

Universidade de Lisboa

Faculdades de Letras



**O Contributo da Pedagogia de Género para a Formação de
Professores PLE/L2 no contexto Timorense**

Justino da Silva

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE /PL2)

Dissertação especialmente elaborada para a obtenção de grau de mestre em
Língua e Cultura Portuguesa

2016

Universidade de Lisboa

Faculdades de Letras



**O Contributo da Pedagogia de Género para a Formação de
Professores PLE/L2 no contexto Timorense**

Justino da Silva

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Avelar

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE /PL2)

2016

Agradecimentos

A todos os que de alguma forma ajudaram na elaboração deste trabalho, este é o momento de agradecer.

Ao Professor Doutor António Avelar, meu orientador, merece o primeiro agradecimento. Sempre preocupado em acompanhar o meu trabalho científica e tecnicamente, bem como as minhas preocupações pessoais; sem toda ajuda e dedicação prestada, esta dissertação não teria sido possível.

A todos os familiares, que me apoiam, motivam e encorajam sempre durante esta jornada académica quando pareço desfalecer e cair.

Aos meus queridos pais, Domingos Manuel da Silva e Alexandrina do Rêgo, por deixarem-me estar longe para lutar pelo meu futuro; aos meus irmãos, Zélia Alexandrina do Rêgo e Dionísio da Silva pela compreensão da minha ausência.

À Fundação Calouste Gulbenkian, que me beneficiou em termos de financiamento durante a estadia de dois anos em Portugal.

Ao Dili Institute of Technology (DIT), que também me apoiou quando encontrei dificuldades de financiamento.

Resumo

Esta dissertação parte do conhecimento do contexto de aprendizagem da língua portuguesa nas escolas privadas e católicas do ensino básico em Timor-Leste, da análise das abordagens de ensino de uma língua (LE/L2) disponíveis, para sustentar a aplicabilidade de um modelo de formação de professores (LE/L2) para os contextos visados que inclua ou seja predominantemente orientado por uma Pedagogia de Género.

Como suporte da argumentação, para além de passar em revista o sistema educativo timorense, no que tem a ver com o ensino das línguas, os contextos de aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste e a formação de docentes, é realizado um inquérito extensivo aos professores das escolas acima referidas que se situam na capital, Díli. Este inquérito para além de se destinar a conhecer o perfil sociolinguístico, académico e técnico dos docentes, pretende sondar as oportunidades (sensibilidade e preparação prévia) para integrarem na sua formação uma componente de base genológica.

A perspectiva de ensino aqui preconizada, designada por Pedagogia de Género abarca, em primeiro lugar, aos estudos que estabeleceram o próprio conceito de género discursivo na escola de Sydney, (Rothery, 1996; Martin, 1996, Eggins e Martin, 1997), bem como os diversos projetos, relatórios e textos teóricos que têm vindo a incorporar a Pedagogia de Género (Martin e Rose, 2005, 2008, 2012; Rose, 2011). No âmbito desta dissertação será feita uma apresentação desta abordagem.

A argumentação tem em consideração as componentes essenciais de uma formação de professores (PLE/L2) e põe em destaque as vantagens de uma formação de base genológica, designadamente em contextos como o timorense.

Palavras chaves: PLE/L2, Abordagem Baseada em Género, Formação de professores, Linguística Sistémico Funcional, Géneros Textuais, Texto e Contexto, Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira.

Abstract

This dissertation begins by examining the context in which the Portuguese language is taught and learned in private and catholic primary schools in East Timor. Using this knowledge as its starting point, it then proceeds to analyse the approaches available for the teaching of a second or foreign language (L2) in order to support the applicability of a model for the training of teachers (L2) to these specific contexts, namely one that is predominantly geared towards a Genre Pedagogy.

In order to support the argument developed here, a review is first made of the Timorese educational system, in those aspects that are related with the teaching of languages, the contexts for the learning of Portuguese in East Timor and the training of teachers. This is followed by a survey conducted with teachers at the above-mentioned schools, which are located in the capital, Dili. Besides being designed to provide knowledge of the socio-linguistic, academic and technical profile of teachers, this survey is also intended to discover their readiness (sensitivity and previous preparation) to include a genre-based component in their training.

The teaching perspective that is proposed here is known by the name of Genre Pedagogy. This includes not only the studies that established the concept of discursive genre at the Sydney School (Rothery, 1996; Martin, 1996, Eggins and Martin, 1997), but also the various projects, reports and theoretical texts that have incorporated the idea of Genre Pedagogy (Martin and Rose, 2005, 2008, 2012; Rose, 2011). A presentation of this particular approach will also be made in this dissertation.

In its argumentation, the dissertation takes into account the essential components of a model for the training of teachers of Portuguese as a Foreign Language/L2 and highlights the advantages of genre-based training in contexts such as that of East Timor.

Key Words: PLE/L2, Genre-Based Approach, Training teacher, Systemic Functional Linguistics, Textual genres, Text and Context, Mother Tongue, Second Language, Foreign Language.

Lista de Abreviaturas

R> = Register and Genre Theory

LSF = Linguística Sistémico-Funcional

PLE = Português Língua Estrangeira

UNTL = Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e

LBE = Lei Bases de Educação

RDTL = República Democrática de Timor-Leste

ESES = Escola Superior de Educação de Setúbal

FUP = Fundação das Universidades Portuguesas

ICA = Instituto Camões

IPAD = Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

PRLP = Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa

LM = Língua Materna

LS/L2 = Língua segunda-feira

LE = Língua Estrangeira

PALOP = Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLNM = Português Língua Não Materna

PFICP = Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores

ESG = Ensino Secundário Geral

ESTV = Ensino Secundário Técnico Vocacional

IP = Instituto Português

INFORDEPE = Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

ABC = Agência Brasileira de Cooperação

ABG = Abordagem Baseada em Género

MGT = Método Gramática e Tradução

MN = Método Natural

MA = Método Audiolingual

MD = Método Direto

PCLP = Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa

ESE/IPPorto = Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Lista de quadro, figuras e gráficos

Quadro1: Organização da língua (Metafunção) e organização do contexto (Registo)

Figura 1: Estratificação da Língua segundo a LSF

Figura 2: Língua em Relação ao Registo e Género

Figura 3: Modelo Funcional da Língua

Figura 4: Ciclo de Aprendizagem na Pedagogia de Género

Gráfico 1: Grau Académico

Gráfico 2: Área de estudo em que os inquiridos estiveram envolvidos

Gráfico 3: Nível de língua lecionado pelos inquiridos

Gráfico 4: Método preferencialmente utilizado pelos inquiridos

Gráfico 5: Método mais aplicado

Gráfico 6: Conhecimento dos géneros

Gráfico 7: Quatro competências

Gráfico 8 : Produção materiais didáticos

Gráfico 9: Tipo do texto utilizado em aula

Gráfico 10: Tarefas selecionadas pelos inquiridos

Gráfico 11: Hierarquia dos elementos trabalhados na expressão escrita, segundo os inquiridos

Gráfico 12: Diagnóstico das dificuldades dos alunos na escrita

ÍNDICE

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Lista de abreviaturas.....	iii
Lista de figuras, quadro e gráficos.....	iv
Introdução.....	3

Capítulo I - A língua portuguesa em Timor-Leste.....8

1. O Sistema Educativo em Timor-Leste.....	9
2. A Língua Portuguesa em Timor-Leste; elementos históricos.....	13
2.1. Os contextos da Língua Portuguesa em Timor-Leste.....	17
3. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em Timor-Leste.....	21
4. A Formação de professores.....	23
5. A cooperação internacional, Portugal & Brasil.....	25
6. As competências dos professores.....	29

Capítulo II - Os estudos de base genológica no ensino das línguas e os seus pressupostos.....31

1. A Língua na perspetiva de linguística sistémico-funcional.....	32
1.1. Língua em Contexto Social.....	34
1.2. Língua em Contexto Educativo.....	35
2. Registo e Género.....	36
3. Texto e Contexto.....	38
4. Bases para uma análise de base genológica.....	41
5. Ciclo de Aprendizagem.....	45

5.1. Primeiro nível de intervenção: Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Autónoma	47
5.2. Segundo nível de intervenção: Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual.	48
5.3. Terceiro nível: Construção e Escrita de Períodos, Ortografia.	50
Capítulo III- Inquérito e Resultados	52
1. Procedimentos Metodológicos	53
2. Inquérito	54
3. Apresentação dos Resultados.....	55
3.1. Perfil dos Inquiridos	55
3.2. Formação Académica	56
4. Sumário	67
Capítulo IV- Reflexão Final	69
Referências bibliográficas	75
Anexo	79

Introdução

A relação entre Timor-Leste e Portugal é já longa, como longos são os cerca de cinco séculos da sua existência. Os acontecimentos históricos e quotidianos, as marcas das culturas dos dois povos e, sobretudo, a língua portuguesa foram construindo uma história inesquecível na vida dos povos timorenses, razão pela qual a língua portuguesa regressou ao território de Timor-Leste por ter sido escolhida como língua oficial do país, após um período de alheamento forçado.

Esta dissertação resulta de um percurso próprio, pessoal e profissional, enquanto agente de ensino em escolas privadas de Díli, da observação de aulas, da frequência dos seminários do Curso de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Ambas as experiências, profissional e académica, cruzaram-se num ponto em que a vontade de intervir e deixar um contributo escrito, proporcionaram a reflexão que faço.

Distingui, no parágrafo anterior, as experiências profissional e académica, mas tenho que referir que nunca senti tão próximas as duas atividades; refletindo sobre as práticas para chegar a uma escolha teórica viável, refletindo sobre os modelos teóricos, para idealizar uma prática condigna. O(s) contexto(s) timorense(s) e a língua portuguesa merecem este esforço.

Esta dissertação propõe-se equacionar a aplicação da Pedagogia de Género (doravante, PG) enquanto fonte inspiradora do modelo de formação de professores das escolas privadas e católicas em Timor-Leste. Não será por acaso que a PG nasceu no ambiente académico (ensino primário), se solidificou em torno de projetos, como adiante veremos, todos eles emergindo do ensino, seja de língua materna (doravante, LM), segunda língua (L2), ou da própria literacia; como não será também, por acaso, que a perspectiva de língua que a inspira, a Linguística Sistémico-Funcional (LSF), se implica em descrever a língua a partir de uma ideia funcional, tão do agrado dos professores, hoje por hoje.

Foi opção, nesta dissertação, situar as questões ao nível da formação de professores, o que pode parecer pouco natural, na medida em que uma abordagem de ensino tem potencialidade para influenciar mais diretamente os *Curricula*, programas, ou a produção de materiais do que, propriamente, o sistema de formação; porém, aqui, penso que a chave das soluções principais se situa na preparação docente.

Um segundo aspeto que é conveniente antecipar refere-se ao eixo principal das preocupações; uma abordagem baseada em género (ABG), se bem que tenha o potencial de atingir todas as competências em língua, centra-se na Compreensão Leitora e na Expressão Escrita. Como adiante veremos, estas estão entre as preocupações principais dos docentes das escolas referidas.

Quando aqui refiro uma Pedagogia de Género, refiro-me, em primeiro lugar, aos estudos que estabeleceram e levaram à estabilização do conceito de género discursivo na escola de Sydney, (Rothery, 1996; Martin, 1996, Eggins e Martin, 1997) e aos diversos projetos, relatórios e textos teóricos que têm vindo a incorporar a PG (Martin e Rose, 2005, 2008, 2012; Rose, 2011). Foi um caminho longo, reflexivo, que passou pelo conhecimento e estudo contrastivo de várias abordagens de ensino (cf. Ensino baseado em género, Abordagem Lexical, Abordagem intercultural, entre outros) e que me levou a concluir que esta será uma perspectiva vantajosa, até porque, estabelece pontes fáceis com outras propostas de ensino e, sobretudo porque se adequa facilmente às exigências do contexto timorense.

O contexto timorense já foi avaliado em estudos anteriores pelo que não entrarei em grandes detalhes, partindo do princípio que a apreciação está bem feita (Batoréo,

2009; Nunes, 2014) e de que não será vantajoso considerarmos que há um contexto apenas (haverá um contexto dominante), mas várias realidades, consoante a zona e as condições logísticas em que o ensino se desenvolva.

No que diz respeito à língua portuguesa, se considerarmos que menos de 5% dos timorenses dizia compreender português em 2010, em 2002, o Censo Nacional apurou que e 23,5% dos timorenses falam, lêem e escrevem português, embora 90% da população use tétum diariamente, sendo que cerca de 35% são utilizadores fluentes do indonésio.

Os dados relativos ao Tétum, apesar de dominantes, não significarão que esta língua seja já uma língua plenamente funcional, tendo em vista as exigências da modernidade: uma quantidade substancial de termos foram tomados de empréstimo do português, alguns do indonésio e do inglês no esforço de adaptação às novas realidades. Diga-se, em abono da verdade, que a própria língua indonésia também adoptou muitas palavras do português, em resultado da longa presença colonial no Sudeste Asiático.

O dado mais evidente do contexto linguístico timorense diz respeito, porventura, ao número de línguas faladas pelos timorenses, sobretudo as crianças de pais deslocados da sua zona de origem, nomeadamente quando resultam de casamentos cujos pais falam dialectos diferentes. Ramos Horta (2012), em artigo no jornal o Público não hesita em destacar a poliglossia do povo timorense, aspeto que será, seguramente, de levar em conta no contexto do ensino de uma nova língua; porém, sem esquecer a tipologia das línguas e as idiossincrasias culturais marcantes. As consequências da poliglossia anunciada não serão, portanto, de sentido único.

O ensino da escrita é um desafio em qualquer contexto, impossível de ser levado a cabo com êxito se não se criar uma praxis *intencional, sistemática e programada*. Hyland (2007) sintetiza um conjunto de princípios que são essenciais para definir a actividade e sustentar o seu ensino. Em primeiro lugar, define a escrita como atividade de cunho marcadamente social, na medida em que é sempre orientada por um propósito, tem lugar num contexto bem definido e é dirigida a um público concreto. A consideração pedagógica destes aspetos implica que os estudantes têm vantagens em serem envolvidos em experiências de escrita variadas e relevantes, inspiradas em diferentes propósitos

sociocomunicativos, enraizando as suas experiências num processo que inclui a análise e investigação sobre a estruturação interna dos seus textos.

Por outro lado, o mesmo autor sustenta que aprender a escrever é um processo que se estabelece partindo das necessidades do aprendente, pelo que o ensino efetivo deve partir de uma análise das necessidades, das aprendizagens anteriores e da aferição da verdadeira proficiência dos estudantes, o que significa que, num curso de inspiração genológica, é fundamental identificar os tipos de necessidade de escrita através dos géneros que os aprendentes irão ter que atualizar.

Um terceiro princípio proposto pelo mesmo autor, sustenta que aprender a escrever requer resultados e expectativas estabelecidos numa base explícita o que significa que a aprendizagem só é plena e efetiva quando os professores são explícitos acerca do que está a ser aprendido, já que se aprende o que se espera. Tal assunção inclui o conhecimento da gramática, do texto, como de outro qualquer item programático e dá corpo ao que veio a chamar-se de “pedagogia do visível”: uma vez que aprender a escrever envolve aprender a usar a língua, o professor deverá ser explícito sobre como os textos e a sua padronização gramatical. A aprendizagem da gramática é, pois, parte integrante do processo de exploração dos textos; nunca será ensinada como uma componente autónoma e discreta. Tais procedimentos são tidos como suporte essencial para o aprendente, não apenas para interiorizar o modo como as escolhas gramaticais e de vocabulário criam significados, mas também para compreender como funciona a língua, o que exige uma dimensão meta-linguística (falar sobre a língua) e uma dimensão reflexiva sobre o seu papel no texto (Hyland 2007: 152-153).

A assunção destes princípios, que estão conforme a ABG permitirá programar ações concretas para uma formação de professores, inicial ou contínua, que se preocupe, designadamente, com o ensino e aprendizagem da escrita. Na verdade, em primeira mão, a adoção de tais princípios permite desenhar programas curriculares com impacto na estrutura do sistema de ensino que contemple as competências leitora e de escrita como elemento chave e estruturante.

Nesta dissertação, como foi acima dito, preocupo-me mais com a formação docente pelo que foi necessário, não só refletir sobre a formação de um professor de língua, em geral, mas compreender a realidade dos professores timorenses de língua

portuguesa, professores que responsabilizam disciplina língua portuguesa como Língua Estrangeira/Língua Segunda, mais especificamente nas escolas privadas e católicas no capital do país. Embora conhecendo a realidade, por experiência própria, e o estado de carência formativa da maioria dos colegas, concebi e realizei um inquérito para, por um lado conhecer o perfil sociolinguístico, académico e técnico destes docentes, por outro sondar as oportunidades (sensibilidade e preparação prévia) para uma formação de base genológica destes professores.

Deste modo, esta dissertação está organizada do seguinte modo: No Capítulo 1, farei uma análise centrada na língua portuguesa em Timor-Leste, os contextos de aprendizagem, o seu estatuto e passarei em revista o sistema educativo timorense e alguns aspectos da formação de professores resultante, sobretudo, da cooperação internacional.

No segundo capítulo, farei uma apresentação dos estudos de base genológica, nos seus aspectos dominantes; o pensamento sobre a natureza da língua, as noções de texto e de contexto, a Pedagogia de Género e o seu Ciclo de Aprendizagem.

No Capítulo 3, darei conta do inquérito realizado aos docentes das escolas privadas e católicas de Díli cujos resultados sustentarão a reflexão final, Capítulo 4, em que argumentarei a favor da adoção dos princípios de uma ABG ou PG no sistema de formação de professores.

Capítulo I

A língua portuguesa em Timor-Leste

No início deste capítulo pretendemos fazer uma breve abordagem à educação em Timor-Leste, de modo a obter um melhor conhecimento global do sistema educativo em cada período e a poder enquadrar melhor o desenvolvimento deste trabalho. Timor-Leste atravessou dois períodos históricos até alcançar a sua independência. Este trabalho e os documentos que dele são objetos dizem respeito nas escolas privadas e católicas estabelecidas em Díli, capital do país em que estive envolvido.

A natureza desta dissertação, bem como a problemática da(s) língua(s) em Timor-Leste obrigam-nos a fazer uma revisitação aos conceitos operacionais de Língua Materna, Língua Segunda/Língua Estrangeira, de modo aperceber o estatuto de língua portuguesa em Timor-Leste. Por último, abordamos a formação de professores no período pós-independência em cooperação com dois países lusófonos, Portugal e Brasil, no contexto da qual alguns projetos de capacitação de professores foram levados à prática, tendo em vista a necessidade do país em formar agentes educativos que sejam competentes e qualificados para exercer as suas funções.

1. O sistema educativo em Timor-Leste

Para entender o ciclo de ensino em Timor-Leste, necessita-se de saber que Timor foi colonizado pelos dois países, Portugal (1515-1975) e a Indonésia (1975-1999). Nestas épocas de colonização foram fundados estabelecimentos de ensino de cada um desses países em Timor.

O ensino em Timor-Leste foi introduzido pelos missionários portugueses que estabeleceram um colégio em Soibada¹ (Thomaz, 2002); durante um longo período foi um dos colégios mais significativos deste período relativamente à história cultural de Timor. Gerido pelos Jesuítas, teve por objetivo formar professores-catequistas, para além de ensinar orações, também, ao mesmo tempo ministravam alfabetização às populações rurais. O sistema de ensino em Timor-Leste nessa época era igual ao sistema das outras regiões ultramarinas de Portugal, em que língua de instrução era português em todos níveis até a ocupação terminar em 1975. Este ensino apenas dado aos filhos de *liurais*² ou seja uma educação de elite, sem acesso à educação pública em massa. A partir 1972, criaram-se escolas do ciclo preparatório em alguns concelhos de Timor, escolas estas eram para os adultos nas zonas rurais. Estas escolas foram criadas pelos militares e o ensino também foi ministrado pelos mesmos militares.

