

ALEXANDRA MARIA FERNANDES BALTAZAR

**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 em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, orientada pelas Professoras Doutoradas Isabel Pires Pereira e Isabel Poço Lopes, apresentada ao Departamento de Línguas e Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



Faculdade de Letras

**CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO
PORTUGUÊS, POR PROFESSORES
TIMORENSES, NO ENSINO SECUNDÁRIO
TÉCNICO-VOCACIONAL DE TIMOR-LESTE**

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	Contribuições para a Construção de Materiais Didáticos para o Ensino do Português, por Professores Timorenses, no Ensino-Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste
Autor/a	Alexandra Maria Fernandes Baltazar
Orientador/a	Isabel Pires Pereira
Coorientador/a	Isabel Poço Lopes
Júri	Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins
	Vogais:
	1. Doutora Isabel Pires Pereira
	2. Doutora Ana Cristina Macário Lopes
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Língua e Literatura Materna
Especialidade/Ramo	Linguística Aplicada
Data da defesa	29-01-2014
Classificação	15 valores



ÍNDICE

<i>Agradecimentos</i>	<i>x</i>
<i>Resumo</i>	<i>xi</i>
<i>Abstract</i>	<i>xii</i>
<i>Abreviaturas e siglas utilizadas</i>	<i>xiii</i>
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - SITUAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE	5
1. O Sistema Educativo em Timor-Leste.....	6
2. O Ensino do Português no Ensino Secundário Técnico-Vocacional: dificuldades e desafios.....	10
Capítulo II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.....	14
2. Aquisição e aprendizagem.....	15
3. Metodologias de ensino e de aprendizagem.....	17
4. Recursos e materiais didáticos e instrucionais.....	19
4.1. Princípios de construção dos materiais e público-alvo.....	23
4.2. Tipos de materiais didáticos.....	27
4.2.1. O manual.....	27
Capítulo III - METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	31
1. Caracterização dos informantes.....	32
2. Localização das Escolas Técnicas.....	33
3. Condições de recolha de dados.....	34
4. Recolha de dados: o Inquérito.....	35
4.1. Perfil de formação dos informantes.....	37
4.2. Condições de ensino/aprendizagem.....	44
4.3. Recursos/materiais didáticos existentes.....	4

4.4. Características dos futuros materiais didáticos.....	50
Capítulo IV – MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE – ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	53
Capítulo V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS.....	i

ÍNDICE DE MAPAS

- Mapa 1** – *Divisão administrativa distrital de Timor-Leste*. Fonte: Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego (SEFOPE) - Timor-Leste..... 7
- Mapa 2** – *Escolas Técnicas Vocacionais Públicas por distrito*. Fonte: Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional, *Levantamento Técnico de Informática 2012*, preparado pelo Departamento de Informática –DNPETI-ME (maio 2012).....34

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Escolas Técnicas no ano 2012 e respetiva localização.</i> Fonte: Dados fornecidos pela Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional, 2012.....	33
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Habilitações académicas</i>	38
Gráfico 2 – <i>Grau académico dos informantes</i>	39
Gráfico 3 – <i>Instituições de ensino frequentadas</i>	40
Gráfico 4 – <i>Ano de conclusão do curso</i>	41
Gráfico 5 – <i>Local onde decorreu a formação</i>	42
Gráfico 6 – <i>Especialidade dos informantes</i>	42
Gráfico 7 – <i>Matéria de ensino dos informantes</i>	43
Gráfico 8 – <i>Experiência de ensino dos informantes</i>	44
Gráfico 9 – <i>Número de horas letivas</i>	44
Gráfico 10 – <i>Número máximo de alunos por turma</i>	45
Gráfico 11 – <i>Número mínimo de alunos por turma</i>	45
Gráfico 12 – <i>Recursos didáticos existentes na escola</i>	47
Gráfico 13 – <i>Recursos didáticos utilizados na preparação de aulas</i>	47
Gráfico 14 – <i>Adequação dos materiais didáticos</i>	48
Gráfico 15 – <i>Aspetos negativos dos materiais didáticos</i>	49
Gráfico 16 – <i>Características necessárias à elaboração de materiais didáticos</i>	51

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – <i>Passos básicos na elaboração de materiais</i>	21
Esquema 2 – <i>Fatores a considerar na elaboração de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses, no ESTV de Timor-Leste</i>	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Inquérito sobre as necessidades de recursos didáticos dos professores timorenses de português do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste.....	ii
Anexo II - Tabela 2 - <i>O Sistema de ensino em Timor-Leste</i> . Fonte: Ministério da Educação, Plano Estratégico de Educação Nacional para 2011-2030 (Díli: Governo de Timor-Leste, 2011).....	vi
Anexo II - Tabela 3 - <i>A estrutura escolar do sistema de ensino</i> . Fonte: Dados da Unidade de Infraestruturas, Ministério da Educação, 2010.....	vi

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar o meu especial agradecimento à Professora Doutora Isabel Poço Lopes e à Professora Doutora Maria Isabel Pires Pereira, docentes no âmbito da minha licenciatura e agora orientadoras desta tese de mestrado, pelo constante apoio e disponibilidade incondicional, em Portugal e também em Timor-Leste.

Aos docentes da Escola Técnica de Economia e Comércio de Becora, em Díli, em especial ao Vice-Diretor Abel Sarmiento, que ao longo destes dois anos me auxiliaram nos contatos com os diversos professores do ESTV e contribuíram com as suas ideias para a realização deste trabalho.

Ao Diretor Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste, Dr. Januário Viana pela disponibilidade e pela cedência de documentação relativa ao ESTV, sem a qual este trabalho não poderia ser realizado.

A todos os professores timorenses de língua portuguesa, do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste, pela disponibilidade demonstrada aquando da realização dos inquéritos e a todos os professores timorenses, meus antigos alunos, no âmbito do Projecto de Reintrodução de Língua Portuguesa e Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo destes anos. Estarão sempre no meu coração.

À “mana” Ana e ao “maun” Charles sempre presentes, nesta caminhada, em Timor-Leste.

Ao meu irmão Álvaro, ao meu querido António, ao meu pai e à minha querida mãe, amiga, companheira e minha professora. Foste tu que me guiaste pelos caminhos do ensino e estiveste presente em todos os momentos mais difíceis.

A todos, o meu “obrigadu barak”!

Resumo

A presente dissertação, inserida no âmbito do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS), pretende apresentar um enquadramento da situação do ensino da língua portuguesa (LP) no Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV) de Timor-Leste (TL), relacionando-o com os materiais didáticos.

O objetivo específico deste trabalho é apresentar as opiniões que os docentes timorenses que ensinam LP no ESTV têm sobre os materiais didáticos, e a partir daí tentar apresentar um conjunto de pressupostos que oriente a construção de futuros materiais didáticos, mais adequados, do ponto de vista linguístico, cultural e educacional ao contexto específico de TL.

Para alcançar estes objetivos, começamos por apresentar a situação linguística em TL, direcionando, posteriormente, o nosso olhar para o ensino da LP no ESTV, as características deste tipo de ensino e o seu papel central no desenvolvimento social e económico de TL. Para fundamentar teoricamente o nosso trabalho, apresentam-se conceitos da área da Didática das Línguas, tipos de materiais didáticos e apresentam-se propostas de princípios que alguns autores entendem ser importantes na construção de materiais, tentando sempre uma estreita ligação com a situação timorense.

Para perceber a opinião dos professores timorenses a lecionar LP no ESTV sobre os materiais didáticos que usam e, sobretudo, sobre como eles deveriam ser, aplicaram-se inquéritos a uma amostra constituída por 35 professores de LP de 19 escolas dos distritos de Aileu, Baucau, Cova-Lima, Díli, Ermera, Lautém, Liquiçá, Manufahi, Oecusse e Viqueque.

Os resultados recolhidos mostraram, por um lado, as deficientes habilitações académicas destes agentes de ensino e, por outro lado, os poucos e pouco apelativos recursos didáticos que têm ao seu dispor.

Tendo como ponto de partida estes resultados, partiu-se então para uma tentativa de elenco de um conjunto de princípios que devem ser tidos em conta na construção de instrumentos/recursos didáticos em geral e, mais especificamente, na construção de materiais adequados ao contexto específico do ensino da LP no ESTV, em TL.

Palavras-chave: Materiais didáticos, Ensino Secundário Técnico-Vocacional, Timor-Leste, professores timorenses, instrução formal.

Abstract

This dissertation, inserted under the Master's degree in Portuguese as a Foreign and Second Language (PLELS), intends to present a framework of the situation of the Portuguese language teaching in the Secondary Technical-Vocational Education (ESTV) of East Timor relating it to the teaching materials.

The specific purpose of this work is to present the opinions that Timorese teachers who teach Portuguese language in the ESTV have about the teaching materials, and from there try to present a set of assumptions that guide the construction of future learning materials more suitable linguistically, culturally and educationally to the specific context of East Timor.

To achieve these goals, we start by presenting the linguistic situation in East Timor heading, after, our attention to the teaching of the Portuguese language in the ESTV, the characteristics of this type of education and its central role in the social and economic development of East Timor. To theoretically substantiate our work, we present concepts from the field of Language Didactics, types of teaching materials and are presented proposals of principles that some authors believe to be important in building materials, always trying to have a close link with the East Timorese situation.

To understand the views of the Timorese teachers who teach Portuguese language in the ESTV on the teaching materials they use and, above all, on how they should be, surveys were applied to a sample of 35 teachers of Portuguese from 19 schools, from the districts of Aileu, Baucau, Cova-Lima, Dili, Ermera, Lautém, Liquiçá, Manufahi, Oecusse and Viqueque.

The results collected showed, on the one hand, the deficient academic qualifications of these teaching agents and on the other hand, the insufficient and slight appealing teaching resources they have at their disposal.

Taking as a starting point these results, we attempted to cast a set of principles that should be taken into account in the construction of instruments / teaching resources in general and, more specifically, in the construction of teaching materials appropriate for the specific context of the teaching of the Portuguese language in the ESTV, in East Timor.

Keywords: teaching materials, Secondary Technical-Vocational Education, East-Timor, Timorese teachers, formal education.

Abreviaturas e Siglas utilizadas

ESTV	Ensino Secundário Técnico-Vocacional
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
EB	Ensino Básico
ESG	Ensino Secundário Geral
ICFP	Instituto Católico para Formação de Professores
INFORDEPE	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
LA	Língua-Alvo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LNМ	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
LS/L2	Língua Segunda
ONU	Organização das Nações Unidas
PCLP	Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste
PENE	Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030
PFICP	Projecto de Formação Inicial e Contínua de Professores
PLELS	Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
PRLP	Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RDТL	República Democrática de Timor-Leste
SEFOPE	Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego

TL	Timor-Leste			
UNMIT	United Nations Mission in Timor-Leste			
UNTL	Universidade	Nacional	Timor	Lorosa'e

INTRODUÇÃO

A adoção da LP como língua oficial de TL delegou nos professores timorenses, especialmente naqueles que viriam a ser os futuros professores timorenses de LP, uma tarefa árdua. A proibição do ensino da LP durante os longos anos de domínio indonésio levou a que esta língua deixasse de ser falada pela geração mais jovem, sendo mantida por uma geração de meia-idade (45-50) cuja escolarização foi ainda iniciada no tempo da colonização portuguesa. Foi esta geração letrada de 1975, mais tarde recrutada para efetuar a disseminação da LP ao longo dos anos que se seguiram à restauração da independência de TL, que foi o alvo preferencial para formação por parte dos professores portugueses, através do *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP), depois o *Projecto de Consolidação de Língua Portuguesa* (PCLP) e mais recentemente o *Projecto de Formação Inicial e Contínua de Professores* (PFICP)¹.

Neste contexto de ensino-aprendizagem da LP em TL, interessa agora centrar a atenção na perspetiva do professor timorense de LP, pois é da autonomia e da capacidade destes professores para difundir a língua de Camões que depende a vitalidade desta língua oficial, não só no contexto educativo, como também nos outros setores da sociedade. É pois neste grupo específico de professores, mais propriamente nos professores de LP do Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESVT), que o nosso trabalho se baseia.

Na base da reflexão que vamos levar a cabo nesta dissertação estão, por um lado, as opiniões dos docentes timorenses de LP e, por outro, o desafio do Vice-Diretor da Escola de Economia e Comércio de Becora, que, em 2012, e perante alguns materiais didáticos, na sua ótica descontextualizados, lançou o repto: “Precisamos de materiais reais para as nossas necessidades reais!”

Com efeito, neste trabalho, propomo-nos refletir, a partir das opiniões dos professores timorenses sobre os materiais que têm à sua disposição como apoio às suas

¹ Os projetos acima mencionados, o PRLP e o PCLP, são da responsabilidade da Cooperação Portuguesa, que iniciou o trabalho em Timor-Leste no ano 2000. Em 2012, teve início um novo projeto, o PFICP, da responsabilidade do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, em parceria com o Ministério da Educação de Timor-Leste, mais particularmente, o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) que, entre outras vertentes de formação, pela primeira vez, contemplava a formação específica dos professores timorenses do ensino secundário técnico-vocacional.

aulas de LP e o que eles entendem que deveriam ser e conter esses mesmos materiais. Esta reflexão permitir-nos-á elencar um conjunto de princípios que, a nosso ver, devem ser tidos em conta na construção de futuros materiais didáticos, mais adequados do ponto de vista linguístico, cultural e educacional.

Longe de poder ser tratada como um idioma uniforme (Brito, 2004), a LP, ou melhor, as diversas “línguas portuguesas” utilizadas no universo da lusofonia (TL, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Portugal) exigem diferentes abordagens, metodologias e conseqüentemente diferentes materiais de ensino que tenham em conta as idiosincrasias que caracterizam aquelas variedades.

Após as reformas que têm vindo a ser realizadas no sistema de ensino básico e secundário, e na sequência de um processo de desenvolvimento sustentável que necessita cada vez mais de pessoas qualificadas para lidar com o rápido ritmo de reconstrução do país, afigura-se de extrema importância uma reestruturação do ESTV (Ministério da Educação, 2011). No seio deste tipo de ensino, apontado como pedra basilar para o desenvolvimento económico e social de TL, centramos a nossa atenção sobre as necessidades de recursos didáticos por parte dos professores timorenses que ensinam LP nas diversas escolas secundárias técnico-vocacionais, em TL.

A reflexão que nos propomos realizar parte precisamente dos anseios e das preocupações deste grupo específico de docentes. Não foram abrangidos os outros professores timorenses, mais particularmente aqueles que ensinam as mais variadas disciplinas nestas escolas, nomeadamente contabilidade, comércio, turismo, mecânica, entre outras, uma vez que não seria possível abarcar, num mesmo estudo, públicos com especificidades tão distintas, de domínios tão diferentes e que exigiriam um outro tipo de investigação, centrada noutro tipo de metodologias específicas.

O conhecimento da frágil formação pedagógica dos docentes timorenses em geral e do ESTV em particular, bem como a falta de orientações e de ferramentas didáticas adequadas ao ensino da LP neste tipo específico de ensino, que tenham em consideração o contexto, as necessidades linguístico-comunicativas dos aprendentes (alunos que necessitam de utilizar a LP em contextos específicos, desde a área do comércio, até à hotelaria, mecânica, construção civil, etc.), entendemos que seria relevante pensar num conjunto de princípios orientadores para a construção de materiais didáticos para o ensino da LP, por professores timorenses, no ESTV. Esta proposta assenta, em primeiro lugar, na opinião do utilizador dos recursos.

Procuramos, ao longo deste trabalho de pesquisa, delinear um caminho que nos permita dar cumprimento aos seguintes objetivos:

- Problematizar a qualidade/adequação dos materiais didáticos utilizados para o ensino da LP, por professores timorenses, no ESTV.

- Perceber quais as dificuldades e necessidades dos professores timorenses de português do ESTV.

- Esboçar um conjunto de princípios que sirva de base à construção de futuros materiais didáticos adequados ao ensino do português, no ESTV.

Este esboço de princípios foi construído, partindo das seguintes questões:

- Que posicionamento têm os professores timorenses face aos recursos utilizados no ensino da LP no ESTV em TL?

- Que perceção têm estes professores em relação à necessidade e tipo de recursos para a lecionação da LP?

- Que princípios devem estar subjacentes à construção de materiais didáticos para o ensino da LP em TL, nomeadamente para este nível de ensino?

Tendo em vista o cumprimento destes objetivos, elaborámos um inquérito que foi aplicado presencialmente a todos os docentes timorenses (35) que ensinam LP, no ESTV. Realizámos uma análise dos dados o que nos permitiu traçar algumas ideias sobre princípios a incluir nos futuros materiais didáticos para o ensino da LP.

Para enquadrar o tema do nosso trabalho, procedemos, no Capítulo I, à descrição da situação linguística em TL, passando pelo sistema educativo atual, com especial relevo para o ESTV, com uma reflexão sobre as dificuldades e desafios atuais e posteriormente sobre os recursos didáticos disponíveis e metodologias subjacentes.

Ao longo do segundo capítulo, definimos alguns conceitos fundamentais ligados ao domínio da Aquisição e Aprendizagem de Língua Segunda, procurando distinguir conceitos como aprendizagem formal e aprendizagem informal. Neste capítulo abordamos as metodologias de ensino/ aprendizagem e respetivos recursos e materiais didáticos a elas associados.

O capítulo terceiro ocupa-se da metodologia e análise dos dados, nomeadamente o perfil dos informantes, descrição do contexto onde se situam as escolas secundárias técnico-vocacionais e apresentação dos pressupostos que precederam a elaboração do inquérito administrado aos informantes.

A partir da reflexão sobre os dados recolhidos, no quarto capítulo, tentamos sistematizar um conjunto de princípios que devem, a nosso ver, presidir à elaboração de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses do ESTV, em TL.

Capítulo I

SITUAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

1. O sistema Educativo em Timor-Leste

No início do século XVI, os portugueses levam para o Sudeste Asiático e para TL a LP. É aqui, nesta ilha longínqua de dimensões reduzidas que se começam a delinear os primeiros passos daquela que viria a ser uma das línguas oficiais consagradas na Constituição da República deste território. Considerada a língua da Resistência (Hull, 2001), a LP seria consagrada pelo artigo 13.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), por razões históricas, culturais e religiosas, língua oficial a par com o tétum.

O caminho da LP em TL inicia-se com a alfabetização levada a cabo pelos missionários portugueses nos locais do saber: as escolas e as igrejas. Paralelamente, desenvolvia-se o tétum, a língua franca de Timor, que possibilitava a comunicação entre os comerciantes, os missionários e as populações que residiam em áreas remotas.

A política linguística da coroa portuguesa neste território centrava-se no ensino da LP a uma elite constituída por chefes, régulos, elementos pertencentes a famílias nobres, modelo que se revelaria ineficaz, uma vez que, ao fim de cerca de quatro séculos de vigência, apenas 10% a 20% da população² falava esta língua. Em contrapartida, num período de 24 anos de ocupação, a Indonésia propaga eficazmente a sua língua, o *bahasa indonesia*³, que permanece neste território como uma das línguas dominantes até aos dias de hoje, havendo ainda uma parcela significativa da população que resiste à LP. A política linguística foi um poderoso instrumento de dominação, permitindo reduzir o espaço da língua tétum na sociedade da época e lançar um sistema educacional que impôs o ensino e aprendizagem do *bahasa indonesia*, uma variedade da língua malaia.

Os 24 anos de ocupação indonésia corresponderam a anos de proibição da LP em território timorense. Proscrita e perseguida, esta língua acabou por funcionar como língua da resistência, durante o período da guerra travada pela independência. Após este interregno de invasão e ocupação indonésia, de 1975 a 1999, a LP viria a assumir o estatuto de língua oficial ao lado da língua tétum. Esta tomada de posição face à LP acarretou grandes responsabilidades para professores e educadores timorenses de

² David Albuquerque (2011: 229) refere que, em Thomaz (LP1994), podemos encontrar uma análise das estatísticas oficiais da época e a parcela da população que falava LP no início da década de 1970, seria cerca de 15%.

³ *Bahasa indonesia* é a língua oficial da Indonésia, uma variedade do malaio falado neste território.

português que, a partir daquele momento, sentiram necessidade de reavivar os seus conhecimentos linguísticos.

Com uma área de cerca de 14 800 quilómetros quadrados, divididos em 13 distritos, 65 subdistritos e 442 pequenas localidades denominadas “sucos”, de acordo com a Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego (SEFOPE, 2011), TL apresenta um mapa linguístico muito complexo, em que o *tétum praça*, a língua mais comum, é acompanhado por um *tais*⁴ colorido de outras línguas autóctones, cujo número se situa entre 16 e 32 línguas diferentes (Hull, 1999; Thomaz, 2002), pertencentes a duas famílias: a Austronésia e a Papua. Geoffrey Hull (2001) atribui origem austronésia às línguas *Tétum*, *Habun*, *Kawaimina*, *Galoli*, *Wetar*, *Bekais*, *Dawan*, *Mambai*, *Kemak*, *Tokodede*, *Lovain*; e origem papua ao *Makasai*, *Makalero*, *Bunak* e *Fataluk*.



Mapa 1 - Divisão administrativa distrital de Timor-Leste. Fonte: Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego (SEFOPE) - Timor-Leste.

Neste puzzle linguístico há que ter em conta que, para além das línguas locais mencionadas, bem como das línguas oficiais, *tétum* e português, a *Constituição* de TL reconhece ainda duas línguas de trabalho: o indonésio e o inglês (esta última acompanhou a deslocação da missão da ONU para este território, bem como a comunidade de “internacionais”, após o referendo de 1999). Para além dos elementos ao serviço da missão das Nações Unidas, o repertório linguístico de TL é enriquecido ainda pelas diversas línguas maternas dos estrangeiros de diversas nacionalidades que ali

⁴ Tecido tradicional de Timor-Leste que varia de distrito para distrito, com cores e padrões diferentes.

trabalham. Segundo o Censo de 2010, 77,8% da população é alfabetizada⁵ em tétum, 55,6% em indonésio, 39,3% em português, 22, 3% em inglês, e 79,1% em qualquer uma dessas quatro línguas.

É neste enquadramento linguístico intrincado, em que as línguas étnicas, bem como as línguas consagradas na *Constituição* desempenham funções diversas, que nos deparamos com uma situação de plurilinguismo em que os timorenses têm de utilizar mais do que uma língua, independentemente da proficiência que têm em cada uma delas. Na Escola de Economia e Comércio de Becora, por exemplo, podemos ouvir os docentes a falar um dialeto com colegas de um mesmo distrito, a usar o tétum com os alunos e com outros colegas; a usar o indonésio para explicar conteúdos ligados, principalmente, a áreas mais científicas e técnicas; a conversar em português com a docente de LP; e a falar inglês sempre que algum elemento de uma organização internacional visita a escola.

Constrói-se uma competência comunicativa para a qual concorre toda a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural, bem como todo o conhecimento e toda a experiência das línguas: “os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles se expressar numa língua e de compreender outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente desconhecida” (Conselho da Europa, 2001: 23).

Ao cenário de riqueza linguística de TL, temos de associar as características inerentes a um país recente, a recuperar ainda de conflitos e tumultos, com uma vasta população jovem, uma esperança de vida baixa e um sistema de ensino que tem sofrido diversas mudanças desde o referendo de 1999. Essas mudanças visam afastar o sistema de ensino das metodologias e práticas associadas à Indonésia e inspiram-se no sistema de ensino português e, por isso mesmo, vão acompanhando também as mudanças políticas que este sistema tem vivido.

