizagem (Bolina: 2005), sendo visíveis os seus efeitos dramáticos atualmente na maioria da população, destacando-se tais efeitos ao nível da qualificação dos professores, especialmente aqueles que se formaram neste período.

No período pós-independência, apesar de o Português ter sido seriamente ameaçado, este idioma acabou por ser elevado ao estatuto de língua oficial, em 2002, a par do Tétum Praça, de acordo com o Artigo 13º da Constituição de Timor-Leste, reconhecendo-se o Inglês e o *Bahasa* como línguas de trabalho. Apesar de todas as dificuldades de reimplementação da LP em TL, este tem sido um dos principais investimentos da cooperação portuguesa desde 2000. Com o *Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa*, dividido em diferentes fases, deu-se uma evolução no modo de encarar o ensino do Português em Timor, passando-se de uma conceção do Português como LM, nas primeiras fases (de 2001 até à primeira parte de 2008), para uma conceção mais próxima do PLNM, mas ainda tida como LM nas fases posteriores (de Outubro de 2008 a 2010 e de 2012 a 2014), passando o Português a ser encarado mais perto daquilo que é considerado língua segunda dado o seu novo estatuto sócio-político neste país no pós-independência, e passando-se a adotar conteúdos programáticos mais adequados à cultura local e lusófona, o que teve implicações ao nível metodológico, sobretudo nas últimas fases do projeto, dado que os professores agentes da cooperação passaram a adotar atividades mais interativas e, portanto, cada vez menos estruturalistas e baseadas num ensino tradicional, mas antes ancoradas nos pressupostos da abordagem comunicativa do ensino das línguas, em que se privilegia um ensino feito com base nas tarefas linguísticas do quotidiano, passando-se a valorizar as competências comunicativas e culturais. Enquanto nas primeiras fases predominava uma abordagem essencialmente estruturalista ou um ensino tradicional baseado em atividades individuais,

recorrendo os professores em geral aos manuais *Português sem Fronteiras* e *Português em Timor 1,2,3*, ou a materiais inspirados nestes, nas fases posteriores, nota-se uma evolução ao nível das metodologias adotadas, na medida em que os docentes cada vez mais passaram a adotar metodologias comunicativas, que são reflexo dos programas adotados. No entanto, não havia qualquer orientação ou registo escrito nos programas (inclusive na própria bibliografia) ou fora deles que apontasse para o ensino de português em Timor como LNM. O que levou a que, de maneira geral, os professores portugueses ensinassem LM, ainda que as metodologias fossem comunicativas. Note-se que não comentámos os materiais respeitantes ao período de 01 de Setembro de 2010 a 31 de Dezembro de 2011, visto não termos participado no projeto durante este período.

Na verdade, tivemos oportunidade de constatar que alguns estudos comprovam efetivamente a pertinência e adequação de uma abordagem comunicativa ao ensino do Português em Timor no que se refere aos aprendentes tardios, às variadas razões que estão na origem do baixo *input* linguístico (falta de meios de comunicação em português e seu mero uso na administração pública, embora não suficiente; falta de qualificação dos professores científica e linguisticamente que se traduzem na fraca apropriação da língua, pedagogicamente e ao nível da LP; deficiente formação em LP da geração que estudou no tempo da Indonésia, o facto de Timor ser um país multilingue com a concorrência do Inglês e o Tétum, as características pessoais e académicas dos aprendentes timorenses que se caracterizam por uma timidez inata resultante de um sentimento generalizado do medo do ridículo ou da pouca exposição à língua em ambiente familiar e quotidiano; a interferência das diferentes línguas maternas no decurso da aprendizagem do português; e a necessidade de formar cidadãos de pleno direito numa jovem nação como Timor, com recurso à LP, como língua de acesso ao conhecimento que é, ajudando-os a tomar consciência dos seus direitos e deveres), e à importância e grande responsabilidade de que se reveste o ensino de Português em Timor, fruto do seu estatuto sociopolítico (Almeida, 2011). De facto, estas razões justificam a necessidade de uma forte, sólida e continuada política de língua com objetivos, realistas, claros e bem definidos, bem assim como a adoção de metodologias baseadas na perspectiva do ensino do Português como LE, ainda que o estatuto do Português em Timor seja o de L2, que permitam reforçar o *input* linguístico e tornar, assim, a aprendizagem da língua mais eficaz, rápida, útil e produtiva em curto prazo, adequada às necessidades reais de comunicação do aprendente timorense (Almeida, 2011).

Perante este cenário linguístico e como forma de colmatar as lacunas culturais dos professores timorenses e dos jovens adultos fruto do parco investimento no ensino e na difusão da língua no tempo colonial e na regressão na qualidade do ensino-aprendizagem no tempo da Indonésia, concluímos ser pertinente a adoção pelos diferentes agentes de ensino de atividades interativas ancoradas na abordagem comunicativa do ensino das línguas adequadas às necessidades comunicativas dos aprendentes, nomeadamente através do recurso à literatura e à aprendizagem cooperativa, como propostas a adotar no ensino de Português em Timor, e como alternativas ao ensino tradicional individual, pelos maiores benefícios ou pelos benefícios complementares que oferecem relativamente a um ensino mais estruturalista, que, resumidamente, se prende com o fomento das competências comunicativas e culturais, por forma a tornar os professores e jovens adultos timorenses proeficientes linguisticamente e culturalmente mais competentes.

De facto, com o advento do método comunicativo do ensino das línguas, no século XX, ocorreu um processo de revalorização do texto literário como material didático e das atividades interativas, designadamente as cooperativas. Ora, tendo em conta a especificidade do contexto timorense, faz todo o sentido recorrer à literatura e à aprendizagem cooperativa como alternativas às metodologias individuais.

No que se refere à literatura, esta permite a exposição dos aprendentes à língua por ser um pretexto para a dinamização de atividades variadas, quer ao nível da oralidade e leitura, quer ao nível da escrita que permitem o fomento das capacidades comunicativas dos alunos. Estas infinitas atividades que o texto literário sugere, devem-se à possibilidade de contacto com os variados usos reais da língua em diversos contextos que a literatura oferece, aos diferentes registos e usos da língua, aos diferentes sentidos figurados das palavras, às diversas temáticas, e às ademais potencialidades que nele cabem. No que concerne às capacidades comunicativas que o texto literário pode ajudar a desenvolver, destaca-se a capacidade de argumentação tão necessária para o desenvolvimento da consciência cívica e de valores democráticos por parte dos aprendentes timorenses. Além destas vantagens, a literatura nacional e lusófona permitem o acesso a referências culturais que permitem que os alunos tomem uma maior consciência da sua identidade enquanto pessoas e enquanto timorenses e da identidade do outro, e consolidem a sua consciência lusófona, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de valores democráticos, urgentes na construção democrática de um país recente, e o alargamento de conhecimentos (QECR (2001), Ramon (2014) Esteves (1991) Ceia (2004) Pereira (2001) Sequeira (2003), Laborinho

(1991)). A propósito da pertinência de se trabalhar o texto literário no contexto timorense, como acabámos de desenvolver, propusemos neste trabalho um cânone lusófono baseado em textos literários nacionais e da lusofonia que permitam ao aprendente uma identificação maior com o texto e, por conseguinte, uma maior propensão para a aprendizagem da língua. Acrescente-se que a pertinência de recorrer ao texto literário não invalida que se recorra aos textos não literários, pelo contrário, pois o texto literário, como qualquer outro tipo, não esgota todas as possibilidades de uso real da língua, sendo igualmente importante recorrer a todo o tipo de textos que circulam numa sociedade. O mesmo se aplica à aprendizagem cooperativa, de maneira alguma considerada uma metodologia milagrosa, mas apenas uma alternativa a par de outras metodologias comunicativas e dos métodos tradicionais de ensino.

À semelhança do texto literário, que promove as capacidades comunicativas e interculturais e é uma alternativa aos tradicionais materiais didáticos no ensino do PLN, também a aprendizagem cooperativa, que surgiu em meados do século XX, com raízes americanas, na obra de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupos, pode ser uma alternativa às atividades individuais e permitir percursos criativos de construção de conhecimento. Assim sendo, tendo em conta as características académicas e pessoais dos formandos timorenses, pensamos que também a adoção de estratégias baseadas nos pressupostos da aprendizagem cooperativa podem contribuir de forma decisiva para um maior sucesso do desenvolvimento de competências em língua portuguesa por estes formandos, revelando-se vantajosas em relação às metodologias baseadas na competição e/ou no trabalho individual, uma vez que a aprendizagem cooperativa proporciona uma maior exposição à língua, o aumento da qualidade e quantidade de conversação, o aumento da autoestima, suscitando o interesse pela aprendizagem pelo ambiente afetivo que os pequenos grupos proporcionam, a negociação de significados e o uso da língua adaptado a contextos semelhantes aos contextos reais de comunicação, permitindo um maior progresso no desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de autonomia, graças à exposição a *input* linguístico significativo e autêntico devidamente contextualizado e à promoção da interajuda e interdependência positiva. A aprendizagem cooperativa proporciona ainda a aquisição implícita e, simultaneamente, explícita da gramática da língua e o aumento das oportunidades de prática da mesma, a fim de desenvolver a competência comunicativa, favorecendo a tomada de consciência de si mesmos e dos outros, isto é, favorecendo a consciência intercultural e os valores cívicos, com a consequente diminuição do estereótipo e do preconceito relativamente à diferença.

Segundo Vygostsky, citado por Marreiros, Fonseca & Conboy (2001), o conhecimento constrói-se em cooperação com os outros, com companheiros com mais facilidade na aprendizagem, através do conflito cognitivo que resulta do confronto de diferentes ideias ou pontos de vista, o qual se torna possível pela heterogeneidade dos grupos. De facto, trabalhando com colegas com ritmos diferentes de aprendizagem, de diferentes raças, géneros, com diferentes ideias e maneiras de pensar, mas havendo um objetivo comum, é possível que os alunos, em cooperação uns com os outros, superem as dificuldades, aprendam mais rapidamente e alarguem mais os conhecimentos relativamente à aprendizagem tradicional individual, na medida em que um aprendiz só atinge os seus objetivos se os outros também os atingirem (Salvador, 1997). A aprendizagem assim perspectivada visa não apenas o sucesso académico e a progressão linguística, mas também a formação pessoal, social e cultural dos aprendentes, preparando deste modo pessoas que sabem ouvir, respeitar e discutir diferentes opiniões num ambiente de tolerância e interajuda (Johnson, Johnson & Holubec, 1994), o que se torna particularmente relevante num contexto como Timor. A participação dos aprendentes em grupos heterogéneos permite ainda o confronto com outro, alargando os horizontes culturais.

Para além de tudo o que foi dito relativamente às técnicas cooperativas, é importante salientar que o professor desempenha igualmente um importante papel enquanto facilitador a fim de promover da melhor forma o progresso linguístico e a autonomia do aluno.

Acrescente-se que as metodologias propostas neste trabalho se adequam às necessidades comunicativas dos aprendentes timorenses, visto não só possibilitarem o aumento do *input* e da prática comunicativa necessária a uma maior progressão da aprendizagem, mas dado também o importante estatuto que o Português assume em Timor e, por conseguinte, a responsabilidade de que se reveste o seu ensino. Daí as metodologias propostas neste trabalho estarem em consonância com a abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras.

No sentido de concretizar a reflexão feita neste trabalho, propusemos nesta dissertação alguns textos literários a serem trabalhados com o recurso a técnicas de aprendizagem cooperativa, como forma de sugerir atividades que poderão ser aplicadas ao contexto de ensino de Português em Timor-Leste, nomeadamente a jovens e adultos, seja por professores portugueses ou timorenses.

Relativamente às dificuldades encontradas na realização deste trabalho, temos a referir a limitação em poder provar estatisticamente o sucesso obtido pelos alunos entre aqueles que

foram destinatários de um ensino tradicional e aqueles que foram alvo de um ensino baseado em atividades mais comunicativas ao longo das diferentes fases do PRLP. A este propósito, seria interessante poder desenvolver em projetos futuros com turmas de timorenses, ou até mesmo com outros públicos, estudos desta natureza a fim de provar em que ambientes educativos com recurso à aprendizagem cooperativa e à literatura, e ao ensino tradicional no ensino da LP, é possível obter um maior sucesso ao nível da competência comunicativa e cultural.

Uma outra limitação deve-se ao facto de grande parte desta dissertação ter sido elaborada em Timor, realizada a par com o exercício do ensino da LP a tempo inteiro, na formação inicial de professores no Instituto de Formação Católica de Professores em Baucau e a funcionários públicos e militares no Palácio do Governo em Díli, o que implicou um esforço suplementar em termos de gestão de tempo na realização deste trabalho, acrescentando-se a isto a dificuldade de acesso a bibliografia nas poucas bibliotecas existentes no país, muito mais tratando-se a aprendizagem cooperativa de um tema pouco conhecido pela generalidade dos professores portugueses, e ainda virgem no que se refere ao contexto educativo e de ensino da LP em TL, para não falar de outras dificuldades quotidianas inerentes a esta realidade comparativamente a Portugal, sobretudo em Baucau.

Concluindo, esperamos que a reflexão feita e as atividades cooperativas propostas sejam uma mais-valia para o ensino de Português em Timor-Leste, um contributo que possa ajudar os agentes educativos em Timor, mormente os professores timorenses, a diversificar as suas atividades comunicativas promovendo um maior desenvolvimento linguístico e cultural dos aprendentes timorenses e, deste modo, a construção da sua cidadania pelo acesso ao conhecimento. Há escassez de manuais e materiais didáticos direcionados para o ensino da LP em todos os níveis de ensino em TL, pelo que é premente investir na produção de materiais, sobretudo no que se refere à aprendizagem cooperativa (uma área por explorar relativamente ao contexto estudado) – existe mais de uma centena de métodos cooperativos - e à utilização do texto literário como recurso didático.

Referências bibliográficas

1) Documentos Oficiais e Normativos

Assembleia Constituinte de Timor-Leste (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, Díli.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, aprendizagem, ensino, Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação, Unicef, Unesco, Care International (2008). *Ajudar as crianças a aprender: uma conferência internacional sobre educação bilingue em Timor-Leste*, Díli, Timor-Leste.

2) Obras literárias

Andresen, Sophia (2001). *A Árvore*, Porto: Figueirinhas.

Aparício, João (1999). *À Janela de Timor*, Lisboa: Caminho.

Braga, Paulo (1930). *País de Sonho e de Encantamento*, Crocodilo azul.

Cardoso, Luís (1997), *Crónica de uma travessia*, Lisboa: D. Quixote.

Costa, L. (2009). *Borja da Costa, seleção de poemas*, Klibur Dadolin, Lisboa-Porto: Lidel.

Losa, Ilse (1987). *O mundo em que vivi*, Porto: Afrontamento.

Magalhães, A. M. & Alçada A. (2000). *Uma aventura nas Férias do Natal*, Lisboa: Edição Caminho.

Meireles, C. (1990). *Ou isto ou aquilo*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

3) Manuais escolares

Coimbra, I. & Coimbra, O. (1995). *Português Sem Fronteiras 1*, Livro do Aluno, Lisboa: Editora Lidel.

Coimbra, I. & Coimbra, O. (2005). *Português em Timor 2*, Livro do Aluno, Lisboa: Editora Lidel.

Oliveira, A., Reigota F., Silva, M., & Ferreira, T. (2012). *Português, Manual do aluno*, 10º ano de escolaridade, República Democrática de Timor-Leste, Aveiro: Universidade de Aveiro.

4) Bibliografia teórica

Albarran, M.J. C. (2001). “Panorama Linguístico de Timor, Identidade Regional, Nacional e Pessoal”, in Camões – *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 julho – setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões.

Albuquerque, D. B. (2011). “O ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Uma análise dos livros didáticos”, in *II Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, 2011, Itabaian, Anais do II ENILL*, Itabaiana: Departamento de Letras – UFS, 2011b. v.2., 1-11.

Almeida, N. (2011). *Língua Portuguesa em Timor-Leste – Ensino e Cidadania*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Ançã, M. (1999). “Da língua materna à língua segunda”, in *Noesis*, Nº 51, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Assis, A. C. B. (2015). *O novo programa da disciplina de Língua Portuguesa: Um estudo em escolas do 3º ciclo do ensino básico em Díli*, Programa de Pós-Graduação e pesquisa, Mestrado em Formação de Professores, Timor-Leste: Universidade Nacional de Timor-Leste.

Baltazar, Alexandra (2013). *Contribuições para a construção de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses, no ensino secundário técnico-vocacional de Timor Leste*, Dissertação de Mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra.

Batoréo, H. (2007). “Ensinar Português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste”, in *Língua Portuguesa: Identidade, Difusão e variabilidade*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Batoréo, H. (2009a). “A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?”, in *Revista Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Batoréo, H. & Casadinho M. (2009b). “O Português – uma língua pluricêntrica: o caso de Timor-Leste”, in *Revista Portuguesa de Humanidades*, Estudos linguísticos, Braga: Universidade Católica Portuguesa de Braga, pp. 63-79.

Bessa N. & Fontaine A.M (2002). *Cooperar para aprender, uma introdução à aprendizagem cooperativa*, Porto: Edições Asa.

Bolina, M. (2005). “Timor e a Língua Portuguesa no seu Projeto Educativo”, in *Revista Lusófona de Educação*, nº 6, 179-193, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Brito, R. H. P. & Corte-Real, B. A. (sem ano). “Aspetos da Política Linguística de Timor-Leste, Desvendando Contra-Correntes”, in: Martins, M.L.; Sousa, H., cabecinhas, R. (Eds.) *Comunicação e Lusofonia*, Porto: Campo das Letras, p. 123-131.

Calvet L. J. (2007). *As políticas linguísticas*, S. Paulo: Parábola Editorial.

Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testings”, in *Applied Linguistics*, Vol.1, Oxford: Oxford University Press.

Cardoso, J.R. (2013). *O professor do futuro*, Lisboa: Autor e Guerra e Paz, Editores, S.A.

Carneiro, Alan (2011). “Política Linguística em Timor-Leste: uma Reflexão Acerca dos Materiais Didáticos”, in XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, *Diversidade e (Des) Igualdades*, Ondina: Universidade Federal da Bahia.

Ceia, Carlos (2004). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*, Lisboa: Edições Colibri.

Choupina, C. M., Silva F. & Maia, J. S. (2012). “A Língua Portuguesa na Formação de Professores em Timor-Leste”, in *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*, China, Macau: Universidade de Macau.

Coménio, J.A. (2015). *Didática Magna*, trad. Port. 6ª ed., 2015, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, Luís (2001). “O tétum, factor de identidade nacional. in *Timor Lorosa`e*” – Revista de *Letras e Culturas Lusófonas*, Lisboa: Instituto Camões, nº 14 (p. 59-64).

Costa (2005). “Línguas de Timor”, in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa: Texto Editores.

Costa, L. (2006). “O Tétum, Factor de Identidade Nacional Leste-Timorense/Tetun, Faktor Identidadi Nasionál Timoroan Nian”, in *Diversidade cultural na construção da nação e do estado em Timor-Leste*, Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste – da Pré-História à Atualidade*, Lisboa-Porto: Lidel.

Ellis, Rod (2006). “Current Issues in the Teaching of Grammar: Na SLA Perspective”, in *Tesol Quaterly*. Vol. 40, Nº 1. March.

Esperança, J. P. (2005). “Reconstruir pontes para o mundo lusófono/Harii fali ponte sira ba mundu luzófonu”, in “*jornal Lia Foun*”, Díli (Timor-Leste): Edições Média Alta, Lda, ano 0 (28), 23 de setembro de 2005, pp. 14-15.

Esteves, José Manuel da Costa (1991). “O lugar do texto literário no ensino do português como língua estrangeira” in *Português como Língua Estrangeira*, Actas do Seminário Internacional, Macau: Instituto Português do Oriente, pp. 139-147.

Felgueiras, Pe. J. (2001). “As Raízes da Resistência”, in *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14 julho – setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões.

Flores, Cristina (2013). “Português Língua Não Materna. Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística”, in Bizarro, R., Moreira, Mª & Flores, C. (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*, Lisboa: Lidel, pp. 35-46.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa: Edição Livros Horizonte.

Freitas, L.V. & Freitas, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria, Guias práticos*, Porto: Asa Editores.

Gunn, G. (2001). "Língua e Cultura na Construção da Identidade de Timor-Leste", in Camões – *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14, julho – Setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões.

Hull, G. (2001). "Timor-Leste, Identidade, Língua e Política Educacional", Díli : Instituto Camões, abril de 2001.