Na fase da ocupação Indonésia, entre 1976 a 1999, em todo território foi implementado o currículo da indonésia, ou seja, nessa fase proibiu-se, em todas as escolas, o ensino de português, substituindo-o pelo ensino Indonésio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história da Indonésia, ignorando por completo a cultura e a história de Timor-Leste. O ensino constitui-se em seguintes níveis; Ensino pré-primário TK (*Taman kanak*) com duração 2 anos, o Ensino primário SD (*Sekolah Dasar*) com duração de 6 anos a partir de sete anos de idade, Ensino pré-secundário SMP (*Sekolah Menengah Pertama*) com duração de 3 anos, Ensino Secundário SMA (*Sekolah Menengah Atas*) com 3 anos de duração e Ensino Superior dividido em Ensino Politécnico (2 anos) e Ensino Universitário (4 anos), (Meneses, 2008: 160 apud Guterres, 2011:24).

¹ Sul da ilha, município de Manatuto

² Thomaz, 2002 *Liurai*, palavra adoptada pelo português de Timor significa << rei, régulo >> e por extensão << chefe nativo timorense de herarquia elevada >>

No período pós independência, desde 2001, houve a normalização do sistema da educação no país; as crianças começaram a frequentar a escola em todos os níveis de escolaridade com a implementação do currículo emergencial. A língua implementada foi a da Indonésia porque muitos dos professores não tinham ainda o conhecimento da língua portuguesa. O Parlamento Nacional de Timor-Leste decretou uma Lei Bases de Educação (doravante, LBE) baseada na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002) artigo 59º que visa ser um quadro comum de referência na organização, na orientação e na regulação e no desenvolvimento do sistema educativo no país. Segundo a LBE a organização do sistema escolar de Timor-Leste compreende-se em quatro níveis; o Pré-escolar destinados às crianças com idades compreendida entre 3 anos, o Ensino Básico com a duração de nove anos, designado aos que têm concluído o pré-escolar. A organização do Ensino Básico compreende-se em três ciclos, o 1º ciclo, de quatro anos, o 2º ciclo de dois anos, o 3º ciclo de três anos, estes ciclos organizam em seguinte termos curriculares:

- a) No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas;
- b) No segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área;
- c) No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. (Lei Bases de Educação, 2008: 10, 11)

Estes três ciclos articulam-se de modo a permitir um progresso harmonioso no interior do próprio e nas fronteiras com o seguinte, procurando completar, melhorar e

ampliar os conteúdos dos ciclos anteriores.

O Ensino Secundário compreende três anos para os alunos que completaram com aproveitamento do Ensino Básico, e tem uma organização segundo a qual dimensão vocacional de orientação para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida ativa são permitidas. Neste sentido, o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de:

- a) Cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico;
- b) Cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida ativa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário. (Lei Bases de Educação, 2008: 13)

O Ensino Superior, indicado para os indivíduos com Ensino Secundário concluído após realização de uma prova de capacidade para sua frequência. O Ensino Superior compreende o Ensino Universitário e o Ensino Técnico:

- a) O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
- b) O ensino superior técnico, dirigido por uma constante perspectiva de compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma preparação científica orientada, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir relevante autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de atividades profissionais e participação ativa em ações de desenvolvimento. (Lei Bases de Educação, 2008:15)

A língua portuguesa voltou a assumir o papel importante no sistema educativo; além de ser língua oficial, por um lado, assume-se como língua de instrução. Timor-Leste, sendo um país membro da CPLP que tem o português como língua oficial introduziu a língua no sistema de ensino e em todos os níveis de escolaridade; nesse sentido, existem em Timor-Leste cursos oferecidos pelos professores portugueses em colaboração com os professores timorenses. Dando corpo a objetivos comuns, surgiu uma forte cooperação entre o Ministério da Educação de Timor-Leste e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, através, sobretudo, de um protocolo de cooperação intitulado *Plano de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste* que teve início em finais do ano 1999. O curso Piloto de Reciclagem dos professores do ensino básico deu a iniciativa para a existência da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESES) em colaboração com Ministério de Educação de Portugal entre Fevereiro e Março de 2000.

Em 2000 e 2001, a língua portuguesa foi ministrada, no ensino superior, nomeadamente na universidade pública, Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e (UNTL), através do estabelecimento do programa de cooperação com a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) com Timor-Leste, com intuito de dar a resposta às necessidades identificadas pelo governo timorense em áreas prioritárias para o desenvolvimento do país. Procedeu-se, entretanto, à criação de áreas que integram algumas faculdades da UNTL – Formação de Professores de Português, Engenharia Informática, Engenharia Electrónica, Economia/Gestão e Ciências Agrárias. O Instituto Camões (ICA) fez e faz parte, também, no desenvolvimento do sistema educativo tendo iniciado o seu trabalho em cooperação com UNTL e tendo criado o Departamento de Língua e Cultura Portuguesa que direccionou à formação de professores, com o início em 2001-2002. Passados quatro anos da consagração da língua portuguesa como língua oficial, as primeiras licenciaturas em língua portuguesa terminaram os seus cursos no respetivo departamento. Atualmente os estudantes continuam os seus estudos em Portugal e Brasil, alguns trabalham nos ministérios e outros são professores de língua.

2. A língua portuguesa em Timor-Leste; elementos históricos

A introdução da língua portuguesa no território de Timor-Leste deu-se entre 1515 e 1974 (Thomaz, 2002:136-140). Nestes quatro séculos, como é de esperar, a presença do português manifestou-se de formas distintas, tendo começado por consistir em contactos exclusivamente comerciais com o povo timorense. De mãos dadas com o Tétum, nos primeiros momentos, tratava-se de uma língua meramente funcional para o estabelecimento de relações comerciais. Este período, dadas as circunstâncias históricas, confunde-se com o seguinte, em que os propósitos de evangelização levam a uma maior difusão no território. Com a evolução da situação colonial, que “se traduziu pelo estabelecimento mais ou menos efetivo de uma soberania portuguesa, o português impôs-se como língua de administração” (Thomaz, 2002:132).

Historicamente, reconhecem-se quatro fases de estabelecimento do Português em Timor-Leste. A primeira fase diz respeito ao estabelecimento do português no campo exclusivamente comercial; os navios de comércio circularam com intuito de fazerem uma negociação de *barter*³ (... tecidos, armas e ferramentas por sândalo e um pouco de cera de mel). Assim, seguidamente, em 1738, após a queda da Malaca, os bispos transferiram-se para Timor onde estabeleceram um colégio na região de Manatuto, parte leste da ilha de Timor, e começaram a ensinar Oratorianos de Goa a ler e a escrever em língua portuguesa. O português afirmou a sua presença religiosa.

Entrou-se em nova fase em 1702 que se prolongou até 1769. António Coelho Guerreiro, nomeado pelo rei português para superintender a política-militar no território empreendeu uma estruturação político-militar do território, atribuindo as funções aos régulos e chefes timorenses patentes de oficial do exército português e estabeleceu a lei de administração central que, nesta fase, foi responsável pela promoção do português, tendo-se desenvolvido e difundido a língua na administração.

Na quarta e última fase na efetividade de domínio português em todo o território presidido por José Celestino da Silva (1894-1908) organizou-se e estabeleceu-se a base operatória do ensino no colégio e na escola, tendo sido, a partir dessa altura, que o

³ Oxford Advanced Learners Dictionary: to Exchange goods, property, services, etc. Without using Money (2005:112).

português passou a ser verdadeiramente a língua de escolarização (Thomaz, 2002:136-138).

A queda do regime de Salazar em Portugal, a conturbada realidade política que se seguiu e a precipitada situação de saída das antigas colónias, em particular no que concerne a Timor, abriu o caminho à invasão Indonésia. No período da ocupação, entre dezembro de 1975 e setembro de 1999, viveu-se em Timor-Leste um período de grandes provações para a população e de conflitualidade em que, por imposição das autoridades ocupantes, o ensino da língua portuguesa foi banido em todas as escolas, e rapidamente substituída pelo ensino do Indonésio. Nos programas e *curricula* de ensino a cultura e a história de Timor-Leste foi marginalizada ou, simplesmente, ignorada (Hull, 2001). A língua portuguesa continuou a ser falada na clandestinidade, sobretudo na correspondência privada e nas comunicações entre os guerrilheiros timorenses, como refere (Almeida, 2011:26) “a presença do português em Timor passava, então, a estar ligada ao movimento de resistência timorense”. O número de falantes de português ficou, nessa altura, certamente, muito reduzido.

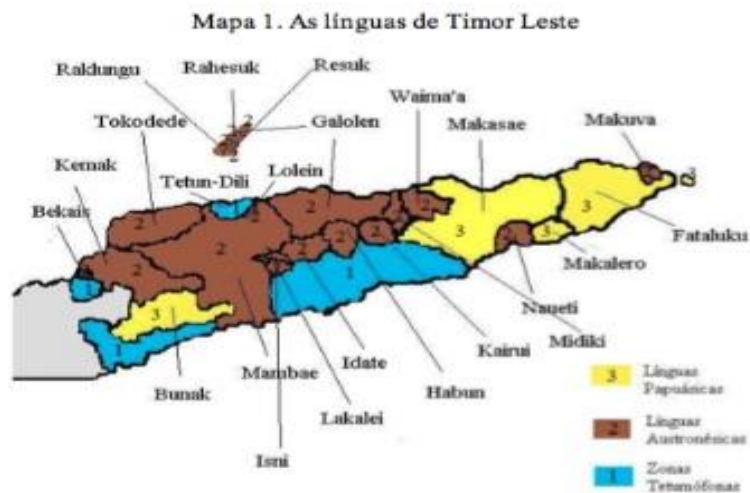
Convém sublinhar que, em 1999, aquando do referendo ao abrigo das Nações Unidas para auscultar a vontade do povo timorense quanto ao seu futuro, quase 80% da população Timor-Leste votou pela independência. É nesse contexto que a língua portuguesa é assumida pelos timorenses e introduzida como nunca no território após ter sido escolhida, a par da língua tétum, como língua oficial e língua nacional do país, ambas consagradas na Constituição da República Democrática de Timor –Leste (RDTL, 2002:14) no artigo 13º. Existem ainda na Constituição, conforme o artigo 159º, de forma transitória, duas línguas de trabalho: o Indonésio e o Inglês. A decisão política da escolha da língua oficial, neste caso o Português, é complexa, tendo assentado a sua fundamentação em factos históricos, culturais e políticos com vista à melhor afirmação da sua identidade, soberania e independência, em particular na região em que se insere, e não no uso e no conhecimento que a população tinha, àquela data, da língua portuguesa. Nuno Almeida aponta outros fatores que contribuíram para a escolha da língua portuguesa como língua oficial do país:

(...) o misticismo de Portugal e dos portugueses; a atuação da igreja na aproximação às raízes culturais do povo e o seu papel na difusão da

língua portuguesa e na formação; a duração do domínio português (quatro século e meio) e a construção de uma memória coletiva; a comparação entre o caráter violento das invasões protagonizadas por outras nações (primeiro o Japão, durante a segunda Guerra Mundial, e depois a Indonésia) e a administração mais moderada do território praticada pelos portugueses; a associação do português ao movimento da resistência e ao conseqüente despertar de uma unidade nacional, funcionando como uma arma de luta cultural. (Almeida, 2011:28)

O Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste 2002 refere-se à percentagem relativa das quatro línguas referidas, sendo o Tétum a mais falada pela população, 82%, seguida do Indonésio, 42%, e do Português com apenas 5% e o Inglês com 2%. Como se depreende, o número de falantes do Português era muito reduzido, estando limitado, sobretudo, às pessoas das gerações mais velhas, educadas antes da ocupação da indonésia.

O contexto linguístico de Timor-Leste é, portanto, muito complexo, estando ainda a ser estudado. Há cerca de 16 línguas nativas: *Tétum, Dawan, Bekais, Bunak, Kemak, Tokodede, Mambae, Idalaka, Galoli, Atauran, Habun, Kaiwaimina, Makase, Makalero, Fataluku, Makuva* (Hull, 2002). Estas línguas dividem-se em duas filiações genéticas diferentes: quatro são da família papua e outras doze da família austronésica, encontrando-se distribuídas pelo território Timor-Leste de acordo com o mapa das línguas de Timor (Albuquerque, 2012:5).



A reintrodução e o desenvolvimento da língua portuguesa em Timor-Leste após 1999 contou com o auxílio da comunidade internacional, especialmente de Portugal e do Brasil, através de diversos projetos de apoio ao sector educativo. Uma das maiores entidades portuguesas de cooperação internacional, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), instalou em Timor-Leste em 2000 o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), com o objetivo de ministrar esta língua aos alunos em diferentes níveis escolares e, ao mesmo tempo, dar formação aos professores de língua portuguesa e aos professores de outras áreas científicas, para que pudessem começar a ensinar na língua oficial e de ensino. O Instituto Camões também participou no esforço durante este período, desenvolvendo uma cooperação com a Universidade Nacional de Timor-Loro Sa'e onde se estabeleceu o departamento de língua portuguesa. Nos primeiros anos inscreveram-se 30 alunos entre eles, professores, o diretor da escola e funcionários da administração, ou seja pessoas com vínculos laborais que tinham aprendido português durante a ocupação portuguesa.

Depois de consagrada como língua oficial na Constituição da República de Timor-Leste, a língua portuguesa viu sublinhada a sua posição na Lei Bases de Educação (2008), no artigo 8º: “As línguas de ensino do sistema educativo são o Tétum e o Português”.

No que diz respeito à vida da escola, consideramos dois aspetos muito importantes: os agentes/professores e os documentos didáticos. Daí as seguintes preocupações. No princípio foram imensas as dificuldades, vinculadas ao contexto educativo, ou seja, a uma grande obstáculo na introdução da língua portuguesa, sobretudo porque os professores não tinham materiais para trabalhar, podendo apenas recorrer aos documentos deixados no período colonial português ou da igreja católica. Acresce que muitos dos professores não tinham conhecimento suficiente da língua portuguesa, conforme é referido no *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 ou no Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste (2001)*: “300 professores foram sujeitos a um teste realizado pela Missão Portuguesa (2000-2001), apenas 158 (5%) obtiveram aprovação”. A maioria destes aprovados era de Baucau e Díli.

Na verdade, os primeiros livros em Português como segunda língua, chegaram ao País com a chegada dos professores portugueses em 2001/2002, sendo distribuídos nas

escolas urbanas, em especial o “Português Sem Fronteiras” (Coimbra & Coimbra, 2003) com intuito do ensino da língua portuguesa como segunda língua para os adultos. Além disso, deve visar-se que estes documentos não correspondem o ambiente educativo real em Timor-Leste. João Paulo Esperança alude às dificuldades nos seguintes termos:

(...) os materiais didáticos distribuídos nas escolas foram produzidos por pessoas que não têm o conhecimento suficiente sobre as línguas relevantes no país. Para elaborar um manual escolar, sobretudo de língua, não basta simplesmente buscar outra para pôr no lugar de outra, simplesmente “preencher o espaço em branco”. Também não significa pegar em documentos usados em Portugal para ensinar estrangeiros. (Esperança, 2007)⁴.

Além disso, na elaboração dos materiais didáticos, em virtude de os educadores das escolas terem qualificações mínimas, devem produzir-se também guias do professor, planeados para que não haja dúvidas nas suas implementações.

Quando se revisita o estatuto atual do português em Timor-Leste e, sobretudo a sua presença no interior do sistema educativo, parece-nos crucial, antes de tudo, esclarecer o que se entende por Língua Materna, de Língua Segunda e de Língua Estrangeira e só então, verificar a que melhor se aplica à situação específica da Língua Portuguesa em território timorense.

2.1. Os contextos da língua portuguesa em Timor-Leste

Muitos linguistas e investigadores têm-se confrontado com os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS/L2) e Língua Estrangeira (LE). Seguidamente, faremos algumas reflexões acerca da LM, LS/L2 e LE e procurarei caracterizar qual o estatuto da língua portuguesa em Timor-Leste tendo em conta estas observações.

A Língua Materna (LM) ou L1 é equivalente à língua “mãe”, a primeira língua que o aprendente adquire de forma natural, através da sua primeira comunicação. Para

⁴ <http://timor2006.blogspot.com.br/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html>

reforçar esta ideia, existem de acordo com (W. Mackey, 1992 apud Santos 2009:6) três critérios para definição da língua materna:

- a) primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida;
- b) domínio, a língua que se domina melhor;
- c) associação, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.

Sendo assim, a Língua Materna representa uma identidade cultural de cada aprendente, com a qual ele vive em comunidade e a língua apresenta-se como algo inato, no seu mundo. Temos que considerar, também nesse contexto timorense, a possibilidade de muitas crianças serem filhas de pais de diferentes regiões em que se falam diferentes línguas, em que a criança adquire os dois idiomas, podendo considerar-se que tem duas línguas maternas. Porém, a situação sociolinguística de Timor-Leste, com 16 dialetos, no mínimo, pode apresentar realidades mais complexas, designadamente, quando conjugues, posteriormente pais, de diferentes zonas, por razões particulares, se têm que deslocar no território para zonas onde se fala outra língua. Neste caso, a consequência mais natural é que as crianças tenham que adquirir três línguas desde muito cedo⁵.

Os fatores que caracterizam uma língua materna não são sempre óbvios, como defende Spinasse:

(...) de uma forma geral a caracterização de uma Língua Materna com tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que melhor domina, língua com a qual se sente mais a vontade. (Spinasse, 2006: 5)

No ensino e na aprendizagem da língua, a clarificação dos conceitos de Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE) é sempre importante. Aceitemos, por uma questão tácita, que o conceito de *aquisição* está reservado à Língua Materna (LM); todas as restantes línguas são aprendidas, não se adquirem. A *aprendizagem* implica o estudo

⁵ Como testemunho pessoal posso referir que nós/eu aprendia/aprendemos três línguas na minha/nossa infância, a língua da minha/nossa mãe *kairui*, do meu/nosso pai *waimua* e da comunidade *makassae*.

formal da língua, geralmente em aula, com o professor, com explicações gramaticais, exercícios e simulações de situações para fomentar o diálogo (Martin, 2005: 261 apud Almeida, 2011: 47). Na perspectiva de Yule (1996) estes dois termos distinguem-se; para ele a aquisição/acquisition *...refers to the gradual development of ability in a language by using it naturally in communicative situations*. Enquanto aprendizagem/learning *...applies to a conscious process of accumulating knowledge of the vocabular and grammar of language* (Yule, 1996: 191).

As citações têm a vantagem de clarificar a diferença existente entre dois termos referidos, sendo que, simplificando, a aquisição é o primeiro momento em que o indivíduo adquire a língua na sua vida, ou seja, a Língua Materna, enquanto a aprendizagem recorre ao ensino formal, como acontece na sala de aula, com o auxílio dos professores.

A distinção entre a Língua Segunda /a Língua Estrangeira (L2/LE) para lá de se tratarem de idiomas adquiridos em cima da LM, reside, sobretudo, nas condições de aprendizagem; enquanto a LE apenas funciona no interior da sala de aula, a L2 pode também assumir o estatuto de língua oficial de um país, o que acarreta, por norma, implicações bem mais favoráveis à sua aprendizagem: “Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula da língua” (Ançã, 1999: 59-60). Romaine 1989 apud Flores, 2013:39 revela que os aprendentes da língua segunda na fase de adultos apresentam dificuldades em dominar o sistema linguístico; tanto a nível de fonologia como a de morfossintaxe. Neste sentido, o contexto de aprendizagem timorense parece assemelhar-se a esta situação; apesar de ser a língua oficial do país, existem inúmeros fatores limitadores de aprendizagem da língua portuguesa ou sequer de os alunos se acercarem do sistema linguístico. O conceito de língua segunda, tal como afirma Isabel Leiria, exige, porém, algumas prerrogativas que o contexto timorense nem sempre possui:

A L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a vida política e económica do Estado e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza bastante input e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. (Leiria, 1999 apud Nunes, 2014: 7)

Nesta abordagem de Leiria à LS afirma-se que este estatuto coincide, muitas vezes, com o de língua oficial, língua administrativa do país, sendo ainda uma das línguas de instrução. Em Timor-Leste, porém, se as prerrogativas acima apontadas podem corresponder à realidade, a língua portuguesa não é falada pela maioria da população na vida quotidiana como acontece mais regularmente nos restantes PALOP.