Antes de 2008, o sistema de ensino estava organizado em três níveis: Ensino Primário (seis anos), Pré-Secundário (três anos) e Secundário (três anos). Em 2008⁶,

⁵ O censo considera como alfabetizado o indivíduo que pode ler, falar e escrever utilizando determinada língua. De salientar que os dados resultam de uma pesquisa que consultou a população jovem, entre os 15 e os 24 anos. Informação disponível em <http://dne.mof.gov.tl/published/2010%20and%202011%20Publications/Census%20Summary%20English/English%20Census%20Summary%202011.pdf>. Acesso em 26-11-2013.

deu-se uma alteração neste sistema: o Ensino Básico (EB), obrigatório, passou a abarcar os primeiros nove anos de escolaridade. O *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (PENE) deixa já antever um futuro sistema de ensino semelhante ao português (cf. Anexo II - Tabela 2).

Após a conclusão do Ensino Básico, os alunos ingressam no Ensino Secundário, que se encontra organizado atualmente em duas modalidades – o Ensino Secundário Geral (ESG), com cursos orientados para a continuação de estudos no Ensino Superior Universitário ou Ensino Superior Técnico, e o ESTV, oferecendo cursos de formação técnico-vocacional, mais orientados para o ingresso no mercado de trabalho e permitindo, de igual modo, o acesso ao ensino Superior Universitário ou Técnico – que corresponde a três anos de escolaridade (Ministério da Educação, 2011: 63).

Neste momento, o ESTV constitui uma prioridade para o Ministério da Educação de TL, estando em curso uma reforma que visa a implementação do novo currículo. O decreto-lei nº.8/2012, de 15 de fevereiro, aprova o novo plano curricular, regime de implementação e modelo de certificação, organização e avaliação das escolas secundárias técnico-vocacionais.

“Existem grandes expectativas em relação ao ESTV, uma vez que este é apontado como uma ferramenta para o desenvolvimento social e económico. Apesar do país estar a experienciar, no geral uma elevada taxa de desemprego, o mercado de trabalho de Timor-Leste enfrenta uma profunda falta de pessoas qualificadas ou semiquilificadas necessárias para lidar com o célere ritmo de reconstrução nacional.” (Ministério da Educação, 2011: 102)

De acordo com os dados do PENE, em 1975 só existia uma escola secundária técnico-vocacional em TL; em 1991, passou a haver duas, e esse número tendo vindo a aumentar significativamente ao longo dos anos. Em 2010 existiam, em TL, 21⁷ escolas secundárias técnico-vocacionais (20 públicas e 1 privada) (cf. Anexo II - Tabela 3).

Trata-se portanto de um tipo de ensino em expansão em TL, o qual tem naturalmente associados problemas e necessidades específicas. Iremos ocupar-nos de seguida das questões mais diretamente ligadas ao ensino da LP, nomeadamente as

⁶ Cf. artigo 16.º da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (LBE), aprovada a 29 de outubro de 2008, na qual se estabelece um quadro geral do sistema de ensino, constituindo um baliza no domínio da Educação em Timor-Leste.

⁷ Este número não inclui as 4 escolas agrícolas existentes em TL (Natarbora, Suai, Maliana e Fuiloro), que, neste momento, estão sob a alçada do Ministério da Agricultura. De acordo com o novo plano curricular, prevê-se que estas escolas fiquem sob a tutela do Ministério da Educação a partir de 2013, estando também prevista a criação de três novas escolas nos distritos de Manatuto, Viqueque e Ainaro.

dificuldades/necessidades encontradas pelos professores timorenses que lecionam português neste tipo de ensino, de que se conhece muito pouco até ao momento.

2. O Ensino do Português no Ensino Secundário Técnico-Vocacional: dificuldades e desafios

O currículo atualmente em vigor no ESTV é um currículo transitório, adaptado do da Indonésia⁸. Os planos de estudo encontravam-se subdivididos, no ano 2012, em três programas: Normativo⁹, Adaptativo¹⁰ e Produtivo¹¹. A disciplina de LP está incluída no primeiro destes programas.

No cenário do ensino do português, levado a cabo por professores timorenses no ESTV, as dificuldades que se vislumbram são muitas e afetam as várias dimensões do processo de ensino/aprendizagem da LP: fatores internos, como a inteligência, a personalidade, a aptidão, os estilos de aprendizagem, a idade, a motivação, as atitudes; fatores externos, como o professor, o ambiente de aprendizagem, o contexto social, histórico, cultural e os recursos e materiais utilizados.

São inúmeros os desafios que se colocam atualmente a todos os professores timorenses que integram o ESTV, nomeadamente aos professores de LP. Batoréo (2009: 5) dá-nos conta das inúmeras dificuldades com as quais se depara um professor timorense de LP em geral, nomeadamente a falta de “(...) bases científicas, culturais ou educativas, [e de] recursos para exercer as suas funções profissionais de um modo criativo e independente”.

Uma das razões que pode justificar as dificuldades sentidas pelos professores terá origem na proibição do uso e ensino do português ao longo de 24 anos de domínio indonésio, que levou a que toda uma geração de professores, atualmente entre os 20-30 anos, desconheça esta língua e seja fluente em *bahasa indonesia* (cf. *supra* ponto 1). Pelo contrário, as gerações acima dos 40 anos foram escolarizadas ainda no sistema

⁸ As designações das disciplinas, e até mesmo do plano de estudos, variam de escola para escola, uma vez que se trata de uma adaptação do currículo indonésio. É por isso frequente encontrarmos os nomes das disciplinas escritos em *bahasa indonesia* ou numa nova variedade de LP resultante do contacto desta com outras línguas. Veja-se o exemplo da disciplina de *contabilidade*, designada frequentemente *accountabilidade*.

⁹ Este programa visa contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal, das competências sociais e culturais e inclui as disciplinas de religião, educação cívica e direitos, história nacional-universal, língua tétum e LP, disciplinas comuns a todos os cursos. Este programa é partilhado pelo ESG.

¹⁰ Este programa visa a aquisição de saberes científicos relacionados com o curso em questão. As disciplinas são comuns aos cursos da mesma área/família de formação.

¹¹ Este programa pode ser constituído por diversas disciplinas e visa a aquisição de saberes e competências específicas necessárias ao desenvolvimento de atividades específicas de cada profissão.

colonial português, revelando domínio da LP e como tal foram o alvo privilegiado de formação por parte do *Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa* (PRLP) e do *Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa* (PCLP).

Um outro problema que tem a sua origem em eventos históricos prende-se com a qualidade dos professores e com a qualidade da sua formação. Na sequência do referendo de 1999, os professores indonésios, sobretudo os do 3.º ciclo, deixaram TL e, como tal, as escolas ficaram sem professores. Com o fim da ocupação indonésia, o país herdaria também a saída de 80% dos seus professores (Banco Mundial, 2003). Esta crise de oferta de professores foi resolvida através da contratação, pela *United Nations Mission in East Timor* (UNMIT), de professores locais com habilitações académicas e experiência de ensino muito limitadas. Essa situação reflete-se, hoje em dia, nas diversas escolas, onde é frequente encontrarmos professores timorenses a lecionar a disciplina de LP, mas com formação nas áreas da biologia, agricultura, física, etc., sem portanto possuírem quaisquer conhecimentos de pedagogia, de didática de ensino de línguas ou mesmo, e acima de tudo, sem o domínio das duas línguas oficiais de TL, nomeadamente a LP. Acresce a todas estas questões, a existência de uma elevada taxa de absentismo por parte dos professores.

Há que salientar que todas as dificuldades/problemas, mais especificamente as/os que dizem respeito ao domínio da LP, não foram ultrapassadas, ao nível dos professores de português do ESTV, uma vez que estes não receberam formação ao contrário do que aconteceu com os do ESG¹².

Por último, entre as dificuldades e desafios encontrados, destacamos um dos aspetos que consideramos centrais no processo de ensino-aprendizagem e que é foco da nossa pesquisa: os materiais didáticos. Com efeito, os professores timorenses confrontam-se diariamente com a escassez de publicações e manuais escolares em LP. Por outro lado, os poucos manuais escolares que existem, oferecidos por escolas portuguesas ou por determinadas organizações encontram-se desfasados da realidade timorense, pois foram elaborados sem conhecimento da realidade local e das características das línguas locais, em particular da língua tétum (Gonçalves, 2011:10).

Esta desadequação abre a necessidade de uma reflexão sobre os princípios que deverão nortear a elaboração de recursos didáticos, por forma a torná-los mais

¹² Ressalve-se, no entanto, que os professores de português do ESTV poderiam ter participado em formações anteriores, integrados em cursos com os professores do ESG, mas não aproveitaram essa oportunidade.

adequados ao contexto cultural, linguístico e educacional, no caso específico do ensino do português, por professores timorenses, no ESTV, em TL. Isto é, em nosso entender, é imperioso saber que aspetos se devem ter em conta na elaboração de materiais, nomeadamente manuais, entendidos como o produto de um processo baseado em princípios de ensino/aprendizagem verdadeiramente adaptados à realidade concreta de TL, e não meras réplicas de materiais já existentes. De facto, são os professores timorenses as pessoas mais indicadas para fornecer opiniões sobre esta questão, já que são eles que usam esses materiais e são eles que têm um contacto direto com as dificuldades que os alunos timorenses sentem na aprendizagem do português.

A maioria dos problemas e desafios que se colocam no ensino do português no ESTV é igualmente visível no EB e no ESG. No entanto, a situação é mais crítica no ESTV e necessita por isso de uma intervenção urgente (os docentes ainda não foram alvo de formação, ainda está a ser utilizado um currículo transitório, herdado do domínio indonésio e ainda não existem materiais didáticos nas escolas, nomeadamente manuais específicos para o ensino da LP). Por essa razão, está já em curso a reforma curricular do ESTV e os novos manuais de LP implementados no ano 2012, no ESG, serão também adotados neste tipo de ensino, já no próximo ano 2014.

Capítulo II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

Para fundamentar a nossa pesquisa, não podemos deixar de nos referir ao “estatuto” da LP em TL, já que a definição desse estatuto terá influência na determinação dos princípios que deverão presidir à construção de materiais didáticos para o contexto específico timorense.

Para a esmagadora maioria da população de TL, o português não é *Língua Materna* (LM), isto é, não é a primeira língua, a língua a que o indivíduo está exposto e que adquire numa situação de imersão linguística, que lhe possibilita a apreensão do mundo à sua volta, constituindo-se como um elemento identitário.

Em contextos plurilíngues, podemos encontrar indivíduos que têm mais do que uma LM, ou seja, podem ter uma *Língua Segunda* (LS). Trata-se de uma *Língua Não Materna* (LNM). Esta designação costuma ser objeto ainda de uma outra distinção: *Língua Estrangeira* (LE) e *Língua Segunda* (LS).

Grosso (2005: 608) refere que “(...) 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.” Sendo a LS uma língua não materna, a sua aprendizagem ocorre normalmente em contexto escolar. Esta é uma das línguas da escola e a sua aprendizagem possibilitará ao indivíduo a participação na vida política e económica do estado (Leiria, 2004: 1). Nos PALOP, e mais precisamente em TL, é isto o que acontece com a LP, na opinião de Leiria: “não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento” (Leiria *et al.*, 2005: 5).

LE, por seu lado, refere-se também a uma língua que se aprende depois de uma primeira língua, mas em condições diferentes de aprendizagem. Distante de qualquer estatuto sociopolítico, esta é uma língua que se aprende num país no qual não é utilizada como língua de comunicação. É a língua que, sendo estranha ao indivíduo, se aprende geralmente em contexto de sala de aula, portanto com recurso ao ensino formal, podendo ser estudada em espaços fisicamente distantes daqueles onde é falada. Os materiais didáticos/instrucionais auxiliam os docentes de línguas estrangeiras na tarefa de colmatar a ausência de *input* linguístico adequado, isto é, ajudam a recriar o ambiente de imersão.

Para Gass e Selinker (2008: 7) a distinção entre a LS e LE está relacionada com o espaço onde decorre a aprendizagem e não com o público aprendiz.

No contexto específico em que o nosso estudo se insere, o português assume-se, como já se viu, como uma L2, cujo uso é solicitado aos cidadãos, com uma função reconhecida, pois é língua oficial e, como tal, necessária para a participação na vida política e económica do Estado. É partindo deste pressuposto que devem portanto ser pensados e discutidos os princípios norteadores a ter em conta na elaboração dos materiais didáticos para o contexto específico do ensino do português em TL.

2. Aquisição e aprendizagem

Compreender como se processa a aquisição e a aprendizagem de uma língua contribui para a definição de procedimentos de ensino a adotar, nomeadamente no que diz respeito à forma como são pensadas as estratégias, bem como aos materiais didáticos que se podem e devem usar. Por isso mesmo, tentaremos distinguir de seguida aquisição de aprendizagem. Sendo uma LNM para a maioria dos timorenses, a LP é objeto de aprendizagem e não de aquisição.

Com um carácter eminentemente social, a atividade de linguagem processa-se através do contacto dos falantes com os elementos da comunidade onde estão inseridos. Para Krashen (1981), a aquisição de uma língua é um processo natural, uma necessidade por parte daqueles que necessitam de comunicar com os que os rodeiam. Uma criança adquire uma LM, porque precisa de comunicar com as pessoas que estão à sua volta. Para que ocorra aquisição de linguagem, é necessário que o falante esteja inserido numa determinada comunidade de fala, que lhe proporcionará interação significativa na língua alvo e o *input* necessário ao desenvolvimento do sistema linguístico, sem esforço consciente.

O mesmo não acontece quando um indivíduo aprende uma L2, pois, neste caso, já possui o conhecimento de uma LM. A aprendizagem de uma outra língua é assim mediada pela língua já conhecida, através do estabelecimento de pontes interlinguísticas e interculturais onde o aprendiz revisita conhecimentos anteriormente adquiridos.

O papel determinante da L1 na aprendizagem da L2 está patente nas diversas tentativas do aprendiz em produzir enunciados na LA, constituindo um sistema linguístico que Selinker (1992) designou de *interlíngua*. Neste sentido, a LM é adquirida, mas a L2 pode ser adquirida ou aprendida.

A forma como se processa a aquisição e a aprendizagem da linguagem não é um assunto pacífico no domínio das teorias da linguagem. Autores como McLaughlin e Krashen optam por efetuar esta distinção baseando-se nos fatores formal/informal e consciente/inconsciente.

Em relação ao aspeto formal/informal, McLaughlin (1978) refere que o processo de aquisição de L2 é efetuado num ambiente natural, ausente de instruções formais, dado que o indivíduo está inserido na comunidade da LA (em ambiente de imersão), ou poderá ter oportunidade de interagir frequentemente com falantes nativos. A aprendizagem de L2, pelo contrário, implica a aprendizagem formal, feita de forma consciente, controlada, num ambiente artificial (a sala de aula).

Por sua vez, Krashen (1981) utiliza os termos consciente e inconsciente para fazer a distinção entre aquisição de L2 e aprendizagem de L2. Para este autor, a aquisição da L2 processa-se de forma semelhante à aquisição da L1. O indivíduo que adquire a língua não está ciente de que está a interiorizar as regras da LA, mas que a está a usar para se fazer entender, para comunicar. Por outro lado, a aprendizagem de L2 exige conhecer a nova língua, estar ciente da sua estrutura e ser capaz de falar sobre ela. Esta aprendizagem está dependente de vários fatores, nomeadamente da faixa etária (período crítico¹³), da aptidão, da motivação e da atitude do falante perante a língua.

Dado que o português em TL tem o estatuto de uma L2, a instrução formal¹⁴ tem um papel central, e, conseqüentemente, a “responsabilidade didática” dos professores timorenses torna-se altamente determinante para o sucesso de todo o processo de aprendizagem. Como objeto de aprendizagem, o ensino desta língua requer metodologias específicas e materiais didáticos capazes de dar conta, num ambiente formal, isto é, dentro da sala de aula, do *input* natural a que estes falantes não estão expostos. Com efeito, a elaboração e a seleção adequada do material didático é essencial para que a aprendizagem da LP ocorra efetivamente. No entanto, como defende Bohn (1988), a metodologia de ensino/aprendizagem utilizada pelo professor na sala de aula é tão importante como o material, já que este por si só não facilitará a aprendizagem, se não for utilizado adequadamente.

¹³ A Hipótese do Período Crítico proposta pelos neurocirurgiões Penfield e Roberts (1959), e posteriormente seguida pelo psicolinguista Lenneberg (1967), assenta na ideia de que a idade ideal para a aquisição de uma língua ocorre nos primeiros dez anos de vida da criança.

¹⁴ “A instrução formal sobre mecanismos linguísticos pode aproveitar particularmente àqueles com menor exposição à língua [...] e àqueles para quem 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” (Martins & Pereira, 2011:62).

3. Metodologias de ensino e de aprendizagem

O processo de preparação de materiais didáticos exige que o professor tenha uma visão global e bem informada do processo de ensino/aprendizagem que lhe permita fazer opções, mediante a sua experiência, as características específicas dos seus alunos e as condições existentes.

Um olhar atento sobre as metodologias de ensino/aprendizagem conduz-nos até ao método tradicional, ou gramática e tradução, que surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina, na época do renascimento. Método dominante para o ensino das línguas vivas, continua a ser utilizado até aos dias de hoje, estando ainda presente em muitos materiais didáticos de LE, nomeadamente manuais que recorrem sistematicamente à tradução, bem como à explicitação de regras gramaticais na LM, fazendo a apologia da instrução sobre os mecanismos formais da língua. A ênfase é colocada numa abordagem dedutiva, partindo da regra para o exemplo, com ênfase na forma escrita da língua.

A experiência no terreno mostra-nos que os docentes de LP do ESTV ainda utilizam sobretudo gramáticas na sala de aula (um dos poucos materiais didáticos a que têm acesso), procedendo à explicitação das regras gramaticais. O discurso do professor é ainda dominante na sala de aula de LP.

Nos finais do século XIX surgiu o método direto que, por oposição ao método tradicional – cujo ensino da LS era realizado pela primeira –, defendia a utilização da LE como veículo exclusivo de comunicação na sala de aula, privilegiando a oralidade e a interação, à medida que os aprendentes também aprendiam conteúdos gramaticais de forma implícita (Tavares, 2008: 18).

Em meados do século XX, emerge nos Estados Unidos o método áudio-oral, que colocava a ênfase na oralidade e na pronúncia, assumindo o professor o papel exclusivo no processo de ensino/aprendizagem, não existindo lugar para comunicação espontânea e genuína. Uma das características mais distintivas deste método residia na aplicação de exercícios estruturais, todos eles destinados a levar o aprendente a fazer uma escolha gramatical ou semântica, num processo de estímulo e reação (Torre, 1995: 275).

À semelhança do método áudio-oral, o método audiovisual, desenvolvido em França, na mesma época, também privilegiava a língua falada, que era apresentada sob a forma de pequenos diálogos, assumindo um caráter artificial, assente na memorização e

na repetição, por oposição à competência comunicativa¹⁵. Como o próprio nome do método deixa antever, recorria-se ao som e à imagem através da utilização de novos equipamentos técnicos (gravador de som, projetor de imagens). Este método, à semelhança dos anteriores, também se caracterizava por um automatismo conseguido através de estratégias de repetição¹⁶.

A partir dos anos 70, com o reconhecimento da importância do domínio afetivo, assistiu-se ao aparecimento de métodos inovadores marcados por este aspeto (Richards & Renandya, 2002: 25). O processo de ensino/aprendizagem passa assim a estar centrado no aprendente, nas suas características específicas, nas suas necessidades e objetivos, e também nas suas motivações, preparando-o para situações reais de comunicação. São dadas aos aprendentes oportunidades para se concentrarem no seu próprio processo de aprendizagem através da compreensão dos seus estilos de aprendizagem e através do desenvolvimento de estratégias para aprendizagem autónoma. O professor deixa de assumir o papel de autoridade detentora do saber, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador, de facilitador.

Nesta perspetiva comunicativa do ensino de línguas, as tarefas da sala de aula devem envolver os aprendentes num uso pragmático, autêntico e funcional da língua para fins significativos. Os diálogos artificiais, elaborados anteriormente com o propósito de apresentarem itens gramaticais, são substituídos pela utilização de textos autênticos, situados em contextos do mundo real, pois é neste mundo que os aprendentes vivem e atuam. Valoriza-se uma aprendizagem cooperativa e colaborativa em que são adotadas técnicas de trabalho em grupo: equipas heterogéneas (sexo, idade, proficiência linguística), no seio das quais cada elemento assume um papel diferenciado.

A história da Didática das Línguas mostra-nos uma sucessão de métodos que surgem como reação aos métodos existentes, num claro sinal de insatisfação contínua. A solução mais comumente aceite no âmbito das metodologias de ensino/aprendizagem de L2 assenta num ecletismo baseado na experiência da sala de aula do professor e num ponderar das inúmeras variáveis que constituem cada contexto específico. Vejam-se os princípios apontados por Rod Ellis (2008) para o ensino e aprendizagem de uma língua,

¹⁵ A competência comunicativa compreende as competências linguísticas, competências sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa, 2001: 156).

¹⁶ Nas palavras de Tavares (2008: 20) “(...) podemos verificar que os métodos “direto”, “audio-oral” e “audiovisual” têm em comum um certo conceito mecanicista da aprendizagem, com a criação de exercícios mecânicos”.

os quais, estamos em crer, deverão ser tidos em linha de conta pelos professores de L2 aquando das suas escolhas metodológicas. Dos 10 princípios enunciados por este autor, destacamos a importância conferida à instrução centrada não só na forma (compreensão das estruturas gramaticais) como no significado (atualização da língua em contexto), à exposição a *input* variado de L2, à criação de oportunidades para *output* (utilização da língua), à criação de oportunidades para interagir na L2, à necessidade de ter em conta as diferenças individuais dos aprendentes, entre outros aspetos.

4. Recursos e materiais didáticos e instrucionais

Ao falarmos de aprendizagem da LP em TL, realizada de forma consciente e num ambiente formal, como já concluímos anteriormente, não podemos deixar de falar também de uma das principais ferramentas a que os professores invariavelmente recorrem em contexto de sala de aula: os materiais didáticos.

Para Brian Tomlinson (1998: xiii), material didático é “Anything which is used to help language learners to learn” e que poderá assumir a forma de livros, CD-ROM, CD, internet, vídeos, cassetes, fichas de trabalho policopiadas, um jornal, ou até mesmo um parágrafo escrito no quadro. Pode ainda ser de natureza linguística, visual, auditiva, sinestésica, e pode apresentar-se sob a forma de papel. Pode ser também de natureza instrucional, experimental, elucidativa ou exploratória, uma vez que, como refere Tomlinson (2003: 2), este material fornece informação sobre o funcionamento da língua, serve como estímulo de atividades e deve desencadear tarefas comunicativas e de reflexão linguística, isto é, deve servir para fazer descobertas sobre a língua.

A maioria dos materiais didáticos é instrucional, fomentando o contacto dos aprendentes com *input* linguístico e servindo de base à prática de língua ocorrida na sala de aula (Tomlinson, 2003: 2). Numa definição mais ampla de materiais instrucionais inclui-se qualquer produto, linguístico ou não linguístico (uma imagem, um objeto, etc.) Este entendimento sobre o que é um material didático encontra-se também em Salas (2004: 2). A autora refere que um material didático é “qualquer coisa utilizada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Um olhar mais aprofundado sobre o conceito de “material instrucional” conduz-nos, porém, a um sentido mais restrito, onde se inclui qualquer produto linguístico que seja especificamente produzido para ensino-aprendizagem e que encerre implícita ou explicitamente, indicações sobre uma estrutura em uso. (cf. Tomlinson, 2003: 1-11).