Hymes, D.H. (1972). "On Communicative Competence", in: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth: penguin, pp. 269-293.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). "Learning together", in: S. Sharan (org.), *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT: Praeger, pp. 51-65.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Inc.

Laborinho, Ana Paula (1991). "A aula de literatura portuguesa para estrangeiros" in *Português como Língua Estrangeira*, Actas do Seminário Internacional, Macau: Instituto Português do Oriente, pp. 149-160.

Long, M. H., Porter, P. A. (1985). "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition", *Tesol Quarterly*, Vol.19, Nº.2, pp.207-228.

Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um Guia prático para o Professor*, Lisboa: Lidel.

Lourenço, S. (2012). "O manual de português para falantes de outras línguas: progressos e desafios", in: *III SIMELP, Simpósio Mundial de Estudos de língua Portuguesa - A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo*, China, Macau: Universidade de Macau, pp. 34-55.

Lourenço, S. (2014). "Lusofonia(s) Hoje: Timor-Leste e a idealização de um espaço lusófono", in Martins, M., Cabecinha R., Macedo, L. & Machado, I (eds.), in *Interface da Lusofonia*, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-60.

Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). "O trabalho científico em ambiente de Aprendizagem Cooperativa", *Revista de Educação*, 10 (2), 99-115, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Mattoso, J. (2001). "Sobre a Identidade de Timor Lorosa`e", in Camões – *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 14, julho – setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões.

Mendes, M.B.S. (2013). *A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula de PLE – nível A 1.2*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Miranda, A.C.A. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Nunan, David (2004). *Task-Based Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.

Nunes, Ana Rita (2014). *Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLNM para os níveis A1 e A2 no contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

Oliveira, Luna (2004). *Timor na História de Portugal*, in Fundação Oriente, vol I, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Pereira, M^ª Luísa Álvares (2001). "Os Textos Literários na Aula de Português Língua Estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em Didática das Línguas" in *Cadernos de PLE – 1*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 43-62.

Pinto, F. I. C. (2010). *A percepção da Língua Portuguesa por estudantes timorenses do ensino superior português*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Comunicação e Linguagem, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Ramon, M. (2014). "Contributos para a constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa", in: *Interfaces da Lusofonia*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, pp.61-69.

Ruak, T.M. (2001). "A importância da língua Portuguesa na resistência contra a ocupação Indonésia, in Camões – *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*", nº 14 julho – setembro 2001, Lisboa: Instituto Camões.

Salvador, C.S. (1997). *Aprendizagem escolar y construccion del conocimiento*, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S. A.

Santos, A. S. R. (2009). *O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste: o Método Português em Timor e a importância do Tétum (L1) na Aquisição do Português (L2)*, Dissertação de Mestrado em *Ensino do Português como L2 e LE*, Lisboa: FCHS da Universidade Nova de Lisboa.

Sequeira, Rosa Maria (2003). *O Poder e o Desejo, O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, Lúcia Vidal (2009). “Haverá Horta na Horta? Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna”, comunicação apresentada no Seminário *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), ILTEC e APP*”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, Ana Paula (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Manuais de Iniciação*, Lisboa: Lidel.

Thomaz, L.F. (1994). *De Ceuta a Timor*, Lisboa: Edição Difel.

Thomaz, L. F. (2000). *Babel Loro Sa`e. O problema linguístico de Timor-Leste*, Lisboa: Instituto Camões.

Thomaz, L. F. (2000). *Timor Loro Sae: uma Perspetiva Histórica*, in: *Timor um país para o séc. XXI*, Instituto de Altos Estudos Militares, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosae: o problema linguístico de Timor-Leste*, Lisboa: Cadernos Camões.

Thomaz, L. F. (2008). (1ª ed). *País dos Belos. Achegas para a compreensão de Timor-Leste*, Macau: Instituto Português do Oriente.

Tomlinson, Brian (2010). “Principles of effective materials development”, in N. Harwood (ed.) *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81-108.

Torre, M.d. (1995). “O ensino das línguas vivas estrangeiras”, in Adalberto Dias de Carvalho (org), *Novas metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 265-300.

Vygotsky, L.S. (1998). *Pensamento e linguagem*, tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Widdowson, H. D. (1978). *Teaching English as Communication*, London: Oxford University Press.

Wilkins (1976), D. A (1976). *Notional syllabuses*, Oxford University: London Press.

5) Sítios na Internet

Albuquerque, D. B. (2010). *O ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste: variedades e dificuldades, Interdisciplinar*, ano 5, v.12, 31-47, ISSN 1980 - 8879. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/?__target__=lista-bibliografia-timor-leste (acedido a 17/09/2017).

Barbeiro, Luís Filipe et al (2010). *Relatório de Avaliação do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste 2003-2009*, Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_relataval2010d.pdf (acedido a 01/05/2017).

Carta Magna de Liberdades, Direitos, Deveres e Garantias do Povo de Timor-Leste (1998). Disponível em: http://www.oocities.org/portugallorosae/docs/magnacarta_pt.html (acedido a 14/11/2015).

Direção do Instituto Nacional de Linguística da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), (2004). [Entrevista escrita à Direção do Instituto de Língua da UNTL sobre o tema “ Os especialistas e a tarefa do ensino da língua em TL”], publicada na *Várzea de Letras* (jornal literário do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, edição especial dupla, nº 9/10 de Outubro/Novembro de 2004, traduzida para o Português por João Paulo Esperança. Disponível em: <http://www.4shared.com/web/preview/pdf/P2ERZ4ci> (acedido a 20.07.2016).

Esperança, J. P (2007). “Ensinar Português em Timor”. Disponível em: <http://timor2006.blogspot.com/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html> (acedido a 14.11. 2015).

Freitas João C. (sem ano). *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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_tleste.pdf (acedido a 04/12/2015).

Grosso, M. J. (2007). “Língua não materna – uma problemática conceptual” in *proFORM”Ronline*, edição 22, Dezembro de 2007. Almada. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf (acedido a 14.11.2015).

Leffa, V. J. (1988). “Metodologia do ensino de línguas”. in *Bohn, H.I.; Vandresen, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf (acedido a 04 de Junho de 2016).

ONGD “Leigos para o Desenvolvimento em Díli” (2016). Disponível em: <http://www.leigos.org/> (acedido a 11 de junho de 2016)

Paiva, V.L.M.O. (2005). “Como se aprende uma língua estrangeira?” in *Anastácio, E.B.A., Malheiros, M.R.T.L.; Figliolini, M.C.R (Orgs)*. Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da Uniderp. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm> (acedido a 01 de Outubro de 2015).

Leiria, I. (2004). “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino” in *Idiomático 3*, Instituto Camões. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (acedido a 14.11.2015).

Long, M. H. (1997). “Focus On Form in Task-Based Language Teaching”. in <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> Disponível em: www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm (acedido a abril de 2014).

Moço, Mafalda Gaspar Dias Mendes (2011). *O Texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf (acedido a 20.03.2016).

Pica, Teresa (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. in *Scholarly Commons*. Disponível em: <http://repositor.upenn.edu/gsepubs/34> (acedido a 12 de Junho de 2015).

Santo, A. E. (s/d). Lá no água grande. Disponível em:
<http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/sao-tome-principe/alda-espirito-santo/la-no-agua-grande.html> (acedido a 05.10.2016).

Sylvan, Fernando (s/d). Velhas Florestas de Agora. Disponível em:
<http://bombabandonada.blogspot.pt/p/poesia-pensamentos.html> (acedido a 05.10.2016).

Anexos

Anexo 1: Planificação anual de Língua Portuguesa do PRLP referente ao ano letivo 2005/06 – Nível II (pp.1-3)

PLANIFICAÇÃO ANUAL

Curso de Formação de Língua Portuguesa – Nível II

Ano Lectivo de 2005/2006

Conteúdos		Objectivos	Actividades/Estratégias	Material	Calendário	Avaliação
Temáticos	Gramaticais					
Actividades Comerciais	-Conjugação perifrástica (<i>estar a</i> + infinitivo) -Nomes: género, número e grau -Pronomes Indefinidos -Pronomes e Advérbios Interrogativos	-Adquirir conhecimentos basilares do domínio oral e escrito da língua. -Apreender aspectos fundamentais da estrutura da língua. -Compreender enunciados orais e escritos.	-Método expositivo e interrogativo. -Leitura silenciosa e em voz alta. -Exercícios de expressão oral e escrita -Jogos de linguagem -Simulação de situações práticas - <i>Brainstorming</i> -Audição de canções e poemas -Dramatização -Ditado	-Quadro -Giz -Imagens -Fichas de trabalho -Croquis -Dicionário -Gramática -Textos policopiados -Jornais e revistas -Atlas e mapas -Cassetes áudio/	1º Trimestre	-Observação directa de: -Atitudes -Participação -Assiduidade -Pontualidade -Expressão oral e escrita -Espírito crítico e de iniciativa -Interesse -Atenção

<p>Meios de Transporte e Direcções</p>	<p>-Imperativo -Preposições de movimento -Preposições e locuções prepositivas de lugar -Advérbios de lugar</p>	<p>-Aperfeiçoar a capacidade de raciocínio. -Expressar-se oralmente em Língua Portuguesa de forma desbloqueada, em função de objectivos comunicativos diversificados</p>	<p>-Diálogo horizontal e vertical -Produção de textos -Resolução de fichas de trabalho -Recitais -Concursos -Debates -Entrevistas -Descrição de imagens -Pesquisa pessoal -Trabalho individual, em pares e em grupo -Sistematização de vocabulário</p>	<p>vídeo -CD -Gravador/ vídeo / televisão <i>-Português em Timor</i> <i>-Português sem Fronteiras 2</i> -Manuais escolares portugueses</p>	<p>-Trabalho de casa, de grupo e de pares -Fichas formativas e sumativas -Exame final</p>
<p>Desporto e Lazer</p>	<p>-Funções sintácticas (sujeito, predicado, complemento directo e indirecto, nome predicativo do sujeito). -Pronomes pessoais com função de sujeito, complemento directo e indirecto</p>	<p>-Desenvolver atitudes autónomas, fornecendo melhor integração social e maturidade cívica e sócio-afectiva.</p>		<p>2º Trimestre</p>	

<p>História e Geografia de Timor</p>	<p>-Adjectivos: género, número e grau. -Adverbios de lugar, tempo e modo. -Pretérito Perfeito Simples (verbos regulares e irregulares)</p>	<p>-Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas. -Contactar com textos de temas variados da realidade timorense.</p>				
<p>Cultura (usos e costumes)</p>	<p>-Pretérito Imperfeito (verbos regulares e irregulares)</p>					

**Anexo 2: Planificação de Unidade didática de Língua Portuguesa do PRLP
referente ao ano letivo 2007/08 – Nível II (pp.63-65)**

	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de massa ou peso (quilo, grama...); Advérbios quantidade; Conteúdos gramaticais previamente leccionados; 	<p>frase correspondente à actividade apresentada.</p> <p>Amanhã, nós _____ no restaurante. (verbo almoçar);</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercícios de simulação de situações do dia-a-dia: <p>Exº</p> <p>Numa festa:</p> <p>Amanhã, vou passear em Dili.</p> <p>Agora, eu estou a comer bife de búfalo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e exploração de um texto; Perguntas de interpretação; Frases lacunares: <p>Exº</p> <p>No mercado há _____.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gramática activa I; Fichas de trabalho; Quadro; Giz; Texto; Quadro; Giz; Texto; Quadro; Giz; 	<p>9ª aula</p> <p>10ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de observação; Textos produzidos pelos alunos; Situações de interacção linguística entre os formandos; Debates diálogos.
--	--	--	---	--------------------------------	---

				<ul style="list-style-type: none"> Leitura e exploração de um texto; Elaboração de um texto, sobre alimentação, com advérbios de quantidade previamente indicados pelo professor; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro; Giz; Teste de avaliação sumativa; 	11ª aula 12ª aula 13ª aula 14ª aula		
			<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de revisão Realização de um teste de avaliação; Entrega e correção do teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro 				

Notas

Cada professor poderá introduzir outras actividades / estratégias e materiais não previstos de acordo com a realidade da turma em concreto. Esta planificação foi feita sem conhecer o calendário escolar do ano lectivo 2007/08, sendo por isso elaborada tendo em conta as aulas previstas para o 1º trimestre.

Anexo 3: Unidade 15 do Manual *Português sem Fronteiras 1* (pp.134-140)

UNIDADE
15

«Acham que se pode
tomar banho?»



Áreas gramaticais/Estruturas

Pretérito perfeito simples: **fazer, querer**

Frases exclamativas: **Que... tão...!**

Partícula apassivante: **se**

Advérbios: **praticamente**

Preposições: **sobre**

Diálogo



- Sofia:* Isto aqui é mesmo bonito, não é?
- Miguel:* Que sítio tão maravilhoso! Fizemos bem em escolher este lugar.
- Steve:* A água é tão limpinha! Acham que se pode tomar banho?
- Miguel:* É claro que se pode. O rio aqui não é perigoso e nesta altura do ano a água não deve estar nada fria.
- Steve:* Que pena! Não trouxemos os fatos de banho nem nada!
- Miguel:* Eu bem quis trazer o meu...
- Sofia:* Não faz mal. Fica para amanhã. Vamos antes alugar um barco e dar uma volta pelas ilhas.
- Steve:* Boa ideia. Devem ser uma maravilha!



— Vamos lá falar!

Oralidade 1

Exemplo: — Falaram com eles?
— *Falámos.*

1. — Saíste com ela?
— _____
2. — Trouxeste o fato de banho?
— _____
3. — Ficaste em casa?
— _____
4. — O senhor foi à reunião?
— _____
5. — Disseste-lhe?
— _____
6. — Esteve doente, D. Rosa?
— _____
7. — Comeram tudo?
— _____
8. — Teve um bom fim-de-semana, senhor doutor?
— _____
9. — Foram ao cinema, meninos?
— _____
10. — Escreveu a carta, D. Ana?
— _____

Apresentação 1

A

Pretérito perfeito simples	
Verbo fazer	
(eu)	fiz
(tu)	fiz este
(você, ele, ela)	fiz
(nós)	fizemos
(vocês, eles, elas)	fizeram

B

Pretérito perfeito simples	
Verbo querer	
(eu)	quis
(tu)	quis este
(você, ele, ela)	quis
(nós)	quisemos
(vocês, eles, elas)	quiseram

Oralidade 2



1. Eu fiz
2. Tu fizeste
3. Você fez
4. Ele fez
5. Ela fez
6. Nós fizemos
7. Vocês fizeram
8. Eles fizeram
9. Elas fizeram

Oralidade 3



1. Eu quis
2. Tu quiseste
3. Você quis
4. Ele quis
5. Ela quis
6. Nós quisemos
7. Vocês quiseram
8. Eles quiseram
9. Elas quiseram

Oralidade 4



1. — Olha o que _____! Está tudo sujo.
— Eu?! Eu não _____ nada. (*fazer*)
2. — Eu bem _____ o fato de banho.
— Não _____, não senhor. (*querer*)
3. — _____ alguma coisa para o lanche, mãe?
— _____ um bolo de chocolate. (*fazer*)
4. — Porque é que vocês não _____ vir connosco?
— Nós _____, mas não tivemos tempo. (*querer*)
5. — Já _____ os exercícios todos, meninos?
— Não, ainda só _____ os dois primeiros. (*fazer*)

Oralidade 5



1. Ela _____ anos no sábado passado.
2. Eles _____ a festa no jardim.
3. Nós _____ mostrar as ilhas ao Steve.
4. O que é que _____ no fim-de-semana, Paulo?
5. Ele não _____ falar sobre o assunto.

Apresentação 2

Frases exclamativas	
Que + substantivo + tão + adjectivo + !	
Que	sítio tão maravilhoso !

Oralidade 6

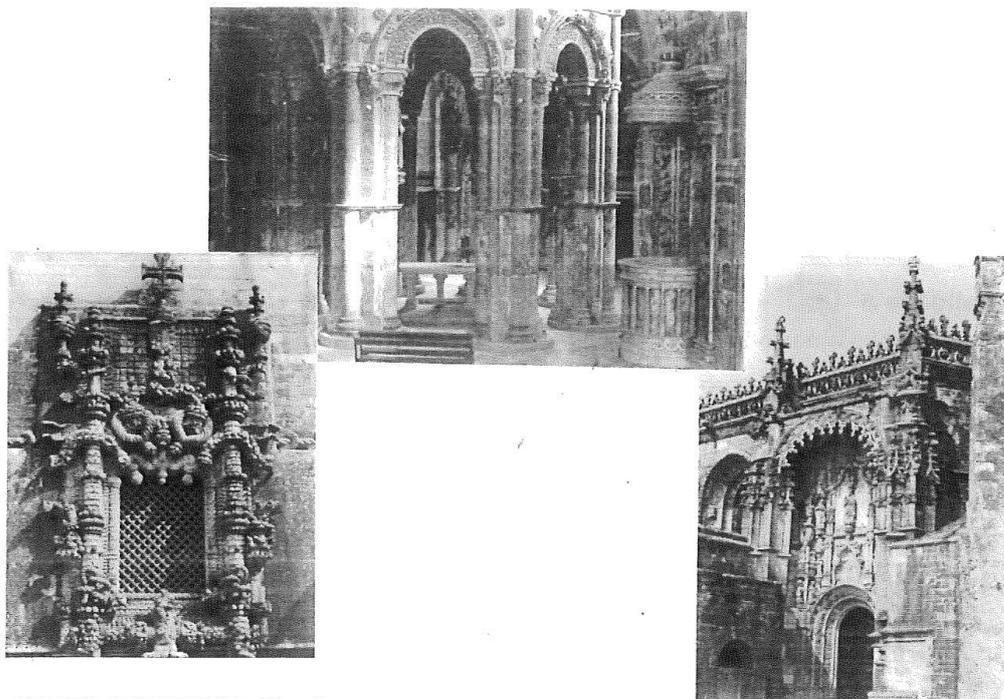
- | | |
|--|---|
| 1. Este bebé é muito bonito.
_____ | 6. Esta maçã é muito amarga.
_____ |
| 2. Esse romance é muito interessante.
_____ | 7. Este bolo é muito bom.
_____ |
| 3. O dia hoje está muito feio.
_____ | 8. O filme foi muito mau.
_____ |
| 4. O empregado foi muito antipático.
_____ | 9. A festa está muito animada.
_____ |
| 5. Este jogo é muito giro.
_____ | 10. A representação foi muito fraca.
_____ |

Apresentação 3

Partícula apassivante se
<u>As pessoas podem</u> tomar banho aqui?
↓
<u>Pode-se</u> tomar banho aqui?

Oralidade 7

- No Norte **as pessoas bebem** muito vinho.
No Norte _____ muito vinho.
- Em Portugal **as pessoas tomam** normalmente café depois das refeições.
Em Portugal _____ normalmente café depois das refeições.
- Na reunião **as pessoas falaram** de tudo um pouco.
Na reunião _____ de tudo um pouco.
- Em Portugal **as pessoas vêem** muito televisão.
Em Portugal _____ muito televisão.
- No Natal **as pessoas comem** bacalhau cozido na consoada.
No Natal _____ bacalhau cozido na consoada.



Texto



O Miguel e os amigos aproveitaram o fim-de-semana prolongado e resolveram dar uma volta pelo centro de Portugal. Foram até à cidade de Tomar visitar o Convento de Cristo e depois subiram a serra em direcção à Ilha do Lombo. Ficaram hospedados na estalagem da ilha que tem uma boa piscina, um ambiente agradável e uma ementa deliciosa.

A Ilha do Lombo é pequena e fica bem no meio do rio Zêzere. A estalagem, rodeada por árvores, ocupa praticamente toda a ilha. Para chegar até lá, apanha-se o barco que faz carreira de hora a hora.



— Vamos lá escrever!

Compreensão

1. O que é que o Miguel e os amigos fizeram durante o fim-de-semana prolongado?

2. Que locais é que eles visitaram?

3. Onde é que passaram a noite?

4. Como é a estalagem?

5. Como é que se vai para lá?

Escrita 1**Exemplo:**

vocês / fazer / ontem
 ir ao cinema

— *O que é que vocês fizeram ontem?*

— *Fomos ao cinema.*

1. eles / fazer / em Tomar
 visitar o Convento de Cristo

— _____ ?
 — _____ .

2. Sofia / fazer / ontem à tarde
 tomar banho na piscina

— _____ ?
 — _____ .

3. tu / fazer / durante a manhã
 ir dar uma volta pela ilha

— _____ ?
 — _____ .

4. vocês / fazer / ontem à noite
 ver o filme da televisão

— _____ ?
 — _____ .