Verificamos que, por esta ordem de razões, à situação de Timor-Leste, a classificação de LS respeitante à língua portuguesa não se adequa bem. Percebemos que não estão preenchidos todos os critérios; além de ser a língua de instrução, não é falada pela maioria da população.

No mesmo trabalho a autora supracitada referindo-se ao conceito de LE refere-se às reais condições de aprendizagem no interior deste conceito nos seguintes termos:

[a língua] pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. (...) Aprende-se uma língua [estrangeira] para ler textos literários ou científicos, para poder visitar o país e poder contactar com os seus habitantes. Esta aprendizagem pode ser muitas vezes uma matéria mais no curriculum escolar ou uma ocupação de tempos livres . (Leiria 1999, apud Nunes, 2014:7).

Leiria, 1999 associa a noção de Língua Estrangeira a uma ideia de *continuum*, referindo que a quantidade de indivíduos que usa esta língua no território é muito reduzida pelo que têm que, necessariamente, recorrer ao ensino formal, a par do informal, para um dia conseguirem interagir com a comunidade falante do português. Sendo assim, tendo em conta a definição referida, é um contexto aprendizagem muito mais típico de uma LE aquele de que corresponde à situação do uso da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Na verdade, uma parcela da população timorense apresenta ainda muitas dificuldades para comunicar em português pelo que o uso desta língua se encontra restrito a locais específicos. Concordo, pois, com as ideias de Ana Rita Nunes quando afirmou que o estatuto da língua portuguesa em Timor-Leste deve ainda ser considerado de uma Língua Estrangeira:

(...) a definição de LE apresentada por Leiria é aquela que melhor parece adequar-se ao uso e papel da Língua Portuguesa em Timor-Leste. É uma

língua com a qual o timorense comum contacta essencialmente (e de forma deficitária devido ao fraco domínio da mesma pelos professores timorenses, em geral) na escola. Na administração pública, o seu uso é ainda muito incipiente e acontece devido essencialmente à presença de assessores portugueses. (Nunes, 2014:7).

Almeida, por seu turno, sublinha que a escolha do Português como língua oficial e de escolarização foi feita por razões culturais e identitárias e não pelo número de falantes (Almeida, 2011:8). Esta constatação confirma a linha de pensamento que tenho vindo a afirmar, na medida em que, a Língua Portuguesa em Timor-Leste não é a língua materna (LM), nem para os jovens de nova geração, nem para a população espalhada em todo território.

3. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste

No contexto timorense envolvem-se o educador, o aprendente/professor e o aluno no processo de um ensino e uma aprendizagem de língua em global. A situação deixa perceber, assim, que os dois possuem tarefas distintas para executar. De uma forma simples, fica estabelecido o que os alunos vão aprender para atingir os objetivos previstos no currículo e o que aos professores cumpre a tarefa, sobretudo, de apoiar os aprendentes nas atividades de comunicar através da língua no seu dia-a-dia⁶.

Timor-Leste ou Timor Loro Sa'e é um país cujos habitantes são, na sua maioria, políglotas. E este facto terá que ser levado na devida conta quando se pensa ensinar uma nova língua neste território. Um indivíduo, no mínimo, pode falar mais de três línguas. No contexto timorense, em relação ao ensino do português, exige-se que se tenha um bom conhecimento das realidades locais e das suas idiossincrasias, tal como sustenta Hanna Batoréo:

(...) ensinar português em Timor-Leste de modo sustentável exige, fundamentalmente, um bom conhecimento do terreno por parte do parceiro português, bem como a disponibilização e organização de quadros e de recursos adequados, a fim de corresponder à especificidade

⁶ Um dos objetivos fundamentais na aprendizagem da língua liga-se, sobretudo, a conteúdos que reflitam as necessidades dos aprendentes; ou seja, os suportes didáticos deverão corresponder a situações reais de comunicação. No ensino e na aprendizagem da língua, em paralelo, estabelece-se que deverão ser desenvolvidas, de forma equilibrada, as quatro competências: falar, ler, escrever e ouvir.

local – linguística, educacional, social, cultural, etc. – e de satisfazer as necessidades concretas do público-alvo. (Batoréo, 2009: 58).

Os timorenses, e é essa a primeira característica a realçar, habitam um país que apresenta um ambiente popular num contexto poliglóstico.

A autora acima citada desenvolveu extensa e cuidada reflexão (Batoréo, 2009: 59) sobre o ensino do português em Timor-Leste, em que faz referência aos projetos e à cooperação entre países lusófonos, Portugal e Brasil: Disponibilização dos professores formados na área de Português Língua Não Materna (PLNM). A autora deixa bem claro que os professores devem ter o conhecimento da cultura timorense e da situação linguística e sociolinguística de Timor e que a produção dos recursos didáticos específicos em diferentes níveis do ensino devem ter em conta a realidade timorense.

Alguns recursos disponíveis para o ensino do português em Timor-Leste, considerando obras tais como *Que português ensinar?*, os manuais escolares, nomeadamente a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Pré-Secundário, onde estão patentes pontos fundamentais que refletem a situação do uso da Língua Portuguesa pelos alunos timorenses procuram ter em conta o critério acima apontado. No que diz respeito aos suportes didáticos, Soares, 2010 põe em destaque alguns aspetos essenciais como o reconhecimento da verdade linguística e a denominada “língua da escola”:

1. apresentar uma língua que, partindo da variedade linguística usada pelos falantes locais, esteja próxima dos alunos, mas que, progressivamente, se vá tornando suficientemente abrangente de modo a interagir com o português no espaço da CPLP.
2. introduzir a denominada “língua da escola”, isto é, com termos expressões utilizados no quotidiana escolar, promovendo a transversalidade da língua, sobretudo, com as disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio, mas também com as áreas da Expressões (musical, dramática e corporal), articular as aquisições linguísticas com as noções de tamanho, de tempo, temperatura e da orientação espacial. (Soares, 2010: 29).

A formação de professores é um instrumento crucial em qualquer sistema de ensino; quando se pretende atingir objetivos como os enunciados em 1 e em 2, será bom que a questão da formação dos agentes de ensino não seja descurada.

4. A Formação de professores

A formação de professores (de língua), mais do que um momento na vida dos agentes, é um processo que tem como propósito de mostrar os bons caminhos a tomar quando se pretende ajudar alguém a aprender uma nova língua, o que significa, para além de outras coisas, capacitar os professores de conhecimentos pedagógicos e de técnicas e metodologias de ensino para uma boa qualidade da educação. Não se trata, portanto, de fornecer receitas para uso imediato.

Formosinho, (2009) definiu dois modelos cerca de noção de professor:

(...) para o modelo maioritário, professor é o licenciado, com ou sem habilitação profissional completa, que dá aulas de modo permanente ou seja desde que tenha ganho vínculo contratual ao Estado. Diferentemente, no modelo profissional a categorização de professor dá-se obtenção de uma habilitação académica e profissional inicial e não está dependente do vínculo contratual. (Formosinho, 2009: 33)

Existem, portanto, dois tipos de professores, um grupo com ou sem grau académico no trabalho da docência, desde que tenham um vínculo contratual do governo para exercer este papel e um grupo capacitado ao nível pedagógico e profissional, não sujeito ao vínculo contratual.

Mesquita (2013), pensando, certamente na realidade específica timorense, acrescenta alguns elementos ao perfil de professor:

...o professor é alguém com vocação profissional, que responde a um modo de militância quase religiosa, que com seu trabalho, desenvolvido com sentido de austeridade, responde a uma ética do compromisso e entende o ensino como um serviço à comunidade. (...) o profissional de ensino terá de possuir a capacidade de se adaptar à complexidade de cada situação e procurar, sistematicamente, novas soluções. (Mesquita, 2013: 23 e 125).

Um dos fatores centrais no ensino das línguas, da língua portuguesa, designadamente em Timor-Leste, prende-se com as exigências dos chamados saberes associados indispensáveis para os professores implicados no ensino desta disciplina, saberes estes que Barbosa, (2009) sintetiza em três ideias centrais: o *saber do falante*, o *saber prescritivo* e o *saber linguístico*. Tendo como base este horizonte, Albuquerque, indo mais longe, reflete criticamente, de uma forma simples, sobre o modo como, em regra, estes saberes são acomodados no ensino Timorense:

Pode-se afirmar que na sala de aula em Timor-Leste é levado em conta pelo professor somente o saber prescritivo, que é o ponto de partida do ensino da gramática tradicional. Enquanto saber do falante é totalmente desconsiderado, sendo encarado como erro, e o saber linguístico como um conhecimento da ciência linguística por parte do professor que pode ser aplicado na sala de aula que também é irrisório, já que é necessário o professor ter formação em linguística e perfil de professor-pesquisador. (Barbosa, 2009:37 apud Albuquerque, 2010: 37)

Ao refletirmos sobre a formação de professores devemos estar atentos a todas as boas ideias educativas quer sejam oriundas da Europa, Ásia, África ou de outras paragens, na medida em que não há soluções mágicas desarraigadas de um contexto histórico e cultural. É um dos assuntos mais preocupantes para as autoridades timorenses na construção, no desenvolvimento do progresso de um país jovem. Timor-Leste é um país em reconstrução política, social, administrativa, educacional, linguística, entre outras. Fala-se da formação ao nível de competências ou seja formar um indivíduo na aquisição das competências para concorrer uma função no desenvolvimento da comunidade.

Na formação de professores em Timor-Leste, o programa de capacitação sob a cooperação entre países irmãos, nomeadamente entre Portugal e o Brasil tem sido fundamental. Ao tomar-se consciência dos limites e capacidades dos agentes educativos, principalmente no domínio da língua, encetou-se um laço de cooperação para requalificar a capacidade linguística dos professores na qualidade do ensino através do protocolo de

introdução da língua portuguesa, da formação dos professores⁷. Um novo Estado exige muitos quadros profissionais qualificados para desenvolver o país.

A publicação da Lei Bases da Educação de Timor-Leste 29 de outubro 2008 determinou os princípios de formação de professores. Mediante esta lei (art. 49º, ponto 1) define-se o entendimento de formação inicial, determinam-se as metodologias e os conhecimentos pedagógicos básicos e adequados. Define-se como formação contínua, atualizar e aprofundar a formação anterior, a formação inicial, de modo a possibilitar a adequação dos conhecimentos científicos ou seja nessa etapa requalifica a carreira profissional como educador. No glossário de terminologias de tecnologia de Educação UNESCO 1986 apud Peterson, 2003:96 revela a formação contínua é *o conjunto de atividades com vista à aquisição de conhecimentos, práticos e de atitudes para poder ocupar um determinado emprego*. Será importante, uma referência ao que tem sido o papel da cooperação em Timor-Leste para a formação de professores.

5. A Cooperação Internacional, Portugal & Brasil

Timor-Leste, desde a sua independência em 20 de maio 2002 atravessou momentos históricos distintos; assim, nos primeiros anos precisou de qualificar os seus agentes educativos, tanto os que foram formados no período português como também no indonésio. A política do governo através do Ministério da Educação estabeleceu as cooperações no domínio educativo entre os países lusófonos, Portugal e Brasil, para capacitar os que exercem as suas funções no ambiente escolar. Foram introduzidos diversos projetos e protocolos até ao presente visto que estes professores necessitavam de mais formações e capacitações nos seus domínios.

A Lei de Bases da Educação (2008) definiu a natureza da formação profissional:

(...) a formação profissional tem natureza extra-escolar e visa a integração ou desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimento e de competências necessárias

⁷ http://www.pglingua.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2309:a-reintroducao-do-portugues-vai-ser-reforcada-em-timor-leste&catid=2:informante&Itemid=74

ao desempenho profissional específico, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Neste sentido, a formação dos profissionais educativos continua a ser implementada através de projetos e os protocolos, alguns já concretizados, outros que ainda estão em execução no âmbito da cooperação entre o Timor-Leste, o Portugal e o Brasil.

Um dos primeiros projetos introduzidos em Timor-Leste foi o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), financiado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), que é um dos projetos maiores de cooperação portuguesa no estrangeiro. Iniciou-se em 2000 e, desde então, tem direcionado as suas ações em diferentes áreas. Nos primeiros anos, os serviços do projeto foram ministrar língua portuguesa aos alunos de diferentes níveis. Três anos depois, o projeto começou centrar-se na formação em língua portuguesa de professores timorenses de diferentes níveis escolares e áreas científicas no território de Timor-Leste. Em 2005 inicia-se a formação de professores segundo o plano previsto para o curso de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário na disciplina de língua portuguesa; porém, muitas alterações foram levadas à prática devido ao facto de muitos dos professores que tinham sido escolarizados em língua indonésia, acabaram por oferecer cursos de língua portuguesa aos restantes professores do projeto.

Em 2009, com base no protocolo entre IPAD e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPPorto), o projeto (PRLP) converteu-se para Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP) com a colaboração do ESE/IPPorto. Na reestruturação dos cursos na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) passou a ser usada a língua portuguesa desde os cursos anteriores até aos novos cursos. A transição necessária deste estado dos cursos começou a realizar-se em 2010 -2012. O Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) é um programa criado por protocolo entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal com a duração de dois anos (2012-2014). Este programa tem como objetivo apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento da língua portuguesa no território através da melhoria da capacidade científica, pedagógica e didática dos docentes timorenses, promovendo o

desenvolvimento de aptidões em língua portuguesa nos diversos graus de ensino, com enfoque na formação inicial e contínua. O mesmo programa apoia a formação inicial e contínua de professores no Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV), dá apoio à reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e à consolidação da língua portuguesa como língua de escolarização. Verifica-se a presença de uma equipa de formadores portugueses destinados a cada tipo de ensino referido: no ESG é composta por 12 formadores em diferentes áreas; no ESTV é composta por 13 formadores e outros professores que já trabalharam neste projeto. Os trabalhos realizados pelo grupo ESG consistem em dar apoio pedagógico, auxiliar os professores na preparação de aula (plano de aula), exames e testes, supervisionar o curso intensivo, dar curso de formação de formadores, e dar o apoio científico-pedagógico aos professores de todas as disciplinas do ESG. As atividades do grupo ESTV estão centradas em oferecer um curso de língua portuguesa aos quadros do Ministério da Educação, professores do ESTV e aos jovens em alguns distritos; dar o apoio pedagógico às escolas do ESTV; dar o apoio na implementação do Novo Currículo do ESTV.

Os dois governos, através do Ministério da Educação de Timor-Leste e Portugal, assinaram um protocolo de cooperação relativo à implementação e ao funcionamento do projeto do Centro de Aprendizagem e Formação Escolar de Timor-Leste em 02/01/2015 no Palácio das Laranjeiras, em Lisboa, destinado, principalmente, aos professores das Escolas de Referência de Timor-Leste, dado que estas escolas apresentam boas práticas educativas com base no currículo nacional de Timor-Leste em língua portuguesa. Os dois Governos decidiram de aprofundar a cooperação no sector da educação e na formação de professores tendo em vista a elevação dos níveis de desempenho dos alunos que frequentavam nestas escolas, desempenho este que já é apreciável.

O Instituto Português (IP) e uma delegação do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) realizaram um encontro de três dias em Lisboa, entre 19 e 21 de agosto de 2015, para discutir e acordar um modelo de intervenção para o 3º ciclo e ensino secundário do sistema educativo de Timor-Leste. Foi estabelecido um acordo cooperativo de três anos (de 2015 a 2018) para assegurar a qualidade científica e pedagógica da ação, implicando a mobilização de até um máximo de 12 (doze) professores portugueses para o 3º ciclo visando uma melhoria de

competências em língua portuguesa e 15 (quinze) professores para o ensino secundário, visando a melhoria de competências para didática dos conteúdos curriculares.

Quanto à cooperação brasileira, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) também deu a mão no desenvolvimento do sector educativo. Esta cooperação levou três anos (2002-2005) com o objetivo de cooperar na reestruturação do país em diversas áreas: educação, agricultura, e formação profissional. O primeiro projeto consistiu em criar o Centro de Promoção Social, a Formação Profissional e o Desenvolvimento Empresarial de *Becora*⁸. O objetivo deste projeto era capacitar mão-de-obra timorense nas áreas da construção civil, marcenaria, costura industrial, hidráulica, eletricidade, panificação e informática com vista a introduzir no mercado de trabalho timorenses profissionais para atuarem ativamente na reconstrução do país. Ambos os projetos de cooperação foram bastante desenvolvidos no território, principalmente no sector da educação, na capacitação dos quadros educativos.

a formação de professores, em 2012 da cooperação brasileira foi constituída de elementos que explorassem uma abordagem comunicativa, utilizando o programa: de Língua Portuguesa do 10^a Ano de Escolaridade e o Guia do Professor e Manual do Aluno, material produzido pela Universidade de Aveiro/Portugal. (Canarin & Canarin, 2013:7)

A cooperação brasileira preocupou-se, pois, com uma parcela particular de professores. Os formandos se encontram numa encruzilhada de dois horizontes, como afirma Albuquerque: *português brasileiro vs português europeia... surge o conflito ensino da norma europeu (pelos professores portugueses) x ensino de norma padrão do Brasil (pelos professores brasileiros)*. (Albuquerque, 2010: 36). A questão que se pode colocar aqui seria a de decidir que português deverá ser usado em Timor-Leste se as cooperações continuassem o seu curso no país. Por outro lado, cada projeto implementado pelas cooperações, neste caso, Portugal e Brasil, introduziram os seus sistemas, os ritmos de ensino e as maneiras de expressões completamente diferentes. Assim, é preciso pensar para não haver problemas e dúvidas que vão vir pelos formandos enquanto exercem suas funções no futuro.

⁸ Uma das zonas situada na parte leste do capital de Timor-Leste

6. As competências dos professores

Como já referi anteriormente, preocupo-me, particularmente neste trabalho com a formação bem como com as práticas dos professores do ensino particular e católico que não coincide totalmente, nas suas condições gerais, com o que se passa no restante território; porém, é possível tecer algumas considerações de carácter geral que pela sua natureza, são extensíveis a toda a realidade de formação.

Qualquer formação em si oferece ideias e conhecimentos novos e instrui grupos profissionais pelos formadores qualificados e têm domínio da profissão. Para assumir um papel profissional, o indivíduo deve possuir um mínimo de competência - o conhecimento, a liderança adequada para exercer a sua função. Peterson salienta três dimensões que devem incorporar este conhecimento: *saber (homo sapiens)*, *fazer (homo faber)*, e *ser (homo socialis)* (Peterson, 2003:31). Relembre-se, para o efeito que o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001) inclui na definição de competência as dimensões sociocultural (experiência do mundo), as capacidades interculturais (mediadoras, entre culturas:

...como conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização”. (QECR, 2001: 219).

É, portanto, balizada nesta perspetiva que a docência deve ser encarada. (Alonso, 1988:51, apud Mesquita, 2013:33) acrescenta que a “essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimentos”, sejam eles técnicas, linguagens, valores, destrezas, que constituem a cultura profissional do professor, torna-se premente refletir sobre o que torna um profissional competente para exercer da sua função. Portanto, a competência de um profissional de ensino é a que permitirá, necessariamente, possuir elementos adequados para uma determinada função; a de exercer um papel no espaço educativo e instaurar os seus conhecimentos e habilidades no ambiente do trabalho.

No ambiente educativo, a noção da competência sujeita-se aos componentes cognitivos de um indivíduo profissional e os elementos representativos que possam interagir com público-alvo em tarefas determinadas. Os respetivos profissionais não bastam ficar com as suas capacidades que eles possuem, tentam de alguma forma ou outra, mobilizar os seus conhecimentos na área educativa.