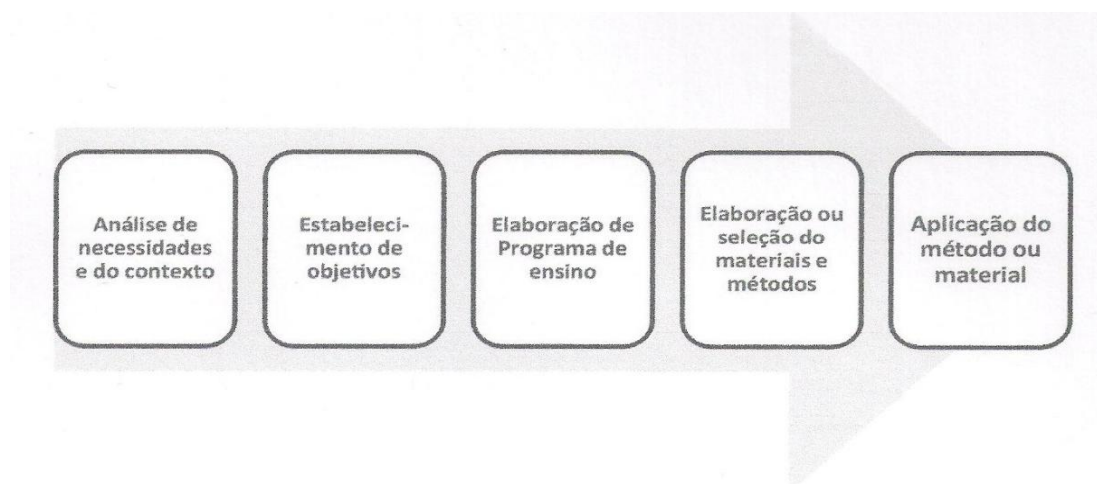
As definições atrás elencadas deixam claro que o papel dos materiais didáticos é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, visando a sua qualidade e eficácia. Embora possa não ter sido concebido *ab initio* para fins instrucionais, qualquer material pode ser considerado um material didático. Os filmes, as letras de músicas, por exemplo, não foram produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas para o ensino da LM e de LE.

Assim, e num sentido lato, optar-se-á, neste trabalho, por uma visão de material didático que inclui todo e qualquer recurso utilizado pelo professor para apoiar e facilitar a sua atividade de ensino e consequente aprendizagem por parte dos alunos.

Como facilitadores da aprendizagem e também mediadores entre o professor, os alunos e o conhecimento, torna-se necessário perceber a intencionalidade que guia a construção dos materiais, a sua escolha e a sua utilização. Os materiais didáticos constituem um dos fatores determinantes da atividade de ensino e, com efeito, a lecionação dos conteúdos e respetiva aprendizagem por parte dos alunos dependerá da sua eficácia. Nesta linha de pensamento, será necessário encontrar e explicitar os critérios que permitam alcançar um envolvimento efetivo dos alunos com os mesmos.

A atividade de elaboração de materiais didáticos é um processo que envolve pelo menos quatro etapas específicas: i) análise das necessidades de aprendizagem dos aprendentes; ii) criação/elaboração de materiais didáticos; iii) implementação; iv) avaliação (Leffa, 2003: 16-38). A primeira etapa implicará uma observação e análise de características pessoais, de estilos e expectativas relativas à aprendizagem. Após a análise dos dados recolhidos na primeira fase, e perante as necessidades dos aprendentes, parte-se para a elaboração de materiais didáticos, instigadores da aprendizagem e propiciadores de experiências realistas da aplicação e uso da linguagem. A implementação dos materiais na sala de aula permitirá saber se eles vão ao encontro das necessidades dos aprendentes, pelo que o *feedback* fornecido nesta etapa permitirá ao docente tentativas de adaptação ou reformulação dos materiais. A última etapa centra-se na importância de avaliar a eficácia dos instrumentos pedagógicos através da observação direta: o que os alunos conseguem realizar, como interagem com o material, avaliando o seu desempenho no momento em que se relacionam com ele.

Tomlinson e Masuhara (2005) consideram mais algumas etapas que devem ser percorridas pelos criadores de materiais didáticos e que são ilustradas por Vilaça (2009: 88) no esquema que se segue:

Esquema 1: Passos básicos na elaboração de materiais

Por sua vez, Jolly e Bolitho (1998: 97-99), a partir das opiniões e sentimentos expressos por aqueles que estão diretamente envolvidos com as ferramentas didáticas (professores e alunos) sugerem também estádios a cumprir na elaboração dos materiais:

1. **Identificação**¹⁷ (pelo professor ou aprendentes, de uma necessidade ou um problema a ser resolvido através da criação de materiais).
2. **Exploração** (da área de necessidade/ problema em termos de que língua, que significados, que competências, etc.)
3. **Realização contextual** (da proposta de novos materiais através da procura de ideias pertinentes, contextos ou textos com os quais trabalhar).
Muitos dos materiais oferecem experiências culturais sobre contextos desconhecidos, o que poderá favorecer a curiosidade dos aprendentes, funcionando como um fator de motivação. Por outro lado, esta oferta de experiências culturais fora do contexto dos aprendentes poderá ter um efeito negativo, apresentando-se como ameaçadora, inútil, estranha e até exótica.
4. **Realização pedagógica** (através da procura de exercícios e atividades apropriadas, além da maneira com que as instruções apropriadas de uso são escritas.)

¹⁷ Tradução nossa do inglês (Jolly and Bolitho, 2011: 122): *Identification of need; Exploration of Language; Contextual Realisation; Pedagogical Realisation; Physical Production; Use of Materials; Evaluation of Materials.*

Neste campo específico, os autores põem a tónica na necessidade de formulação de instruções claras fazendo uso de metalinguagem adequada. A análise das opiniões dos docentes timorenses mostrou-nos que este é um dos aspetos determinantes para o sucesso de um material didático em TL (cf. Cap. III).

5. **Produção física** (dos materiais, envolvendo considerações sobre o *layout*, o aspeto visual, a letra, o tamanho, etc.)

A apresentação dos materiais didáticos é um dos aspetos a ter em conta por todos aqueles que estão envolvidos no processo de criação. Este aspeto constitui um fator de motivação e contribui largamente para a eficácia da aprendizagem.

6. **Utilização dos materiais pelos alunos.**

7. **Reformulação dos materiais, baseada na avaliação dos alunos.**

De uma forma muito direta e sintetizando o processo de criação de materiais didáticos, estes autores salientam que “[...] a need arises, materials are written, materials are **used** in the classroom to attempt to meet the need and subsequently they are **evaluated**” (Jolly e Bolitho, 2011: 110). Os autores observam ainda que este processo é dinâmico, não é linear, existindo possibilidade, em cada uma das etapas, de revisões, de progressos, em função do *feedback* constante.

Facilmente se compreende também que, face às dificuldades linguísticas dos docentes timorenses, perante os condicionalismos envolventes, a tarefa de criação de materiais, por parte destes docentes, é ainda mais difícil. Por isso mesmo se torna urgente dotar estes profissionais de ferramentas que lhes permitam desenhar bons materiais didáticos com alguma autonomia e avaliar a qualidade dos materiais de outrem. Jolly e Bolitho (2007: 111-112) referem que só depois de tentar produzir os seus próprios materiais é que um docente começa a desenvolver um conjunto de critérios para avaliar os materiais produzidos pelos outros: “It is not until a teacher has attempted to produce her own materials that she finally begins to develop a set of criteria to evaluate materials produced by others”. Até lá, enveredará por um percurso que vai desde a aceitação cega de outros materiais, passando pela adaptação e que culminará com a produção dos seus próprios materiais destinados a fins específicos. Como já dissemos, a maioria dos docentes timorenses não assume o papel de criador,

encontrando-se ainda na etapa de aceitação cega e acrítica de ferramentas didáticas produzidas por outros.

4.1. Princípios de construção dos materiais e público-alvo

A literatura especializada assume que, na elaboração de materiais didáticos, é importante a inspiração e a confiança na intuição, mas poucos autores falam sobre os princípios de ensino/aprendizagem que devem guiar a sua construção (Tomlinson, 2003: 107).

Na década de 80 começam a aparecer algumas obras que abordam especificamente o estudo do desenvolvimento de materiais didáticos, centrando-se na sua avaliação e exploração. Todavia, é só na década de 90 que encontramos trabalhos que se debruçam sobre princípios e procedimentos subjacentes à elaboração de materiais. Uma viragem marcada pela necessidade de dar a conhecer ao professor as teorias de aprendizagem de línguas e consequente processo de desenvolvimento de materiais didáticos.

A criação de material didático é precedida de escolhas metodológicas, de princípios, de objetivos gerais e específicos e de inúmeras questões teóricas que o seu autor deve ter presentes. Os livros didáticos refletem assim conceções metodológicas de ensino/aprendizagem, estando dependentes das práticas pedagógicas em voga, mas também dos interesses do mercado (Tavares, 2008: 48), das diretrizes pedagógicas. Por outras palavras, o material didático poderá não refletir apenas uma “voz”, nomeadamente a voz do seu autor, mas diversas “vozes” (Vilaça, 2012: 53).

Na maioria das vezes, o que acontece é que na elaboração de material didático confluem experiências prévias que tiveram sucesso e a lógica de que o que foi bem-sucedido num determinado contexto também o será noutros. Ora a utilização da LP e o seu estatuto de língua oficial em diversas partes do mundo mostra-nos que não estamos apenas perante uma língua, mas perante diversas línguas. Trata-se de um raciocínio generalista assente em princípios e práticas, mas que não leva em linha de conta os estudos, as contribuições dos estudos sobre aquisição e aprendizagem, o conhecimento sobre como a LA é utilizada (Richards, 2005).

Conhecer as formas mais eficazes de ensinar e aprender línguas, e atender às necessidades de professores e alunos, são alguns dos princípios que deverão ser tidos em conta pelos criadores de materiais.

Olhando para os vários métodos de ensino/aprendizagem de que já nos ocupámos (cf. *supra*, ponto 3.), encontramos, basicamente, três tendências cuja tónica recai inicialmente sobre o professor, depois sobre o aluno e mais tarde num equilíbrio entre abordagens centradas no aluno e abordagens centradas no professor. A ênfase na transmissão de informação do professor para o aluno, a valorização da memorização e de um pensamento convergente, bem como o entendimento do erro como uma marca de aprendizagem imperfeita, dominaram, ao longo de muitos anos, o tipo de ensino ministrado. Apesar de criticado, o método *tradicional*, também denominado gramática e tradução, ainda se reflete em muitos materiais didáticos, na medida em que “it requires few specialized skills on the part of teachers. Tests of grammar rules and of translations are easy to construct and can be objectively scored” (Brown, 2001: 19). Contudo, a partir dos anos 70, o processo de ensino/aprendizagem passou a centrar-se no aluno, com a abordagem comunicativa, que levou o professor a deixar de ocupar o papel principal de detentor de todo o conhecimento, para assumir o papel de orientador, de facilitador, apoiando a aprendizagem em vez de a dirigir. Aqui o pensamento crítico assume um papel preponderante, os alunos são encorajados a fazer as próprias escolhas, a correr riscos, pois os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Atualmente, os métodos em voga fazem a apologia de um ensino indireto, através do qual, o aprendente, devidamente orientado, descobre, a partir do *input* linguístico a que é exposto, os factos da língua. Tal visão não é impeditiva de uma pontual exposição direta de conteúdos linguísticos e conseqüente necessidade de materiais apropriados. Com efeito, as opções dos professores “devem prever um equilíbrio entre atividades comunicativas e instrução direta sobre mecanismos formais da língua” (Martins & Pereira, 2011: 63).

Ao assumir que o processo de construção de materiais didáticos implica o conhecimento das aprendizagens, dos estilos de ensino e dos contextos onde serão utilizados, Crawford (2002: 84-87) aponta oito pressupostos que deverão estar presentes no processo de elaboração de materiais:

- A língua é funcional e deve ser contextualizada;
- O desenvolvimento da língua requer o envolvimento do aprendente no uso funcional da mesma;
- A linguagem utilizada deverá ser autêntica refletindo a realidade;
- Os materiais didáticos deverão procurar incluir uma vertente audiovisual;

- Neste mundo moderno e tecnologicamente complexo, os alunos de uma LS precisam de desenvolver a habilidade para lidar tanto com géneros escritos como falados;
- Os materiais didáticos eficientes fomentam a autonomia do aprendente;
- Os materiais necessitam de ser suficientemente flexíveis para suprir diferenças individuais e contextuais;
- A aprendizagem deve envolver os aprendentes quer do ponto de vista afetivo quer cognitivo.

Para cada um dos itens apresentados, a autora faz ainda sugestões sobre a forma como se pode utilizar, adaptar, fruir destes recursos de forma eficaz, o que exige uma consciencialização por parte dos professores e dos aprendentes em relação à sua utilização. A importância de uma base teórica que possa orientar a criação de materiais, encontramos-a também, e de forma mais desenvolvida, em Tomlinson (1998b: 5-22).

Para além dos métodos de ensino/aprendizagem, os criadores de materiais deverão atender aos dados sobre a forma como se processa a aquisição de uma L2, como já referimos no ponto 2. (cf. *supra*). Baseando-se em pressupostos que deverão estar na base da aquisição de uma língua segunda, o autor elenca 15 princípios orientadores do desenvolvimento de materiais para o ensino das línguas dos quais destacamos alguns. Para o Tomlinson (1998b: 5-22), os materiais didáticos devem:

- Obter impacto (através da novidade, variedade, apresentação e conteúdo atrativo);
- Ajudar os aprendentes a sentirem-se confortáveis (por exemplo, através da utilização de textos e ilustrações que os aprendentes possam relacionar com a sua própria cultura, bem como através de uma abordagem que leve o professor a apoiar os aprendentes);
- Ajudar os aprendentes a desenvolver confiança (por exemplo, através do seu envolvimento em tarefas¹⁸ desafiadoras, mas exequíveis);
- Expor os aprendentes a usos autênticos da língua (idealmente a *input* rico e variado que inclua desde discursos não planeados, a discursos planeados, estimulando respostas mentais);

¹⁸ O conceito de *tarefa* aparece definido no *QECR* (2001: 30) como “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”, notando-se uma nítida conexão com as necessidades comunicativas do mundo real.

- Fornecer aos aprendentes oportunidades para usar a LA com o intuito de alcançar propósitos comunicativos;
- Ter em consideração que os efeitos positivos da instrução são normalmente atrasados (com efeito, não se deve esperar produção eficaz imediata a seguir a uma apresentação inicial, mas deve-se assegurar uma exposição frequente às características instrucionais no uso comunicativo);
- Ter em consideração que os aprendentes têm diferentes estilos de aprendizagem;
- Ter em consideração que os aprendentes diferem nas atitudes afetivas (os materiais devem oferecer variedade e oferta de escolha);
- Maximizar o potencial de aprendizagem encorajando um envolvimento intelectual, emocional que estimule as atividades do lado direito e esquerdo do cérebro (através de uma variedade não trivial de atividades que requeiram diferentes tipos de processamento);
- Não devem assentar muito em práticas controladas de atividades;
- Fornecer oportunidade para *feedback* (*feedback* na eficácia do aprendente em alcançar objetivos comunicativos).

Tomlinson salienta ainda que a atenção dos aprendentes deve ser direcionada para os aspetos linguísticos do *input* e que tudo aquilo que está a ser ensinado deve ser entendido pelos aprendentes como relevante e utilitário. A importância do desenvolvimento de uma consciência cultural nos aprendentes deverá ser outro dos princípios subjacentes à elaboração de materiais didáticos. Esta consciência, frequentemente designada *cultural awareness*, implica o diálogo com uma cultura e consequentemente o confronto com diferentes e novos modos de comportamento e de pensamento, e que exigem a aplicação de estratégias cognitivas para descodificar a nova informação (Fenner & Newby, 2000: 13).

As propostas dos autores referidos, que efetivamente demonstram a importância conferida ao material didático no ensino de uma L2, convergem na primazia dada ao uso funcional da língua, bem como no envolvimento dos aprendentes na aprendizagem. Ambos destacam a importância da autenticidade e riqueza do *input* utilizado, salientando que os materiais didáticos também devem ser instrumentos que potenciem a

autonomia dos aprendentes. Estes pressupostos vão ao encontro do *QECR* (2001)¹⁹ que, ao adotar uma perspetiva acional do ensino de línguas, encara o utilizador e aprendente como atores sociais, conferindo ao professor o papel de promotor de competências de “aprender a aprender” que apoiem a autonomia do aluno.

4.2. Tipos de materiais didáticos

4.2.1 O manual

Assumindo um papel central no ensino tradicional de línguas, os manuais didáticos adotavam a forma de livros de textos que incluíam também informação gramatical. Veja-se o exemplo dos manuais *Português em Timor 1* e *2*, que revelam uma clara opção pelo método expositivo em que o professor assume o papel principal por oposição ao papel passivo dos aprendentes (Santos, 2009). Os manuais escolares são o alvo preferencial de um maior número de estudos e de análises, uma vez que são um dos materiais didáticos mais presentes nas salas de aula. As mudanças verificadas nos paradigmas de ensino e a ênfase numa abordagem comunicativa conduziram a uma alteração no formato dos manuais, sem diminuir a sua importância.

Alvo de opiniões contraditórias, no que toca à sua utilização na sala de aula, o manual constitui-se como o material instrucional por excelência. Para além de manuais de tipo generalista, que se destinam a um público heterogéneo (LM, contexto sociocultural e nível etário), encontramos também manuais específicos, que se dirigem a públicos específicos de determinada nacionalidade e LM. No seio da tipologia de manuais didáticos, deparamo-nos ainda com a distinção entre manuais fechados e manuais abertos. Enquanto os primeiros não incentivam o recurso a outras vias de aprendizagem, limitando-se a promover uma aprendizagem de tipo reprodutivo, os segundos promovem a interação, o saber-fazer, incentivando a pesquisa e a integração das aquisições e dos saberes (Tavares, 2008: 37).

Crawford (2002) apresenta-nos diversas perspetivas sobre a utilização do manual escolar na sala de aula. Se, por um lado, este recurso é visto por muitos como um inibidor da criatividade do professor, impedindo-o de criar e utilizar outros recursos,

¹⁹ Elaborado pelo Conselho da Europa, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) constitui-se como um documento norteador para todos os que trabalham na área no domínio das línguas, estabelecendo pontos de referência no que concerne a programas, níveis de proficiência linguística, entre outros aspetos.

por outro, constitui-se como uma ferramenta estruturadora, uma vez que instaura a rotina, introduz o elemento da previsibilidade, ajudando o professor na gestão da aula. O manual é um importante suporte do ensino/aprendizagem para o professor, inclusivamente um meio de formação de alguns professores menos experientes (Tavares, 2008: 45). Para os alunos, por sua vez, é um elemento norteador das aprendizagens já realizadas, mostrando o que é esperado dessa aprendizagem num determinado espaço de tempo. Para ser compreendido por professores e alunos é também muito importante que o manual apresente instruções claras. Neste sentido, Hernández (2007: 236) sugere que “[...] each handout should include short instructions and the language that students will need to do each exercise”.

Falar de manuais escolares para o contexto de ensino de uma L2 implica não só falar de língua, mas também de cultura. Sabendo *a priori* que os materiais didáticos não são neutros – antes apresentam uma visão do estado do mundo – uma das lacunas apontadas a este tipo material reside na visão redutora ou estereotipada apresentada pela maioria dos manuais escolares, no que concerne à apresentação de aspetos culturais e linguísticos de outros povos. Veja-se, a este propósito, o exemplo do manual *Português em Timor* apontado por Carneiro (2011), em que um elemento de uma família timorense, lamenta ter-se esquecido dos “fatos de banho”. Este exemplo revela desconhecimento de um aspeto cultural timorense. Na verdade, os timorenses não utilizam uma roupa específica para tomar banho; usam antes roupas habituais, do dia-a-dia. Isto é, a falta de fatos de banho não é um problema em TL²⁰! Esta visão distorcida da realidade é resultante da elaboração e produção de materiais em países onde a LA é LM (Holden & Rogers, 2002).

Os estereótipos culturais e as imagens negativas ainda aparecem em diversos materiais didáticos onde se verifica uma postura etnocêntrica que contribui para difundir a imagem de que o branco é um ser superior, neutro e normal por oposição à representação do *outro* como ser subordinado (Carvalho & Loureiro, 1999). Estas representações são, na maior parte das vezes, feitas num quadro de distanciamento face ao representado, compreendendo juízos por parte dos autores. A este propósito,

²⁰ Leia-se a este propósito Loureiro & Oliveira (2002: 1-16). Estas autoras ilustram o exemplo de uma aula lecionada em Oleiros, vila do Distrito de Castelo Branco, subordinada à temática ‘Are computers killing traditional games?’. Como resposta provável a esta pergunta, a professora estagiária escrevera, no plano de aula, ‘yes, they are’. No seio dos 28 alunos que constituíam a turma, apenas 5 tinham computador, pelo que após o silêncio dos alunos, denotador da perplexidade e estranheza causada pela pergunta, um dos alunos finalmente verbalizou “This is not a problem in Oleiros”. A reação dos alunos justifica-se pela restrita utilização dos computadores em Oleiros e que tornava a temática da aula irrelevante.

Manuela Guilherme (2002: 174) refere que a inclusão da cultura nas aulas de LE “is often carried out with reservation and, in the worst cases, with some lack of seriousness.”

O processo de construção de materiais didáticos requer, pois, muita sensibilidade cultural, especialmente em cenários marcados por histórias de conflitos. Eles são também responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico e auxiliam na construção de competências para o exercício de uma cidadania global.

A ausência de uma consciência cultural por parte dos criadores dos materiais didáticos acabará assim por se refletir no fraco envolvimento afetivo do aprendente com o material em questão e conseqüente alienação em relação à aprendizagem da língua. Nas palavras de Kayman (1997: 22), “It is useless to dream of a language or a pedagogy which can dissolve the divisions which constitute us”. Para além disso, este e outros exemplos demonstram ainda que os criadores de manuais desconhecem claramente o que está em causa numa aula de L2, nomeadamente a cultura, a língua do aprendente, as diferenças individuais e as políticas linguísticas e educacionais.

Com efeito, a idade, o tipo de ensino, a nacionalidade, a LM, o contexto sociocultural, a finalidade da aprendizagem, o nível de proficiência na língua-alvo (LA), entre outros fatores, são alguns dos aspetos a ter em conta aquando da elaboração deste material didático. Filiando-nos na visão de Crawford (2002) acreditamos, pois, que os professores e a sua experiência de ensino desempenham um papel muito importante na criação de material didático, bem como numa utilização crítica destes materiais em contexto de sala de aula.

Na sequência das visões apresentadas, estamos certos de que os materiais didáticos usados pelos docentes deverão ser o resultado de um processo pautado por princípios de aprendizagem/ensino em vez de réplicas de materiais já existentes. Perante os materiais didáticos que chegam às mãos de um professor, é importante levar os agentes de ensino a olhar cuidadosamente para os princípios que subjazem àqueles materiais, a fazer juízos de valor sobre a adequação aos objetivos que propõem, às necessidades específicas dos alunos, ao contexto de aprendizagem, entre outros aspetos. A produção de materiais didáticos não é, nem deve ser encarada como uma tarefa apenas realizada por professores experientes, muitas vezes ao serviço de editoras, de empresas ou de governos. O protagonismo da criação de materiais didáticos é também atribuído a todos os professores que trabalham diariamente esses materiais, conjuntamente com os seus alunos, permitindo-lhes verificar a sua maior ou menor

adequação, tendo em conta as necessidades e as características específicas do contexto de ensino, e que os leva, muitas vezes, a adaptar materiais pré-existentes. Ao longo deste processo, os criadores de materiais deverão ter em mente diversas questões teóricas e práticas que vão nortear e fundamentar a sua construção, nomeadamente o que devem ser os materiais didáticos e o que devem ter em conta.

