

## LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA<sup>1</sup>

Joice Eloi Guimarães<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar no conjunto de atividades presentes no livro didático *Língua Portuguesa 7*, utilizado nas turmas de 7º ano, nas escolas de Timor-Leste, aquelas sugeridas para o trabalho com a produção de textos em língua portuguesa. Para tanto, executamos o mapeamento e a análise das atividades presentes no livro que se referem à produção escrita. Foram utilizados os seguintes critérios de análise: gêneros discursivos; metodologia explicitada e adequação das propostas às orientações presentes no Programa de Português: 3º ciclo do Ensino Básico (TIMOR-LESTE, 2010). Em linhas gerais, os resultados da análise apontaram que houve, em parte, apropriação das orientações presentes no Programa de Português, como a predominância do aspecto discursivo em detrimento da estrutura da língua nas atividades de escrita. Contudo, as metodologias utilizadas deixam entrever lacunas no que diz respeito ao entendimento do conceito de gênero, que é tratado, salvo poucas exceções, desvinculado do seu uso social nas situações de comunicação. Separação esta que inviabiliza sua existência em um entendimento de linguagem como interação social, tal como preconizado no Programa de Português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Produção textual. Livro Didático. Timor-Leste.

**ABSTRACT:** The aim of this text is to analyze the activities present in the *Portuguese Language 7* Textbook, used in the 7th grade in the East Timor schools, focusing in activities related to textual production in Portuguese language. For that, a mapping and an analyze of them was necessary. Criteria of analyze: discourse gender; methodology has been explicated and adequated to the orientation proposal in the 3rd grade book basic cycle Portuguese Program (EAST TIMOR, 2010). In general lines, the results shows that an appropriation has been done from the portuguese program orientation, but in a discursive aspect predominately, instead of the writing activities structur. The methodology shows some gaps concerning the gender concept understanding, which is leading out of his social uses in situations of communications. This gap brings a misunderstanding in the social interaction, as it appears in the Portuguese program.

**KEYWORDS:** Portuguese Language. Textual production. Textbook. East Timor.

---

<sup>1</sup> Este artigo recebeu apoio financeiro do Programa de Pesquisa da Hankuk University of Foreign Studies de 2017. (This article was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2017.)

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada - IEL/UNICAMP - Professora de Língua Portuguesa - Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, Yongin, Coreia do Sul.

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, em contextos em que essa língua não é a língua materna dos sujeitos em aprendizagem, configura-se, ainda, como desafio. Tal desafio é ampliado em situações em que também os professores não são proficientes em português, haja vista que, nesse caso, para ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, a língua alvo apresenta-se como um caminho desconhecido e misterioso.

Esse é o quadro observado em Timor-Leste, país situado no sudeste asiático em que, desde 2002, a LP figura, junto à língua tétum, como língua oficial e de instrução<sup>3</sup>. Apesar de ter uma história de mais de 500 anos no país, o português nunca ocupou a posição de língua de uso corrente dos timorenses. Esse quadro é decorrente de fatores como: a escassez de esforços nesse sentido por parte da metrópole durante o período colonial; a proibição do uso da LP no período de domínio indonésio e; a utilização da língua tétum para ampla comunicação entre os timorenses possuidores de diferentes línguas maternas.

Desde eleita língua oficial e de ensino, há por parte do governo timorense, em parceria com cooperações internacionais, como a cooperação brasileira e a cooperação portuguesa, esforços no sentido de (re)introduzir o português nos currículos escolares do país e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas realizadas nos ambientes de ensino. Entre as ações realizadas em cooperação internacional, estão a formação, inicial e continuada, de docentes timorenses e a produção de materiais didáticos para o trabalho com/em LP nas escolas de Timor. Esses materiais, devido ao contexto exposto, servem, muitas vezes, como o único respaldo que o professor tem na realização de sua prática além de, como aponta Almeida (2012), como um meio de formação desses docentes.

Sendo assim, vê-se ampliada, nos ambientes formais de ensino de Timor-Leste, a função do livro didático, bem como a responsabilidade que assume no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista essa relevância, neste trabalho analisamos as orientações presentes no livro didático bilíngue (português/tétum) *Língua Portuguesa 7*, utilizado nas turmas de 7º ano, nas escolas de Timor. Dentre as atividades propostas no livro, destacamos para analisar aquelas sugeridas para o trabalho com a produção de textos em LP. Para tanto, executaremos o mapeamento e a análise das atividades que contemplem o foco desta pesquisa

---

<sup>3</sup> Além das línguas oficiais, atualmente Timor-Leste admite como línguas de trabalho o inglês e a *bahasa* indonésia e como línguas nacionais, além do tétum, as demais línguas nativas, estimadas por Hull (2002) em número de 18.

contrapondo-as às orientações metodológicas presentes no documento Programa de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico (2010).

Inicialmente faremos uma contextualização da presença da LP em Timor-Leste. Apresentaremos também as orientações, em relação à prática da escrita, voltadas ao 3º ciclo do ensino básico presentes no Programa de Português (2010), discutindo-as teoricamente em uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2011), tendo em vista o contexto de ensino de português como língua não materna. Situaremos ainda o material objeto de análise – o livro didático *Língua Portuguesa 7* – e, por fim, analisaremos descritiva e criticamente as propostas apresentadas no livro, apontando, nas considerações finais, algumas recomendações e sugestões de trabalho prático para a realidade timorense.

### **A língua portuguesa em Timor: breve perspectiva histórica e estatuto atual**

Timor-Leste é detentor de uma diversidade cultural e linguística construída, inicialmente, pelos fluxos migratórios ocorridos ao longo de milhares de anos. Com a chegada dos portugueses, no século XVI, estabeleceram-se contatos, impulsionados pelo comércio e pela missão da Igreja Católica, entre timorenses e portugueses e suas respectivas línguas. A partir do século XVIII, com a presença simbólica do poder político português, assumindo o papel de língua da administração, a LP vai-se impregnando no território timorense. A língua tétum convivia harmoniosamente com o português, adquirindo estatuto de língua de missão. Por conta da relação construída historicamente entre o português e o tétum, há atualmente, na paisagem linguística timorense, uma hegemonia da língua tétum em relação às demais línguas autóctones presentes no país. (SOARES, 2014).

