



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2017

**Eugénia Manuela
Viegas**

**Análise do Manual de Português do 10.º ano do Ensino
Secundário Geral de Timor-Leste**



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas
2017

**Eugénia Manuela
Viegas**

**Análise do Manual de Português do 10.º ano do Ensino
Secundário Geral de Timor-Leste**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha pátria, família e amigos.

o júri

presidente

Prof. Doutor Paulo Alexandre Cardoso Pereira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Os meus agradecimentos profundos vão especialmente para todos os que permitiram que este estudo se concluísse.

Em primeiro lugar, devo um agradecimento muito especial à Doutora Ana Margarida Ramos, como minha orientadora, pela disponibilidade, orientação, dedicação e pelo apoio incondicional, além de me guiar durante todo o processo da minha tese até ao presente momento.

Agradeço especialmente à Íris Estriga que disponibilizou tempo, dedicação, amizade, paciência e sugestões na correção do texto em português.

Ao Ministério da Educação de Timor-Leste, através do Fundo Capital de Bolsas de Estudo, cujo contributo foi decisivo para a concretização do meu desejo de continuar os meus estudos em Portugal.

Aos professores Ângelo Ferreira, Miguel Oliveira e ao CUCF agradeço o apoio incansável aos estudantes timorenses.

Aos colegas timorenses e de diversas nacionalidades com quem me cruzei, agradeço as experiências e as partilhas durante a minha estadia em Portugal.

Finalmente, quero aqui deixar o meu profundo agradecimento às Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena e a todos aos Voluntariados (VTS) que, em diferentes espaços, modos e tempos sempre me acompanharam e apoiaram no desejo de concretizar esta etapa dos meus estudos.

palavras-chave

Ensino Secundário Geral, Currículo, Manuais escolares, programas, Língua Portuguesa, Sistema Educativo, Timor-Leste.

resumo

Esta dissertação pretende descrever e analisar o Manual de Português usado em Timor-Leste no 10.º ano do Ensino Secundário Geral. Procede ao enquadramento desse manual nas políticas educativas e linguísticas levadas a cabo em Timor-Leste desde a independência, com especial incidência nas do IV Governo Constitucional, cujas reformas conduziram à reestruturação completa do sistema de ensino secundário geral, no âmbito de um projeto de cooperação internacional levado a cabo com Portugal, nomeadamente com a Universidade de Aveiro, a Fundação Calouste Gulbenkian e o IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

Tendo em conta o contexto timorense, o Manual de Português é analisado à luz do programa e do plano curricular em vigor, tendo em conta as competências linguísticas e comunicativas dos alunos e professores, não esquecendo também as limitações existentes, quer ao nível de infraestruturas, quer de recursos humanos e materiais.

keywords

General Secondary education, Curriculum, school textbooks, Programs, Portuguese language, education system, East Timor.

abstract

This dissertation aims to describe and analyse a textbook used in Timor-Leste to teach Portuguese language in the 10th year of general secondary education. The framework of this study is related with the educational and linguistic policies carried out in East Timor since the independence, with special emphasis on those of the IV Constitutional Government. The educational reforms in the country led to a complete restructuring of the general secondary education system, within the framework of a cooperation project carried out with Portugal, namely with the University of Aveiro, the Calouste Gulbenkian Foundation and IPAD – Portuguese Institute of Support to Development.

Taking into account the East Timorese context, the textbook is analysed in the light of the current curriculum and syllabus, taking into account the linguistic and communicative skills of students and teachers, but not forgetting the existing limitations, both in terms of infrastructures and human and material resources.

