



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel Magno Atoc

**O ensino da oralidade nas aulas de
Português em Timor Leste: perspetivas
dos professores**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel Magno Atoc

**O ensino da oralidade nas aulas de
Português em Timor Leste: perspetivas
dos professores**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professor Doutor José António Brandão Soares
de Carvalho**

maio de 2014

Nome: Manuel Magno Atoc

Endereço eletrónica : manuelmagnoatoc@yahoo.com.br/raioanbeilesek@gmail.com

Título da Dissertação: O ensino da oralidade nas aulas de Português em Timor Leste: perspetivas dos professores.

Orientador: Professor Doutor José António Brandão de Carvalho

Ano de Conclusão: 2014

Dissertação de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas.

É permitido a reprodução integral desta dissertação somente para realizações de pesquisas, mediante a declaração escrita do interessado, que tal se compromete

Universidade do Minho, 23 de maio de 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concretização deste trabalho seria impossível sem a preciosa colaboração de algumas pessoas, às quais quero agora expressar os meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor José António Brandão de Carvalho, pelo incentivo constante, pela flexibilidade manifestada, pela sabedoria instrução, que possibilitou vencer certos obstáculos e guiar-me a conclusão desta dissertação.

Ao Governo de Timor-Leste, especialmente o Primeiro Ministro (Doutor José Alexandre Gusmão (Kairala Xanana) que criou o Fundo do Desenvolvimento Capital Humano no seio do Ministério da Educação para dar bolsa de estudo aos timorenses.

Ao Presidente do INFORDEPE (Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), Doutor Adérito Guterres e a equipa do Gabinete da Bolsa de Estudo, que me oportunou a estudar na Universidade do Minho – Portugal.

Aos amigos e professores do Instituto da Educação da Universidade do Minho que me apoiou ao fim de concluir o estudo.

Aos professores da Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste, especialmente do Distrito de Ainaro, Covalima, Dili, Liquiçá e Manufahi que conciliaram as suas oportunidades para serem inquiridos nesta pesquisa e os que me ajudaram a distribuir os questionários às escolas, por limitação do tempo fora do meu alcance.

À minha querida família (esposa e filhos), os meus irmãos, primos, colegas, pelo apoio incansável de moral e material, a paciência durante a minha ausência no seio deles.

**Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Supervisão
Pedagógica na Educação em Línguas
Universidade do Minho
2014**

**O ensino da oralidade nas aulas de Português em Timor Leste: perspetivas dos
professores**

Manuel Magno Atoc

Resumo

Este estudo procura conhecer as perspetivas dos professores de Língua Portuguesa de Timor Leste sobre o ensino da oralidade no 3º ciclo do ensino básico.

Baseado num questionário aplicado a uma amostra de cerca de 100 professores, o estudo considera um conjunto de dimensões do objeto de estudo.

Quanto aos objetivos, os professores valorizam sobretudo ler em voz alta e apresentar e justificar as opiniões. Valorizam menos o falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto. No que respeita às atividades, a leitura em voz alta é também a mais frequente. Os materiais usados no ensino da oralidade são sobretudo retirados do manual. Quanto aos aspetos mais valorizados, destacam-se o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Na avaliação da oralidade, a maioria dos inquiridos refere a análise do desempenho dos alunos nas atividades desse domínio

Podemos considerar que a abordagem da oralidade privilegia a ação do falante em detrimento do ouvinte, da interação entre pessoas e do contexto de comunicação.

Master in Education Sciences – Pedagogic Supervision in Language Education

University of Minho

2014

**Teachers' perspectives about the teaching of speaking and listening skills in
Portuguese Language classes in East Timor**

Manuel Magno Atoc

Abstract

This study aims at describing teachers' perspectives about the teaching of speaking and listening skills in Portuguese Language classes in East Timor. Based on a questionnaire applied to a sample of approximately 100 teachers, the study considers a set of dimensions.

Results show that teachers especially value reading aloud and the presentation of one's opinions. Interaction, taking status and context into account is less valued. Regarding activities, reading aloud is also the most frequent. The materials used in class are mainly taken from the textbook in use. Teachers highlight vocabulary and grammatical structures as important aspects.

Analysing the students' performance is the most frequent way of assessment.

We consider that the pedagogical approach described above favours the speaker rather than the listener. On the other hand, oral interaction and its context of communication are seen as less important aspects.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I	5
3. A ORALIDADE	5
4. A Oralidade na Aula da Língua Portuguesa	5
5. Competências do falar	7
6. Competências do ouvir	9
7. O Discurso oral	13
8. O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste	15
9. Breve História de Timor-Leste	15
10. A Pré-História	16
11. A Introdução da Língua Portuguesa	17
12. A Oralidade no Programa do Ensino da Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste	22
13. Competências no domínio da comunicação oral	23
14. Desenvolvimento do programa	23
15. Sétimo e oitavo ano do Ensino Básico	23
16. 9º Ano do Ensino Básico	25
17. Orientações metodológicas	26
18. Avaliação	27
19. CAPÍTULO II	29
20. METODOLOGIA	29
21. Técnicas de Investigação	29
22. Procedimento da pesquisa	32
23. CAPÍTULO III	38
24. Resultado da Pesquisa	38
25. Análise de Dados	38
26. Conclusão	69
27. Referência Bibliográficas	72
28. Anexos	77

Lista de tabelas

Tabela 1 – Competências do Falar	7
Tabela 2 – Competências de escuta	10
Tabela 3 – Lista das escolas pesquisadas	33
Tabela 4 – Quadro do questionário	35
Tabela 5 – Tabela de apresentação de justificção de opiniões	45
Tabela 6 – Comentar os pontos de vista de outros	45
Tabela 7 – Contar ou recontar narrativas	46
Tabela 8 – Expressir sentimentos	46
Tabela 9 – Ler em voz alta	46
Tabela 10 – Comunicações formais	47
Tabela 11 – Falar para interlocutores variados	47
Tabela 12 – Escutar pessoas que falarem diferentes circunstâncias	48
Tabela 13 – Importância de relação ao ensino da oralidade	48
Tabela 14 – Frequência da realização de atividade na sala de aula	61
Tabela 15 – Adequação do uso do vocabulário	67

Lista de gráficos

Gráfico 1: Idades dos professores	39
Gráfico 2: Experiência profissional dos professores	40
Gráfico 3: Formação académica dos professores	41
Gráfico 4: Estatuto dos professores	42
Gráfico 5: Línguas materna dos professores.	43
Gráfico 6: curso de capacitação no domínio de língua portuguesa	44
Gráfico 7: Tempo dedicado à oralidade nas aulas	50
Gráfico 8: Leitura em voz alta	51
Gráfico 9: Expressão de opiniões	51
Gráfico 10: Justificação de pontos de vista	52
Gráfico 11: Resumo de narrativas	52
Gráfico 12: Solicitação de indicações	53
Gráfico 13: Dar indicações	53
Gráfico 14: Expressão de sentimentos	54
Gráfico 15: Descrição de imagens	54
Gráfico 16: Reconto de histórias	55
Gráfico 17: Apresentações orais	55
Gráfico 18: Dialogo usando formas de tratamentos adequados	56
Gráfico 19: participação em debates	56
Gráfico 20: Identificação da situação comunicativa	57
Gráfico 21: Convencer	57
Gráfico 22: Escuta e identificação das ideias principais	58
Gráfico 23: Tomada de notas a partir de apresentações orais	58
Gráfico 24: Relato de acontecimentos	59
Gráfico 25: Identificação de textos	59
Gráfico 26: Dialogo com diferentes intervenientes	60
Gráfico 27: Materiais usados no ensino da oralidade	62
Gráfico 28: Adequação do vocabulário aos objetivos de comunicação	63
Gráfico 29: Adequação das estruturas gramaticais nas comunicações	63

Gráfico 30: Organização do discurso	64
Gráfico 31: entoação e o ritmo	64
Gráfico 32: Gestos e reforços do sentido do que se quer comunicar	65
Gráfico 33: Adequação das formas de tratamento	65
Gráfico 34: Diferença entre a oralidade e escrita	66
Gráfico 35: Avaliação da oralidade	68

Lista de anexos

Anexo 1 – Questionário utilizado na pesquisa	78
Anexo 2 - Tabela de professores do ensino básico de Timor Leste	82
Anexo 3 - Tabela de alunos do ensino não superior de Timor Leste	83
Anexo 4 - Tabela das escolas do ensino não superior de Timor Leste	84
Anexo 5 - Tabela de professores do 3º ciclo de Timor Leste	85
Anexo 6 – Tabela de Formação de professores de Timor Leste	86
Anexo 7 – Carta de Recomendação do Diretor Geral da Educação de Timor Leste	87
Anexo 8 – Fotografias de algumas escolas visitadas	88

INTRODUÇÃO

Objetivo do Estudo e sua Importância

O presente trabalho insere-se no âmbito de um projeto orientado à obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, pela Universidade do Minho, consistindo na abordagem do Ensino da Oralidade na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico de Timor-Leste. A investigação que apoia o atual estudo constitui uma ocasião para aprofundar conhecimento sobre as questões do ensino da oralidade nas escolas do 3º ciclo do ensino básico daquele país, que apresenta uma complexidade no que respeita ao multilinguismo, com mais de vinte línguas nacionais. Timor é um dos países lusófonos com uma situação linguística pouco estudada.

Comunicar oralmente é uma capacidade natural e social que o indivíduo aprende e desenvolve e lhe permite usar a língua em situações comunicativas diversas. Portanto a questão da oralidade é pertinente. No entanto, na medida em que os docentes ensinam mais a gramática e o vocabulário, a oralidade torna-se uma competência descurada no ensino-aprendizagem da língua. Para que o aluno se saiba manifestar com confiança, fluência e exatidão linguística nas diversas situações comunicativas, é pertinente dar mais importância ao ensino da oralidade na sala de aula, desenvolvendo a capacidade de comunicar centrada na compreensão, interação e expressão.

A questão da oralidade é crucial pois os docentes ensinam mais a escrita, o funcionamento da língua e o vocabulário, significado isto que a oralidade se torna uma habilidade descuidada na escola. Assim as aulas para praticar a oralidade podem ser um desafio tanto para professor como para o aluno.

No caso de Timor Leste, os professores de língua segunda, muitas vezes professores da língua estrangeira, sentem-se dificuldades do domínio das matérias de domínio da oralidade, nomeadamente na fluência e na pronúncia, o que acaba por condicionar a maneira como orientam as aulas, apoiando-se no manual ou programa do ensino, recorrendo à língua tétum e a outras línguas maternas dos alunos para comunicar e dar instruções. O Português é a língua da escolarização de Timor-Leste, mas é ensinada como língua não materna, muitos docentes foram formados em língua indonésia e

atualmente são professores da língua portuguesa, após uma formação breve em Português. Neste caso o desenvolvimento desta língua é demasiado lento, e é influenciado pelas línguas tétum, indonésia, inglesa e outras línguas maternas.

O Português é a Língua Oficial de Timor-Leste, o que foi consagrado na sua Constituição, artigo 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais):

1) “O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.

2) O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”.

A Constituição também deu um espaço especial ao inglês e ao bahasa indonésio como línguas de trabalho, de acordo como artigo 159.º (Línguas de trabalho):

“a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública”.

Como foi reafirmado por D. Carlos Ximenes Belo, “a existência de 4 línguas em Timor é enriquecedora e vantajosa, pois cada língua é uma janela aberta para o mundo”. (In Agência Eclésia, 2008).

A Língua Portuguesa é ensinada com língua não materna nas escolas, sendo a língua dominante em Timor-Leste o Tétum, existindo ainda mais 16 línguas nacionais, faladas nos 13 distritos. O linguista australiano Geoffrey Hull, no livro Timor-Leste identidade, língua e política educacional (2001, p.31), considera que o número de idiomas é quinze. No Manual de Língua Tétum para Timor Leste (2000, p.1) afirma-se que há pelo menos dezasseis línguas e que, para atender e facilitar a vida aos estrangeiros, se promove também o inglês e o bahasa (língua) indonésio.

O Português e o Tétum são interdependentes na prática; para ensinar o Português nas escolas precisa-se do Tétum como aparelho tradutor. Por seu lado, o Tétum desenvolveu-se em interação com o Português porque antigamente, antes da chegada dos portugueses, era apenas mais um dialeto local. Com a influência e a interação com o Português tornou-se uma língua nacional. Neste caso o Português e o Tétum são vistos como mãe e filho. Na nossa perspectiva o Português de Timor irá desenvolver-se com um sotaque próprio na oralidade, haverá um Português timorense, o que poderá influenciar outras nações do sudeste-asiático a desenvolver o ensino do Português, no

âmbito das cooperações diplomáticas. Recuperar-se-ia à herança Portuguesa nas Ilhas de Flores (Indonésia), que reza em Português antigo, e a comunidade de Malaca (Malásia) que ainda usa palavras do Português do século XVI.

O Português foi introduzido na ilha de Timor no século XVI, quando os missionários Portugueses fundaram o primeiro seminário no distrito de Oecússi (primeira capital da província ultramarina de Timor) em 1556 (Belo, 2002). Mas o seu desenvolvimento foi lento por causa do plurilinguismo e pluriculturalismo daquele povo. E sofreu um retrocesso em 1975 quando esta província portuguesa foi invadida pelos indonésios, foi proibido o ensino do Português nas escolas e as tropas indonésios ameaçavam e matavam os que continuaram a falar o Português. Durante mais de duas décadas o Português foi proibido naquele território, no qual foi introduzida uma nova língua e uma nova cultura.

O Português foi reintroduzido depois de uma consulta popular/referendo em 1999, no qual a maioria (82,71%) do povo rejeitou a presença dos indonésios no território. Durante o governo transitório da ONU (1999-2002) o povo timorense escolheu o Português como Língua Oficial do seu país. Partindo desta opção política, o governo desenvolveu uma forte cooperação internacional com o Governo Português para reintrodução do Português, e contou com outros apoios, da cooperação Brasileira à Unicef e à Cooperação Cubana e de outras nações, no financiamento deste projeto de reintrodução da Língua Portuguesa. Este projeto defrontou muitos obstáculos, porque a maioria dos professores e alunos naquela altura só falavam o Bahasa (língua) Indonésio e o Tétum, nas escolas funcionava o currículo indonésio, o Português passou a ser lecionado como uma disciplina nas escolas. Depois da restauração da Independência de Timor-Leste, com uma nova política, o Português passou a ser usado no ensino de todas as disciplinas com aplicação aos alunos que iniciaram o 1º ano do primeiro ciclo em 2002. Os outros níveis ainda continuaram com a língua Indonésia, cada ano letivo foi-se retirando a Língua Indonésia do processo de ensino e aprendizagem. No ano letivo de 2013, a língua de Camões já entrou no 2º ano do ensino superior, a Língua Indonésia era usada apenas do terceiro até ao quinto ano do ensino superior de Timor-Leste. No entanto, o domínio da oralidade e a qualidade do ensino da expressão oral em Português em Timor-Leste, nas instituições de ensino público são ainda questionáveis na prática. Por isso, me entusiasmei a descobrir as dificuldades e os obstáculos desta situação.

Esta Dissertação de Mestrado tem três capítulos:

Primeiro Capítulo: Trata-se do Ensino da oralidade na sala de aula, no contexto do ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste, baseia-se no programa do ensino do Português, focalizando no domínio do falar/ouvir.

Segundo Capítulo: Destaca-se, principalmente, a metodologia da pesquisa e os seus procedimentos e tendo em consideração os contextos académicos, científicos e educativos da pesquisa descrita no estudo, mencionam-se os princípios e as orientações paradigmáticas da metodologia de pesquisa do trabalho, especialmente em termos da fundamentação da abordagem.

Terceiro Capítulo: Apresenta-se o resultado da investigação, em dois subcapítulos; a análise de dados e a apresentação do resultado da pesquisa. Prosseguindo a parte mais importante da pesquisa que visou caracterizar os aspetos mais relevantes do ensino da oralidade em língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste e as suas vantagens e desvantagens.

Conclusão: Indica as conclusões da pesquisa, bem como as suas implicações, sem esquecer a referência às limitações do estudo, mencionando-se aspetos para o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre a complexidade da oralidade do quadro do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como língua segunda ou estrangeira em Timor-Leste.

Por último são reveladas as referências bibliográficas e sítios da web pesquisados, seguindo-se os diversos anexos relacionados com a investigação, quadros de dados relativos a escolas, professores e alunos e algumas fotografias.

Capítulo I

A Oralidade

A oralidade na aula da língua portuguesa.

A oralidade pode ser definida como a maneira de concretização da linguagem realizada com falantes em presença e que se caracteriza por ser momentânea e irrepetível, pela presença marcante de interlocuções, por utilizar normalmente uma terminologia menos cuidado do que a usada na escrita. Como afirma José Victor Adragão no seu artigo “Quando os sons se fazem língua” (2009: p. 158)

“O suporte da oralidade, nunca será demais repeti-lo, é o som. A mensagem produzida tem forma de cadeia sonora e é como cadeia sonora que ela é percebida. Com ou sem intervenção de mediações eletrônicas ou outras, a transmissão da fala faz-se sempre pelo ar, da boca do autor ao ouvido do destinatário.”

A oralidade também pode ser definida como “comunicação imediata pois beneficia para o diálogo, para discursos, palestras, discussões entre outros. As práticas orais têm lugar em contextos muito diversos, envolvendo interlocutores com diversos estatutos, espaços e tempos de comunicação diferenciados. (Ministério Educação 2010 p.4)

A linguagem é fundamentalmente um código de comunicação oral, como se diz no Programa de Português de Timor Leste, na parte relativa ao ensino da oralidade (Ministério da Educação, 2010, p.5): “a relação entre falantes com as línguas passa habitualmente, antes de tudo, por experiências nos domínios do modo oral.” Mirando a etimologia da palavra oral proveniente do latim, como reafirma o autor acima citado, “oral é um adjetivo que tem na raiz a palavra latina «os, oris» que significa boca”. Uma outra definição, retirada de um dicionário de língua portuguesa, (Porto Editora, 2013 p.1156), é “som que é produzido pela boca.”

Escutar e falar constituem modos fundamentais de uso das línguas. Por isso, os alunos devem envolver-se nas atividades que facilitam o uso da oralidade: Citar e fundamentar as suas opiniões, expressar os seus sentimentos, contar e recontar narrativas, fazer comunicações formais, falar para interlocutores de diferentes níveis, fazer comentários sobre o ponto de vista dos outros e escutar a fala de pessoas em diferentes circunstâncias.

Segundo o Programa de Língua Portuguesa, para cada ano da escolaridade do terceiro ciclo do ensino básico, no domínio das competências da comunicação oral, os alunos deverão desenvolver competências de fala, para informar e pedir informações, relatar e

descrever, explicar, convencer, exprimir e apreciar. Na escuta, deverão desenvolver a reprodução e o reconto, comentar e avaliar, seguir indicações, recolher e arquivar informações (Ministério da Educação, 2010, p.4).

A fala é um som produzido pelo ser humano, como refere Lugarini (2003: 110): “O som produzido pelos órgãos fonadores humanos é um meio pelo qual se realiza o sistema da língua”. Por outro lado, Joana Santos, (Linguagem e Comunicação, 2001: 17), citando a definição do Ferdinand de Saussure, escreve: “a linguagem verbal humana é um sistema constituído por subsistemas, organizados em níveis sucessivos.” Também é uma cedência verbal dos conhecimentos conservados na memória humana, que se queria transmitir a uma pessoa ou a um grupo de seres humanos.

A linguagem oral do ser humano nasce desde que o bebé está no seio da mãe, segundo Catherine Thibault, no seu livro “Terapia da fala e oralidade” (2007: 5)

“O ser vivo, ao longo de todo o seu percurso, é transformado pela oralidade. Tudo o que um ser vivo faz com a boca, chuchar, comer, comunicar, beijar...desde a fase embrionária até ao seu último sopro, colocando em evidência a articulação da oralidade. A oralidade é fundadora do ser.”

Como diz J. Mattoso Camara Jr. (1977: p.9), “...é falando oralmente ao próximo ou mentalmente a nós mesmos que conseguimos organizar o nosso pensamento e torná-lo articulado, concatenado e nítido:” Este autor refere o processo natural de desenvolvimento da linguagem oral na vida das crianças, “a partir de momento em que rigorosamente, adquirem o manejo da língua dos adultos e deixam para trás o balbucio e a expressão fragmentada e difusa, surge um novo e repentino rigor de raciocínio. Mattoso, (1977, p.11).

A prática da fala de um idioma é uma prática social, isto é, traduz a forma como os indivíduos agem obedecendo ao seu estatuto social (como pai, mãe, filho, professor ou aluno, ...), em função do momento e do local em que se encontra (na escola, na rua, num escritório público, em casa, ...) e ainda partindo do seu objetivo de comunicação (convencer alguém, dirigir um pedido, contar uma história, dar um ponto de vista, ...).

De acordo com Lugarini (2003: 123-126), as habilidades do falar implica cinco competências: ideativas, pragmáticas, sintática/textual, semântica e técnica, como se ilustra no quadro a seguir:

As competências do falar

No.	As competências				
	Ideativas:	Pragmáticas	Sintática textual	Semântica	Técnica
	A competência que permite planificar o conteúdo da mensagem	É a competência com a qual se relacionam as informações recebidas sobre as características da situação comunicativa em que foi produzida a mensagem.	A competência que contribui para produzir frases sintaticamente aceitáveis e textos que cumpram as características da textualidade, isto é, que estejam dotados de coerência interna e tenham um sentido acabado.	Consiste em saber captar a relação entre os significados, através da mediação da “enciclopédia” pessoal, da experiência própria e dos modelos conceptuais adquiridos. Esta, opera não só ao nível dos lexemas mas também no das unidades semânticas superiores «sintagmas, frases simples e complexas».	Relativa aos aspetos exteriores, físicos, do código
1	Sabe claramente a finalidade de comunicação	Analisa os elementos da situação comunicativa e adequa-lhes a própria produção.	Torna explícitos todos os elementos necessários para a compreensão da frase ou do texto produzido	Escolhe uma modalidade adequada para o sentido que quer comunicar e para a finalidade que persegue como discurso	Tem uma dicção compreensível
2	Tem claro o conteúdo da comunicação e as informações específicas que quer transmitir	Adequa à finalidade; a) seleção das informações; b) a organização do discurso; c) a seleção lexical; d) a modalidade, a entoação, a ênfase; e) o nível de redundância; f) o ritmo da emissão e as pausas; g) as componentes não-verbais (gesto, mímicas).	Indica as relações existentes entre os lexemas individuais e entre as expressões usando como indicadores a) a concordância b) a ordem das palavras c) as pausas d) os índices funcionais	Procura mentalmente, no seu reservatório lexical, o campo de lexema relacionados com significados que deseja expressar	Sabe controlar o som da voz, o ritmo da emissão e, quando a situação o possibilita, a própria posição perante a pessoa que os escuta.
3	Elege o elemento central da comunicação e identifica as informações que lhe servirão de apoio;	Adequa aos interlocutores e ao papel psicológico e social que estes desempenham: a) as modalidades e entoação, b) as variedades sociais da linguagem (gestos mímicas).	Indica as relações existentes entre as informações e os indivíduos a que estas se referem, usando de modo adequado os pronomes, os adjetivos possessivos, os elementos deícticos contextuais e assinalando	Seleciona os lexemas específicos	

			corretamente a relação entre o sujeito e o predicado.		
4	Recolhe as informações relacionadas com os indivíduos «as pessoas, as coisas, os lugares, os fatos» que aparecem como temas, quer dizer, como elementos sobre que tratam as informações;	Torna mais ou menos explícitas determinadas informações, tendo em conta os conhecimentos que se pressupõem nos interlocutores.	Indica as relações entre o tempo e da enunciação e o tempo do enunciado, usando corretamente os tempos verbais	Adequa a entoação à modalidade	
5	Discurso oral planificado» se é possível planificar previamente a comunicação, fazendo um guião ordenado alfabeticamente, um esquema que pretende dizer.”	Mantém a atenção dos interlocutores com o uso de palavras de contacto, perguntas breves, variações do tom e do “estilo” do discurso (identificando aqui “estilo” com o tipo do texto produzido; uma variação de estilo pode ser, por exemplo, a passagem da exposição de “leis” a exemplificação).	Indica as relações lógicas existentes entre os enunciados, usando: a) indícios funcionais e expressões de articulação, b) pausas e entoação.		
6		Regula e modifica a própria produção em função do feedback dos interlocutores			
7		Identifica e usa a variedade contextual (subcódigo) mais adequada relativamente ao objeto da comunicação			
8		Utiliza as referências verbais (elementos deícticos) e não-verbais (gestos) ao contexto linguístico (evidentemente no discurso direto, quando o emissor e recetor se encontram o presentes simultaneamente no contexto) para tomar mais económica e eficaz a comunicação.			
9		Adequa o volume da voz e o ritmo ao ambiente físico e ao canal			
10		Adequa a situação comunicativa (número de recetores, comunicação com mudanças de papel fixo): a) o estilo comunicativo e o tom emotivo do discurso; b) o nível de redundância			

Tabela 1: Competência da Oralidade

As competências do ouvir

A Escuta:

Compreensão auditiva é a forma de processar e perceber o que nos cerca e para se comunicar com os semelhantes. Existem diversos estilos de escuta e cada um deles pode ser aparelhado em diferentes situações para ajudar a alcançar os melhores resultados. Determinados modelos de escuta, como a informal, são reações inatas. Estilos, como a escuta crítica, podem exigir prática para se aperfeiçoar. Essas capacidades podem ser fortalecidas e se tornar um bom ouvinte favorecerá a sua vida.