5. o senhor / fazer / no fim-de-semana
 ficar em casa a descansar

— _____ ?
 — _____ .

Escrita 2

A Sofia escreveu aos avós a contar o que fez durante o fim-de-semana prolongado.

Lisboa, _____ de _____ de 19__

Queridos avós

Vou acabar aqui, porque tenho de ir ajudar a mãe a fazer o jantar.

Um beijinho da vossa neta

Sofia

Sumário

Objectivos funcionais

Deduzir		«Devem ser uma maravilha!»
Expressar	{ agrado	«Que sítio tão maravilhoso!»
	{ desagrado	«Que dia tão feio!»
	{ pesar	«Que pena!»
Falar de acções	{ impessoais	«Acham que se pode tomar banho?»
	{	«... apanha-se o barco...»
	{ passadas	«O que é que vocês fizeram ontem?»

Vocabulário

Substantivos e adjectivos:

agradável (adj.)	o Convento de Cristo	a ilha	a piscina
amargo (adj.)	delicioso (adj.)	a ilha do Lombo	prolongado (adj.)
o ambiente	a direcção	limpinho (adj.)	querido (adj.)
animado (adj.)	a ementa	o lugar	a representação
antipático (adj.)	a estalagem	maravilhoso (adj.)	o rio
a árvore	o fato de banho	o meio	rodeado (adj.)
o beijinho	feito (adj.)	o neto	a serra
a carreira	giro (adj.)	passado (adj.)	sujo (adj.)
o centro	hospedado (adj.)	perigoso (adj.)	Tomar
a consoada			o Zêzere

Expressões:

Boa ideia.	fazer bem em	ir em direcção a	Que pena!
... de hora a hora.	fazer carreira	... nem nada.	tomar banho
... de tudo um pouco.	ficar hospedado	passar a noite	Um beijinho de...

Verbos:

alugar	escolher	ocupar	subir
descansar			

Anexo 4: Unidade 1 do Manual *Português em Timor 2* (pp.8-17)

«Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.»



Áreas gramaticais / Estruturas - Tuir gramátika / Oinsá ko'alia

Expressões de tempo com:
Lialakun tempu nian ho:

desde e há

Conjugação perifrástica:
Konjuga verbu ho liafuan maktulun:

acabar de + infinitivo

andar a + infinitivo

Diálogo - Dada-lia

Zé Manel: Parabéns, vó.

Avó São: Olá, meu filho. Dá cá um beijinho. Quando é que voltaste?

Zé Manel: Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.

Avó São: E então a reportagem correu bem?

Zé Manel: Esta primeira fase é um pouco cansativa, mas muito interessante. Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro e no fim do mês temos de lá voltar.

Bom, vó, mas diga lá, quantos anos faz? Cinquenta?

Avó São: Ora, não brinques. Já entrei na casa dos setenta.

Zé Manel: Então tome lá esta prendinha. É só uma lembrança, porque já sabe que ando sempre 'liso'.

Avó São: Porque é que foste gastar dinheiro comigo, filho? A tua presença é que conta.

Zé Manel: Obrigado, vó. Mas onde é que estão os outros? Não os vejo há duas semanas.

Avó São: A Guida está na faculdade e os teus pais nunca chegam a casa antes das sete.

Zé Manel: Jantamos em casa ou vamos festejar os seus anos a algum lado?

Avó São: Comemos em casa. Eu própria preparei o jantar e a tua mãe fez o bolo.

Zé Manel: Ainda bem. Não há como a comida da avó e de restaurantes estou eu farto.



— Vamos lá falar! - Mai ita ko'alia!

Oralidade 1 - Atu ko'alia 1

Os dois irmãos, o Zé Manel e a Guida, estão na sala a conversar:

Guida: Onde é que tiveste de ir, desta vez?

Zé Manel: Desta vez, tive de ir a _____ (Bali)

Guida: O que é que foste lá fazer?

Zé Manel: _____ (reportagem
fotográfica)

Guida: Quanto tempo é que lá estiveste?

Zé Manel: _____ (quinze dias)

Guida: Onde é que ficaste?

Zé Manel: _____ (Hotel Central)

Guida: Quando é que vieste?

Zé Manel: _____ (hoje de manhã)

Oralidade 2 - Atu ko'alia 2

Exemplo:
Banati:

— Tens uma caneta? — <i>Tenho. Toma lá.</i>
— Precisas do dicionário? — <i>Preciso. Dá cá.</i>

- | | |
|---|---|
| 1. — Emprestas-me a tua máquina fotográfica?
— _____ | 4. — Posso levar essa revista?
— _____ |
| 2. — Trouxeste-me alguma coisa?
— _____ | 5. — Sabes como é que isto trabalha?
— _____ |
| 3. — Queres ver as fotografias que eu tirei?
— _____ | 6. — Estes óculos são teus?
— _____ |

Oralidade 3 - Atu ko'alia 3

A avó São está a dar conselhos ao Zé Manel:

Zé Manel: Estou cheio de sede...

Avó: *Bebe um sumo de laranja.* _____ (beber / sumo de laranja)

Zé Manel: E estou a ficar com dores de cabeça.

Avó: _____ (tomar / comprimido)

Zé Manel: Sim. É melhor. A viagem foi muito cansativa...

Avó: _____ (deitar-se / bocadinho)

Zé Manel: Não posso. Ainda tenho de ir ao jornal.

Avó: _____ (esquecer-se / jantar)

Zé Manel: Ai não esqueço não. Já estou cá com uma fome!

Avó: _____ (ir / cozinha)
e _____ (fazer / sandes)

Zé Manel: Já não tenho tempo. Até já, vó.

Avó: Até já. _____ (vir / tarde)

Apresentação 1 – Hodi fó-hatene 1

Passado recente Tempu uluk foin liu
acabar de (P.P.S.) + infinitivo «acabar de» (P.P.S.) + infinitivu
O Zé Manel chegou agora mesmo. O Zé Manel acabou de chegar.

Oralidade 4 - Atu ko'alia 4

- | | |
|--|--|
| 1. Saíram agora mesmo.
_____ | 4. Guardei a máquina agora mesmo.
_____ |
| 2. Levantei-me agora mesmo.
_____ | 5. Falámos com ele agora mesmo.
_____ |
| 3. O Zé Manel telefonou-me agora mesmo.
_____ | 6. Vi-os agora mesmo.
_____ |

Oralidade 5 - Atu ko'alia 5

Exemplo:**Banati:**

— Quando é que voltaste?

(chegar / ir a casa)— *Acabei de chegar, ainda nem fui a casa.*

- | | |
|--|--|
| 1. — Sabes do jornal?
<i>(ler / arrumar)</i>
_____ | 4. — Quando é que o Zé Manel voltou?
<i>(chegar / ver os pais)</i>
_____ |
| 2. — A Guida já está a pé?
<i>(levantar-se / tomar banho)</i>
_____ | 5. — Já chegou há muito tempo?
<i>(entrar / despir o casaco)</i>
_____ |
| 3. — Eles ainda cá estão?
<i>(sair / ter tempo de chegar ao carro)</i>
_____ | 6. — A roupa já está pronta?
<i>(lavar / pendurar)</i>
_____ |

Oralidade 6 - Atu ko'alia 6

Exemplo:**Banati:***ela / fazer o almoço**Ela vai fazer o almoço.**Ela está a fazer o almoço.**Ela acabou de fazer o almoço.*

- | | |
|---|---|
| 1. eu / fazer as camas

_____ | 4. tu / lavar o táxi

_____ |
| 2. ele / dar de comer aos animais

_____ | 5. ela / limpar o pó

_____ |
| 3. nós / fazer os trabalhos de casa

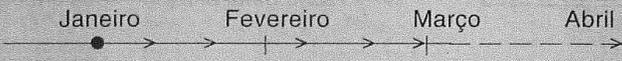
_____ | 6. vocês / pôr a mesa

_____ |

Apresentação 2 – Hodi fó-hatene 2

Expressões de tempo em relação ao presente
Lialakun tempu nian kona ba tempu daudaun

Não os vejo **desde** Janeiro.



desde — indica que o período decorre a partir de **um** determinado **momento**.
hosi — hatudu katak otas ida, hadadan hahú hosi momentu ida.

Não os vejo **há** dois meses.



há — indica que se trata de **um** determinado **período** de tempo.
iha — hatudu katak buat ruma la'ó tiha ona iha tempu ruma nia laran.

Oralidade 7 - Atu ko'alia 7

1. São 15:00. Ele está a estudar **desde** o meio-dia; está a estudar **há** três horas.
2. Estamos em 2005. Ando nesta escola **há** dois anos; ando nesta escola **desde** 2003.
3. Estamos em Outubro. Ele vive no Suai **há** sete meses; vive lá **desde** Março.

Oralidade 8 - Atu ko'alia 8

1. Está doente _____ quinze dias.
2. Não lhes escrevo _____ o mês passado.
3. _____ quanto tempo é que trabalham para o jornal?

4. Trabalhamos lá _____ dois anos.
5. O Zé Manel trabalha no jornal _____ os vinte anos.
6. Estamos à espera da microlete _____ meia hora.
7. Não como nada _____ as nove. Estou cheia de fome!
8. _____ quando é que ela anda na faculdade?
9. Anda lá _____ 2001.
10. Não saio com eles _____ muito tempo.

Apresentação 3 – Hodi fó-hatene 3

A

Realização prolongada Hanaruk hahalok; hetok
andar a (P. P. S.) + infinitivo «andar a» (P.P.S.) + infinitivu
Em 2003 andei a tirar um curso de fotografia,
<p>2003 2004 2005</p>
i.e., comecei e acabei o curso de fotografia em 2003.

B

Realização prolongada Hanaruk hahalok; hetok
andar a (P. I.) + infinitivo «andar a» (P.I.) + infinitivu
Andamos a fazer esta reportagem desde Janeiro,
<p>Janeiro Fevereiro Março</p>
(agora)
i.e., começamos em Janeiro e agora ainda estamos a fazê-la.

Oralidade 9 - Atu ko'alia 9

Exemplo:

Banati:

2003 / (eu) / tirar / curso de fotografia

Em 2003 andei a tirar um curso de fotografia.

1. férias grandes / eles / trabalhar / campo

2. Julho / (nós) / pintar / casa

3. mês passado / ele / tirar / carta de condução

4. férias do Natal / (eu) / ler / "A Construção da Nação Timorense", de Xanana Gusmão

5. terça-feira / (eles) / tratar / passaportes

Oralidade 10 - Atu ko'alia 10

Exemplo:

Banati:

Começámos a fazer esta reportagem em Janeiro.

Andamos a fazer esta reportagem desde Janeiro.

1. Comecei a estudar português em 2000.

2. Ele começou a pagar o carro em Fevereiro.

3. Começaram a tirar fotografias na segunda-feira.

4. Ela começou a fazer o trabalho em Maio.

5. Começámos a arranjar a casa no Verão.

Texto - Testu**A família Gusmão**

Nome: Maria da Conceição Sousa Alves da Costa
 Idade: 70 anos
 Estado Civil: Viúva
 Profissão: Doméstica

A avó São vive em casa da filha desde que o marido morreu. Como não trabalha, ajuda na lida da casa: é ela que vai ao mercado e cozinha para todos.



Nome: Domingos Neto Gusmão
 Idade: 52 anos
 Estado Civil: Casado
 Profissão: Técnico de telecomunicações

O Sr. Gusmão é técnico de telecomunicações na Timor Telecom. O seu trabalho obriga-o a frequentes deslocações pela ilha, já que é um dos responsáveis pela manutenção da rede de telecomunicações no país.



Nome: Maria Adelina Alves da Costa Gusmão
 Idade: 47 anos
 Estado Civil: Casada
 Profissão: Enfermeira

A D. Adelina trabalha no Hospital Nacional Guido Valadares, em Díli. Para além disso, também colabora no projecto de cuidados de saúde e prevenção nas escolas primárias do distrito.



Nome: Maria Margarida da Costa Gusmão
 Idade: 24 anos
 Estado Civil: Solteira
 Profissão: Estudante

A Guida está no 3.º ano do curso de Língua Portuguesa da Universidade Nacional de Timor-Leste. Já tem ideias claras sobre o que há-de fazer mais tarde: pretende fazer um estágio em Portugal, antes de iniciar a sua carreira como professora do ensino secundário em Timor.



Nome: José Manuel da Costa Gusmão
 Idade: 22 anos
 Estado Civil: Solteiro
 Profissão: Fotógrafo

O Zé Manel trabalha num jornal desde os vinte anos. Quando acabou o secundário, não quis ir para a faculdade e foi tirar um curso de fotografia para Darwin. Vive com um amigo num apartamento em Comoro.



— Vamos lá escrever! – Mai ita hakerek!

Compreensão - Hodi komprende

1. Com quem é que a D. Conceição mora? Porquê?

2. Onde é que o Sr. Gusmão trabalha? O que é que ele faz?

3. Qual é a profissão da D. Adelina? Em que é que ela está a trabalhar neste momento?

4. Que curso é que a Guida está a tirar? O que é que ela pretende fazer no futuro?

5. Há quanto tempo é que o Zé Manel trabalha num jornal? O que é que ele faz lá?

Escrita 1 - Hakerek 1

Quando o Zé Manel chegou ao hotel, teve de preencher uma ficha de identificação. Bainhira Zé Manel to'o ona iha Otél, nia sei hakerek lia kona-ba nia an iha fixa.

HOTEL CENTRAL	
Nome: <i>José Manuel</i>	Apelido: <i>da Costa Gusmão</i> Data de nascimento: <i>14/07/1983</i>
Naturalidade: <i>Dili</i>	Nacionalidade: <i>Timorense</i> Estado civil: <i>Solteiro</i>
Morada: <i>Bairro da Liberdade, Comoro, Timor-Leste</i>	Profissão: <i>Fotógrafo</i>
Passaporte/BI n.º: <i>039954</i>	Local e data de emissão: <i>Dili, 20/11/2003</i>

Agora preencha uma ficha idêntica à anterior com os seus dados pessoais. Oras ne'e hakerek iha fixa ida hanesan ida uluk kona-ba ita an rasik.

HOTEL CENTRAL	
Nome: _____	Apelido: _____ Data de nascimento: _____
Naturalidade: _____	Nacionalidade: _____ Estado civil: _____
Morada: _____	Profissão: _____
Passaporte/BI n.º: _____	Local e data de emissão: _____

Escrita 2 - Hakerek 2

Complete o diálogo.
Kompleta lia dada ne'e.

1. Funcionário: _____
Zé Manel: *José Manuel da Costa Gusmão.*
2. Funcionário: _____
Zé Manel: *14 de Julho de 1983.*
3. Funcionário: _____
Zé Manel: *Solteiro.*
4. Funcionário: _____
Zé Manel: *Bairro da Liberdade, Comoro, Timor-Leste.*

5. Funcionário: _____
Zé Manel: *Timorense.*
6. Funcionário: _____
Zé Manel: *Fotógrafo.*
7. Funcionário: _____
Zé Manel: *039954, emitido em Díli, Timor-Leste, a 20 de Novembro de 2003.*

Sumário – Sumáriu

Objectivos funcionais – Oinsá sei ko'alia

Dar informações de carácter pessoal Fó hatene nia na rasik	(Ver Ficha de identificação – Escrita 1)
Falar de acções que vêm do passado até ao presente Ko'alia kona-ba hahalok ne'ebé mai hori uluk to'o tempu ohin	«Já andamos a fazer este trabalho desde Janeiro.» «Não os vejo há dois meses...»
Falar de acções recentemente concluídas Ko'alia kona-ba hahalok foin halo hotu dadaun	«Acabei de chegar (...).»
Solicitação recíproca Husu sisi ba malu	«Toma lá.» «Dá cá.»

Vocabulário – Vokabuláriu

Substantivos e adjetivos – Substantivu no adjetivu

Bali o bocadinho civil (adj.) Comoro o conselho a deslocação a emissão emitido (adj.) o ensino o estado a faculdade a fase a ficha a fotografia fotográfico (adj.) o fotógrafo frequente (adj.) o futuro a identificação a lida	Bali ki'ik oan sivil Komoro konsellu lá'o bá fó sai; halo sai sai ona hanorin situasaun fakuldade faze; he'in fixa foto foto nian ema hasai foto beibeik; fila-fila futuru; tempu oin identifikasaun; katak se knaar; serbisu	liso (adj.) a manutenção o nascimento a naturalidade os óculos o pó a prevenção o projecto a rede a reportagem responsável (adj.) a sandes a saúde secundário (adj.) solteiro (adj.) Suai o técnico as telecomunicações viúvo (adj.)	kabeer; kabér bali; haree halo di'ak moris rai ne'ebé okulu rai-rahun haree atu projetu dalan hotu-hotu reportajen responsável sandes; paun ho... isin di'ak sekundáriu (mane) klosan Suai tékniku telekomunikaun (mane) faluk
--	--	--	--

Expressões – Espresaun

dar conselhos fó konsellu	fazer uma reportagem halo reportajen	tirar um curso hasai kursu	
------------------------------	---	-------------------------------	--

Verbos – Verbu

colaborar harosan; fó tulun; tulun cozinhar – te'in	lavar – fase	obrigar – haruka; obriga	pendurar – tara
---	--------------	--------------------------	-----------------

**Anexo 5: Exemplo de exercício baseado em tarefas comunicativas segundo
Nunan (2004:55)**

A Look at the chart.

Word order of adjectives

What does it look like?

It has a **blue** cover.

It has a **long, black** strap.

It's a **small, black, leather** wallet with my name on it.

What do they look like?

They have **round, blue lenses** and a **black, plastic** frame.

B Match the materials with the objects.

1. plastic

2. leather

3. glass

4. cotton

5. cardboard

a. shoes

b. document file

c. T-shirt

d. box

e. lenses

C Make questions using the materials and objects in 'B.' Include the words shown.

1. (clear)

Have you seen a clear, plastic document file?

2. (black)

3. (dark)

4. (large/blue)

5. (big/yellow)

man 2001: 34)

B Express Yourself

A Take out an item of yours (for example: a pen, keys, a jacket) and write a description of it on a small piece of paper.

Group work

B Put your descriptions in a pile. Take one. Ask questions to find out who has that item. Fill in the information in the chart. Repeat three times.

Name	Item



Anexo 6: Programa de Língua Portuguesa de 2009 do PRLP (PCLP), pp. 1-4

Objectivos

- Propiciar situações de exposição à Língua Portuguesa
- Fazer ouvir e reproduzir textos em Língua Portuguesa
- Desenvolver competências lexicais e discursivas
- Propiciar espaços de uso e de treino da Língua Portuguesa em situações de comunicação quotidianas

Competências

Escuta e produz discursos orais, tendo em conta a intencionalidade e a situação comunicativa:

- Participa em diálogos
- Narra acontecimentos e situações
- Relata factos
- Expõe ideias, assuntos, temas
- Descreve imagens, pessoas, lugares, objectos
- Cumpre instruções
- Fornece instruções

Lê e produz textos:

- Identifica informação nos textos lidos
- Completa diálogos a partir de imagens
- Legenda imagens
- Descreve imagens, pessoas, lugares, objectos por escrito
- Responde a perguntas e instruções
- Redige textos com diferentes intencionalidades
- Produz sequências narrativas diversificadas

Utiliza o discurso directo e indirecto na produção de textos orais e escritos

- Recorre a marcas de 1ª pessoa e diferentes formas de tratamento em actos de fala
- Reproduz oralmente e por escrito o que ouviu

Conteúdos

1. Textos Orais

1.1 Interação verbal e adequação comunicativa

1.1.1 Diálogo

Saudação, apresentação, despedida, formas de tratamento, formulação de pedidos, de recados, perguntas e respostas, instruções, relatos...

1.2 Narração

Relato, reconto, sequência de acontecimentos, personagens, lugares, tempo

1.3 Descrição

Imagens, pessoas, objectos, lugares, ambientes (domésticos...), situações...

Sugestões de operacionalização: dizer o seu nome, idade e morada; dizer o nome dos seus pais; dizer o nome, a idade e a morada dos seus companheiros (Ele/a chama-se.../ Tem... anos. Ele/a mora em...); ouvir canções diversas (tradicional, de embalar, música ligeira, poesia cantada...); dizer o refrão da canção (parte que se repete); Repetir canção ou parte da canção que ouviu; ouvir diálogos gravados e lidos; repetir palavras, fórmulas e expressões ouvidas; reproduzir e participar em diálogos; dramatizações (conversas ao telefone, na mercearia, nos correios e serviços, no banco...); dizer o que vêem/viram numa imagem, numa situação específica (religiosa, pública, política); contar episódios, situações, acontecimentos do quotidiano, da vida, do mundo; contar uma história, imaginar acontecimentos a partir de imagens; recontar histórias ouvidas (gravadas, lidas pelo professor, contadas por outrem); dizer adivinhas, lengalengas, rimas de jogos, ditados e provérbios com o professor; apresentar uma ideia, um tema, uma situação; dar e pedir informações; falar dos seus gostos e preferências; descrever profissões e ocupações da sua região, dos seus vizinhos; descrever tradições da sua região e do seu país ...