Como terei oportunidade de refletir nas considerações finais desta dissertação, o contributo da abordagem baseada em género, como complemento de uma formação sólida para a docência baseia-se na flexibilidade das propostas mais genuínas e no modo como elas se entrecruzam criativamente com as competências essenciais de um professor de língua, designadamente nas condições desfavoráveis em que o ensino se desenvolve em Timor-Leste: uma competência linguística e metalinguística, uma competência curricular, uma competência didática e metodológica, uma competência avaliativa e, finalmente, uma competência intercultural.

Capítulo II

Os estudos de base genológica no ensino das línguas e os seus pressupostos

Tendo contactado, no âmbito do mestrado com as perspetivas de ensino de base genológica, e reconhecendo a sua importância no ensino das línguas, incluindo a língua materna, sobretudo no desenvolvimento das competências de compreensão e expressão escrita considero necessário que se aprofunde as condições de aplicação das propostas oriundas da ABG. Antes, porém, estando no âmbito deste trabalho, sobretudo, uma proposta para que sejam considerados, na formação de professores de Timor-Leste, os princípios e os pressupostos de uma abordagem de ensino de base genológica, fará sentido que revise alguns dos conceitos principais que sustentam aquela abordagem, desde logo, o pensamento da linguística sistémico-funcional sobre a língua. Este capítulo será dedicado à apresentação dos principais aspetos definidores de uma abordagem de base genológica, a uma referência aos principais programas em torno dos quais a abordagem se desenvolveu. Começarei por referir-me ao conceito de língua subjacente e à teorização sobre o “contexto”, parte substancial da qual se desenvolveu no interior da linguística sistémico-funcional.

1. A língua na perspectiva de linguística sistémico-funcional

No ensino das línguas, em geral, desde há muito que se abandonaram as perspetivas tradicionais que ora veem na língua um conjunto de regras que urge aprender, ora a encaram no contexto de uma formalidade descritiva. O caminho foi longo, tendo tido evolução decisiva ao longo dos anos setenta e oitenta do século passado, quando vários autores, entre os quais, D. Hymes, procuraram focar a sua atenção na definição de competência (em língua) e numa melhor compreensão do ato comunicativo. Nesta ordem de ideias Hymes aprofunda a noção de competência em língua quando “define a competência comunicativa a partir da observação das formas em que os falantes realizam o significado de um evento comunicativo” (Hymes,1972 apud Costa, 2012:31). Uma competência que se realiza em contexto, portanto, onde contribuem fatores sociais, culturais, interativos, discursivos, entre outros.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos assinada pelas instituições e organizações não governamentais em Barcelona (1996), no seu preâmbulo, alude aos principais fatores que podem intervir na situação das línguas:

a situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência de uma multiplicidade de fatores: político-jurídico; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; económicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos e finalmente, subjetivos. (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996)

A par dos avanços que vinham da área da filosofia, da sociolinguística, da linguística educacional, um modelo de estudo e conhecimento da língua veio sendo desenvolvido, modelo este alicerçado em princípios muito próximos dos acima referidos (cf. um conceito funcional de língua, a ênfase na língua em uso). Trata-se da Linguística Sistémico-Funcional (LSF), modelo comum da descrição e da análise linguística desenvolvido desde séc. XX cuja figura principal é Michael Halliday e que sustenta a perspetiva genológica do ensino das línguas que é assumida neste trabalho. A linguagem é vista como um sistema semiótico-funcional e não estrutural ou formal como os modelos dominantes, como sublinha Carlos Gouveia:

... podemos distinguir a LSF pelo facto de ser uma teoria de descrição gramatical de base paradigmática, ao contrário do que é tendência geral em outras teorias de descrição gramatical, que se fundamentam de base sintagmática.
(Gouveia, 2009; 22)

A base paradigmática afirmada permite que se distinga muito claramente (Halliday, 1973:104) uma função lógica, gramatical, referindo-se aos elementos linguísticos; formas e regras do funcionamento operacional da língua, das funções determinantes da língua quando analisamos a língua no papel que ela desempenha na nossa vida.

Utilizar a língua para expressar os significados, comunicar com as pessoas, dar opiniões, sugerir, tudo isto exige uma presença de locutores e de uma audiência que têm de ser levada em consideração no momento da análise de um texto e do seu ensino. Esta é uma grande mudança que tem consequências no ensino de uma língua, designadamente, de uma língua não materna.

A língua, sustenta Gouveia, é concebida como uma entidade construída socialmente a partir das escolhas dos falantes: *a língua organiza-se em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas da linguagem* (Gouveia, 2009:15). A par dos sistemas linguísticos, os falantes da língua usam-na para cumprir, sobretudo, determinados propósitos sócio comunicativos principais que foram denominados de metafunções. Halliday propõe três metafunções primordiais, a saber:

- a) Função ideacional – a linguagem serve para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o oral, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprio;
- b) Função interpessoal – a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante;
- c) Função textual – a linguagem proporciona-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes.

Por outras palavras, a metafunção interpessoal permite o estabelecimento, a manutenção da interação entre as pessoas dentro dos limites pessoais que os próprios

interatantes definem. A metafunção ideacional permite expressar as ideias, sejam reais ou imaginárias. Por último, a metafunção textual ocorre quando organizamos as duas metafunções referidas para orientar os nossos significados.

O ponto de vista de Halliday quanto às funções sócio comunicativas da língua pareceu-nos muito favorável para visionar um trabalho preparatório para com os falantes timorenses, perspetivar o uso que eles fazem da língua portuguesa, considerando em Timor, a realidade linguística que o país tem vivido desde 2001, altura da independência, não ignorando a realidade histórica vivida antes da independência pelas populações tanto adultos, jovens e crianças.

1.1. Língua em contexto social

Portanto, nesta vertente, a língua é concebida, antes de mais como entidade que encontra a sua essência no contexto social em que ocorre: *language arises in the life of the individual through an ongoing exchange of meanings with significant others* (Halliday 1978:1 apud Richards & Rodgers, 2014: 202). A vida das pessoas desenrola-se e desenvolve-se na medida em que a troca dos significados nas suas comunicações diárias com outros é eficaz; ou seja, a língua surge na vida dos indivíduos através da troca de significados com outras pessoas.

Firth (1937) estabeleceu o termo *sociological linguistics* como o mais favorável para um debate do estudo da língua na perspetiva social. Nesta discussão resultou um plano de descrição e classificação (*describing & classifying*) dos elementos contextuais, em torno do qual aquele linguista usou pela primeira vez no interior dos estudos linguísticos o termo “contexto da situação”. Para este autor, (Firth. 1937, 1966, 1970), o significado das palavras resulta da relação de diversos fatores na sua interação com o meio: ou seja, o ambiente circundante, os participantes, os seus gestos, a voz e as tonalidades assumidas, outros sons produzidos, o comportamento dos participantes direta ou indiretamente envolvidos, para além das próprias palavras formam o “contexto da situação”. Firth remete o fulcro das suas observações para um conceito até então pouco valorizado no estudo das línguas - “*meaning*” (significado), defendendo que, tal como o contexto da situação, o significado também é produzido pelas pessoas nele envolvidas.

Finalmente, Halliday, um dos discípulos de Firth, deu corpo às observações feitas, reorganizando-as num modelo tripartido (Halliday 1973), e irá sublinhar o seu entendimento aproximado sobre o assunto, salientando o potencial de possibilidades que se oferecem ao falante:

Language, from this view, is a range of possibilities, an open-ended set of options in behaviour that are available to the individual in his existence as social man.. (Halliday,1975:49)

A língua é apresentada como um conjunto de possibilidades e limites de atitudes ao dispor do falante, no ambiente em que se insere.

1.2. Língua em contexto educacional

A língua em contexto educacional está dependente do sempre reduzido ambiente natural escolar que é necessário criar. Para que haja uma aprendizagem da língua, seja falada ou escrita, é forçoso proporcionar ao aprendente todos os níveis de língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico) numa harmonia possível com o mundo real em que as interações se desenrolam. A aprendizagem da língua não é apenas conhecer estas componentes, exige um vasto grau de entendimento das palavras e dos enunciados.

O modo como se relaciona este ambiente envolvente, exterior ao ato de comunicar, foi uma das preocupações da linguística sistémico-funcional, tendo a sua teorização estabilizado na conceção de dois níveis; o Registo, correspondente ao contexto da situação e o Género, nível mais abstrato, correspondente ao contexto da cultura. A seguinte figura apresenta o modelo com base nos níveis de estratificação da LSF.



Figura 1 – Estratificação da língua segundo a LSF⁹

2. Registo e Género

Firth, Hasan, Halliday, Martin, entre outros autores, formalizam um continuum de propostas que estabilizou na designada teoria do Registo e do Género - “*Register and Genre Theory*”. Nas palavras de Eggins e Martin, a variação em língua está indissoluvelmente ligada à variação em contexto, pelo que a modelização deste não é mais do que um esforço de dar conta dessa variação:

...R> approaches seek to explain linguistic variation by reference to variation in context: that is, explicit links are made between features of the discourse and critical variables of the social and cultural context in which the discourse is enacted. Register and genre are the technical concepts employed to explain the meaning and function of variation between texts.
(Eggins e Martin, 1997:234)

Esta conceção da teoria do Registo e do Género, basicamente, permite explicar as variedades linguísticas num determinado contexto, ou seja, explicar as funções e significados dos textos. As vantagens de tal modelização são sintetizadas por Gouveia (2009) nos seguintes termos:

⁹ Power point cedido num seminário de Didática do Português LE/L2, A. Avelar FLUL, 2014.

... as conceptualizações de género e de registo no domínio da LSF permitem-nos, por um lado, lidar analiticamente com a variação funcional dos textos, com o modo como os textos são diferentes e com as motivações para tais diferenças; por outro, trabalhar com a relação probabilista entre o texto e o seu contexto, configuradora tanto de uma previsão textual, a partir do contexto, como de uma dedução contextual, a partir do texto. (Gouveia, 2009: 27)

O Registo é, pois, concebido como uma explicação teórica para a constatação de senso comum de que a língua é usada de forma diferente, em diferentes situações. Neste quadro, o Registo é composto por três variáveis: **Campo** (*field*), que se refere à natureza da ação social; **Relação** (*tenor*) que diz respeito à natureza dos participantes, o estatuto e a norma/estrutura; e por último, o **Modo** (*mode*) que diz respeito à “organização simbólica do texto, o estatuto em si, a função do texto, incluindo o canal (quer escrito ou falado), o modo retórica, persuasivo, expositivo, didático, por exemplo (Eggins & Martin, 1997: 239).

A teorização sistémico-funcional estabelece uma relação entre estas variáveis e as três metafunções, como pode ser observado no Quadro 1.

Metafunção (Organização da língua)	Registo (Organização do contexto)
Significado Ideacional (recursos para a produção do contexto)	Campo (ação social)
Significado Interpersonal (recursos para a interação)	Relação (estrutura)
Significado Textual (recursos para a organização do texto)	Modo (organização simbólica)

Quadro 1 – Organização da língua (Metafunção) e organização do contexto (Registo)

O conceito do género, tal como apresentado pela Escola de Sydney, que é seguida neste trabalho, afasta-se do tradicionalmente ligado aos tipos da produção literário; novelas, poemas, romances e teatro. Procura-se um conceito que abarque *o modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las* (Gouveia, 2009:28). Nas atividades sociais que desenvolvemos diariamente estão associados diversos géneros que

designamos naturalmente por, por exemplo, biografias, manuais, artigos de jornais, receitas de culinária, palestras, relatórios, ensaios, seminários, testes. Nesta medida, os diferentes géneros são entendidos como diferentes formas para uma utilização da língua em diferentes tipos de atividades, como afirmam (Eggins e Martin (1997):

(...) os linguistas definem os géneros funcionalmente em termos dos objectivos sociais. Assim, géneros diferentes são modos diferentes de usar a língua para cumprir diferentes tarefas culturalmente estabelecidas, e textos de diferentes géneros são textos que cumprem objetivos diferentes na cultura. Assim, o reflexo mais significativo nas diferenças de objetivo são as etapas estruturais pelas quais se desenvolve um texto. A teoria de género sugere que textos que realizam diferentes atividades na cultura se desenvolvem de modos diferentes, organizando-se em diferentes etapas ou estádios. (Eggins e Martin, 1997:236)

Por género, incluem-se textos e tipos de discurso que apresentam uma coesão interna idêntica e o mesmo propósito social em resposta a contextos culturais determinados.

Genres respond to cultural contexts in which they achieve their purposes, so their realizations vary and evolve as they are created in new ways in different contexts. (Schleppegrell, 2004:83)

Apesar deste objeto de estudo ser tão flexível, devido à evolução constante das línguas, acreditamos ser de grande valia investir na classificação e ensino de géneros em contexto escolar, com o intuito de melhorar o nível de formação académica dos alunos. Uma vez que os géneros servem às necessidades sociais, ter habilidades para expressar-se através da linguagem permite ao ser social (aluno) compreender e participar de contextos sociais em que emergem os diferentes géneros.

3. Texto e contexto

Tradicionalmente ao observar o texto pode ser escrito e oral; longo e curto e é composto por grafias/morfemas; frases/orações que são produzidos com significados pelas pessoas e serem interpretados por outros indivíduos que sabe falar esse idioma.

As diferentes escolhas linguísticas feitas pelos falantes resultam do propósito com que os textos são produzidos;

Texts produced for different purposes in different contexts have different features, because different lexical and grammatical options are related to the functional purposes that are foregrounded by speakers/writers in responding to the demands of various tasks. (Schleppegrell, 2004: 18)

A teorização prosseguiu numa linha de continuidade Hasan (1977; 1984; 1985, Halliday e Hasan, 1980: apud Eggins e Martin, 1997) sendo permanente a ênfase posta na inter-relação sistémica entre a organização da linguagem e a organização do contexto. M. Halliday referindo-se ao conceito de texto fá-lo do seguinte modo:

When people speak or write, they produce text. The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows that language. (Halliday, 2004:3)

O texto é visto como possuindo múltiplos significados constituindo qualquer amostra de língua que seja operacional e que funcione como uma unidade semântica num determinado contexto de situação é considerado, pela LSF como um texto. (Halliday & Hasan, 1976: 293)

Um texto é basicamente formado por significados que, para serem comunicados, necessitam de ser codificados e expressos através de um sistema gráfico, fónico ou de sinais visuais, sendo verdadeiramente relevante que esse agregado de língua resulte numa unidade semântica consistente. (Avelar, 2008: 33)

Esta perspetiva revela como a linguagem evolui e muda de contexto para contexto e como os falantes/escreventes participam nessa evolução. É também crucial porque permite perceber como é que desenvolver novas formas de usar a linguagem permite adquirir novas formas de pensar.

As escolhas que os falantes fazem aquando da produção textual, escolhas de Registo, dependem da situação de comunicação, Contexto de Situação; as escolhas genológicas dependem do Contexto de Cultura.

A LSF é o ambiente em que a ABG tem lugar, desde logo, pela consideração dos elementos linguísticos que realizam os géneros, não encarando os textos como possuidores de natureza imutável, mas como processos sociais que se realizam através de certas escolhas linguísticas.

Students need knowledge about the social purposes and the linguistic features that realize those purposes in different genres because each discipline has evolved a way of using language that interprets the world in its own terms students need to learn the language of the different school disciplines if they are to be effective in doing school-based tasks. (Schleppegrell, 2004: 157)

Na Fig.2 , original de Martin, 1996, é possível visualizar o modo como a LSF concebe a relação entre o Contexto e o Texto pela incorporação das variáveis de Registo (Campo, Relações e Modo) e do estrato mais abstrato, o Género.

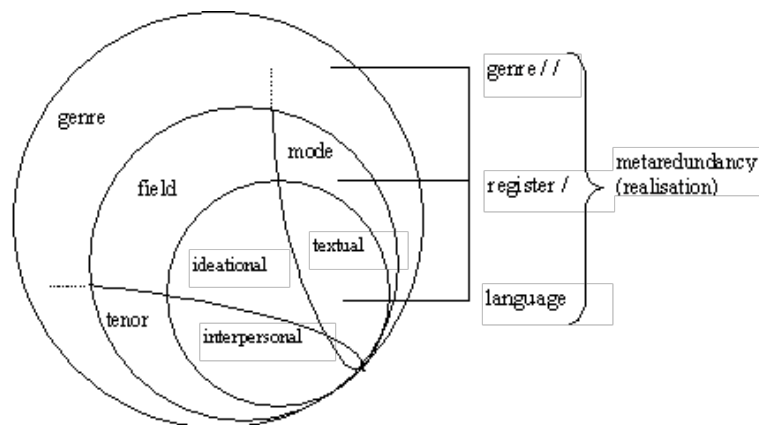


Figura 2 Língua em relação ao registo e género (Martin,1996:307 apud E. Pedro)

Aos diversos usos da língua em contexto, a LSF atribui a designação de Registos e defende a relação entres estes usos sociais e o sistema linguístico. Trata-se da Teoria do Registo e Género que tem em mente a relevância do contexto, assumindo que este explica as produções linguísticas específicas, assim como estas explicam aquele. Avelar (2008: 41). Será pertinente verificar o modo como o projeto *Reading to Learn* sentiu necessidade de, assumindo o modelo funcional da língua em contexto, tornar mais transparente, visual graficamente, a relação texto\contexto, ao incluir as noções de parágrafo, frase (palavra e grupo):

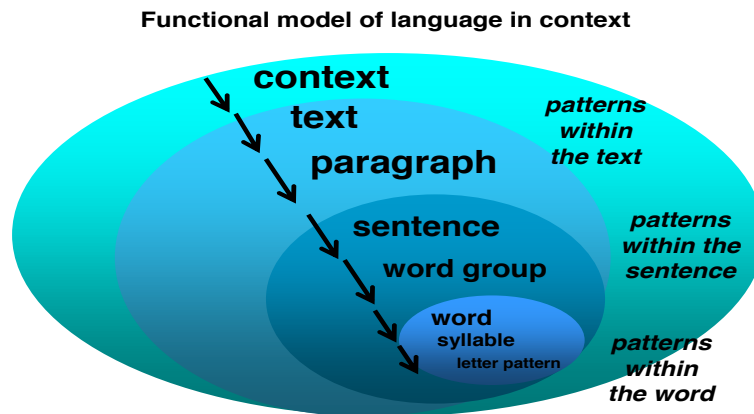


Figura 3 – Modelo funcional da língua (Martin e Rose, 2012:215) está na dissertação Carolina – Bibliografia

Em todo o caso, deve prevalecer a visão de Martin e Rose, retomando uma definição clássica do próprio Jim Martin:

As a working definition we characterised genres as staged, goal oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final steps; social because writers shape their texts for readers of particular kinds. (Martin & Rose, 2008:6)

Esta definição assenta no trabalho de descrição de alguns géneros académicos de escolas primárias e secundárias de Sydney na Austrália e, sintetiza o que de fundamental há no *construto*. Seja qual for a intenção ou forma de comunicação (oral ou escrita) há sempre uma relação de dependência entre quem fala/escreve e quem ouve/reage, sendo essa relação dialética e constante, como sugerido por Halliday previamente (1985, 1994, 2004).