Desde o início, a LP teve pouca expansão em Timor-Leste devido a alguns fatores, tais como: a implantação tardia de um sistema de ensino baseado na LP e a não implementação, ao longo dos séculos, do uso cotidiano dessa língua (MENESES, 2008). Somente no século XX, Portugal efetivamente volta seu olhar para Timor. Mesmo assim, de acordo com Brito (2010), a língua utilizada em todas as situações cotidianas era o tétum, enquanto a LP se restringia à escrita ou às atividades relativas a determinados fins de ordem cultural ou administrativa.

Acontecimento que deu novos rumos ao contexto linguístico timorense foi a invasão do país pela vizinha Indonésia, em 1975<sup>4</sup>. Com uma imposição política, cultural e linguística, a

---

<sup>4</sup> Em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN – Frente Revolucionária Timor Leste Independente – declara, de forma unilateral, a independência de Timor-Leste da colônia portuguesa. No dia 7 de dezembro de 1975, as forças

Indonésia proibiu, durante 24 anos, o uso do português e restringiu o uso do tétum e das demais línguas autóctones em Timor. O idioma e o sistema de ensino português foram rapidamente banidos e substituídos pelos indonésios. A *bahasa indonésia* foi adotada como língua oficial de comunicação tanto nas instituições de atendimento público, como nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Seguiu-se uma expansão em grande escala no setor da educação, tanto educação informal como formal, dando aos jovens timorenses mais oportunidades à educação do que as gerações mais velhas. O efeito sobre as crianças e os adolescentes timorenses desse investimento no setor educacional iria levá-los, segundo Hull (2001, p. 32), “a compreender e interpretar o mundo e o seu próprio país através do prisma indonésio.” O projeto, percebe-se, era acabar com os rastros da língua e da cultura portuguesa e timorense e incentivar a assimilação e aculturação à cultura indonésia.

Após o referendo de independência de Timor-Leste, em 1999, a violência invadiu o país. Edifícios foram destruídos e 90% das escolas foram danificadas (CARVALHO, 2007). Teve início então, com apoio das forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas (ONU), um processo de reconstrução em todos os setores do país. Em 20 de maio de 2002, as autoridades decidiram recuperar o idioma da antiga potência administrativa. Assim, a nova Constituição reconheceu, em seu Artigo 13º, o tétum e o português como línguas oficiais.

Em um novo cenário político, marcado pelo processo de independência e afirmação identitária, a opção pelo português como língua oficial e de instrução em 2002 originou, dentre outras consequências, a urgência da (re)introdução da disciplina de LP nos currículos escolares. Em consonância com a Constituição do país, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) em seu Artigo 8.º aponta: "As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português." Ou seja, o ensino de LP deve ocorrer junto ao ensino do tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

O processo de (re)introdução da LP no ensino timorense não foi simples, haja vista a precariedade dos espaços escolares que não sucumbiram à destruição indonésia e o reduzido número de professores aptos a lecionarem em português, sobretudo nos níveis de ensino pré-secundário e secundário (SOARES, 2014). Em relação ao currículo, nesse período de

---

da Indonésia iniciavam a invasão de Dili. Ao longo da ocupação da Indonésia, milhares de pessoas inocentes morreram e aprofundou-se o movimento de luta pela libertação nacional. (CARVALHO, 2007).

reconstrução, esse importante documento foi elaborado de maneira efêmera, utilizando-se de adaptações para o contexto timorense do currículo utilizado em Portugal.

No que concerne ao 3º ciclo do ensino<sup>5</sup>, o processo de reestruturação desse currículo provisório teve início apenas em 2009, com apoio e colaboração da UNICEF e da Universidade do Minho. Produziu-se, nesse momento, um primeiro documento, o *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação*, que visava orientar a reforma do ensino básico para esse nível de ensino. Tal documento preconizava a construção de um currículo que estivesse mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste, mais adequado aos alunos e mais articulado com os currículos dos níveis anteriores de ensino.

No *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação*, o português integra a denominada Área de Desenvolvimento Linguístico, juntamente com o tétum e o inglês. A LP, como “principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico e secundário” (PACHECO et al., 2009, p. 39), tem uma carga horária de 5 aulas por semana, e o tétum e o inglês 3 aulas por semana cada<sup>6</sup>. Com base nesse documento, em 2010, o Ministério da Educação de Timor-Leste lançou o *Programa de Português: 3º ciclo do ensino básico*, o qual apresenta as diretrizes para o trabalho pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries que compõem esse nível de ensino.

### **Orientações para a produção de textos no 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste**

Nesta seção, apresentamos o documento que orienta, atualmente, as práticas pedagógicas realizadas na disciplina de Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste. Ênfase será dada às orientações voltadas à prática de produção de textos no 7º ano de escolaridade, por este ser nosso objeto de estudo no presente trabalho.

O *Programa de Português: 3º ciclo do ensino básico* (2010), doravante Programa de Português, está dividido em cinco partes: (i) introdução; (ii) competências; (iii) desenvolvimento do programa; (iv) orientações metodológicas e; (v) orientações de avaliação. Apresentaremos cada uma dessas partes enfatizando os aspectos que se relacionam à prática da escrita.

---

<sup>5</sup> O Ensino Básico em Timor-Leste integra três ciclos: o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de duração.

<sup>6</sup> Essa divisão é utilizada nos três anos que compõem o 3º ciclo: 7º, 8º e 9º.