A escuta compreensiva é um aspeto essencial porque envolve ouvir a comunicação e perceber o seu sentido, bem como as implicações do que alguém está dizer. Esta escuta é fundamental num ambiente académico porque os alunos necessitam organizar e perceber o material dado para conhecer e reter os conhecimentos. Para o desenvolvimento desta capacidade, os seus estudantes podem escutar um discurso ou uma exposição e registar as palavras-chave e o conteúdo que considerem importante. (Martins, 1988, p.41)

A escuta discriminativa é uma forma básica mas a sua execução pode ajudar a fortalecer as suas competências de escuta. Segundo o site *changingminds.org*, ela envolve a percepção das diferenças entre os vocábulos, das inflexões. Um bom modelo de prática para aumentar a habilidade é o divertimento de telefone sem-fio, onde as pessoas se sussurram uma frase para o indivíduo ao seu lado e a frase deverá ser passada por todos, tentando mantê-la próxima da forma original. As pessoas falam de maneira diversa e nem sempre de forma clara, então aperfeiçoar as suas capacidades de escuta discriminativa é importante na vida pessoal e profissional.

A escuta crítica é empregada quando se avalia e examina determinado conteúdo referido por alguém e se usa a informação para criar as próprias ideias sobre o conteúdo. Pode-se avaliar a consistência e certeza, distinguindo o facto da ficção. Desenvolve-se este estilo ouvindo ativamente e fazendo anotações e perguntas durante um discurso ou uma apresentação. Construir perguntas pode ajudar a entender as lacunas em alguns argumentos ou a falta de esclarecimentos.

A **escuta empática** é um modelo de escuta que pode ser um desafio, uma vez que envolve ver além do conteúdo ou circunstância e captar o objetivo do falante e as emoções por trás das falas. E ainda é conhecida como escuta terapêutica, este estilo é usado quando se escuta as questões do falante sem julgar e, se viável, proporcionando uma resposta positiva. É importante nas atividades em grupo, nas quais se deve escutar, colaborar e trabalhar com outros.

Gostaríamos também de apresentar algumas definições, retiradas da obra “Didática do Português Língua Materna e não Materna do Ensino Básico” de Clara Ferrão Tavares, (2007, p.71), para quem é necessário familiarizar os alunos com diferentes tipos de discursos orais em diferentes tipos de escuta:

Escuta «tape» - é o tipo de audição que fazemos quando ouvimos rádio ou o som da televisão, ou ainda a comunicação contínua de uma sala de aula, sem prestamos atenção ao que ouvimos, da mesma forma que não prestamos atenção ao tapete ou ao quadro a decorar a sala em que nos encontramos.

Escuta global - Quando se pretende descobrir o sentido geral de uma determinada conversa, de um programa de rádio ou de televisão.

Escuta seletiva - Quando se tem «um projeto de escuta», quer dizer, quando sabemos o que queremos ouvir, por exemplo, uma notícia sobre um fato que nos interessa, a avaliação que o professor faz de uma determinada resposta do aluno.

Escuta sistemática - quando queremos reconstruir tudo o que é dito, palavra a palavra.

Lugarini, (2003: 118-123) define as competências de escuta nos termos que apresentamos no seguinte quadro:

Competência de escuta

As competências					
N o	Técnica	Semântica	Sintática textual:	Pragmáticas;	Seletiva
	Relativa aos aspetos exteriores, físicos, do código. No que diz respeito ao ouvir, coincide praticamente com a competência fonológica.	Consiste em saber captar a relação entre os significados, através da mediação da “enciclopédia” pessoal, da experiência própria e dos modelos conceptuais adquiridos. Esta, opera não só ao nível dos lexemas mas também no das unidades	Tem a ver com o ser capaz de captar as relações que se produzem no eixo sintagmático dentro de um enunciado, assim como as relações	É a competência com a qual se relacionam as informações recebidas sobre as características da situação comunicativa em que foi produzida a	É a competência que intervém na utilização da mensagem com uma determinada finalidade

		semânticas superiores «sintagmas, frases simples e complexas».	que se dão no interior de um texto.	mensagem.	
1	Reconhece e identifica sons em palavras isoladas «fonemas e contrastes de fonemas»;	Diferencia na cadeia sonora os grupos de sons dotados de significado (lexemas), reconhecendo-o como portadores de um significado.	Utiliza a ordem das palavras, a concordância e os índices funcionais para reconhecer as relações funcionais que se produzem no interior de um enunciado.	Reconhece a intenção comunicativa do falante, por meio a) da identificação das finalidades, expressas no discurso, b) da identificação das finalidades implícitas, c) do reconhecimento do papel psicológico e social que o falante tem ou se atribui; Reconhece a função dos seguintes indicadores da intenção comunicativa; a) entoação, b) ênfase «acentuação, repetição, aceleração ou abrandamento do ritmo, ordem das palavras», c) seleção dos lexemas, d) seleção das informações, espaço conservado às informações individuais, e) uso de expressões particulares do contacto, de início e de conclusão do discurso, também de articulação, f) uso de fórmulas de cortesia, g) elementos não-verbais «expressão facial, gestos».	Utiliza uma técnica flexível para ouvir, segundo o tipo do texto produzido pelos falantes, a finalidade que se propõe o recetor, a situação comunicativa «canal, contexto não-verbal, número de recetores» ...
2	Reconhece e identifica sons no interior de uma frase «formas fracas e fortes, possível modificação das formas átonas, etc.»	A partir da audição de uma parte de uma sequência verbal, sabe fazer previsões acerca do que se segue.	Envia corretamente as informações aos indivíduos a que o falante pretende que sejam remetidas, identificando: a) referente dos pronomes e dos adjetivos possessivos, b) o sujeito dos predicados, c) o referente, dentro do texto, dos elementos	Compreende as principais informações explicitamente transmitidas.	Durante o ouvir, orienta o discurso do falante por meio de respostas não-verbais, «gestuais, expressivas» e verbais, «perguntas breves, exclamações, palavras de contato, do tipo "ah, sim? De verdade?»

			deíticos.		
3	Reconhece e identifica esquemas de entoação de frases declarativas, interrogativas, imperativas, etc. «capacidade relacionada com a competência semântica»	Reconhece o significado da entoação e de pausas, «capacidade relacionada com as competências sintático-textual».	Reconstrói mentalmente a estrutura sintática linear a partir de um texto falado convencionalmente e imperfeito.	Sabe fazer inferências simples: a) relacionando as informações fornecidas pelo texto, b) relacionando as informações fornecidas pelo texto com experiência pessoal anterior.	Uma vez compreendida a intenção comunicativa do falante, tem-na em conta para dar uma resposta adequada, verbal ou não verbal;
4	Reconhece e identifica os esquemas de entoação que subjazem à atitude global do falante: perguntas, ordem, afirmação, incerteza, exclamação, espanto, irritação, ênfase, ironia etc. «capacidade relacionada com a competência semântica»	Reconhece globalmente o significado e a função de um enunciado.		Sabe distinguir a ideia principal das ideias secundárias «reconhecendo a função destas últimas relativamente à ideia principal, «explicação, exemplificação, especificação, etc.»	Seleciona as informações do texto que, segundo os parâmetros pessoais, lhe parecem mais significativas para formular a sua intervenção subsequente, «capacidade de intervir na discussão»
5		Reconhece a aceitabilidade/não aceitabilidade semântica de uma sequência verbal.		Reage, de modo verbal, mostrando ao interlocutor se a comunicação foi, ou não, bem-sucedida.	Orienta o discurso do falante por meio de respostas não-verbais
6		Reconhece o significado dos elementos deíticos, com referência ao contexto não-verbal.			Seleciona as informações significativas do texto para; a) fazer perguntas no final do discurso, b) tomar notas, c) redigir uma ata, d) utilizar, depois, as informações com fins pessoais (investigações)
7		Reconhece, no interior de um texto, um significado de um lexema previamente conhecido.			
8		Reconhece os lexemas cujo significado desconhece, «isto é, apercebe-se de que não os conhece», pelo menos quando têm uma função chave para a compreensão do texto.			

Tabela 2: Competência de escuta

De acordo com o Programa do Ensino da Língua Portuguesa (2010: 17), “escutar é identificar a intenção comunicativa do que ouve; identificar os textos que ouve, distinguir os diferentes géneros textuais. Identificar também informações principais e secundárias, ideia-chave, relacionar o que ouve com os conhecimentos, e tomar notas necessárias.” Depois de ter analisado esse programa, referente ao terceiro ciclo do ensino básico de Timor-Leste, concluímos que, neste documento, se dava menos importância, no ensino da oralidade, à competência da escuta,

Na educação da língua portuguesa em Timor-Leste o Português é ensinado como língua segunda (LS) e a compreensão oral das palavras é difícil.

Para o desenvolvimento da capacidade de ouvir, Pavoni, citado por Lugarini (2003: 131), propõe um processo faseado:

“o processo didático da educação do ouvir, deveria desenrolar-se seguindo três fases complementares”. a) uma fase de pré-audição, em que, «se deve estabelecer a razão por que se serve e em que é essencial criarem-se expectativas ao ouvinte a fim de o ajudar a realizar antecipações, com base no mundo dos seus conhecimentos»; b) uma fase de audição, durante a qual se mantém viva a atenção e ativo o processo, por meio de exercícios e material de apoio que estimulem a antecipação, a verificação, a relação e a memorização de quem ouve; c) uma fase de pós-audição, na qual «se verifica a compreensão e se integra o processo de ouvir noutras atividades (escrever, ler, atuar, etc.)».

Para aumentar as habilidades de atentar e evitar as dificuldades de assimilação indicadas, é útil disponibilizar produções orais com origem identificadas das fontes, para que o ouvinte consiga entrar em contato com diversos modos de manifestar os mesmos conceitos. Neste sentido, é preciso criar, com maior frequência nas situações de interação comunicativa com troca efetiva de papéis entre o emissor e recetor pois, quando se ouve para intervir, a atenção é maior por ser uma atividade estimulada e orientada.

O discurso oral

Trata-se de uma ação oral e verbal, de se dirigir a um público, com a finalidade de transmitir ou expor algo. Usar corretamente a língua é muito importante na medida em que os sujeitos falantes são constantemente julgados em função do seu discurso. Esses discursos orais podem ainda ser autónomos ou em situação. Os autónomos são unidirecionais, pois o recetor não intervém. Nos discursos em situação, existe uma interação entre duas ou mais pessoas, que utilizam estratégias para facilitar a

compreensão de quem ouve, bem como estratégias para captar a atenção ou reconduzir a situação. No desenvolvimento da expressividade oral, o envolvimento lúdico e a informalidade devem ser predominantes nas atividades oferecidas na escola, especificamente por meio daquele que é o melhor instrumento de acompanhamento das aulas, o livro didático. Por exemplo: instruções para que os alunos conversem com os seus companheiros, exponham a sua opinião, participem numa discussão em grupo e em debates em forma de assembleia. Como diz Matoso no seu Manual de Expressão oral e escrita, (1977: 45), “a língua fala está de tal modo integrada no ambiente de uma situação concreta, que nos comprazermos em imaginar a exposição ideal como sendo aquela que espontaneamente emerge da situação em que manifesta.”

A comunicação na sala de aula tem de resultar em todos os sentidos, não seja simplesmente um momento extrato de informação por parte do docente e uma constante receção ou apatia da parte dos aprendizes. Pretende-se que os alunos aprendam participando adequadamente. A relatividade de comunicação entre todos os indivíduos que dão espírito a uma aula, docentes e alunos, deve de ser real e incontestável. As ocasiões de partilha, de reflexão conjunta ajuda a melhor compreensão de determinado conteúdo e criar uma compreensão crítica sobre os diversos temas abordados.

Especificamente em Timor-Leste, o discurso oral é muito importante na sala de aula, é óbvio que na aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira, antes de mais, tem de se considerar os quatro domínios, as «quatro competências de comunicação» - ouvir, falar, ler e escrever”, como se salientam Carlos Reis e José Victor Adragão, 1990, (1990: 36). Um estudante aprende uma língua segunda ou estrangeira para que ela seja precisamente um instrumento de comunicação. Logo, na expressividade verbal, ele deverá estar apto a expressar oralmente, transmitindo informações a um recetor e ser capaz de receber informação. Para os estudantes timorenses, praticar o discurso oral na sala de aula é muito difícil, porque o português apenas é usado no processo de aprendizagem, nos intervalos, nas atividades quotidianas com a família comunica-se nas línguas maternas. Neste caso, será necessário que os professores de língua portuguesa em Timor-Leste pratiquem o discurso oral na sala de aula. Como afirma Emília Amor (2010: p. 67).

“A condição fundamental para aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo - «aprende-se a falar, falando» sendo o truísmo, é ainda uma máxima de que

há que extrair as mais óbvias implicações - em condições próximas daquelas que se colocam ao falante, no seu quotidiano.”

Ler em voz alta também beneficia e facilita a prática de comunicação oral na sala de aula. De acordo com Marlene Belo e Cristina Manuela Sá (2005: 17), “durante a leitura em voz alta «estabelece-se como que uma ligação entre os elementos humanos que nela intervêm: o autor, que escreveu o trecho, o leitor, que assumiu e transmite e o ouvinte, que o aprecia». Além disso, alguns autores defendem que, na leitura em voz alta, “ as crianças são sensíveis ao som e que, por isso, ao lerem em voz alta, compreendem mais facilmente o conteúdo de um texto.” A maioria dos professores da língua portuguesa em Timor-Leste usa esta atividade para melhorar a pronúncia das palavras acentuadas e difíceis de pronunciar. Para melhorar a pronúncia dos alunos, em primeiro lugar, o professor faz uma leitura em voz alta e os alunos escutam. “A leitura em voz alta do professor pode funcionar como um modelo para os alunos, dado que, segundo Barrios, citado pelas autoras (p.23) «na leitura expressiva, devido a sua vertente de linguagem oral, a imitação assume um papel decisivo». De uma forma clara, quando o professor faz uma leitura em voz alta o aluno deve escutar com seriedade pois uma boa leitura tem a ver com o ritmo, a clareza, a modulação de voz, a ênfase e a emotividade.

O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste

Breve História Timor-Leste

A ilha de Timor está localizada entre o sudeste asiático, e o pacífico sul, cerca de 550 km a norte da Austrália. Está dividida em duas partes iguais; Timor Ocidental, pertencente a Indonésia e parte oriental que é Timor-Leste, com uma superfície de 15.007 km². Também pertencem ao território timorense o enclave de Oecússi, na metade oeste da ilha de Timor, com 815 km², a ilha de Ataúro, ao norte de Díli, com 141 km², e o ilhéu de Jaco, na ponta leste do país, com 11 km². Possui um total de 1.066.582 habitantes (Censo, 2010). Quanto a divisão administrativa é organizado em 13 distritos e 65 subdistritos. O solo delimita-se por montanhas alcantiladas no interior. As elevações são inferiores a 3.000 m; o ponto mais alto é o Monte Ramelau, com 2.972 m. A vegetação particulariza-se com abundância de árvores de teca, sândalos, coqueiros e eucaliptos. Utilizando duas línguas oficiais (O Português e o Tétum) e duas línguas de trabalho que é o inglês e língua indonésia, (Portal do governo de Timor-Leste, 2013).

Adapta um sistema de governo semipresidencial, a lema é “ ação e progresso “ o dia da Independência é 28 de novembro, quanto a moeda, provisoriamente utiliza dólar américo como moeda oficial, a riqueza do país mais predominante é o petróleo e gaz natural, que atualmente sustenta a economia do país.

A Pré-História

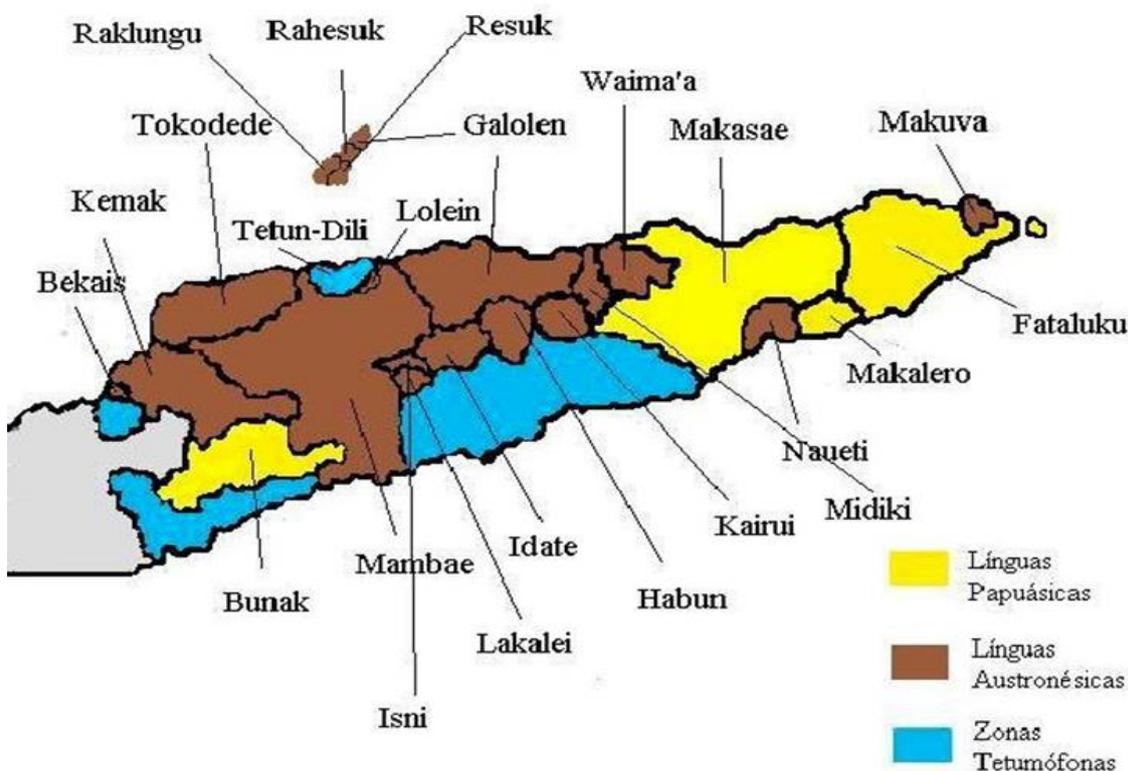
De acordo com alguns antropólogos australianos, as grutas de Tutuala, na região de Lospalos, certificam a existência de timorenses há cerca de 30.000 anos a.C.. Alguns rastros arqueológicos ali descobertos afirmam que a primitiva população era formada principalmente por caçadores e cultivadores. Os primeiros povos que habitavam a ilha foram os papuágico, vindos de Papua Nova Guiné e as ilhas próximas, os quais tiveram contatos com o povo austronésia que mais tarde migra também para Timor, o que formou uma área linguística (Hull, 2001b:100).

Foi confirmada a existência de comércio entre o Timor e a China a partir do século VII, principalmente com a venda de escravos e cera de abelha, e também de sândalo, madeira nobre que cobria praticamente toda a ilha. Por volta do século XIV, os habitantes de Timor pagavam tributo ao Reino de Java. O nome Timor deriva da designação dado pelos Malaios à Ilha onde está situado o país, “Timur”, que significa *Leste*.

As informações que a linguística traz são diferentes das apresentadas pela arqueologia. Indicam que o povo que deu início às línguas oriundas da austronésia entrou na ilha por volta do século X e era de origem butônica, sudeste das ilhas de celebes. Uma segunda migração austronésia foi determinante na aparência contemporânea das línguas de Timor-Leste. Possivelmente, a segunda migração austronésia ocorreu cerca do século XIII, povoou Timor-Leste a partir do distrito de Manatuto, hipoteticamente pelas ribeiras de Lacló (Hull, 2001a).

Os idiomas de Timor-Leste de origem austronésia são originários de uma só língua o Proto-Timórico, e os procedimentos que germinaram as diferentes línguas atuais e respectivas configurações gramaticais ocorreram numa fase histórica mais recente, mais ou menos no século XIII (Hull, 2001b, p.100): Ataurense, Baiqueno, Becais, Búnaq Fataluco, Galóli, Habo, Idalaca, Lovaia, Macalero, Macassai, Mambai, Quémaq, Uaimoa, Nauti, Mediki, Cairui, Tetum-Terik, Dadu'a, Isní, Nanaek, Rahesuk,

Raklungu, Resuk, Sa'ane, Makuva, Lolein, Adbae, Laclei e Tocodede. Estes Línguas estão espalhados em todo o território de Timor-Leste como se pode ver no mapa:



A Introdução da Língua Portuguesa em Timor-Leste

O Português foi levado para a ilha de Timor *no início do século XVI* pelos mercadores portugueses que desembarcaram em Lifau – Oecússi, facto comprovado por um monumento português aí erguido com a seguinte inscrição: “Aqui desembarcaram os Portugueses, XVIII-VIII-MDXV”. Numa primeira fase, foi a língua de comunicação no comércio porque havia apenas um contacto circunstancial entre os portugueses e os timorenses, no negócio de sândalo, mel e cera. Mais tarde surgiu a segunda fase em que o Português tornou-se a língua de expansão da fé cristã na ilha de Timor, os missionários da ordem dominicana entraram em contacto com os reinos da ilha para pregar a religião católica aos habitantes que se converteram a esta fé. Neste período podemos definir o Português como língua de interação e evangelização, de acordo com D. Carlos X. Belo, na obra “Os Antigos Reinos de Timor-Leste, (2013: 17),

“Em 1590, o dominicano Frei Belchior da Luz esteve em Mena, onde se encontrou com o régulo de quem obteve autorização para estabelecer uma cristandade e levantar uma igreja. Além disso não conseguiu converter o régulo, mas levou o herdeiro a Malaca onde, depois de ter sido instruído, recebeu o batismo das mãos do Bispo de Malaca, Dom João de Gaio, o príncipe passou a chamar-se Dom Lourenço”.

A Língua Portuguesa foi difundida oficialmente com a nomeação do primeiro governador de Timor, António Coelho Guerreiro, para um período de três anos (1702-1715). Cita-se do mesmo autor (Belo, 2013: p.19.) “Em 1702, chegava a Lifau o governador António Coelho Guerreiro (1702-1705) que estabeleceu o regime de administração civil e militar.” Esta fase pode ser definida, como a fase da introdução da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Naquela época o processo do ensino-aprendizagem foi confiado nos missionários que influenciavam mais os nativos. Os missionários fundaram o primeiro seminário em Oecusse e um segundo seminário em Manatuto (Belo, 2013: p.267.):

“Na segunda metade do século XVIII, fundou-se o primeiro seminário em Oecusse, durante o governo do bispo frei António de Castro (1738-42). Em 1747, abria-se um segundo seminário em Manatuto. Não dispomos de relatórios dos frades, sobre o funcionamento, o programa de estudos, nem o número de alunos e muito menos de sacerdotes formados, fruto daquelas duas instituições.

A Língua Portuguesa passou a ser língua de escolarização, língua da evangelização e língua da administração. A responsabilidade da missão católica na educação dos nativos de Timor-Leste tornou-se mais importante já que o governo depositava a sua confiança nos sacerdotes (Belo, 2013: p.304.):

“Em 1935, o Governo da Colónia de Timor decidiu entregar o «ensino primário, agrícola, profissional às Missões Católicas, sob a superintendência do Governo da Colónia» (Portaria Oficial, n.º 14). Em 1936, fundou-se o Seminário Menor em Soibada, pelo padre Superior daquela Missão, Jaime Garcia Goulart. E em 1938, funda-se o primeiro liceu. Pode-se afirmar que em 1940, 4 % dos Timorenses falavam o Português, isto é os funcionários, os professores e os catequistas, os “liurais” e chefes, aqueles que tinham tirado a 3ª e a 4ª classe em Díli e no Colégio de Soibada.”

O Governo Português da Província Ultramarina de Timor só veio a assumir a responsabilidade na difusão da Língua Portuguesa nos anos sessenta do século XX quando abriu uma escola de formação de professores, no dia 7 de agosto de 1965, denominada Escola do Engenheiro Canto Resende, preparando professores para colocar nos sucos/freguesias em todo o território de Timor Oriental. O ensino da Língua Portuguesa intensificou-se até nas aldeias mais remotas em 1975, antes do conflito armado entre partidos políticos.

Na proclamação Unilateral da Independência pela FRETILIN, no dia 28 de novembro de 1975, a Língua Portuguesa foi consagrada na constituição como Única Língua Oficial da República Democrática de Timor-Leste com a sigla RDTL. Nove dias após essa proclamação, Timor foi invadido pelas forças invasoras da Indonésia no dia 7 de dezembro de 1975. O Português sobreviveu com os líderes, as forças armadas e a

população da nova nação recém-proclamada que se refugiaram nas montanhas. Nesta fase a língua portuguesa foi considerada como língua da resistência dos timorenses, usada como língua de comunicação entre os líderes e nas forças armadas (FALINTIL) durante 24 anos.

A Língua Portuguesa foi proibida de 1975 até 1999, período em que Timor-Leste experienciou uma política de “destimorização” aplicada pelo invasor indonésio, que, no plano linguístico, passou pela inclusão de uma nova língua, imposta como obrigação, o “bahasa indonésio”, e a minimização da utilização do tétum, língua nacional, e a proibição do uso da Língua Portuguesa. Neste período de vinte e quatro anos da ocupação, foi proibido falar e ensinar a língua portuguesa nas escolas, nas cidades e vilas de Timor-Leste.

A fase da Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste é fundamental, baseada na história já que Timor foi uma das províncias ultramarinas de Portugal até 1975. Timor reconquistou a sua dignidade como país através de uma consulta popular na qual 78,21% da população recusou a Indonésia. Então a Língua Portuguesa foi reintroduzida no ano 2000 com a cooperação do Governo Português e foi alicerçada na Constituição da RDTL, no Artigo 13º: “O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste”. O mesmo documento também legalizou a língua indonésia e a língua inglesa como línguas de trabalho, de acordo com o artigo 159º: “A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostra necessário”.