4. Bases para uma análise de base genológica

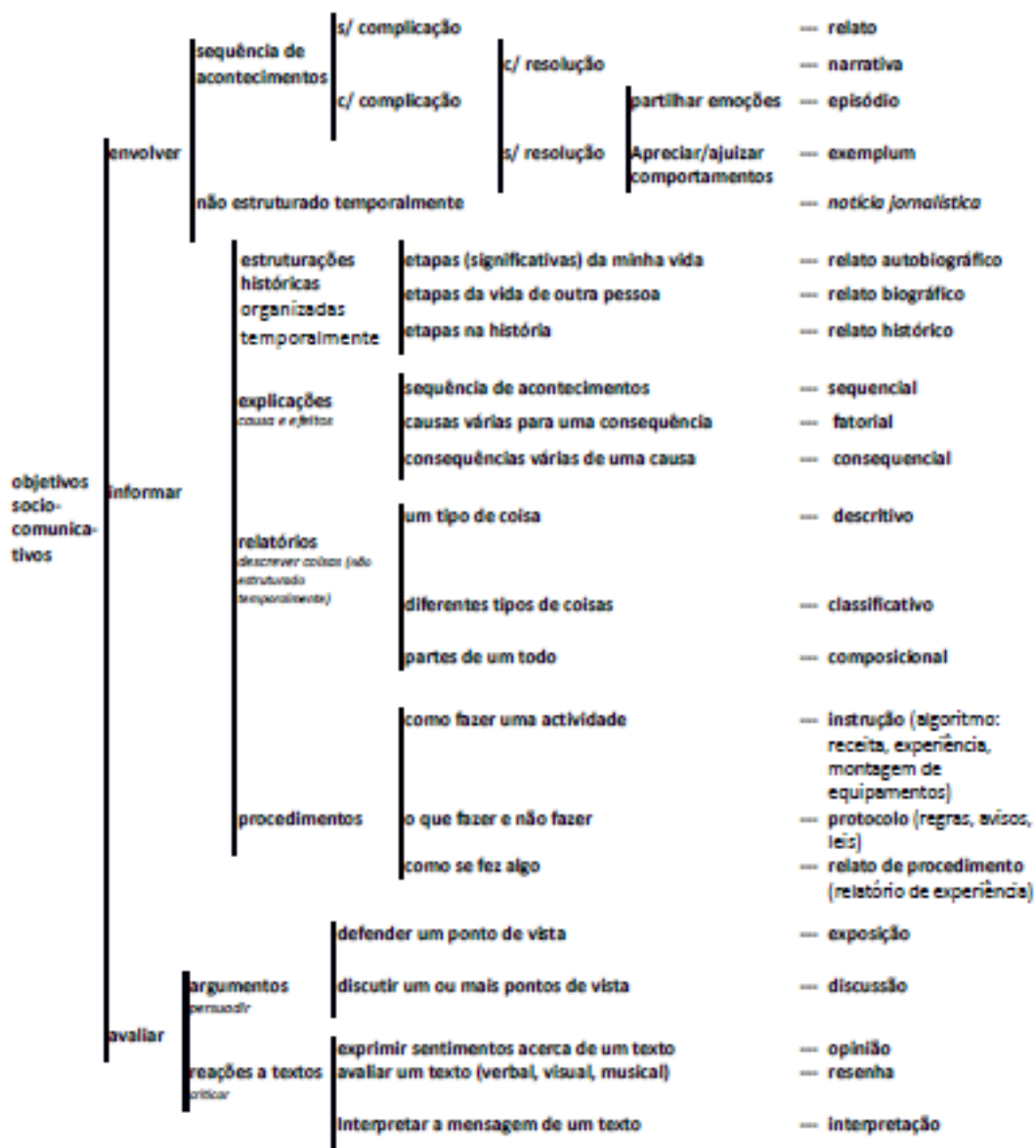
Ao agrupar enunciados que ocorriam em determinados contextos e ao estudá-los a partir de sua função sócio comunicativa, linguistas como, Hasan, Martin, Christie, Rose entre outros contribuíram para a formação do que é hoje mais largamente conhecido como *'Register and Genre Theory'* (R>), (Eggin e Martin, 1997) ou, em português

'*Teoria do Registo e do Género*' (TR&G) (Avelar, 2008).

A teoria do Registo e do Género surgiu, portanto, da investigação de linguistas de diversas áreas, com objetivos educacionais ou não, sobre o modo como os tipos de discurso ou textos se diferenciam ou se assemelham. Esta foi a via mais direta para lançar as bases do que veio a ser a Abordagem Baseada em Género (ABG). A teorização consolidou-se num primeiro projeto denominado *Writing project and Language and Social Power* que tinha como objetivo estudar as razões do fraco aproveitamento dos estudantes australianos na expressão escrita e na interpretação dos textos.

Martin, Joan Rothery e Frances Christie, entre outros investigadores que, tendo participado no desenvolvimento do primeiro projeto acompanharam de perto ou estiveram diretamente relacionados com os dois principais projetos que se seguiram: *Write it Right*, que descreveu os géneros pensando nos alunos do secundário nos anos noventa e *Reading to Learn* que, na primeira década do século XXI, desenvolveu uma metodologia integradora da leitura e da escrita na aprendizagem do currículo no ensino básico, secundário e universitário. É de referir que se desenvolveu na Europa um projeto internacional designado por *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE) com a participação de investigadores portugueses. No âmbito deste projeto, foi estabelecida, para o universo português, a adaptação da Rede de Géneros estabelecida pela equipa de *Reading to Learn*, designadamente por David Rose. Abaixo apresento a Rede de Géneros Escolares, adaptada do Programa Ler para Aprender.

REDE DE GÊNEROS ESCOLARES – PROGRAMA LER PARA APRENDER



O mesmo grupo de investigadores portugueses adaptou as propostas desenvolvidas pelo Projeto Reading to Learn no que diz respeito aos propósitos sócio comunicativos e às etapas definidoras de cada género. Abaixo sintetizo num quadro o essencial dessas propostas.

Gêneros Escolares e Etapas e propósitos sócio comunicativos

Projetos Reading to Learn/ TeL4ELE

Famílias de Gêneros	Gênero	Propósito Sócio comunicativo	Etapas
Histórias	Relato	Relatar eventos	Orientação. Rol de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Exemplum	Apreciar comportamentos (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Partilhar emoções (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia Jornalística	Relatar eventos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos	Lead Ângulos
Estruturações Históricas	Relato Autobiográfico	Relatar etapas da minha vida	Orientação Etapas
	Relato Biográfico	Relatar etapas da vida de outra pessoa	Orientação Etapas
	Relato Histórico	Relatar etapas na história	Background Etapas
Explicações	Explicação Sequencial	Explicar uma sequência de eventos	Fenómeno Explicação
	Explicação Fatorial	Explicar causas múltiplas para uma consequência	Fenómeno Explicação
	Explicação Consequencial	Explicar consequências várias de uma causa	Fenómeno. Explicação.
Relatórios	Relatório Descritivo	Classificar e descrever um fenómeno	Classificação. Descrição.
	Relatório Classificativo	Classificar e descrever diferentes tipos de fenómenos	Classificação. Descrição.
	Relatório composicional	Descrever partes de um todo	Classificação. Descrição

Procedimentos	Instrução	Como fazer uma atividade (algoritmo: receita, experiência, montagem de equipamentos)	Objetivo Equipamento Passos
	Relato de Procedimento	Relatar como se fez uma atividade (relatório de um trabalho experimental)	Objetivo. Método. Resultados.
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer (regras, avisos, leis)	Lista
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução
Reações a textos	Opinião	Expressar sentimentos acerca de um texto	Avaliação Reação
	Resenha	Avaliar um texto (verbal, visual ou musical)	Contexto. Descrição do texto. Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação. Descrição do texto. Reafirmação.

5. Ciclo de Aprendizagem

Uma das formas mais diretas de sintetizar as principais ideias de uma abordagem de base genológica é conhecer o ciclo de aprendizagem proposto. Assim, uma abordagem de base genológica está estruturada segundo um esquema que envolve momentos principais que abaixo sintetizarei. Estes momentos formam o chamado Ciclo de Aprendizagem que se estrutura em três níveis de intervenção, designados respetivamente por Ciclo Externo, Ciclo Intermédio e Ciclo Interno, como pode ser observado na fig. 4



Figura 4 – Ciclo de Aprendizagem na Pedagogia de Género. Rose & Martin, 2012: 147
(adaptação projeto Tel4ELE in Webin@rDGE)

Como pode ser observado, é dado um grande destaque, em primeiro lugar, à relação com o *curriculum*, sendo que este constitui um primeiro elo com o tópico desta dissertação. Numa formação de professores, designadamente se pensada para realidades tão suscetíveis como a Timorense, a submissão ao desenho curricular, sendo necessária, merece ser considerada dentro de um leque de criatividade resultante da realidade em presença.

Não bastará ao ensinante seguir as orientações propostas pelas autoridades; pelo contrário, situações como a timorense exigem que o docente tenha uma consciência dos documentos fundadores de um *curriculum* no ensino de uma língua não materna (cf. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Portefólios de línguas, etc.), mas também será necessário que o ensinante tenha conhecimento das principais e mais recentes estudos sobre a mudança curricular e até sobre as diferentes políticas implementadas no mundo, designadamente em países com situações idênticas à timorense. A este conjunto de conhecimentos chamaremos Competência Curricular, como adiante discutirei, juntam-se outros três tópicos que se situam, tal como o primeiro, a montante do trabalho em aula, mas constituindo preocupação fundamental para a aplicação de um ensino de base genológica: seleção de textos, planificação e avaliação.

Se a planificação e a avaliação são, em regra, devidamente trabalhadas em outras abordagens de ensino, bem como na formação de professores, a seleção de textos constitui uma exigência particular numa ABG posto que esta se submete a critérios genológicos restritos. Nos comentários abaixo, farei uma apresentação dos tópicos mais salientes do Ciclo de aprendizagem proposto.

5.1. Primeiro nível de intervenção: Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Autónoma

A *Preparação para a Leitura*, primeira fase do primeiro nível, como pode ser designada, é já realizada por muitos professores que trabalham inspirados em outras abordagens de ensino; aqui, todavia, a intenção é que a mesma seja levada a sério, suficientemente planeada e que ocorra obrigatoriamente sempre que haja um texto novo a ser trabalhado. As estratégias são simples e visam garantir que todos os alunos partam para a descoberta do novo texto com conhecimentos gerais sobre este. Cabe ao professor resumir oralmente as principais incidências do texto de modo a dar suporte aos alunos em relação ao tema. A escolha do texto já terá sido criteriosa, distinguindo-se, aqui, se está a lidar com um texto que está ao nível de compreensão de todos os alunos ou apresenta novidade crítica. Numa aula de língua não materna, a possibilidade de usar, nas aulas, textos cujo nível de linguagem seja superior ao da média do grupo é uma prática pelo que o desafio reside em colaborar para que o nível de leitura e compreensão total do texto seja a melhor. É hábito falar-se em *Negociação do Campo* (negotiating field), momento previsto para definir o Campo (a parte que será explorada, o que os alunos já sabem sobre este, que experiências e atividades farão parte da exploração, como serão organizadas e anotadas as informações colhidas através das atividades). Também o termo *Desconstrução* (*Deconstruction*) faz parte do léxico desta etapa do ciclo; envolve esclarecimentos sobre o Contexto da Cultura (qual o propósito social do Género em presença, quem o utiliza e por quê, como está organizado); o Contexto da Situação (qual o Registo, ou seja, esclarecimentos sobre as três variáveis, Campo, Modo e Relações e, ainda, algumas características da linguagem).

A *Construção Conjunta* é feita com o auxílio da metalinguagem aprendida na etapa anterior, com base nos conhecimentos adquiridos sobre o Campo, e sob o constante apoio do professor: *In the Joint Construction stage the teacher is expected to take up a similar role with the whole class, or with a small group.* (Rothery, 1996: 105). O aluno deverá proceder à tomada de notas, à recolha, seleção e organização da informação pertinente. Na *Construção Conjunta* é fundamental que o professor guie os alunos na construção do texto e, preferencialmente, apoie o trabalho da escrita para que estes se concentrem no conteúdo e no formato do género. Posteriormente, o texto resultante será distribuído por todo o grupo já que vai servir de apoio para as respetivas Construções Individuais, quando escreverem um texto, seguindo o mesmo modelo. Pode-se encarar esta etapa como um momento de preparação para a *Escrita Autónoma*, reunindo informações sobre o Campo através de pesquisas, usando questões guiadas para atividades graduadas incluindo: observações, entrevistas, filmes e vídeos, leituras, anotações.

A *Escrita Autónoma*, individual de um texto do mesmo género (como na Construção Conjunta), consiste num exercício em que pode haver consulta com o professor e os colegas sobre a produção escrita, edição ou reconstrução da escrita. Deve ocorrer uma avaliação crítica do trabalho.

5.2. Segundo nível de intervenção: Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual.

A *Leitura Detalhada* será, porventura, a etapa do ciclo mais importante, podendo levar algum tempo até que se atinja o objetivo principal: fazer com que todos os alunos de um grupo compreendam o texto e possam fazer uso das estruturas que contenha em sua própria produção. Para este fim, um pequeno excerto do texto lido é previamente selecionado pelo professor para a *Leitura Detalhada*, acreditando-se que as competências de leitura adquiridas no trabalho sobre a parte escolhida são transferíveis para outras do mesmo texto ou até para outros textos (Rose e Martin, 2012: 214). Por esta razão, escolha do excerto deve ser criteriosa e levar em conta o nível elevado de estruturas que se quer levar à compreensão dos alunos. Lembre-se que esta pedagogia propõe o recurso a textos

de nível mais avançado quando comparados aos textos que os alunos já conseguem ler sozinhos.

Detalhada, aqui, significa que o professor irá ler o pequeno texto criteriosamente selecionado, e em seguida, ler cada frase com os alunos identificando e sublinhando grupos de palavras encontrados ao longo do texto. A unidade linguística em foco na *Leitura Detalhada* é a frase (Rose, 2011:2) que, de um ponto de vista semântico, corresponde a uma oração ou a um complexo oracional; muitas vezes, é o facto de integrar orações desniveladas (oração simples) ou uma sequência de orações conectadas hipotática ou parataticamente que torna a leitura difícil ao aprendente, sobretudo se a sua língua materna é de tipologia diferente. É usado, pois, o excerto de texto rico em estruturas do género a ser aprendido, realiza-se a tarefa de reconstrução deste texto de forma muito guiada e dando todo o suporte necessário aos alunos visando a identificação, compreensão e preparação para as primeiras tentativas de utilização de estruturas de frases sofisticadas, e das estruturas que ligam e compõem as frases, em sua escrita ou fala.

In sum, where wordings are comparatively easy to read and understand, they can be prepared with literal 'wh' cues; but where they may not be understood, they are prepared with synonyms or paraphrases. (...) Any text worthy of Detailed Reading will involve inferential and interpretative levels of meaning that are scaffolded in elaborations, even where the literal wordings are apparently transparent. (Martin e Rose, 2012:158)

O professor apoia todos os alunos na leitura de cada período de um excerto textual. Nos momentos de leitura os alunos são preparados para a leitura de cada frase no texto. Existem três indicações nesta fase de leitura:

- a. Uma paráfrase a frase completa utilizando termos do senso comum, lida pelo professor em voz alta;
- b. Uma indicação acerca da posição da frase no texto;
- c. O significado das palavras utilizadas em termos gerais ou do senso comum.

No trabalho típico da *Leitura Detalhada* são consideradas as dimensões literal, inferencial e interpretativa da leitura, sendo as frases desconstruídas detalhadamente com recurso aos elementos textuais, naturalmente, mas também a informação contextual, em interação com os aprendentes, interação esta que (Martin e Rose 2005 e Martin e Rose, 2012) segue um princípio de apoio baseado em três momentos (Preparação ^ Tarefa ^ Aprofundamento). São fornecidas pistas consideradas suficientes para a identificação do significado e feitas paráfrases tanto orientadas para o léxico como para a gramática. Trata-se de um momento do Ciclo de Aprendizagem que mereceria mais atenção se esta dissertação fosse de outra natureza, tal é a importância que ele tem no interior da pedagogia; porém é importante deixar claro que o propósito é fornecer aos aprendentes uma segurança na sua compreensão do texto baseada no detalhe e na profundidade do conhecimento das dificuldades que o texto apresenta para que aqueles se sintam encorajados em manipular esta informação, de forma expedita, em momentos subsequentes. Estes momentos são, na sequência canónica do Ciclo a *Reescrita Conjunta* e a *Reescrita Individual* que não merecerão aqui qualquer destaque por, até certo ponto, se aproximarem de estratégias também usadas em outras abordagens de ensino de línguas, designadamente o Ensino Baseado em Tarefas.

5.3. Terceiro nível de intervenção: Construção e Escrita de Períodos, Ortografia.

Neste terceiro nível de intervenção, o Ciclo Interno, o trabalho é feito com um excerto do texto já utilizado previamente, por ser conhecido e compreendido por todos os alunos. As estratégias para se chegar ao objetivo desta atividade vão variar de acordo com a disponibilidade de materiais e com as habilidades dos diversos grupos de alunos; pretende-se que eles sejam capazes de manipular a língua contida naquelas frases de forma a reconstruí-las utilizando os mesmos grupos de palavras e mais, que sejam levados a perceber que o significado das palavras pode mudar, ou não fazer sentido se postos de outra maneira.

Como já mencionado acima, ao fazer referência às estratégias específicas deste nível, os alunos terão todo o suporte necessário para desenvolver as habilidades necessárias à compreensão da leitura, ortografia e escrita. Esta fase, nomeadamente

Escrita de Períodos, é um momento indicado para que o professor explore a área da semântica em contexto e fora de contexto.

O número de atividades e o tempo que se levará em cada fase e em cada nível dependerá da necessidade do grupo; e ainda podem ser indicadas outras atividades para serem feitas em casa, se algum aluno precisar. O ensino de línguas (LE/L2) impõe, no entanto, adaptações formais e contextuais no desenvolvimento deste ciclo interno que não deixa, apesar disso, de ser um nível de intervenção inovador em termos pedagógicos.

As etapas do ciclo podem ser realizadas com inúmeras estratégias (muitas já conhecidas dos professores não familiarizados com a ABG) e de forma coletiva ou individual, dependendo das necessidades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. O modelo cíclico de aprendizagem não foi pensado para ser cumprido de forma rígida e repetida para todas as turmas, contextos, realidades e *curricula*.

Esta apresentação, breve e seletiva, do Ciclo de Aprendizagem típico da ABG permitirá, sustentar o nexos entre o ensino e a formação de professores que farei nas Considerações finais. No próximo capítulo darei conta da aplicação e dos resultados do inquérito levado a cabo junto dos professores timorenses para melhor se compreender as condições de aplicação e a viabilidade de uma ABG no contexto de ensino em que me situo.

Capítulo III

Inquérito e resultados

Uma pedagogia de base genológica é, no que diz respeito à formação de professores, por um lado muito exigente; por outro, é frequente encontrar-se em professores com formação em LE/L2 uma forte sensibilidade para esta pedagogia porque já integram na sua formação ingredientes e intuição prática para o domínio de padrões genológicos típicos, o que facilita a aplicação da pedagogia. Este inquérito destina-se a tentar perceber até que ponto a formação dos docentes inquiridos revela algumas das virtualidades acima referidas e a perceber se, para o reduzido contexto visado (escolas privadas e religiosas), alguma informação de cariz genológico já tomou raízes.

Porquê os professores de português das escolas privadas e católicas existentes em Díli, capital de Timor-Leste e não escolas públicas; neste caso do ensino básico? A razão pela qual o inquérito é restrito à capital do país deve-se às condições das infraestruturas e às minhas próprias condições de trabalho. Como é sabido, em Timor-Leste as condições das vias de comunicações são muito deficientes dificultando as deslocações para outros distritos; na capital do país mais facilmente se encontram os inquiridos visados. Os professores do Ensino Básico das escolas públicas situadas no capital do país, são todos funcionários do governo e facilmente encontram oportunidades de

formação/treinamentos/fornecidas pelo Ministério da Educação, enquanto muitos dos professores das escolas privadas e católicas, não sendo funcionários do Governo, apenas contratados pelas instituições em que trabalham, não têm idênticas facilidades de formação.

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos e do inquérito e à abordagem dos dados obtidos no âmbito de pesquisa em Timor-Leste.

1. Procedimentos metodológicos

O inquérito foi aplicado, em janeiro 2015, a 20 professores de língua portuguesa no ensino básico de cinco escolas, entre elas, uma privada e quatro católicas, estabelecidas em Díli, capital do país. O objetivo principal do questionário é perceber até que ponto a formação, mesmo que simples, dos professores inclui aspetos favoráveis à aplicação de uma Abordagem Baseada em Género; ou seja, mesmo que intuitivamente até que ponto a formação dos docentes lhes permite intuir os contornos textuais, a sua padronização e condições de instanciação. A par disso, naturalmente, pretendeu-se verificar, até que ponto, a terminologia recorrente nesta e, por vezes, noutras abordagens de ensino é do conhecimento dos professores (cf. Géneros de histórias, Relato (Auto) biográfico, Resenha, Opiniões, etc.). Os inquéritos foram respondidos por dezassete professores que perfaziam a quase totalidade; alguns dos docentes encontravam-se em férias e outros com problemas de saúde pelo que não estavam presentes no local de serviço.