(i) *Introdução*: Apresenta a justificativa da presença da LP nos currículos escolares de Timor, os objetivos gerais dessa disciplina e os resultados de aprendizagem esperados. Essa seção ressalta a importância da realidade plurilíngue timorense como meio de acesso ao conhecimento da LP e o papel desta língua na promoção das línguas nativas do país, em particular a língua tétum. Essa é uma das razões pela qual, segundo o documento, a LP foi escolhida como língua oficial: “pelo facto de a língua portuguesa ter influenciado o tétum ao nível da gramática e do léxico, podendo servir para reforçar esta língua.” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 1). A atenção dada à paisagem linguística de Timor-Leste deixa à mostra a preocupação com o ensino de LP não fundada nela mesma, mas, sobretudo, como promotora de elementos da cultura de Timor.

(ii) *Competências a desenvolver na disciplina*: Correspondem a quatro domínios principais: leitura, escrita, escuta e fala. Em relação ao domínio da escrita, as competências são aquelas que dizem respeito às dimensões básicas associadas ao ato da escrita, como: a planificação, a organização de ideias, a reflexão sobre os objetivos da escrita, a adequação do estilo à finalidade comunicativa e a utilização dos recursos linguísticos. Essas competências visam, entre outras coisas, assegurar que no final do ensino básico o aluno seja capaz de “Compreender e produzir textos escritos, de **diferentes géneros** e com distintos graus de formalização e diferentes intenções comunicativas” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 4, grifos nossos). Também são mencionados como elementos importantes o contexto, os conhecimentos dos alunos e a participação do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

(iii) *Desenvolvimento do programa*: Nesta seção é apresentado um plano com as competências e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano de escolaridade do 3º ciclo e para cada domínio (oralidade, leitura, escrita e estudo da língua). Em relação ao 7º ano, para o domínio da escrita, os conteúdos são: Organizadores textuais e discursivos; Narrativas; Comparação e personificação; Legibilidade; Adivinhas; Rimas e lengalengas; Jogos de palavras; Relação entre textos; Retratos de pessoas e de paisagens; Avisos; Notícias e folhetos informativos.

(iv) *Orientações metodológicas*: São enfatizados o desenvolvimento gradual e integrado das aprendizagens; a utilização de abordagens orientadas para a ação e a reflexão; a valorização da atividade discursiva; a adequação dos conteúdos e a sua contextualização e; a utilização de diversas formas de organização do trabalho pedagógico. Há, nessas orientações, uma preocupação clara com o aspecto social da linguagem. Os alunos são compreendidos como

“participantes de actos sociais, como pessoas que usam a língua para realizar determinados objetivos em interacção com outras pessoas, em determinadas circunstâncias de espaço e de tempo e num determinado contexto de relações sociais” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 32). Nesse entendimento, produzir textos, significa produzir discursos. Isso justifica a centralidade dada ao texto nas atividades. Em relação à escrita,

atribuir centralidade ao texto significa tornar o processo de produção do texto o centro das actividades da aula de Português. Significa que a escrita é entendida como um processo em que os alunos aprendem a planificar um texto, em função do seu destinatário ou destinatários, do conteúdo que pretendem comunicar, dos objectivos que se pretende atingir com a escrita do texto (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34).

Os professores são instruídos a variar as circunstâncias de produção dos textos, modificando os elementos que compõem essa situação, como os assuntos, os destinatários, o grau de formalidade da comunicação, etc.

(v) *Orientações de avaliação*: As sugestões de avaliação iniciam pela realização de uma avaliação diagnóstica a cada início de ano letivo, avaliação formativa ao longo do trimestre letivo e, ao final, a avaliação somativa. É sugerido que o professor utilize diferentes procedimentos e técnicas para avaliar os diferentes domínios da linguagem como: questionários, portfólios, listas de verificação e testes escritos. Não há indicação de quais instrumentos seriam indicados para cada domínio.

As partes que compõem o Programa de Português estão articuladas entre si e abordam os domínios da linguagem – oralidade, leitura, escrita e uso da língua. Percebe-se, nesse documento, que o aspecto discurso é valorizado em detrimento do estudo da estrutura da língua, pois a orientação é que os textos utilizados nas aulas “devem servir menos para que os alunos aprendem a gramática do português e mais para que eles desenvolvam a sua competência de uso escrito e oral da língua e para que alarguem o seu conhecimento de aspectos socioculturais.” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34).

Os aspectos socioculturais são imprescindíveis quando se assume uma perspectiva discursiva da linguagem. A definição de cultura pressupõe, necessariamente, a existência do outro. A relação *eu versus outro* é inerente ao processo cultural e, nesse sentido, o diálogo intercultural surge como mediação. Esse diálogo é tido aqui na acepção que Bakhtin (2011) confere ao termo: como relações não estáveis que constituem os sujeitos. Dessa forma, o ensino de LP em Timor-Leste precisa ser compreendido como um fenômeno cultural, marcado pela

especificidade da própria língua, que a faz ser diferente a depender do contexto em que é utilizada.

No contexto timorense, o português configura-se como língua não materna, salvo raras exceções. Sendo assim, os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem – professores e alunos – não são falantes nativos dessa língua. No Programa de Português, chama atenção que as orientações didático-pedagógicas não se mostram específicas para esse contexto. Há, como mostramos, atenção ao contexto plurilíngue do país. Contudo, em contradição à concepção discursiva de linguagem observada no documento, o contexto plurilíngue é explorado de forma contrastiva, como podemos observar a seguir:

O professor deve ser capaz de encontrar momentos em que os alunos possam refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, comparando-o com o tétum ou com outras línguas timorenses ou estrangeiras, ao nível do léxico e da gramática, das regras de uso em função das circunstâncias em que os interlocutores se encontram, etc. (TIMOR-LESTE, 2010, p. 33-34).