2. Textos escritos

2.1 Informativos/Expositivos

Notícias, reportagens, notas informativas, folhetos, rótulos, guias/manuais informativos ...

2.2 Narrativos

Narrativas de ficção (contos, lendas, fábulas) e narrativas de não ficção (notícias, relatos do quotidiano);

Sequências/acções, personagens, lugares, tempo

2.3 Descritivos

Retratos de situações, de acontecimentos, de locais, de pessoas

Sugestões de operacionalização: ler histórias curtas (contos, fábulas, lendas...), notícias, reportagens, slogans, notas informativas (panfletos de espectáculos, cartazes, programações de iniciativas culturais, rótulos de embalagens, bulas de medicamentos, instruções de aparelhos e de jogos); ler e escrever textos que apresentem retratos de situações, de acontecimentos, de locais, de pessoas; identificar as ideias principais a partir de orientações do professor; ordenar as sequências de um texto; produzir textos à semelhança do que analisaram; completar o texto com palavras sugeridas; encontrar no texto sinónimos de palavras indicadas; fazer legendas e textos curtos para acompanhar imagens; copiar frases de adivinhas, provérbios, lengalengas, frases de publicidade, títulos de jornais e de revistas; preenchimento de formulários simples (ficha bigráfica, de leitura, de inscrição,...); fazer jogos de palavras (crucigramas, sopa de letras, palavras cruzadas); construir palavras a partir de etiquetas com sílabas; escrever postais ou cartas breves; completar textos com grupos consonânticos (pr, bl...), dígrafos (rr, ss, ch, nh, lh, an, im...); construir frases e textos curtos com dígrafos e grupos consonânticos (O flamingo do Florindo e da Flávia florista flutua no mar florido.); jogos de escrita (acrósticos, caligramas, palavra-puxa-palavra, alteração de letras e sílabas)...

3. Gramática da frase e da palavra³

3.1 Marcas do discurso directo

Pronomes e formas verbais de 1.ª e 2.ª pessoas; advérbios de tempo e lugar (aqui, agora...).

3.2 Discurso directo e indirecto

Pronomes e formas verbais de 3.ª pessoa; tempos verbais do Passado; advérbios e locuções adverbiais de tempo e lugar.

3.3 Classes de palavras

3.3.1 Nome, verbo e adjectivo

3.4 Frase simples e frase complexa

Processos de ligação entre orações e entre frases (coordenação e subordinação).

***Nota:** Estes são conteúdos a trabalhar, não de uma forma exaustiva e isolada, mas ao serviço dos dois primeiros pontos e integrados em contextos e situações concretas de aprendizagem.

Sugestões de operacionalização: (a partir de situações de uso de ocorrências em aula e dos textos apresentados, observar, verificar o que acontece, extrair regularidades, fazer para praticar): assinalar no texto marcas do discurso directo (sinal gráfico, fala directa das personagens); dizer em voz alta as frases no discurso directo e convertê-las em discurso indirecto; substituir nomes, acrescentar adjectivos, mudar os verbos; indicar acções numa frase complexa; verificar a relação entre cada uma das partes de cada frase (associação, oposição, alternativa, causa, tempo, fim...); transformar frases complexas em frases simples e vice-versa...

Metodologia

Utilização de gravações vídeo e áudio; recurso a textos de jornais, revistas, folhetos informativos e publicitários, embalagens, rótulos, manuais de instruções, receitas culinárias, mapas; gravação e audição de produções dos alunos; leitura e produção de textos variados; trabalho individual e em pequenos grupos.

Avaliação

Avaliação contínua das produções orais e escritas dos alunos contemplando todos os conteúdos programáticos (recolha sistemática de informações e elementos relativos ao processo de aprendizagem através de instrumentos adequados às diferentes situações, domínios, competências e conteúdos programáticos)

Parâmetros de avaliação

Oralidade

- Compreensão – 20%
- Expressão – 20%

Leitura

- Compreensão – 15%
- Expressividade e intencionalidade – 10%

Escrita

- Produção de textos diversificados – 25%

Participação – 10%

Bibliografia

- AMOR, Emília (1993). Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- DELGADO-MARTINS, M. R. et alii. (Orgs.) (1992). Para a didáctica do português. Lisboa: Ed. Colibri.
- FIGUEIREDO, Olívia & FIGUEIREDO, Eunice (2005). *Prontuário Actual da Língua Portuguesa – Guia Alfabético*. Porto: Asa.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- HOUAISS, António (2001). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- MATEUS, M^ª Helena Mira et alii (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOUSA, Hilário (2006). *A comunicação oral na aula de português*. Porto: Edições Asa.

**Anexo 7: Programa de Formação Inicial de Professores dos 2º e 3º Ciclos de
2012 do Ensino Básico do PRLP (PFICP), pp.1-2**



Formação Inicial de Professores dos 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

Ministério da Educação da RDTL INFORDEPE - Díli

Competências e Conteúdos Programáticos para a disciplina de **Língua Portuguesa – 2012**

Competências

1. Reagir a discursos orais e escritos;
2. Adequar o discurso ao contexto;
3. Produzir discursos orais e escritos com diferentes intencionalidades comunicativas e adequados a diferentes contextos;
4. Identificar regularidades e exceções no funcionamento da língua;
5. Utilizar os conhecimentos linguísticos com adequação e propriedade.

Comunicação Oral

1. Textos orais
 - 1.1 Diálogo
 - 1.2 Narração/ Relato
 - 1.3 Descrição
 - 1.4 Exposição
 - 1.5 Prosódia e ortoépia

Comunicação Escrita

1. Textos escritos
 - 1.1 Informativos/ expositivos/ explicativos
 - 1.2 Narrativos
 - 1.3 Descritivos
 - 1.4 Ortografia, acentuação gráfica e pontuação

Conteúdos Gramaticais

1. Texto e discurso
 - 1.1 Princípios constitutivos do texto
 - 1.2 Modos de organização do discurso
 - 1.3 Discurso relatado: discurso direto e indireto
2. Frase simples e complexa
 - 2.1 Estruturas de coordenação
 - 2.2 Estruturas de subordinação

- 3. Classes e subclasses de palavras
 - 3.1 Palavras variáveis e invariáveis: flexão
 - 3.2 Processos de formação de palavras
 - 3.3 Famílias de palavras
 - 3.4 Campos lexicais
 - 3.5 Sinonímia e antonímia
 - 3.6 Denotação e Conotação
 - 3.7 Polissemia

Anexo 8: Sugestões de planificações e atividades para os diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa com recurso a textos literários⁹⁰.

⁹⁰

As sugestões de planificações que se apresentam são retiradas de Lopes, José & Silva, Helena Santos (2009), tal como as fichas de trabalho 2.1 (versão 2), 6.1 (versão 2) e 7.1 (consultar anexo digital a esta obra). A ficha de trabalho 4.1, nas suas diferentes versões, 1, 2, 3, e a ficha de trabalho 6.1, versão 1, são adaptações de fichas de trabalho retiradas de Oliveira, Ana L., Reigota, Fernanda, Silva, Margarida & Ferreira, Teresa (2012). A ficha de trabalho 1.1. pertence a colega do PRLP que pediu anonimato, tendo sido sujeita a algumas adaptações. As fichas de trabalho 2.1 (versão 1 e 3), 3.1, 4.1 (versão 1) e 5.1 foram produzidas pela autora desta dissertação.

Método Cabeças Numeradas Juntas

Planificação 1

Método Cabeças Numeradas Juntas	Nível A2
Conteúdo programático: O texto narrativo (compreensão escrita/leitura)	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Esperar pela sua vez;- Escutar atentamente;- Falar em voz baixa;- Participar de forma igual;- Respeitar as regras;	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Compreender textos escritos simples;- Comunicar em tarefas simples que exigem troca de informação sobre o texto.	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos e recursos.	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Compreensão de um texto escrito.	
Pré-requisitos: <ul style="list-style-type: none">- os alunos deverão ter feito uma leitura individual prévia do texto;- o vocabulário desconhecido deve ter sido explorado (atividade que pode ser feita com toda a turma).	
Formação de grupos: <ul style="list-style-type: none">- Grupos de três alunos.	
Tempo previsto: <ul style="list-style-type: none">- 20 minutos.	
Material: Ficha de trabalho 1.1.	
Procedimentos:	

Ver passos do método.

Sugestões para conduzir a atividade:

O professor deve utilizar a variante do método. Para tal, deve consultar o ponto 1.1.1 onde se faz a descrição do método “Cabeças numeradas juntas”.

Avaliação e reflexão:

- No final da atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo, contemplando aspetos como: saber ouvir, saber esperar que o colega tenha tempo para responder, respeitar as opiniões alheias, falar na sua vez, respeitar as regras, interpretar o texto.
- O professor apontará, durante o desenvolvimento da atividade, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa.

Atribuição de recompensas:

O professor poderá atribuir:

- Pontos de bonificação aos alunos que atingirem certos critérios previamente definidos em relação ao mini-teste a partir de determinada percentagem, como cinco pontos a quem teve uma percentagem igual ou superior a 90% e três pontos a quem teve uma percentagem igual ou superior a 80%.
- Recompensas aos grupos que tiveram melhor desempenho. Por exemplo: diplomas ou certificados; notificar no jornal ou na página da escola os nomes das melhores equipas e dos seus elementos; fazer um quadro de honra com as melhores equipas.

Ficha de trabalho 1.1.

Nível A2	Conteúdo O texto narrativo/descritivo
<p data-bbox="363 577 794 613">1. Vão ler o texto com atenção:</p> <p data-bbox="244 696 826 732">- Do alto do monte vi ao longe o teu marido.</p> <p data-bbox="244 757 1447 1025">Depressa a mulher desenrolou e alisou os seus longos cabelos lustrosos, penteou-os em grossos rolos e chinós, enfeitou-os com os seus mais belos ganchos, vestiu o seu mais belo quimono de seda e, chamando a filha, vestiu-a também com a sua melhor roupa e alisou-lhe sob a testa a franja escura. Enquanto se penteavam e vestiam uma e outra riam muito e batiam palmas de alegria.</p> <p data-bbox="244 1048 1447 1137">E, quando o homem chegou ao limiar da porta, a mãe e a filha já o esperavam e ambas se inclinaram para o receber.</p> <p data-bbox="619 1223 1447 1258" style="text-align: right;"><i>In Andresen, Sophia de Mello Breyner (2001). A Árvore. Porto: Figueirinhas.</i></p> <p data-bbox="379 1391 1447 1599">1. Vão escrever em equipa quatro a oito questões sobre o texto e colocá-las ao colega do lado. (cada aluno faz uma questão ao colega do lado, do aluno um ao dois, do dois ao três, e assim sucessivamente, de acordo com a segunda variante do método).</p> <p data-bbox="411 1682 735 1718">Façam perguntas sobre:</p> <ul data-bbox="379 1760 967 2029" style="list-style-type: none">- O lugar onde se encontram a mãe e a filha;- O penteado novo da mulher;- A cor do cabelo da filha;- A roupa da mãe e da filha;- A cor dos cabelos da filha;- Os sentimentos da mãe e da filha;- As ações da mãe e da filha; <p data-bbox="395 2069 1393 2105">Nota: em vez deste exercício, poder-se-ia fazer também um questionário de</p>	

verdadeiro/falso ou escolha múltipla com questões sobre o texto, seguindo a primeira variante do método.

2. Qual dos diálogos pode ser a continuação deste texto?

3.

Diálogo 1

Mulher: O que estás aqui a fazer?

Marido: Peço-vos uma nova oportunidade.

Filha: Vai-te embora.

Diálogo 2

Mulher: Bem-vindo a casa meu esposo.

Filha: Olha o pai!

Marido: Minhas queridas, que saudades! Que bom encontrar-vos de novo. Estão lindas!!

Mulher: Mereces, meu amor!

Mini-teste:

Vão responder **verdadeiro** ou **falso** às questões sobre o texto e **corrija as falsas**:

- A mulher e a filha encontravam-se num planalto. _____

- A mãe penteou o cabelo com um pente. _____

- A mãe usava um gancho no cabelo e um quimono. _____

- A mãe e a filha sentiam alegria pela chegada de alguém amado. _____

- Ambas receberam o homem com abraços. _____

(Ficha de trabalho adaptada a partir de uma ficha de trabalho realizada por uma colega do PCLP que pediu anonimato)

Recomendações: Seguindo a segunda variante do método, depois de dispostos os lugares na sala de acordo com os pressupostos da aprendizagem cooperativa, o professor faz a leitura modelo do texto em voz alta, é explorado o vocabulário desconhecido e os alunos são convidados a formular questões acerca do texto (cada aluno formula duas questões e

os outros dão a sua opinião). O professor vai passando por cada grupo e vai corrigindo as questões. Passa-se em seguida às fases do método em que cada aluno coloca uma das questões ao colega seguinte, depois o terceiro aluno retifica a resposta do aluno anterior e o professor confirma esta retificação.

Planificação 2

Método Cabeças Numeradas Juntas	Nível A2/B1
Conteúdo programático: O texto narrativo/descritivo (Compreensão escrita/leitura)	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Esperar pela sua vez;- Escutar atentamente;- Falar em voz baixa;- Participar de forma igual;- Respeitar as regras;	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Compreender textos escritos simples sobre assuntos que lhe são familiares (exemplo: descrições);- Comunicar em tarefas simples que exijam troca de informação direta;	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos e recursos;	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Completar um texto escrito lacunado.	
Pré-requisitos: <ul style="list-style-type: none">- É necessário o conhecimento prévio dos aspetos de funcionamento da língua que serão trabalhados/exercitados nesta sessão.	
Formação de grupos: <ul style="list-style-type: none">- Grupos de três alunos.	
Tempo previsto: <ul style="list-style-type: none">- 20 minutos.	
Material: Ficha de trabalho 2.1.	
Procedimentos:	

Ver passos do método.

Avaliação e reflexão: Ver sugestões acima.

Atribuição de recompensas: Ver sugestões acima.

O professor poderá atribuir:

- Pontos de bonificação aos alunos que atingiram certos critérios previamente definidos pelo professor à turma em relação ao mini teste a partir de determinada percentagem, como 5 pontos a quem teve uma percentagem igual ou superior a 90% e 3 pontos a quem teve uma percentagem igual ou superior a 80%.
- Recompensas aos grupos que tiveram melhor desempenho. Por exemplo: diplomas ou certificados; notificar no jornal ou na página da escola os nomes das melhores equipas e dos seus elementos; fazer um quadro de honra com as melhores equipas.

Ficha de trabalho 2.1

Nível A2/B1	Conteúdo Funcionamento da Língua: Adjetivo e verbo (Presente do indicativo)
Versão 1 Vão completar os espaços do texto com os adjetivos. Atenção! Têm apenas 10 minutos para colocar todas as palavras! Saborosas / sentimental / verdes / sonolento / assustadas / abertos / húmida / meigos / (...) E por toda a parte, sob os telhados de zinco ou ao ar livre, o mercado prolonga-se até altas horas da tarde, sempre cheio de alarido enquanto o sol não aperta muito, _____ depois. Aqui expõem-se as frutas _____, os ananases, as bananas, as ameixas, as anonas, as papaias, às vezes uvas e morangos, pêssegos e melancias... Ali as hortaliças, _____, encarnadas, amarelas, roxas, tecem arco-íris no chão, ou sobressai o branco dos ovos, cacarejam as galinhas e pipiam os pássaros. Além, o café Libéria e o café Arábico espreitam pelas aberturas dos sacos, amontoam-se as cebolas e as batatas. Mais além, há cabritos e carneiros, porcos, veados e corças _____, com os olhos muito _____ e muito _____, cavalos a retouçarem a relva e búfalos estiraçados na terra _____. (...) E tudo isto se vende e se compra, no meio de gritos e de gargalhadas, enquanto o europeu, _____ e desejoso de gozar no ambiente misterioso e sensual do Oriente, busca uma mulher. <i>In Braga, Paulo (2006). Timor 1930. País de Sonho e de Encantamento. Crocodilo azul.</i> Versão 2 Vão completar os espaços do texto com os adjetivos. Atenção! Têm apenas 10 minutos para colocar todas as palavras!	

Branco/alta/avermelhada/azul/espessas/imenso/importante/louro/domésticas/velhas/frágil/castanhos/garridos/tristes /pequena / magro

O meu avô, homem _____, de cara _____, olhos _____ e quase sempre _____, tinha o costume de levantar as sobrancelhas _____ quando dizia alguma coisa _____.

A avó contrastava com a figura _____ do avô. Baixa, tinha a cara cheia de rugas, usava o cabelo _____ sempre preso. Usava vestidos _____, que protegia das lides _____ com um avental cor de cinza.

Eu, a julgar pelas _____ fotografias não passava de um ser pequenino, de cabelo _____ e olho muito _____.

Vivíamos os três numa _____ casa com uma varanda, frente ao mar, aquele mar _____ que me fazia sempre sentir tão _____.

In Losa, Ilse (1987). O mundo em que vivi. Afrontamento.

Versão 3

Vão completar os espaços do texto com os verbos.

Atenção! Têm apenas 10 minutos para colocar todas as palavras!

É / andam / são / engordam / se move / caem / torna

As mulheres

_____, geralmente, bem feitas e elegantes. As suas feições correctas, sem os exageros faciais das raças africanas e asiáticas, aproxima-as muito do tipo europeu. A cor da pele _____ de um moreno forte, quase a cor dos europeus que vivem anos ao sol das regiões tropicais. _____, e a estilização do corpo _____ mais altas. Ao andar todo o corpo _____ em contorcionamentos, enchendo de cadência cada passo que elas dão. A lipa, o seu vestuário vulgar, apertada na cinta ou sobre os seios, deixando nu todo o tronco ou só os ombros e os braços, por sua vez, fá-las mais esguias. Quando se desnudam nota-se nelas uma harmonia geral de linhas: as pernas bem proporcionadas, os seios de tamanhos regulares, o pescoço alto e delgado. Os cabelos pretos e brilhantes _____ sobre as costas ou apertam-se em penteados originais. E _____ descalças.

In Braga, Paulo (2006). Timor 1930. País de Sonho e de Encantamento. Crocodilo azul.

Mini teste – Versão 1

Vão preencher os espaços com os adjetivos:

minúscula / preto / ligeira / magrinha / abertos / gordíssima / grisalho / velha.

Pois a tia Judite e a _____ Elisa já lá vinham muito _____. A tia Júdice era _____, muito _____ e toda vestida de _____. Usava carrapito, óculos e avançava _____, apoiando-se numa bengala. A Elisa acompanhava-a, _____, com um _____ avental aos quadradinhos, o cabelo _____ entrançado à volta da cabeça, de braços _____, com um sorriso de orelha a orelha.

Magalhães, Ana Maria & Alçada, Isabel. *Uma Aventura nas Férias do Natal*. Ed. Caminho

Mini teste – Versão 2

Vão preencher os espaços com os verbos:

Empoleiram / dão / constituem / são / andam

Os galos _____ um dos grandes motivos da paisagem timorense. _____ pretos, brancos ou coloridos, quase imponentes na abundância de penas das asas, na grandiosidade das caudas e no vermelho agressivo das cristas. Nas patas, os esporões, armas de guerra temíveis, _____ um aspeto marcial de espadachins. E quando _____ entre o capim ou se _____ no alto dos telhados e das árvores, eles são, como o capim, como os telhados e como as árvores da flora tropical (...).

Braga, Paulo (2006). *Timor 1930. País de Sonho e de Encantamento*. Crocodilo azul.