A fim de observar cuidadosamente os resultados obtidos pelos inquiridos, visto que os mesmos encontram dificuldades em compreender as perguntas dirigidas, o investigador decidiu traduzir e reenviar, posteriormente, as questões em língua Tétum, uma das línguas oficiais do país. Todo o apoio foi prestado para que os informantes pudessem perceber o que lhes era pedido em cada secção de perguntas¹⁰.

10 Na entrega e recolha, contei com o apoio de um familiar, Francisco Miranda, a quem agradeço.

Como acima foi dito, foi absolutamente necessário um segundo momento de resposta ao inquérito, sendo este traduzido em Tétum, em virtude de os inquiridos não terem compreendido convenientemente a maioria das questões. Este facto, em si, constitui já um elemento relevante na apreciação que pretendemos realizar. Na verdade, alguma insegurança no domínio do português seria de esperar; porém, tratando-se de questões relacionadas com a atividade de ensinar a língua, a incompreensão das mesmas denota, não apenas insegurança do ponto de vista linguístico, mas uma severa incapacidade de pensar o próprio ato de ensinar através da língua que se pretende veicular, o português. Como adiante teremos oportunidade de referir em jeito de conclusão, as propostas didáticas do ensino baseado em género, se incluídas na formação dos professores, ajudarão os agentes de ensino a arrumar o conhecimento da própria língua e torno de géneros específicos, o que, seguramente, será um bom auxílio para ultrapassar esta deficiência.

2. Inquérito

O inquérito está dividido em três blocos considerados importantes para a otimização dos resultados obtidos (cf. Anexo 1).

Estes blocos visam a recolha de pessoais; embora se mantenha o anonimato é importante considerar os elementos sociolinguísticos, académicos e profissionais dos inquiridos quanto à sua formação e, finalmente, a experiência profissional como professor de língua portuguesa, designadamente quanto ao uso dos recursos didáticos, às atividades em aula e ao possível conhecimento genológico. Esses meios forneceram ao investigador as informações necessárias para que haja uma análise mais profunda e mais transparente dos dados.

Assim, as questões direcionam-se fundamentalmente para duas áreas distintas: a primeira parte está relacionada com as habilitações literárias, ou seja, o percurso académico; procura-se saber que grau académico os inquiridos possuem para este nível de ensino as últimas, relacionadas com a *praxis*. Do conteúdo destas questões darei conta à medida em que os dados vão ser apresentados.

3. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados do inquérito é aqui feita em gráficos, acompanhada de comentários sobre os mesmos, numa lógica próxima da pesquisa de terreno, tal como a assume (Costa, 2007) por contraposição a outras estratégias metodológicas de pesquisa sociológica, tais como:

- a) as que assentam predominantemente na análise de dados estatísticos institucionalmente produzidos ou na de outros documentos;*
- b) as que têm como principais procedimentos a realização de inquéritos por questionário ou de entrevistas, através de contactos pessoais de carácter pontual;*
- c) as que consistem em experimentações de tipo laboratorial. (Costa 2007: 129-130)*

3.1. Perfil dos inquiridos

A primeira questão refere-se ao perfil dos inquiridos em que se questiona alguns pontos referidos aos dados pessoais como a faixa etária em que se encontram e a língua materna, procura-se saber, também, se dentro da família alguém fala a língua portuguesa, que outras línguas falam além de línguas oficiais e, por último, questiona-se sobre o eventual conhecimento de outras língua(s) não asiáticas, europeia(s).

A idade dos inquiridos situa-se entre os 23 e os 55 anos de idade. A língua materna dos inquiridos é diversa uma vez que são oriundos de diferentes regiões, considerando que Timor-Leste possui dezasseis línguas faladas no território¹¹. À última questão do primeiro bloco, em que indaga se algum membro da família comunica em língua portuguesa, as respostas obtidas apresentam maioritariamente um NÃO.

Os professores timorenses são políglotas; nas respostas obtidas, os inquiridos afirmam que falam mais de duas línguas - a língua materna e várias línguas de outras

¹¹

http://www.academia.edu/2121388/As_l%C3%ADnguas_de_Timor_Leste_perspectivas_e_prospectivas - acedido a 13 de jan. de 2016

comunidades. Relativamente a outras línguas não asiáticas, além do português, o inglês é a única referência, todavia, o número é muito reduzido por 6 professores.

3.2. Formação Académica

Nesta área do inquérito pretende-se conhecer os níveis de escolaridade dos inquiridos e o percurso académico dos mesmos. Era uma questão fundamental na medida em que as respostas permitem verificar as suas habilitações literárias, sabendo-se que, em Timor-Leste, a maioria dos professores de língua portuguesa possuem um mínimo grau de bacharelato, visto que muitos deles foram escolarizados no período português.

Quanto aos resultados, 59% dos inquiridos adquiriu o grau de bacharelato tendo feito, maioritariamente o percurso de formação em três anos, já pós-referendo pela cooperação portuguesa visando o diploma de bacharel. 35% dos professores inquiridos concluíram os seus estudos nas Universidades e Instituições em Timor-Leste com grau de licenciatura, no âmbito da cooperação do Instituto Camões com a Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e. Apenas um inquirido concluiu o seu curso mestrado na Universidade do Minho-Portugal. Nenhum inquirido possui o grau de doutoramento. Para melhor visualizar os resultados, veja-se o gráfico 1

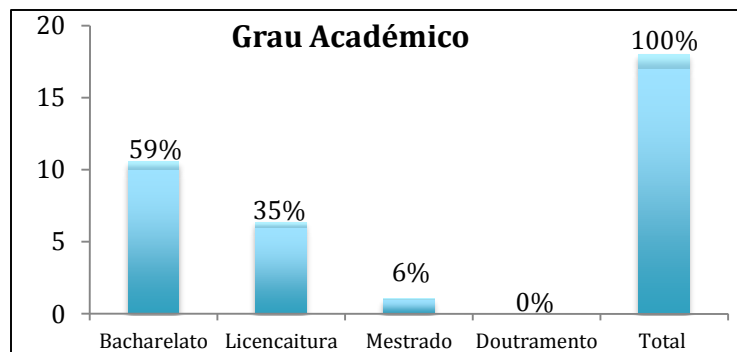


Gráfico 1 – *Grau académico*

Na questão seguinte permite-se que os inquiridos respondam conforme os locais e os anos em que terminaram os seus estudos. É relevante conhecer estes dados já que,

sabe-se muitos dos inquiridos acabaram os seus estudos em diferentes locais (nas instituições locais e internacionais) e em diferentes anos, apresentando distintas formações.

Os resultados revelaram que a maior parte dos inquiridos tinham sido escolarizados no período português; ou seja, terminaram o quarto ano de escolaridade equivalente ao ensino secundário e, no período pós-independência, tiveram oportunidade de frequentar um curso de aperfeiçoamento oferecido pelo Governo (três anos para a obtenção de um grau de bacharelato). Alguns professores concluíram os seus estudos nas universidades e instituições timorenses, Universidade Nacional de Timor-Loro Sa'e e nas instituições privadas em Timor-Leste. Portanto, encontramos aqui nestes resultados dois grupos de professores, um grupo formado no período da colónia portuguesa e outro no período pós-independência.

Uma das questões relevantes sobre o percurso académico dos inquiridos é a que diz respeito às respetivas áreas de estudo (cf. gráfico 2).

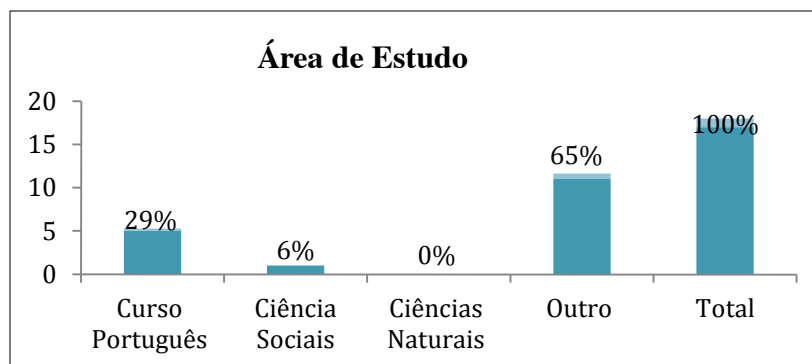


Gráfico 2 – Área de Estudo em que os inquiridos estiveram envolvidos

Entre as respostas obtidas verifica-se que o número mais significativo, 65% refere “Outro”, o que significa que não completaram a formação num Curso de Português, apenas 23% o fizeram e, também não contemplaram a área de Ciências Sociais (apenas 1 professor). Nenhum dos inquiridos foi formado em Ciências Naturais.

Os resultados, sobretudo a percentagem elevada recolhida por “Outro” é compatível com os resultados obtidos para a rubrica anterior - a maior parte dos

inquiridos foi escolarizada no período português e também se explica pela formação dos participantes que foram formados no Departamento Português na Universidade Nacional de Timor-Loro Sa'e, visto que muitos deles foram procurar outro emprego em vez de trabalhar na formação específica.

Com a primeira pergunta pretende-se saber que nível de língua foi habitualmente ministrado neste ensino. Era uma pergunta crucial na medida em que serve para verificar os níveis de língua desenvolvidos no Ensino Básico e até que ponto foram criados hábitos de trabalho no interior de um nível.

Analisando os resultados, verifica-se que o nível de língua mais recorrente nas escolas onde o investigador facultou a distribuição dos inquiridos foi o nível Básico (65% dos inquiridos); assinalaram o nível Intermédio 35% dos professores. Nenhuma resposta apontou o nível Avançado. O Gráfico 3 mostra estes resultados:

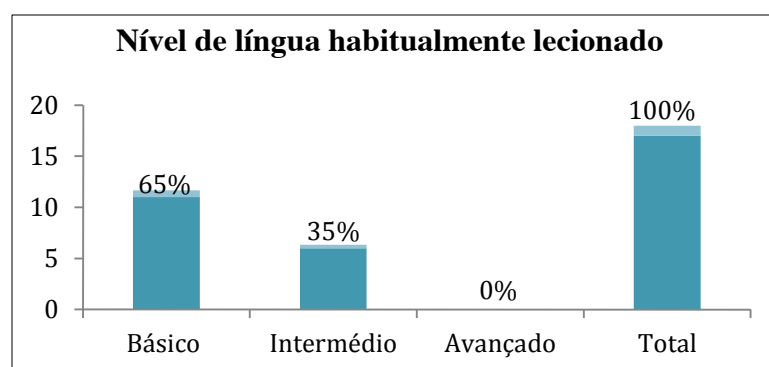


Gráfico 3 – Nível de língua lecionado pelos inquiridos

De certo modo, podemos acreditar que algumas rotinas de ensino estarão consolidadas para os níveis mais baixos; no mínimo, sabemos que as preocupações destes docentes estão totalmente concentradas nos níveis Elementar e Intermédio.

Olhando para os resultados referidos, é verdade que no ensino básico, no caso de Timor-Leste, o nível da língua portuguesa é ensinado corresponde sobretudo a dois níveis (A1 e A2). Resta saber até que ponto os docentes inquiridos estão conscientes do que consta estes níveis e, por exemplo, se têm uma interpretação homogénea do que significa “intermédio”.

A seguinte questão pretende identificar as estratégias empregadas pelos professores no ato de leção.

Os resultados apresentados perante esta questão mostram que a maioria dos inquiridos, 47%, prefere o Método Gramática e Tradução (MGT).

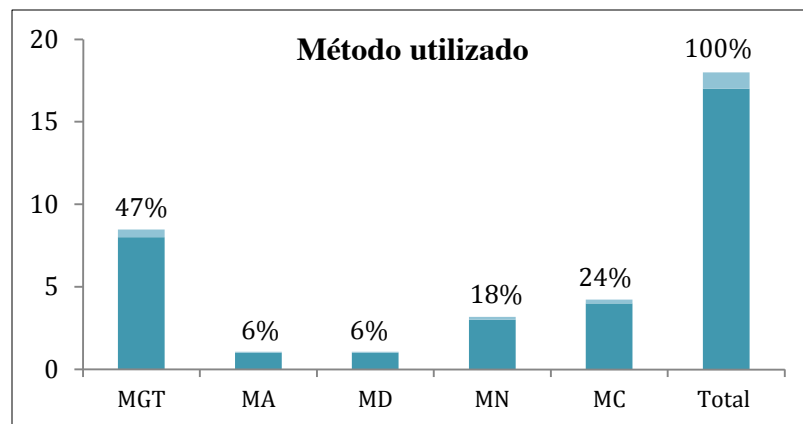


Gráfico 4 – Método preferencialmente utilizado pelos inquiridos

O segundo método preferido (24% dos inquiridos) é o Método Comunicativo (MC). 18% do total de inquiridos têm preferência pelo Método Natural (MN). Os dois últimos métodos, *Audiolingual* (MA) e *Direto* (MD), apresentam as mesmas percentagens, 6%. O gráfico 4 ilustra os resultados descritos.

Com base na experiência do investigador enquanto foi professor de língua portuguesa durante dois anos numa das escolas em que o inquérito teve lugar, os professores desta disciplina apresentam dificuldades em conduzir suas aulas; porventura não conhecem verdadeiramente os métodos sugeridos no texto do inquérito; apenas reagiram às designações apresentadas. É prática, no início da aula, entregarem apontamentos aos alunos para copiarem no quadro, dando explicações a seguir. Raramente há verdadeira interação entre professor e aluno e entre alunos com recurso à língua portuguesa. Os conteúdos de aula focam-se, seguramente, muito na gramática.

Como se pode ver no gráfico abaixo, 7 inquiridos optaram pelo Método Gramática e Tradução (MGT), ou seja, 41% do total e 35% referiu usar o Método Comunicativo. As preferências vão claramente para os dois métodos, embora, como acima referi, tenho dúvidas se os respondentes sabem exatamente o que estão a referir.

Provavelmente ouviram falar mais destes dois métodos numa aula ou curso de formação, mas o seu conhecimento irá pouco mais longe. Em todo o caso, não deixa de ser significativo que as metodologias tradicionais sejam as mais referidas, como também é significativo ter havido uma resposta igual para as questões III B e C; ou seja, questões que remetem, respectivamente, para o conhecimento e uso da metodologia.

O gráfico 5 apresenta os resultados quanto a este assunto, dispensando a informação sobre o conhecimento, por se igual:

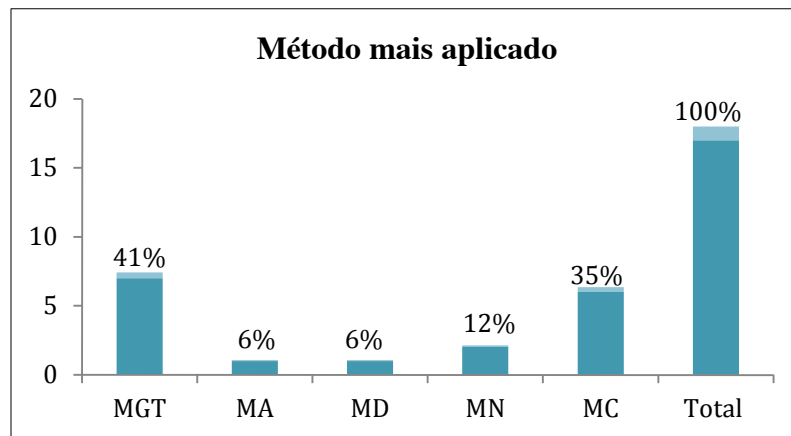


Gráfico 5 – Método mais aplicado

Nesta sequência de respostas, resulta natural que, ao serem perguntados sobre o método mais considerado no território timorense para o ensino da língua portuguesa, questão III D, todos os inquiridos escolheram o Método Gramática e Tradução (um dos inquiridos não respondeu a esta questão)

As questões seguintes do inquérito debruçam-se sobre os textos e as atividades usados em aula, a primeira das quais revelou-se muito de muito difícil resposta. Como acima referi, reenviei o inquérito traduzido tendo, nesta pergunta, ousado dar algumas sugestões porque quase nenhum inquirido a tinha respondido na primeira versão.

Os resultados revelam que os inquiridos afirmaram diferentes géneros textuais e usaram diferentes tipos do texto nas suas aulas: o relato, expositivo, instrucional, literário e poético, a saber: 16 dos inquiridos, ou seja, 41% afirmaram o literário; poético é escolhido por 9 inquiridos, isto é, 23%; 18% dos professores optaram pelo relato, e 15% apontaram o Instrucional. Apenas 1 professor escolheu “expositivo”.

O gráfico 6 mostra estes resultados:

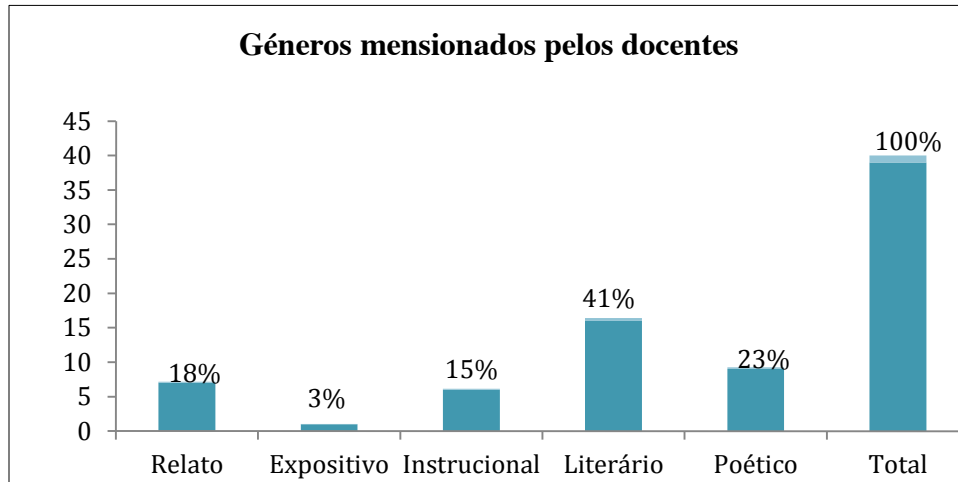


Gráfico 6 – *Conhecimento dos géneros*

Não deixa de ser significativo que, apesar do apoio do investigador não ter incluído o texto literário e poético, os docentes incluíram-nos em percentagem significativa. O apoio referiu como exemplos o Relato, o texto expositivo e o texto instrucional que, curiosamente, vão ser mencionados pelos inquiridos em resposta posterior a este inquérito.

Em todo o caso, é interessante equacionar as respostas anteriores com a pergunta III F, destinada a perceber o peso das componentes (competências) que os professores inquiridos dão nas suas aulas. Para além das quatro competências canónicas, o investigador introduziu uma quinta componente (funcionamento da língua) que remete para o ensino da gramática.