Como já dissemos (cf. Cap. I, ponto 2.), a tarefa do ensino da LP em TL não é fácil e encontra diversos obstáculos, nomeadamente a falta de materiais didáticos, mais especificamente livros didáticos (Albuquerque, 2011). Parece-nos também que a utilização de um manual escolar, neste contexto tão específico, se constitui como um suporte extremamente útil para o ensino da LP, se atendermos àquelas que devem ser as funções de um manual de LE: veículo de transmissão de conhecimentos da língua, com objetivos funcionais e comunicativos, transmissor de aspetos sociais e culturais relevantes de um povo, transmissor da imagem real de um país, evitando estereótipos, consolidação e avaliação das aquisições, preparação dos aprendentes para atos reais de fala (Tavares, 2008: 45-46). Ainda a este propósito Albuquerque (2011: 9), reportando-se à situação concreta do ensino da LP em TL, por parte de professores portugueses e brasileiros, considera que os manuais didáticos são essenciais para a educação formal. Auxiliam os alunos que têm nos manuais didáticos e nos professores as únicas fontes de acesso ao saber e também ajudam os próprios professores no estudo dos conteúdos, colmatando lacunas na sua formação.

Em contextos geográficos e culturalmente afastados, o manual é um suporte útil não só no que diz respeito à língua, mas também no que concerne à transmissão da imagem da cultura e de um povo, com os hábitos e tradições que lhes são próprias (Tavares, 2008: 44).

Capítulo III

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Com o intuito de apurar as necessidades de recursos didáticos dos professores timorenses de português do ESTV de TL, procedeu-se à realização de um inquérito, aplicado entre treze de novembro de 2012 e catorze de dezembro de 2012, a 35 docentes timorenses que lecionavam a disciplina de LP, em 19 escolas técnicas (públicas e privadas) em funcionamento à data da realização do inquérito. Nenhum dos informantes inquiridos lecionava em mais do que uma escola técnico-vocacional, tratando-se, por isso, de 35 informantes diferentes.

1. Caracterização dos informantes

O conjunto de informantes é constituído por 35 docentes que lecionavam português em escolas técnico-vocacionais (públicas e privadas) em TL, e que se encontravam sob a tutela do Ministério da Educação, no ano letivo 2011/2012, distribuídos por um total de 19 escolas técnicas, localizadas em dez distritos, nomeadamente Aileu, Baucau, Cova-Lima, Díli, Ermera, Lautém, Liquiça, Manufahi, Oecusse e Viqueque.

A escolha deste grupo específico de informantes prende-se com o tema desta dissertação, que surgiu na sequência da mais recente experiência enquanto docente cooperante de LP ao serviço do PFICP do ESTV, no distrito de Díli, na Escola de Economia e Comércio de Becora, ao longo do ano letivo 2012/2013. Como já foi referido (cf. Cap. I), trata-se de um tipo de ensino que está atualmente, e pela primeira vez, a ser alvo de um processo de intervenção (ao nível de elaboração de currículos, materiais em LP e formação de professores). Pensamos que tal intervenção exige, antes de tudo, um estudo antecipado do contexto, dos recursos/materiais didáticos existentes e sobretudo a auscultação dos agentes de ensino, ao longo de todo o território.

O inquérito foi aplicado a 28 informantes do sexo masculino e 7 informantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 73 anos, sendo que 23 informantes se situam numa faixa etária situada acima dos 50 anos.

2. Localização das Escolas Técnicas

Para esta investigação selecionámos todas as escolas secundárias técnico-vocacionais, públicas e privadas, que se encontram sob a tutela do Ministério da Educação, excluindo as escolas técnicas dependentes do Ministério da Agricultura.

Distrito	Nome da Escola	
Díli	Escola de Economia e Comércio de Becora (SMEA)	
	Escola Técnica de Becora (STM)	
	Escola de Hotelaria e Turismo (SMKK)	
	Escola de Comércio S. Miguel (SMEA)	
	Escola Técnica de Informática de Akadiruhun	
Baucau	Escola Técnica Dom Bosco de Fatumaca	
	Escola Hotelaria e Turismo de Venilale (SMKK)	
	Escola de Comércio (SMEA)	
Aileu	Escola Comércio Aileu Vila (SMEA)	
Cova Lima	Escola de Comércio e Indústria Acar-Laran Suai (SMEA)	
Oecusse	Escola Comércio Palaban (SMEA)	
Viqueque	Escola Comércio e Indústria Kalo-Heda (SMEA)	
	Escola de Comércio (SMEA)	
Lautém	Escola Técnica de Lospalos (STM)	
Liquiçá	Escola de Economia e Comércio (SMEA)	
Ermera	Escola de Economia e Comércio Hatolia (SMEA)	
	Escola de Restaurante e Turismo de Gleno	
Manufahi	Escola de Comércio (SMEA)	
	Escola de Comércio Filial Dotik (SMEA) ²¹	
TOTAL	10 distritos	
		19 escolas

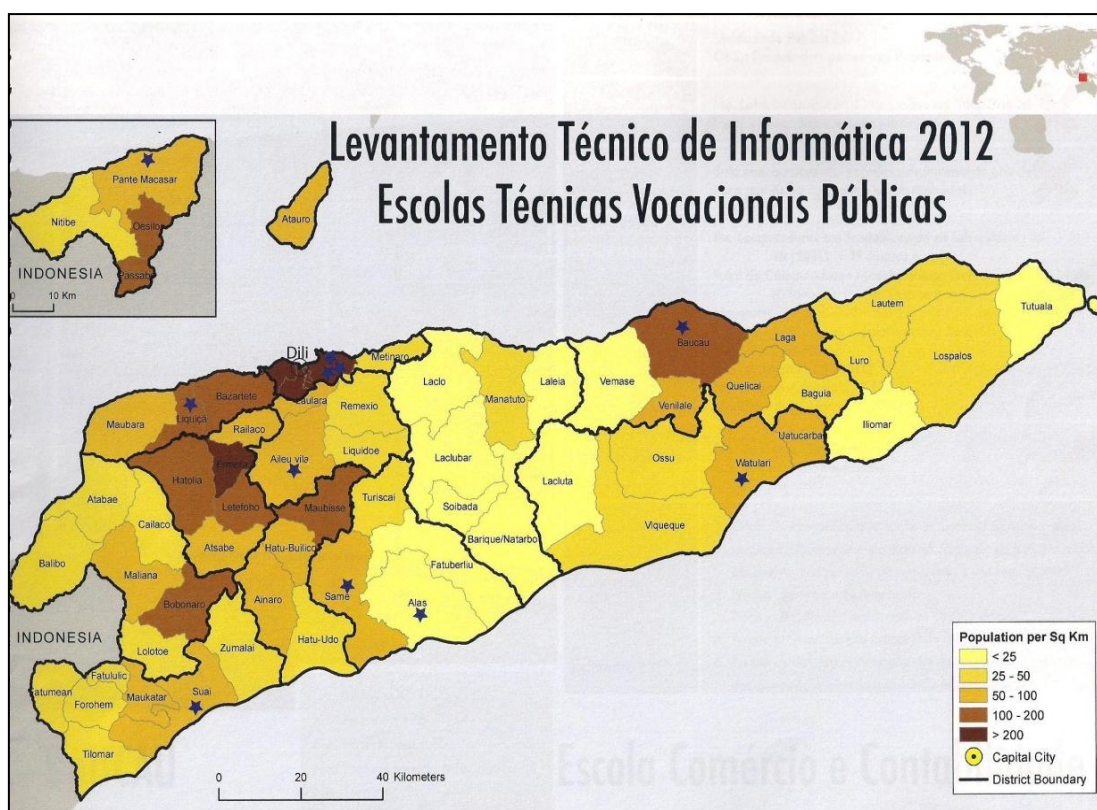
Tabela 1 – Escolas técnicas no ano 2012 e respetiva localização²²

Localizadas em dez dos treze distritos administrativos que constituem o território timorense, a grande maioria destas escolas não possui infraestruturas adequadas, nem os meios necessários à prática letiva (não há eletricidade pública em alguns distritos; o número de mesas e cadeiras é manifestamente insuficiente para o elevado número de alunos; não há equipamento adequado para a lecionação de cursos

²¹ São ainda comuns as designações de cursos, de disciplinas e nomes das escolas em *bahasa indonesia* (sobretudo siglas), verificando-se ausência de uniformidade, nomeadamente em documentos oficiais, nas traduções realizadas para português: SMEA (*Sekolah Menengah Ekonomi Atas*); SMKK (*Sekolah Menengah Kesejahteraan Keluarga*); STM (*Sekolah Teknik Menengah*).

²² Dados fornecidos pela Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional, 2012.

específicos; as escolas localizam-se a grande distância geográfica; as vias de comunicação estão degradadas, o que dificulta a comunicação com os centros de decisão situados na capital, Díli, entre outros aspetos). Estão nessa situação as escolas técnicas públicas situadas, sobretudo, em distritos mais longínquos e que muitas vezes não se encontram localizadas na capital de distrito, mas em divisões administrativas mais pequenas, isto é, subdistritos. Destacam-se desta conjuntura as escolas privadas que, estando a cargo de Missões Religiosas/Igreja e outras organizações, usufruem de outros fundos e apresentam condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, quer em termos de infraestruturas, quer em termos do desenrolar das atividades letivas. O mapa que a seguir se apresenta mostra a localização das escolas públicas do ESTV de TL.



Mapa 2: Escolas Técnicas Vocacionais Públicas por distrito. Fonte: Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional, *Levantamento Técnico de Informática 2012*, preparado pelo Departamento de Informática – DNPETI-ME (maio 2012).

3. Condições de recolha de dados

Dadas as especificidades de funcionamento da administração pública de TL, um país dotado de recursos humanos com formação insuficiente, com pouca legislação

específica que regulamente a atividade docente, com dificuldades de comunicação entre as escolas e a Direção Nacional do ESTV, muitos dos docentes de LP que integravam as listas fornecidas pelo Ministério da Educação já não se encontravam em funções, lecionavam outra disciplina ou haviam sido transferidos para outras escolas. A ausência de informação atualizada sobre as escolas técnico-vocacionais, nomeadamente sobre o corpo docente, cujos processos de transferência não são atualizados, constituiu um dos obstáculos à seleção dos informantes. A multiplicidade de atividades em que alguns dos docentes de LP destas escolas estão envolvidos (frequentam licenciaturas e outros tipos de formações, alguns são formadores de LP e ao mesmo tempo professores nas escolas técnico-vocacionais) dificultou também a sua localização e consequente obtenção dos dados necessários a este estudo.

Após contacto com os diretores das diversas escolas, foram agendadas reuniões com os professores de LP, tendo-se optado pela aplicação presencial do inquérito. A inexistência de dados do Ministério da Educação, bem como as possíveis dificuldades de compreensão do inquérito por parte dos professores levou a optar por esta forma de recolha, apesar dos possíveis efeitos da presença do investigador.

Um dos constrangimentos para a aplicação dos inquéritos prendeu-se com os condicionamentos de ordem geográfica, relacionados com a localização das escolas e docentes, num território onde as pequenas distâncias se traduzem em várias horas de viagem, por estradas deterioradas.

4. Recolha de dados: o Inquérito

Para o tratamento do tema da nossa dissertação, afigurou-se-nos de extrema importância a administração de um inquérito que permitisse avaliar mais objetivamente o que os professores timorenses que ensinam LP no ESTV de TL pensam sobre a importância dos materiais didáticos e o que eles devem ser e conter.

A escolha das questões a incorporar no inquérito foi determinada por várias preocupações. Em primeiro lugar, tivemos em atenção a dimensão do questionário, evitando que a extensão fosse um fator de desmotivação e, consequentemente, originasse respostas menos refletidas. Por outro lado, houve uma grande preocupação na linguagem utilizada. Conhecendo *a priori* o público-alvo, nomeadamente as dificuldades sentidas no domínio da LP, optámos pela utilização de linguagem simples e direta, de fácil entendimento para o inquirido. Como já referimos, apesar de se tratar de

professores de LP, estes professores têm competências linguísticas limitadas em português, por razões já explicitadas anteriormente (cf. Cap. I, ponto 2).

Considerando as características dos informantes já referidas, optou-se por determinado tipo de questões, nomeadamente de preenchimento de quadros com dados relativos à prática letiva, habilitações académicas e profissionais e perguntas de resposta múltipla, para evitar as respostas abertas.

De facto, à primeira vista, a escolha desta tipologia de questões poderia parecer demasiado limitada e limitadora das respostas, talvez até manipuladora das mesmas, mas a colocação de perguntas de resposta livre afigurava-se certamente como um elemento inibidor de respostas por parte dos inquiridos (em virtude da pouca proficiência linguística), comprometendo a reflexão que pretendíamos. Com o objetivo de possibilitar a estes professores respostas que estivessem fora do leque daquelas que já são apresentadas como hipóteses, optou-se pela colocação da opção *outro(s)*, seguido de um espaço em branco, visando precisamente a explicitação de um outro tipo de resposta, para além das opções dadas aos informantes.

Em termos de estrutura, o inquérito encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte é constituída por questões que nos permitem traçar o perfil dos informantes e aborda aspetos que se prendem com as suas habilitações académicas (questões 1.1, 1.2 e 1.3). A segunda parte é direcionada para os recursos/materiais didáticos, tema central desta dissertação.

No que concerne às habilitações académicas, as questões 1.1 e 1.2 visam saber mais sobre o percurso académico de cada um destes docentes: nome do curso, grau académico, instituição, ano de conclusão, país onde realizou a formação.

Segue-se um quadro com o qual se pretende obter informações sobre a experiência de ensino. Considerando o facto, já referido, de que houve recurso a docentes que possuíam habilitações académicas em determinada área²³ para a lecionação de disciplinas desfasadas da respetiva área de formação, o objetivo da questão 1.2. do inquérito é precisamente averiguar a experiência de ensino em períodos históricos distintos (período colonial português, período de ocupação indonésia e

²³ No contexto de TL é frequente encontrarmos a designação de “especialidade” para denominar aquilo que habitualmente conhecemos, no contexto português, como área de trabalho ou, neste caso, área de ensino. Esta oscilação terminológica é também patente na utilização recorrente da palavra “matéria de ensino” (no contexto escolar e em documentos oficiais do Ministério da Educação de TL) em vez da utilização da palavra “disciplina”. Optou-se por manter, no inquérito, as designações utilizadas atualmente neste contexto, com o intuito de facilitar a compreensão das questões por parte dos docentes timorenses.

período pós-independência) procurando analisar, ao mesmo tempo, se existe uma correspondência entre a “especialidade” (a área de cada um) e a “matéria de ensino” que estão a lecionar, isto é, a disciplina que ensinam. Por último, procurou-se obter informações sobre a prática letiva destes professores (o número de horas letivas ou o número de alunos na sala de aula são fatores que condicionam a utilização de determinado material didático e são variáveis a ter em conta aquando da elaboração dos mesmos).

A segunda parte do inquérito foca um conjunto de questões que dizem diretamente respeito ao tema da nossa dissertação. Num primeiro momento, tentamos perceber de que materiais os professores dispõem na escola em que ensinam (questão 2.1.); averiguamos depois que recursos utilizam para preparar as suas aulas (questão 2.2.); num terceiro momento, tentamos perceber a avaliação que os professores fazem dos materiais que usam, apelando à sua consciência didático-pedagógica (questão 2.3.); por fim, recolhemos as opiniões destes docentes sobre os requisitos que entendem que os materiais didáticos para o ensino da LP devem pressupor (questão 2.4.).

Nesta última questão, as opções apresentadas aos informantes foram organizadas com base nos seguintes critérios: tipo de linguagem, os conteúdos apresentados (linguísticos, culturais), tipologia de atividades/tarefas, conceção e organização gráfica e características físicas dos materiais (Tavares, 2008: 78).

Posteriormente, apresentamos e tentamos interpretar os dados resultantes da aplicação do inquérito descrito, recorrendo à experiência adquirida neste território em anos anteriores e, mais recentemente, enquanto formadora dos docentes da Escola de Economia e Comércio de Becora, em Díli, na área da LP.

4.1. Perfil de formação dos informantes

Como podemos observar no gráfico que se segue, há uma notória heterogeneidade de cursos frequentados por estes professores de LP, que vão desde cursos de religião a cursos de enfermagem (AKPER). As sucessivas mutações no sistema educativo, advindas de diferentes situações políticas e, conseqüentemente, de diferentes situações linguísticas vividas neste território, traduzem-se não só em diferentes tipos de formação, mas também numa oscilação nas designações atribuídas aos cursos e aos graus por eles conferidos (cf. Cap. I, ponto 2).

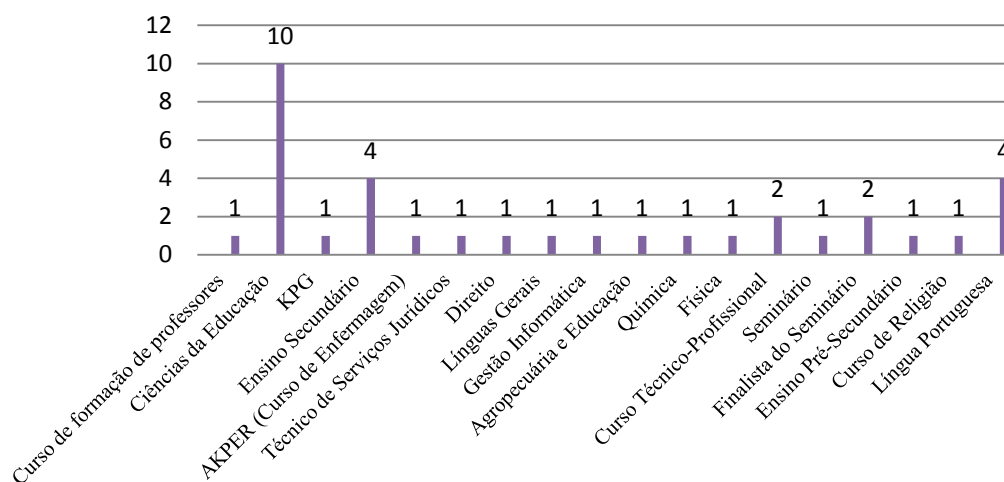


Gráfico 1 – Habilitações académicas.

Guterres (2011) apresenta-nos uma descrição de algumas das diferentes fases de formação de professores timorenses. Na época da Administração Portuguesa, essa era feita pelas missões de evangelização, estando a cargo de missionários. Na época da ocupação da Indonésia, entre 1975 e 1999, a formação passava pela frequência de diversos cursos cujas designações perduram até aos dias de hoje: SPG – corresponde a uma instituição pública para formação de professores do ensino primário, também conhecido como Ensino Médio; SPGK – escola para formação de professores de religião católica; SGO – formação de professores de Educação Física do Ensino Primário; e KPG – curso de formação de professores dirigido a professores e monitores escolares que lecionavam nas escolas durante o domínio português. A partir de 1994, e no que concerne às habilitações académicas dos professores timorenses, é também frequente encontrarmos as designações *Diploma 1*²⁴ e *Diploma 2*, que correspondem a um curso médio de duração de 1 a 2 anos.

Atualmente, a formação inicial de docentes timorenses está a cargo de diversas entidades, nomeadamente a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), através da Faculdade de Educação, que integra os departamentos de LP, língua inglesa, língua malaia, biologia, química, matemática, formação de professores, bem como o Instituto Católico para formação de professores (ICFP), situado em Baucau, pertencente à

²⁴ “O ensino superior técnico compreende cursos de dois ou quatro semestres de duração, conferindo, respetivamente, Diploma I ou II.” (Lei de Bases da Educação de Timor-Leste; Lei N.º14/2008 de 29 de outubro, 2008, artigo 20.º, outubro 2008)

congregação Marista. Para além destes organismos, o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) é também responsável, neste momento, pela formação inicial e contínua de docentes timorenses, contando com o apoio da Cooperação Portuguesa e Brasileira.

Os dados obtidos mostram que estamos perante um grupo de professores com formações académicas variadas – que acompanham diferentes períodos da história de TL – e que influenciam as suas metodologias de ensino, mais concretamente e reportando-nos ao nosso estudo, influenciam a forma como pensam nos materiais didáticos.

Relativamente ao grau académico obtido, o gráfico que se segue mostra-nos que 53% dos informantes concluíram o bacharelato, por oposição aos 47% que não frequentaram qualquer bacharelato ou licenciatura. Incluem-se neste grupo docentes que se inserem numa das seguintes situações: concluíram a 4.^a classe no período colonial português, concluíram o 3.^o ano, concluíram o ensino secundário e são finalistas do seminário²⁵:

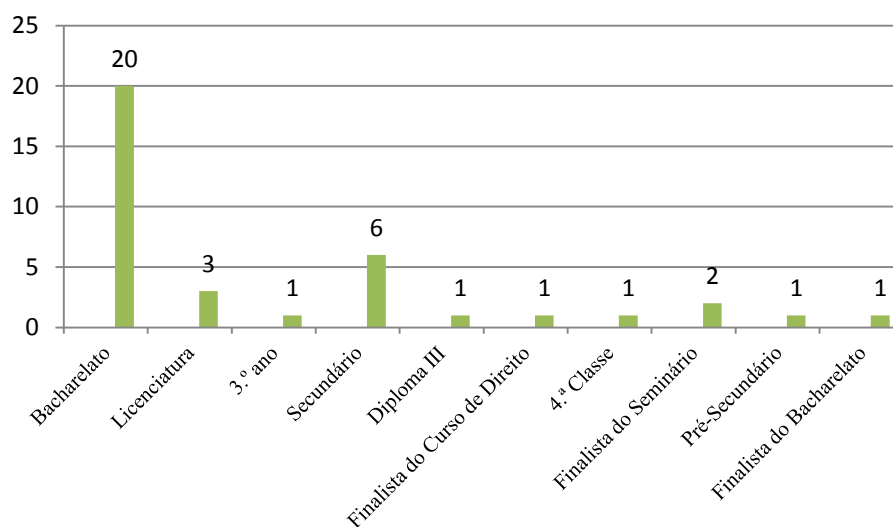


Gráfico 2 – Grau académico dos informantes

Um dos informantes refere que concluiu o 3.^o ano, ou melhor, o 3.^o ciclo, correspondendo ao 6.^o e 7.^o ano então ministrados no único liceu público, em TL, Liceu Dr. Francisco Machado, por volta de 1960.

Tendo em vista a capacitação dos professores timorenses sem habilitações adequadas nos domínios pedagógico e científico, foi iniciado em 2004/2005 o curso

²⁵ Estes informantes lecionam em escolas do ESTV privadas e que se encontram sob a tutela da igreja católica.

designado como *Bacharelato Noturno* (Barbeiro, 2010), que incluía formação em Ciências da Educação, metodologias e áreas disciplinares específicas (química, física, matemática, história, geografia e biologia), estando sob a alçada da UNTL e contando com a colaboração da Cooperação Portuguesa (através do PRLP) e da Cooperação Brasileira (Barbeiro, 2010). O *Relatório de Avaliação do PRLP em Timor-Leste (2003-2009)* conclui que, na educação formal, a maioria dos professores terá frequentado, ao longo dos anos, algum tipo de formação em LP (Barbeiro, 2010). Contudo, 85% dos cerca de 12 mil professores não terá tido formação conducente a grau académico.

Os dados do nosso inquérito confirmam que muitos dos docentes de LP do ESTV não têm formação adequada no âmbito das metodologias de ensino/aprendizagem de L2 que sustente as suas práticas letivas. Como o sucesso do ensino da LP está dependente da formação destes docentes, este fator deve condicionar a construção de materiais didático/pedagógicos adequados ao contexto de TL.