A reflexão acima apontada, “trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.102). Isso porque as palavras carregam sentidos ideologicamente construídos na relação com o seu contexto de produção e com os interlocutores envolvidos. A reflexão sobre uma língua não materna em contraste com a língua de conhecimento do aluno não garante que este compreenda o sentido completo da enunciação, o qual é composto de aspectos verbais e extraverbais – os quais não são passíveis de compreensão apenas no sistema da língua. O signo linguístico é compreendido juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes de uma língua. Em decorrência disso, muitas vezes, os sujeitos em aprendizagem procuram compensar essa lacuna com o recurso à língua materna, através da geração de ideias nessa língua e posterior tradução para a língua alvo que intentam aprender. Nesse caso, o conhecimento e domínio da estrutura da língua alvo limita o processo de textualização.

A nosso ver, para alcançar a compreensão do signo linguístico com a ideologia que ele manifesta no contexto de produção de uma língua materna é preciso que o sujeito em aprendizagem dessa língua seja colocado o mais próximo possível desse contexto, dessa situação real de produção. Nesse sentido, inserir na sala de aula essas situações aproxima os alunos da língua alvo em uso e não apenas de seu sistema linguístico. Vemos, no Programa de Português, esse movimento no que concerne ao trabalho com o texto,



Estes textos devem exprimir diferentes objectivos de comunicação (convencer, avisar, ordenar, explicar), diferentes redes de circulação (dum escritor para o público, do director de uma escola para os alunos, do governo para os cidadãos, de uma pessoa para um amigo, do jornalista para o cidadão, etc.), diferentes papéis (escritor, leitor, falante, ouvinte), suportes variados (jornal, manual, livro de ficção, etc.) (TIMOR-LESTE, 2010, p.33).

O Programa de Português tem em conta o aspecto discursivo da língua como elemento importante no processo de aprendizagem do português. Contudo, considerar esse aspecto leva, inevitavelmente, à consideração da língua viva, em uso. Nesse sentido, o contexto de uso da LP em Timor, como língua não materna, deveria ser um norte na elaboração do documento, visando ajustá-lo mais à realidade de Timor-Leste, como preconizado no *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação* (PACHECO et. al, 2009).

### **O livro didático *Língua Portuguesa 7***

Utilizamos como objeto de análise o livro didático bilíngue (português/tétum) *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA; 2014). O livro foi produzido por dois autores portugueses e um autor timorense, todas as partes que o compõe são escritas em português e em seguida em tétum, utilizando da língua de conhecimento dos alunos, o tétum, para auxiliar o ensino da LP, conforme preconizado no Programa de Português. O livro é dirigido às turmas de 7º ano do 3ºciclo, nas escolas públicas de Timor-Leste.

A opção pelo 3º ciclo é decorrente de, nesse nível de ensino, haver uma preponderância das aulas de LP em relação às aulas de tétum. Além disso, presume-se que, após ter concluído o 1º e 2º ciclos, o aluno disponha de competências e conhecimentos linguísticos que lhe permitam produzir maior variedade de textos em LP.

O livro *Língua Portuguesa 7* é dividido em quatro unidades, as quais comportam as seguintes seções: *Vamos ouvir/vamos falar...*, prática de diálogos entre professores e alunos; *Vamos ler...*, leitura de textos apresentados no livro; *Vamos compreender...*, exercícios de interpretação dos textos apresentados; *Vamos conhecer a nossa língua...*, apresentação de regras de funcionamento da LP; *Vamos praticar a nossa língua...*, exercícios sobre as regras de funcionamento da língua; *Vamos escrever...*, produção de texto escrito; *Vamos falar...*, prática de oralidade sobre um tema previamente indicado. Na Figura 1, apresentamos a quantidade de cada uma dessas seções nas quatro unidades do livro.

<b>ATIVIDADE</b>	<b>UNIDADE I</b>	<b>UNIDADE II</b>	<b>UNIDADE III</b>	<b>UNIDADE IV</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Vamos ouvir/ Vamos falar...</b>	10	11	10	11	<b>42</b>
<b>Vamos ler...</b>	12	12	14	13	<b>51</b>
<b>Vamos compreender...</b>	11	11	11	06	<b>45</b>
<b>Vamos conhecer a nossa língua...</b>	02	07	07	06	<b>22</b>
<b>Vamos praticar a nossa língua...</b>	05	08	07	10	<b>30</b>
<b>Vamos escrever...</b>	03	06	02	05	<b>16</b>
<b>Vamos falar...</b>	02	01	03	01	<b>07</b>

Figura 1: Quantitativo das seções presentes no livro *Língua Portuguesa 7*.

Podemos observar na Figura 1, que as atividades de produção de textos, orais e escritos, aparecem em número reduzido em comparação às demais atividades previstas. Prioridade é dada no livro às atividades de leitura e compreensão de textos escritos, seguido de práticas orais interacionais com o professor e atividades relacionadas à estrutura da língua.

Nesta pesquisa, delimitamos nosso objeto de análise às atividades que tratam do desenvolvimento da escrita excluindo, dessa forma, aquelas que apresentam atividades referentes às demais competências específicas a desenvolver no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com o Programa de Português. Utilizaremos os seguintes critérios para análise: gêneros discursivos solicitados nas atividades, metodologias explicitadas e adequação às orientações previstas no Programa de Português.

### Análise dos dados

O livro *Língua Portuguesa 7* apresenta um total de 213 atividades que contemplam os domínios da linguagem apontados no Programa de Português – leitura, escrita, escuta e fala. As atividades referentes à produção escrita de forma geral estão relacionadas, em conteúdo e tema, às demais atividades presentes nas seções que compõem as unidades. Por exemplo, um mesmo tema é explorado na atividade de leitura, compreensão e produção de texto.

Contudo, isso não se aplica a todas as temáticas exploradas no livro, pois, como já vimos, o número de atividades de escrita, 16, é inferior ao número de atividades referentes a outras práticas de linguagem, com exceção da produção de textos orais. As seções *Vamos conhecer a nossa língua* e *Vamos praticar a nossa língua* contabilizam 52 atividades. A discrepância em relação ao número de atividades de produção escrita é ainda maior em relação às atividades de escuta, leitura e compreensão de textos, o que aponta que, no livro *Língua Portuguesa 7*, maior importância é relegada às atividades de compreensão auditiva, interação oral professor-aluno, leitura e compreensão de textos. Nesse caso, as múltiplas possibilidades de recepção e produção de textos escritos, com diferentes objetivos, diferentes interlocutores e suportes textuais não são exploradas.