Na verdade, as respostas dos professores confirmam o que a intuição do investigador ditava; como pode ser visto no gráfico abaixo, expressão escrita e o trabalho sobre a gramática, presume-se que estrutural, dominam as práticas em aula. Este dado está em linha com as escolhas dos docentes quanto às metodologias conhecidas e implementadas. Ler, obtém metade da percentagem de Escrever, o que se estranha porque dificilmente se trabalha a Expressão Escrita sem um bom respaldo na Compreensão Escrita. O gráfico 7 ilustra os resultados descritos:

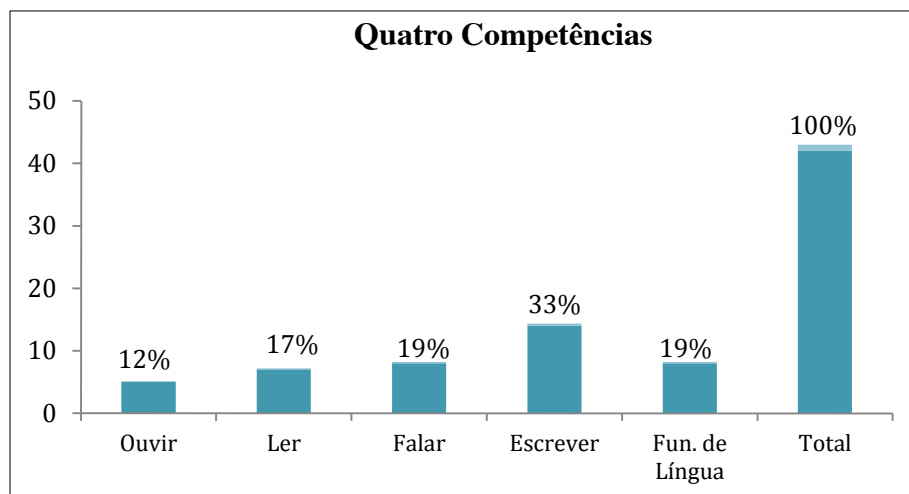


Gráfico 7 – Quatro competências

É importante ressaltar que a noção de “escrever” é a que permite aos aprendentes construir, de uma forma autónoma, um texto com um conteúdo dado. Não seria de esperar que este fosse atingir o número superior de todos, uma vez que, os estudantes apresentam ainda dificuldades em expressão de escrita.

As três questões seguintes referem-se aos documentos didáticos. Estes são componentes fundamentais para auxiliar o processo do ensino e da aprendizagem de línguas. Neste sentido, a opinião dos inquiridos é a de que os documentos que tem à disposição são úteis e adequados para a aprendizagem dos seus alunos. Referem-se os docentes, presumo, a todos materiais didáticos relacionados com a língua portuguesa encontrados em diversos sítios, oferecidos pelos amigos portugueses, comprados nas livrarias nos arredores do capital de Timor, onde a maioria dos livros em venda são gramáticas e dicionários do português. Não estou seguro que o conforto manifestado quanto aos materiais seja prova de que estes materiais sejam verdadeiramente suficientes e adequados; respondentes haverá que, por natureza, não gostem de questionar o que lhes é superiormente disponibilizado, outros não conseguirão reunir a distância crítica necessária para esta avaliação. O gráfico 8 apresenta as respostas quanto aos hábitos de produzir documentos para as aulas (SIM por 53% e NÃO por 47%).

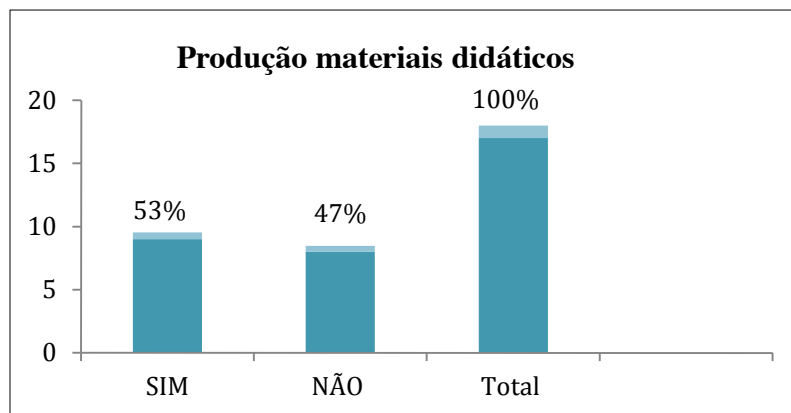


Gráfico 8 - *Produção materiais didáticos*

Sensivelmente, metade dos inquiridos refere a prática de produzir documentos que complementem os que são fornecidos pelo Ministério da Educação. Apesar de tudo, estes dados revelam uma vontade dos educadores em desenvolver outros meios para conseguir chegar aos objetivos previstos.

Praticar a expressão escrita é muito importante na aprendizagem de língua e é fonte de grandes dificuldades para os aprendentes, designadamente se, sociologicamente, pertencem a um grupo como os aprendentes timorenses destas escolas. Neste sentido, as respostas às questões seguintes são importantes.

Nas respostas obtidas para a (questão III J) sobre o tipo de textos que os alunos são mais vezes levados a escrever, 11 professores optaram por História (narrativa), o Relatório histórico e bibliográfico foi assinalado por 5 professores, a Resenha, foi escolhida por 2 professores e o Relatório por 1 professor, como pode ser visto no gráfico 9:

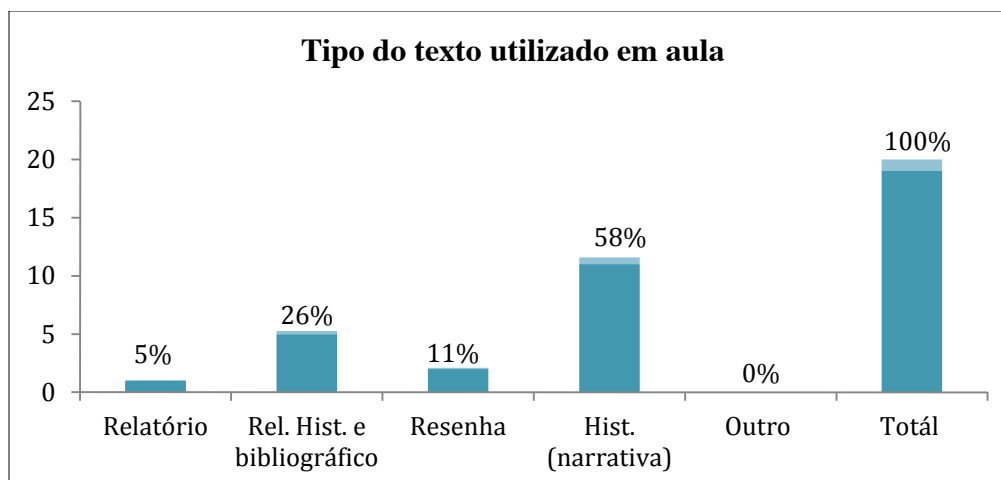


Gráfico 9 – Tipo do texto utilizado em aula

É verdade que os textos narrativos são mais trabalhados por professores e os alunos; as histórias são textos apropriados ao ensino nos primeiros anos de escolarização quando se ensinam os textos narrativos. O Relatório histórico e bibliográfico é um tipo do texto comum em todos os níveis escolares que permite aos alunos explorarem as próprias biografias/histórias da vida, atividades diárias; porém, obtêm uma escolha muito baixa. O Relatório e a Resenha obtêm resultados pouco mais do que esparsos ou seja, estes tipos de texto são os menos ensinados. O mais significativo nesta resposta será a total ausência de respostas em “outro”. Não só os géneros apontados foram sugeridos (traduzidos) em sede de inquérito, como não se regista qualquer referência a um novo género.

As atividades de uma aula são etapas de ações para chegar aos objectivos pretendidos. Trabalhar um texto na aula exige que se recorra a um conjunto de atividades que, no ensino das línguas, estão tipificadas, daí que o inquérito procurasse conhecer melhor as práticas que os docentes realizam. Dispondo das seguintes hipóteses de atividades: (A) chamo atenção para o propósito de comunicativo, (B) exploro o modo como o texto está organizado, (C) faço perguntas/exercícios de interpretação, (D) faço perguntas/exercícios de gramática, (E) outras atividades..., os inquiridos reagiram da forma apresentada no gráfico 10:

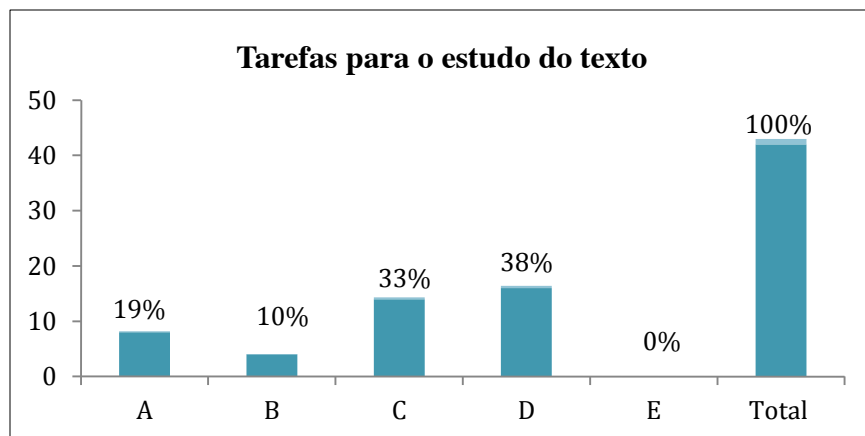


Gráfico 10 – Tarefas selecionadas pelos inquiridos

A hipótese mais escolhida foi a (D), *Faço perguntas/exercícios de gramática*, 38% dos docentes, seguida da hipótese (C) *Faço perguntas/exercícios de interpretação*, 33% dos docentes. Estamos perante um quadro que remete totalmente para uma metodologia tradicional; a gramática e a interpretação a dominarem as atenções. Os aspectos definidores do Género, segundo a Escola de Sydney, o propósito sócio comunicativo e a estruturação interna são descurados (*chamo atenção para o propósito de comunicativo*, a hipótese (A), foi assinalada por 19%. E (B) *exploro o modo como o texto está organizado*, por 10% dos inquiridos.

Os professores sentem-se, definitivamente, mais confortáveis a trabalhar com o funcionamento de língua/regras gramaticais que constroem do próprio texto do que outros processos como explorar a organização do texto. Resta saber que parte do texto foi compreendida e como poderão os alunos, nesta situação escrever textos em português com idênticas características.

Na questão seguinte, o investigador pretende saber os elementos linguísticos que se trabalham constantemente para progredir a escrita dos seus alunos. A resposta mais popular entre os inquiridos valorizou a preocupação com *ortografia* 31%, o seguinte ponto mais assinalado, 26%, relaciona-se com o *vocabulário*, seguido da *morfologia e sintaxe*, 18%, e a *estrutura do texto*, 15%, e por último, o *propósito comunicativo*, 10%. O gráfico 11 apresenta os resultados quanto à hierarquia dos elementos trabalhados na expressão escrita, segundo os professores inquiridos:

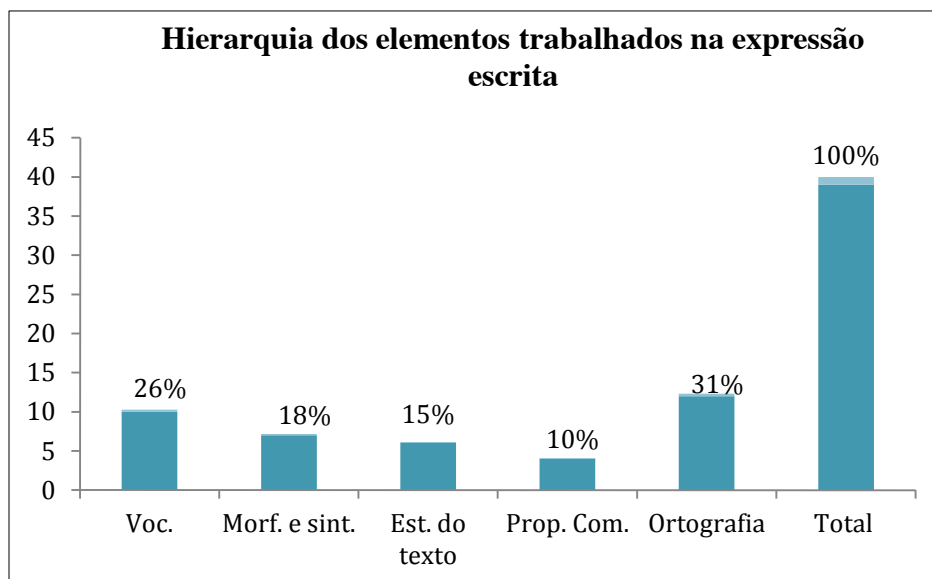


Gráfico 11 – *Hierarquia dos elementos trabalhados na expressão escrita, segundo os inquiridos*

Tratando-se de escolas que ministram um ensino primário e pré-secundário, pode-se entender a preocupação com a ortografia; porém, os dados obtidos para esta pergunta confirmam e até reforçam a ideia que tem ressaltado das questões anteriores: um apego forte a metodologias tradicionais, uma ausência de estratégia genológica, esta última característica verificada quer pela identificação do propósito, quer da estrutura interna.

Quando identificam as dificuldades dos seus alunos (questão III M), os inquiridos apontam como determinantes, como pode ser visto no Gráfico 12, os itens *vocabulário*, (34%) e a *ortografia* (31%). Sendo a *Morfologia e sintaxe*, (17%); a *estrutura do texto* (14%) e o *propósito comunicativo* (3%) entendidos como dificuldades menores.

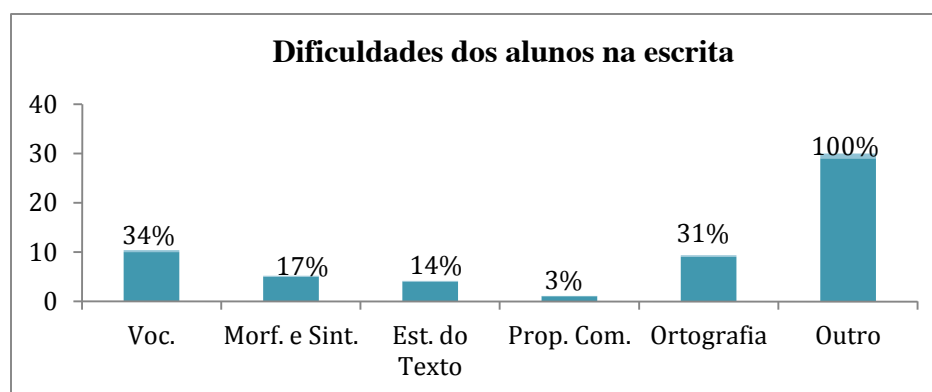


Gráfico 12 – *Diagnóstico das dificuldades dos alunos na escrita*

Não temos dúvida de que a formação do professor e as suas expectativas enquanto docente de PLE, interferem claramente com o diagnóstico que fazem dos seus alunos. Não é crível que o propósito sócio comunicativo do texto seja de importância menor quando comparado com a ortografia, por exemplo.

Os resultados relativamente à penúltima questão não vão ser apresentados em gráfico, como os anteriores, visto que todos afirmam que os estudantes têm gosto e vontade em aprender a língua portuguesa. Mesmo tendo ainda dificuldades, têm motivação e interesse em aprender a língua.

A cooperação entre Timor-Leste e Portugal na capacitação de professores através da política do Ministério da Educação de Timor-Leste foi um programa bastante importante aos quadros educativos, neste caso, os professores. Nesse vertente, a última questão permite perceber a utilidade de formação dada pelos professores portugueses no âmbito de cooperação entre Timor-Leste e Portugal, se é adequada para suas necessidades. Todos os inquiridos manifestaram satisfação pela formação.

4. Sumário

Os professores visados pelo inquérito são professores responsáveis pela disciplina de língua portuguesa no ensino básico nas escolas privadas e católicas existentes na capital do país. A língua portuguesa começou a ser língua de instrução e a maioria dos agentes educativos enfrentam problemas com a língua, dado que, muitos foram escolarizados no período português e indonésio. Nos primeiros anos da sua implementação existem muitos fatores que impedem o seu progresso, o domínio da língua é insuficiente bem como os recursos didáticos.

A formação académica dos professores, porém, é muito importante no sistema educativo.

Os resultados do inquérito, todavia, revelam elementos de reflexão até certo ponto inquietantes: algum desconhecimento das principais abordagens de ensino de línguas, indecisão quanto à metodologia, mas preferência indisfarçada pelas práticas tradicionais. Uma leitura transversal, mas comparativa das respostas dos docentes revela uma importância desmesurada conferida à escrita e ao ensino da gramática.

Também é de referir que, havendo um item típico destes questionários destinado à liberdade do inquirido em acrescentar dados não contidos na própria questão, os professores nunca o usaram. No inquérito, várias destas situações eram propostas. Poderá ser por o inquirido sentir falta de léxico adequado; lembre-se que a compreensão do enunciado do inquérito em português foi de tal modo pobre que obrigou o investigador a proceder a uma tradução da mesma, num segundo momento. Esta constatação leva-nos a uma questão primordial: terão os docentes proficiência adequada em língua portuguesa?

A dúvida ou questão levantada no parágrafo anterior sobre a proficiência dos docentes exige uma reflexão mais profunda; porque ela se prende com a proposta de implementação de uma pedagogia de base genológica, será reflectida no último capítulo desta dissertação. Posso, todavia, antecipar algum desconforto por não ter encontrado, com é habitual em professores que trabalham habitualmente baseando-se em outras abordagens, sensibilidade às questões do género mais salientes (cf. o propósito sócio comunicativo e a estruturação interna). O facto de ter a prática de ensino de uma língua não materna, por si só, costuma conferir ao professor uma compreensão de alguns aspectos da pedagogia do género, como os dois que aponteí acima e até uma noção da natureza da língua compatível com a visão genológica. Não foi o caso dos professores inquiridos.

Quanto à cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste no âmbito de formação de professores de língua portuguesa e também noutras áreas, os inquiridos consideraram que a formação dada é adequada para suas necessidades, sugerindo que esta cooperação continuasse no futuro. 2

O último aspeto que pretendo salientar nesta sùmula é a manifestação do interesse, gosto, motivação dos aprendentes do ensino básico pela língua portuguesa, de acordo com o testemunho dos professores inquiridos. 1

Capítulo IV

Reflexão final

Este trabalho revelou-nos um novo olhar sobre os professores português Língua Estrangeira/Língua Segunda no contexto timorense, particularmente no que diz respeito à sua formação. Tratou-se de uma reflexão com ponto de partida nas propostas da pedagogia baseada em género, que foi apresentada, passando por um inquérito a professores de português do ensino Básico em escolas privadas e católicas para defender que aquela abordagem de ensino de línguas traz vantagens e deve ser adotada na formação de professores de forma a melhorar as suas práticas para superarem as dificuldades e problemas em compreender e escrever a língua portuguesa.

Na reflexão que fui fazendo na preparação para esta dissertação dei atenção aos programas e outros documentos de ensino, designadamente os desenhados especificamente para a realidade escolar a que dou atenção neste trabalho, alguns dos quais tive oportunidade de trabalhar, mas o tipo de concussões a que fui chegando; por um lado, não permitiam abranger uma parte importante do processo educativo, por outro, quedavam-se apenas pela sua parte material e tangível que, em contextos como o de Timor-Leste, é insuficiente porque ignora a realidade humana. É por isso que, tendo a

convicção de que uma pedagogia de base genológica pode trazer um acréscimo de qualidade e rigor ao que fazemos enquanto agentes de ensino, escolhi os professores e a sua formação como centro da reflexão, tendo realizado um inquérito junto destes docentes. Neste capítulo procurarei completar estas reflexões, designadamente as que aproximam uma abordagem de ensino e a formação de professores, partindo necessariamente dos dados que o inquérito revelou.

Foi comprovado pela escola Sydney um conjunto de ideias seguras, designadamente, na sequência da aplicação do projeto R2L, focado na escrita nas escolas australianas. Entre estas ideias, a que me pareceu mais atraente num primeiro momento, foi a demonstração inequívoca de que a aplicação daquela abordagem de ensino permitia uma melhoria significativa aos alunos menos preparados, sem prejuízo do desenvolvimento dos colegas mais capazes no início do processo de aprendizagem. Este aspeto parece-me de enorme relevância no contexto timorense dada a variedade de realidades humanas e de contextos.

A aplicação da Pedagogia de Género junto, por exemplo, de aprendentes de inglês filhos de migrantes dos países vizinhos da Austrália ou até de aprendentes australianos aborígenes, bem como a experiência africana de David Rose que deu azo a relatórios atestando a sua aplicabilidade, reforça a credibilidade das propostas pedagógicas em contextos idênticos, em alguns aspetos, ao timorense.