Do ponto de vista linguístico, podemos ver este aspeto como uma riqueza cultural-linguística, (Ximenes Belo, 2011: p.35): “Num mundo globalizado, o atual panorama da existência de 4 Línguas em Timor (Tétum, Português, Inglês e Bahasa indonésio), é enriquecedor e vantajoso. Pois cada Língua é uma janela aberta para o Mundo.”

O sistema educativo de Timor-Leste tem sofrido transformações materiais e administrativas desde 1999, fomentando progressivamente a realidade do ensino do Português e deixando para trás as metodologias e práticas indonésias. No entanto, em termos administrativos, não é fácil deixar de um momento para o outro toda a ligação ao sistema educativo indonésio, desde os guias e orientações curriculares, ao idioma de instrução e aos materiais didáticos, entre as diversas heranças.

Durante uma década a Língua Portuguesa foi ensinada como disciplina nas escolas Pré-Secundárias e Secundárias seguindo um currículo provisório elaborado pelo governo

transitório da UNTAET. Só em 2010 foi elaborado um currículo apropriado para o Ensino Básico, com objetivos e metas para atingir, como consta na introdução da Reforma Curricular do Ensino Básico de Timor-Leste de 2010, “A educação tem vindo a ser considerada um pilar fundamental para a reedificação do País...”. Partindo desta declaração, o Ministério da Educação de Timor Leste tenta redefinir um novo currículo apropriado para o desenvolvimento da Educação em Timor-Leste, estruturando os quatro eixos do desenvolvimento curricular: Ministério da Educação 2010, p.5.

“ (i) A revisão profunda dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia, visando a adoção de uma nova perspetiva sobre a história, e a situação do País, (ii) o reforço da dimensão de formação cívica, de forma a responder às necessidades inerentes à construção de nova nação timorense, (iii) a introdução faseada e consequente consolidação da Língua Portuguesa como língua da instrução no sistema de ensino, (iv) a eliminação, no novo currículo, de conteúdos, contextos e exemplos mais ligados à realidade indonésia.”

Na parte do desenvolvimento linguístico, considera-se que ele visa harmonizar nos alunos um conjunto diferenciado de experiências da linguagem, tendo como objeto línguas com diferente posição político, cultural pedagógico e social. Focalizando no ensino do Português, “ A Língua Portuguesa, língua cooficial, para lá de língua objeto de ensino, ao longo dos três ciclos de escolaridade, é a principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, no ensino básico.” (Reforma Curricular do Ensino Básico, p.13).

Timor-Leste também pode ser caracterizado como um país de plurilinguismo, baseando nas suas línguas oficiais (LO), o Português e o Tétum, duas línguas de trabalho (LT) e ainda 16 línguas nacionais (citadas anteriormente) que também são valorizadas pela constituição da RDTL.

No contexto de Timor-Leste, o Português tem vindo a ser reconhecido como um fator importante, no desenvolvimento do Tétum e de outras línguas nacionais deste país, bem como língua de comunicação na CPLP, diferenciando Timor dos outros países asiáticos e valorizando a relação histórica do seu passado, como se afirma na parte introdutória do Programa do Ensino do Português do 3º ciclo do ensino básico, (p.1):

“A escolha do português como língua oficial de Timor-Leste correspondeu ao reconhecimento da fundação importante que esta língua pode ter para evitar a marginalização de outras línguas de Timor-Leste, em particular do tétum, para a integração de Timor-Leste na comunidade dos países que têm o português como língua oficial, para garantir a diferenciação relativamente aos países vizinhos e para valorizar as relações do País com a sua história.”

Especificamente, o Programa também define as competências no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em quatro domínios; a leitura, escrita, escuta e fala. Neste

trabalho, apenas focalizado no âmbito do ensino da oralidade do português, especifica-se esse aspeto, pelo que citamos algumas afirmações. “A relação dos falantes com as línguas passa habitualmente, antes de tudo, por experiências nos domínios do modo oral.” (Ministério Educação, 2010, p.4)

O ensino do Português em Timor-Leste deve ter em consideração que o Português é língua oficial (LO) e é também a língua de escolarização e de acesso a ciência. No entanto, ensinar a língua portuguesa, num país multilingue, é providenciar ao falante a habilidade de usar a língua de forma apropriada às situações de comunicação em que se encontra, sendo fundamental conduzi-lo aos saberes do mundo e da realidade em que encontra, mas também promover a capacidade linguística. A realidade, no entanto, é que a Língua Portuguesa continua a ser a língua de uma parte da população, “ o português, não tendo ainda penetrado nas esferas da comunicação social, das organizações não-governamentais, de alguns sectores da Administração Pública e da população em geral”. (Barbeiro et al., 2010:8).

De acordo com os resultados dos Censos de 2010, a política linguística adotada desde 1999 começa a ter os seus frutos. Cita-se alguns resultados;

“Os dados, relativos à população dos 15 aos 24 anos, indicam que, o Tétum consolidou o seu papel como língua nacional (77,8% face a 68% nos Censos de 2004); a literacia em Língua Portuguesa revigorou-se (39,3% face a 17,2% nos Censos de 2004); a Língua Indonésia decresceu de importância (55,6% face a 66,8% nos Censos de 2004)”

A literacia da população jovem em Língua Portuguesa aumentou significativamente, reflexo dos investimentos do Governo de Timor-Leste com o apoio das cooperações Portuguesa e Brasileira.

A especificidade da língua portuguesa falada em Timor-Leste, segundo estudos recentes, caracteriza-se como uma variedade nacional específica, da mesma maneira que o Português brasileiro, o Português de Angola, o Português de Moçambique, entre outros. As essências tipológicas destacadas são os influxos das línguas nativas, um falante de Macassae pronunciará o Português com o sotaque da sua língua materna e assim entre outros dialetos. Principalmente o Tétum, fragmento do contato com povos vizinhos ou próximos, como os de origem malaia, chinesa, japonesa, e dos crioulos asiáticos de base portuguesa, os Crioulo Portugueses de Malaca e de Macau.

Mesmo que o Português seja língua oficial de Timor-Leste, ele é ensinado como Língua Não Materna (PLNM) e Língua Segunda (L2), considerando que Timor-Leste é um país plurilinguístico, as crianças antes de entrar na escola para aprender o Português, falam a língua materna com os pais e vizinhos. Nos primeiros anos da escola (1º ciclo do ensino

básico) aprendem ainda a língua Tétum. Podemos até considerar que, se depois do Tétum aprendem o Português, este é a Língua Terceira (L3), caso especial de Timor-Leste. Para esclarecer estas dúvidas, cita-se alguns conceitos sobre as definições acima citados: “...recorda-se que a Língua Portuguesa em Timor-Leste não é simplesmente uma LNM, mas uma língua oficial e de escolarização (Soraia, 2011: 19); “O conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial, sendo também a língua de ensino”. (Grosso, 2005: 608). Portanto para ensinar o Português como L2 ou LNM em Timor-Leste necessita-se de estruturar bem as planificações das aulas, uma vez que os estudantes não estão numa situação de aprofundamento linguística, nem se prevê que tal suceda a curto ou médio prazo, e também não mantêm contacto com o idioma no seu quotidiano, o que torna a sua aprendizagem mais lenta e penosa.

A oralidade no Programa do Ensino da Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste

O Português é a Língua Oficial de Timor-Leste e língua da escolarização para o ensino e aprendizagem. Saber falar, compreender, escrever e ler em Português é uma exigência para todos os cidadãos timorenses para se poder participar em atividades importantes na escola, nos tribunais, nas repartições públicas e nos eventos nacionais e internacionais.

A escolha do Português como língua oficial correspondeu ao reconhecimento da função importante desta idioma para apadrinhar o Tétum ao nível da gramática e do léxico, a integração na comunidade dos países da língua portuguesa, a diferenciação dos países vizinhos e a valorização e proteção da história do país.

O Programa do Português é constituído por cinco partes: (1) *Introdução*, que explica a presença do Português no currículo, (2) *competências a desenvolver*, funções do domínio da oralidade, leitura, escrita e funcionamento de língua, (3) *Desenvolvimento do programa*, que apresenta o plano para cada ano de escolaridade do 3º ciclo, indicando os conteúdos para o trabalho dos professores na sala de aula, (4) *Orientações metodológicas*, que apresenta os alternativos métodos e técnicas do ensino aos professores, (5) *Orientações e avaliação*, que apresenta alguns componentes de avaliação como exemplo aos professores neste nível de ensino. E prevê uma metodologia que valoriza a participação do estudante e ajudá-lo a praticar várias situações em que têm de usar a linguagem, valorizando as suas experiências anteriores.

Apresenta-se, a seguir, algumas passagens do Programa:

A disciplina de Português pretende fortalecer no aluno uma habilidade de compreender e usar discursos de diversa natureza, participar na construção de uma sociedade multilinguística e multicultural, ancorando na paz, liberdade, igualdade e tolerância, colaborar com a comunidade na procura de soluções de problemas.

Competências no domínio da comunicação oral

Escutar e falar integram modos fundamentais de relacionamento com as línguas, principalmente no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras ou línguas segundas. Por isso, os alunos devem envolver-se nas atividades que facilitam o uso da oralidade: Citar e fundamentar as suas opiniões, expressar os seus sentimentos, contar e recontar narrativas, fazer comunicações formais, falar para interlocutores de diferentes níveis, comentar o ponto de vista dos outros e escutar a fala de pessoas em diferentes circunstâncias.

Nesta área, os alunos desenvolverão competências de fala, para informar e pedir informações, relatar e descrever, explicar, convencer, exprimir e apreciar. Na escuta desenvolver-se-ão a reprodução e recontos, o comentar e avaliar, o seguir indicações, o recolher e arquivar informações.

Desenvolvimento do programa:

Sétimo e oitavo ano do Ensino Básico

No sétimo e oitavo ano do Ensino Básico, no domínio da oralidade, nestes dois níveis, não há diferenças, compreendendo o Falar e o Escutar:

Falar: (p.10 & 16)

a) Comunicar e relacionar-se com os outros: na situação de comunicação é necessário usar o vocabulário, a gramática, a entoação e o ritmo adequado. E confirmar se a fala é adequada à situação de comunicação.

- Planificação da fala: prepara o que vai dizer e como vai dizer, de acordo com a situação e a pessoa com quem está a falar.

- Formas de tratamento: utiliza a forma de tratamento adequada à situação de comunicação de forma oportuna.

- Tomada da palavra: dá a palavra aos outros intervenientes na situação de comunicação de forma oportuna.

- Géneros formais e públicos do oral: apresenta oralmente um assunto ou uma opinião, tendo em conta as regras próprias do género.

b) Informar e pedir informações:

- Pedido e troca de informações; Pede informações e dá informações, de acordo com as regras próprias da situação de comunicação em que se encontra envolvido.

c) Relatar e descrever:

- Relato: conta adequadamente acontecimentos, situações, em função das características do contexto de comunicação.

- Descrição oral: descreve adequadamente imagens, situações que observa, acontecimentos do dia-a-dia, em função das características do contexto de comunicação.

Escutar: (p.17)

a) Reproduzir e recontar: Locutor e interlocutor, formas de tratamento.

- Identifica a intenção comunicativa do que ouve.

- Histórias, Notícias, Avisos, e Anúncios; Identifica os textos que ouve, distingue diferentes géneros de textos.

- Reconto: reproduz o que ouve, identifica informação principal e secundária, identifica a ideia-chave, relaciona o que ouve com os seus conhecimentos, toma notas.

b) Cumprir indicações: segue indicações e instruções.

c) Expressar opiniões: Apresenta a sua opinião sobre o que ouviu, dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouviu.

9º Ano do Ensino Básico

O domínio da oralidade do 9º ano da escolaridade tem pequenas diferenças em relação aos dois níveis anteriores, compreendendo também o Falar e o Escutar:

Falar: (p.23)

a) Comunicar e relacionar-se com os outros:

- Situação de comunicação: é necessário usar o vocabulário, a gramática, a entoação e o ritmo adequado. E confirmar se a fala é adequada à situação de comunicação.
- Planificação da fala; prepara o que vai transmitir e como o vai dizer, de acordo com a situação e a pessoa com quem está a falar.
- Formas de tratamento: utiliza a forma de tratamento adequada à situação de comunicação de forma oportuna.
- Tomada da palavra: dá a palavra aos outros intervenientes na situação de comunicação, de forma oportuna.
- Géneros formais e públicos do oral: apresenta oralmente um assunto ou uma opinião, tendo em conta as regras próprias do género.

b) Informar e pedir informações:

- Pedido e troca de informações: pede informações e dá informações, de acordo com as regras próprias da situação de comunicação em que se encontra envolvido.

c) Expressar opiniões: apresenta a sua opinião sobre o que ouviu, dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouviu.

d) Argumentar e convencer:

- Justificar pontos de vista, defender ideias e apresentar motivos para convencer os outros das suas opiniões.

Escutar: (p.24)

a) Reproduzir e recontar; Locutor e interlocutor, formas de tratamento

- Identifica a intenção comunicativa do que ouve.

- Histórias, Notícias, Avisos, e Anúncios: Identifica os textos que ouvem, distingue diferentes géneros de textos.

- Reconto: Reproduz o que ouve, identifica informação principal e secundária, identifica a ideia-chave, relaciona o que ouve com os seus conhecimentos, toma notas.

b) Cumprir indicações: segue indicações e instruções.

c) Expressar opiniões: apresenta a sua opinião sobre o que ouviu, dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouviu.

d) Recolher e organizar:

- Património literário oral (lendas, contos, cantares); Recolha textos do património oral.

- Organiza os textos recolhidos por assuntos, tipos, origem etc.

- Divulga os textos.

Orientações metodológicas (p.31)

O trabalho desenvolvido pelos professores no ensino da oralidade deve ter em conta o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, considerando os seguintes aspetos:

- A interação do professor com o aluno deve modelar-se pelo respeito recíproco, sentido de equidade, dignificando as pessoas e considerando as suas características próprias.

- O professor deve apoiar o trabalho do aluno ajudando-o a aprender por si próprio, construindo um bom ambiente de trabalho nas aulas, orientando a usar os recursos de apoio à aprendizagem, comunicando com clareza os critérios de avaliação. Promover a participação do aluno na sala de aula, utilizando diferentes formas de trabalho (individual, pares, grupo) atendendo também os pontos de vista dos estudantes.

Desenvolvimento gradual e integrado das aprendizagens - a aprendizagem da comunicação oral é um processo que não está nunca terminado. O desenvolvimento da competência comunicativa não pode deixar de se articular com o progresso integral do aluno, o ensino do Português deve considerar a partilha de conhecimentos e de experiências, a participação em atividades que envolvem a cooperação entre alunos, a identificação conjunta de problemas e de proposta de solução. Desenvolver a

imaginação e a criatividade dos alunos com jogos, dramatizações, concursos, certâmen etc.

A valorização da atividade discursiva - no domínio da comunicação oral, os textos que são falados ou ouvidos devem também ser entendidos como elemento central do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. No domínio da fala, os alunos devem ser ensinados a planificar os seus textos em função das circunstâncias em que são realizados, sobretudo quando se trata de textos dos géneros públicos e formais do oral. No domínio da escuta, os alunos devem ser ensinados a escutar em função de objetivos próprios tendo em conta o conteúdo e o modo como os textos e encontram organizados.

A adequação dos conteúdos e a sua contextualização - os conteúdos a ensinar devem ser mais adequados á realidade de Timor-Leste, de modo a que os alunos possam reconhecer como significativo aquilo que estão a aprender; designadamente, os textos a utilizar devem remeter para a realidade; que se relacionem com os saberes, as experiências, as expetativas e as necessidades dos alunos.

A utilização de diversas formas de organização do trabalho pedagógico - para assegurar uma participação ativa dos estudantes e uma aprendizagem mais efetiva, os docentes devem usar formas diversificados de organizar a aula incluindo técnicas de debates, pesquisas, apresentação de dramas e trabalhos coletivos e individuais dos alunos.

Avaliação (p.37)

A avaliação deve ter em conta os objetivos, as competências e os conteúdos estabelecidos pelo programa de Português e o modo como estes aspetos foram contemplados nas atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

No início de cada ano letivo, os professores procedam a uma avaliação dos alunos - avaliação diagnóstica - de modo a poderem ficar a saber quais são os saberes e as competências que os alunos já possuem e as que não possuem. Esta atividade orienta os docentes para uma planificação das atividades conducentes ao desenvolvimento dos alunos.

Avaliação formativa: é realizada ao longo do trimestre letivo, a informação obtida nesta avaliação deve ser desenvolvida para melhorar as estratégias do ensino, preencher as

lacunas existentes durante as aulas. Avaliação formativa incluindo também a autoavaliação dos alunos, (reserva algum tempo para que os alunos pensem e escrevem o que aprenderam e quais são as dificuldades de aprender). A avaliação dos professores deve ser tão exaustiva quanto possível, incluindo informações sobre os diversos domínios.

Alguns procedimentos e técnicas para avaliação formativa: testes escritos, em que os alunos têm de responder a tarefas que são solicitadas pelo professor, portefólio, constituído por textos de diversa natureza em que os alunos apresentam as suas reflexões sobre as dificuldades com que se confrontam, dão conta das suas experiências de aprendizagem, organização de trabalhos dentro e fora da sala de aula.

Por último, avaliação sumativa: esta avaliação realizar-se-á no fim de cada trimestre, o professor deve proceder à avaliação sumativa dos alunos, atribuindo-lhes a classificação que traduz o seu nível de desempenho face aos resultados da aprendizagem.

Capítulo II

Metodologia

Técnicas de Investigação

A metodologia de recolha de dados empregados a esta pesquisa partiu da recolha dos documentos, referências de livros nas livrarias, bibliotecas e na Internet para dar apoio teórico à concretização do presente trabalho. Na segunda fase, procedeu-se à inquirição das perceções sobre os métodos do ensino do Português no ensino básico em Timor-Leste, sob a forma de questionário, para apurar o conhecimento dos professores de língua portuguesa no âmbito do Programa do Ensino do Português, na parte relativa à oralidade.

Esta investigação passou por cinco etapas: primeiro escolha do tema da pesquisa; segundo, estudo documental, nesta etapa foi escolhido o Programa do Ensino de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste como focos do estudo. A partir deste documento foi elaborado um questionário com perguntas relativas à componente do ensino da oralidade e demais informações gerais sobre os inquiridos que constituem o alvo da inquirição. Na terceira etapa, foi definido o universo e a amostra a investigar: Na quarta fase procedeu-se à aplicação do método da pesquisa, sendo o questionário aplicado aos professores da língua portuguesa de quarenta escolas do ensino básico do 3º ciclo representando cinco distritos de Timor-Leste (Ainaro, Cova Lima, Díli, Liquiçá e Manufahi), com uma amostra de 93 casos de um universo de 439 professores da língua portuguesa, pertencentes às 256 escolas (54 ainda têm o estatuto de ensino pré-secundário e 202 possuem o enquadramento no ensino básico) (Ministério da Educação, 2013). Esta amostra corresponde a 21% do universo dos professores da língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste. Seguimos algumas afirmações de Manuela Magalhães e Adrew Hill, no livro de Investigação por Questionário, (Magalhães & Hill, 2006: 43)

Escolher um Universo com dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos do Universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas. Dependendo do objetivo da investigação, da natureza da investigação e dos recursos disponíveis, isto implica, normalmente, um Universo com dimensão entre 100 e 500 casos. De um ponto de vista prático, esta opção é, provavelmente, a melhor quando a investigação é feita como parte de uma licenciatura ou de um mestrado e se pretende utilizar a análise de dados quantitativos.

A motivação para esta investigação baseia-se na curiosidade do investigador em conhecer os métodos de ensino da oralidade da língua portuguesa utilizados pelos docentes 3º ciclo do ensino básico na implementação do Programa do Ensino do Português. Pretende-se descobrir o grau de conhecimento que possuem os docentes sobre o ensino e aprendizagem da oralidade e como se organizam na prática os conhecimentos que possuem nas salas de aula, baseando-se no Programa do Ensino do Português do 3º ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste, especificamente no subcapítulo do ensino da oralidade.

Para este fim foi elaborado um questionário como se define os dois autores acima referidos, (p. 83). “Numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário” e (...) “as medidas das escalas são muito importantes, porque põe em constrangimentos sobre os métodos disponíveis para analisar os dados”. E em seguida citamos alguns passos de elaboração de um bom questionário segundo os mesmos autores, (p. 84-87):

1. Listar todas as variáveis da investigação, incluindo as características dos casos. Isto faz-se facilmente olhando com atenção para as Hipóteses Gerais porque, geralmente, estas indicam todas as variáveis da investigação.
2. Especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis.
3. Escrever uma versão para cada pergunta.
4. Pensar cuidadosamente na natureza da primeira Hipótese Geral e nas variáveis e perguntas iniciais com elas associadas. Identificar em seguida que tipo de Hipótese se tem. (- Hipótese que tratam de diferenças entre grupos de casos – Hipótese que trata de relações entre variáveis.
5. Consoante o tipo de Hipótese Geral, decidir quais as técnicas estatísticas adequadas para testar a Hipótese e ter em atenção os pressupostos desta técnica.
6. Decidir, com base na informação do passo 5, o tipo de resposta desejável para cada pergunta associada com Hipótese Geral.
7. Com a base na informação dos Passos 4, 5 e 6 escreve a Hipótese Operacional.
8. Considera as perguntas iniciais «e os tipos de respostas» associadas com a primeira Hipótese Operacional e, caso necessário «poli-las» por forma a chegar a versões finais para incorporar no questionário.
9. Verificar se as versões finais das perguntas e das respostas ainda então adequadas para testar a Hipótese Operacional.
10. Repetir os passos 3 – 9 para as outras Hipóteses Gerais.
11. Escrever as instruções associadas com as perguntas para informar o respondente como deve responder «e.g. descrever por palavras, escolher uma (ou mais) de um conjunto de respostas alternativas, ordenar itens por ordem de importância, etc.»
12. Planear as secções do questionário «Se o questionário for comprido e lidar com vários temas diferentes, pode ser útil agrupar as perguntas por secções».

Segue-se também algumas orientações dadas por Sousa (2006), sobre Investigação em Educação, e de Lima e Pacheco (2006) sobre a elaboração de dissertações e teses, de

que aqui citamos algumas afirmações “ Na maioria dos casos da investigação educacional, as entidades são os alunos, professores, as turmas ou as escolas.” (p. 43), Acrescentando que, “ a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer, até, de intervir na realidade, tem amplas aplicações em inúmeros campos e é exigida como competência fundamental num crescente de áreas.” (p.7). Clara Coutinho, (2011: 7) afirma: “A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.”

Esta investigação, segundo as teorias é uma investigação empírica porque tenta comprovar o método do ensino da língua portuguesa na parte da oralidade no ensino básico, especificamente no 3º ciclo do ensino básico, em Timor.

Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill, (2012: 41) apresentam um esquema para representar uma imaginação do processo de uma investigação empírica.

“Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informações na forma de observações, ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis”, geralmente proporcionados por uma população ou amostras determinados por casos.”

Claude Rosental e Camille Fremontier-Murphy (2001: 17), em Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais, mostram as diferenças entre características Qualitativas e Quantitativas, (p. 17):

Uma característica qualitativa é uma propriedade que não é possível de ser medida numa escala numérica «por exemplo, a categoria socioprofissional, a nacionalidade». Enquanto uma característica quantitativa é «como salário medido em milhares de francos por mês, a idade dos franceses».

Além da definição das características, os dois autores também mencionam sobre o uso de uma amostra na pesquisa científica, (p. 16): “Quando pretendemos estudar uma população, nem sempre é materialmente possível efetuar um inquérito que incida sobre o conjunto dos seus indivíduos. Nesse caso, podemos, contudo, tentar recolher dados numa fração da população, um subconjunto a que damos também o nome de amostra.”

Metodologia é uma apreciação polissémica, evidentemente abrange vários componentes fundamentais na elaboração de qualquer investigação científica, desde a definição do modelo da investigação, os instrumentos usados, a previsão da duração, o tratamento de dados, à apresentação dos mesmos. Possibilita dar resposta a várias questões: como? *Qual?* Com *quê?* *Onde?* *Quanto?* Daí que, dado o seu carácter integrador dos parâmetros conceptuais e operacionais, pode, a metodologia, ser considerada, em si

mesma, como teoria e método em torno dos quais gira todo o processo de recolha de análise de evidência (Neto, 2000). Realmente, o conceito em causa invoca as outras apreciações tais como metodologias, técnicas, universo (população) e amostra. Por isso, é indispensável que a opção do instrumental metodológico fique diretamente relacionada com o problema da pesquisa, assim como submisso de várias condições relacionados com a pesquisa (Marconi & Lakatos, 1999).

Falando da ética da investigação, o investigador limita-se apenas nas áreas dos métodos de ensino da oralidade da língua portuguesa nas aulas do 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste, com a intervenção dos professores da língua portuguesa de cada nível do ensino (7º, 8º e 9º ano), baseando-se numa das afirmações de José Ávila de Lima, (2006: p.128) “na pesquisa, a atividade do cientista limita-se se a uma análise das situações com que depara e à realização de uma escolha do procedimento mais correto a adotar, de entre um leque de opções pré-estabelecidas.”

Procedimento da pesquisa

Para atingir às representações dos professores da língua portuguesa em Timor-Leste que integram as temáticas em estudo, favoreceu-se a construção de um inquérito por questionário dirigido especificamente aos professores da língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico. Como afirma Manuela e Andrew Hill, (2000: 83), “numa investigação onde se aplica um questionário, «frequentemente, todas as variáveis» são medidas a partir das perguntas do questionário”. Baseando-nos nesta afirmação, foi aplicado um questionário fechado para 93 respondentes, representando uma amostra de 21% do universo de 439 professores da língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste. (Departamento de Formação do INFORDEPE 2013).