Nosso primeiro critério para análise das seções intituladas *Vamos escrever* foi o gênero solicitado. Das 16 atividades presentes nessas seções, apenas 8 deixam explícito os gêneros indicados para a produção dos textos. As demais prescrevem atividades de escrita sem uma finalidade comunicativa explícita, com enunciados como: *Observa as bandeiras abaixo e na página seguinte. Constrói frases no teu caderno com as cores das bandeiras apresentadas.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 14). Ou, uma atividade que, a nosso ver, melhor se enquadraria, por seu objetivo, na seção *Vamos compreender...*, pois nela há a solicitação de que o aluno leia um texto dado e complete as frases, por exemplo: “*Quem construiu pela primeira vez um beiro? – O primeiro beiro foi construído por \_\_\_\_\_*”. (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 65).

Há também atividades que indicam a tipologia textual em que o texto deve ser escrito. As tipologias constantes no livro correspondem àquelas indicadas nos conteúdos previstos para o 7º ano de escolaridade no Programa de Português: a narração (1 atividade) e a descrição (3 atividades). Como exemplo, apresentamos a proposta de um texto descritivo: “*Como és? No teu caderno, descreve o teu rosto, o teu cabelo, os teus olhos e outras características tuas. Ilustra o teu texto com imagens, fotografias e/ou desenhos.*” (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 164).

Nas atividades anteriormente expostas, o que chama atenção, primeiramente, é que as propostas de produção de textos não estão vinculadas ao uso da língua e, em decorrência disso, não se aproximam de situações reais de comunicação, conforme previsto no Programa de Português (TIMOR-LESTE, 2010, p. 31), que preconiza que tais atividades tenham objetivos “semelhantes àqueles que são utilizados fora da escola.” Ao solicitar textos desconsiderando tal contexto, o exercício da escrita torna-se artificial, simulado, pois o texto não se configura por uma relação dialógica. Nesse caso, é visto como um produto fechado em si mesmo, servindo apenas para correção e nota. O professor não o lê e sim o avalia, verifica se as produções dos alunos estão dentro daquilo que lhes foi solicitado.

Em uma perspectiva que considera a língua em uso, tal como previsto no Programa de Português, faz-se necessário o entendimento de que tal uso ocorre, sempre, em um gênero do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 283): “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

No livro *Língua Portuguesa 7*, constam 8 atividades que indicam gêneros discursivos para a escrita. Os gêneros apontados são: notícia (duas propostas), jogo, formulário, entrevista, carta, cartaz e poema (1 proposta cada)<sup>7</sup>. Todas as atividades seguem a mesma sequência: a leitura de um texto em um gênero com temas relacionados ao Timor-Leste, exercícios de compreensão sobre o conteúdo do texto e produção de texto.

As metodologias utilizadas nessas propostas diferem em relação a menor ou maior aproximação com a situação real de comunicação. Vejamos, por exemplo, as duas propostas para a produção de uma notícia.

Na primeira ocorrência, é apresentada uma notícia na seção *Vamos Ler* sobre um evento esportivo em Timor-Leste. Em seguida, na seção *Vamos compreender*, há uma atividade de interpretação de texto de assuntos relacionados ao conteúdo dessa notícia. Após a interpretação do texto, os alunos devem escrever uma notícia, utilizando, para tanto, de um modelo com lacunas a serem preenchidas com informações referentes à data, local, participantes e resultado final. Não há nenhuma explicação em relação ao gênero notícia, sua função comunicativa, seus possíveis interlocutores, as esferas de produção etc. *Observa um jogo de futebol ou voleibol no*

---

<sup>7</sup> Em uma dessas atividades, apesar de citar o gênero, *jogo*, a proposta é orientada pela tipologia textual descritiva.

*teu distrito. Escreve uma pequena notícia sobre esse jogo, de acordo com indicações apresentadas. Cópia para o teu caderno.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 22).

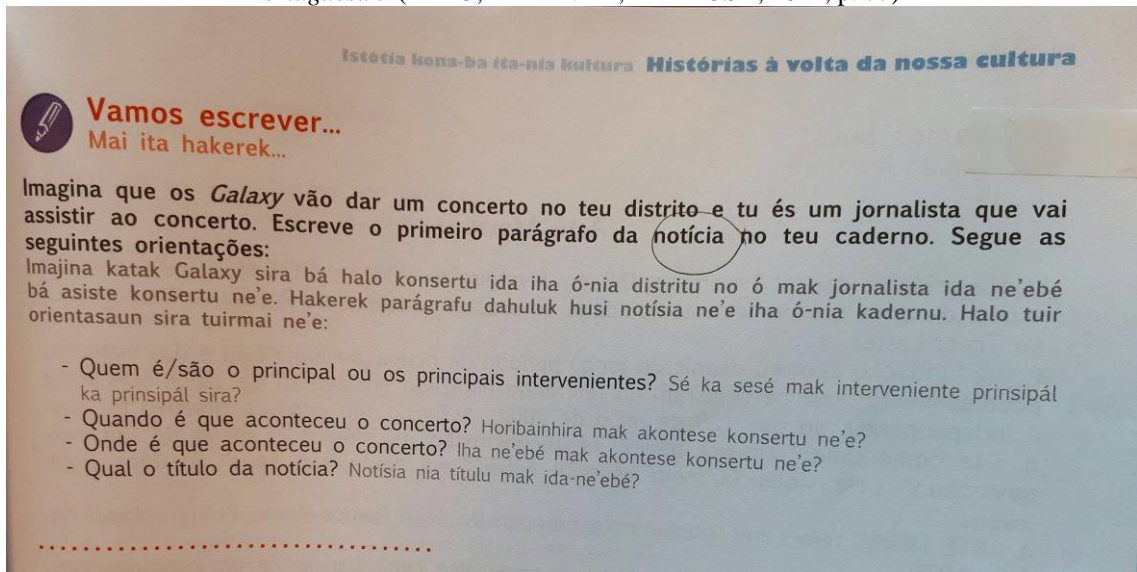
Na segunda ocorrência desse gênero, há, novamente, a apresentação de uma notícia relacionada ao contexto timorense. O fato noticiado agora é a apresentação de uma banda musical de Timor-Leste. Nas duas propostas com o gênero notícia são utilizados textos reais, retirados de jornais que circulam no país. Esse fato, entretanto, não é explorado no livro. Nessa segunda proposta, contudo, logo após a notícia apresentada para leitura, há uma seção intitulada *Vamos descobrir*. Nela, há duas questões: *A informação deste texto é verdadeira? Qual o objetivo deste texto?* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 74). Vemos que, por meio dessas questões, há uma tentativa de explorar o gênero em situação de comunicação, o que extrapola, nesse caso, seus limites puramente linguísticos e promove um movimento em direção ao contexto extraverbal, ao plano discursivo da língua.