Método Cantos

Planificação 3

Método	Nível
Cantos	B2
Conteúdo programático: Funcionamento da Língua: Presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito dos verbos; grau dos nomes e dos adjetivos; discurso direto e indireto e palavras agudas, graves e esdrúxulas.	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Esperar pela sua vez;- Escutar atentamente;- Falar em voz baixa;- Deslocar-se de forma ordeira;- Participar de forma igual;- Respeitar as regras.	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Aplicar conhecimentos sobre o funcionamento da língua (Presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito dos verbos; grau dos nomes e dos adjetivos; discurso direto e indireto e palavras agudas, graves e esdrúxulas);- Comunicar de modo claro e espontâneo sobre as tarefas a desenvolver, sendo capaz de expor um ponto de vista;	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos e recursos.	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Rever conhecimentos sobre o funcionamento da língua: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, discurso direto e indireto, palavras agudas, graves e esdrúxulas, graus dos adjetivos.	
Pré-requisitos: <ul style="list-style-type: none">- São necessários conhecimentos prévios acerca dos conteúdos em questão.	
Formação de grupos:	

- Grupos de 4/5 alunos.
Tempo previsto: - 30 minutos.
Material: Ficha de trabalho 3.1.
Procedimentos: Ver “Passos do Método”.
Sugestões para conduzir a atividade: - Afixa-se nos cantos da sala uma folha de cartolina onde estão identificados o tema e o número máximo de alunos permitido (4/5); - Apresentam-se os temas em a serem trabalhados e dão-se alguns minutos aos alunos para escreverem as suas escolhas por ordem de importância; - Se o número de alunos permitido ultrapassar o número autorizado para certos temas, os últimos a chegar devem dirigir-se para a segunda escolha e assim sucessivamente. Se um tema suscita um interesse muito grande, podem ser constituídas duas equipas para trabalharem esse assunto.
Avaliação e reflexão: - No final da atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. - O professor apontará, durante o desenvolvimento da atividade, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa.
Atribuição de recompensas: Ver sugestões acima.

Ficha de trabalho 3.1.

Nível	Conteúdo
B2	Funcionamento da Língua: Presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito dos verbos; grau dos nomes e dos adjetivos; discurso direto e indireto e palavras agudas, graves e esdrúxulas.
<p>1. Vão ler o texto com atenção:</p> <p>Alguém me bateu nas costas. Recusei-me a virar, pensando que fosse o outro a querer pedir-me novamente tabaco. Com tanta gente a passar, logo teria de ser eu o alvo escolhido. As minhas costas não estavam certamente encurvadas pelo peso da nicotina. Aliás, o último maço tinha-o oferecido àquele vagabundo, livrando-me de ser na noite de pirilampo. Ele precisava mais do que eu. Uma outra estrela do firmamento ou simplesmente um semáforo ambulante acenando paragens a essa correria louca encenada na fúria devastadora dos dias em busca de nada. Mas desta vez, as mãos estavam mesmo pousadas sobre o meu ombro, pesadas e tinham o cheiro da humidade e do tabaco de Balibó. Virei-me. Eram uns olhos parecidos com os das enguias que eu supunha habitarem o lodo do rio. Assustei-me. Por momentos pensei que fossem a transfiguração desses entes submarinos.</p> <p>- Chamo-me Domingos! – sossegou-me. – Este é o Mali Mau! – indicou-me com o olhar o parceiro. – Viemos agora da Trafaria, onde trabalhamos nas obras, e vamos para Odivelas. – Vamos ali ao café. Pegou-me pelo braço direito arrastando-me por entre a multidão que corria em direção ao cais, onde o nevoeiro e o fumo espalhado pelo vendedor de castanhas escondia o barco, e as pessoas desapareciam como se tivessem atirado ao rio.</p> <p>Sentámo-nos no café, à espera que alguém nos servisse. Domingos era forte e baixote, tinha um rosto redondo e sorria sempre. Era daquelas pessoas que escondem as lágrimas com sorrisos. Mali Mau era magro, direito como uma mandioca seca, fitava-me com os olhos atentos, distantes. Estavam certamente à espera do momento em que eu me apresentasse. Mas continuava mudo. Domingos levantou-se e foi ter com o empregado</p>	

que não tinha nenhuma vontade de se aproximar de nós. Tocou-lhe nas costas com a mão direita amansando a fera. O empregado olhou para a sua camisa branca, sacudiu-a com as mãos e disse:

25 - Diga lá o que quer?

- Chá! – disse Domingos, quase suplicando.

- Chá?! – repetiu o empregado, espantado, olhando para a mesa vizinha, onde se acomodavam umas senhoras vestidas de peles, carregadas de pó-de-arroz que deixavam as chávenas manchadas de *bâton*. - Chá!? – voltou a repetir a pergunta, medindo Domingos de alto a baixo.

Domingos pegou no bule e distribuiu o chá pelas três chávenas. Teve tanto cuidado que não deixou cair nenhum pingo no tabuleiro, perante o olhar embevecido das damas de *vison*. Como se em toda a vida tivéssemos tomado chá vespertino.

- Moramos em Odivelas. Bem perto daqui...

35 - Conheço – sosseguei-o.

Em Timor tudo estava perto. O tempo não contava e as distâncias eram simplesmente reduzidas pelas palavras.

- Onde é que tu moras? – perguntou-me, tentando arrancar a novidade que lhe atravessava o rosto e, com o esforço que fazia, desenhava uma careta florida.

40 Eu tinha sido descoberto. Julgava que o frio, o tempo e a latitude tivessem deformado o meu rosto e atitudes, tal como acontecia nos tempos em que os funcionários, quando vinham de licença graciosa, regressavam com acentos e acrescentos da metrópole. Fiquei encantado ao perceber que a minha cabeleira afro, imitada dos *black panthers*, não conseguia esconder o meu jeito de filho de calades.

45 - Em Lisboa – respondi.

Domingos sorriu. Compreendeu a minha relutância em desfazer imediatamente a carapaça de mistério com que eu me envolvia. Tomámos silenciosamente o chá e diluímos as nossas atenções, acariciando as chávenas quentes. Cada um mergulhava no passado para descobrir o presente de um e de outro.

50 (...)

Domingos e Mali personificavam o tal maubere, excluído das benesses do colonialismo português, rosto de velho num corpo de criança, descalço e analfabeto. Nunca teve acesso à instrução, não leu os manuais escolares, não sabia onde ficava Portugal, nem a língua falada, e uma grande parte, apesar do esforço ciclópico dos missionários, não tinha sido

55 batizada e mergulhava ainda nos cultos gentílicos. Eu perguntava qual a razão por que vieram para Portugal. Se não teriam de facto, feito uma opção errada e que fariam eles nesta terra sem um conhecimento prévio das coisas e dos lugares. Notei que vestiam *jeans*, blusão de marca e calçavam botas de couro. Afinal eles estavam adornados segundo a época. Formavam um misto de Maubere com cantor *pop*.

60 - Domingos quê? – perguntei pelo apelido.
- Só Domingos! – disse-me com voz forte e conclusiva. – Foi o meu patrão que me deu o nome – engoliu o chá para recuperar a memória. – Mas queria ser batizado para ficar com um apelido. Talvez Sávio, como o do santo. Mas a guerra estragou-me o baptismo e eu já não quero o apelido.

65 - Patrão?!
- Sim, o China de Bobonaro!
Olhou-me à espera de um sim afirmativo confirmando o meu conhecimento sobre tal patrão. E como eu nada dizia, acrescentou:
- Era *matroz*. Tomava conta dos filhos do China. Limpava-lhes o rabo e comia *chau-mim*.

70 Depois ajudava o motorista da camioneta. Punha o calço e dava à manivela – com a mão fez o gesto rotativo. – Na primeira viagem que fiz para Díli como ajudante do motorista, fomos apanhados pelo tiroteio entre os malais que fugiam para Atambua e os soldados mauberes que os perseguiam, intercalando o punho fechado com o dedo no gatilho. O meu patrão fez marcha atrás e só parámos na fronteira. Depois fugi para Atambua. E

75 quando foram buscar os outros, tiveram de nos trazer também.
- Os outros?!
- Sim! Malais, funcionários e familiares que agora moram no vale de Jamor.
Mali Mau continuava calado mas observava-me atentamente. Quando acabámos de tomar o chá, a chuva continuava a bater raivosamente na cidade. O empregado arrumou as

80 mesas e as cadeiras e depois veio pôr-se ao nosso lado com um balde de água cheio de detergente e com a vassoura na mão, pronto a expulsar-nos do sítio. Batia com os pés no chão salpicando gotas. Parecia querer dizer: ou se vão embora, ou entorno isto em cima de vocês. Domingos pagou o chá e agarrou-me pelo braço, arrastando-me até à paragem do autocarro.

85 - Vamos para Odivelas – ordenou.
Ainda eu não tinha dado a minha resposta já estava dentro do primeiro autocarro que estacionara na paragem. Com um destino à merçê da chuva. À medida que o autocarro

atravessava a cidade, via-lhes os rostos calmos, encontrados à vidraça salpicada de gotas, e os olhos brilhantes direcionados para o exterior em busca de referências exatas percorridas anteriormente. Os passageiros foram abandonando os seus lugares ao longo das paragens intermediárias e o frio que entrava pelas portas eriçava-me os pelos como se alguém invisível tivesse entrado pela *janela para ocupar os assentos vagos*. Quando ficamos apenas os três a olhar uns para os outros, para o motorista e para o descampado, pela primeira vez vi-lhes os olhos transtornados.

95 - É a última paragem – disse o motorista, desligando as luzes. – Façam o favor de sair.

Era uma charneca e ficava lá para os lados da portela. Tínhamos apanhado o primeiro autocarro, fugindo da chuva sem saber para onde nos levava. Como que empurrados por algum espírito sobrenatural que nos quisesse armar uma partida, fomos parar a um local desconhecido, e o motorista, um fantasma, que na hora de ponta tivesse substituído o verdadeiro, aproveitando-se da calamidade e do temporal.

100 - Não é Odivelas! – sussurrou Domingos.

- *Rain-fila!* – disse Mali Mau olhando para o descampado e depois para o firmamento em busca de uma estrela orientadora. E sem falar connosco, descalçou as botas, despiu a roupa e ficou completamente nu. Depois voltou a vestir tudo de novo, mas às avessas, tal como a natureza, como forma de encontrar o caminho de retorno.

105 Domingos viu-o de olhos trocados e agarrou-o imediatamente pelo braço com força antes que ele, possuído pelo instinto da terra, fosse por aí fora levado por alguma corrente de ar ou por uma estrela cadente e passageira.

Dirigi-me ao motorista que, curioso, espreitava a cena pelo vidro e se armara com um pau para se precaver contra qualquer imprevisto. Informei-me sobre o caminho de regresso, explicando-lhe o motivo da confusão. Entrámos novamente no autocarro e quando Mali Mau, revirado Mau Mali, mostrou o passe, o motorista ficou um tempo atónito observando o transtornado viandante. Parecia pelo sorriso que esboçava no canto dos lábios que ia pedir um passe com a fotografia virada do avesso.

115 - Estes gajos – sacudiu o pau – andam sempre ao contrário! – riu desalmadamente. – É por isso que se confundem com a noite! – concluiu, clarificador.

Cardoso, Luís (1997). *Crónica de Uma Travessia, D. Quixote*, p. 119-125

Ficha de auto-avaliação

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Vão colocar uma cruz na opção mais adequada:

	Não	Sim
Participei com interesse na atividade		
Estive atento e concentrado		
Dei o meu contributo ao grupo com as minhas ideias e respostas		
Completei as ideias dos outros com as minhas sugestões de resposta		
Encorajei os outros		
Preocupe-me em verificar se todos compreendiam		
Consolidei conhecimentos com esta atividade		

Que objetivos ainda não alcancei e que pretendo atingir?

Método STAD

Planificação 4

Método STAD	Nível C1
Conteúdo programático: Interpretação de texto – Luís Cardoso	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Entreajudar;- Escutar os outros;- Respeitar as regras.	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Compreender textos narrativos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos;- Adequar o discurso à situação comunicativa;- Expressar-se por escrito e oralmente de forma clara e estruturada sobre temas mais complexos e, no caso da oralidade, fluentemente;- Expressar-se, sendo capaz de expor um ponto de vista sobre um tema da atualidade.	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos e aos papéis.	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Aplicar conhecimentos de leitura/interpretação do texto narrativo;- Compreender sentidos implícitos.	
Pré-requisitos: <ul style="list-style-type: none">- São necessários conhecimentos prévios acerca dos conteúdos em questão.	
Formação de grupos: <ul style="list-style-type: none">- Formam-se grupos heterogéneos de 5 elementos de acordo com o rendimento escolar (notas de base);- As equipas, na primeira aula, têm 10 minutos para escolher um nome;- As equipas reúnem-se durante as lições necessárias enquanto trabalham o conteúdo da unidade.	

<p>Tempo previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 90 + 90 minutos. É conveniente que, na fase de apresentação do conteúdo, seja trabalhada a estrutura e características do texto narrativo com a turma, por meio da apresentação de pelo menos um texto deste género textual.
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho 4.1; - Soluções da ficha de trabalho; - Grelha de observação das equipas; - Mini-teste.
<p>Procedimentos:</p> <p>Ver “Passos do Método”.</p>
<p>Regras das equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro de cada equipa todos são responsáveis por todos; nenhum aluno termina o estudo se outro ainda não aprendeu bem o assunto; - Em caso de dúvidas, os alunos devem perguntar primeiro aos colegas e só depois ao professor; devem ainda explicar as questões uns aos outros; - Todos devem falar baixo; - Realização pelas diferentes equipas da ficha 4.1, esclarecendo-se dúvidas e tirando conclusões.
<p>Avaliação e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No final da atividade, realizar-se-á um mini-teste individual; - O professor apontará, durante as aulas, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa; - Cada aluno preencherá um questionário sobre o seu desempenho e o da sua equipa, após o mini-teste.
<p>Atribuição de recompensas:</p> <p>Serão atribuídos diplomas de “Boa equipa”, “Grande equipa” e “Super equipa” (consultar em “Passos do método” <i>Regras de pontuação dos mini-teste</i> (Quadro 1), <i>Folha de cálculo das pontuações de superação</i> (Quadro 2), <i>Critérios para a atribuição de prémios às equipas</i>).</p>

Ficha de trabalho 4.1

Nível	Conteúdo																																																																																
C1	Interpretação de texto																																																																																
Versão 1 de ficha de trabalho (que pode funcionar também como mini-este)																																																																																	
Pré-Leitura:																																																																																	
<p>1. Vão procurar na sopa de letras as palavras seguintes: semáforo, nicotina, tabaco, baixote</p>																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr><td>r</td><td>s</td><td>d</td><td>s</td><td>n</td><td>o</td><td>n</td><td>j</td><td>l</td><td>m</td></tr> <tr><td>B</td><td>u</td><td>l</td><td>e</td><td>u</td><td>g</td><td>i</td><td>e</td><td>n</td><td>f</td></tr> <tr><td>u</td><td>i</td><td>a</td><td>m</td><td>b</td><td>c</td><td>c</td><td>t</td><td>n</td><td>d</td></tr> <tr><td>t</td><td>a</td><td>b</td><td>a</td><td>c</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>l</td><td>n</td></tr> <tr><td>c</td><td>v</td><td>b</td><td>f</td><td>u</td><td>p</td><td>t</td><td>x</td><td>h</td><td>g</td></tr> <tr><td>q</td><td>e</td><td>r</td><td>o</td><td>t</td><td>u</td><td>i</td><td>i</td><td>o</td><td>p</td></tr> <tr><td>a</td><td>d</td><td>f</td><td>r</td><td>h</td><td>j</td><td>n</td><td>a</td><td>l</td><td>ç</td></tr> <tr><td>z</td><td>x</td><td>c</td><td>o</td><td>v</td><td>b</td><td>a</td><td>b</td><td>n</td><td>m</td></tr> </tbody> </table>		r	s	d	s	n	o	n	j	l	m	B	u	l	e	u	g	i	e	n	f	u	i	a	m	b	c	c	t	n	d	t	a	b	a	c	o	o	o	l	n	c	v	b	f	u	p	t	x	h	g	q	e	r	o	t	u	i	i	o	p	a	d	f	r	h	j	n	a	l	ç	z	x	c	o	v	b	a	b	n	m
r	s	d	s	n	o	n	j	l	m																																																																								
B	u	l	e	u	g	i	e	n	f																																																																								
u	i	a	m	b	c	c	t	n	d																																																																								
t	a	b	a	c	o	o	o	l	n																																																																								
c	v	b	f	u	p	t	x	h	g																																																																								
q	e	r	o	t	u	i	i	o	p																																																																								
a	d	f	r	h	j	n	a	l	ç																																																																								
z	x	c	o	v	b	a	b	n	m																																																																								
<p>2. Vão descobrir o intruso no conjunto de palavras que se seguem:</p> <p>2.1. a) Vespertino; b) da manhã; c) matutino</p> <p>2.2. a) Hesitação; b) resistência; c) determinação</p> <p>2.3. c) Benefícios; b) perdas; d) Benesses</p>																																																																																	
<p>3. Vão ordenar as sílabas desordenadas de forma a reconstituir as palavras:</p> <p>a) po / ri / pi / lam _____</p> <p>b) ção / trans / fi / gu / ra _____</p> <p>c) to / ma / fir / men _____</p>																																																																																	
Leitura:																																																																																	
Vão ler o texto com atenção:																																																																																	
Alguém me bateu nas costas. Recusei-me a virar, pensando que fosse o outro a querer																																																																																	

pedir-me novamente tabaco. Com tanta gente a passar, logo teria de ser eu o alvo escolhido. As minhas costas não estavam certamente encurvadas pelo peso da nicotina. Aliás, o último maço tinha-o oferecido àquele vagabundo, livrando-me de ser na noite de
5 pirilampo. Ele precisava mais do que eu. Uma outra estrela do firmamento ou simplesmente um semáforo ambulante acenando paragens a essa correria louca encenada na fúria devastadora dos dias em busca de nada. Mas desta vez, as mãos estavam mesmo pousadas sobre o meu ombro, pesadas e tinham o cheiro da humidade e do tabaco de Balibó. Virei-me. Eram uns olhos parecidos com os das enguias que eu supunha habitarem
10 o lodo do rio. Assustei-me. Por momentos pensei que fossem a transfiguração desses entes submarinos.

- Chamo-me Domingos! – sossegou-me. – Este é o Mali Mau! – indicou-me com o olhar o parceiro. – Viemos agora da Trafaria, onde trabalhamos nas obras, e vamos para Odivelas. – Vamos ali ao café. Pegou-me pelo braço direito arrastando-me por entre a
15 multidão que corria em direção ao cais, onde o nevoeiro e o fumo espalhado pelo vendedor de castanhas escondia o barco, e as pessoas desapareciam como se tivessem atirado ao rio.

Sentámo-nos no café, à espera que alguém nos servisse. Domingos era forte e baixote, tinha um rosto redondo e sorria sempre. Era daquelas pessoas que escondem as lágrimas
20 com sorrisos. Mali Mau era magro, direito como uma mandioca seca, fitava-me com os olhos atentos, distantes. Estavam certamente à espera do momento em que eu me apresentasse. Mas continuava mudo. Domingos levantou-se e foi ter com o empregado que não tinha nenhuma vontade de se aproximar de nós. Tocou-lhe nas costas com a mão direita amansando a fera. O empregado olhou para a sua camisa branca, sacudiu-a com as
25 mãos e disse:

- Diga lá o que quer?

- Chá! – disse Domingos, quase suplicando.

- Chá?! – repetiu o empregado, espantado, olhando para a mesa vizinha, onde se acomodavam umas senhoras vestidas de peles, carregadas de pó-de-arroz que deixavam as
30 chávenas manchadas de *bâton*. - Chá!? – voltou a repetir a pergunta, medindo Domingos de alto a baixo.

Domingos pegou no bule e distribuiu o chá pelas três chávenas. Teve tanto cuidado que não deixou cair nenhum pingo no tabuleiro, perante o olhar embevecido das damas de *vison*. Como se em toda a vida tivéssemos tomado chá vespertino.

35 - Moramos em Odivelas. Bem perto daqui...
- Conheço – sosseguei-o.
Em Timor tudo estava perto. O tempo não contava e as distâncias eram simplesmente reduzidas pelas palavras.