Índice

Índice	i
Introdução.....	1
1. Contexto Histórico da Língua Portuguesa em Timor-Leste.....	8
2. Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: apresentação e enquadramento	12
2.1. Sistema Educativo em Timor-Leste	12
2.1.1. O Sistema Educativo na Administração Portuguesa (1512-1975).....	13
2.1.2. O Sistema Educativo na Administração Indonésia (1975-1999)	14
2.1.3. O Sistema Educativo na Administração Transitória da UNTAET (1999-2002)	15
2.1.4. O Sistema Educativo em Timor-Leste Pós Independência (2002-2008).....	16
2.2. Desenvolvimento Curricular do Ensino Secundário Geral.....	19
2.3. Elaboração do Currículo.....	21
3. Análise do Programa e Manual do 10.º ano de Português no Ensino Secundário Geral.....	27
3.1. Análise do Programa	27
3.1.1. Metas de Aprendizagem.....	28
3.1.2. Objetivos	29
3.1.3. Competências Gerais Transversais e Específicas.....	30
3.1.4. Estrutura e Organização das Unidades Temáticas	32
3.1.5. Conteúdos Programáticos.....	33
3.1.6. Orientações Metodológicas	34
3.1.7. Recursos Didáticos.....	37
3.1.8. Avaliação das Aprendizagens	41
3.1.9. Bibliografia e Referências	42
3.2. Análise do Manual de Português	43
3.2.1. Competências e Domínios de Formação	45
3.2.2. Estrutura do Manual	57
3.2.3. Conteúdo e Forma	58

3.2.3.1. Vocabulário	58
3.2.3.2. Exercícios Gramaticais e Funcionamento da Língua.....	59
3.2.3.3. Imagens e Fotografias	63
Considerações Finais	65
Referências Bibliográficas.....	68

Introdução

Este estudo pretende descrever e analisar o Manual de Português do 10.º ano em vigor em Timor-Leste, realizado no contexto de um projeto de cooperação entre Portugal e aquele país do sudoeste asiático, com sede na Universidade de Aveiro, à luz do respetivo programa curricular. Com vista a enquadrar esta análise, o trabalho inicia-se com uma reflexão de cariz descritivo sobre a presença da língua portuguesa em Timor-Leste, desde a chegada dos portugueses ao território entre 1512-1515, até à atualidade. Timor-Leste, que integrou o império português até 1975, viveu alguns acontecimentos históricos particularmente marcantes que explicam o contexto linguístico do país, nomeadamente relativo ao uso do português face às outras línguas e variantes dialetais existentes. Procura-se, desta forma, descrever os vários usos da língua portuguesa ao longo do tempo, seja como língua de contacto, língua própria usada pelos religiosos e língua em espaços restritos.

O estudo é igualmente enquadrado pelas políticas educativas timorenses desenvolvidas pelo IV Governo Constitucional entre 2007 e 2012, no âmbito das quais a referida reestruturação curricular ocorreu, numa fase de consolidação do sistema de ensino, depois que a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) se tornou independente no dia 20 de maio de 2000, após várias tentativas para conquistar a autonomia para a desejada normalização da situação social. Aliás, esta normalização sempre esteve associada a preocupações com a educação, tida como central para o desenvolvimento do país. Assim, o contexto político do país, nomeadamente o processo de reconstrução em contexto pós-conflitos, naturalmente demorado, passa pela restituição dos órgãos legítimos de governo e dos agentes da Administração Pública, particularmente nos setores considerados importantes para a reconstrução, nomeadamente em termos do estabelecimento da paz e da garantia de estabilidade política. Neste processo, é colocada em evidência a centralidade das políticas de educação, por isso, este estudo procura sublinhar a sua importância, caracterizando as reformas levadas a cabo no contexto timorense, assim como procurando identificar a melhor forma de compreender os desafios e os riscos enfrentados neste setor, bem como os fatores de sucesso e suas características durante o processo de consolidação de um sistema de políticas públicas de Educação. Contudo, é impossível referir, no contexto deste estudo, todas as medidas adotadas e de as descrever detalhadamente, pelo que se procurou fazer um levantamento das mais relevantes, tendo em conta a diversidade de áreas envolvidas, os desafios importantes que

existem e os objetivos traçados, nomeadamente ao nível reestruturação dos vários níveis de ensino, da criação e da reabilitação das infraestruturas, da formação de professores, da erradicação do analfabetismo, entre outras.