O Questionário foi aplicado em duas fases; a primeira a partir do dia 30 de agosto até 23 de setembro de 2013, a segunda fase de 10 até 20 de janeiro de 2014. Nesta investigação o investigador conseguiu visitar 25 escolas nos cinco distritos. Devido à limitação do tempo, para 15 escolas foram enviados questionários através do inspetor escolar, diretores das escolas e alguns familiares que ajudaram o inquiridor nesta distribuição do questionário.

O Sistema da Educação de Timor-Leste está sempre em mudança. Do ano 2000 até 2004, ainda foi adotado o sistema da educação indonésio – o ano letivo iniciava-se no

mês de julho e finalizava no mês de junho do seguinte ano; de 2005 até 2011 seguiu-se o sistema de Portugal, o ano letivo iniciava-se no mês de outubro e finalizava no mês de julho do ano seguinte. Após a elaboração de um novo currículo específico para Timor-Leste, a partir de 2011, foi introduzido um novo currículo, o ano letivo começa no mês de janeiro e termina no mês de Setembro de cada ano. Por isso o investigador enfrentou problemas durante a pesquisa, quando chegou a Timor-Leste as escolas estavam em férias, foi preciso esperar até que as atividades letivas funcionassem de novo. Em algumas partes o investigador foi a procura do diretor da escola para obter licença da pesquisa na sua escola e dos professores da língua portuguesa em suas casas para preencher o questionário.

As quarenta escolas que participam nesta pesquisa representam as 202 escolas básicas e 56 escolas pré-secundárias (escolas católicas ainda continuam com o sistema da educação anterior) de Timor-Leste (EMIS – Ministério da Educação de Timor-Leste, 2013). Estes estabelecimentos de ensino encontram-se nos cinco distritos: Ainaro, Cova Lima, Díli, Liquiçá e Manufahi. O maior número dos inquiridos é do distrito de Cova Lima com 36 respondentes, seguido do distrito de Díli representado por 25, de Manufahi, por 6 professores de 3 escolas básicas, e Liquiçá, por 7 professores de quatro escolas básicas: Podemos observar isso no quadro a seguir:

Professores de Língua Portuguesa de cada escola que preencheram o questionário				
Nº	Distrito	Subdistrito	Escolas	Inquiridos
1	Ainaro	Ainaro	EB Santa Maria	3
2	Ainaro	Ainaro	EBC 4 Montanhas	3
3	Ainaro	Hatudo	EBC 5 de Setembro Cassa	3
4	Ainaro	Hatudo	EBC Daisua	1
5	Ainaro	Ainaro	EBC Soro	3
6	Ainaro	Ainaro	EBC Venâncio Ferraz	3
7	Ainaro	Ainaro	EBF Mau-Nuno	3
8	Cova Lima	Zumalai	EBC Beco	2
9	Cova Lima	Zumalai	EBC Beilaco	1
10	Cova Lima	Maucatar	EBC Dais	2
11	Covalima	Maucatar	EBC Ogues	2
12	Covalima	Fatuluic	EBC Fatululic	3
13	Covalima	Fatumea	EBC Fatumea	3
14	Covalima	Tilomar	EBC Fohobua	2
15	Covalima	Fohorém	EBC Fohorem	2
16	Covalima	Suai	EBC Ladi	3

17	Covalima	Suai	EBC Lontale	2
18	Covalima	Maucatar	EBC Maucatar	1
19	Covalima	Tilomar	EBC Salele	2
20	Covalima	Suai	EBC Sândalo	3
21	Covalima	Suai	EBC Suai Loro	2
22	Covalima	Zumalai	EBC Taz- Hilin	2
23	Covalima	Zumalai	EBC Zumalai	3
24	Covalima	Suai	EBCC St.Luís Gonzaga	1
25	Díli	D. Aleixo	EBC 10 de Dezembro	1
26	Díli	D. Aleixo	EBC 10 de Dezembro	2
27	Díli	D.Aleixo	EBC 30 de Agosto	5
28	Díli	Nain Feto	EBC Esperança da Pátria	1
29	Díli	Veracruz	EBC Externato S.José Operário	5
30	Díli	D. Aleixo	EBC Fatumeta	6
31	Díli	D. Aleixo	EBC São Miguel	3
32	Díli	D. Aleixo	EBCC Externato S.José	1
33	Díli	D. Aleixo	EBCC Santa M. de Canossa	1
34	Liquiçá	Bazartete	EBC 1,2,3 Cassait	2
35	Liquiçá	Liquiçá	EBC 3 Liquiçá	2
36	Liquiçá	Maubara	EBC 3 Maubara	2
37	Liquiçá	Bazartete	EBC, 1,2,3 Bogoro	1
38	Manufahi	Same	EBC Babulu	4
39	Manufahi	Same	EBC Fatuco	1
40	Manufahi	Same	EBC Diligência	1
	Total			93

Tabela 3: Quadro das Escolas pesquisadas

Segundo a observação do investigador, a maioria das escolas visitadas ainda adotam o sistema anterior (no ensino básico central apenas existe o terceiro ciclo, que é correspondido pela escola pré-secundário no sistema da educação anterior). Nestas escolas, o maior número de professores é seis, encontrado na cidade de Díli, e o mínimo é de um professor da língua portuguesa em cada escola, como acontece nas escolas situadas no interior onde existe menor número de estudantes do 7º, 8º e 9º ano. Antes de 2010, Timor-Leste ainda adotava o sistema indonésio quanto a nível da escolaridade; designado por ensino primário, do 1º a 6º ano, sendo atribuído um diploma para os finalistas que concluíam o exame final. Estes continuavam a estudar no nível pré-secundário, de 1º a 3º ano. Neste nível também atribuíam diplomas aos finalistas para continuarem os seus estudos no secundário geral ou escolas técnicas profissionais. O novo sistema só foi aplicado a partir de 2010, e até o início do ano letivo de 2014, algumas escolas básicas ainda não tem alunos do 7º ano, as outras apenas só têm até ao

7º ano e algumas já existem alunos do 8º ano. Podemos reparar também no quadro o número de professores que lecionam a língua portuguesa em cada escola.

O questionário organiza-se em duas partes: a primeira parte é composta por informações gerais sobre os inquiridos (idade, habilitação académica, experiências de serviço, formações profissionais, língua materna, estatuto do professor, escola onde leciona, suco/freguesia, subdistrito e distrito). A segunda parte integra perguntas fechadas, em relação ao ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste. Esta parte organiza-se em seis partes (a importância que os docentes dão ao ensino da oralidade, o tempo dedicado à oralidade, a frequência de diferentes atividades nas aulas de oralidade, os materiais de apoio utilizados no domínio da oralidade, a importância que atribuem aos diferentes aspetos da oralidade e à avaliação sobre o desempenho oral dos estudantes) como se pode ver no quadro a seguir:

1 – Qual a importância que atribui aos seguintes objetivos relativos ao ensino da oralidade (atribua uma pontuação de 1 a 8, considerando 1 o mais importante e o 8 o menos importante)	
Apresentar e justificar as suas opiniões	
Comentar os pontos de vistas de outros	
Contar ou recontar narrativas	
Expressar sentimentos	
Ler em voz alta	
Fazer comunicações formais	
Falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto	
Escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos e com objetivos variados.	
2 – Que tempo dedica à oralidade nas suas aulas?	
Menos de 25% do tempo disponível	
Entre 25% e 50% do tempo disponível	

Entre 50% e 75% do tempo disponível	
Mais de 75% do tempo disponível	
3 – Com que frequência realiza nas suas aulas, atividades em que o aluno...? <i>(Atribua de 1 a 4) «1=nunca, 2=raramente, 3=algumas vezes, 4=muitas vezes»</i>	
Lê em voz alta	
Exprime oralmente uma opinião	
Justifica oralmente o seu ponto de vista	
Resume oralmente uma narrativa	
Solicita indicações	
Dá indicações	
Exprime os seus sentimentos	
Descreve imagens ou situações que observa	
Reconta uma história	
Faz uma apresentação oral sobre um tema proposto	
Dialoga com outras pessoas usando formas de tratamento adequadas ao contexto	
Participa num debate, respeitando as regras de uso da palavra	
Identifica a intenção comunicativa do que ouve	
Procura convencer os outros sobre a sua posição	
Escuta uma apresentação e procura identificar as suas ideias principais	
Toma notas durante uma apresentação oral	
Relata um acontecimento	
Identifica os textos que ouvem	
Dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouve	
4 – Que materiais usa para apoiar as suas atividades do domínio da oralidade nas suas aulas <i>(pode assinalar mais do que 1)</i>	
Material constante no manual escolar adotado	

Materiais constantes de outros manuais escolares, a que tenho acesso	
Materiais que preparo com recurso a textos variados	
Outros. Quais?	
5 – Na abordagem da oralidade, que importância atribui aos seguintes aspetos? <i>(Atribua de 1 a 4), «1=nada importante, 2=pouco importante, 3=importante, 4=muito importante»</i>	
O vocabulário adequado aos objetivos e à situação de comunicação	
As estruturas gramaticais adequadas aos objetivos e à situação de comunicação	
A organização do discurso tendo em vista a sua compreensão pelos outros	
A entoação e o ritmo	
Os gestos para reforçar o sentido do que se quer comunicar	
A forma de tratamento adequada à situação e à pessoa com quem se está a falar	
A diferenciação entre o modo oral e o modo escrito da língua	
6 – Como avalia o desempenho oral dos seus alunos? (Pode assinalar mais do que 1)	
Informalmente, com base nas suas intervenções orais	
Pela análise do seu desempenho nas atividades do domínio da oralidade	
Em momentos específicos dedicados à avaliação da oralidade	
Noutras situações	
Quais?	

Tabela 4: Quadro do Questionário

Capítulo III

Resultado da Pesquisa

Análise de Dados

Na maioria das pesquisas os dados recolhidos precisam de ser organizados e analisados, com o propósito de ajudar a compreensão dos mesmos. Para a realização, e de acordo com a técnica de recolha de dados utilizada, a inquirição por questionário, recorre-se a uma análise estatística descritiva.

Entretanto os dados dos questionários recolhidos foram agrupados em duas grandes partes: dados gerais dos inquiridos e perguntas específicas em relação aos métodos de ensino da oralidade na aula de língua portuguesa no 3º ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste.

Primeira parte – Caracterização da amostra

Partimos da análise do primeiro grupo: Neste primeiro grupo analisamos os dados gerais em relação à idade dos inquiridos, à sua experiência do trabalho como professor, à sua habilitação académica, à sua formação de capacitação profissional em língua portuguesa, à sua língua materna, ao estabelecimento de ensino a que pertencem, estatuto da carreira docente, suco/freguesia a quem pertencem, subdistrito e distrito:

A idade dos respondentes

Os dados (Gráfico 1) demonstram que a maioria dos professores da língua portuguesa se situa na faixa 51-55 anos, que integra 30,11% dos professores inquiridos. Esta percentagem mostra-nos que a maioria destes professores concluiu os seus estudos básicos em Português antes da invasão indonésia a Timor-Leste, quando este era ainda uma das províncias ultramarinas de Portugal.

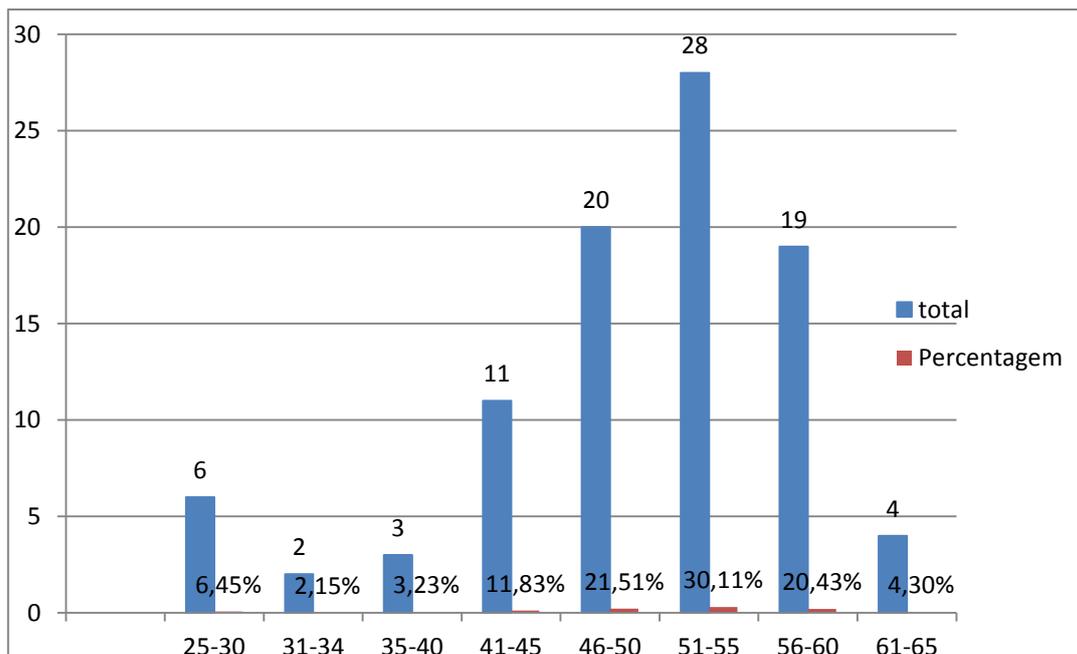


Gráfico 1 – idade dos professores

O menor número situa-se nas faixas etárias 31-34 anos (2,15%) e 35-40 anos (3,23%). Nestes casos, podemos concluir que os professores frequentaram os estudos do ensino básico e secundário durante a ocupação indonésia. A faixa 25-30 anos apresenta uma percentagem superior (6,45%) e integra professores que concluíram ou não os estudos básicos no ensino em língua indonésia, em 1999 e continuaram os estudos pré-secundários e secundários na era da independência e possuem já uma educação em língua portuguesa.

Experiência profissional

A maior percentagem é de 30,11%, e corresponde à faixa de 11 a 14 anos de serviço profissional docência (Gráfico 2). São aqueles professores que só optaram pelos serviços da educação após a independência de Timor-Leste, alguns por motivo do número elevado de lugares para professores, retomaram essa responsabilidade depois do abandono dos professores indonésios do território de Timor-Leste depois do referendo. E o menor percentagem, correspondente à faixa 41-42 anos de serviço profissional, que ocupa 3,23%, corresponde ao que foram professores durante três períodos: foram professores durante a colonização portuguesa, durante os 24 anos de ocupação indonésia, e continuam a ser professores até a data desta pesquisa. Ainda não têm o direito de pensão porque em Timor-Leste ainda não existe uma lei que regula a idade dos professores. Alguns deles já têm mais de 65 anos, ainda continuam a lecionar nas

escolas. A percentagem de 13,89% corresponde aos grupos com experiência de 21-25 e de 25-30 anos. São professores de dois períodos, foram professores durante a ocupação indonésia, já que concluíram o curso de professores primários durante a governação indonésia, e continuam a ser professores frequentando o curso de bacharelato durante o governo transitório de Timor-Leste ou já no tempo de atual governo definitivo.

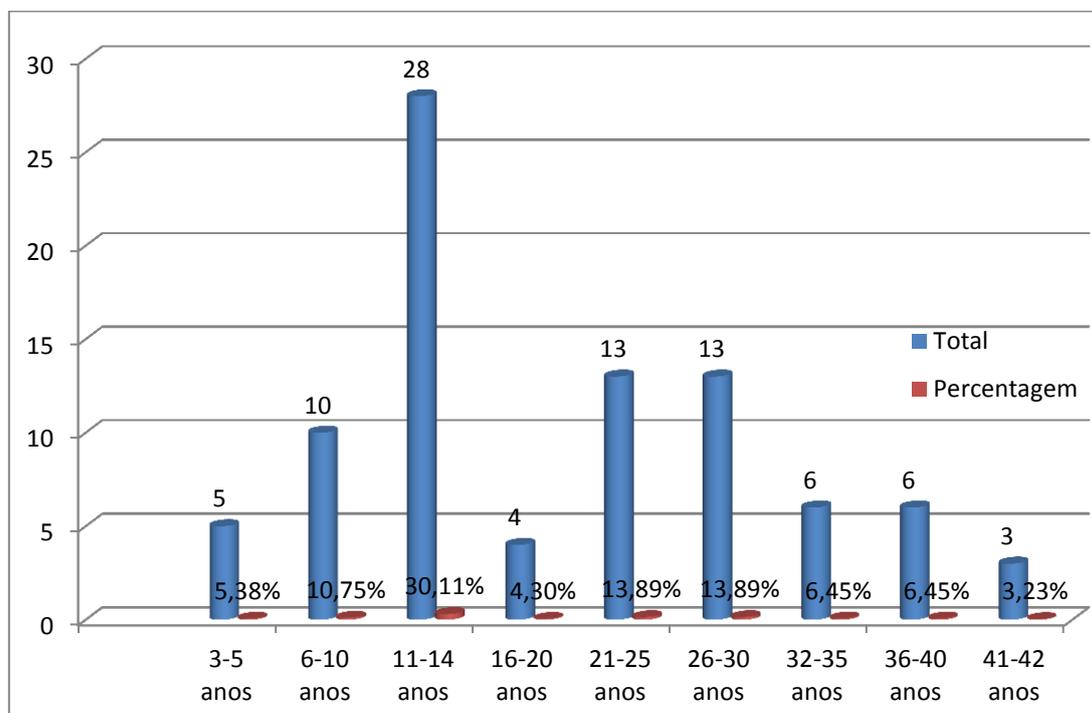


Gráfico 2 – Experiência Profissional dos Professores

Formação académica dos professores

A maioria dos professores do 3º ciclo do ensino básico concluiu o bacharelato, correspondendo a 61,59%. A menor percentagem é a da SMP (Sekolah Menengah Pertama), uma formação da indonésia a nível do 3º ciclo do ensino básico. O sujeito nessas condições, depois da independência, só participou no curso profissional de Língua Portuguesa níveis, I, II, III e na Oficina da Língua, não frequentou cursos de educação formal. 11,83% dos professores concluíram os seus estudos nas universidades timorenses, após a independência de Timor-Leste. No quadro abaixo as formações 1 a 3 são formações académicas de antes da ocupação indonésia. O 4º ano Canto Resende é uma formação de professores primários com duração de quatro anos para lecionar na escola primária ou escolas municipais fundadas ao nível de subdistrito (estrutura do governo atual), antes de 1975 designado por Posto Administrativo, uma hierarquia debaixo do Concelho, onde abriu um estabelecimento de ensino a partir de 1965. A

Quarta Classe corresponde a um nível básico, atribuía-se um certificado e um diploma, naquela altura com este nível podia-se ser professor e ser colocado nas escolas da freguesia – em Timor denomina-se suco, onde apenas existia 1º ciclo. O 5º Ano do Liceu é um nível secundário geral, frequentado em Díli por quem tinha o Ciclo Preparatório, que durava dois anos. Nesse estabelecimento de ensino, os estudos duravam 5 anos, do 3º ano liceal até 7º ano, depois deste nível só podia continuar em Portugal no nível superior. Podemos ver melhor os níveis da educação no Gráfico 3. As siglas D3, KPG, SPG e SMA são níveis de formação académica da era da ocupação indonésia e significam: D3 (Diploma 3), ensino superior de três anos; KPG (Kursus Pendidikan Guru), uma formação profissional para professores que não tinham habilitação literária de nível secundário, SPG (Sekolah Pendidikan Guru), uma escola formal para professores do ensino básico 1º e 2º ciclo, o seu grau académico é equivalente ao ensino secundário), SMA (Sekolah Menengah Atas), equivale ao ensino secundário geral. No ano 2008, o Governo de Timor-Leste aceitou professores no ensino básico cujos diplomas foram queimados ou levados pelos indonésios, facilitou um exame de equivalência para estes professores que até ao ano de 2008, tinham apenas uma declaração dos diretores dos serviços da educação de cada distrito. Daí surgiu um termo de Equivalência ao Secundário, para puderem entrar na carreira docente do ensino básico.

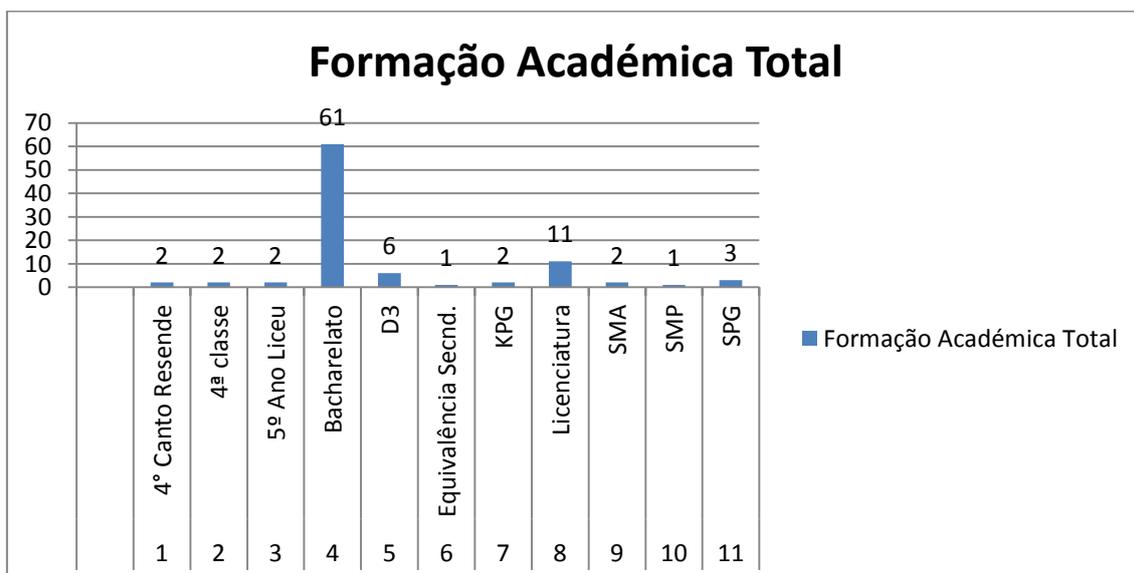


Gráfico 3 - Formação académica dos professores

Estatuto dos professores

A maioria dos professores de língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste são funcionários públicos, o que corresponde a 91,40% (Gráfico 4). O menor número é o dos professores contratados com 2,15%, a maioria dos quais se encontra a lecionar nas escolas católicas. 6,45 % são professores voluntários. Este estatuto existe por causa das escolas nas aldeias remotas que não têm professores suficientes para ensinar os alunos. O diretor da escola recebe alguns voluntários que concluíram os seus estudos secundários para ajudar os professores. Quando houver vagas, estes voluntários serão sujeitos ao concurso para ingressar nas vagas abertas pelo Governo através do ministério da educação. Pode-se ver melhor no quadro e gráfico a seguir.

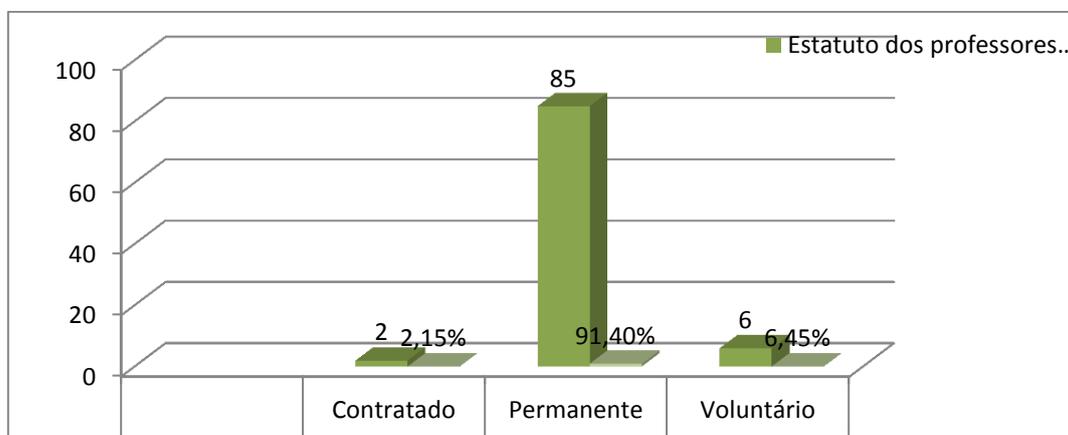


Gráfico 4- Estatuto dos professores

Língua materna dos professores

Timor-Leste é um país plurilingue onde existem 16 línguas nacionais, duas línguas de trabalho e duas línguas oficiais. Nesta pluralidade é um pouco difícil praticar a oralidade no dia-a-dia dos agentes da escola, professores e alunos, e entre a comunidade em geral. Na realidade, o Português só funciona com língua de escolarização dentro da sala de aula, nalgumas cerimónias da escola, nas repartições dos serviços de educação e repartições judiciais e outras repartições públicas. No Gráfico 5, apresentam-se as línguas dos inquiridos: O maior número de falantes é o de Tétum Têrik e Tétum Praça, que estão no 1º e 2º lugar, com 20,43% e 18,28%, respetivamente. O menor número corresponde a Cairui, Kemak e Galole que representam apenas 1,07% dos inquiridos. Mambae ocupa 13,98%. Entre estes professores, alguns falam duas línguas maternas, o Mambae-Tétum, Mambae-Bunac, Bunac-Tétum, Tokodede-Tétum, estes são aqueles que falam a da mãe e a língua do pai. Em Timor-Leste existe um sistema patrimonial e

matrimonial que origina filhos com duas línguas maternas. A língua Tétum Praça é dominado pela maioria dos Timorenses, 89% da população, (resultado do Censo 2010). Por isso a maioria dos professores da língua portuguesa explica as lições em Tétum nas partes difíceis do Português, que os estudantes não compreendem. Assim é desde que há quatro séculos atrás o português influenciou e patrocinou o Tétum como língua nacional, e até oficial depois da restauração da independência.