Os informantes frequentaram e ainda frequentam, em alguns casos, diversas instituições de ensino/formação, nomeadamente a UNTL, o INFORDEPE, bem como universidades da Indonésia, entre outras instituições de cariz mais técnico. Entre os locais onde estes docentes realizaram as suas formações, destacamos instituições mais antigas, como, por exemplo, o Liceu Dr. Francisco Machado, antigo colégio-liceu de Díli, convertido, a partir de 1960, no “Liceu Dr. Francisco Machado”, que nos finais da colonização já ministrava até 3.º ciclo (6.º e 7.º anos). A outra instituição é o Externato São José, propriedade da diocese de Díli, e única instituição de ensino que na época do domínio indonésio ministrava em português (Jerónimo, 2011).

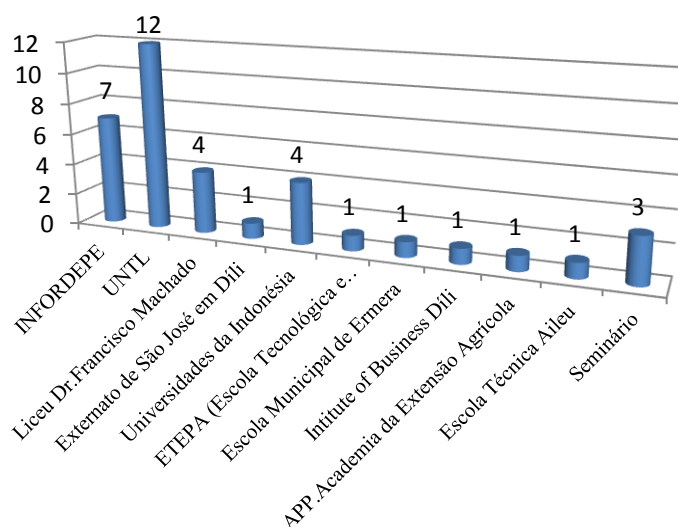


Gráfico 3 – Instituições de ensino frequentadas pelos informantes

Como o gráfico que se segue deixa perceber, a maioria das formações foi concluída num período recente, mais precisamente entre 2007 e o momento presente, correspondendo maioritariamente à frequência do *Bacharelato Nocturno* (formação contínua em serviço) iniciado em 2004/2005. Ao espelharem formações realizadas em períodos distintos da complexa história de TL (colonização portuguesa até 1975, período de ocupação indonésia até 1999 e a atual independente RDTL), os resultados demonstram bem a singularidade destes professores timorenses, marcados por realidades educativas de natureza diversa.

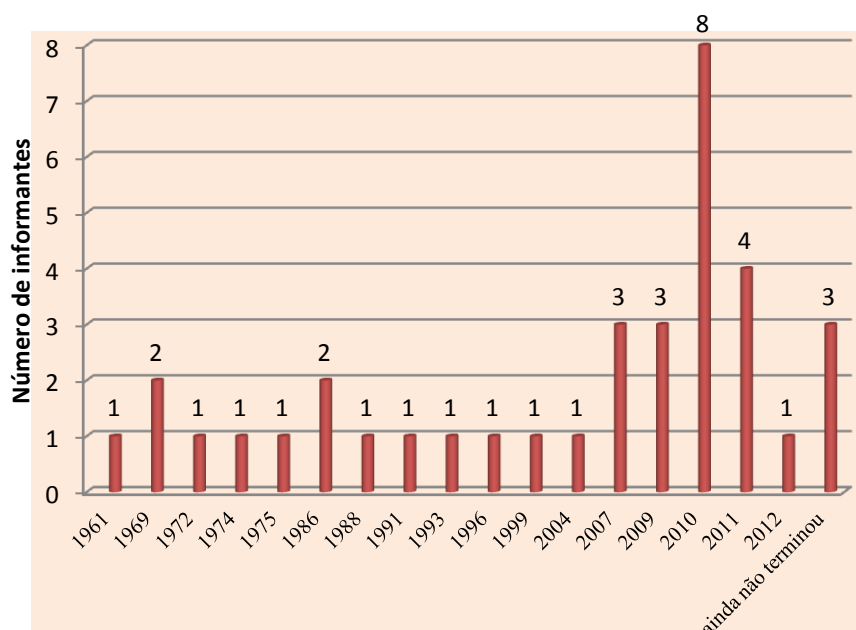


Gráfico 4 – Ano de conclusão do curso.

O gráfico mostra-nos que existem informantes cujas formações remontam à década de 1960, o que naturalmente acarreta consequências ao nível do seu conhecimento didático, relativamente às formas mais eficazes para ensinar e aprender línguas e, mais concretamente, a LP como L2. A breve abordagem sobre as metodologias de ensino, ao longo do Capítulo II, mostrou-nos que estas acompanharam a evolução dos tempos e que, por exemplo, só mais recentemente temos assistido a uma ênfase na perspetiva comunicativa das línguas. Quer isto dizer que os docentes timorenses não tiveram provavelmente acesso a este tipo de conhecimento, desconhecem estas práticas didáticas e consequentemente desconhecem as teorias e metodologias de ensino da LP como LNM, já que o interesse por esta área de estudo é ainda mais recente. A tudo isto acrescerá o desconhecimento de formas de ensinar uma L2.

Relativamente ao país onde decorreram as formações, 29 dos inquiridos (83%) realizaram as respetivas formações no território de TL, 4 informantes (11%) concluíram os cursos na Indonésia e 1 dos informantes (3%), estudou na Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA), em Portugal, usufruindo de um sistema de bolsas. Há ainda um informante que realizou formações quer na Indonésia, quer em TL.

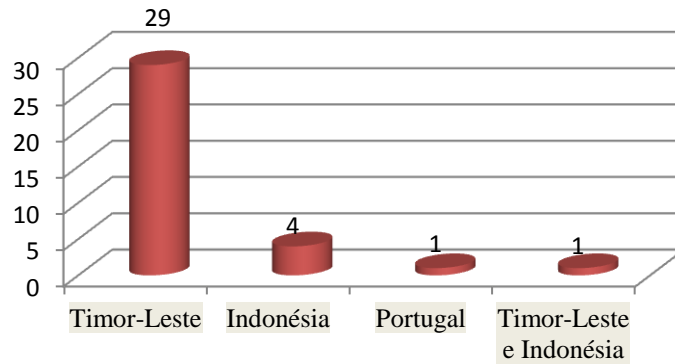


Gráfico 5 – Local onde decorreu a formação.

Ainda no âmbito da caracterização dos informantes (questão 1.2.) procurou-se averiguar a sua área de ensino, isto é, aquilo que é frequentemente designado como *especialidade*, que é conferida pelo curso obtido. A UNTL, mais precisamente a Faculdade de Ciências de Educação, assegura neste momento nove cursos de formação de professores em diversas especialidades: inglês; matemática; indonésio; biologia; física, química e LP, cuja criação é mais recente. A análise dos resultados mostra-nos que 16 (46%) dos informantes têm uma especialidade que não corresponde à área na qual estão a trabalhar, 7 (20%) não possuem qualquer tipo de especialidade (neste grupo incluem-se docentes que concluíram o ES, seminaristas e aqueles que ainda estão a concluir os estudos) e 12 (34%) têm efetivamente formação específica na área. Veja-se a este propósito o Gráfico 6:

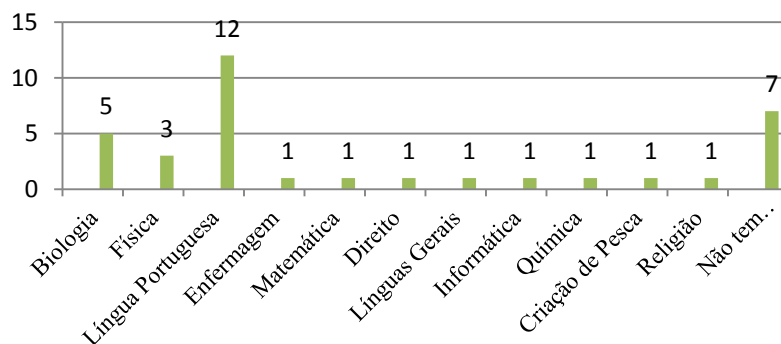


Gráfico 6 – Especialidade dos informantes

Dos 35 informantes, 23 lecionam apenas a disciplina de LP e 12 acumulam ainda a lecionação desta disciplina com outras línguas, ciências exatas e/ou ciências sociais. Uma observação atenta dos gráficos 6 e 7 mostra-nos assim que não existe uma correspondência entre a especialidade obtida pelos informantes e a disciplina por eles lecionada. Os informantes, com as mais variadas formações específicas, desde a área da pesca, passando pelo direito e pela enfermagem, têm a seu cargo a responsabilidade do ensino de uma L2, com todas as especificidades que o ensino da LP acarreta num contexto tão singular como o de TL.

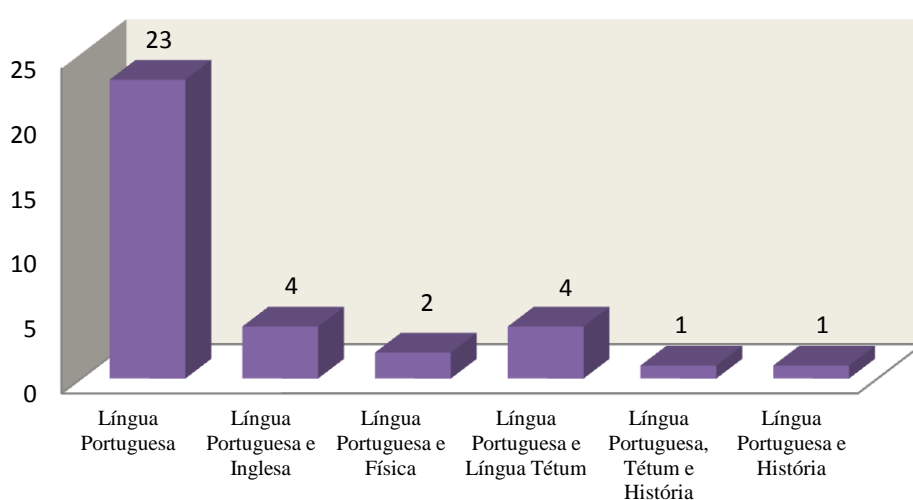


Gráfico 7 - Matéria de ensino dos informantes

No campo da experiência de ensino, verificamos que 28 dos informantes não tiveram qualquer experiência de ensino durante a época do domínio português e indonésio, 7 assumiram funções docentes durante o domínio indonésio e a larga maioria na recém-independente RDTL.

Estes dados, corroborados pelos apresentados no Gráfico 4, remetem-nos para outro aspeto importante: a pouca experiência de ensino destes docentes. Os dados recolhidos por Guterres (2011: 96) sobre docentes em início de carreira revelam-nos dificuldades de ordem variada, nomeadamente no uso de estratégias de ensino, dificuldades em avaliar os alunos, apontando a necessidade de reformas no programa de formação inicial.

A falta de material didático é outra das dificuldades apontadas. Dada a inexperiência de muitos destes docentes será necessário construir materiais didáticos que também os ajudem a superar as dificuldades, com instruções claras e atividades adequadas ao contexto de ensino.

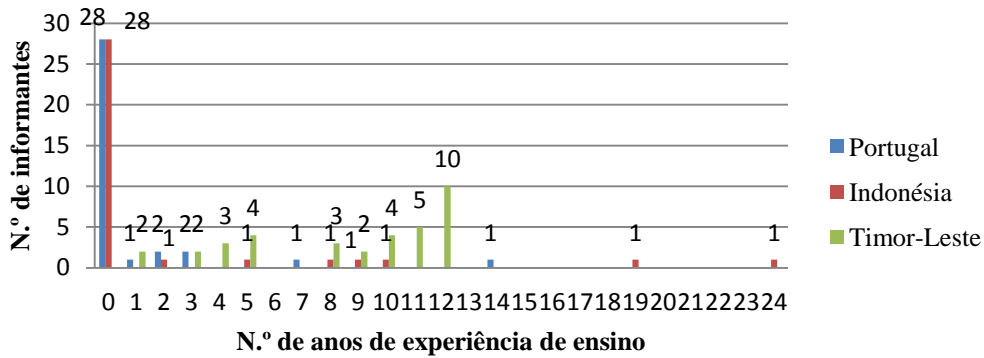


Gráfico 8 – Experiência de ensino dos informantes.

4.2. Condições de ensino/aprendizagem

A experiência no território, e mais particularmente na Escola de Economia e Comércio de Becora, mostra-nos que o elevado número de alunos por turmas, e o período de duração das aulas são dois dos fatores que dificultam o processo de ensino/aprendizagem.

Quanto à caracterização das atividades letivas, as respostas dadas à questão 1.3. mostram uma oscilação na carga letiva dos inquiridos, que pode ir das 4 às 44 horas semanais (estão incluídas as horas dedicadas à lecionação de todas as disciplinas a cargo de cada docente). Dadas as fragilidades do sistema educativo em TL, e em particular o estágio embrionário do ESTV, regido ainda por um currículo transitório, é notória a variação e ausência de uniformidade na duração dos tempos de aulas, de escola para escola, pelo que o conceito de “hora letiva” poderá variar entre os 30 e 50 minutos, o que poderá ajudar a explicar as 44 horas letivas de um dos informantes.

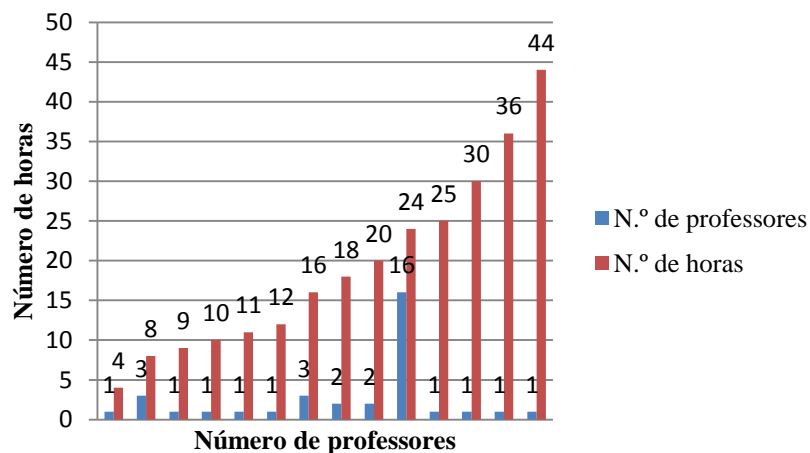


Gráfico 9 – Número de horas letivas

Os resultados obtidos na questão 1.3.2. ilustram o elevado número de alunos que podem constituir uma turma. 71% dos informantes lecionam em turmas com um número acima dos 45 alunos, como mostra o gráfico que se segue:

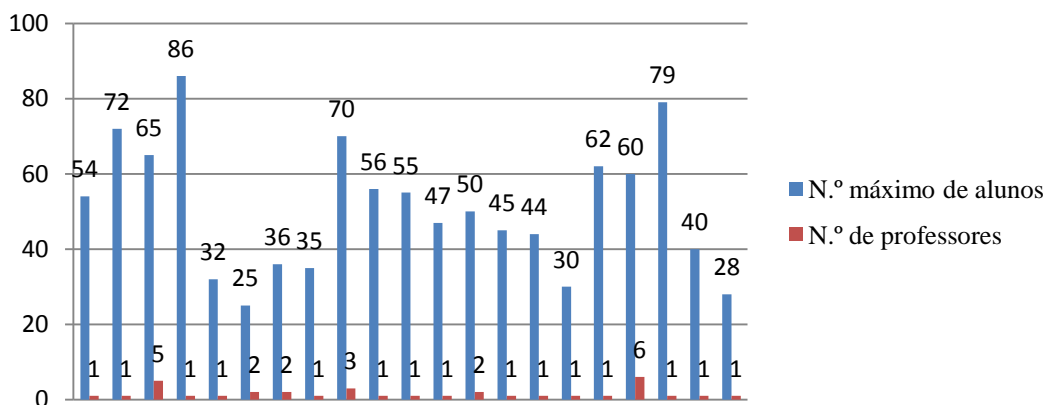


Gráfico 10 – Número máximo de alunos por turma

Quanto ao número mínimo de alunos, 51% dos inquiridos referiram que as turmas mais pequenas são constituídas por mais de 35 alunos. A observação destes dois gráficos (10 e 11) deixa adivinhar a multiplicidade de contextos, de realidades distintas em que ocorre o ensino da LP no ESTV.

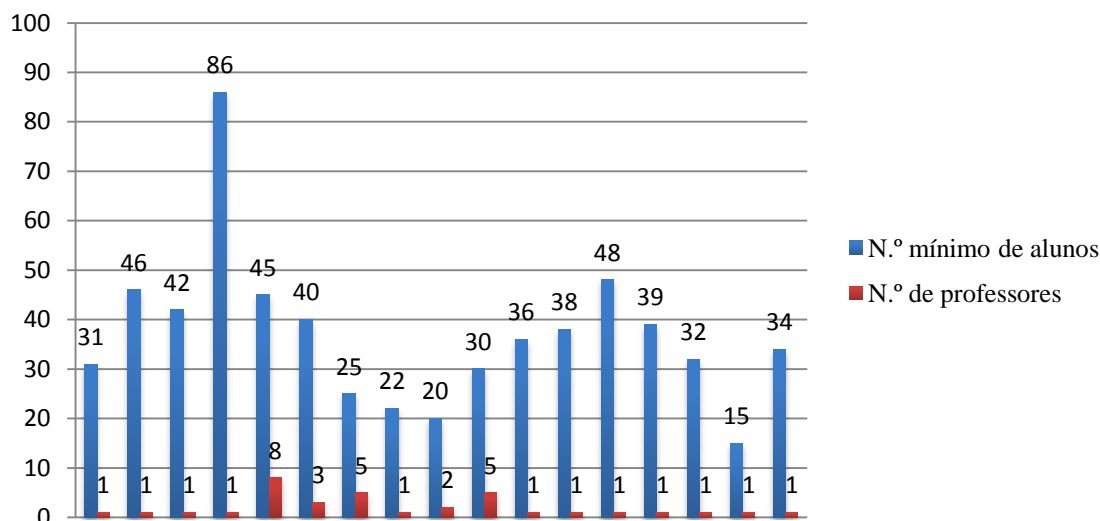


Gráfico 11- Número mínimo de alunos por turma.

Da leitura dos resultados da primeira parte do inquérito podemos concluir que as variáveis formação académica, experiência de ensino, contexto de ensino, ajudam-nos a

conhecer algumas condições em que ocorre o ensino/aprendizagem da LP, pelo que qualquer quadro de princípios para a elaboração de materiais didáticos não poderá ignorar estas variáveis. O percurso realizado até ao momento permite-nos afirmar que o contexto do ESTV é constituído por docentes com habilitações académicas diferenciadas, que acompanham diferentes momentos da história de TL e que, na grande maioria, não os habilita para o ensino da LP. Muitos deles são professores com pouca experiência, pois concluíram o bacharelato recentemente, e trabalham em escolas que apresentam um elevado número de alunos por turma, onde a duração das aulas pode ser muito variável. Este panorama é determinante e deve ser tido em conta na elaboração de materiais didáticos adequados para trabalhar nestas condições.

4.3. Recursos/materiais didáticos existentes

Tal como referimos anteriormente (cf. Cap. I, ponto 2), os professores timorenses confrontam-se diariamente com a escassez de publicações e manuais escolares em LP.

Centrando a nossa atenção na segunda parte do inquérito, dedicada aos recursos/materiais didáticos, as respostas à questão 2.1. confirmam a perceção construída através da experiência letiva no país, isto é, que os professores timorenses não dispõem de materiais didáticos suficientes para o ensino da LP, nomeadamente manuais, gramáticas e dicionários. (cf. Cap. I, ponto 2). Observando o Gráfico 12, verificamos que todos os informantes (100%) têm mesas, cadeiras, quadro preto e giz. Apesar de confirmarem a existência destes meios, os informantes salientaram (sobretudo os que ensinam em escolas públicas) a insuficiência e degradação destes recursos, que decorre do elevado número de alunos por turma e das fracas condições dos edifícios escolares (no caso da ETEC Becora, por exemplo, a ausência de portas nas salas de aula permite a entrada de qualquer pessoa e até de animais). A maioria dos informantes, 32 (91%), confirmou a existência de computadores na escola, e 26 (74%) a existência de uma impressora. Entre os informantes, apenas 1 referiu *outros recursos didáticos* como quadros brancos e canetas.

A nossa experiência docente no país permite confirmar a existência destes meios, muitos dos quais foram oferecidos por diversas organizações internacionais, que, apesar da sua qualidade, ficam expostos à degradação dos espaços físicos onde se encontram e acabam também por se degradar. Para além disso, o facto de a eletricidade

pública, na maioria dos distritos, só estar disponível após as 18 horas, condiciona a utilização destes meios (muitas destas escolas dispõem de pequenos geradores, também eles com problemas).

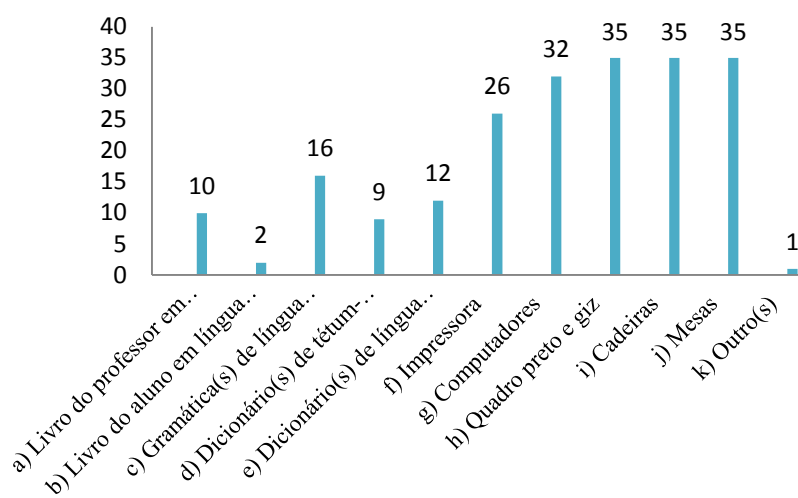


Gráfico 12 – Recursos didáticos existentes na escola

Quando questionados sobre os recursos que utilizam para preparar as suas aulas, os informantes referem que as gramáticas de LP são o recurso didático disponível mais utilizado, seguindo-se livros e revistas oferecidos por diversas instituições e organismos, nomeadamente a Cooperação Portuguesa. Estes professores relataram que utilizam frequentemente as gramáticas na preparação das suas aulas, bem como os manuais *Português em Timor 1* e *2*²⁶ (Coimbra & Coimbra, 2003), livros oferecidos aos professores timorenses pela Cooperação Portuguesa. Um número reduzido de professores socorre-se ainda de livros e fotocópias do período colonial português e cerca de 6 inquiridos, isto é 17%, dizem utilizar textos da internet (nomeadamente professores que ensinam em escolas privadas do ESTV).

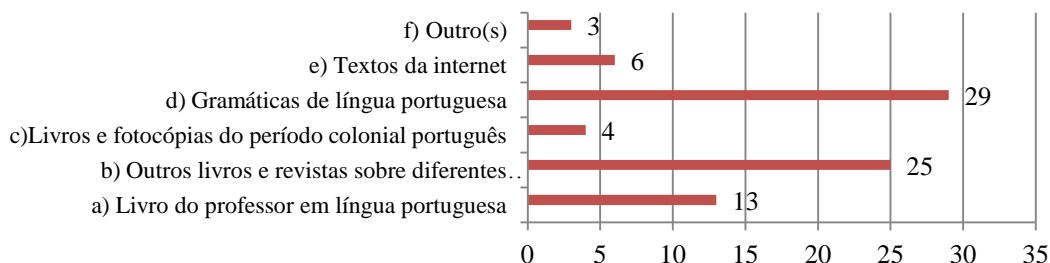


Gráfico 13 – Recursos didáticos utilizados na preparação de aulas

²⁶ Santos (2009: 58) procede à análise dos manuais *Português em Timor 1* e *Português em Timor 2*, que considera fazerem a apologia do Método Expositivo na didática da LP em TL e refere ainda que “ao não elaborarem os manuais a partir da perspetiva timorense, as autoras mostram desconhecer por completo a realidade dos alunos e erram na própria base”.