Além disso, essa seção, *Vamos descobrir*, apresenta também, antes de solicitar a produção textual, uma pequena explanação sobre o gênero notícia<sup>8</sup>: seu caráter informativo, a tipologia narrativa empregada e sua característica de ser escrita em torno de um assunto atual e de interesse geral. Após essa introdução ao gênero, a proposta de escrita é realizada conforme demonstramos na Imagem 1:

---

<sup>8</sup> A estratégia de apresentar, mesmo que resumidamente, o gênero é utilizada no livro *Língua Portuguesa 7* em outro momento também. Após a apresentação de um trecho de um documentário algumas questões de interpretação e compreensão de texto são colocadas. Em seguida, há uma pequena explicação acerca dos aspectos composicionais desse gênero. Contudo, o que vem a seguir é a proposta de produção do gênero entrevista, que não foi sequer citado.

**Imagem 1:** Reprodução da atividade proposta com o gênero notícia presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 77)




O recurso aqui utilizado amplia as condições reais de produção ao atribuir ao aluno o papel de jornalista, autor do seu texto. Além disso, apesar de não mencionar de forma objetiva, fica mais claro ao aluno perceber quem são seus interlocutores reais – os leitores da notícia. Como afirma Bakhtin [Volochínov] (2010), no horizonte da produção de qualquer enunciado encontra-se um interlocutor, o outro a quem a palavra se dirige. Sendo assim, a produção de texto é motivada e caracterizada pela imagem que o autor tem de seu interlocutor, pois é pensando nele que o aluno adapta o seu discurso, optando pela melhor maneira de atingir o seu objetivo junto a ele.

Em outras duas propostas, observamos também uma maior aproximação da proposta de produção de texto com o contexto real de uso, como a finalidade discursiva e os interlocutores envolvidos. Nesses casos, os gêneros solicitados são a carta (Imagem 2) e o cartaz (Imagem 3):


**Imagem 2:** Reprodução da atividade proposta com o gênero carta presente no livro didático *Língua Portuguesa* 7 (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 132)

**Unidade 3** **Unidade 3**


 **Vamos escrever...**  
Mai ita hakerek...

A tartaruga falou com os Homens. Imagina que outro animal escreve uma carta aos Homens. Escreve essa carta no teu caderno. Segue as orientações:  
Lenuk ko'alia ho Ema sira. Imajina katak animál seluk hakerek surat ida ba Ema sira. Hakerek surat ne'e iha ó-nia kadernu. Halo tuir orientasaun sira:

- Escolhe o animal;
- Hili animál ida;
- Enumera as características desse animal;
- Enumera karakterístika sira husi animál ne'e;
- Refere as críticas que esse animal faz ao Homem.
- Temi krittika sira ne'ebé animál ne'e halo ba Ema.

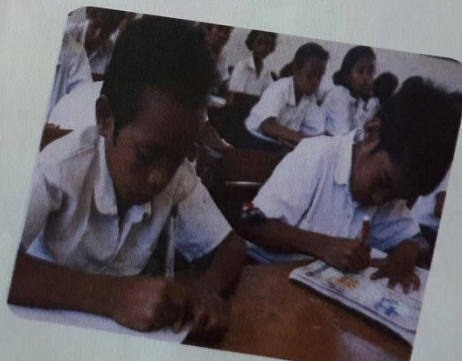


**Imagem 3:** Reprodução da atividade proposta com o gênero cartaz presente no livro didático *Língua Portuguesa* 7 (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 138)

 **Vamos escrever...**  
Mai ita hakerek...

Escolhe um animal de Timor-Leste que, na tua opinião, deva ser protegido. Elabora um cartaz em que apeles à proteção desse animal. Para elaborares o teu cartaz, lembra a forma imperativa que já estudaste na página 121. Ilustra o teu cartaz com imagens de revistas, jornais ou com os teus próprios desenhos.

Hili animál ida husi Timor-Leste ne'ebé, iha ka tuir ó-nia opiniaun, tenke hetan protesau. Elabora kartás ida ne'ebé ó apela ba protesau animál ne'e nian. Atu ó elabora ó-nia kartás, hanoin fali forma imperativa ne'ebé ó estuda tiha ona iha pájina 121. Ilustra ó-nia kartás ho imajen husi revista, jornál ka ho ó-nia dezeńu sira rasik.