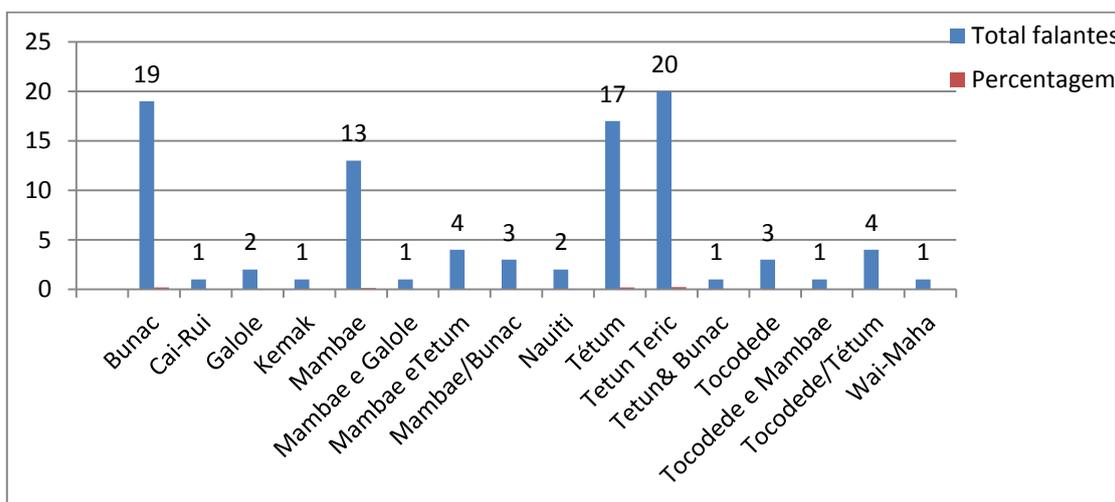


Gráfico 5 - Língua materna dos professores

Cursos de Capacitação dos professores no domínio da língua portuguesa

Para capacitar os professores no domínio do português, o governo timorense iniciou uma cooperação com os governos português e brasileiro no âmbito da formação de língua portuguesa para os professores de todos os níveis do ensino básico e secundário a partir do ano 2000. O curso denomina-se Curso de Formação de Língua Portuguesa, Nível I, II, III, em cada nível é atribuído um certificado. O curso foi ministrado por professores portugueses em cada subdistrito com a ajuda dos formadores timorenses recrutados pela Embaixada Portugal em Timor-Leste para ajudar nos subdistritos. Estes lecionam o curso de nível I e II, financiado pelo Governo Português por meio de IPAD. Os cursos de nível III, Oficina da Língua e Preparação para Bacharelato foi ministrado pelos professores portugueses nos capitais dos distritos. Os finalistas do nível III ingressavam na Preparação do Bacharelato, se passassem neste nível continuavam os seu estudos no Curso de Bacharelato, de três anos e meio, ministrado pelo INFPC (Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua). Mais tarde, em 2010, este instituto transformou-se em INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. Os professores da Língua Portuguesa também participam na

formação dos métodos do ensino da Língua Portuguesa, designado por MELP (Métodos do Ensino da Língua Portuguesa). Estes cursos são detalhadamente descritos no seguinte gráfico (Gráfico 6).

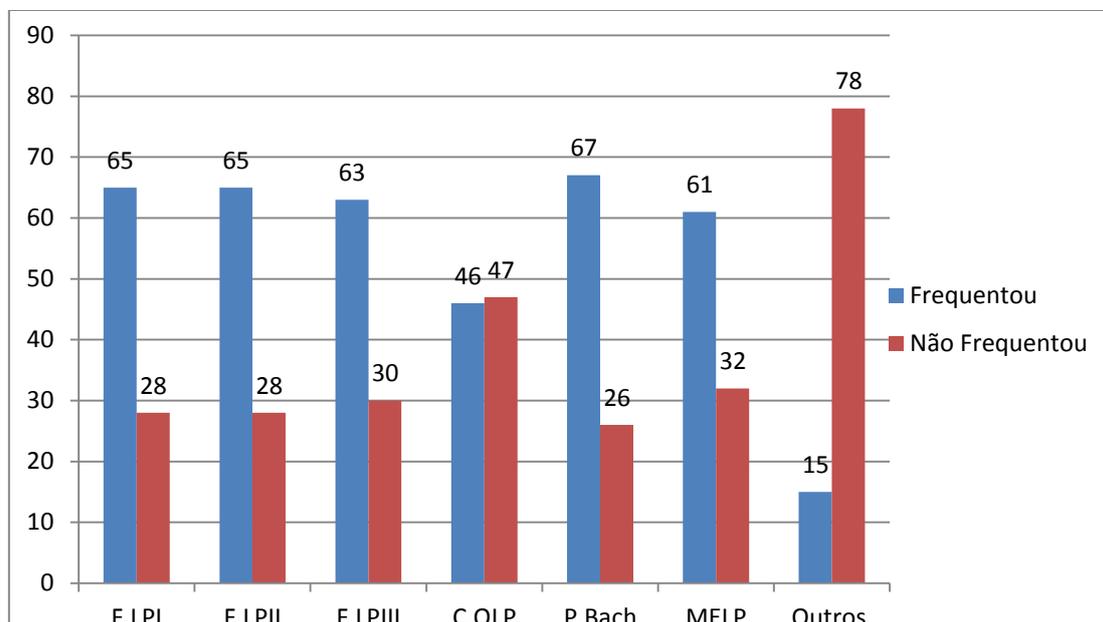


Gráfico 6 - Cursos de Capacitação dos professores no domínio da língua portuguesa

Com a análise dos cursos de capacitação dos professores concluímos os dados gerais dos inquiridos/professores da língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico em Timor.

Segunda parte – Conceções sobre o ensino da oralidade

Importância atribuída aos diferentes objetivos relativos ao ensino da oralidade

A primeira questão focava-se na importância atribuída a diferentes objetivos do domínio da oralidade. Aos respondentes era pedido que ordenassem, em função do grau de importância atribuído a cada um, oito objetivos do domínio da oralidade.

Analisamos, a seguir, as respostas referentes a cada um desses objetivos:

A. Apresentar e justificar as suas opiniões <i>(número 1 é o mais importante e 8 é o menos importante)</i>								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	37	5	11	11	2	1	0	1
Percentage m	39,78 %	5,38%	11,83 %	11,83 %	2,15%	1,08%	0%	1,08%

Tabela 5: Tabela de apresentação de justificação de opiniões

Este objetivo é considerado o mais importante por 37 dos inquiridos, o que corresponde a 39,87% dos respondentes.

B. Comentar os pontos de vista de outros <i>(número 1 é o mais importante e 8 é o menos importante)</i>								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	19	9	4	9	6	7	0	15
Percentage m	20,43%	9,68%	4,30%	9,68%	6,45%	7,53%	0%	16,13 %

Tabela 6: Tabela de Comentar os pontos de vista de outros

Comentar o ponto de vista dos outros é o objetivo mais importante para 19 respondentes, ou seja, 20,43%. No polo oposto, 15 docente (16,13%) consideraram-no o menos importante.

C. Contar ou recontar narrativas								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	25	14	7	6	6	3	4	10
Porcentagem	26.88%	15.05%	7.53%	6.45%	6.45%	3.23%	4.30%	10.75%

Tabela 7: Tabela de Contar ou recontar narrativas

Vinte e cinco professores, o que corresponde 26.88% da amostra, colocam este objetivo em primeiro lugar e 14 dos inquiridos (15,05%) deram-lhe também importância, colocando-o em segundo lugar, enquanto 7 (7,53%) o colocam em terceiro lugar.

D. Expressar sentimentos								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	24	13	11	9	0	9	1	9
Porcentagem	26.81%	13.98%	11.83%	9.68%	0%	9.68%	1.08%	9.68%

Tabela 8: Tabela de expressar sentimentos

Vinte e quatro respondentes (26.81%), consideram o expressar de sentimentos como o objetivo mais importante, enquanto 13 o situam em segundo lugar.

E. Ler em voz alta								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	54	5	10	4	2	1	2	6
Porcentagem	58.04%	5,38%	10.75%	4.30%	2,15%	1.08%	2,15%	6.45%

Tabela 9: Tabela de Ler em voz alta

A maioria dos professores (54, correspondendo a 58.04%) considera o ler em voz alta o objetivo mais importante. Na leitura em voz alta, o professor pode orientar melhor os alunos na pronúncia das palavras difíceis de pronunciar.

F. Fazer comunicações formais								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	38	17	7	1	1	7	1	2
Porcentagem	40.86%	18.28%	7.53%	1.08%	1.08%	7.53%	1.08%	2,15%

Tabela 10: Tabela de fazer comunicações formais

Este objetivo é, para 38 respondentes (40.86%), o mais importante. Para 17 (18.28%), ele aparece em segundo lugar.

G. Falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	19	7	4	4	5	2	8	20
Porcentagem	20.43%	7.53%	4.30%	4.30%	5,38%	2,15%	8.60%	21.51%

Tabela 11: Tabela de falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto.

Este objetivo é o mais importante para 19 professores (20.43%) e, ao mesmo tempo, o menos importante para 20 (21.51%).

Neste antepenúltimo objetivo há proximidade de valores entre os que o consideram o mais importante e os que o veem como menos importante. Há diferença entre os respondentes da cidade, que o consideram importante, e os respondentes pertencentes às escolas dos distritos, que o considerem menos importante.

H. Escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos e com objetivos variados								
Importância	1	2	3	4	5	6	7	8
Frequência	24	5	5	1	5	8	10	16
Porcentagem	26.81%	5,38%	5,38%	1.08%	5,38%	8.60%	10.75%	17.20%

Tabela 12: Tabela de escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos e com objetivos variados

Neste último objetivo, que apresenta um quadro semelhante ao anterior, há 24 respondentes que o consideram muito importante e 16 que o consideram o menos importante.

Apresentamos agora um quadro síntese:

Qual a importância que atribui aos seguintes objetivos relativos ao ensino da oralidade? (Atribua uma pontuação de 1 a 8, considerando 1 o mais importante e o 8 o menos importante)										
Nº	Objetivos do ensino da oralidade	1	2	3	4	5	6	7	8	Média
1	Apresentar e justificar as suas opiniões (1, 3-4, 2, 5, 6-8, 7)	37	5	11	11	2	1	0	1	1.71
5	Ler em voz alta (1, 3, 8, 2, 7-5, 6)	54	5	10	4	2	1	2	6	1.72
6	Fazer comunicações formais (1, 2,3-6, 8, 4-5-7, 6)	38	17	7	1	1	7	1	2	1.86
4	Expressar sentimentos (1, 2, 3, 4-6-8, 7, 5)	24	13	11	9	0	9	1	9	2.71
3	Contar ou recontar narrativas (1, 2, 8, 3, 4-5, 6)	25	14	7	6	6	3	4	10	2.76
2	Comentar os pontos de vista dos outros (1, 8, 2-4, 6, 5, 3, 7)	19	9	4	9	6	7	0	15	3.23

8	Escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos com objetivos variados (1, 8, 7, 6, 2-3-5, 4)	24	5	5	1	5	8	10	16	3.49
7	Falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto (8,1,7, 2, 3-4, 6)	19	7	4	4	5	2	8	20	3.57

Tabela 13: Tabela de importância relativos ao ensino da oralidade

Os objetivos “apresentar e justificar opiniões”, “ler em voz alta” e “fazer comunicações formais” apresenta as médias mais baixas, correspondendo a uma maior importância atribuída. Pelo contrário, “falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto”, “escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos com objetivos variados” e “comentar os pontos de vista dos outros” têm médias mais elevadas, correspondentes a uma menor importância atribuída. A perspectiva do emissor prevalece sobre a da interação e a do recetor.

Tempo dedicado à oralidade nas aulas

Nesta segunda pergunta, os professores deviam indicar o tempo dedicado à oralidade nas suas aulas, sendo a questão colocada em termos de 4 intervalos. Como se comprova pelo Gráfico 7, a maioria dos professores (53, correspondendo a 57%) afirma dedicar-lhe entre 25% e 50% do tempo disponível. 19 professores (20,43%), por seu lado, dizem dedicar entre 50% e 75% do tempo disponível ao ensino do oral.

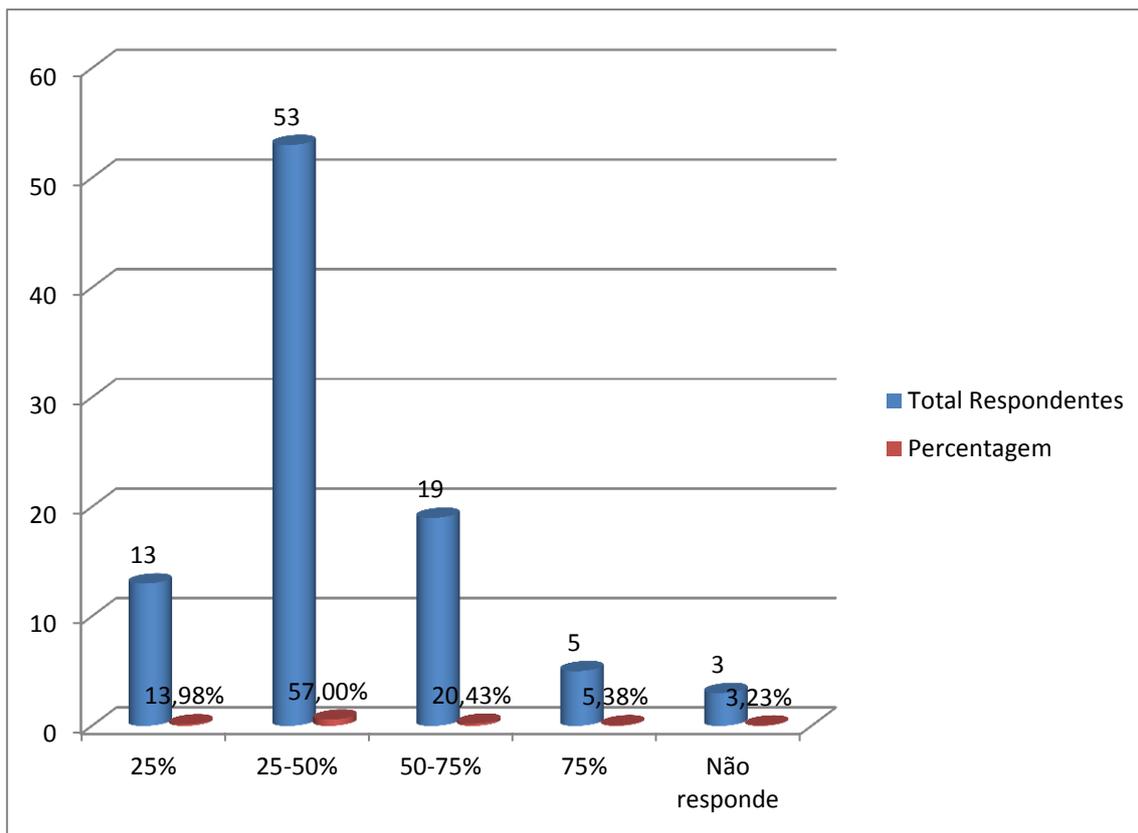


Gráfico 7 - Tempo dedicado à oralidade nas aulas

Frequência das atividades de ensino da oralidade

Os professores foram convidados a referir a frequência com que realizavam diversas atividades tendo em vista o desenvolvimento de competências do domínio do oral através de uma escala de 1 a 4, em que 1 significava **nunca** e 4 significava **muitas vezes**. A seleção das atividades baseou-se no Programa de Português de Timor-Leste.

Analisemos cada uma dessas atividades.

Leitura em voz alta

A leitura em voz alta é uma atividade muito frequente. 82,80% dos professores dizem que a praticam **muitas vezes** (Gráfico 8).

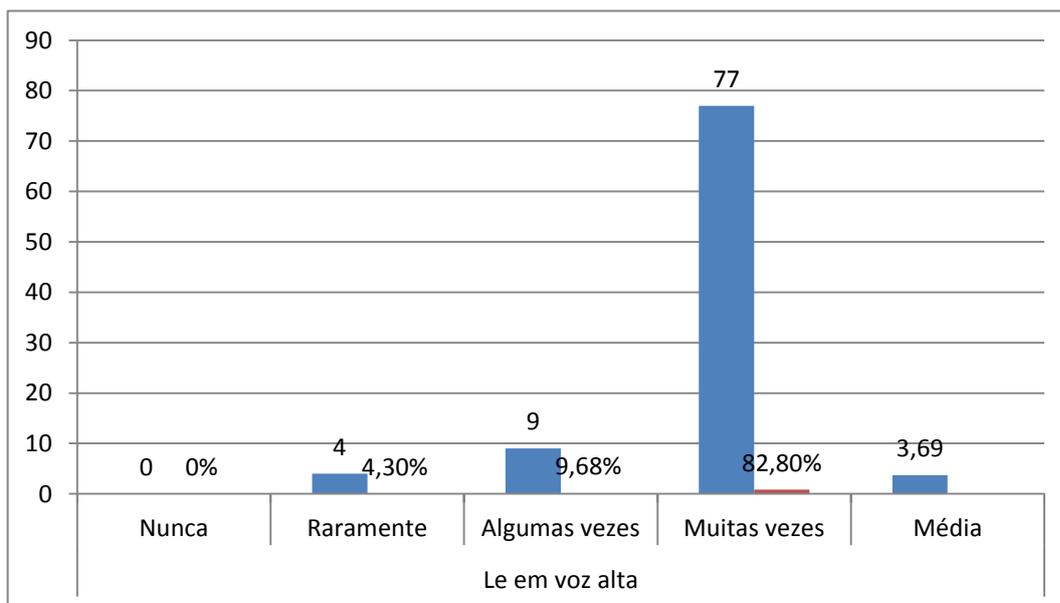


Gráfico 8 – Leitura em voz alta

Expressão de opiniões

A expressão oral de opiniões é fomentada **algumas vezes** por 50,54% dos professores, **muitas vezes** por 34% dos mesmos, o que lhe dá alguma relevância no conjunto das atividades propostas (Gráfico 9).

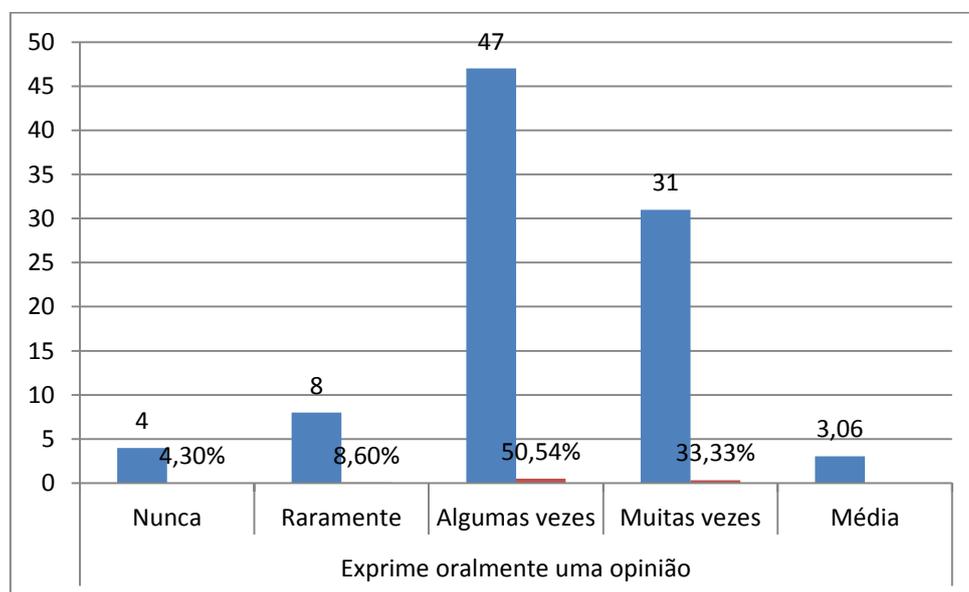


Gráfico 9 – Expressão de opiniões

Justificação de pontos de vista

38,71% dos docentes dizem promover a expressão de pontos de vista **muitas vezes**, enquanto 35,48% dizem fazê-lo **algumas vezes** (Gráfico 10).

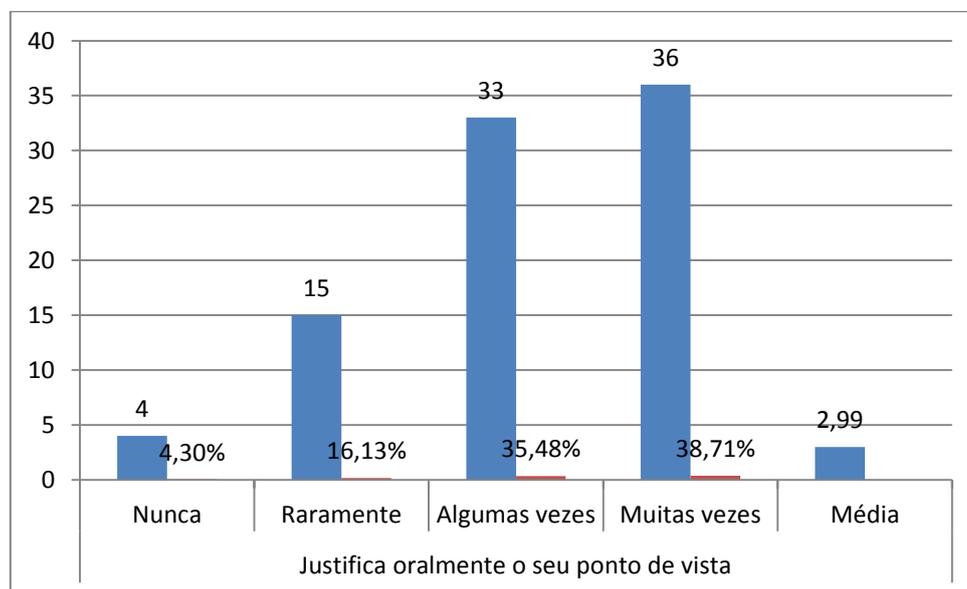


Gráfico 10 – Justificação de pontos de vista

Resumo de narrativas

Trata-se de uma atividade frequente, o resumo oral das narrativas. 45,16% dos docentes responderam **muitas vezes** e 44,09% **algumas vezes** (Gráfico 11).

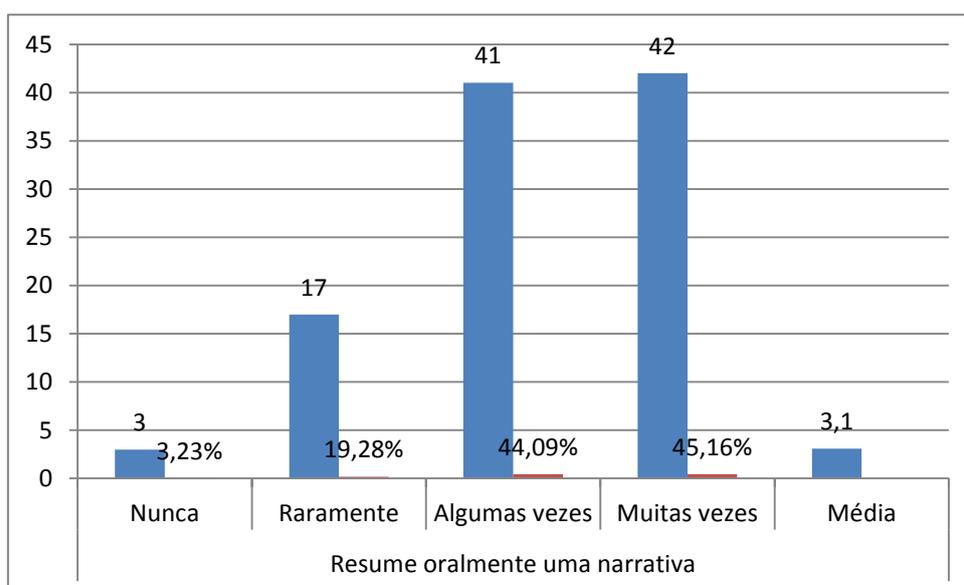


Gráfico 11 – Resumo de narrativas

Solicitação de indicações

Só 12,9% dos docentes dizem realizar esta atividade **muitas vezes**. A maioria (54,85%) diz fazê-lo **algumas vezes**, 17,20% **raramente** e 10,75% **nunca** (Gráfico 12).

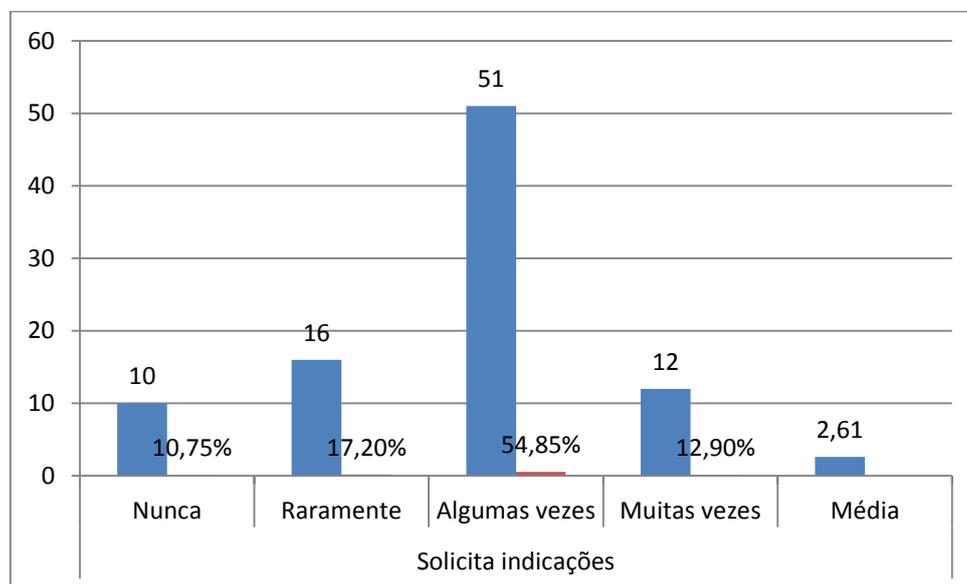


Gráfico 12 – Solicitação de indicações

Dar indicações

A categoria mais frequente é **algumas vezes** (36,56%), seguida de **muitas vezes** (31,18%), **raramente** (19,35%) e **nunca** (7,53%) (Gráfico 13).