Uma vez que as gramáticas são o recurso didático mais utilizado, como podemos comprovar através do Gráfico 13, deduz-se que as metodologias de ensino utilizadas assentem em modelos tradicionais. Ainda no âmbito dos materiais didáticos, as questões 2.3. e 2.4. procuram obter dos informantes uma análise crítica dos materiais por eles utilizados. Na questão 2.3. são propostas diversas opções de resposta que resultam não só das leituras levadas a cabo neste domínio específico, mas também da observação direta. Vejam-se os resultados apurados através do inquérito:

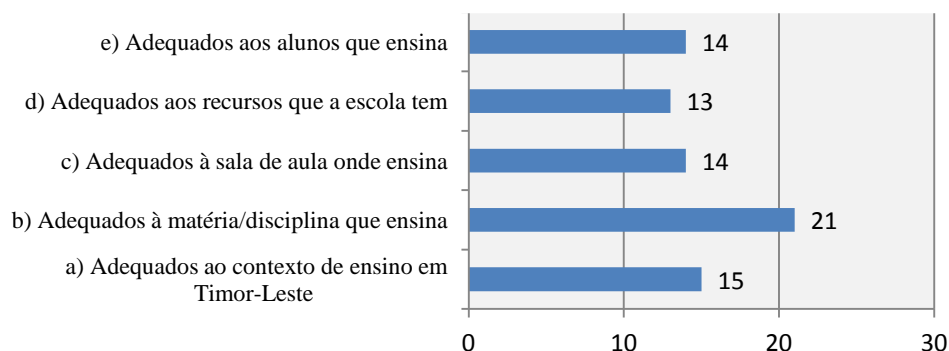


Gráfico 14 – Adequação dos materiais didáticos

A observação das respostas mostra-nos que 21 (60%) inquiridos considera que os materiais são adequados à matéria/disciplina que ensinam. Esta opinião poderá resultar, como já verificámos anteriormente, do escasso contacto com materiais em LP e, como tal, da ausência de uma base de comparação. Por outro lado, e depois de analisados os dados sobre a formação académica destes docentes, constatamos que a maioria deles não dispõe de formação didático/pedagógica que os capacite para fazer juízos fundamentados sobre a adequação dos únicos materiais de que dispõem. Por outro lado, dos resultados observados no Gráfico 14, também podemos concluir que uma margem substancial de informantes não considera os materiais adequados aos recursos que a escola tem, nem à sala ou aos alunos que ensina, o que parece refletir uma clara noção da situação em que decorre o processo de ensino/aprendizagem: os professores são os únicos detentores de material didático, estando impossibilitados de realizar cópias para o elevado número de alunos por turma, o que, associado à ausência de eletricidade e meios informáticos, os leva a centrarem na sua pessoa todo o processo de ensino/aprendizagem, limitando-se a escrever no quadro os textos de que dispõem, recorrendo a métodos expositivos.

Na questão 2.4., foi pedido aos professores que refletissem sobre aspetos negativos que encontram nos materiais didáticos. Esta questão colocou alguns problemas aos informantes, na medida em que, dada a escassez de ferramentas didáticas e de contacto com materiais diversificados, poucos são aqueles que conseguem um distanciamento crítico que lhes permita aferir a qualidade dos mesmos. Neste domínio, a disparidade de opiniões é bem evidente, como mostra o gráfico seguinte:

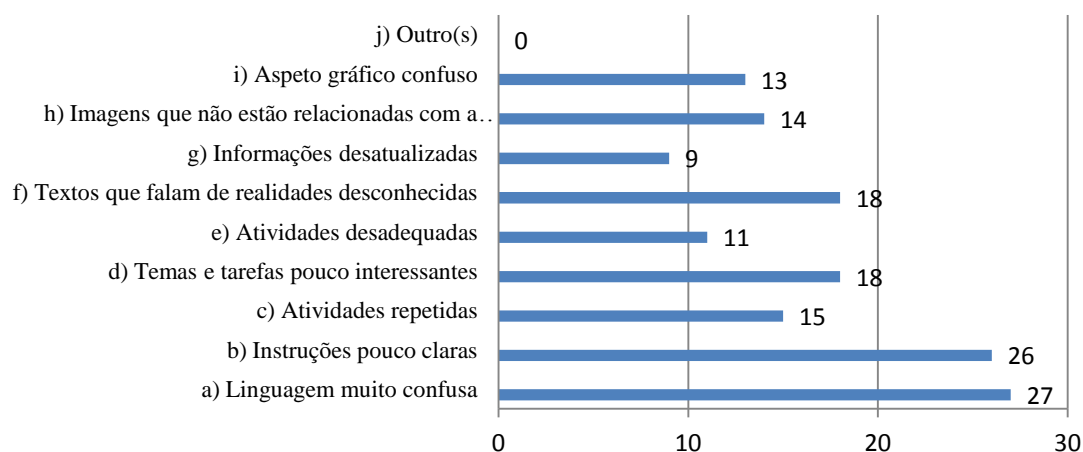


Gráfico 15 – *Aspectos negativos dos materiais didáticos.*

77% dos informantes, isto é, 27 informantes, consideraram que a linguagem utilizada é muito confusa, o que poderá denotar dificuldades de índole linguística por parte dos docentes. O não entendimento das instruções presentes nos materiais didáticos é outro dos aspetos negativos apontados por 26 inquiridos, o que, para além de um deficitário conhecimento linguístico dos informantes, já mencionado anteriormente, poderá também indiciar falta de clareza, precisão e concisão nas instruções fornecidas em muitos materiais didáticos. Harmer (2003: 54) salienta que as instruções “must be short, simple, concise, and precise” tendo em vista o sucesso da realização de uma determinada tarefa.

Uma percentagem significativa de informantes (51%) considera que os temas e tarefas são pouco interessantes e que os textos falam de realidades desconhecidas, o que denota um olhar crítico relativamente ao que é oferecido e veiculado através de alguns dos materiais didáticos. Um dos princípios apontados por Tomlinson para a elaboração de ferramentas de ensino é precisamente a utilização de textos e ilustrações que os aprendentes possam relacionar com a sua própria cultura. A reflexão empreendida por Carneiro (2011) sobre alguns dos materiais didáticos utilizados em TL refere como aspetos negativos: a ausência de contextos reais, textos com exercícios que não preveem

qualquer tipo de interação entre os alunos, predomínio de imagens descontextualizadas e onde a cultura aparece como um estereótipo.

Apenas 26% dos informantes consideram que as informações presentes são desatualizadas e nenhum informante aponta outros aspetos negativos. Da análise dos dados desta secção, podemos concluir que a ausência de materiais didáticos impede um posicionamento mais crítico face aos aspetos negativos e positivos dos mesmos, embora se denote já uma clara perceção da existência de linguagem confusa e instruções pouco claras. No entanto, nenhum inquirido conseguiu elencar outros aspetos negativos. Por outro lado, o claro predomínio da utilização de gramáticas de língua remete-nos, uma vez mais, para uma estratégia de ensino centrada no entendimento da LP como LM e um claro desconhecimento das características de uma L2.

4.4. Características dos futuros materiais didáticos

Finalmente, na questão 2.5. os informantes são solicitados a indicar, entre diversas hipóteses propostas (definidas em função da constituição de um quadro teórico que oriente futuramente a construção de materiais didáticos), quais as características que lhes parece necessário ter em conta na construção de materiais didáticos. Neste domínio, os informantes são unânimes (100%) ao considerar que os futuros instrumentos pedagógicos deverão apresentar uma linguagem e instruções claras, incluir um glossário (listas de palavras), explicação e utilização de vocabulário, sugestões metodológicas, conteúdos organizados de forma clara e progressiva, subdivisões em áreas temáticas e atividades desafiadoras. Um elevado número de inquiridos, 34 (97%), considera que estes materiais deverão incluir uma comparação entre as duas línguas oficiais e respetiva tradução, apresentar variedade de temas e tarefas, imagens sobre o contexto de TL e material áudio.

Um número reduzido de informantes, 9 (26%), referiu ainda outros aspetos que gostaria de ver incluídos nos materiais didáticos: mapas (nomeadamente de TL, dos países da CPLP e mapa mundo), gráficos e ainda soluções para os exercícios/atividades. Um dos informantes expressou ainda o desejo de ter uma sala de recursos didáticos, destinada especificamente à LP. Para uma melhor observação dos resultados, veja-se o gráfico que se segue:

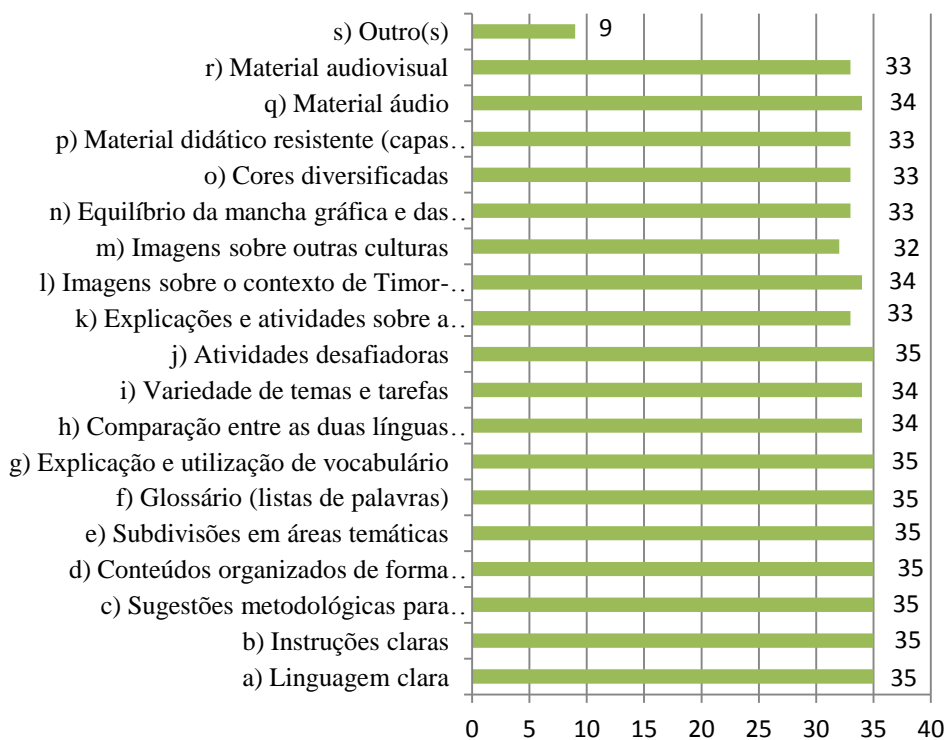


Gráfico 16 – Características necessárias à elaboração de materiais didáticos.

É importante referir que as hipóteses presentes no Gráfico 16 são todas válidas e, como tal, poderão ter condicionado as respostas dos inquiridos, conduzindo-os a um leque de propostas positivas. Aliás, quando confrontados com a hipótese “outros”, poucos são aqueles que apresentam outras alternativas, denotando uma dificuldade em elencar outros aspetos a incluir nos manuais didáticos, para além daqueles que são sugeridos. Por outro lado, ao assinalarem como positivas as diversas hipóteses, os inquiridos também revelam capacidade de entendimento do que devem ser estes materiais, uma vez que poderiam não ter selecionado as hipóteses, caso entendessem que as mesmas não eram relevantes.

Os resultados obtidos através do inquérito permitem-nos afirmar que os professores timorenses, para além da ausência de formação na área do ensino/aprendizagem de uma L2, possuem um conhecimento limitado sobre materiais didáticos e a sua utilização, o que condiciona um posicionamento crítico em relação aos mesmos. Ainda que não consigam identificar claramente aspetos negativos nos materiais didáticos, possuem ideias claras sobre o que eles deverão ser e conter.

A trajetória aqui traçada mostra-nos que a tarefa da concepção de materiais deverá partir, em primeiro lugar, de um conhecimento da formação dos próprios professores, do local/ambiente onde decorre o processo de ensino/aprendizagem, dos aprendentes (diversidade de públicos, n.º de alunos por turma, bem como as suas línguas maternas, faixas etárias, etc.), das necessidades dos aprendentes, entre outros aspetos (Dias, 2005: 307). Consideramos também que a eficácia dos materiais didáticos para o ensino do português por professores timorenses do ESTV passa por repensar a estratégia de formação destes docentes, apostando numa formação contínua em LP que tenha em conta os contextos específicos de atuação (no caso do ESTV, que os docentes sejam capazes de dotar os aprendentes das ferramentas necessárias à atuação nos vários domínios profissionais específicos). Ao invés de juntar docentes de LP do ESTV com docentes do ESG, em sessões de formação sobre o ensino desta língua (como tem sido feito até ao momento), será importante partir do princípio que estes docentes têm contextos distintos de atuação e que necessitam de formação diferenciada. Em ambas as situações, estarão a ensinar uma L2, mas, no caso do ESTV, com a particularidade de ser para fins específicos, com uma área de atuação particular (cursos de secretariado, comércio, restauração e bebidas, etc.), o que exigirá outro tipo de preparação por parte dos docentes.

Capítulo IV

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE – ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

No presente capítulo tentaremos sistematizar alguns princípios que devem orientar a elaboração dos materiais didáticos para apoio às aulas de LP, em geral, e do ESTV de TL, em particular.

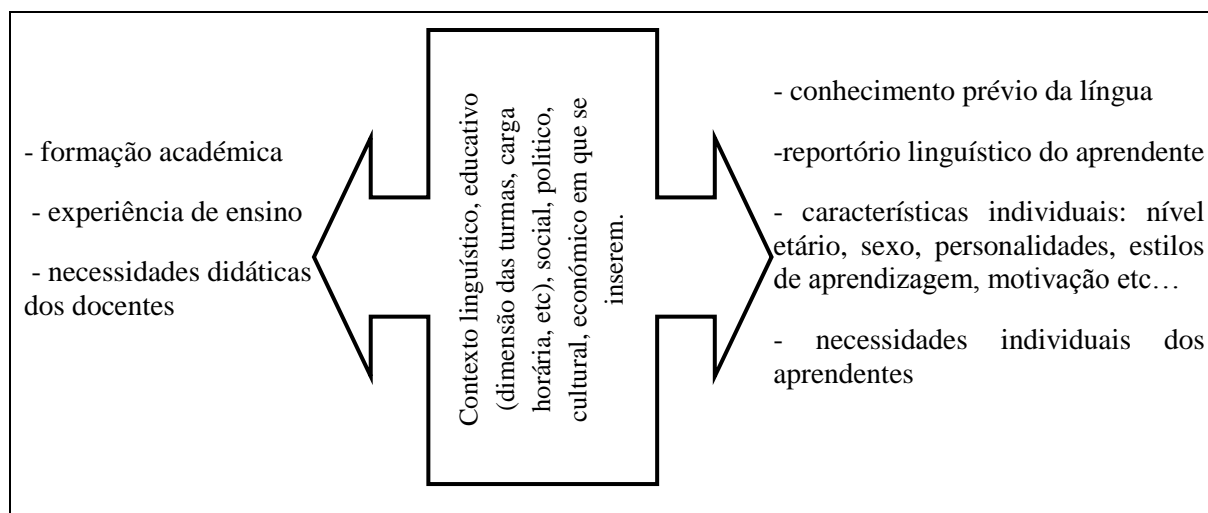
A análise dos dados recolhidos a partir do inquérito administrado aos professores timorenses mostrou-nos que estes desempenham as suas tarefas em condições de atuação semelhantes (número elevado de alunos por turma, carga horária muito variável, ausência de recursos didáticos específicos para o ensino da LP). Sendo nosso objetivo apresentar princípios orientadores da construção de materiais didáticos e sendo os docentes que melhor conhecem a realidade, qualquer tentativa de enunciação de um quadro de princípios tem de ter em conta a sua opinião fundada na sua experiência docente e percurso académico. Ao longo deste capítulo, partimos dos dados concretos, sem perder de vista teorias já apresentadas ao longo do Capítulo II, para um esboço de alguns princípios que devem orientar a construção de materiais didáticos para o ESTV de TL.

No tocante ao contexto de TL, e partindo da reflexão empreendida nos capítulos anteriores, pensamos que a criação de instrumentos didáticos deverá partir da consideração de alguns dos fatores indicados no Esquema 2.

Esquema 2: Fatores a considerar na elaboração de materiais didáticos para o ensino do português, por professores timorenses, no ESTV de Timor-Leste

PROFESSORES

APRENDENTES



De todos esses fatores, que mostram bem a complexidade de ensinar e aprender uma L2, destacamos a motivação dos aprendentes como ingrediente fundamental no sucesso de qualquer aprendizagem. Os professores timorenses podem contribuir positivamente para a motivação na sala de aula através da lecionação de conteúdos interessantes, relevantes e desafiadores para a idade, para o nível de proficiência dos aprendentes, variando as tarefas, os materiais, num ambiente em que em vez da competição predomine um espírito colaborativo. Neste sentido, os materiais didáticos poderão contribuir para a motivação dos aprendentes, através da apresentação de realidades conhecidas, de imagens reais, solicitando aos aprendentes a realização de tarefas que serão úteis fora da sala de aula.

Partindo destes fatores, tentaremos enunciar um conjunto de princípios a considerar na construção de futuros materiais didáticos, mais adequados ao ensino do português no ESTV de TL.

A variedade de cursos oferecidos pelo ESTV requer a existência de instrumentos didáticos que tenham em linha de conta a especificidade deste tipo de ensino. Advogando, por um lado, que estes materiais se destinam ao ensino do português para alunos que frequentam cursos específicos, também estamos conscientes de que se todos os textos falarem de economia, ou de comércio, ou de mecânica, os aprendentes acabarão por ficar entediados e conseqüentemente desmotivados. A experiência mostrou-nos que, ao cabo de muitas horas de ensino da LP a utilizar textos sobre trocas comerciais na Escola de Economia e Comércio de Becora, os aprendentes, neste caso docentes timorenses, acabariam por mostrar uma atitude de completo alheamento e mais tarde desinteresse pelo assunto em questão. Tomlinson (2003: 112) elucida-nos com um exemplo semelhante de uma turma de pilotos da Arábia Saudita que, ao fim de muitas horas a ouvir falar de aeroportos e aviões, caíram na total alienação.

É importante que os aprendentes sejam expostos a diversas temáticas que despertem o seu interesse, emoções, sentimentos, enfim, que despoletem as mais variadas reações, em vez de meras respostas mecânicas²⁷. Cientes de que a eficácia destes materiais passa fundamentalmente pelo desencadear de uma atitude afetiva

²⁷ A este propósito, Tomlinson (2003) salienta a importância das emoções quando refere que sentimentos de alegria, empatia, diversão contribuem para a uma aquisição positiva da língua e que os sentimentos de raiva, tristeza, medo são melhores do que não sentir nada.

coadjuvada por uma pedagogia do envolvimento, questionamo-nos sobre formas de envolver afetivamente os nossos aprendentes timorenses de LP do ESTV de TL.

Os princípios que a seguir elencamos não pretendem ser uma lista exaustiva, mas antes um menu de opções em aberto, pensamentos alicerçados na experiência em contexto de sala de aula, em TL, na bibliografia da área analisada e nas opiniões dos próprios intervenientes, atores principais e também impulsionadores deste trabalho, os professores timorenses de LP do ESTV.

1. Os materiais didáticos devem apresentar um contexto real que reflita de perto a realidade dos aprendentes timorenses

A insistência no aspeto “real” dos materiais didáticos deve ser o princípio base para a construção de qualquer tipo de instrumento pedagógico a utilizar numa sala de aula de LP, em TL. Esta autenticidade pode ser alcançada através da inclusão de linguagem utilizada em situações reais, de imagens reais, presentes em textos genuínos²⁸ com uma estreita relação com a realidade (de fora ficam os fragmentos de diálogos, com um elevado grau de artificialidade e distantes do contexto de atuação dos aprendentes). Só assim o aprendente poderá transferir o que aprendeu na sala de aula para o mundo exterior e descobrir sentido nas suas aprendizagens. Os materiais didáticos deverão solicitar aos aprendentes timorenses a realização de tarefas significativas capazes de responder às solicitações do mundo real. Perante a escolha de um texto, de imagens ou outros tipos de materiais, a primeira questão a ser ponderada pelo autor de materiais didáticos será saber se a situação que ali é apresentada é familiar ou fácil de imaginar para os aprendentes.

A este propósito, referimos o exemplo de um texto aplicado aos formandos (professores timorenses de diversas disciplinas do ESTV) do curso de LP, da Escola de Economia e Comércio de Becora, sobre a temática do empreendedorismo, uma das disciplinas lecionadas nesta escola. O texto apresentava alguns conselhos sobre a entrada dos recém-licenciados no mundo do trabalho e um dos tópicos referia a importância da realização de estágios de verão como uma mais-valia. Se no contexto

²⁸ A questão da autenticidade/genuinidade dos textos é abordada por diversos autores ao referirem que frequentemente nos deparamos com textos sem qualquer referência ao autor, à fonte, sem data, traduzindo-se em textos sem história e como tal divorciados da realidade. Sobre esta questão, ver Wallace (1992).

Europeu, pelo menos em alguns países, nomeadamente em Portugal, este conselho pode ser familiar (muitos estudantes portugueses aproveitam a maior interrupção letiva, que coincide com a estação do verão, para realizarem estágios, para trabalharem), já em TL esse conselho será descontextualizado, tendo em mente que as estações do ano são bem diferentes nesta região do mundo. Os aprendentes timorenses deverão ser capazes de ligar as aprendizagens feitas na sala de aula à sua própria vida fora da sala (Tomlinson, 2003: 18).

Estas subtilezas acabarão por provocar um distanciamento e conseqüentemente um sentimento de indiferença, afastando o interesse e a vontade de aprender, por parte dos aprendentes. É necessário que os materiais didáticos sejam também capazes de surpreender e seduzir os aprendentes. Já referimos anteriormente que o aspeto afetivo é determinante para a aprendizagem de um língua. Tomlinson (2003: 27) aponta este mesmo fator apelando para a importância de um “envolvimento intelectual, emocional” que favoreça a aprendizagem. A apresentação de uma realidade conhecida estimulará a interação em vez de uma receção passiva. Por outras palavras, são os docentes e os aprendentes que decidirão os “padrões” de autenticidade dos materiais através da interpretação que deles fazem e das reações emocionais, do interesse que poderão despertar.

2. A elaboração de materiais didáticos deve partir do entendimento do aprendente como agente social e intercultural

À luz do *QECR* (2001: 29) é fundamental o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais, nas quais se incluem o *conhecimento declarativo* (saber), entendido como um conhecimento que resulta da experiência e também de aprendizagem formal, abarcando, nomeadamente, o conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana, por exemplo, com a organização do dia, as horas de refeição, assim como o conhecimento dos valores partilhados e das crenças. Tendo em conta que os atos de fala se inscrevem no interior de ações em contexto social, são necessários materiais didáticos que promovam o envolvimento dos aprendentes num uso pragmático, autêntico e funcional da língua para fins comunicativos. Por outro lado, enquanto agente intercultural, a interpretação que o aprendente faz dos diversos atos de fala está também dependente das perceções dos valores culturais (Matos, 2008) que lhe são transmitidos através destes instrumentos pedagógicos. O professor de português L2

não pode pensar que está apenas e simplesmente a ensinar língua (Pennycook, 1994). A avaliação de diversos materiais didáticos existentes aponta para uma visão, em alguns casos distorcida, estereotipada do mundo, cabendo aos futuros autores de materiais didáticos atender cuidadosamente à forma como são incluídos os aspetos culturais em muitos manuais escolares. O desconhecimento de hábitos e de costumes inerentes à cultura dos alunos timorenses poderá assumir feições culturalmente ofensivas²⁹, não só para quem aprende, mas também para quem ensina através dos manuais (Santos, 2009: 40).