Outro argumento favorável à Pedagogia de Género, é a consistência do seu Ciclo de Aprendizagem; um ritual próprio, atestado, em que os seus momentos principais estão pensados para que o aprendente interiorize os padrões textuais primários, refletindo (gramática explícita) e reutilizando, tendo em vista as variações possíveis de Registo.

Todas as etapas do Ciclo de Aprendizagem desenvolvem-se segundo objectivos claros e através de tarefas certificadas, tarefas estas que, em muitos casos, são partilhadas ou aceites em abordagens de ensino de línguas que comprovaram também a sua eficácia, como a abordagem baseada no léxico e o ensino com base em tarefas. No que diz respeito, ainda, às etapas do Ciclo de Aprendizagem, outro aspeto que reputo de relevante, é a sua flexibilidade; tratando-se de três ciclos (externo, intermédio e interno), as possibilidades de evolução inter- e intra- ciclo são significativas, o que permite

múltiplas formas de adaptação ao contexto e à realidade do grupo. Num contexto como o timorense, este aspeto não poderá ser despreciado.

Estes serão os argumentos favoráveis à aplicação de uma ABG no contexto visado; pelo menos, serão as ideias que me convenceram antes de ter levado a cabo a realização do inquérito no âmbito desta dissertação. Na verdade, estamos perante uma verdadeira Abordagem de ensino de línguas, o que implica um pensamento próprio sobre a natureza da língua, um pensamento sobre a natureza da aprendizagem e um pensamento claro sobre a natureza da educação (Avelar, 2011).

José Ramos Horta (2012) em artigo publicado no jornal o Público afirma que um dos traços que distingue o povo timorense é a sua capacidade de assimilar outras culturas e línguas “Estamos entre os povos mais políglotas do mundo. Uma grande percentagem entre nós usa três a cinco idiomas - uma língua local materna, tétum, indonésio, português e inglês”.

O contexto do ensino básico nas escolas privadas e religiosas da capital é apenas um dos ambientes de ensino da língua portuguesa em Timor; porém, a caracterização dos alunos será aproximada, na diversidade de situações apresentadas com a de outros espaços e escolas. Dos alunos, sabemos que pertencem a um grupo etário compatível com o ensino Básico, que são potencialmente falantes de mais do que duas línguas e que apresentam, na opinião dos seus professores, um alto índice de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, optámos por não realizar um estudo sobre o perfil académico destes estudantes; perfil este que poderia confirmar (ou não) alguns dos argumentos favoráveis à introdução de uma abordagem baseada em género. Parece-nos, no entanto, que podemos extrapolar algumas observações pessoais quanto aos dados sociolinguísticos destas crianças, e nenhuma delas conflitua com a reflexão sobre a pertinência da aplicação da Pedagogia de Género.

Ao invés, os dados sócio-profissionais dos docentes revelaram informações que são importantes para estabelecermos um perfil de necessidades de formação. Os resultados obtidos e a reflexão feita sobre os mesmos revelam que os professores encontram um conjunto de dificuldades ligadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Por um lado, temos parte destes grupos de professores com um grau mínimo académico que foram escolarizados no período em que Timor era colónia portuguesa que

tiveram o privilégio de seguir formações e cursos estabelecidos pelo Governo Timor-Leste através do Ministério da Educação no âmbito de cooperação entre países lusófonos, Portugal e Brasil, por outro, temos formações mais recentes que não parecem estar consolidadas.

As dificuldades encontradas na compreensão do enunciado dos inquiridos constituem, em si, um elemento relevante na apreciação que pretendemos realizar. Na verdade, alguma insegurança no domínio do português seria de esperar; porém, tratando-se de questões relacionadas com a atividade de ensinar a língua, a incompreensão das mesmas denota, não apenas insegurança do ponto de vista linguístico, mas uma severa incapacidade de pensar o próprio ato de ensinar através da língua que se pretende veicular, o português. Estamos-nos a referir à primeira das competências mínimas exigidas ao professor de língua; a Competência Linguística e Metalinguística.

Outros elementos técnico-profissionais apurados das respostas dos professores inquiridos, já comentados no capítulo anterior, apontam para um quadro que exige intervenção adequada. O que pode oferecer a Pedagogia de Género como resposta à situação identificada?

No que diz respeito à Competência Linguística e Metalinguística, a LSF, cujos princípios linguísticos inspiram a ABG, oferece um conjunto de recursos de natureza predominantemente semântica muito favorável à descrição da língua alvo pela proximidade ou transparência da relação rótulo-categoria. O facto de ser um modelo assumidamente funcional reforça a proximidade com o carácter da generalidade das abordagens de ensino. Finalmente, porque a Pedagogia de Género parte de um conhecimento aprofundado dos géneros académicos; seus propósitos e estruturação interna, a preparação das aulas segundo estes princípios, obrigatoriamente levará os docentes a uma maior consciencialização e conhecimento da língua, dos textos e do modo como eles funcionam em sociedade. Julgo que, por esta via, as fragilidades reveladas pelo inquirido quanto à Competência Linguística e Metalinguística dos docentes podem ser combatidas.

A Competência Curricular dos docentes, tantas vezes menosprezada na sua formação, também pode sofrer um incremento pela adoção das propostas da Pedagogia de Género. A componente curricular da formação dos docentes deve, em primeira mão,

dotar os professores de um conhecimento sobre as abordagens ao *curriculum* mais favoráveis, bem como as políticas seguidas nos diferentes países, designadamente ao que têm contextos idênticos aos timorenses. Saber recolher dados sobre as necessidades das escolas e dos contingentes de alunos, avaliar as possibilidades de implementação de medidas de natureza curricular resultantes destes dados são competências essenciais no contexto timorense; no fundo, saber como aplicar as orientações institucionais, mas, sobretudo, adquirir uma autonomia e um espírito crítico suficientes para adaptar as diretivas das autoridades à realidade da escola e dos alunos. Neste particular, a pedagogia de base genológica, informando e fortalecendo a decisão sobre que géneros devem os aprendentes saber interpretar em determinada altura (nível de língua) à luz da realidade local e das verdadeiras necessidades dos aprendentes, oferecerá um contributo determinante para a formação do docente.

Um trabalho efetivo sobre a Competência Avaliativa, intimamente ligada com as anteriores, permitirá que os docentes desenvolver a sua capacidade para produzir instrumentos para a recolha de dados efetivos do português falado e escrito pelos seus alunos, para os analisar convenientemente e tomar decisões que melhorem o processo de aprendizagem. A consideração dos princípios genológicos não só permite aos docentes introduzir novos elementos avaliativos (conhecimento dos textos, dos seus propósitos, da sua estruturação interna, dos padrões lexicogramaticais típicos, entre outros) aos já praticados como também oferece as bases (e o encorajamento) para a realização de relatórios finais devidamente orientados para a busca de soluções. Por outro lado, a ABG preconizando o exercício da autoavaliação (Haidt 2002) procura sensibilizar o docente para uma orientação que sirva os propósitos textuais (consciência do texto) em que o aprendente leve a cabo “uma apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos.” (Haidt, 2002: 300).

Outra componente da formação do docente diz respeito à sua Competência Intercultural. Os docentes timorenses serão, por natureza, especialistas na aplicação desta competência, pelo menos no seu contexto territorial, tal é a variedade cultural com que têm que lidar; no entanto, é bom não esquecer que a teorização sobre o género permite a assunção de que uma cultura pode ser vista como o somatório de todos os géneros permitidos no seu interior (Martin, 1995). Uma tal visão permite equacionar

criativamente o que acontece quando alguém aprende uma nova língua de forma diferente: como é que este texto existe (é funcional) nos países que falam a língua que eu estou a aprender? Porque é que é diferente na minha e na outra cultura? Estas questões colocam-se ao aprendente, mas a resposta do docente terá um cunho verdadeiramente intercultural se for orientada por uma perspetiva genológica. Além do mais, uma ABG, por natureza, faculto os meios para expressão das culturas minoritárias dentro da aula na medida em que promove a valorização do conhecimento do aluno como trajeto na preparação para a novidade

Finalmente, no desenvolvimento da Competência Didática e Metodológica, seria pouco cómodo defender o privilégio desta abordagem de ensino face a outras, tanto mais que, até ao momento, ela atinge particularmente as componentes da leitura e da escrita; porém, não será exagero afirmar que, por ser uma abordagem integrada, muitos dos recursos e tarefas preconizadas são partilhadas com outras abordagens (cf. ensino baseado em tarefas, abordagem lexical, abordagem intercultural, entre outras).

Estou convicto de que as razões acima apresentadas, decorrentes da análise no terreno (inquérito aos docentes) e do conhecimento das propostas de uma pedagogia baseada no texto, são suficientes para sustentar as vantagens em impregnar a formação de professores dos princípios e práticas da abordagem de ensino que preconizo. Aposto em ver nas escolas em que costumo trabalhar uma melhoria efetiva do ensino da língua portuguesa e esta passa, antes de mais, pela qualidade dos docentes envolvidos. Gostaria que esta minha dissertação, a par de um texto científico apresentado para a obtenção de um grau académico pudesse constituir o limiar científico de um conjunto de sugestões que podem interessar ao Ministério de Educação e às instituições responsáveis pelos professores, porque, ensinar a ler, compreendendo e a escrever textos numa língua que não é a do aprendente constitui uma tarefa relevante em qualquer conjuntura, mas é um desafio perdido se, dentro de um determinado contexto, não se implementarem ações de forma intencional, sistemática e programada.

Referências bibliográficas

Almeida, N. (2011). *Língua Portuguesa em Timor-Leste : Ensino e Cidadania*. Direção Maria José Grosso, Lidel, Lisboa.

Ançã, M. (1999). *Da Língua Materna à Língua segunda*. In *Noesis* nº51 Jul/Set-Dossier <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Acedido em março de 2015.

Albuquerque, D. (2010). *O Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Variedades e Dificuldades*. Ano 5, v.12, 31-47. ISSN 1980-8879.

Albuquerque, D. (2012). *Bilinguismo e Multilinguismo em Timor-Leste: Aquisição, Interação e Estudo de Caso*. <http://easttimorlinguistics.blogspot.pt/2012/11/bilinguismo-e-multilinguismo-em-timor.html>. Acedido a 16 de fevereiro de 2016.

Avelar, A. (2008). *Géneros e Registos de Discurso no Ensino de Línguas: Proposta de Aplicação ao Ensino de PLE e Monitorização em Contexto*. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada.

Avelar, A. (2011). *Géneros discursivos e curricula*. In *Revista Interações, O Ensino da Língua Portuguesa; Bases Epistemológicas, Objetivos e Contextos*. Vol. 7, nº 19: 200-18.

Batoréo, H. (2009). *A Língua Portuguesa em Timor-Leste: De que forma deve o ensino português adaptar-se às diferentes realidades nacionais?*, Universidade Aberta, Lisboa.

Bernstein, B. (1972b). *A critique of the concept of compensatory education*. In *Cazden, C. et al. (Eds.) Functions of language in the classroom* (pp. 135-151). New York, Teachers College Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, code and control 4: The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.

Canarin, G.; Canarin, R. (2013). *Formação de Professores em Timor-Leste: Desafios e Perspectivas*, In *V SIMFOP- Simpósio sobre Formação de Professores*, 05 a 07 de junho 2013, Campus Universitário de Tubarão.

Costa, C. (2012). *Diálogo entre a linguística e a pedagogia: a voz dos docentes e o seu conhecimento genológico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Costa, A. (2007). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In *Metodologia das Ciências Sociais*, Ed. 14. Porto, Afrontamento, Porto.

Eggin, S.; Martin, J. (1997). *Genre and register of Discourse*. In *T. A van Dijk (ed.) Discourse as structure and process: Discourse Studies: A multidisciplinary Introduction*: 230 – 257, London: Sage Publications.

- Firth J. R. (1937). *Context of situation. In The Tongues of Men*. Londres, Watts & Co. Reedição. *In The Tongues of Men and Speech*, 1964. Oxford, Oxford University Press
- Flores, C. (coord) (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino - Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística*. Publicado em Bizarro, R., Moreira, M^a Flores, C. Lidel. Lisboa.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Ed. Porto Editora
- Gouveia, C. (2009). *Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional*, (jan./jun 2009). *Matraga*, 16.
- Gouveia, C. (2014). *Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita*. In W. Rodrigues Silva, J. S. dos Santos e M. Araújo de Melo (Orgs.) *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. São Paulo: Pontes editora.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London, Longmont.
- Guterres, M. (2011). *Choque de Realidade dos Professores Principiantes em Díli (Timor-Leste)*, Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Haidt, R. C. C. (2002). *Curso de Didáctica Geral*. 7^a edição. São Pauto: Editora Ática.
- Halliday, M.A.K (2004). *The Language of Science*. London and New York: Continuum. (Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol. 5). Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping culture*. Uk: Equinox Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier.
- Halliday, M.A.K (1975). *Learning How to Mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Horta, R. J. (2012). *Timor-Leste, Tétum, Português, língua Indonésia ou Inglês?* In *Jornal o público*. Lisboa, 22/04/2012. <http://www.publico.pt/opiniaol/jornal/timorleste-tetum-portugues-lingua-indonesia-ou-ingles-24412839>. Acedido em 13 de janeiro de 2016.
- Hull, G. (2001). *Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões.

Hyland, K. (2003). *Genre-based pedagogies: A social response to process*. *Journal of Second Language Writing* 12, 17–29.!

Hyland, K. (2007). *Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction*. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164.!

Martin, J. R. (1996). *Evaluating Disruption: Symbolising Theme in Junior Secondary Narrative*. In R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society*. Londres, Longman.

Martin, J. R.; Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*. In [http://www.iltec.pt/R2L/r2l-livro1 .pdf](http://www.iltec.pt/R2L/r2l-livro1.pdf)

Martin, J.; Rose, D. (2005). *Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom*. In press in J Webster, C Matthiessen & R Hasan (eds.) *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum.

Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations - Mapping Culture*. London: Equinox.

Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Ed. Sílabo, 1ª Ed. Lisboa, Portugal.

Nunes, A (2014). *Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLNM para os níveis A1 e A2 no Contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste*, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Pedro, E. (1996): *Interacção Verbal*. In Faria, I. H., E. Pedro, I. Duarte, I. & C. A. G. Gouveia, eds. (1996): *Introdução à Linguística: Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho: 449-475.

Peterson, D. (2003). *O Professor do Ensino*. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Ed. ASA, Portugal.

Richards, J.; Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3ª Ed. Cambridge University.

Rose, D.; Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn, Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing.

Rose, D. (2011). *Reading and writing in the early years*. In: *Reading to Learn: accelerating learning and closing the gap*. Teacher training resource package; course book 6. Sydney: Reading to Learn.

Rothery, J. (1996). *Literacy in Society – Making changes: developing an educational linguistics*. Ed. Ruqauya Hasan & Geoff Williams. Macquarie University, Sydney, Austrália.

Santos, 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, Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Soares, L. (2010). *Ensino/Aprendizagem do Português no Contexto Plurilingue de Timor-Leste: Rola ou Lakateu? Rola e Lakateu!*. In Marçalo, M. et al. Eds. *Língua Portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora. Universidade de Évora.

Spinassé, K. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Revista Contingentia. Vol. 1, novembro 2006.

Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey. Londres.

Thomaz, L. (2002). *Babel Loro Sa'e - O problema Linguístico de Timor-Leste*. Coleção Cadernos Camões. Instituto Camões, Lisboa.

Yule., G. (1996). *The Study of Language*. 2 Ed. Cambridge, University Press.

Páginas Web consultadas

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (1996). Acedido a 15 de Agosto de 2015, http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

ESPERANÇA, J. (2007). *Ensinar português em Timor*. In <http://timor2006.blogspot.pt/2007/06/ensinar-portugus-em-timor.html>. Acedido em março de 2015.

Outros documentos consultados

Governo da RDTL. (2011). *Timor-Leste. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli-Timor-Leste.

Governo da RDTL. (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste*. Díli-Timor-Leste.

TIMOR-LESTE, (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*.

República Democrática de Timor-Leste-RDTL. (2008). *Lei de Bases da Educação*. Díli, Timor-Leste.

Dicionário

Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2005). 7ª Ed.

Anexo 1

INQUÉRITO

ASSINALE COM X A RESPOSTA QUE CORRESPONDE AO SEU CASO

I. Dados

A) Que idade tem?

a) <26____ b) 26-35____ c) 36-45____ d) 46-55 ____ e) 55> ____

B) Qual é a sua língua materna: _____

C) Alguém fala a língua portuguesa na sua família? a) Sim ____ b) Não ____

D) Quantas línguas fala, para além do Tétum e do Português?

E) Além do Português, que outra língua não asiática fala?

II. Formação Académica

A) Que estudos já concluiu?

a) Bacharelato ____ b) Licenciatura ____ c) Mestrado ____

d) Doutoramento ____ e) Outro _____.

B) Qual é a sua formação?

a) Curso de Português _____ b) Ciências sociais _____

c) Ciências Naturais _____ d) Outros _____.

C) Onde e quando concluiu os seus estudos?

_____.

III. Experiência Profissional

A) Enquanto professor de língua, que nível tem lecionado mais frequentemente?

a) Básico _____ b) Intermédio _____ c) Avançado _____

B) Assinale, na tabela abaixo, os métodos de ensino que conhece.

(X)

Método Gramática e Tradução	<input checked="" type="checkbox"/>
Método Audiolingual	<input type="checkbox"/>
Método Direto	<input type="checkbox"/>
Método Natural	<input type="checkbox"/>
Método Comunicativo	<input type="checkbox"/>

C) Qual ou quais destes métodos usa prioritariamente na sua aula?

_____.

D) Na sua opinião, qual método mais considerado no ensino de língua portuguesa no contexto timorense?

_____.

E) Mencione cinco géneros textual usado na sua aula.

a) _____ b) _____ c) _____

d) _____ e) _____

F) Entre as seguintes componentes, qual (quais) desenvolve mais na sua aula de língua portuguesa?

(X)

Ouvir	<input checked="" type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>
Falar	<input type="checkbox"/>
Escrever	<input type="checkbox"/>
Funcionamento de língua	<input type="checkbox"/>

G) Acha os materiais didáticos que tem à disposição suficientes e adequados para a aprendizagem dos seus alunos?

a) Sim _____ b) Não _____ c) Em parte _____

H) Que materiais didáticos, para além dos fornecidos pela instituição, usa na sua aula?

I) Costuma produzir documentos didáticos para as suas aulas?

a) Sim _____ b) Não _____

J) Que tipo(s) do texto(s) pede aos seus alunos que escrevam mais vezes.

(X)

Relatório	<input checked="" type="checkbox"/>
Relatório histórico e bibliográfico	<input type="checkbox"/>
Resenha	<input type="checkbox"/>
História (narrativa)	<input type="checkbox"/>
Outro: ...	<input type="checkbox"/>

K) Costuma desenvolver alguma das seguintes atividades quando trabalha um texto na sua aula. Quais?

(X)

Chamo atenção para o propósito de comunicativo	<input type="checkbox"/>
Exploro o modo como o texto está organizado	<input type="checkbox"/>
Faço perguntas/exercícios de interpretação	<input type="checkbox"/>
Faço perguntas/exercício de gramática	<input type="checkbox"/>
Outras atividades:	<input type="checkbox"/>

L) O que se preocupa mais em trabalhar com seus alunos para que melhorem a escrita?

(X)

Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Morfologia e sintaxe	<input type="checkbox"/>
Estrutura do texto	<input type="checkbox"/>
Propósito comunicativo	<input type="checkbox"/>
Ortografia	<input type="checkbox"/>
Outras ...	<input type="checkbox"/>

M) Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos quando escrevem?

(X)

Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Morfologia e sintaxe	<input type="checkbox"/>
Estrutura do texto	<input type="checkbox"/>
Propósito comunicativo	<input type="checkbox"/>
Ortografia	<input type="checkbox"/>
Outras: ...	<input type="checkbox"/>