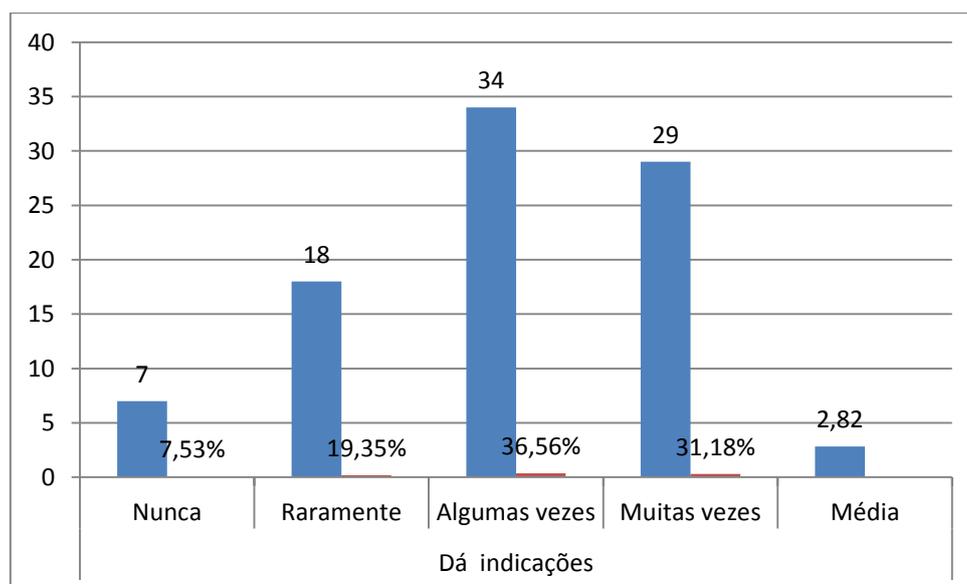


Gráfico 13 - Dar indicações

Expressão de sentimentos

No que se refere à expressão de sentimentos, o maior número dos respondentes foi o que escolheu a opção **algumas vezes** atingindo 47,31%, **muitas vezes** foi escolhido por 23,66%, **raramente** por 20,43% (Gráfico 14).

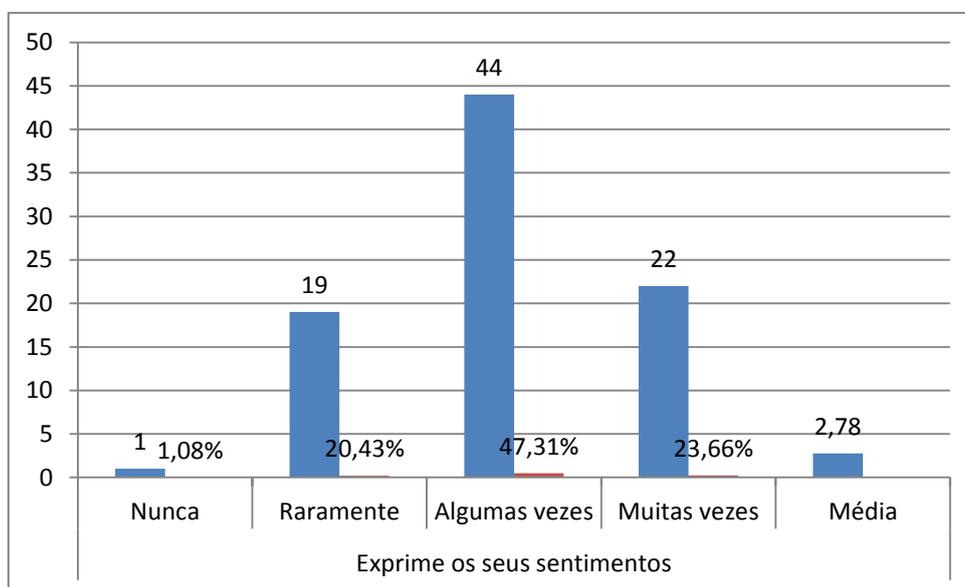


Gráfico 14 - Expressão de sentimentos

Descrição de imagens

45,01% da amostra respondeu **algumas vezes**, **muitas vezes** foi escolhido por 36,56% e **raramente** por 18,97% (gráfico 15).

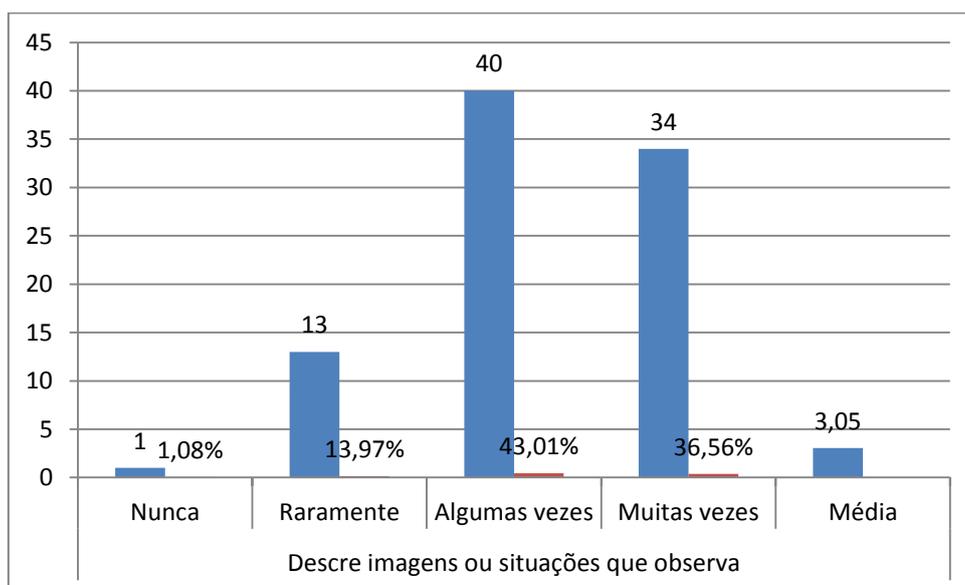


Gráfico 15 – Descrição de imagens

Reconto de histórias

A maioria (55,91%) afirma realizar esta atividade **algumas vezes**, enquanto 19,28% dos docentes dizem fazê-lo **muitas vezes** (Gráfico 16).

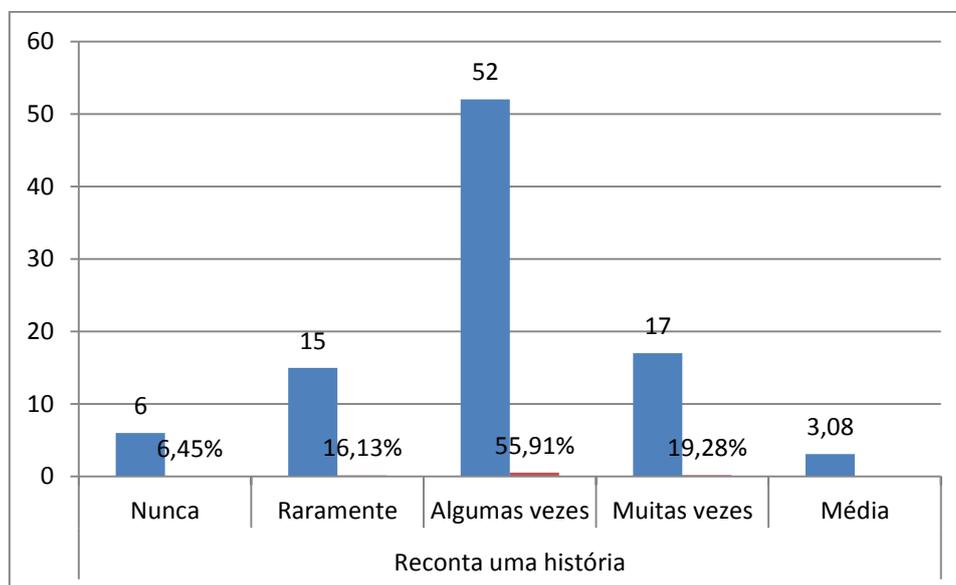


Gráfico 16 – Reconto de histórias

Apresentações orais

Fazer uma apresentação oral sobre um tema proposto pelo professor é dominado pela categoria **algumas vezes** (40,86%), enquanto **muitas vezes** foi a opção de 37,63 (Gráfico 17).

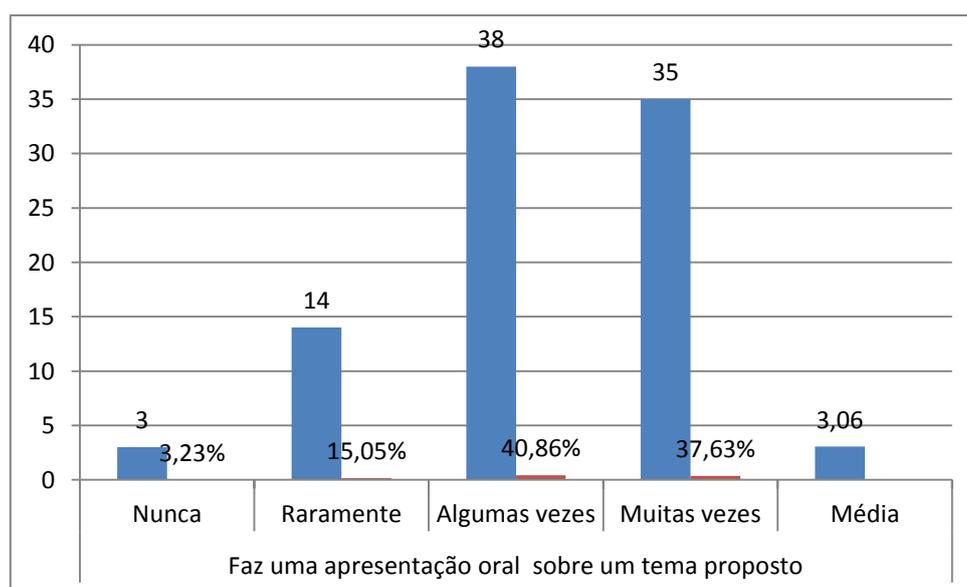


Gráfico 17 – Apresentações orais

Diálogo usando formas de tratamento adequado

No que se refere a dialogar com outras pessoas usando formas de tratamento adequado ao contexto, continua a ser predominante **algumas vezes** com mais de 37%, seguido de **muitas vezes** (31,18%) e **raramente** (19,35%) (Gráfico 18).

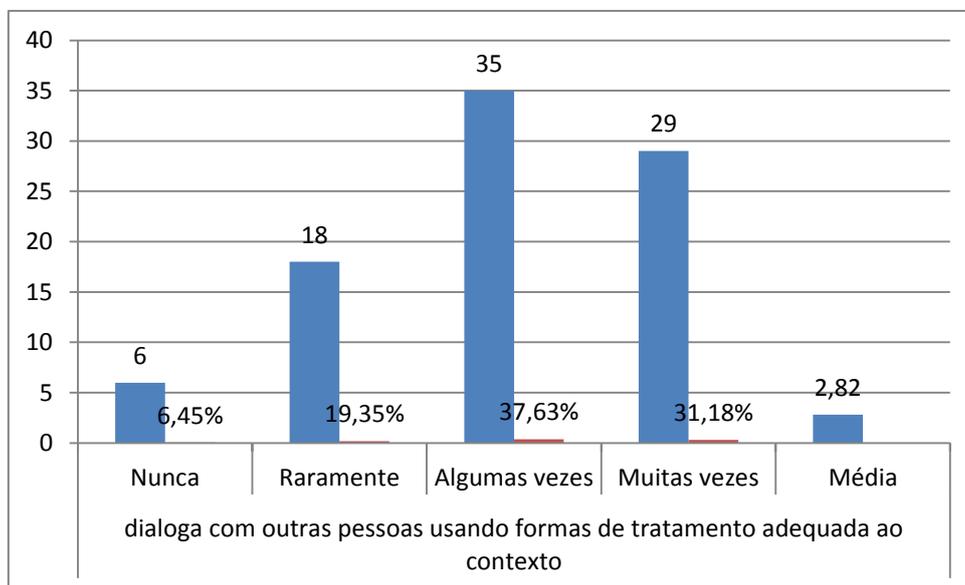


Gráfico 18 - Diálogo usando formas de tratamento adequado

Participação em debates

A maior frequência está em **muitas vezes**, escolhido por 33,33%. **Algumas vezes** foi selecionado por 31,18% e **raramente** por 26,88% (Gráfico 19).

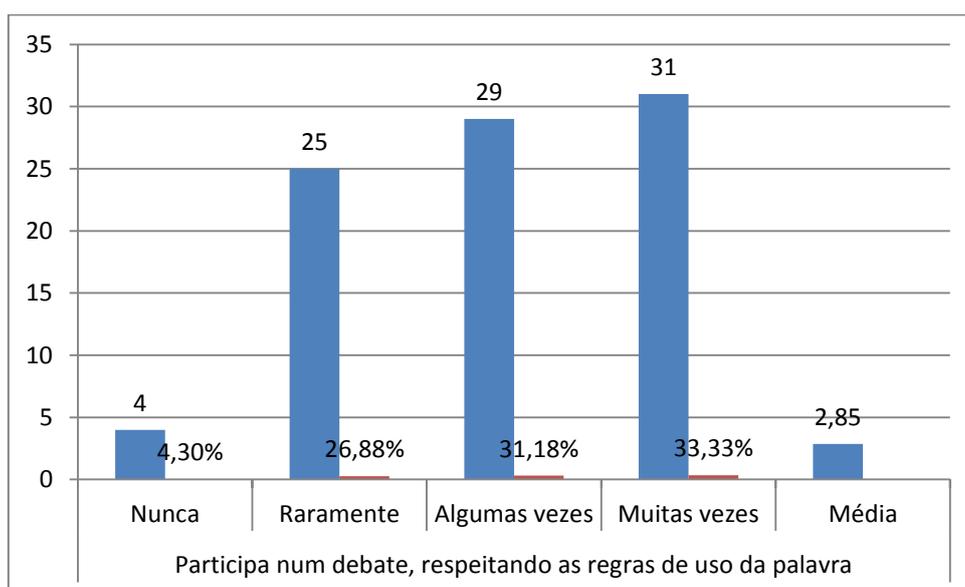


Gráfico 19 – Participação em debates

Identificação da intenção comunicativa

A categoria mais frequente é **algumas vezes**, representado 47,31% da amostra, enquanto a opção **muitas vezes** foi selecionada 25,81% e raramente por 16,13% (Gráfico 20).

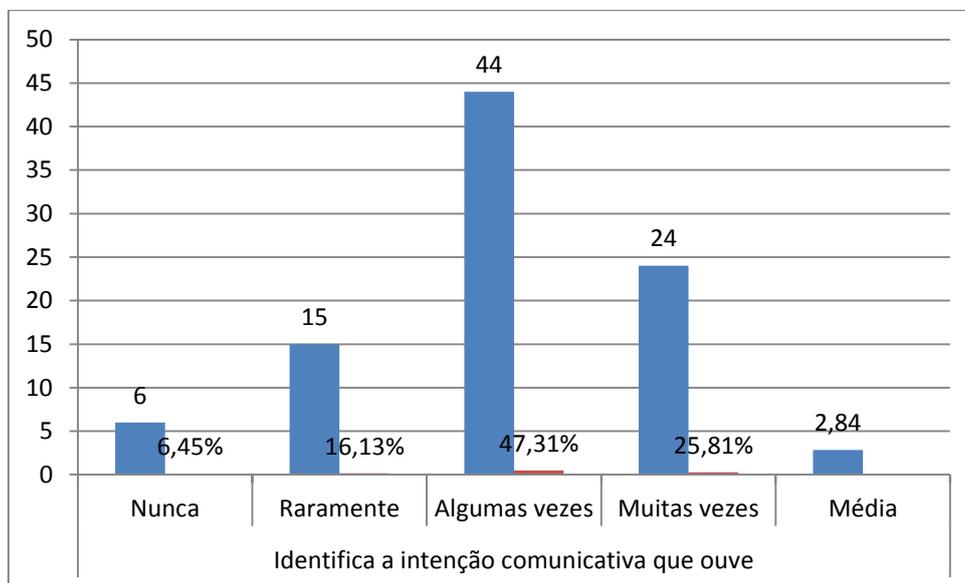


Gráfico 20 - Identificação da situação comunicativa

Convencer

Na variável “procura convencer os outros sobre a sua posição”, 38,71% dos professores dizem realizar a atividade **algumas vezes**, 22,58 fazem-na **muitas vezes**, 19,28% referem **nunca** e 12,90% **raramente** (Gráfico 21).

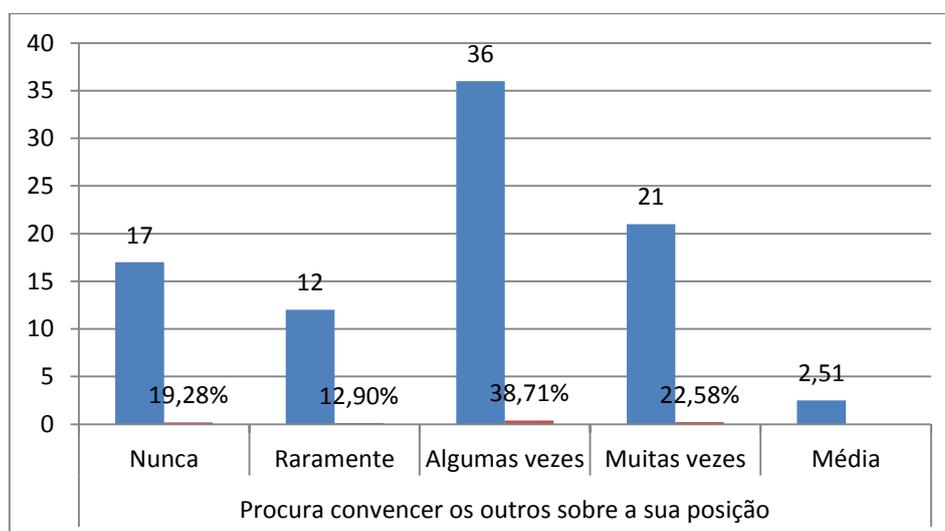


Gráfico 21 - Convencer

Escuta e identificação das ideias principais

Neste atividade “escuta uma apresentação e procura identificar as ideias principais”, 40,86%, dos inquiridos escolheram **algumas vezes** e 32,26% **muitas vezes** (Gráfico 22).

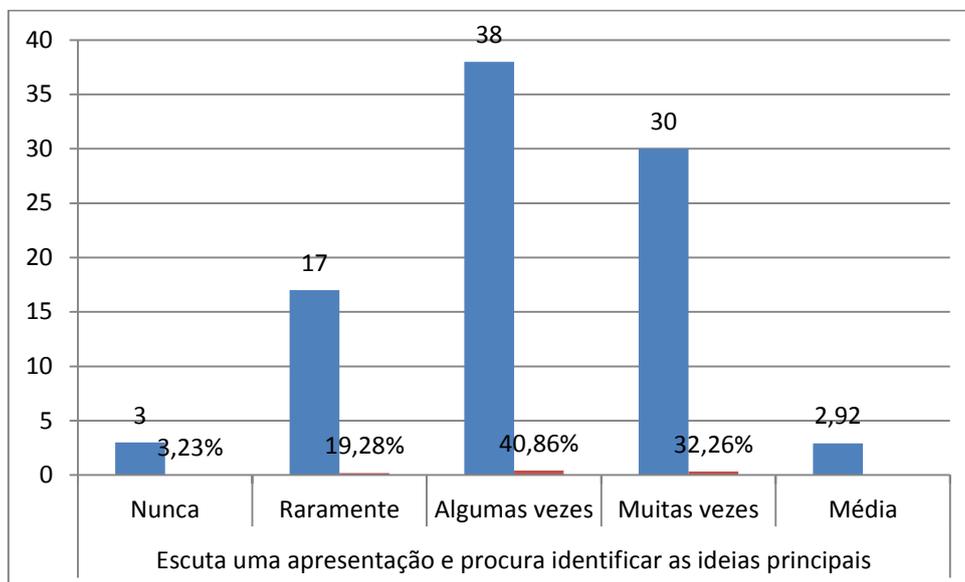


Gráfico 22 - Escuta e identificação das ideias principais

Tomada de notas a partir de apresentações orais

Quase 40% dos docentes afirmam realizar esta atividade **muitas vezes**, enquanto cerca de 30% dizem fazê-la **algumas vezes** (Gráfico 23).

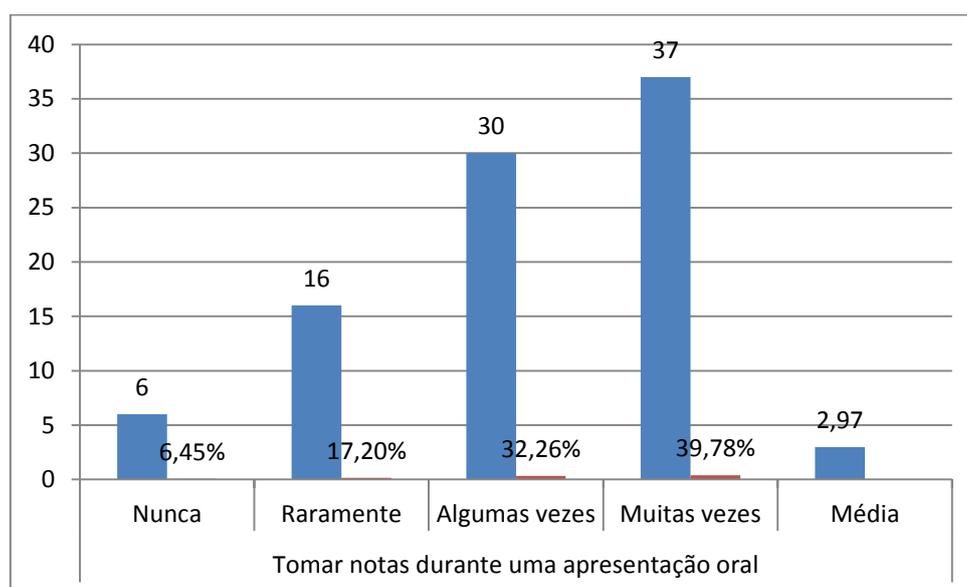


Gráfico 23 - Tomada de notas a partir de apresentações orais

Relato de acontecimentos

A maioria dos professores, cerca de 55%, diz realizar esta atividade **algumas vezes**. As três outras opções apresentam valores entre os 9% e os 16% (Gráfico 24).

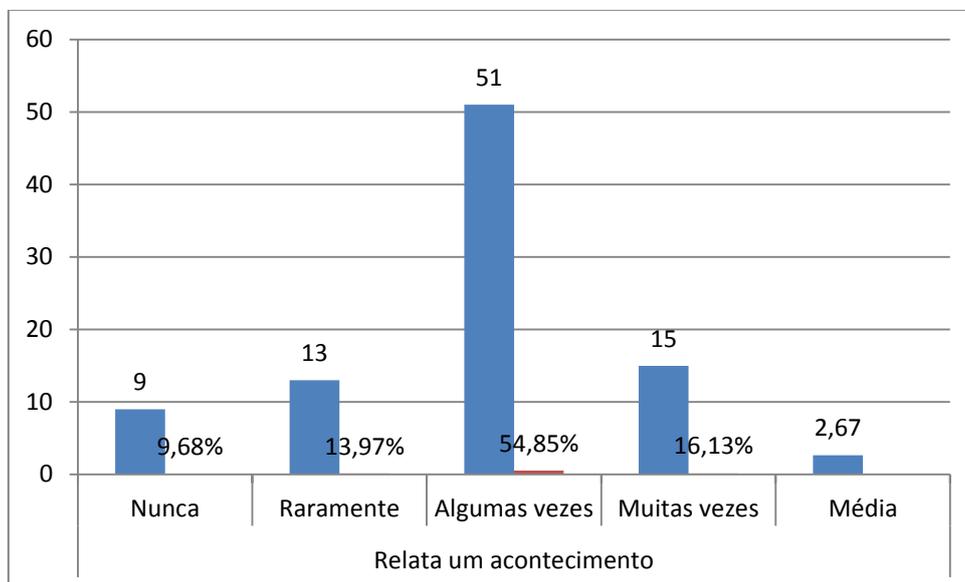


Gráfico 24 - Relato de acontecimentos

Identificação de textos

Na questão “identificar os textos que ouve”, a maior parte dos respondentes (46,24%) refere **muitas vezes**, sendo **algumas vezes** escolhido por 38,71% (Gráfico 25).