Cada cultura tem as suas próprias normas de comunicação, que diferem de sociedade para sociedade, sendo que os professores timorenses devem ter ao seu dispor materiais que os ajudem a si mesmos e aos aprendentes a interpretar e a perceber os aspetos culturais da linguagem, dotando-os de instrumentos que lhes permitam responder de forma culturalmente adequada. Aprender uma LE ou LS implica usar essa língua de forma plena, no seio das outras comunidades, poder partilhar o choro, o riso, o trabalho, as histórias, as vivências e mesmo os sonhos.

De acordo com Tomlinson (2001: 5), o conceito de *cultural awareness* abrange “gradually inner sense of the equality of cultures, an increased understanding of your own and other people’s cultures and a positive interest in how cultures both connect and differ” (cf. Cap. II, ponto 4.1.). No contexto de TL, mais do que compreender os usos da língua, é necessário que o aprendente seja capaz de “[...] os adaptar ao seu contexto cultural, sem se limitar a importá-los, já que a língua que aprende tem o estatuto de língua oficial no seu país e continuará a ser aí utilizada, logo, transformada” (Almeida, 2008: 72).

Com efeito, consideramos basilar que o aprendente compreenda os usos, num âmbito da pragmática intercultural. Dependendo do nível de proficiência dos aprendentes, sugerimos a inclusão de tarefas que lhes permitam comparar, de forma contextualizada, por exemplo, as formas de cumprimentar, os horários de funcionamento dos serviços públicos ou até mesmo formas de reagir linguisticamente em determinadas situações, nas duas línguas, nas duas culturas (num casamento, numa cerimónia fúnebre, num encontro com amigos, numa entrevista de emprego, numa

²⁹ Santos (2009: 40) dá o exemplo de um texto presente no manual *Português em Timor 1* em que três amigos timorenses resolvem ir ao mercado comprar *tais* (o que normalmente é feito pelos estrangeiros) e ainda tentam regatear o preço desses artigos, proferindo frases que nunca seriam produzidas por timorenses, como por exemplo: “Ora já sabes que tens de regatear o preço, não podes aceitar logo o que eles te pedem.”

repartição pública, entre outras situações). Uma vez mais, será importante incluir tarefas que permitam a reprodução de situações com as quais os alunos se irão defrontar fora da sala de aula. Por exemplo, e no âmbito do curso de secretariado, o professor de LP poderá recorrer a simulações de atendimento presencial ou não presencial (via telefone) de clientes, por parte do secretário de uma empresa (por exemplo da *Timor Telecom*). Da mesma forma, no âmbito do curso técnico de turismo e hotelaria poder-se-á simular formas de atendimento de clientes num hotel, praticar a apresentação de locais turísticos, indicar direções aos turistas, entre muitas outras tarefas que captem o interesse dos aprendentes pela ligação que elas possam ter com os seus contextos de atuação profissional. Os materiais didáticos devem dotar os aprendentes de ferramentas que lhes permitam comunicar de forma eficaz, satisfazendo as suas necessidades, tendo em vista uma comunicação intercultural.³⁰

3. Os materiais didáticos devem procurar incluir, de forma equilibrada, atividades focadas na competência gramatical e comunicativa

Os resultados apurados através do inquérito mostram-nos que os docentes timorenses (33 em 35) consideram fundamental a inclusão de atividades e explicações sobre a estrutura/uso da língua. O ensino/aprendizagem de uma L2 passa necessariamente pela lecionação de conteúdos gramaticais como um dos eixos base do ensino de uma língua, em articulação com os conteúdos comunicativos. É importante que os aprendentes sintam que a estrutura formal que estão a aprender tem uma utilidade real. Note-se, pois, que o objetivo não é “ensinar gramática”, mas dotar os aprendentes de ferramentas que lhes permitam comunicar de forma eficaz, ao mesmo tempo que são convidados a problematizar aspetos da descrição linguística. Não nos podemos esquecer de que, quer no âmbito da produção, quer no âmbito da descodificação de enunciados, o aprendente tem de conhecer e mobilizar as regras que regem o sistema linguístico.

Com efeito, as línguas pautam-se por princípios de combinações de elementos significativos, que originam frases, e que o falante deve ser capaz de compreender e produzir. O falante tem de identificar os elementos que constituem as frases, as suas

³⁰ Sérgio Matos (2008: 402) refere que Byram (1997: 50ss) defende um conceito de competência comunicativa intercultural que deverá incluir cinco domínios: *atitude, conhecimento, competências de interpretação e de relacionamento, competências de descoberta e de interação e ainda consciência cultural crítica.*

categorias, saber as relações que estabelecem entre si, como se flexionam ou conjugam, saber a sua ordem obrigatória ou preferencial de ocorrência. Na linha de Ellis (2008), assumimos que “instruction needs to ensure that learners also focus on form”. A questão a colocar como referem Martins & Pereira (2011: 61) é saber como abordar a instrução sobre os mecanismos formais da língua.

Numa abordagem tradicional, muitos manuais apresentam ainda a gramática da língua através da colocação de regras gramaticais e respetiva explicação. A estratégia utilizada consiste na apresentação de um determinado item gramatical, seguida de produção de enunciados a partir desse item e por fim a resolução de exercícios que visam a repetição desse parâmetro gramatical. Este tipo de atividade pode ser produtiva e eficaz na aprendizagem de aspetos linguísticos, como Martins & Pereira (2011) também referem. No contexto específico de TL não nos podemos esquecer que a utilização de gramáticas e de dicionários é recorrente no ensino da LP e assume extrema importância para os docentes e aprendentes timorenses. Os resultados do inquérito também mostraram que a gramática é um dos instrumentos que os docentes timorenses têm à disposição e que mais utilizam, pelo que consideramos que existem determinadas expectativas relativas ao ensino /aprendizagem da LP, neste território, que os futuros materiais didáticos não podem defraudar. A nossa experiência mostra-nos que, em TL, os docentes e aprendentes esperam que haja ensino explícito de estruturas formais.

Porém, sabendo que estamos perante aprendizagem de uma língua e não aquisição (cf. Cap. I, ponto 3.), é necessário reconhecer que os falantes timorenses já possuem um certo conhecimento sobre a forma como a língua funciona. Ao invés da apresentação/explicação de regras gramaticais sugerimos também a inclusão de atividades através das quais os aprendentes possam descobrir e perceber como funciona este sistema linguístico (Fenner & Newby, 2000: 133) e conseqüentemente consigam formular as regras. O aprendente timorense já tem uma língua cuja estrutura domina, a LM, servindo de contraponto à estrutura da língua que está a aprender. A gramática da LM será também um veículo privilegiado para a aquisição, pelo que será impossível excluí-la dos processos de ensino-aprendizagem de quaisquer outras línguas subsequentes (Grosso, 2008). Desta forma, os aprendentes sentir-se-ão mais envolvidos afetivamente na aprendizagem da nova língua fazendo uso dos conhecimentos da LM.

Os dois tipos de estratégias apontadas, a prática de estruturas por um lado e a descoberta da forma como funciona o sistema linguístico por outro, poderão ser

conciliáveis. Como Martins & Pereira (2011) referem, será necessário ter em conta diversos aspetos, os perfis psicolinguísticos dos aprendentes, o grau de proficiência, a complexidade das estruturas linguísticas que vamos ensinar e a partir daí pensar nas estratégias mais adequadas.

4. Apresentação de imagens contextualizadas que promovam não só a aproximação com a cultura dos aprendentes, mas também com outras culturas

A aplicação de imagens, em sala de aula, tem demonstrado que, para além dos textos, estas são um recurso didático de extrema utilidade. Consideremos um exemplo contextualizado no ESTV: a leção da disciplina de LP, por exemplo, no curso de secretariado. O docente poderá socorrer-se de fotografias da secretaria da sua escola para lecionar vocabulário específico da área, ou para ilustrar/descrever as funções do funcionário Bento³¹ que lá trabalha, ao invés de um desenho (boneco) ou de uma fotografia estereotipada, sem qualquer relação com a realidade do aprendente, desprovida de história como se encontra geralmente nos manuais.

A prática letiva em TL, auxiliada pelas opiniões recolhidas através do inquérito, corrobora a ideia de que o efeito da apresentação de uma imagem real tem um impacto completamente diferente daquele que teria o uso de uma imagem sem qualquer vínculo à realidade dos aprendentes. Para além do intelecto, estes materiais visuais também ativam a parte afetiva do aprendente, podendo ajudar a eliminar bloqueios na aprendizagem, a criar relações afetivas na turma, a ganhar confiança, ao mesmo tempo que potenciam a integração de aspetos pessoais (gostos, interesses, recordações, etc.). A utilização de desenhos em vez de fotografias, a falta da qualidade das imagens (na maioria das vezes aproveitadas para a prática de estruturas e meramente para ilustrar diálogos, preenchendo espaços vazios) desvaloriza as imagens em si mesmas, remetendo-as para uma função subsidiária.

As imagens carregam uma grande parte da comunicação e não podem, em momento algum, ser elementos que reforcem ou introduzam preconceitos e estereótipos. É importante não esquecer que as imagens são um material imprescindível para transmitir conteúdos gramaticais, culturais, lexicais (Cuadrado *et al.*, 1999: 14).

³¹ “Photographs of speakers of the target language not only help to personalise a dialogue or other language extract but also photos show various cultural aspects such as clothes, hairstyles etc. and the physical milieu of the speakers .” (Fenner & Newby, 2000: 26)

As imagens são também materiais que oferecem uma grande variedade de suportes (diapositivos, cartões, acetatos, etc) e influenciam positivamente a dinâmica da aula. A mudança de suporte pressupõe uma mudança de forma de trabalho (individual, em pares, em grupo, etc), tornando a aula mais lúdica e dinâmica.

Neste sentido, as imagens proporcionam diversas formas de trabalho na sala de aula: é possível realizar uma chuva de ideias ou listas de vocabulário a partir de uma determinada imagem, servindo de motivação para a apresentação de uma temática; contar histórias a partir delas; realizar jogos (memória, dominó, bingo ou lotaria de imagens, puzzle, sopa de letras, crucigrama, entre muitos outros); as imagens funcionam também como instrumentos de sensibilização para novas realidades, sendo portadoras de conteúdos culturais, narrando factos passados, presentes e projetando o futuro. Por tudo isto, as imagens são um elemento indispensável em qualquer material didático produzido para ensinar português L2.

5. Capacidade de aproximar e estreitar os laços afetivos entre o aprendente, os familiares e comunidade, promovendo a aprendizagem de uma língua fora da escola

Um número cada vez maior de publicações tem vindo a enfatizar a necessidade de “humanizar”³² os materiais didáticos (Tomlinson, 2003; Masuhara, 2006), sugerindo a inclusão de atividades personalizadas (Fenner & Newby, 2000) que despertem a imaginação, os sentidos dos aprendentes, ao mesmo tempo que enriquecem as suas aprendizagens.

O princípio que apresentamos poderá parecer, à primeira vista, ambicioso, mas de grande alcance quando pensamos nas implicações da aprendizagem de uma língua oficial, como é o caso da LP em TL. Pelo facto de ser língua oficial, ela torna-se também “língua da democracia, sendo, portanto, pertinente envolver os valores da democracia e da cidadania no processo de ensino do português” (Almeida, 2008: 62). Uma forma de aproximar os aprendentes do meio envolvente, ao mesmo tempo que são

³² Algumas das publicações, nomeadamente Tomlinson (2003), utilizam a palavra “humanising” como característica que deverá estar presente nos materiais didáticos, conseguida através da inclusão de uma voz mais pessoal, de atividades que estimulem os sentidos dos aprendentes com o intuito de personalizar a experiência de ensino/aprendizagem. Tomlinson (2003) concorda com Berman (1999: 2) que refere “We learn best when we see things as part of a recognized pattern, when our imaginations are aroused, when we make natural associations between one idea and another, and when the information appeals to our senses”.

veiculados valores inerentes à vida em sociedade, é a criação de tarefas que possam ser desempenhadas em conjunto, por diversos interlocutores, dentro e fora das paredes da escola. A criação de um jornal escolar³³, por exemplo, para além de se constituir como um material didático construído pelos aprendentes com o auxílio do docente, transpõe as barreiras da escola e favorece o envolvimento da comunidade, não só através das notícias aí reportadas como também pela variedade textual, donde emana uma voz mais pessoal (Tomlinson, 2003: 20), um tom mais informal que poderá ser alcançado através da inclusão de textos com opiniões, partilha de experiências pessoais, anedotas, passatempos (sopa de letras, enigmas, receitas de culinária).

Um outro exemplo de materiais didáticos que poderão propiciar o envolvimento dos aprendentes, familiares e comunidade é o trabalho para casa, conhecido como TPC. Não nos referimos ao vulgar *trabalho para casa* mais sim ao *trabalho para o coração*³⁴. Uma vez mais estamos conscientes das inúmeras dificuldades com que se debatem os aprendentes timorenses e das parcas habilitações literárias dos familiares que os rodeiam. A experiência mostra-nos que seria interessante criar, uma vez por semana, um pequeno folheto ou incluir, num futuro manual didático, uma secção com atividades de feição mais “humanista” que estivessem de alguma forma relacionadas com o curso dos formandos (adivinhas, charadas, histórias com uma base moral que propiciem a partilha de experiências, de opiniões, relacionadas, por exemplo, com as áreas do ESTV, nomeadamente, da economia, do comércio, entre outras) e que, de certa forma, pelo grau de informalismo, pelas emoções transmitidas, sejam responsáveis pela aproximação dos aprendentes, dos familiares, da comunidade, em relação à língua que está a ser aprendida.

³³ A este propósito apontamos o exemplo do jornal *Voz Vocacional*, jornal bimensal criado pelos docentes da Escola de Economia e Comércio de Becora, em TL, em colaboração com a docente de LP ao serviço do PFICP, constituindo-se, a nosso ver, para além de instrumento divulgador das atividades desenvolvidas nesta escola e das opiniões de docentes e alunos relativamente às necessidades do ESTV, como um material didático que fortaleceu o espírito de grupo, reforçando os laços afetivos dos professores e aprendentes em relação à língua alvo, ao mesmo tempo que tornou público os progressos realizados pelos falantes.

³⁴ A ideia de um material didático que envolvesse aprendentes e familiares surgiu e materializou-se pelas mãos do coordenador pedagógico do Programa Integrado de Educação e Formação de Azambuja (PIEF 2010-2011) e docente de LP, Júlio Cardoso, que ao refletir sobre uma forma de aproximar jovens adolescentes afastados e marginalizados pela escola, pela sociedade e pelos próprios familiares, concebeu folhetos, com pequenas histórias que os fizessem pensar nos valores da vida e que, de alguma forma, estivessem ligadas com as difíceis narrativas de vida deste grupo peculiar de aprendentes. Após a leitura da história, feita em casa, pelo aluno, em voz alta, seguir-se-ia um pequeno questionário (opções para assinalar) sobre a opinião dos pais/primos/familiares mais próximos relativamente ao assunto em questão, à base moral da história.

6. Inclusão de uma dimensão audiovisual que capte o interesse dos aprendentes

As condições existentes na maioria das escolas dos distritos de TL impossibilitam a utilização frequente de meios audiovisuais, apesar de estar prevista uma reabilitação estrutural das escolas técnicas de TL. Constatamos, como já referimos anteriormente, que muitas das escolas dispõem dos meios (computadores e até rede *wireless* de internet) embora não existam condições adequadas à sua utilização (eletricidade pública, salas adequadas, entre outros aspetos). Nos locais onde é possível recorrer a estes meios, reconhecemos que os aprendentes timorenses se envolvem facilmente nas atividades de exploração de imagem e som, que permite visualizar situações, experiências e também tomar contato com realidades não-observáveis.

Os resultados do inquérito mostraram-nos que 33, dos 35 docentes de LP, gostariam de ver incluída, em futuros materiais didáticos, uma componente audiovisual. Numa era de literacia digital, em que as tecnologias dominam as nossas vidas, e em que os aprendentes timorenses também não ficam indiferentes a redes sociais como o *facebook*, é importante rentabilizar estas ferramentas, pondo-as ao serviço da aprendizagem de uma L2. A criação de uma página Web da escola no *facebook* (funcionando como uma espécie de diário onde os alunos relatam e publicam fotografias relativas às atividades desenvolvidas, em LP, nos diversos cursos) poderá constituir-se como uma excelente ferramenta didática em que, com a supervisão adequada, os aprendentes se podem exprimir de forma mais livre e informalmente, sem o medo do peso do “erro”³⁵.

7. Os materiais didáticos devem primar pela diversidade e variedade de temáticas, sem perder de vista as necessidades linguísticas e comunicativas dos aprendentes.

Como referimos anteriormente, a variedade e a diversidade de temas abordados são ingredientes fundamentais para prender a atenção dos aprendentes, com a preocupação de ir ao encontro dos seus gostos e interesses.

³⁵ Programa de Formação em Língua Portuguesa de Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional, Universidade de Aveiro, 2012.

O envolvimento intelectual e emocional com os materiais passará pela diversificação dos tipos de textos, de tarefas e que deverão ter em conta a idade, as necessidades, os interesses dos aprendentes, entre outros aspetos já referidos anteriormente.³⁶ Os dados recolhidos no inquérito mostraram-nos que todos os inquiridos consideram fundamental a inclusão de atividades desafiadoras. Da mesma forma, e apoiando-nos nas respostas obtidas, destacamos a necessidade de diversificar temas e tarefas que desafiem os aprendentes como uma das características necessárias nos futuros materiais didáticos para o ensino do português no ESTV.

A variedade de temáticas apresentadas é decisiva na captação do interesse dos aprendentes sendo que esta envolvência também ajuda a evitar problemas de mau comportamento na sala de aula. Poder-se-ia pensar que no contexto de TL e em virtude de todos os condicionalismos sociais, económicos, políticos do país, estas questões estariam ainda distantes desta realidade. O contexto mostra-nos que o elevado número de alunos por turma, as fracas condições das salas de aula, a metodologia expositiva utilizada pela maioria dos docentes, entre outros aspetos, estão na base de muitos problemas de mau comportamento, no ESTV público. Se o aprendente estiver envolvido na aprendizagem, menor será o risco deste poder vir a perturbar o bom funcionamento do processo do ensino/aprendizagem.

Antes da elaboração de qualquer material didático e como também já referimos anteriormente, é necessário definir exatamente o que o aprendente necessita de aprender. É importante manter em mente que o material didático deverá satisfazer as necessidades dos aprendentes e não defraudar as expectativas criadas. À semelhança do princípio elencado por Tomlinson (2003: 107), também pensamos que será essencial que os aprendentes encontrem utilidade para os conteúdos ensinados na sala de aula de forma a poderem ser aplicados na vida real. Os materiais devem incluir conteúdos com os quais os docentes timorenses e os alunos consigam trabalhar.

No contexto do ESTV, consideramos que será necessário um estudo sobre os cursos oferecidos por este tipo de ensino, para depois serem identificadas temáticas úteis, que possam ser incluídas em futuros materiais didáticos para o ensino do português e que possam assim corresponder às solicitações destes cursos.

³⁶ O exemplo referido por Mathews *et al.* (1989: 21) deixa claro a importância da adequação das temáticas aos interesses dos aprendentes, quando refere que “A text about university life in Britain is likely to be of greater interest to university age students than to classes of either children or businessmen, for instance”.

No domínio formal da criação dos materiais didáticos, e tendo em conta o contexto físico onde ocorre o processo de ensino/aprendizagem bem como a opinião dos docentes timorenses sobre este processo, também consideramos de extrema utilidade a existência de material didático resistente (capa duras), principalmente em futuros manuais escolares.

8. O sucesso das tarefas propostas, nos materiais didáticos, passa pela apresentação de instruções claras, objetivas e concisas.

Este é um dos aspetos que afeta não só os aprendentes como também os docentes timorenses. A ausência de objetividade e clareza na apresentação das tarefas impede o sucesso na realização das mesmas. Atendendo às opiniões dos docentes timorenses (cf. Cap. III), constatamos o apelo à clareza na apresentação das instruções em sintonia com a opinião de Hernández (2007) (cf. Cap. II, ponto 4.2.1).

Como é que poderemos obter clareza na apresentação das instruções, das tarefas, nos futuros materiais didáticos? Colocando-nos na posição dos docentes e aprendentes timorenses e sabendo que estamos perante a aprendizagem de uma L2, consideramos que será necessário escolher “as palavras certas”, isto é, vocabulário que não gere ambiguidade (verbos, nomes ou adjetivos demasiado vagos). Por exemplo, em vez de se pedir ao aprendente para “sintetizar” o texto, porque não substituir o verbo sintetizar por uma palavra mais simples para os aprendentes e também para os docentes, como por exemplo “resumir”. O nosso objetivo é que os aprendentes percebam o que estão a ler, e não dificultar a sua perceção. A economia, o rigor e a exatidão na escrita são alguns dos aspetos a ter em conta: utilização de frases assertivas, curtas, de preferência na voz ativa e desta forma mais fáceis de perceber. A utilização de frases afirmativas em vez de frases negativas também ajuda a perceção dos docentes e dos aprendentes. Outra possibilidade corroborada pela totalidade dos inquiridos, reside na inclusão de glossários e explicações sobre a utilização de vocabulário, nos materiais didáticos.

É necessário evitar construções demasiado rebuscadas, com muitos advérbios, demasiado herméticas e que “eminentemente”³⁷ bloqueiem, desinteressem e afastem os

³⁷ Na sequência do Curso Intensivo para docentes do ESTV, do regime definitivo de carreira, do programa produtivo, que decorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2013, em Baucau, sobre a apresentação dos novos currículos, manuais e guias do ESTV, deparámo-nos, uma vez mais, com as inúmeras dificuldades e conseqüente desmotivação, causadas pelo vocabulário, a nosso ver, demasiado abstrato e hermético, existente, por exemplo, nos manuais de Técnicas de Secretariado. Reproduzimos a pergunta colocada por um dos docentes de Secretariado, quando confrontado com a palavra

docentes e aprendentes. Não estamos a advogar o facilitismo, nem a querer ocultar a riqueza linguística, a vedar o acesso dos aprendentes às infindáveis possibilidades oferecidas pela LP. Estamos apenas a ser realistas perante o contexto e perante as necessidades destes docentes e dos aprendentes do ESTV de TL, futuros técnicos das mais diversas áreas.

Para além dos princípios elencados, fundamentados pelas respostas obtidas através de inquérito, bem como pelas propostas de especialistas da área, reconhecemos a importância de outros princípios que não são aqui apresentados, mas que também deverão constar de futuros materiais didáticos, como por exemplo, a inclusão de atividades que proporcionem oportunidades de autoavaliação. As tarefas apresentadas devem terminar com um momento de verificação em que os aprendentes são convidados a refletir sobre as competências adquiridas. Este aspeto dos materiais didáticos fornecerá ao docente informações sobre o estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos.

Contudo, o contexto atual de ensino/aprendizagem mostra-nos que muitos docentes timorenses ainda não estão despertos para esta realidade e que será necessário, em primeiro lugar, trabalhar e treinar a sua “consciência didática”, mostrando-lhes as vantagens deste tipo de reflexão.

“eminentemente” e depois de saber o seu significado naquele contexto: “Porque é que não substituíram esta palavra por outra mais simples?”