40 - Onde é que tu moras? – perguntou-me, tentando arrancar a novidade que lhe atravessava o rosto e, com o esforço que fazia, desenhava uma careta florida.
Eu tinha sido descoberto. Julgava que o frio, o tempo e a latitude tivessem deformado o meu rosto e atitudes, tal como acontecia nos tempos em que os funcionários, quando vinham de licença graciosa, regressavam com acentos e acrescentos da metrópole. Fiquei encantado ao perceber que a minha cabeleira afro, imitada dos black panthers, não

45 conseguia esconder o meu jeito de filho de calades.
- Em Lisboa – respondi.
Domingos sorriu. Compreendeu a minha relutância em desfazer imediatamente a carapaça de mistério com que eu me envolvia. Tomámos silenciosamente o chá e diluímos as nossas atenções, acariciando as chávenas quentes. Cada um mergulhava no passado

50 para descobrir o presente de um e de outro.
(...)
Domingos e Mali personificavam o tal maubere, excluído das benesses do colonialismo português, rosto de velho num corpo de criança, descalço e analfabeto. Nunca teve acesso à instrução, não leu os manuais escolares, não sabia onde ficava Portugal, nem a língua

55 falada, e uma grande parte, apesar do esforço ciclópico dos missionários, não tinha sido batizada e mergulhava ainda nos cultos gentílicos. Eu perguntava qual a razão por que vieram para Portugal. Se não teriam de facto, feito uma opção errada e que fariam eles nesta terra sem um conhecimento prévio das coisas e dos lugares. Notei que vestiam *jeans*, blusão de marca e calçavam botas de couro. Afinal eles estavam adornados segundo a

60 época. Formavam um misto de Maubere com cantor *pop*.
- Domingos quê? – perguntei pelo apelido.
- Só Domingos! – disse - me com voz forte e conclusiva. – Foi o meu patrão que me deu o nome – engoliu o chá para recuperar a memória. – Mas queria ser batizado para ficar com um apelido. Talvez Sávio, como o do santo. Mas a guerra estragou-me o baptismo e eu

65 já não quero o apelido.
- Patrão?!
- Sim, o China de Bobonaro!

Olhou-me à espera de um sim afirmativo confirmando o meu conhecimento sobre tal patrão. E como eu nada dizia, acrescentou:

70 - Era *matroz*. Tomava conta dos filhos do China. Limpava-lhes o rabo e comia *chau-mim*.

Depois ajudava o motorista da camioneta. Punha o calço e dava à manivela – com a mão fez o gesto rotativo. – Na primeira viagem que fiz para Díli como ajudante do motorista, fomos apanhados pelo tiroteio entre os malais que fugiam para Atambua e os soldados mauberes que os perseguiam, intercalando o punho fechado com o dedo no gatilho. O meu patrão fez marcha atrás e só parámos na fronteira. Depois fugi para Atambua. E quando foram buscar os outros, tiveram de nos trazer também.

- Os outros?!

- Sim! Malais, funcionários e familiares que agora moram no vale de Jamor.

80 Mali Mau continuava calado mas observava-me atentamente. Quando acabámos de tomar o chá, a chuva continuava a bater raivosamente na cidade. O empregado arrumou as mesas e as cadeiras e depois veio pôr-se ao nosso lado com um balde de água cheio de detergente e com a vassoura na mão, pronto a expulsar-nos do sítio. Batia com os pés no chão salpicando gotas. Parecia querer dizer: ou se vão embora, ou entorno isto em cima de vocês. Domingos pagou o chã e agarrou-me pelo braço, agarrou-me pelo braço, arrastando-me até à paragem do autocarro.

- Vamos para Odivelas – ordenou.

Ainda eu não tinha dado a minha resposta já estava dentro do primeiro autocarro que estacionara na paragem. Com um destino à merçê da chuva. À medida que o autocarro atravessava a cidade, via-lhes os rostos calmos, encontrados à vidraça salpicada de gotas, e os olhos brilhantes direcionados para o exterior em busca de referências exatas percorridas anteriormente. Os passageiros foram abandonando os seus lugares ao longo das paragens intermediárias e o frio que entrava pelas portas eriçava-me os pelos como se alguém invisível tivesse entrado pela *janela para ocupar os assentos vagos*. Quando ficamos *apenas os três* a olhar uns para os outros, para o motorista e para o descampado, pela primeira vez vi-lhes os olhos transtornados.

- É a última paragem – disse o motorista, desligando as luzes. – Façam o favor de sair.

100 Era uma charneca e ficava lá para os lados da portela. Tínhamos apanhado o primeiro autocarro, fugindo da chuva sem saber para onde nos levava. Como que empurrados por algum espírito sobrenatural que nos quisesse armar uma partida, fomos parar a um local

desconhecido, e o motorista, um fantasma, que na hora de ponta tivesse substituído o verdadeiro, aproveitando-se da calamidade e do temporal.

- Não é Odivelas! – sussurrou Domingos.

105 - *Rain-fila!* – disse Mali Mau olhando para o descampado e depois para o firmamento em busca de uma estrela orientadora. E sem falar connosco, descalçou as botas, despiu a roupa e ficou completamente nu. Depois voltou a vestir tudo de novo, mas às avessas, tal como a natureza, como forma de encontrar o caminho de retorno.

110 Domingos viu-o de olhos trocados e agarrou-o imediatamente pelo braço com força antes que ele, possuído pelo instinto da terra, fosse por aí fora levado por alguma corrente de ar ou por uma estrela cadente e passageira.

115 Dirigi-me ao motorista que, curioso, espreitava a cena pelo vidro e se armara com um pau para se precaver contra qualquer imprevisto. Informei-me sobre o caminho de regresso, explicando-lhe o motivo da confusão. Entrámos novamente no autocarro e quando Mali Mau, revirado Mau Mali, mostrou o passe, o motorista ficou um tempo atónito observando o transtornado viandante. Parecia pelo sorriso que esboçava no canto dos lábios que ia pedir um passe com a fotografia virada do avesso.

- Estes gajos – sacudiu o pau – andam sempre ao contrário! – riu desalmadamente. – É por isso que se confundem com a noite! – concluiu, clarificador.

In Cardoso, Luís (1997). Crónica de Uma Travessia,

D. Quixote

Questionário de interpretação:

- 1) Vão ordenar as frases desordenadas de acordo com o sentido e ordem com que surgem no texto e depois vão reescrevê-las pela ordem correta:
 - a) O narrador é abordado na rua por dois homens, Domingos e Mali Mau, que são timorenses e trabalham nas obras.
 - b) A vida em Lisboa é muito agitada.
 - c) Encontram-se os três num café em Lisboa.
 - d) Domingos é mais forte e mais baixo do que Mali Mau. Mali Mau é muito desconfiado e não fala muito.
 - e) O empregado do café é pouco simpático e acolhedor ao atender os três quando Domingos pede chá. Mostra-se distante provavelmente por serem estrangeiros e pela sua cor asiática.

- f) O empregado fala com Domingos, mas não olha nos olhos.
 - g) Domingos e Mali são simples, sem instrução escolar, tal como o povo Maubere.
 - h) O narrador considera que estes dois homens, simples, sem instrução, sem conhecimento da língua, não se integram numa realidade mais complexa como Portugal.
 - i) Em Timor, Domingos é moço de recados de um chinês.
 - j) O empregado volta a ser arrogante no seu comportamento para com os três clientes.
 - k) Os três homens que se dirigem de autocarro para Odivelas, saem por engano, numa Charneca.
- 2) Mali Mau, quando se apercebe que o autocarro os deixa no local errado, fica transtornado, despede-se e volta a vestir-se com a roupa do avesso. Vão explicar o sentido das seguintes frases, contextualizando-as no texto:
- a) “Ele precisava mais do que eu. Uma outra estrela do firmamento ou simplesmente um semáforo ambulante acenando paragens a essa correria louca encenada na fúria devastadora dos dias em busca de nada”.
 - b) “Voltou a repetir a pergunta, medindo Domingos de alto a baixo”.
 - c) “Em Timor tudo estava perto. O tempo não contava e as distâncias eram simplesmente reduzidas pelas palavras”.
 - d) “(...) minha cabeleira afro, imitada dos *black panthers*, não conseguia esconder o meu jeito de filho de caladas”.
 - e) “Notei que vestiam *jeans*, blusão de marca e calçavam botas de couro. Afinal eles estavam adornados segundo a época. Formavam um misto de Maubere com cantor pop”.
- 3) Vão indicar palavras, expressões, frases ou momentos no texto que correspondem a referências culturais a Timor. Vão explicar o seu significado.
- 4) O que significará a atitude de Mali Mau ao despir-se quando o autocarro para no local errado? O que revela este comportamento acerca da sua integração no espaço citadino de Lisboa?

Pós-Leitura - Oralidade – culturas em diálogo:

Mali Mau, Domingos e o narrador não são bem recebidos pelo funcionário do café num país estrangeiro. E na sua terra como é? Os estrangeiros são sempre bem recebidos pelos timorenses? Os timorenses que visitam um distrito diferente do seu e que falam uma língua materna diferente são sempre bem recebidos pelos seus conterrâneos? Já se sentiu discriminado?

Versão 2 de ficha de trabalho

Pré-leitura:

1. Após terem ouvido a leitura modelo do professor, vão ler silenciosamente o texto que se segue e sublinhar as palavras desconhecidas para que as possam esclarecer dentro do grupo ou, em último caso, com a ajuda do professor.
2. Nas frases que se seguem, vão substituir as palavras ou expressões sublinhadas por uma de sentido equivalente entre as opções que lhe são apresentadas.
 - a) “Um dia quando eles conversavam julgando estarem longe dos ouvidos alheios (...)”.
 1. Próximos; 2. Estranhos; 3. Distantes
 - b) “Um círculo bem gentio (...)”.
 1. Grupo; 2. Sociedade; 3. Multidão
 - c) “Aliás compreendia todas as línguas dos homens incluindo (...) aquelas que os meus pais murmuravam entre os dentes”.
 1. Censuravam; 2. Segredavam; 3. Diziam em voz alta

Leitura:

Vão ler o texto:

Cáspita

Se a terra de cada um fosse o local onde se aprendeu a dizer as primeiras palavras a minha seria certamente a ilha de Ataúro. (...)

As primeiras palavras que eu terei dito foram certamente em tétum. A língua de cada um deveria ser aquela com que se disse as primeiras palavras. Sempre pensei que fosse o tétum a língua dos meus pais. Herdava-se como a cor da pele ou o tamanho do

nariz. Um dia quando eles conversavam julgando estarem longe dos ouvidos alheios, os surpreendi a falarem uma outra língua que eu nada entendia. Não resisti a perguntar-lhes que palavras eram aquelas, tão diferentes do que eu falava. Calaram-se e minha mãe disfarçando disse que eu é que tinha compreendido mal. (...) Só mais tarde, muito mais tarde, quando recebemos a visita dos parentes da minha mãe e me disseram que eram de Fahinihan e falavam uma língua que tinha o nome de Laclei e o mesmo fizeram os parentes do meu pai dizendo que eram Manufahi e falavam uma outra língua chamada Manbai, tive então a minha oportunidade soberana de lhes cobrar uma resposta séria, porque não me ensinaram apenas o tétum? Porque então me excluíram das suas raízes?

15 Nunca me deram uma resposta precisa. Apenas que cada um falava a língua que os pais lhe ensinassem. Só mais tarde e muito mais tarde pude compreender quão sábios foram eles. O tétum era a língua que me dava acesso à catequese, depois da catequese ao batismo e, sendo católico praticante, poderia entrar para a escola dos missionários onde se lecionava em português. Falando essa língua eu teria provavelmente um futuro mais certo que a maioria dos meus parentes, sem exclusão nem arrependimento. Por isso, nunca me ensinaram uma única palavra das respetivas línguas. Para onde depois se retiravam e escondiam os seus segredos. Um círculo bem gentio, restrito e de exclusividade deles.

Primeiro aprendi o catecismo em tétum. As orações. E soube então que Deus estava em toda a parte e falava todas as línguas. (...)

25 Depois veio a escola. O alfabeto, a juntar as palavras, a formar as palavras e a fazer as equivalências em língua portuguesa onde tudo passou a ter um nome diferente e o Maromak, que eu aprendi em tétum a nunca pronunciar em vão o seu nome, passou a constar apenas com quatro letras maiúsculas, DEUS.

30 Como sempre e para dar sentido a tudo o resto, vieram depois as orações. Já não precisávamos do tétum para falar com Deus. Na medida em que as récitas que antes eram ditas em tétum foram literalmente traduzidas do português. Uma versão original e legítima sem deturpação da mão escorregadia dos escribas. (...).

35 Mais tarde, tendo feito a comunhão e com a memória bem exercitada com as récitas passei a ajudar a missa. Estando tão perto do sacerdote deveria responder em primeiro lugar às palavras do Padre para que os devotos ouvindo-me pudessem acompanhar com as respostas corretas e em tempo certo. Pelo que deveria decorar também a parte do responsável da missa em latim. Quando perguntei ao Padre porque não dava as respostas em português ou em tétum, que eram línguas que Deus também

entendia, respondeu-me fora essa a primeira língua que se utilizava nas missas, uma
40 escolha de papas para Deus entender os homens. (...)

Mais tarde com a guia de marcha familiar fomos parar à Ponta Leste. Aquilo que se
dizia Loro Sae. (...) Disseram-me que a Ponta Leste era uma terra de homens hostis aos
estrangeiros, onde até nem se falava o tétum. Sentíamo-nos estrangeiros pelo facto de não
termos por baixo do chão que pisávamos as palavras seguras do tétum. Eles falavam o
45 fataluco, donos do chão que eles pisavam.

Lembro-me daquela primeira quinta-feira. Como era o dia da feira, da luta de galos
e da missa, vesti-me de branco para a celebração, pentei-me para a luta de galos com o
penteado puxado para cima como crista de galo. Aproveitava-se a feira primeiro para
reunir os devotos da missa e depois os devotos da luta de galos. Uma sequência lógica.
50 Pedia-se na missa proteção para os galos. Vindo da missão de Fuiloro lá aparecia o padre
Júlio, salesiano, italiano, *motard*, por esta ordem. Montado na sua lambreta vermelha,
inclinava-se nas curvas como a torre de Pisa e chegava com o seu ar heróico de *Ben-Hur*,
depois de ter domado os leões no Coliseu, dando-lhe em troca a sua bendita pasta pela
vida dos catecúmenos. Pediu-me para ajudar à missa e como pensava que era em latim,
55 sendo ele romano, disse-lhe que sim. Quando ele começou com as primeiras palavras em
fataluco respondi-lhe que não. Ele olhou para mim como o seu ar de gladiador, desafiando
a minha recusa, e eu vendo os músculos a crescerem nos braços fortes dele, os olhos
enraivecidos por eu ter recusado o paraíso que ele me oferecia, pronto a esmagar-me e a
atirar-me para as feras, apressei a dizer que sim, que sim, que sim. Ele fazia as orações em
60 fataluco e, quando era a minha vez de responder, o fazia em tétum. Havia uma
discrepância de sons e de entendimentos e como ele nada compreendia as minhas réplicas
sendo que eu também não lhe compreendia as prédicas. Às tantas enervou-se e virando-se
para mim, gritou: Em latim, Cáspita!!!

Ele queria um som mais audível. Já que eu não conseguia em fataluco, que fizesse
65 em latim como faziam os cristãos de Roma. Nunca soube o que ele queria dizer com
Cáspita. Na altura entendi como se ele tivesse dito criança em fataluco. Quando mais tarde
soube que em fataluco criança se dizia quinamoco, de todas as vezes que me cruzava com
ele, em voz baixa, repetia: Cáspita!!!

Acrescentei então o fataluco como uma das línguas que Deus, que está em toda a
70 parte e fala várias línguas, se fazia entender com os timorenses, depois do latim, do
português e do tétum.

Mais tarde pude constatar que Deus falava todas as línguas. Aliás compreendia todas as línguas dos homens incluindo (...) aquelas que os meus pais murmuravam entre os dentes apenas para consolo de um Deus menor. Tudo menos: Cáspita!!!

Cardoso, Luís (2002). "Cáspita", in *Vésperas de Natal*, Dom Quixote (texto adaptado).

Vão responder:

1. Neste texto, o narrador apresenta, de uma forma muito curiosa, a sua biografia linguística, referindo, por ordem cronológica, os fatores que contribuíram para a mesma.
 - 1.1. Vão identificar as línguas com as quais o narrador contactou.
 - 1.2. Vão indicar, sucintamente, os contextos e/ou as situações que proporcionaram este contacto.
2. Vão seleccionar, de entre as alternativas apresentadas, aquelas que traduzem fielmente o sentido das seguintes frases:
 - 2.1. *"As primeiras palavras que eu terei dito foram certamente em tétum."* (II. 4-5)
 - a) O narrador lembra-se das primeiras palavras que disse, e sabe que foram em tétum.
 - b) O narrador não se lembra das primeiras palavras que disse, mas sabe que foram em tétum.
 - c) O narrador lembra-se das primeiras palavras que disse, mas não sabe se foram em tétum.
 - 2.2. *"A língua de cada um deveria ser aquela com que se disse as primeiras palavras."* (II. 5-6)
 - a) O narrador afirma que a língua materna das pessoas é determinada pela língua em que dizem as primeiras palavras.
 - b) O narrador põe em causa que a língua materna das pessoas seja aquela em que dizem as primeiras palavras.
 - c) O narrador sugere que a língua materna das pessoas seja determinada pela língua em que digam as primeiras palavras.
3. *"Um dia quando eles conversavam julgando estarem longe dos ouvidos alheios, os surpreendi a falarem uma outra língua que eu nada entendia. Não resisti a perguntar-lhes que palavras eram aquelas, tão diferentes do que eu falava."* (II. 8-10)

3.1. Vão escolher, da lista de palavras que se segue, aquelas que consideram estarem mais de acordo com os sentimentos do narrador nesta passagem do texto e justificar suas opções.

Alegria/Curiosidade/Desilusão/Espanto/Indignação/Satisfação/Surpresa/Tristeza

4. Vão esclarecer como é que o narrador descobriu a verdade sobre as línguas dos seus pais.

4.1. Vão selecionar, das palavras apresentadas em **3.1**, aquelas que melhor caracterizam o estado de espírito do narrador nesse momento, justificando as vossas opções.

5. *“Só mais tarde e muito mais tarde pude compreender quão sábios foram eles.”* (I. 17)

5.1. Explicar, por palavras próprias, as razões que levaram os pais do narrador a não lhe ensinar as suas línguas maternas, mas sim o Tétum.

5.2. Vão indicar se concordam ou não com essas razões e justifiquem a vossa resposta.

6. *“Para onde depois se retiravam e escondiam os seus segredos. Um círculo bem gentio, restrito e de exclusividade deles.”* (II. 21-22)

6.1. Vão escolher, das frases que de seguida se apresentam, a que melhor traduz a ideia transmitida pelo narrador nesta passagem.

a) Os pais do narrador pertenciam a um grupo muito pequeno de pessoas que falavam aquelas línguas e que tinham muitos segredos.

b) As línguas dos pais do narrador funcionavam como um código secreto que utilizavam quando estavam sozinhos.

c) Os pais do narrador costumavam ir para outra divisão da casa quando queriam falar sobre coisas que não lhes interessava que o filho compreendesse.

7. *“Sentíamo-nos estrangeiros pelo facto de não termos por baixo do chão que pisávamos as palavras seguras do tétum. Eles falavam o fataluco, donos do chão que eles pisavam.”* (II. 39-40)

7.1. Na expressão sublinhada verifica-se uma alteração da ordem normal das palavras na frase. Vão reescrever a frase segundo a ordem normal das palavras.

7.2. Vão explicar, por palavras vossas, a razão pela qual a família do narrador se

sentia “estrangeira” nesta zona do país.

8. O narrador recorre a duas **comparações** para descrever a chegada do Padre Júlio.

8.1. Vão identificá-las.

9. A descrição das reações do Padre Júlio à recusa do narrador evocam a agressividade dos combates dos gladiadores.

9.1. Vão transcrever as expressões que o comprovam.

9.2. Vão identificar a razão da recusa do narrador em ajudar à missa.

9.3. Vão explicar a expressividade da **repetição** da expressão “*que sim, que sim, que sim*” (l. 52) no contexto em que surge.

10. “... como ele nada compreendia das minhas réplicas sendo que eu também não lhe compreendia as prédicas às tantas enervou-se e virando-se para mim, gritou: “*Em latim, Cáspita!!!*”

10.1. Vão substituir a expressão destacada por outra de sentido equivalente.

10.2. Vão selecionar, das opções apresentadas em baixo, aquela que corresponde ao sentido de “Cáspita” (l. 55), tendo em conta o contexto em que a palavra foi proferida:

- a) Uma forma de praguejar;
- b) Criança em fataluco;
- c) Uma palavra que Deus não entende.

11. Uma das características deste tipo de escrita (autobiográfica) é o recurso às marcas de 1ª pessoa (formas verbais, pronomes, determinantes, etc.).

11.1. Vão transcrever expressões que contenham marcas de 1ª pessoa no segundo parágrafo do texto.

12. Como foi dito anteriormente, neste texto, os factos da vida do narrador são relatados de forma cronológica. Por exemplo, no 2º parágrafo encontramos “*um dia*” (l. 8) e “*Só mais tarde, muito mais tarde*”.