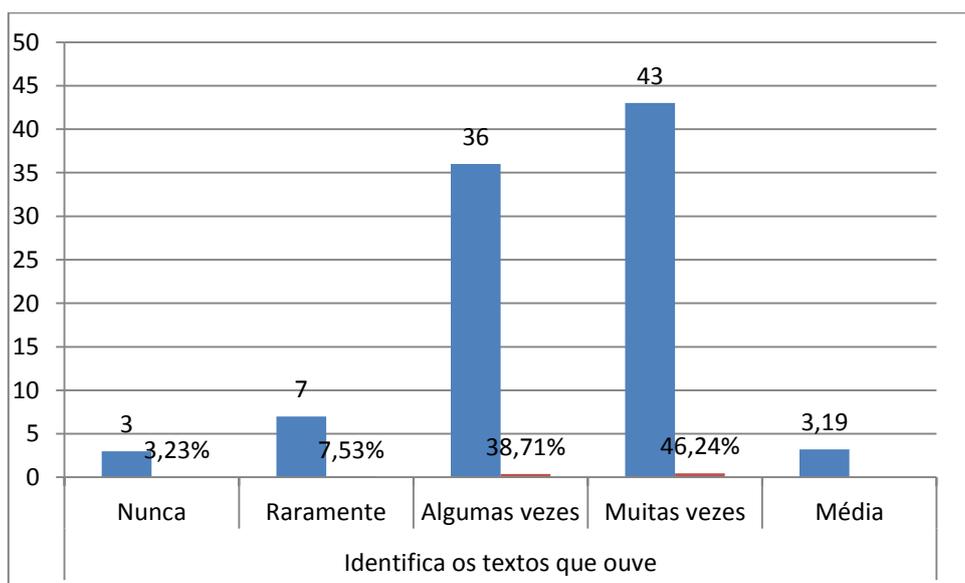


Gráfico 25 – Identificação de textos

Diálogo com diferentes intervenientes

Na variável “dialogar com diferentes intervenientes sobre o que ouve”, o número dos respondentes mais alto é o que seleciona **algumas vezes** (38,71%); **muitas vezes** e **raramente** têm a mesma frequência (23,66%) enquanto **nunca** foi a resposta escolhida por 9,68% dos professores (Gráfico 26).

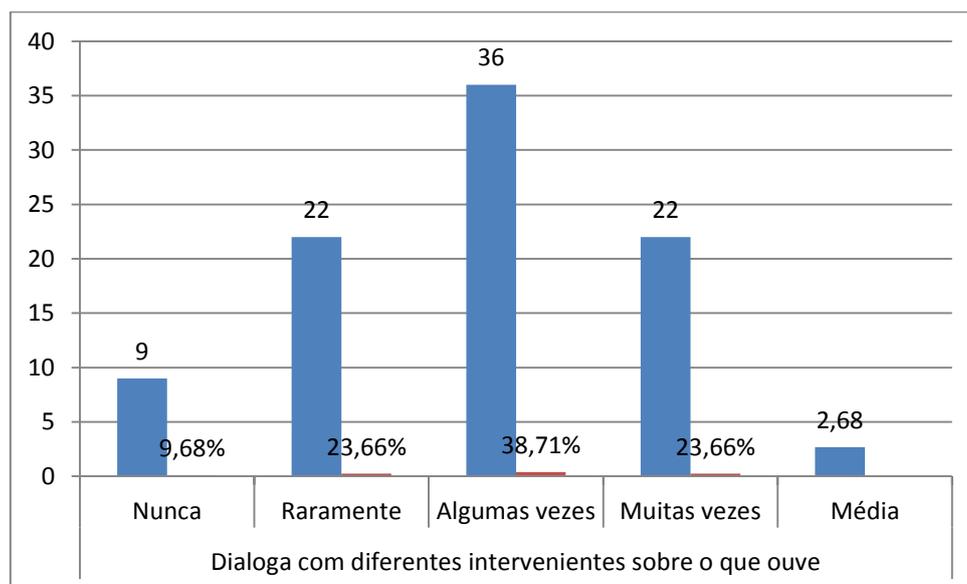


Gráfico 26 – Diálogo com diferentes intervenientes

O quadro seguinte procura sistematizar os resultados referentes a esta questão, organizando as diferentes atividades por ordem decrescente em função da média correspondente a cada uma delas. Assim, entre as atividades que os professores dizem realizar com maior frequência, traduzida numa média mais elevada (superior a 3.0), podemos encontrar as seguintes: Lê em voz alta, identifica os textos que ouve, reconta uma história, exprime oralmente uma opinião, faz apresentação oral sobre um tema proposto, descreve imagens ou situações que observa, resume oralmente uma narrativa. A leitura em voz alta destaca-se das demais, apresentando uma média de 3.69 por contraste com a atividade que se apresenta em segundo lugar, que tem 3.19.

Na parte inferior da tabela, com uma média mais baixa, encontramos as seguintes atividades: identifica a intenção comunicativa do que ouve, dá indicações, dialoga com outras pessoas usando formas de tratamento adequadas ao contexto, exprime os seus sentimentos, dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouve, relata um

acontecimento, solicita indicações, procura convencer os outros sobre a sua posição. Enquanto na parte mais alta da tabela, predominam atividades em que prevalece a perspectiva do falante, entre as atividades com média mais baixa encontramos sobretudo as que valorizam as dimensões do contexto e da interação.

Nº	Com que frequência realiza nas aulas atividades em que o aluno...?	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Média
		1	2	3	4	
1	Lê em voz alta	0	4	9	77	3.69
18	Identifica os textos que ouvem	3	7	36	43	3.19
9	Reconta uma história	6	15	52	17	3.08
2	Exprime oralmente uma opinião	4	8	47	31	3.06
10	Faz apresentação oral sobre um tema proposto	3	14	38	35	3.06
8	Descreve imagens ou situações que observa	1	13	40	34	3.05
4	Resume oralmente uma narrativa	3	17	41	42	3.01
3	Justifica oralmente o seu ponto de vista	4	15	33	36	2.99
16	Toma notas durante uma apresentação oral	6	16	30	37	2.97
15	Escuta uma apresentação e procura identificar as ideias principais	3	17	38	30	2.92
12	Participa num debate, respeitando as regras do uso da palavra	4	25	29	31	2.85
13	Identifica a intenção comunicativa do que ouve	6	15	44	24	2.84
6	Dá indicações	7	18	34	29	2.82
11	Dialoga com outras pessoas usando formas de tratamento adequadas ao contexto	6	18	35	29	2.82
7	Exprime os seus sentimentos	1	19	44	22	2.78
19	Dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouve	9	22	36	22	2.68
17	Relata um acontecimento	9	13	51	15	2.67
5	Solicita indicações	10	16	51	12	2.61
14	Procura convencer os outros sobre a sua posição	17	12	36	21	2.51

Tabela 14: Tabela de frequência da realização das atividades na sala de aula

Materiais usados nas suas atividades do domínio da oralidade

Nesta pergunta, que admitia a escolha de mais do que uma opção, podemos ver que um grande número dos inquiridos (70) utiliza materiais que constam do manual do ensino da língua portuguesa. É também relevante, e não muito diferente, o número dos que referem o uso de materiais constantes de outros manuais (66) e os que também referem o uso de materiais preparados por si próprios (Gráfico 27).

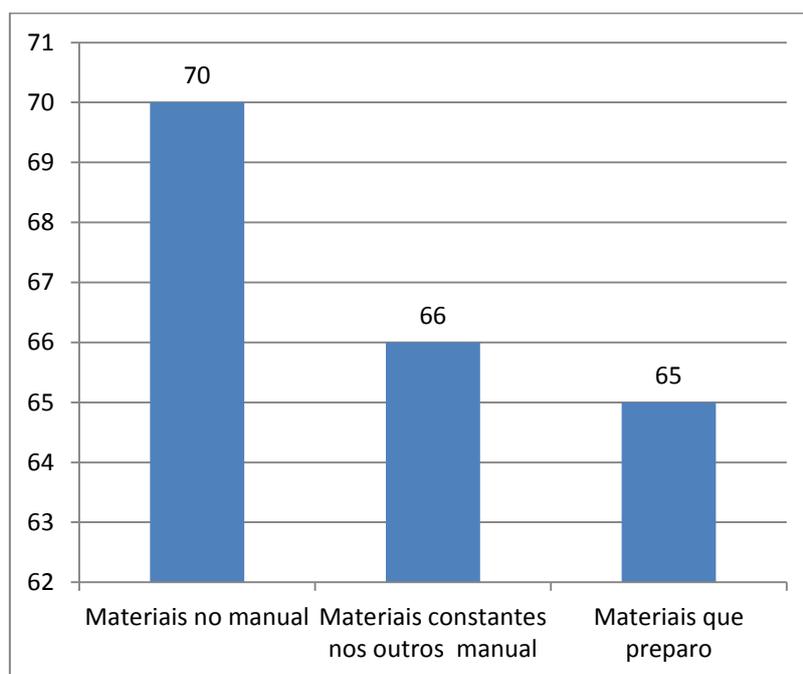


Gráfico 27 – Materiais usados no ensino da oralidade

Importância atribuída a diferentes aspetos na abordagem da oralidade

Nesta questão, os professores eram convidados a avaliar a importância que atribuíam a diferentes aspetos do domínio da oralidade, sendo “nada importante” o ponto mais baixo da escala e “muito importante” o ponto mais elevado.

Adequação do vocabulário adequado aos objetivos e a situação de comunicação

Como podemos verificar pelo Gráfico 28, a maioria dos professores (60) considera este aspeto **muito importante**, ou **importante** (28). Só 1 docente não considera este aspeto importante.

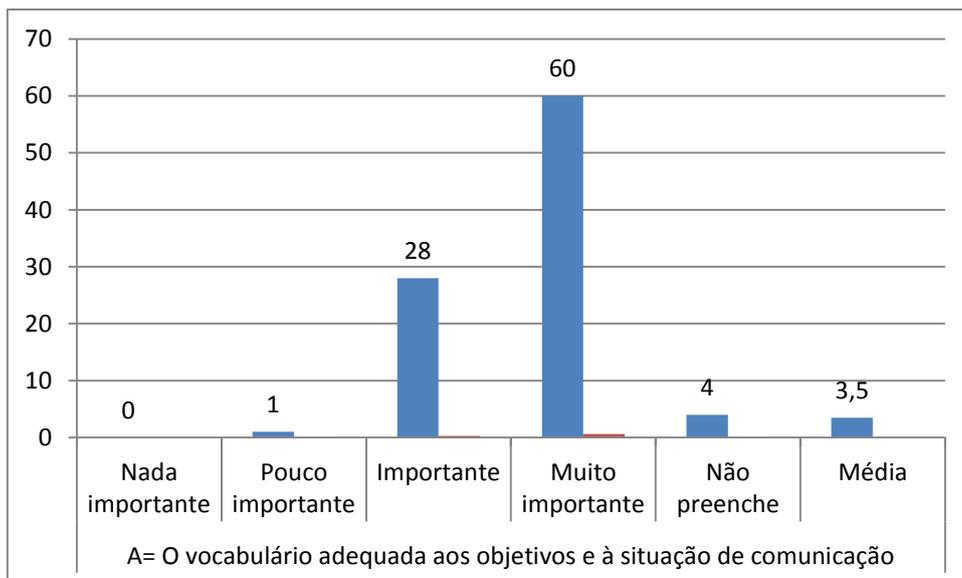


Gráfico 28 - Adequação do vocabulário adequado aos objetivos e a situação de comunicação

Adequação das estruturas gramaticais aos objetivos e à situação de comunicação

As respostas a esta questão são semelhantes às da questão anterior, sendo elevado o número de sujeitos que referem esta aspeto como **muito importante** (Gráfico 29)

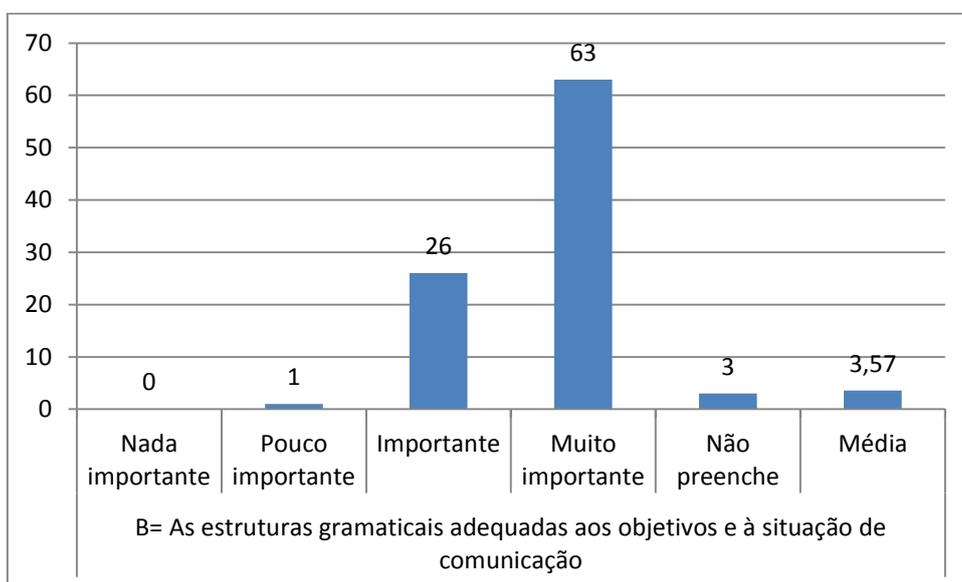


Gráfico 29 - Adequação das estruturas gramaticais adequadas aos objetivos e à situação de comunicação

Organização do discurso

Quarenta e oito respondentes consideram este aspeto **importante**, enquanto 37 o veem como **muito importante** (Gráfico 30).

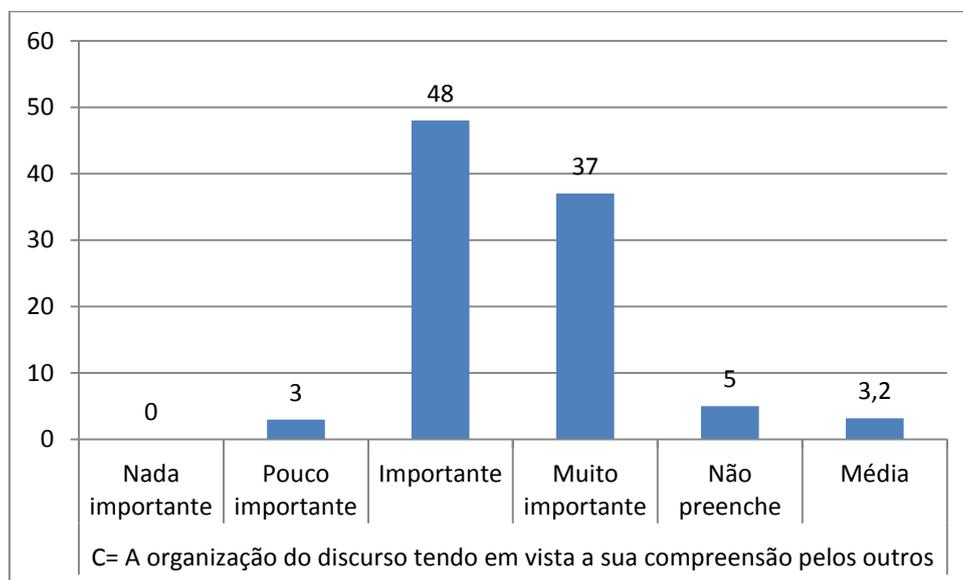


Gráfico 30 – Organização do discurso

Entoação e o ritmo

Consideraram este aspeto **importante**, 40 inquiridos, sendo o mesmo visto como **muito importante** por 37 e como **pouco importante** por 7 (Gráfico 31).

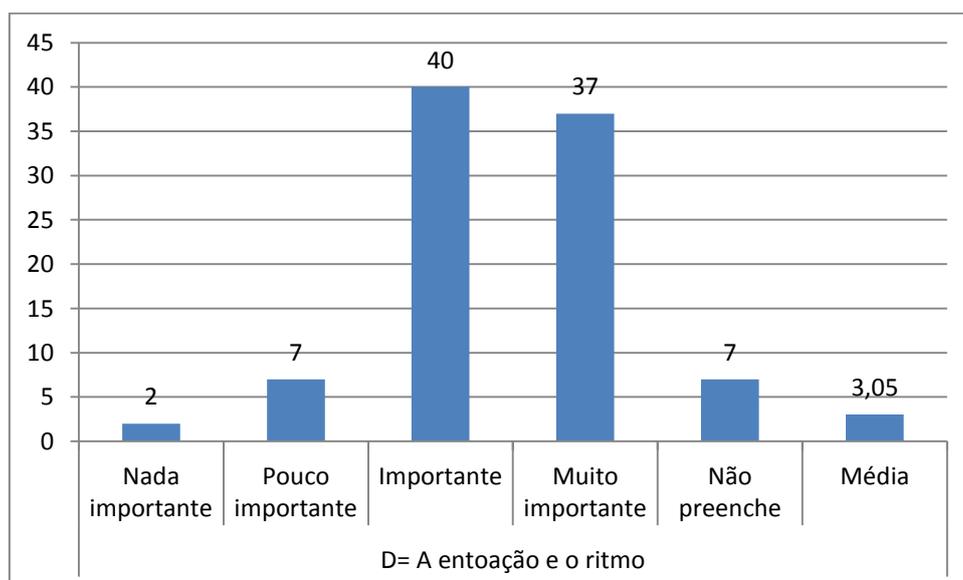


Gráfico 31 - Entoação e o ritmo

Gestos e reforço do sentido do que se quer comunicar

Nesta variável, o maior grupo corresponde aos docentes que a consideram **importante** (43). Há também 37 que a consideram **muito importante** e 7 que não a valorizam (Gráfico 32).

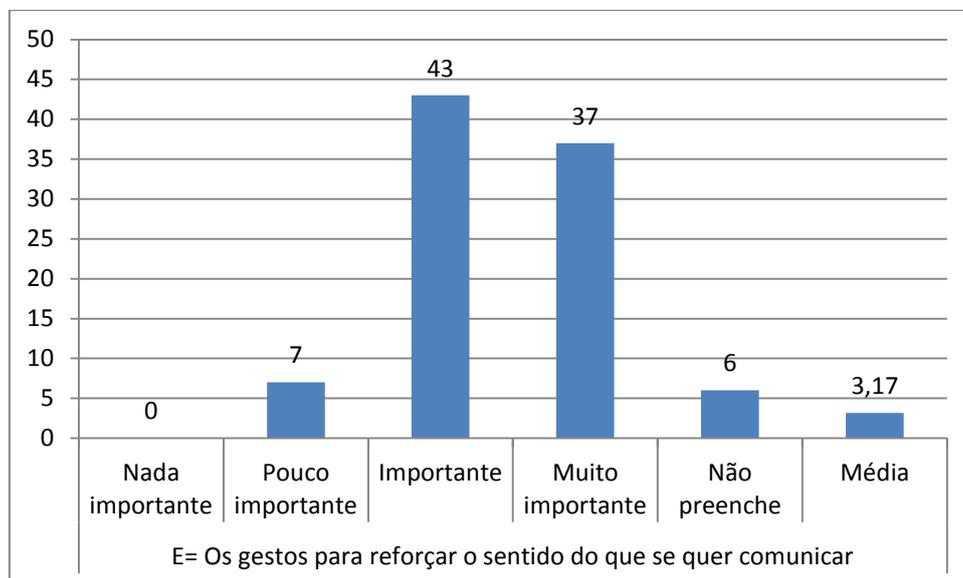


Gráfico 32 - Gestos e reforço do sentido do que se quer comunicar

Adequação das formas de tratamento

Esta aspeto é **muito importante** para 45 professores e **importante** para 38 (Gráfico 33).

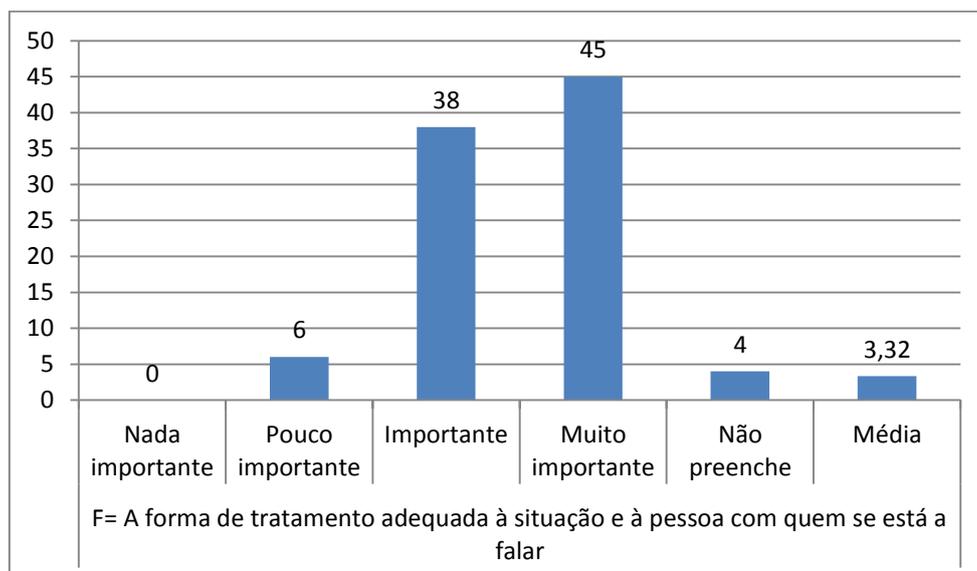


Gráfico 33 - Adequação das formas de tratamento

Diferença entre a oralidade e a escrita

Trata-se de um aspeto muito importante para 51 professores, havendo também 35 que o valorizam ao considera-lo importante.

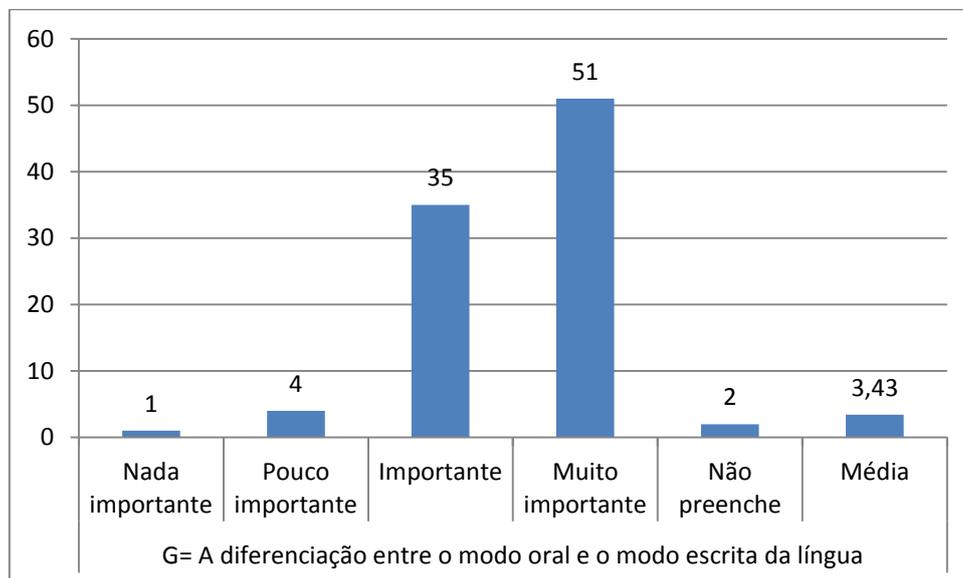


Gráfico 34 - Diferença entre a oralidade e a escrita

Procurando sintetizar esta questão, apresentamos um quadro em que destacamos a média correspondente aos diferentes aspetos. Podemos concluir que, tendo a média mais elevada, a adequação do vocabulário e das estruturas gramaticais aos objetivos e à situação de comunicação constituem os aspetos mais valorizados. No polo oposto, temos a entoação e o ritmo e os gestos como reforço do sentido do que se quer comunicar. Contudo, todos os aspetos apresentam um grau relativamente elevado de importância, já que todas as médias se situam acima de 3.0, sendo a diferença entre a média mais elevada e a menos elevada de apenas 0.5.

1.	A= O vocabulário adequado aos objetivos e à situação de comunicação					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	0	1	28	60	4	3,5
	0%	1,08%	30,11%	64,62%	4,30%	
2.	B= As estruturas gramaticais adequadas aos objetivos e à situação de comunicação					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	0	1	26	63	3	3,57
	0%	1,08%	27,96%	67,74%	3,23%	
3.	C= A organização do discurso tendo em vista a sua compreensão pelos outros					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	0	3	48	37	5	3,2
	0%	3,23%	51,61%	39,78%	5,38%	
4.	D= A entoação e o ritmo					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	2	7	40	37	7	3,05
	2%	7,53%	43,01%	39,78%	7,53%	
5.	E= Os gestos para reforçar o sentido do que se quer comunicar					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	0	7	43	37	6	3,17
	0%	7,53%	46,24%	39,78%	6,45%	
6.	F= A forma de tratamento adequada à situação e à pessoa com quem se está a falar					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	0	6	38	45	4	3,32
	0%	6,45%	40,86%	48,39%	4,30%	
7.	G= A diferenciação entre o modo oral e o modo escrita da língua					
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não preenche	Média
	1	4	35	51	2	3,43

	1,08%	4,30%	37,63%	54,84%	2,15%	
--	-------	-------	--------	--------	-------	--

Tabela 15: Tabela de adequação do uso do vocabulário

Avaliação do desempenho oral dos alunos

Nesta última pergunta do questionário, questionava-se os professores sobre o modo como procediam à avaliação dos seus alunos no que se refere ao seu desempenho oral. Havia 4 opções, que não se excluía mutuamente: (1) informalmente, com base na intervenção oral; (2) pela análise do desempenho do aluno nas atividades do domínio da oralidade; (3) em momentos específicos dedicados à avaliação da oralidade; (4) outras. O gráfico 35 mostra-nos que, a opção 2 tem o maior número de respondentes (76 - 81,72%), seguida da opção 3 (61 - 65,59%) e da opção 1 (51 - 54,84%). A opção quatro não foi selecionada.