138

Nos enunciados presentes nas imagens acima, são apresentadas aos alunos a finalidade comunicativa de cada gênero, ou seja, por que eles devem escrever seus textos – para fazer críticas ao homem (Imagem 2), ou para apelar à proteção de um animal (Imagem 3). Em ambas

as propostas amplia-se o horizonte social do aluno para além da sala de aula, envolvendo interlocutores reais. Além disso, as orientações presentes nestas atividades dão aos alunos razões para escrever seu texto. Conforme aponta Geraldi (1997), para que o aluno produza um texto é necessário que haja motivação, ou seja, são necessárias razões que o levem a encontrar sentido para o seu dizer, caso contrário, não realizará um trabalho, mas uma tarefa a ser cumprida. Nas atividades anteriormente expostas nas Imagens 1, 2 e 3, observamos que os alunos são estimulados a querer dizer algo, pois o seu texto tem uma finalidade concretamente definida pelo contexto situacional.

A estratégia de envolver o aluno em situações específicas de interlocução é utilizada também em uma atividade na proposta de produção que envolve dois gêneros: o formulário e o folheto informativo. O texto para leitura remete a uma escola de artes de Timor-Leste. Após a leitura do texto e os exercícios de compreensão do mesmo, a seção *Vamos escrever...* propõe duas atividades:

Primeira atividade: *Imaginas que te vais escrever na Escola Arte Moris. Copia para o teu caderno o formulário abaixo apresentado e preenche-o.*

Segunda atividade: *Imagina agora que já és um membro da Arte Moris e queres promover esta organização. Completa o quadro com informação do texto, de forma a fazeres um folheto informativo sobre a Arte Moris. Copia para o teu caderno.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, p. 80-81, 2014).

Os enunciados presentes na primeira e segunda atividades, acima expostas, não propõem a produção dos gêneros formulário e cartaz e sim sua utilização em situações reais. Tal propósito fica claro no início de cada proposta, com o emprego da palavra *Imagina* que tem como objetivo estimular o aluno e colocar-se, para a escrita do seu texto, em uma situação em que seria necessário utilizar, para fins reais, os gêneros em questão. As finalidades discursivas desses gêneros são passíveis de serem percebidas por meio dos enunciados: o formulário serve para se inscrever na escola e o folheto informativo para promovê-la. Porém, devido à dificuldade dos docentes timorenses em trabalhar didaticamente a produção de textos na perspectiva dos gêneros, conforme demonstramos em Guimarães e Todescatto (2017), podemos afirmar que não há garantia de que tais finalidades sejam exploradas pelos professores na sala de aula. Nesse contexto, é ampliada a função do livro didático, pois,



para além de funcionar como um meio de formação do professor, o manual de LP representará em Timor-Leste, certamente em bastantes casos, mais do que um mero **apoio no processo de ensino-aprendizagem**. Acredito que, nos casos em que o professor o conseguir utilizar nas suas aulas, será, durante alguns anos, o **verdadeiro suporte do ensino-aprendizagem** (ALMEIDA, 2012, p. 24, grifos no original).

Outra função atribuída por Almeida (2012) ao livro didático no contexto de Timor-Leste é a aproximação da LP da cultura timorense, como indicado também no Programa de Português (2010, p. 35) “os textos a utilizar devem remeter para realidades que se relacionem com os saberes, as experiências, as expectativas e as necessidades dos alunos.” Nesse caso, é responsabilidade dos livros didáticos, segundo Almeida (2012, p. 26, grifos no original), o **“enquadramento da LP na cultura timorense, de modo a que não acrescente um enigma cultural ao enigma linguístico”**<sup>9</sup>. Esse enigma a que refere o autor ocorre, pois, o falante nativo de uma língua é capaz de compreender a palavra no seu contexto particular, com a ideologia que manifesta. Já no processo de aprendizagem dessa língua para alguém que não compartilha o mesmo horizonte social de seus falantes nativos – caso dos timorenses em relação ao português:

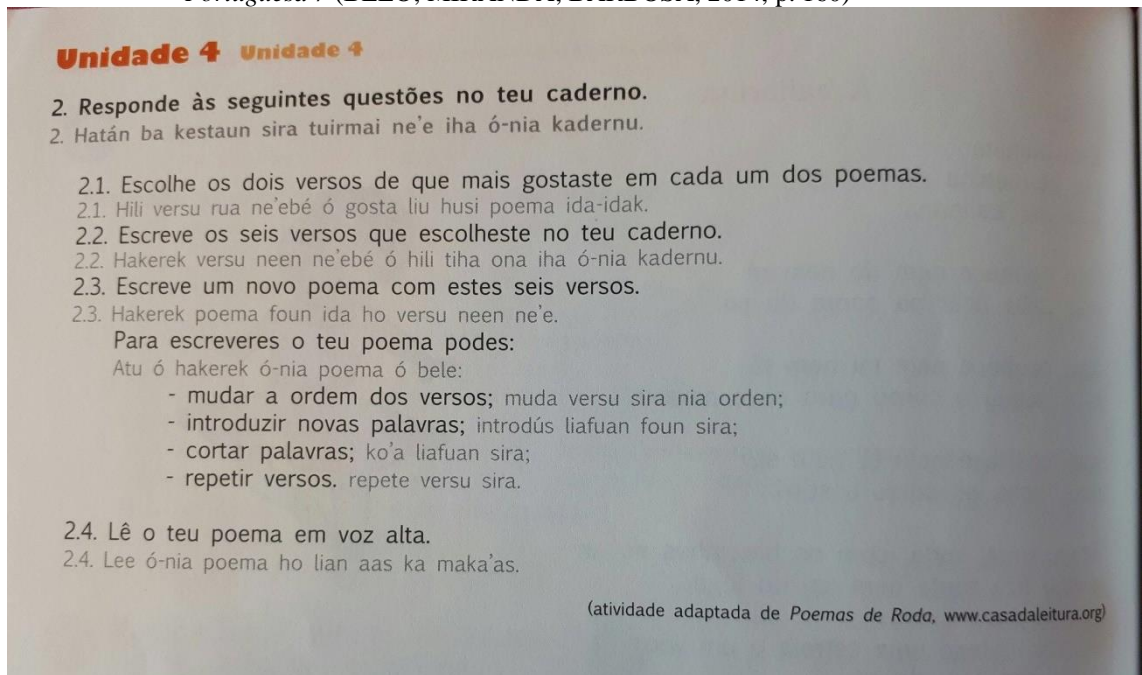
[...] sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento [da palavra], que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 97-98).