12.1. Vão fazer um levantamento das expressões que nos dão conta dessa progressão, entre o 4º e o 8º parágrafos.

Pós-Leitura - Oralidade - Culturas em diálogo

1. O autor deste texto, Luís Cardoso, timorense, foi aprendendo várias línguas para além da sua língua materna, à medida que foi passando por vários distritos. E você? Conhece outras línguas faladas noutros distritos de Timor-Leste para além da sua língua

materna ou conhece alguém nesta situação? Acha importante conhecer estas línguas? Se conhece alguma (s) destas línguas onde a(s) aprendeu (em casa, na escola, na rua...) e há quanto tempo? Com quem a(s) utiliza? Acha importante aprender a língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste a par do Tétum, também língua oficial?

2. Quando visita outros distritos do seu país, sente-se estrangeiro na sua língua tal como Luís Cardoso?

Versão 3 de ficha de trabalho

Pré-leitura:

1. Vão ler o texto silenciosamente e procurar no texto as expressões ou frases com significado semelhante ao das afirmações que se seguem:
 - a) As notas eram guardadas com muitíssimo cuidado.
 - b) O tio escrevia o mesmo em todas as cartas.
 - c) A aldeia do Joaquim era um lugar agradável.
 - d) Gostaria de conseguir arranjar alento e coragem.
 - e) Perder a ilusão.
 - f) Joaquim chega finalmente ao lugar que procura.
 - g) Os pés não se metiam debaixo da terra.
 - h) Não conseguiu esconder a decepção.
 - i) Não havia reclamação de direitos.
 - j) Cheiro contagioso.

Leitura:

Vão ler o texto com atenção:

Em busca de um sonho

Não conseguia dar nem mais um passo. Estava exausto, o coração parecia quer saltar-lhe do peito e as pernas simplesmente não obedeciam às suas ordens. Era preciso avançar, continuar, estava quase, era só mais um esforço, dizia-lhe o passador de nome Tony, que lhe fincava os dedos grossos no braço e o puxava, com força, na esperança de o

fazer avançar. Mas o seu corpo permanecia imóvel. (...) Queria ficar ali, parado, a ganhar fôlego e coragem, entre a sua terra e o desconhecido.

- Vamos lá, amigo, anda que já falta pouco - disse-lhe ao ouvido Albano, pousando-lhe a mão no ombro. Albano era amigo de longa data, tinha nascido e crescido na mesma aldeia, estudado na mesma escola primária e partilhado jogos de bola pelada e disputas de amor juvenil. Agora estava ali, ao seu lado. (...) Eram emigrantes, índios, salteadores o que lhes quisessem chamar. Para o Joaquim eram apenas homens desesperados por um destino melhor. Foi o amigo Albano que o convencera a semelhante aventura. Bem, na realidade, tinha sido ele e o tio Adelino emigrado em França desde 1953 (...).

Era com um misto de curiosidade e fascínio que lia as cartas que de tempos a tempos o seu tio escrevia ao pai. Este, analfabeto das letras, mas um letrado da labuta do campo, pedia ao filho, que frequentava a escola, que se lhe lesse o que lá vinha escrito. (...) O tio falava de cafés, de sonhos, de trabalho na construção e em fábricas que faziam carros, e de dinheiro, o mesmo que colocava em que todas as cartas que enviava. “Uma ajuda para o que fosse preciso”, escrevia em todas as missivas. O imaginário de Joaquim ficava contagiado por aquele mundo e pelo cheiro das notas que rapidamente eram colocadas na lata velha do pai, guardada religiosamente na cozinha, no armário de cima para ninguém tocar. (...)

Ali parado (...), Joaquim lembrava-se de uma frase das cartas do tio que o tinha marcado para sempre “ aqui em França todos os sonhos são possíveis”.

Seriam mesmo? Estaria o Deus em que a sua querida mãe tanto acreditava, a quem tanto rezava de joelhos no chão, mais atento aos seus desejos em França? (...) Seria mesmo possível realizar os seus sonhos? Perguntas que o assaltaram naquela noite em que leu a carta ao pai e, sem ele ver, a guardou no bolso das calças para ver e voltar a ler mais tarde. Talvez para recordar que ainda havia um lugar no mundo onde era possível sonhar (...)

Com os pés enterrados na lama, Joaquim não conseguiu disfarçar a desilusão. Ao seu lado, Albano permanecia mudo e calado. Depois de um mês de viagem, o corpo marcado pela fome e pelo cansaço, chegava finalmente ao seu destino. À sua frente tinha Champigny-Sur-Marne, a terra dos sonhos e das oportunidades. A terra onde ele e o amigo iam enriquecer e fundar a tão desejada empresa de construção. A terra onde ia ser feliz. Mas o que tinham à sua frente era um cenário de total desolação. (...)

As ruas mais pareciam rios de lama e o ar estava impregnado de um cheiro pestilento que Joaquim rapidamente identificou. Ali, a céu aberto, mesmo ao lado das

casas, erguia-se uma lixeira de se perder de vista onde as crianças brincavam descalças como se estivessem num parque de recreio qualquer. (...)

Tinha saído da sua aldeia para isto? Isto era bem pior do que a sua aldeia, ao menos lá tinha uma casa decente, com telhado de telha, a estrada era de terra, mas os pés não se enterravam, havia flores e canteiros e cheirava sempre a pão acabado de fazer. Apesar da miséria a sua aldeia era um local aprazível. (...)

Uma coisa Joaquim e Albano aprenderam logo no primeiro dia. França era sinónimo de trabalho. Acordaram bem cedo, antes das seis da manhã já o bairro se agitava com os homens a saírem para o trabalho. (...) O ordenado era de 600 francos (...). Mais do dobro do que ganhariam em Portugal e metade do que ganhava um trabalhador francês com as mesmas funções. Não havia contrato de trabalho, não havia reivindicações, muito menos queixas. Era trabalhar de sol a sol e calar.

In Magalhães, Júlio (2010). Longe do Meu Coração. A Esfera dos Livros (adaptado).

1. Vão explicar, por palavras vossas, o sentido das seguintes expressões.

- a) “analfabeto das letras, mas um letrado na labuta do campo” (l.13)
- b) “lata velha do pai, guardada religiosamente na cozinha, no armário de cima para ninguém tocar” (LL. 17-18)
- c) “a céu aberto” (l.36)
- d) “de se perder de vista” (LL. 36-37)
- e) “já o bairro se agitava” (l.42)

1. O texto acima apresentado, que retrata o processo de emigração de Joaquim, remete para quatro diferentes fases: expectativas iniciais em relação à emigração, viagem para o destino, chegada ao destino e primeiro dia de trabalho.

1.1 Preencha a seguinte tabela com as informações do texto.

	Fase 1: expectativas iniciais no país de origem	Fase 2: viagem para o destino	Fase 3: chegada ao destino	
Onde se encontra o Joaquim?	a)	d)	g)	
Com quem se encontra?	b)	e)	h)	
A que parágrafos corresponde?	c)	f)	i)	

1.2 Como podem verificar, o processo de emigração não é relatado de acordo com a

ordem cronológica dos acontecimentos.

1.2.1 Vão identificar a fase que, na narrativa, não respeita a ordem sequencial dos acontecimentos.

2. O Joaquim foi influenciado a emigrar.

2.1 Vão identificar as pessoas que o influenciaram, explicitando a relação e o grau de proximidade com o Joaquim.

2.2 Vão explicitar de que forma cada uma dessas pessoas contribuiu para a decisão tomada pelo Joaquim.

3. Uma frase das cartas do tio que marcou Joaquim foi “*aqui em França todos os sonhos são possíveis*” (I.20)

3.1 Vão sistematizar as expectativas que essas cartas criaram em Joaquim.

3.2 Vão explicitar em que medida a família de Joaquim já beneficiava com a emigração antes de sair da sua terra natal.

4. Vão descrever, por palavras suas, o estado físico e psicológico de Joaquim durante a viagem para França.

4.1 Vão identificar, na descrição de Joaquim, uma **comparação**.

4.1.1 Vão explicitar a sua expressividade.

5. A seguinte passagem retrata a forma como Tony incentivava Joaquim a não desistir: “*Era preciso avançar, continuar, estava quase, era só mais um esforço*” (II.2-3).

5.1 Vão transformar este excerto em discurso direto.

6. Vão atentar nas questões enunciadas no 6º parágrafo.

6.1 Vão selecionar, das palavras apresentadas abaixo, aquelas que melhor traduzem o estado de espírito de Joaquim nesse momento, justificando a sua resposta

medo	certeza	dúvida	expectativa	confiança	euforia	esperança
------	---------	--------	-------------	-----------	---------	-----------

6.2 Vão explicar a expressividade do verbo sublinhado na frase seguinte, atendendo ao contexto em que surge:

“Perguntas que o assaltaram naquela noite em que leu a carta ao pai”(II.22-23)

7. À chegada ao destino, contrapõem-se duas perspetivas de Champigny-Sur- Marne: a perspetiva idealizada por Joaquim e a perspetiva real, que tinha diante de si.

7.1 Vão sistematizar as duas perspetivas.

7.1.1 Vão transcrever duas **comparações** utilizadas para descrever o local.

7.1.2 Vão transcrever o elemento linguístico que marca a oposição de perspetivas.

7.2 Vão comparar as realidades do país de destino e do país de origem de Joaquim e Albano.

Pós-Leitura - Oralidade – Culturas em diálogo

Perspetivas sobre emigração

1. Vão responder às seguintes questões:

a) Conhece histórias de estrangeiros que se tenham sentido discriminados no seu país/noutros países? Quais?

b) Como é que se relaciona com os estrangeiros que conhece?

c) Como reagiria se chegasse um colega novo à sua turma, vindo de outro país?

d) Coloca a hipótese de emigrar, no futuro? Porquê?

- e) Se emigrasse, que país escolheria como destino? Porquê?
- f) Se emigrasse, como julga que se sentiria? De que é que sentiria mais falta?
2. Comente as seguintes afirmações.
- a) A migração é uma das grandes questões do nosso tempo.
- b) Todas as pessoas deveriam poder escolher o país onde querem viver.
- c) Os migrantes contribuem para o desenvolvimento económico das nações que os acolhem.
- d) a migração contribui para a globalização de produtos, crenças e culturas.
- e) A integração dos migrantes é da responsabilidade destes e da sociedade de acolhimento.
2. E você, busca na sua vida algum sonho que queira partilhar?

Ficha de auto-avaliação

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Vão colocar uma cruz na opção mais adequada:

	Nunca	Às vezes	Sempre
Gosto de trabalhar neste grupo			
Assumi as minhas responsabilidades			
Participei com interesse			
Colaborei com os colegas			
Ajudei quem tinha dúvidas			
Fui ajudado			
Lembrei o grupo			

do que era necessário fazer			
Ouvi os conselhos dos colegas			
Fui fluente			
Analisei o texto com atenção			
Pensei por mim próprio			
Participei na minha vez			
Exprimi-me com correção e clareza			
Ouvi os outros com atenção			
Todos se ajudaram			
O grupo organizou bem o tempo			
O grupo cumpriu os objetivos			
Todos nós prestámos atenção uns aos outros			
Demos coragem uns aos outros			
Conseguimos chegar a acordo			
Alguns elementos			

dominaram a discussão			
-----------------------	--	--	--

Planificação 5

Método STAD	Nível B2
Conteúdo programático: O Texto poético	
Competências Cooperativas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Entreajudar; - Escutar os outros; - Respeitar as regras; - Falar um de cada vez; - Saber ouvir; - Comunicar de forma clara; - Seguir instruções; - Permanecer na tarefa; - Partilhar e registar ideias; - Respeitarem-se entre si. 	
Competências cognitivas e comunicativas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos poéticos diversificados; - Identificar as marcas distintivas do texto poético; - Desenvolver o espírito criativo; - Expressar-se oralmente de forma clara, bem estruturada e fluente; - Ser capaz de expor um ponto de vista. 	
Interdependência positiva:	
<ul style="list-style-type: none"> - Ligada aos objetivos e aos papéis. 	
Objetivos da atividade:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais características do texto poético; - Resolves puzzles de poemas. 	
Pré-requisitos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Prática de leitura/interpretação de textos poéticos. 	

<p>Formação de grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formam-se grupos heterogéneos de 5 elementos de acordo com o rendimento escolar (notas de base); - As equipas, na primeira aula, têm 10 minutos para escolher um nome; - As equipas reúnem-se durante o tempo necessário enquanto durar o estudo do conteúdo da unidade.
<p>Tempo previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 90 + 90 minutos.
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho de grupo (5.1); - Soluções da ficha de trabalho; - Grelha de observação das equipas; - Mini-teste.
<p>Procedimentos:</p> <p>Ver “Passos do Método”.</p> <p>Sugere-se que na 1ª aula sejam lidos expressivamente e analisados vertical (professor-grupo turma) e horizontalmente (alunos-alunos) os poemas que constam da ficha de trabalho nº 5.1 e só depois se passará, na 2ª aula, à atividade cooperativa conforme a ficha de trabalho 5.1, como forma de consolidação da compreensão dos poemas trabalhada no momento da apresentação e como forma de exercício prático.</p>
<p>Regras das equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro de cada equipa todos são responsáveis por todos; nenhum aluno termina o estudo se outro ainda não aprendeu bem o assunto; - Em caso de dúvidas, os alunos devem perguntar primeiro aos colegas e só depois ao professor; devem ainda explicar as questões uns aos outros; - Todos devem falar baixo; - Realiza-se nas diferentes equipas a ficha 4.1, esclarecendo-se dúvidas e tirando conclusões;
<p>Sugestão: Os alunos que terminem as tarefas mais cedo podem ajudar as outras</p>

equipas.

Avaliação e reflexão:

- No final da atividade, realizar-se-á um mini-teste individual;
- O professor apontará, durante as aulas, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa;
- Cada aluno preencherá um questionário sobre o seu desempenho e o da sua equipa, após o mini-teste.

Atribuição de recompensas:

Serão atribuídos diplomas de “Boa equipa”, “Grande equipa” e “Super equipa”; ver sugestões acima em “Passos do método” *Regras de pontuação dos mini-testes* (Quadro 1), *Folha de cálculo das pontuações de superação* (Quadro 2), *Critérios para a atribuição de prémios às equipas*.

Ficha de trabalho 5.1

Nível	Conteúdo
B2	O texto poético

Vão completar os seguintes poemas-puzzles, colocando no lugar correto os versos que estão fora do respetivo lugar.

(Note-se que esta tarefa deve ser feita após os textos terem sido lidos e analisados previamente)

Grupo I

Lá no Água Grande a caminho da roça
Negritas batem que batem co`a roupa na pedra.

Cantam e riem em riso de mofa
Histórias contadas, arrastadas pelo vento.

Riem alto de rijo, com a roupa na pedra

As crianças brincam e a água canta.

Velam no capim um negrito pequenino.

E os gemidos cantados das negritas lá do rio

Jazem quedos no regresso para a roça.

In Santo, Alda do Espírito, (disponível em <http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/sao-tome-principe/alda-espírito-santo/la-no-água-grande.html>)

Lá No Água Grande

Histórias contadas, arrastadas pelo vento.

Riem alto de rijo, com a roupa na pedra

Lá no Água Grande a caminho da roça

Batem e cantam modinhas da terra.

E os gemidos cantados das negritas lá do rio

E põem de branco a roupa lavada.

Cantam e riem em riso de mofa

As crianças brincam e a água canta.

Velam no capim um negrito pequenino.

Negritas batem que batem co` a roupa na pedra.

Jazem quedos no regresso para a roça.

Brincam na água felizes

Ficam mudos lá na hora do regresso...

In Santo, Alda do Espírito, (disponível em <http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/sao-tome-principe/alda-espírito-santo/la-no-água-grande.html>)

Grupo II

Ou se tem chuva e não se tem sol

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem fica no chão não sobe nos ares

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda qual

In Meireles, Cecília (1990). "Ou isto ou aquilo". Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro

Ou isto ou aquilo

Ou se calça a luva e não se põe o anel,

Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,

Ou se tem chuva e não se tem sol

Quem fica no chão não sobe nos ares

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,

É melhor: se é isto ou aquilo.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...

Não sei se brinco, não sei se estudo,

E vivo escolhendo o dia inteiro!

Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda qual

In Meireles, Cecília (1990). "Ou isto ou aquilo". Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro

Grupo II

Esta Noite

Escrevo à luz do candeeiro

E toda a verdade.

O meu ser

É o sal, o sol, a flauta melodiosa,

A água, a terra, a roseira mansa e brava,

Das vidas do meu Povo.

In Aparício, João (1999). *À Janela de Timor*, Caminho, Lisboa.

Esta Noite

O meu ser

Escrevo à luz do candeeiro

E toda a verdade.

Os meus poemas

É o sal, o sol, a flauta melodiosa,

É uma caverna de memórias,

Das vidas do meu Povo.

A água, a terra, a roseira mansa e brava

E o pulsar doloroso

In Aparício, João (1999). *À Janela de Timor*, Caminho, Lisboa.

Kole lele mai, rade koko dele kole le mai

Kole lele mai, rade koko dele kole hele la loi lolele mai

O quê, o que é que faz com que o teu milho não espigue

Quem, que, é que faz com que passes fome

Uns dizem que és preguiçoso, outros que és estúpido

O quê, o que é que faz?

In Luís da Costa (2009). Borja da Costa, seleção de Poemas, Klibur Dadolin, Lidel, Lisboa-Porto.

Grupo IV

Kole lele mai

(O que é que faz?)

Kole lele mai, rade koko dele kole le mai

Kole lele mai, rade koko dele kole hele la loi lolele mai

Quem, quem é que faz com que o teu suor não seque
O quê, o que é que faz com que o teu milho não espigue
Uns dizem que és preguiçoso, outros que és estúpido
Quem, que, é que faz com que passes fome
Uns dizem que és preguiçoso, outros que és pobre
O quê, o que é que faz com que o teu arroz não floresça

O quê, o que é que faz?
Que, quem, ao certo, quer?

In Luís da Costa (2009). Borja da Costa, seleção de Poemas, Klibur Dadolin, Lidel, Lisboa-Porto.

Mini-teste

Vão completar os espaços em branco do seguinte poema:

Eu tinha uma floresta
Quando era pequenino.

No alto lá dos altos.

As florestas serviam

_____ .

Espécie de poesia

De árvores e bichos:

O perfume do sândalo.

A paz da casuarina

A flor do cafeeiro

_____ dos coqueiros

A cor da bananeira

O estilo _____

Os laços dos cipós

O salto dos veados

O canto dos loricos.

Para todos brincarmos.

Mas não era verdade.

Ilusão de meninos.

As florestas serviam

Como templo sagrado

De rezar liberdade.

In Sylvan, Fernando (disponível em <http://bombabandonada.blogspot.pt/p/poesia-pensamentos.html>)

Espécie de poesia

De árvores e bichos:

O perfume do sândalo.

As florestas serviam

Para todos brincarmos.

Eu tinha uma floresta

Quando era pequenino.

Ela era na montanha

No alto lá dos altos.

A cor da bananeira

O estilo dos bambus

Os laços dos cipós

O riso dos macacos

O salto dos veados

A paz da casuarina
A flor do cafeeiro
A altura dos coqueiros

O canto dos loricos.
As florestas serviam
Para todos brincarmos.

Como templo sagrado
De rezar liberdade.
As florestas serviam
Desde séculos e séculos
Mas não era verdade.
Ilusão de meninos.

In Sylvan, Fernando (disponível em <http://bombabandonada.blogspot.pt/p/poesia-pensamentos.html>)

Método Verificação em pares

Planificação 6

Método	Nível
Verificação em pares	C1
Conteúdo programático: Interpretação textual	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Entreajudar;- Escutar atentamente;- Autocontrolar-se;- Incentivar os outros;- Partilhar ideias;- Socializar-se com o grupo.	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário, longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos;- Expressar-se de forma fluente e espontânea, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso;- Expressar-se claramente, sendo capaz de expor um ponto de vista.	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos, recursos e aos papéis.	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Relacionar os elementos construtores de sentido do texto “Senhora do retrato”, de Manuel Alegre, ou “Um Moçambicano no Rio”, de Mia Couto;- Antecipar percursos no desenrolar dos acontecimentos do texto;- Fazer juízos sobre as informações do texto: analisar informações contraditórias e fundamentação de argumentos.	
Formação dos grupos: <ul style="list-style-type: none">- Formam-se equipas heterogéneas de 4 elementos;	
Tempo previsto: <ul style="list-style-type: none">- 60 minutos.	