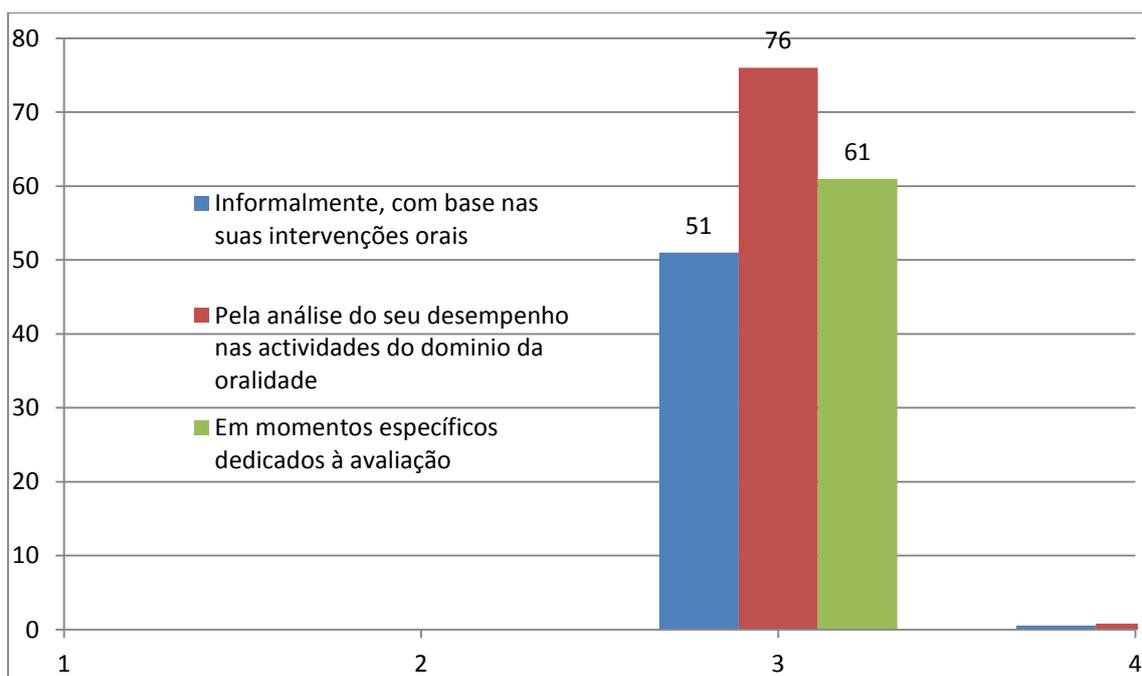


Gráfico 35 - Avaliação da oralidade

Conclusão

Com esta última pergunta sobre a avaliação da oralidade, findamos a nossa análise das respostas ao questionário sobre o ensino dessa componente na aula de Português como Língua Não Materna, mas como Língua Oficial da República Democrática de Timor-Leste.

Escolhemos a oralidade como objeto do nosso estudo porque ainda não encontramos nenhum trabalho sobre esta questão e ela nos parece importante.

Numa síntese, podemos dizer que a maior parte dos professores tem 45 anos ou mais e entre 10 e 15 anos de serviço. Muitos desses professores aprenderam Português ainda no tempo em que Timor era uma província ultramarina portuguesa. Como habilitação académica, mais de metade dos professores concluíram o Bacharelato e alguns têm uma licenciatura (11,83%). A maioria dos professores do 3º ciclo do ensino básico em Timor são funcionários públicos, há uma minoria de voluntários e de contratados.

Quanto aos objetivos, os professores valorizam sobretudo ler em voz alta e apresentar e justificar as opiniões. Valorizam menos o falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto. No que respeita às atividades, a leitura em voz alta é também a mais frequente. Os materiais usados no ensino da oralidade são sobretudo retirados do manual. Quanto aos aspetos mais valorizados, destacam-se o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Na avaliação da oralidade, a maioria dos inquiridos refere a análise do desempenho dos alunos nas atividades desse domínio

Podemos considerar que a abordagem da oralidade privilegia a ação do falante em detrimento do ouvinte, da interação entre pessoas e do contexto de comunicação.

Chegando à conclusão deste estudo, resta-nos afirmar que a oralidade constitui uma componente importante no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, materna ou não materna. No início de uma vida humana todos os recém-nascidos pronunciam a mesma linguagem oral, que é o choro, como diz o Mia Couto: “A nossa língua materna não é a palavra. O choro é o nosso primeiro idioma”. Decerto podemos considerar que a função oral é edificadora do ser humano.

O ensino da oralidade deve possibilitar o desenvolvimento de diferentes competências para o sujeito poder participar em diversas situações comunicativas. O professor deve trabalhar com os alunos com planos de aulas cativantes e engraçadas promovendo aulas

vivas, fomentando a participação ativa nas atividades da expressão oral, em situações que evitem a exaustão e a monotonia do ensino.

Timor-Leste, que foi uma colónia portuguesa, na qual se deixou de comunicar em Português durante os 24 anos da ocupação estrangeira, é uma nação plurilingue com mais de 16 línguas nacionais, que condicionam os falantes ao aprenderem e praticarem outras línguas não maternas, especialmente o Português que foi escolhido como Língua Oficial (LO) e Língua de Escolarização. O plurilinguismo aparece como uma vantagem que enriquece a cultura de um país, constituído um meio para obter outros conhecimentos atitudes e valores. Uma educação multilíngue promove a mobilidade, que pode ser física ou virtual, estimulada pelo uso das novas tecnologias de conhecimento e comunicação. Timor-Leste também consagrou na sua Constituição “a Língua Inglesa e a Língua Indonésia como línguas de trabalho”.

O desenvolvimento da proficiência comunicativa deve ser a grande intenção do ensino básico de Timor-Leste. De acordo com o Programa em vigor “pretende-se desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes, que permitam aos alunos comunicar, oralmente e por escrito de forma cada vez mais adequada de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e ajudar ao desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que vivem”. Para concretizar esta intenção do governo timorense, abriram-se cursos de bacharelato em cada distrito, em cooperação com os governos português e brasileiro desde ano 2000, criaram-se bolsas de estudo para os seus cidadãos estudarem a Língua Portuguesa em Portugal e Brasil no âmbito de licenciatura, mestrado e doutoramento.

Neste estudo, o investigador procura mostrar aos leitores timorenses que o ensino da oralidade é importante e precisa de ser melhorado para dar resposta aos objetivos do Programa.

Importa-nos ainda destacar que muitos outros aspetos referentes ao ensino da oralidade podiam ter sido abordados neste trabalho, porém por motivos que nos superam não foi executável. Ultrapassamos os obstáculos procedentes da pouca experiência com a investigação e a distância em relação ao contexto de estudo. Uma deslocação para o outro lado do globo dura dois dias de transporte aéreo e a deslocação às escolas nos Subdistritos e Distritos de Timor-Leste é difícil, implicando estradas de péssimas condições e até riscos quando circula no tempo da chuva. Outro constrangimento foi o

tempo que não permitiu um melhor aproveitamento de todas as leituras feitas durante o decurso do trabalho.

Referência Bibliográficas

- ALMEIDA, N.C. (2011). *Língua Portuguesa em Timor-Leste – Ensino e Cidadania*. Lisboa – Porto. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- AMOR, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa. 1ª Edição, Texto Editora, Lda.
- AZEVEDO, M.O., PINTO, M.S.F. & Lopes, M.C.A. (1996). *Dá Comunicação à Expressão - 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Porto-Portugal. Divisão Gráfica ASA.
- BELO, D.C.F.X. (2013). *Dom Frei Manuel de Santo António – Bispo Dominicano Expulso de Timor*. Porto-Portugal. Edições Salesianas.
- BELO, D.C.F.X. (2013). *História da igreja em Timor-Leste – 450 anos de Evangelização (1562-2012)*. Porto-Portugal. Edição Fundação Eng. António de Almeida.
- BELO, D.C.F.X. (2013). *Os Antigos Reinos de Timor-Leste (Reys de Lorosay e Reys de Lorothona, Coronéis e Datos)*. Porto-Portugal. 2ª Edição Porto Editora.
- BELO, M. & SÁ, C.M. (2005). *A Leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa – Caderno Didáticos. Série Línguas nº 5*. Aveiro-Portugal. Edição Universidade de Aveiro.
- BIZARRO, R. MOREIRA, M.A. & FLORES, C. (2013). *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa-Portugal. Lidel – Edições Técnicas, Ida.
- CARDOSO, J.R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa-Portugal. 1ª Edição, Guerra e Paz, Editores, S.A.
- CASTILHO, A.T. (2003). *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo- Brasil. Editora Pinsky, Ltda.
- CASTRO, R.V. (1995). *Para Análise do Discurso Pedagógico, Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga-Portugal. Serviços de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.

Constituição da República Democrática de Timor-Leste.
<http://timor.no.sapo.pt/constibase.html>

COUTINHO, C.M.G.F. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra-Portugal. Edições Almedina, S.A.

Decreto-Lei nº 75/2010, 23 de junho de 2010 – O Estatuto da Carreira Docente.
<http://timor-leste.gov.tl>

FELGUEIRAS, J. SJ. & MARTINS, J.A.SJ. (2010). *Nossas memórias de Vida em Timor*. Braga-Portugal. 2ª Edição, Editorial A. O.

FONSECA, F., IRENE, I.M.D., & FIGUEIREDO, O. (2002). *A Língua na Formação de Professores de Português*. Porto-Portugal. Centro de Linguística da Universidade do Porto.

FONSECA, J., PINTO, A.G., ALMEIDA, C.A., & RAMOS, R.A., (1988). *A Organização e o funcionamento dos Discursos - Estudo sobre Português Tom 3*. Porto-Portugal. Porto Editora.

GOMES, A. & CAVACAS, F. (2006). *Escutar, Falar – Oralidade*. Coleção, Português, Língua Viva. Lisboa. CE, Editores Associados, Lda.

GUSMÃO, K.R.X. (2012). *Xanana Gusmão e os primeiros 10 anos da construção do Estado timorense*. Porto-Portugal. 1ª Edição, Porto Editora.

HILL, H.M. (2000). *Gerakan Pembebasan Nasional Timor Lorosae*. Díli-Timor-Leste. Sahe Institute for Libertation dan Yayasan HAK.

HILL, M.M. & HILL, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa-Portugal. 2ª Edição, Edições Sílabas, Lda.

JÚNIOR, C.J.M. (1977). *Manual de Expressão Oral & Escrita*. Petrópolis-Rio de Janeiro- Brasil. Editora Vozes Ltda.

Lei de Bases de Educação de Timor-Leste. <http://www.scrib/Lei-de-Bases-de-Educacao-2008>

LIMA, J.A. & PACHECO, J.A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para Elaboraões de Dissertações e Teses*. Porto-Portugal. Porto Editora.

- LOMAS, C. (2003). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto-Portugal. ASA Editore, S.A.
- LOPES, V.P. (1979). *Língua Portuguesa – Elementos de Linguística*. Porto-Portugal, Artes Gráficas, Lello & Irmãos-Editores.
- LOURENÇO, S. (2011). *Um Enquadramento de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste – Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas*. Lisboa – Porto. Lidel-edições técnicas, Lda.
- MARTINS, M.R.D. (1988). *Ouvir Falar – Introdução a Fonética do Português*. Lisboa. Editorial Caminho, Lda.
- MOLINA, M.J. (2013). *Socorro - Sou Professor*. Madrid España. Editorial CCS.
- OLIVEIRA, H.J.C. (2010). *Elementos da Gramática da Comunicação 2*. Aveiro – Portugal. Fundação para Estudos e Desenvolvimento da Região de Aveiro.
- PACHECO, J. (2009). *Projeto do Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste*, Universidade do Minho.
- PESTANA, M.I. (1973). *Prática pedagógica, Língua Portuguesa, Ensino Básico*. Coimbra-Portugal. Atlântida Editora.
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- REIS, C. & ADRAGÃO, J.V. (1990). *Didática do Português*. Lisboa-Portugal. Copyright, Universidade Aberta.
- RIGOLET, S.A. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto-Portugal. Porto Editora Lda.
- RODRIGUES, M.H.P. (1979). *Práticas de Linguísticas 7º, 8º e 9º ano*. Porto-Portugal. Livraria Figueirinha.
- ROSENTAL, C. e Murphy, C. F. (2001), *Introduction aus Méthodes Quantitatives en Sciencies Humaines et Sociales*, Instituto PIAGET Avenida João Paulo II-Lisboa.
- SANTOS, J. V. (2011). *Linguagem e Comunicação*. Coimbra. Edições Almedina, S.A.

- SEQUEIRA, F. CASTRO, V.R. SOUSA, M.L. (1989). *O Ensino do Português: Teoria e Práticas*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário-Universidade do Minho
- SOUSA, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didático*. Coleção Práticas. Porto. 1ª Edição ASA, S.A.
- TAVARES, C.F. (2007). *Didática do Português – Língua Materna e não Materna – no Ensino Básico*. Porto-Portugal. Porto Editora, LDA.
- THIBAUT, C. (2010). *Terapia da Fala e Oralidade – A esfera oro-facial d criança*. Lourdes. LUSODIDACTA, Lda.

Web grafia (Sem títulos)

http://www.capuchinhos.org/timor/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=173 (Consultado em 06-03-2014).

<repositorium.sdum.uminho.pt/.../6/Cap%25C3%25ADtulo%2520III.pdf> (Pesquisado em 7-4-2014)

<2Pwww.ufvjm.edu.br/.../Língua-Portuguesa-em-Timor-Leste-contexto-de-e...>
(Pesquisado em 21-4-2014)

<Xa.yimg.com/kq/groups/21604804/503984638/.../CAPÍTULO+3.doc> (Pesquisado em 24-3-2014)

<www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/...f> . *O que é um questionário* (Pesquisado em 28-03-2014)

<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>

<http://conceito.de/metodologia#ixzz2xFcqUql8> Conceito de metodologia - O que é, Definição e Significado. (Pesquisado em 10-02-2014)

Www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid... (Consultado em 31-03-2014)

https://repositorio.uac.pt/bitstream/...3/.../ARQSusanaMiraLeal_p9-38.pd... (Pesquisado em 26-2-2014)

Www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/.../Portugues/.../programa_portugue...
(Pesquisado em 12-4-2014)

Anexo

Anexo 1 – Questionário utilizado na pesquisa

QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NAS AULAS DO PORTUGUES NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM TIMOR LESTE

O Questionário que se segue insere-se no âmbito de um projeto de investigação com vista à obtenção do grau de **Mestre em Educação pela Universidade do Minho (Portugal)**. O seu objetivo é caracterizar o Ensino da Oralidade na disciplina de Língua Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor Leste.

I. Identidade do professor/respondente

Idade: _____

Anos de Experiência : _____

Língua Materna: _____

Escola onde leciona: _____

Suco/freguesia: _____

Subdistrito: _____

Distrito: _____

II. Formação Académica e profissional do professor:

1. Assinale a resposta, apropriadas com a sua última formação académica ou (*mencione por baixo, caso a sua situação não conste da lista*):

- | | |
|---------------------------------|--------|
| a. 4ª Classe | g. SD |
| b. 2º Ano do Ciclo Preparatório | h. SMP |
| c. 4º Ano de Canto Resende | i. SPG |
| d. 5º Ano Liceu | j. SMA |
| e. Bacharelato | l. D3 |
| f. Licenciatura | m. S1 |
| g. | |
-

2. Cursos de capacitação profissional do professor (*mencione um ou mais cursos, ou acrescente por baixo caso a sua situação não esteja referida*)

- Formação de Língua Portuguesa nível I
- Formação de Língua Portuguesa nível II
- Formação de Língua Portuguesa nível III
- Curso da oficina da Língua Portuguesa
- Curso de Preparação para Bacharelato
- Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

g. _____

3. Estatuto de funcionário (*mencione um dos estatutos escritos ou cite por baixo caso a sua situação seja outra*).

- a. Voluntário
- b. Contratado
- c. Permanente

d. _____

III. O ensino da oralidade

1 - Qual a importância que atribui aos seguintes objetivos relativos ao ensino da oralidade?

(Atribua uma pontuação de 1 a 8, considerando 1 o mais importante e 8 o menos importante)

Apresentar e justificar as suas opiniões	
Comentar os pontos de vista de outros	
Contar ou recontar narrativas	
Expressar sentimentos	
Ler em voz alta	
Fazer comunicações formais	
Falar para interlocutores variados, em função do seu estatuto e do contexto	
Escutar pessoas que falam em diferentes circunstâncias, para públicos diversos e com objetivos variados	

2 - Que tempo dedica à oralidade nas suas aulas?

Menos de 25% do tempo disponível	
Entre 25% e 50% do tempo disponível	
Entre 50 e 75% do tempo disponível	
Mais de 75% do tempo disponível	

3 - Com que frequência realiza nas suas aulas atividades em que o aluno ...? (Atribua de 1 a 4)	1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes	4 Muitas Vezez
Lê em voz alta				
Exprime oralmente uma opinião				
Justifica oralmente o seu ponto de vista				

Resume oralmente uma narrativa				
Solicita indicações				
Dá indicações				
Exprime os seus sentimentos				
Descreve imagens ou situações que observa				
Reconta uma história				
Faz uma apresentação oral sobre um tema proposto				
Dialoga com outras pessoas usando formas de tratamento adequadas ao contexto				
Participa num debate, respeitando as regras de uso da palavra				
Identifica a intenção comunicativa do que ouve				
Procura convencer os outros sobre a sua posição				
Escuta uma apresentação e procura identificar as ideias principais				
Toma notas durante uma apresentação oral				
Relata um acontecimento				
Identifica os textos que ouvem				
Dialoga com diferentes intervenientes sobre o que ouve				

4 - Que materiais usa para apoiar as suas atividades do domínio da oralidade nas suas aulas? (Pode assinalar mais do que 1)	Assinale com um X
Materiais constantes do manual escolar adotado	
Materiais constantes de outros manuais escolares, a que tenho acesso	
Materiais que preparo com recurso a textos variados	
Outros. Quais? <hr/> <hr/> <hr/>	

5 - Na abordagem da oralidade, que importância atribui aos seguintes aspetos?	1	2	3	4
--	----------	----------	----------	----------

(Atribua de 1 a 4)	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
O vocabulário adequado aos objetivos e à situação de comunicação				
As estruturas gramaticais adequadas aos objetivos e à situação de comunicação				
A organização do discurso tendo em vista a sua compreensão pelos outros				
A entoação e o ritmo				
Os gestos para reforçar o sentido do que se quer comunicar				
A forma de tratamento adequada à situação e à pessoa com quem se está a falar				
A diferenciação entre o modo oral e o modo escrito da língua				

6 - Como avalia o desempenho oral dos seus alunos? (Pode assinalar mais do que 1)	Assinale com um X
Informalmente, com base nas suas intervenções orais	
Pela análise do seu desempenho nas atividades do domínio da oralidade	
Em momentos específicos dedicados à avaliação da oralidade	
Noutras situações. Quais?	

Obrigado

Anexo 2 - Tabela de Escolas no ensino não superior de Timor Leste



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direção Nacional do Plano Estatística e Tecnologia de Informação
Departamento SIGE/EMIS

Districts - All Schools Summary Report

District	Basic Education			Secondary Education		Total
	EP	EPS	EBC	General	Technical	
Aileu	67	1	11	6	1	86
Ainaro	65	3	17	4	0	89
Baucau	141	16	17	9	3	186
Bobonaro	120	2	23	5	0	150
Cova Lima	74	1	20	4	1	100
Dili	69	14	14	21	4	122
Ermera	106	2	22	4	2	136
Lautem	67	2	15	2	1	87
Liquica	52	4	7	5	1	69
Manatuto	54	2	16	4	0	76
Manufahi	62	3	13	6	2	86
Oecusse	61	2	9	3	1	76
Viqueque	80	2	18	8	1	109
Total	1018	54	202	81	17	1372

Anexo 3 - Tabela de alunos do ensino não superior de Timor Leste



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direção Nacional do Plano Estatística e Tecnologia de Informação
Departamento SIGE/EMIS

District	Basic Education				Secondary Education				Total
	EP		EPS		General		Technical		
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Aileu	5690	5040	1388	1443	951	990	82	123	15707
Ainaro	8164	7430	1803	1683	857	943	0	0	20880
Baucau	14165	12841	3826	3815	2133	2114	314	247	39455
Bobonaro	11080	10571	2394	2447	1396	1435	0	0	29323
Cova Lima	7876	7372	1968	2059	1215	1280	274	155	22199
Dili	21359	19602	6766	6816	8124	8260	1509	1199	73635
Ermera	15320	14096	3013	2664	1225	1073	171	160	37722
Lautem	8400	7781	2219	2196	953	1178	235	17	22979
Liquica	7432	6606	1540	1473	970	922	165	164	19272
Manatuto	5679	5181	1298	1239	534	527	0	0	14458
Manufahi	5692	5297	1468	1452	872	1033	339	331	16484
Oecusse	7175	7011	1361	1363	665	551	182	213	18521
Viqueque	9568	8577	2320	2311	1044	1107	66	34	25027
Total	127600	117405	31364	30961	20939	21413	3337	2643	355662
	245005		62325		42352		5980		
	307330				48332				

Anexo 4 - Tabela das escolas do ensino não superior de Timor Leste



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direção Nacional do Plano Estatística e Tecnologia de Informação
Departamento SIGE/EMIS

District - Teacher Summary [2012] for All (Public/Private/Catholic) Schools

District	Basic Education				Secondary Education				Total
	EP		EPS		General		Technical		
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Aileu	204	128	84	31	46	16	11	6	526
Ainaro	159	156	90	75	38	15	0	0	533
Baucau	477	316	197	74	137	41	32	7	1281
Bobonaro	433	154	163	53	85	25	0	0	913
Cova Lima	318	160	131	40	51	19	25	7	751
Dili	323	543	222	164	313	149	81	34	1829
Ermera	352	219	112	42	43	20	2	0	790
Lautem	359	128	144	26	81	16	9	1	764
Liquica	235	118	112	32	33	15	13	5	563
Manatuto	167	112	97	27	34	19	0	0	456
Manufahi	227	137	105	53	45	24	25	9	625
Oecusse	198	117	79	44	37	16	15	8	514
Viqueque	423	136	200	42	113	27	18	2	961
Total	3875	2424	1736	703	1056	402	231	79	10506
	6299		2439		1458		310		
	8738				1768				

Anexo 5 - Tabela de professores do 3º ciclo de Timor Leste



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Dados dos Professores da Língua Portuguesa do Ensino Básico em Timor-Leste Ano letivo 2013

Polos	Distritos	Nº dos professores da Língua Portuguesa do Ensino Básico	OBS.
I Baucau	Baucau	146	
	Manatuto		
	Viqueque		
	Lautém		
II Díli	Díli	166	
	Aileu		
	Liquiçá		
	Oecusse		
III Maun-Fahe	Maun.Fahe	69	
	Ainaro		
	Covalima		
IV Bobonaro	Bobonaro	58	
	Ermera		
Total		439	

Dili, 12 de Outubro de 2013
 Chefe Departamento de Formação dos Professores
 INFORDEPE

Aurora de Assunção Sarmento

Anexo 6 – Tabela de Formação de professores de Timor Leste



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - INFORDEPE**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSO DE BACHARELATO

Anos de graduação dos estudantes de Bacharelato em Português									
Departamento	2009		2010		2011		2012		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Biologia	79	55	42	29	19	21	88	47	380
Física	6	2	27	6	18	9	26	2	96
Química	6	2	16	9	13	5	6	4	61
Matemática	42	33	78	29	6	33	109	19	343
História e Geografia	0	0	41	12	2	0	0	0	55
Língua Portuguesa	0	0	103	43	168	62	199	80	655
Ensino Primário	36	48	154	127	139	62	30	24	643
Total	169	140	461	255	386	184	458	176	2232
	309		716		573		634		

Anexo 7 – Carta de Recomendação do Diretor Geral da Educação de Timor Leste

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR LESTE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Rua Vila Verde Dili Tel.3339662
DIRECÇÃO GERAL DOS SERVIÇOS CORPORATIVOS

Ex^{mos} : Senhores Directores Distritais da Educação do Distrito de Dili, Covalima, Ainaro, Manufahi e Oe-Cusse

Numero .Ref. : *452* / RDTL/ME/DGSC/VIII/2013

Assunto : Carta de Recomendação

Em conformidade com a carta de Recomendação da Universidade do Minho Portugal, datada do dia 21 de Julho de 2013 sobre “ **O Ensino da Oralidade no 3º Ciclo do Ensino Básico**” em Timor Leste. Em relação a este assunto o Ministério da Educação através da Direcção Geral dos Serviços Corporativos recomenda ao **Manuel Magno Atoc**, Estudante da Universidade do Minho, para fazer a sua pesquisa do projecto acima referido nos distritos de Dili, Ainaro, Manufahi, Covalima e Liquiça, conforme a recomendação em anexo..

Pela sua atenção e colaboração apresentamos os meus melhores agradecimentos com elevada consideração.

Dili, 26 de Agosto de 2013

O Director Geral dos Serviços Corporativos

Antoninho Pires
Antoninho Pires

Anexo 8 – Fotografias de algumas escolas visitadas

Fotografias de algumas escolas do Ensino Básico de Timor-Leste



Ensino Básico de Belulic Leten, Subdistrito de Fatumea, Distrito de Covalima



Ensino Básico de Tashilin, Subdistrito de Zumalai, Distrito de Covalima



Ensino Básico de Belulic Leten, Subdistrito de Fatumea, Distrito de Covalima



Ensino Básico de Diligência, Subdistrito de Same, Distrito de Manufahi



Estrutura do Ensino Básico de Salele Subdistrito de Tilomar Distrito Covalima



Os estudantes do 3º ciclo participam na limpeza da sua escola (EBC Tashilin-Zumalai)