Capítulo V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo procurámos refletir sobre a importância dos materiais didáticos, no ensino da LP, no ESTV, evidenciando o papel dos docentes timorenses como avaliadores e também como participantes na construção de futuros instrumentos didáticos. Salientamos, aqui, a preocupação com o aspeto motivacional dos docentes timorenses de LP, do ESTV, que na nossa perspetiva, e após a discussão levada a cabo ao longo desta dissertação, necessitam de ferramentas didáticas que os aproximem a si mesmos e aos aprendentes, da LP, eliminando possíveis receios e medos na aprendizagem de uma língua geograficamente tão distante.

Este trabalho encontrou ainda motivação na falta de pesquisas que se debrucem sobre os princípios que deverão estar presentes na elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino da LP em TL.

A investigação conduzida permitiu-nos conhecer mais de perto a realidade do ensino da LP no Ensino Secundário Técnico-Vocacional de TL e as potencialidades deste tipo de ensino “no desenvolvimento económico e social que urge promover” (Decreto-Lei N.º. 8/2012 de 15 de Fevereiro), ao mesmo tempo que nos possibilitou o auscultar das necessidades dos agentes educativos espalhados pelo território timorense.

Propusemo-nos, no início desta dissertação, dar resposta a algumas questões que guiaram o trabalho de investigação, entre elas *o posicionamento dos professores timorenses face aos recursos utilizados* (adequação ao contexto, a linguagem utilizada, entre outros aspetos). Tendo em vista a obtenção de respostas concretas, foi conduzido um inquérito aos docentes de LP, cujos resultados mostraram os diversos entraves que condicionam a capacidade avaliativa por parte destes agentes de ensino e a lecionação desta disciplina nas escolas. As parcas e em alguns casos deficientes habilitações académicas que, na maioria dos casos, não se destinam ao ensino da LP e muito menos ao ensino desta língua como L2, associadas à ausência de materiais didáticos que lhes permitam um posicionamento crítico em relação aos mesmos, resultam, também, num desconhecimento dos materiais a que poderiam recorrer e consequentemente práticas pedagógicas.

Ao questionarmos *a perceção que os professores têm em relação à necessidade e tipo de recursos para a lecionação da língua portuguesa* deparámo-nos com uma percentagem significativa de informantes a invocarem a existência de linguagem muito confusa e instruções pouco claras como aspetos negativos identificados. Podendo a

carência de fluência nas línguas oficiais e de instrução afetar, naturalmente, a atividade destes agentes de ensino, por outro lado, a literatura da área analisada mostrou-nos que a utilização de linguagem clara e precisa é um dos requisitos fundamentais enunciados por diversos autores que se debruçaram sobre a questão dos materiais didáticos.

Quando questionados sobre *os princípios que devem estar subjacentes à construção de materiais didáticos para este fim e nível de ensino específicos*, a opinião dos docentes timorenses foi unânime relativamente à necessidade de instruções e linguagem clara, inclusão de atividades desafiadoras, conteúdos organizados de forma clara e progressiva, glossário, entre outros aspetos. Ao fazermos uma leitura das respostas fornecidas nos inquéritos, concluímos as inúmeras dificuldades e as necessidades destes docentes que abarcam desde a qualidade da formação e consequente qualidade de ensino aliada à ausência de materiais didáticos em LP, num contexto onde as fracas infraestruturas e todo o contexto envolvente limitam a atuação dos docentes.

Os resultados obtidos através do inquérito, a experiência de ensino adquirida neste território e alguns estudos que se debruçam sobre esta temática, ajudaram a fundamentar um conjunto de princípios orientadores que procuram ir ao encontro das necessidades do ESTV de TL (Cf. Decreto-Lei N.º 8/2012 de 15 de fevereiro, 59-59).

Julgamos, pois, que do casamento dos princípios por nós avançados poderão resultar materiais didáticos mais “humanistas”, “reais”, “úteis” e “interculturais” que tenham atenção ao substrato linguístico dos aprendentes, sem ocultar a “língua e cultura de origem” (Soares, 2010: 38), capazes de extrapolar a sala de aula e permitir aos docentes e aprendentes timorenses o exercício da cidadania associada a uma perspetiva também intercultural. Ao longo do capítulo anterior enfatizámos a necessidade em trazer a realidade do mundo exterior para dentro da sala de aula, acompanhando as necessidades genuínas dos formandos do ESTV, através da criação de atividades “personalizadas” (Fenner & Newby, 2000: 126) que despoletem as mais variadas reações e opiniões e simultaneamente lhes permitam explorar o sistema linguístico que estão a utilizar.

Ressaltamos, no contexto de TL, a importância da existência de um livro didático, um suporte efetivo, aglutinador dos pensamentos aqui expressos pelos docentes do ESTV, sem perder de vista a convicção de que a atitude do professor relativamente a esses materiais didáticos fará toda a diferença na sala de aula.

Sobre a utilização dos livros didáticos em TL considera-se pertinente a advertência lançada no *Relatório de Avaliação do PRLP em TL* (Barbeiro, 2010: 75)

que incentiva ao “cultivar no corpo docente timorense o hábito de utilização de materiais didáticos, ainda que possam ficar danificados, pois o uso constitui condição para a realização da sua função”. Conhecedores da realidade onde ocorre o processo de ensino/aprendizagem, foi a pensar nesta questão que foi incluída nas características necessárias à elaboração de materiais didáticos a sugestão de futuro material didático resistente (capas duras).

A vontade de aprender dos alunos é resultado da motivação incutida pelo professor em estreita ligação com a utilização de materiais didáticos também ela dependente da formação científico-pedagógica dos docentes. Perante as inúmeras necessidades dos docentes do ESTV já identificadas, sublinha-se a recomendação efetuada no PENE que incita os professores a manter a formação especializada na sua área disciplinar atualizada, encorajando-os a encurtar a distância entre a escola e o mercado de trabalho bem como a fazerem uso da criatividade na sua forma de lecionar.

Acresce lembrar que as deficientes infraestruturas associadas aos pobres recursos de ensino, limitam o uso da criatividade na prática pedagógica, embora vejamos nesta situação potencialidades para a prática do ensino/aprendizagem da LP. Virando o feitiço contra o feiticeiro, é possível envolver os aprendentes num uso pragmático, autêntico e funcional da língua através da elaboração de um relatório sobre as infraestruturas da escola, na aula de português L2, com o objetivo de ser apresentado às entidades responsáveis pela reabilitação escolar em TL. Queremos com isto demonstrar que atualmente o grande desafio do professor timorense é estimular os aprendentes com materiais ditos “tradicionais” e pode ser perfeitamente conseguido através da sua utilização em tarefas comunicativas concretas, enraizadas na realidade dos aprendentes.

No seio deste estado de coisas e como já certificou Bolina (2005: 190), para além das fracas condições das escolas, é, também frequente depararmo-nos, em TL, sobretudo em algumas escolas públicas técnico-vocacionais, com salas de aula vazias, onde só estão os alunos sem a presença do professor e onde um dos alunos copia algumas informações deixadas pelo professor, para o quadro, enquanto os outros colegas copiam para os cadernos. Trata-se de um dos inúmeros calcanhares de Aquiles, advindos da desorganização vivida, nas escolas, aquando da saída conturbada da Indonésia, do território timorense, e cujo legado tanto se reflete, atualmente, ao nível da organização das escolas (horários letivos que não correspondem às diretrizes oficiais, currículos e disciplinas lecionados ainda em *bahasa* indonésia) como também ao nível

do comportamento de docentes e alunos. A esta situação juntam-se os baixos salários auferidos pelos docentes que condicionam largamente o aspeto motivacional, apesar de confirmarmos no terreno a existência de muitos docentes empenhados, interessados e exigentes.

Nesta conjuntura, há muito para fazer na área do ensino da LP em TL. Este trabalho centrou-se apenas numa pequena parcela deste cosmos educacional, mas que acreditamos poder ser responsável pela mudança de atitudes por parte de docentes e aprendentes relativamente à aprendizagem da LP, despertando-lhes interesse, autoconfiança, autoestima, envolvendo-os intelectual, estética e emocionalmente e com isto contrariar, finalmente, o chavão linguístico proferido diariamente pelos timorenses quando referem que o “português é muito difícil”.

Reconhecendo que a investigação realizada mereceria um tratamento mais aprofundado, que as nossas limitações de tempo e de recursos disponíveis em TL não tornaram possível, também se considera que face aos objetivos inicialmente delineados, as reflexões oferecem pontos de partida para a criação de futuros materiais didáticos centrados na perspetiva timorense, que possam dar resposta às necessidades dos agentes envolvidos neste processo, docentes e aprendentes de LP do ESTV de TL. Não foi nosso objetivo ditar regras de atuação, mas antes linhas orientadoras capazes de instigar os interessados nesta área a produzirem materiais didáticos pautados por princípios que se revelem adequados, entre outros aspetos, às peculiaridades deste tipo de ensino.

Apesar de não terem sido propostas atividades concretas, uma vez que não era esse o objetivo desta investigação, mas apenas um quadro de pressupostos, apraz-nos incentivar a realização de pesquisas, de trabalhos futuros sobre esta área de investigação, que possam culminar na construção e publicação de materiais didáticos perspetivados do lado de cá (de TL) e que em LP veiculem a identidade, a cultura, a história deste povo que fez desta língua a bandeira da sua independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, D. B. (2011). “O ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: uma análise dos livros didáticos”. In *Anais do II Encontro de Língua e Literatura*. Itabaiana: Departamento de Letras – UFS, pp. 1-11.
- Albuquerque, D. B. (2011). “O elemento luso-timorense no português de Timor-Leste”. In *Revel*, n.º 17, pp. 226-243.
- Almeida, N. C. (2008). *Língua Portuguesa em Timor- Leste: Ensino e Cidadania*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- Ançã, M. (1999). "Da língua materna à língua segunda". In *Noesis*, Revista online da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa, n.º 51, pp. 14-16.
- Barbeiro, L. F. et al. (2010). *Relatório de Avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste (2003–2009)*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria.
- Batoréo, Hanna. J. (2009). “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*, 4, Lisboa: CLUNL, FCSH-UNL.
- Bohn, H. I. (1988). “Avaliação de materiais”. In H. I. Bohn & P. Vandresen (org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bolina, Mariette (2005). “Timor e a língua portuguesa no seu projecto educativo”. In *Revista Lusófona*, n.º 6. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/349/34900612.pdf>. Acesso em 12/11/2012.
- Brito, R. (2004). *Moçambique e Timor- Leste: onde Também se Fala o Português*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition, New York: Longman.
- Cardoso, L. (1997). *Crónica de uma Travessia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carneiro, A. R. (2011). Política Linguística em Timor-Leste: uma reflexão acerca dos materiais didáticos. In *Atas XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade Federal da Bahia, pp. 1-16.
- Carvalho, E. & Loureiro, H.; (1999). "Branços, macho e mortos" ou quem mora no manual de Inglês". In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.), *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2003). *Português em Timor 1*. Lisboa: Lidel.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER)*. Porto: Asa.
- Crawford, J. (2002). "The role of materials in the language classroom". In J. C. Renandya, *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 80-91.
- Decreto-Lei N.º14/2008 de 29 de outubro. *Lei de Bases da Educação de Timor-Leste*.
- Decreto-Lei N.º 8/2012 de 15 de fevereiro de 2012. *Plano Curricular, Regime de Implementação e Modelo de certificação, Organização e Avaliação das Escolas Secundárias Técnico-Vocacionais, Secção III, Organização e Gestão do Currículo*, pp. 58- 59.
- Dias, H. B. (2005). "Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais". In D. V.-M. Carvalho, *De(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 304-314.
- Direção Nacional de Estatística. (Julho 2011). *Timor-Leste Census on Population and Housing 2010*. Díli.
- Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional. (2012). *Levantamento Técnico de Informática 2012, Escolas Técnicas Vocacionais Públicas*. Timor-Leste.

- Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-Vocacional. *Lista dos professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional 2010-2011*. Timor-Leste.
- Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Disponível em <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>. Acesso em 12/12/2012.
- Everaldo, J. F. (2011). “Aspectos de Políticas Linguísticas: o caso de Timor-Leste”. In *Atas XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: Campus de Ondina, pp. 11-18.
- Faculdade de Arquitectura - Universidade Técnica de Lisboa & Gertil - Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste (2002). *Atlas de Timor Leste*. Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel.
- Fenner, Anne-Brit & Newby, David (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. European Centre of Modern Languages: Council of Europe Publishing, p. 141-150.
Disponível em: <<http://www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1>> Acesso em 14 de março de 2013.
- Gass, S. M. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3ª ed. New York and London: Taylor & Francis e-Library.
- Gonçalves, Marisa (no prelo). *A Língua Portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste*, comunicação apresentada no âmbito do Simpósio nº 37 sobre a Língua Portuguesa em Timor-Leste, no âmbito do III SIMELP, Macau, Agosto, 2011.
- Gonçalves, P. (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM.
- Gouveia, C. (1996). “Pragmática”. In I. H. Faria *et al.* *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Grosso, M. (2005). “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras*, n.º 27, pp. 31-26.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language and Culture Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

- Guterres, M. F. (2011). *Choque da Realidade dos Professores Principiantes em Díli (Timor-Leste): um Estudo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Holden, S., & Rogers, M. (2002). *O Ensino da Língua Inglesa*. 2 ed. São Paulo: SBS Editora.
- Hull, G. (1999). "The languages of East Timor: 1772-1997: a literature review". In *Studies in Languages and Cultures of East Timor*. University of Western Sidney Macarthur, pp. 1-38.
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste. Identidade, Língua e Política Educacional*. Díli: Instituto Camões, pp. 35-37.
- Jerónimo, A. D. (2011). *Formação Contínua de Professores do Ensino não Superior em Timor- Leste*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social) - Universidade de Aveiro.
- Jolly, D. and Bolitho R. (1998). "A framework for materials writing". In Tomlinson, B. *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. 90-115.
- Jolly, D. and Bolitho R. (2007). "A framework for materials writing". In Tomlinson, B. *Materials Development in Language Teaching*. 10.ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolly, D. and Bolitho R. (2011). "A framework for materials writing". In Tomlinson, B. *Materials development in Language Teaching*. Second Edition: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Leffa, Vilson J. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In Leffa, V. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat. 13-38.
- Lei de Bases da Educação de Timor-Leste; Lei N.º14/2008 de 29 de outubro, 2008, artigos 16.º e 20.º*. Díli: Jornal da República.

- Leiria, I. (2004). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatic/03/portuguesLSeLE.pdf>. Acesso em 4/11/2012.
- Leiria, I. M. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais. Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. DGIDC, Ministério da Educação. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf. Acesso em 10/08/2012.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Leste, G. D. (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Disponível em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf. Acesso em 09/02/2013
- Loureiro, H. & Oliveira, L. (2002). *"This is not a problem in Oleiros": uma leitura do Programa do 10º ano de Inglês*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da APPI. Porto.
- Lourenço, S. V. (2011). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.
- McLaughlin, Barry (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (org.), *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*. Braga: Edições Húmus, pp. 45-65.
- MC Donough, J. S. (2003). *Materials and Methods in ELT: a Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- Matos, Sérgio (2008). "A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna". In *O Fascínio da Linguagem. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 391-406.
- Ministério da Educação (2011). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Governo de Timor-Leste.

- Mundial, B. (2003). *Timor-Leste Education – The Way Forward*. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/INTIMORLESTE/Resources/The_way-forward.pdf. Acesso em 12/02/2013.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.
- Programa de Formação em Língua Portuguesa de Professores do Ensino Secundário Técnico-Vocacional*, Universidade de Aveiro, 2012.
- Richards, J. R. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. R. (2005). *Materials Development and Research -Making the Connections*. Paper presented at a colloquium on research and materials development – TESOL Convention, San Antonio, March). Disponível em <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/materials-development-making-connection.pdf>. Acesso em 01-02-2012.
- Sabina, F. D. (2010). *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa Utilizados no Ensino Primário em Timor- Leste*. Lisboa. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Salas, M. (2004). “English teachers as materials developers”. In *Revista eletrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, n.º 2, pp. 1-17 Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740214.pdf>. Acesso em 20-01-2013.
- Santos, D. A. (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, FCHS da Universidade Nova de Lisboa.
- SEFOPE (2011). *Timor-Leste Plano de Ensino e Formação Técnica e Profissional 2011-2030*. Díli: Governo de Timor-Leste.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton Century Crofts.

- Soares, L. (2010). “Ensino/aprendizagem do português no contexto plurilingue de Timor-Leste: rola ou lakateu? rola e lakateu!”. In Maria João Marçalo *et al.* (eds.), *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl6/04.pdf>. Acesso em 20/11/2013.
- Soares, L. (2011). “Qual o papel da língua portuguesa na política educativa em Timor-Leste?”. In Ana Bénard da Costa e Antónia Barreto (coord.), *Portugal e os Palop: Cooperação na Área da Educação*, pp. 95-102.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Loro Sa'e - O problema Linguístico de Timor-Leste*. Coleção Cadernos Camões Lisboa: Instituto Camões.
- Timor-Leste (s.d.). *Timor-Leste Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011- 2030*. (s.l.).
- Timor-Leste, G. D. (2011). *Plano de Desenvolvimento Estratégico para Timor-Leste para 2011-2030*. Díli: Governo de Timor-Leste.
- Tomlinson, B. (1998). “Glossary of basic terms for materials development in language teaching”. In B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-65.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). “Introduction”. In B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum, pp. 1-11.
- Tomlinson, B. & Masuhara (2005). *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora.
- 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.

- Vilaça, M. (2009). *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção*. Tese de Doutorado Universidade Federal Fluminense.
- Vilaça, M. (2012). “A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens”. In *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, nº 4, pp. 51-60.
- Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. In Norman Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, pp. 59-93.

ANEXOS

Inquérito sobre as necessidades de recursos didáticos dos professores timorenses de português do Ensino Secundário Técnico-Vocacional de Timor-Leste.

Instruções: Este inquérito é anónimo pelo que não deverá fazer qualquer referência ao seu nome.

1. INFORMANTES

1.1. Preencha o quadro com informações sobre as suas habilitações académicas.

Nome do Curso	Grau Académico	Instituição	Ano de Conclusão	País (onde fez a formação)

1.2. Preencha o quadro com informações sobre a sua experiência de ensino.

Especialidade	Matéria (s) de ensino (disciplina(s) que ensina)	Experiência de ensino		
		Portugal (n.º de anos de ensino)	Indonésia (n.º de anos de ensino)	Timor-Leste (n.º de anos de ensino)

1.3. Preencha o quadro com informações sobre a sua prática letiva.

1.3.1. Número total de horas letivas por semana.	
1.3.2. Número máximo de alunos que tem na sala.	
1.3.3. Número mínimo de alunos que tem na sala.	

2. RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS**2.1. Assinale com um X os recursos didáticos existentes na escola onde ensina/sala de aula:**

- a. Livro do professor em língua portuguesa b. Livro do aluno em língua portuguesa
- c. Gramática(s) de língua portuguesa d. Dicionário(s) de tétum-português
- e. Dicionário(s) de língua portuguesa f. Impressora g. Computadores
- h. Quadro preto e giz i. Cadeiras j. Mesas
- k. Outro(s) _____

2.2. Assinale com um X os recursos didáticos que utiliza para preparar as aulas de língua portuguesa:

- a. Livro do professor em língua portuguesa
- b. Outros livros e revistas sobre diferentes temáticas oferecidos por diversas instituições, pela Cooperação Portuguesa, entre outros organismos
- c. Livros e fotocópias do período colonial português
- d. Gramáticas de língua portuguesa
- e. Textos da internet
- f. Outro (s) _____

2.3. Assinale com um X se acha que os materiais didáticos que utiliza são:

- a. Adequados ao contexto de ensino em Timor-Leste
- b. Adequados à matéria/disciplina que ensina
- c. Adequados à sala de aula onde ensina
- d. Adequados aos recursos que a escola tem
- e. Adequados aos alunos que ensina

2.4. Assinale com um X os aspetos negativos que encontra nos materiais por si utilizados para a lecionação do português.

- a. Linguagem muito confusa
- b. Instruções pouco claras
- c. Atividades repetidas
- d. Temas e tarefas pouco interessantes
- e. Atividades desadequadas
- f. Textos que falam de realidades desconhecidas
- g. Informações desatualizadas
- h. Imagens que não estão relacionadas com a realidade de Timor-Leste
- i. Aspeto gráfico confuso
- j. Outro (s) _____

2.5. Assinale com um X as características que acha necessárias para a elaboração de materiais didáticos para o ensino do português no ESTV.

a. Linguagem clara	<input type="checkbox"/>
b. Instruções claras	<input type="checkbox"/>
c. Sugestões metodológicas para professores	<input type="checkbox"/>
d. Conteúdos organizados de forma clara e progressiva	<input type="checkbox"/>
e. Subdivisões em áreas temáticas	<input type="checkbox"/>

f. Glossário (listas de palavras)	
g. Explicação e utilização de vocabulário	
h. Comparação entre as duas línguas oficiais e tradução	
i. Variedade de temas e tarefas	
j. Atividades desafiadoras	
k. Explicações e atividades sobre a estrutura/uso da língua	
l. Imagens sobre o contexto de Timor-Leste	
m. Imagens sobre outras culturas	
n. Equilíbrio da mancha gráfica e das imagens	
o. Cores diversificadas	
p. Material didático resistente (capas duras)	
q. Material áudio	
r. Material audiovisual	
s. Outro(s) _____	

Muito obrigado pela sua colaboração!

Tabela 2- O Sistema de ensino em Timor-Leste. Fonte: Ministério da Educação, Plano Estratégico de Educação Nacional para 2011-2030 (Dfii: Governo de Timor-Leste, 2011).

		Universidades				
26	Ensino Superior	3				
25		2	Doutoramento			
24		1				
23		2	Mestrado			
22		1				
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação		
20		3			Politécnicos	
19		2	Bacharelato		Segundo ano	
18		1			Primeiro ano	
Exames Nacionais						
17	Ensino Secundário	12				
16		11	Secundário Geral		Secundário Técnico	
15		10				
Exames Nacionais						
14	Ensino Básico (obrigatório)	9				
13		8			3.º Ciclo	
12		7				
11		6			2.º Ciclo	
10		5				
9		4			1.º Ciclo	
8		3				
7	2					
6	1					

Tabela 3: A estrutura escolar do sistema de ensino. Fonte: Dados da Unidade de Infraestruturas, Ministério da Educação, 2010.

DISTRITO	TOTAL POR DISTRITO	ESCOLAS									
		PRÉ-ESCOLAS		ESCOLAS BÁSICAS				SECUNDÁRIO GERAL		SECUNDÁRIO TÉCNICO	
		Públicas	Privadas	AGRUPAMENTOS		ESCOLAS FILIAIS		Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Aileu	94	10	1	11	4	62	1	1	2	2	0
Ainaro	98	4	2	17	3	64	3	2	2	1	0
Baucau	198	1	4	17	5	116	44	8	1	1	1
Bobonaro	165	8	1	23	3	123	1	3	2	1	0
Covalima	123	19	0	20	6	68	5	3	1	1	0
Dili	147	14	12	14	8	59	17	11	10	2	0
Ermera	143	6	0	22	1	104	4	2	2	2	0
Lautém	100	7	0	15	2	70	3	2	0	1	0
Liquiçá	91	1	19	7	1	54	6	1	1	1	0
Manatuto	86	8	1	16	2	50	4	2	2	1	0
Manufahi	103	5	5	13	3	65	5	3	2	2	0
Oecusse	76	3	1	9	2	50	6	2	1	2	0
Viqueque	130	3	7	18	3	85	4	4	3	3	0
TOTAL	1554	89	53	202	43	970	103	44	29	20	1
		142		245		1073		73		21	
		1318						94			
1554											