Materiais:

- Textos “Senhora do retrato” ou “Um Moçambicano no Rio”;
- Ficha de trabalho;
- Folha de soluções;
- Regras de funcionamento da equipa.

Procedimentos:

Após a leitura do texto, os alunos resolvem as diferentes questões em pares, sendo que em cada par, cada um dos elementos resolve uma questão, sendo ajudado pelo outro; os pares invertem os papéis e resolvem a segunda questão; cada par confronta e discute as respostas com o par vizinho. Cada grupo, por fim, confronta o trabalho com a folha de soluções.

Regras das equipas

- Cada aluno deve tentar primeiro compreender e aceitar as respostas alternativas e só depois alterar a sua resposta se assim for desejável;
- Devem esclarecer as dúvidas uns dos outros, e só depois questionar o professor;
- O trabalho só termina quando todos o concluírem.

Sugestões para conduzir a atividade:

- Realização de um mini-teste após concluída a atividade.

Avaliação e reflexão:

- No final da atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo e sobre o desempenho da equipa.
- O professor apontará, durante o desenvolvimento da atividade, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa.

Atribuição de recompensas:

Ver sugestões acima.

Nível C1	Conteúdo Interpretação textual
<p>Versão 1 de ficha de trabalho</p> <p>Pré-Leitura:</p> <p>Vão ler o título do texto: “Um moçambicano no Rio de Janeiro”</p> <p>O que fará o moçambicano no Rio de Janeiro? Qual lhe parece ser o assunto do texto?</p> <p>Leitura:</p> <p>Vão ler o texto:</p> <p>Um moçambicano no Rio de Janeiro</p> <p>O homem abriu os braços num abraço desmedido e cego, e proclamou aos gritos: - Eu te amo, <i>cidade maravilhosa!</i></p> <p>E ficou assim, de braços em Cristo, desafiando a enorme estátua do Redentor. Era uma declaração de paixão ao lugar, feita às claras, por um seu morador.</p> <p>A cidade do Rio de Janeiro merece aquela calorosa paixão. Bastaria que tivesse os morros para ser linda. Mas o Rio tem os morros e a lagoa. Toda a cidade bela usa um espelho que é feito de água. Basta que haja um lago para que a cidade possa envaidecer. Mas o Rio não tem apenas a lagoa. Tem o mar, um mar que se bordou em praias e areias brancas.</p> <p>Dessa paixão também eu partilho. O avião ainda vinha descendo e dentro de mim ecoava já a voz de Gil: «<i>O Rio de Janeiro continua lindo.</i>»</p> <p>Há cidades de onde não nos apetece sair. O Rio de Janeiro é uma cidade para não se estar dentro, na clausura do quarto. Somos impelidos a sair, mesmo que não haja um destino. Porque o verdadeiro destino são as pessoas.</p> <p>O meu destino, a minha viagem é essa língua que é nossa mas que ali ganha uma nova</p>	

sensualidade. O Brasil fez o idioma despir-se, assumir trejeitos de dançarina. Bebo esse sabor como se a palavra nascesse em mim pela primeira vez. Eis a minha língua rematerna. O meu hotel dá para a praia e da janela vejo estender-se o Leblon. Não sei se há mais banhistas que vendedores. A todo o momento somos convocados por pregões, pelas cores e até pelos cheiros. Vende-se de tudo. Há sandálias, camarão, lagosta, t-shirts (aqui diz-se camisetas), panos, castanha de caju, queijo assado na brasa, frutas, rádios de pilhas. A praia é um enorme *shopping center*.

Vou-me entretendo naquela corrente de gente passando. Não me interessa o que se vende mas a própria arte de vender. Em Moçambique os vendedores de rua valem-se da persistência. O cidadão acaba por virar cliente por rendição. Nas praias do Brasil a tática é quase oposta. O vendedor vence-nos por distração. Basta demorar um olhar, uma atenção ainda que breve e fugaz. É então que o vendedor usa a arma predileta: a sedução pela linguagem, pelo gracejar e pela eloquência verbal.

- *Uma aguinha de coquinho geladinho! Até refresca a alminha.*

Os diminutivos são o retrato oposto do que me está sucedendo. Já ingeri tantos litros, já bebi um coqueiro inteiro. E vou marchando pelo Calçadão, que é uma passadeira de gentes de todas as idades, sexos, raças. Por ali desfila o Brasil na sua infinita diversidade. Por ali passa um povo que assumiu a rua como parte da sua própria casa.

In Couto, Mia (2010). "O Zambeze desaguando na Amazónia", in Pensageiro Frequente, Caminho.

Vão responder às questões:

- 1) Como é que o homem referido no texto manifestou a sua paixão pelo Rio de Janeiro?
 - Dizendo que a cidade era maravilhosa;
 - Estendendo os braços em Cristo e partilhando a sua paixão por aquele lugar.
- 2) O que sente o narrador pela cidade?
 - 2.1) Indique a frase que mostra esse sentimento do narrador pela cidade.
- 3) Como é que o narrador caracteriza a cidade em termos de paisagem?
- 4) Além da paisagem, quais são os outros elementos que o narrador admira nesta cidade?
 - 4.1) Qual é a relação do autor com estes dois elementos?
- 5) O que motiva o narrador na sua viagem ao Brasil? Qual é o seu objetivo principal?
- 6) Atente na frase: " Não me interessa o que se vende mas a própria arte de vender".

6.1) O que é que esta frase exprime acerca dos sentimentos do narrador pelas pessoas e pela língua?

6.2) A frase “Uma aguinha de coquinho geladinho! Até refresca a alminha”, é:

- Uma declaração de paixão pela língua.
- Um pregão.

7) Qual é a nacionalidade do narrador? Justifique com uma expressão do texto.

8) O que é que o autor quer dizer com a frase “essa língua que é nossa”.

9) O narrador encara a língua portuguesa do Brasil como se fosse:

- A sua primeira língua;
- A sua segunda língua;
- A sua língua estrangeira;

9.1) Indique a expressão do texto que justifica a sua resposta.

10) A expressão “Eu te amo” é uma marca do Português do Brasil.

10.1) Como se diz esta expressão em Português europeu?

10.2) Indique outras expressões do texto que não correspondem à variante de Português de Portugal.

Pós-leitura - Oralidade - Culturas em diálogo

1) E no seu país ou na sua terra, o que é que o seduz/atrai mais? Paisagem, língua, cultura, pessoas, tradições, etc? Justifique devidamente a sua resposta.

Versão 2 de ficha de trabalho

Pré-leitura:

Vão ler o início do conto:

“Os retratos a óleo fascinam-me. E ao mesmo tempo assustam-me. Sempre tive medo que as pessoas saíssem das molduras e comesçassem a passear pela casa. Para falar verdade, estou convencido que isso aconteceu algumas vezes. Em certas noites, quando eu era pequeno, ouvia passos abafados e tinha a sensação de que a casa ficava subitamente cheia de presenças. Ainda hoje não gosto de atravessar os longos corredores das velhas casas com grandes retratos pendurados nas paredes. Há olhos que nos seguem do alto e nunca se sabe o que de repente pode acontecer. Havia na casa da tia Hermengrada...”

Como irá continuar a narrativa? Vão assinalar a opção que lhes parecer adequada.

Na vossa opinião, o narrador vai:

- contar a história de uma pessoa, a tia Hermengrada.

- – narrar factos da sua vida presente.
- – lembrar acontecimentos ocorridos há muito tempo.
- – revelar porque decidiu estudar pintura.

Leitura:

Vão continuar a leitura do conto:

A SENHORA DO RETRATO

«Os retratos a óleo fascinam-me. E ao mesmo tempo assustam-me. Sempre tive medo que as pessoas saíssem das molduras e comesçassem a passear pela casa. Para falar verdade, estou convencido que isso aconteceu algumas vezes. Em certas noites, quando eu era pequeno, ouvia passos abafados e tinha a sensação de que a casa ficava subitamente cheia de presenças. Ainda hoje não gosto de atravessar longos corredores das velhas casas com grandes retratos pendurados nas paredes. Há olhos que nos seguem do alto e nunca se sabe o que de repente pode acontecer.

Havia na casa da tia Hermengarda um quadro deslumbrante. Ficava ao cimo das escadas, à entrada do corredor que dava para os quartos de dormir. Mesmo assim, rodeado de sombras, irradiava uma luz que só podia vir de dentro da dama do retrato. Não sei se da blusa muito branca, se dos olhos, às vezes verdes, às vezes cinzentos. Não sei se do sorriso; às vezes alegre; às vezes triste. Eu parava muitas vezes em frente do retrato. Era talvez o único que não me assustava. Creio até que dele se desprendia uma luz benfazeja, que de certo modo me protegia.

Mas havia um mistério. Ninguém me dizia quem era a senhora do retrato. Arminda, a criada velha, benzia-se quando passava diante do quadro. Às vezes, fazia figas e estranhos sinais de esconjuração. A prima Luísa passava sem olhar.

- Essa pergunta não se faz -disse-me um dia em que lhe perguntei quem era aquela senhora.

Percebi que não gostava dela e que era um assunto proibido. Até a minha mãe me ralhou e me pediu para nunca mais fazer tal pergunta. Mas eu não resistia. Por vezes descaía-me e dava comigo a perguntar quem era a senhora dos olhos verdes, quase cinzentos, que me sorria de dentro do retrato.

Com a minha tia-avó, eu tinha uma relação especial. Ela lia-me histórias e poemas inquietantes. Creio que troçava das convenções, talvez das próprias pessoas. Por vezes era difícil saber quando estava a sério ou a brincar. Apesar de já ser muito velha, tinha um sentido agudo do ridículo. Foi a primeira pessoa verdadeiramente subversiva que conheci. Era óbvio que tinha um fraco por mim. Pelo menos era o único membro da família a quem ela tratava como um igual. Dormia no andar de baixo e nunca subia as escadas. Talvez por isso eu nunca lhe tinha perguntado quem era a senhora do retrato.

Um dia, farto já de tanto mistério e ralhete e, sobretudo, das gaifonas da Arminda e do ar empertigado da prima Luísa, não me contive e perguntei-lhe. A minha tia sorriu. Depois levantou-se, pegou no molho de chaves que trazia preso à cintura, abriu uma gaveta da escrivaninha e tirou um álbum muito antigo. Voltou a sentar-se e lentamente começou a mostrar-me as fotografias. Eram quase todas da senhora do retrato e do meu primo Bernardo, que há muito que tinha partido para a África do Sul.

Apareciam juntos a cavalo e de bicicleta. E também de fato de banho, na praia da Costa Nova. Havia alguns em que o meu primo estava de *smoking* e ela de vestido de noite. Via-

se também a tia Hermengarda, mais nova, por vezes os meus pais, gente que eu não conhecia. Até que chegámos à senhora do retrato já de branco vestida.

- Natacha- murmurou a minha tia, com uma névoa nos olhos.

E depois de um silêncio:

- Ela chama-se Natália, mas eu gosto mais de Natacha, sempre a tratei assim. É preciso dizer que a tia Hermengarda tinha vivido em Moscovo no início da carreira diplomática do marido e era uma apaixonada dos autores russos, Pushkine, Dostoievski, principalmente Tolstoi, que visitou algumas vezes em Isnaia Poliana. Identificava-se com as personagens de *Guerra e Paz*. Creio que amava secretamente o príncipe André e gostava de ter sido Natacha. Falava muito da alma russa. Era uma propensão do seu espírito.

- Tu também tens alma russa- dizia-me. E era como se me tivesse armado cavaleiro.

In Alegre, Manuel (1989). O Homem do País Azul, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Palavras desconhecidas?

Em cada caso, vão selecionar a opção mais adequada ao significado da palavra destacada.

1. «Creio até que dele se desprendia uma luz **benfazeja**»:

- branca
- malfeitora
- benéfica

2. «Às vezes fazia figas e estranhos sinais de **esconjuração**»:

- gestos para afastar o mal
- movimentos de contentamento
- atos de boa vontade

3. «Foi a primeira pessoa verdadeiramente **subversiva** que conheci»:

- revolucionária
- conservadora
- benevolente

4. «Um dia, farto já de tanto mistério e ralhete e, sobretudo, das **gaifonas** da Arminda...»:

- gritarias
- caretas
- respostas

5. «E do ar **empertigado** da prima Luísa»:

- encolhido
- compreensivo
- altivo

6. «Era uma **propensão** do seu espírito»:

- inclinação
- obrigação
- preocupação

Vão interpretar o texto. Vão selecionar a opção que lhes parecer correta para completar cada frase.

1. O narrador sempre receou os retratos a óleo porque tinha medo que:

- caíssem da moldura e nunca mais conseguisse consertá-los.
- as pessoas retratadas partissem o vidro para poder fugir.
- caíssem em cima dele e o matassem.
- as pessoas saíssem da moldura e passeassem pela casa.

2. Em casa da tia Hermengarda havia um quadro que constituía um mistério porque:

- ficava no cimo do corredor e ele não conseguia vê-lo bem.
- ninguém sabia quem era a pessoa retratada.
- a senhora do retrato tinha um aspeto que metia medo.
- ninguém da família respondia às perguntas sobre a senhora retratada.

3. A tia-avó do narrador nunca passava em frente daquele retrato porque:

- tinha medo que lhe trouxesse azar.
- dormia no andar de baixo e não subia as escadas.
- não dava importância ao assunto.
- nunca descia as escadas e dormia no andar de cima.

4. O narrador teve informações sobre o retrato quando a tia Hermengarda lhe:

- apresentou algumas roupas da senhora.
- mostrou fotografias e contou a história da senhora.
- disse que a senhora tinha sido casada com Pushkine.
- explicou que a senhora era Natalina e lhe chamavam Natacha .

5. Hermengarda falava muito da alma russa:

- porque tinha vivido em Moscovo durante a sua carreira diplomática.
- porque tinha vivido em Minsk no início da carreira diplomática do marido.
- ??? e dos autores russos, principalmente Tolstoi.
- ??? e de Tolstoi que gostava de ter conhecido.

Pós-leitura-Oralidade - Culturas em diálogo

1. O narrador sempre receou os retratos a óleo porque tinha medo que as pessoas saíssem da moldura e passeassem pela casa. A Arminda benzia-se sempre que passava em frente àquele retrato e a Luiza passava sem olhar. Na sua cultura como é? As pessoas também se benzem em determinadas situações para afastar o azar ou o mal? As pessoas podem sair das molduras e começarem a passear? Já teve sensações deste tipo? Acredita nelas?
2. A tia Hermengarda era uma apaixonada por autores russos. E você, já leu algum livro em língua portuguesa por iniciativa própria? Se sim, reconte a história.

Método Controvérsia criativa

Planificação 7

Método	Nível
Controvérsia Criativa	B2
Conteúdo programático: Texto argumentativo	
Competências Cooperativas: <ul style="list-style-type: none">- Ouvir os colegas com atenção;- Respeitar diferentes opiniões;- Participar ativamente;- Estabelecer consensos, criticando as ideias, não as pessoas.	
Competências cognitivas e comunicativas: <ul style="list-style-type: none">- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e hetero-correção.- Desenvolver as capacidades de análise, síntese, avaliação e a flexibilidade de raciocínio;- Comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte;- Expressar-se de modo claro sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e inconvenientes de várias possibilidades.	
Interdependência positiva: <ul style="list-style-type: none">- Ligada aos objetivos e aos papéis.	
Objetivos da atividade: <ul style="list-style-type: none">- Analisar um texto e retirar elementos que apoiem o seu ponto de vista;- Encontrar argumentos para defender a sua opinião;- Apresentar argumentos com clareza.	
Formação de grupos: <ul style="list-style-type: none">- Formam-se equipas heterogéneas de 4 elementos de acordo com o rendimento escolar (notas de base);	
Tempo previsto: <ul style="list-style-type: none">- 90 minutos.	

<p>Materiais: Ficha de trabalho com o texto “A Árvore” de Sophia Andresen, mini-teste, ficha de auto-avaliação</p>
<p>Procedimentos: Ver “Passos do Método”.</p>
<p>Sugestões para conduzir a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuição de papéis aos alunos, como por exemplo: O Porta-voz, o Sintetizador, o Moderador, o Controlador do tempo, etc; - Dar tempo aos alunos para cada momento da controvérsia, como por exemplo, para prepararem os seus argumentos.
<p>Avaliação e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um mini-teste e de uma ficha de auto-avaliação.
<p>Atribuição de recompensas:</p> <p>Serão atribuídos diplomas de “Boa equipa”, “Grande equipa” e “Super Equipa”. Quadro 1 – Regras de pontuação dos mini-testes; Quadro – Folha de cálculo das pontuações de superação; Quadro 2 – Critério para atribuição de prémios às equipas; Critérios para atribuição de prémios às equipas.</p>

Ficha de trabalho 7.1

Nível	Conteúdo
B2	Texto argumentativo
<p>TEXTO ARGUMENTATIVO</p> <p>EXEMPLO A</p> <p>Procurar uma solução para o problema da Árvore</p> <p>A ÁRVORE</p> <p>Era uma vez – em tempos muito antigos, no arquipélago do Japão – uma árvore enorme que crescia numa ilha muito pequenina.</p> <p>Os japoneses têm um amor e um grande respeito pela Natureza e tratam todas as árvores, flores, arbustos e musgos com o maior cuidado e com um constante carinho.</p> <p>Assim, o povo dessa ilha sentia-se tão feliz e orgulhoso por possuir uma árvore tão grande e tão bela.</p> <p>Em nenhuma outra Ilha do Japão, nem nas maiores, existia outra árvore tão grande. Até os viajantes que por ali passavam diziam que mesmo na Coreia e na China nunca tinham visto uma árvore tão alta, com a copa tão frondosa e bem formada.</p> <p>E, nas tardes de Verão, as pessoas vinham sentar-se debaixo da larga sombra e admiravam a grossura rugosa do tronco, maravilhavam-se com a leve frescura da sombra, o suspirar da brisa entre as folhagens perfumadas.</p> <p>Assim foi durante várias gerações.</p> <p>Mas com o passar do tempo surgiu um problema terrível e por mais que todos meditassem e discutissem ninguém era capaz de arranjar uma boa solução.</p> <p>Porque, ao longo dos anos, a árvore tinha crescido tanto, os seus ramos tinham-se tornado tão compridos, a sua folhagem tão espessa e a sua copa tão larga que, durante o dia, metade da ilha ficava sempre à sombra.</p> <p>De maneira que metade das casas, das ruas, das hortas e dos jardins nunca apanhava sol.</p> <p>E, na metade ensombrada, as casas estavam a ficar húmidas, as ruas tinham-se tornado tristes, as hortas já não davam legumes, os jardins já não davam flores. E a gente que ali morava andava sempre pálida e constipada.</p> <p>E, à medida que a sombra da árvore crescia, crescia também a perturbação.</p> <p>As pessoas gemiam:</p> <p>– Que havemos de fazer? Que havemos de fazer?</p> <p>Até que foi decidido a população reunir-se toda em conselho para examinar bem o problema e decidir o remédio que se lhe devia dar.</p> <p>Discutiram durante muitos dias, e depois de todos terem falado chegou-se à triste conclusão de que era preciso cortar a árvore.</p> <p>Houve choros, lamentações, gemidos.</p> <p>A árvore era bela, antiga e venerável. Fazê-la desaparecer era um acto que não só entristecia os habitantes da ilha mas que também os assustava.</p>	

Mas não havia outro remédio e quase todos acabaram por concordar com o corte. No lugar onde antes ela se erguia plantaram um pequeno bosque de cerejeiras, pois as cerejeiras nunca crescem muito.

In Andresen, Sophia de Mello Breyner (2001).
A Árvore. Porto: Figueirinhas.

EXEMPLO B

Novo Resort junto ao mar de Baucau impede a população de frequentar a praia. O que pensam sobre isto?

EXEMPLO C

Monolinguismo ou plurilinguismo?

EXEMPLO D

Ver televisão – Sim ou não?

EXEMPLO E

Nas aulas de língua portuguesa deve-se estudar histórias tristes ou apenas histórias cheias de esperança?

Ou

É importante estudar literatura (contos, excertos de textos narrativos, poemas, etc) nas aulas de Português em Timor-Leste ou apenas textos de natureza informativa?

Ficha de auto-avaliação

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Coloca uma cruz na opção mais adequada:

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ouvi os meus colegas com atenção				
Senti que me ouviram				
Participei com interesse na atividade				
Preparei bem os argumentos				
Argumentei com clareza				
Argumentei com o mesmo afinco o ponto de vista do outro par				
Procurei consenso				
Fui fluente				
As minhas ideias estavam organizadas				
Usei vocabulário adequado				
Usei vocabulário				

variado				
Usei palavras próprias				
Falei na minha vez				