Quando as referências utilizadas como motivação para as propostas de atividades distanciam-se da realidade dos alunos, o exercício da escrita na língua não materna torna-se um desafio ainda maior. A atividade com o gênero poema, presente no livro *Língua Portuguesa 7*, é exemplo disso, pois é a única em que não são explorados aspectos da realidade de Timor. Os três poemas apresentados como modelo para a produção escrita são de autores estrangeiros – dois poemas de autores portugueses e um poema de uma autora brasileira. As temáticas abordadas não se referem ao contexto e/ou aspecto da cultura timorense. Nesse caso fica mais difícil o estabelecimento de relações dialógicas do aluno com o discurso expresso pelo autor do poema e a tendência é que seu entendimento fique restrito ao aspecto formal do gênero, o que é reforçado por meio da metodologia utilizada para a produção do poema:

---

<sup>9</sup> Apresentamos em Guimarães; Todescatto; Apoema (2016) propostas, voltadas à produção de gêneros orais no contexto timorense, que estão alinhadas a essas indicações.

**Imagem 4:** Reprodução da atividade proposta com o gênero poema presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 160)



Podemos observar, na proposta retratada na Imagem 4, que há uma clara predominância da forma em versos – forma composicional do gênero poema estabilizada no contexto escolar – em detrimento do seu conteúdo e finalidade literária.

Outros aspectos presentes nas atividades analisadas no livro *Língua Portuguesa 7* retomam práticas tradicionalmente utilizadas quando o objeto de ensino é a produção textual ou, o fazem pela omissão de práticas que apontam novas perspectivas de produção textual em contexto escolar. Exemplo disso é a etapa de revisão textual, que não foi mencionada em nenhuma das atividades voltadas a produção de textos presentes no livro *Língua Portuguesa 7*. No Programa de Português (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34), esse é o momento indicado para que os alunos percebam se o seu texto “corresponde aos seus objectivos e às circunstâncias da sua circulação”. Ou seja, é o momento não apenas de corrigir erros ortográficos e gramaticais, mas, sobretudo, de atentar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. Afinal, é para atingir tal finalidade comunicativa que os produzimos, nas diversas situações de comunicação.

### Considerações

A análise das atividades voltadas à prática da escrita em LP, presentes no livro *Língua Portuguesa 7*, nos permite afirmar que, apesar de apresentarem distanciamentos em relação às orientações presentes no Programa de Português, há elementos preconizados nesse documento, como a utilização de aspectos da cultura timorense e da linguagem em uma perspectiva social.

Devido à recente reconstrução do sistema de ensino de Timor-Leste, a produção de materiais didáticos voltados, especificadamente, para a realidade desse país configura-se, ainda, como um longo caminho a ser percorrido. Nesse processo, é preciso que a riqueza linguística do país, compartilhada por alunos e professores, seja explorada como recurso no ensino de LP – com sua característica de língua não materna em Timor – que, ao mesmo tempo pode contribuir para valorização e preservação de gêneros do contexto timorense.

O trabalho com os gêneros, indicado em metade das propostas de produção de textos escritos no livro *Língua Portuguesa 7*, sinaliza o reconhecimento da atividade da escrita em sua função social, apresentando, em algumas atividades, os interlocutores envolvidos e a finalidade comunicativa. Contudo carece ainda de subsídios teórico-práticos que permitam ao aluno perceber todos os aspectos composicionais do gênero, o que lhes aproxima da compreensão do tema desse gênero.

Tais elementos devem ser apresentados e explorados no livro didático de maneira clara e instrutiva, tendo em vista que seus interlocutores – professores e alunos timorenses – não são falantes nativos de LP. Por conta disso, e pelo histórico de Timor-Leste que relatamos neste trabalho, os professores timorenses necessitam de recursos e estratégias que auxiliem sua prática pedagógica com o português. Nesse contexto, o livro didático de LP deve servir como material que soma ao seu trabalho pedagógico e ao seu conhecimento sobre essa língua.

### Referências

ALMEIDA, N. C. 2012. O Papel do Manual de Língua Portuguesa em Timor-Leste, in *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo (Simpósio 02 – O Papel do Manual para Falantes de Português no Mundo*, pp. 16-27). Macau: Universidade de Macau. [CD-ROM – Icon Communications]

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez., 2010.

CARVALHO, M. B. *Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação apresentada à Universidade do Minho, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, J. E; TODESCATTO, C.; APOEMA, K. *Práticas de oralidade: propostas para as salas de aula de Timor-Leste*. 1. ed. Dili: Planet, 2016.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Produção de textos na escola: uma experiência de formação com professores timorenses. *Revista do Gel*, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 59-76, abril/2017.

HULL, G. *Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Potítika Edukasionál/ Timor - Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Instituto Camões, 2001.

\_\_\_\_\_. *Língua portuguesa: o último capítulo da Reconquista*. Disponível em: <[http://www.janusonline.pt/2002/2002\\_2\\_4.html](http://www.janusonline.pt/2002/2002_2_4.html)> Acedido em: 29 de julho de 2016.

MENESES, D. N. C. Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação (um estudo documental). *Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação)* – Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2008.

PACHECO, J. A. et. al. *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*, Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3º ciclo da Educação Básica em Timor Leste. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo? Tese (Doutorado em Educação)* – Tese apresentada à Universidade de Aveiro, 2014.

TIMOR-LESTE. (2008). *Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro* – Lei de Bases da Educação. Disponível em:<<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>> Acesso em 30 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. (2010). Programa de Português, 3º Ciclo do Ensino Básico. In Ministério da Educação. *Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios orientadores e Plano de Desenvolvimento*. Díli: Ministério da Educação.