Assim, a análise das políticas educativas do IV Governo Constitucional surge enquadrada pelas medidas tomadas por governos anteriores, nomeadamente as que têm impacto nas decisões posteriores, contribuindo para o processo de desenvolvimento do sistema educativo timorense. Nessa medida, são também seguidos os documentos relevantes, os quais funcionam como instrumentos orientadores das práticas políticas, uma vez que estabelecem rumos, metas e objetivos, nomeadamente, o Programa do IV Governo Constitucional, o Plano Estratégico de desenvolvimento de Timor-Leste (2011-2012), a Política Nacional de Educação (2007-2012), a Lei de Bases da Educação (2008) e o Plano Estratégico Nacional da Educação (2011). A partir destes documentos, é possível retirar informações relevantes e as ideias-chave que têm orientado a visão estratégica deste setor, plasmada também na legislação aprovada, permitindo construir um retrato da situação educativa do país. A caracterização é ainda complementada com a leitura e análise de outros documentos, nomeadamente alguns discursos oficiais e apresentações formais, as quais a maioria públicas, realizadas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste (Ramos & Teles, 2012: 13-14).

Pretende-se, assim, descrever a evolução do sistema educativo em Timor-Leste, sobretudo a partir de 2002, perante uma conjuntura marcada por múltiplos desafios relacionados com a melhoria das condições de saúde, educativas, da agricultura, da indústria e dos serviços, incluindo também a necessidade de formar e qualificar os timorenses. É ainda relevante descrever como foi feita a reestruturação dos ciclos de ensino, partindo da elaboração, reformulação e implementação de documentos orientadores para a prática educativa e formativa. O primeiro período começa após a administração colonial portuguesa, seguido pela ocupação pela Indonésia. Seguiu-se, depois do referendo de 1999, a administração temporária da UNTAET, num momento particularmente difícil da pós-independência, quando o país fica em ruínas e vê aniquilado um dos seus setores mais importantes, a educação, devido à destruição de vários serviços, nomeadamente escolas e outras infraestruturas relevantes. Timor-Leste viu grande parte do seu território ser destruído e parte significativa população abandonou o país (Cabrita, 2015: 11). Mais tarde, o Ministério da Educação da RDTL decide melhorar as condições de vida da população, principalmente na reforma do Ensino Secundário, começando

como uma reforma especial para o Ensino Secundário Geral (ESG) e Técnico-Vocacional (TV), acompanhada de programas especiais de formação de professores. Para isso, o ME definiu um conjunto de iniciativas legislativas e estratégicas da política educativa timorense, no seguimento do Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste (PED). O novo plano curricular para o Ensino Secundário Geral, iniciado em 2012, permitiu começar a utilizar os manuais dos alunos e os guias dos professores produzidos no âmbito do projeto de reestruturação daquele nível de ensino, realizado na Universidade de Aveiro, sob coordenação da Professora Isabel P. Martins, numa parceria com o Ministério de Educação timorense, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Os documentos e materiais realizados só foram disponibilizados às escolas, aos professores e alunos durante o mês de abril de 2012, mas encontram-se integralmente acessíveis em <https://www.ua.pt/esgtimor/>. No entanto, o processo de implementação passou por grandes dificuldades, devido à falta de conhecimentos prévios dos professores sobre os documentos produzidos, mas também às debilidades em termos de formação (científica, pedagógica e didática), de forma a que possam usar os materiais (Cabrita *et.al*, 2012: 11-12).

A definição de uma Política Nacional de Educação, aprovada através de uma resolução governamental pelo Conselho de Ministros da RDTL, em dezembro de 2006, decorreu do contexto existente e da necessidade urgente de reconstruir o sistema educativo timorense, que foi completamente destruído em 1999. Assim, aquele documento estabeleceu objetivos de desenvolvimento do ensino de modo a torná-lo mais eficaz, eficiente, equitativo e democrático (Ramos & Teles, 2012: 15). A definição de estratégias relacionadas com a educação e a cultura plasam-se em oito medidas de longo alcance defendidas pelo governo: (1) Expansão do acesso e melhoria da eficiência interna; (2) Melhoria da qualidade educativa; (3) Desenvolvimento dos currículos; (4) Reintrodução do Português como língua de instrução e o Tétum como auxiliar didático; (5) Melhoria das qualificações dos professores; (6) Monitorização eficiente e estabelecimento de padrões de qualidade; (7) Relações entre o ensino público/privado; (8) Desenvolvimento e utilização de indicadores de resultados (Ramos & Teles, 2012: 16). Entre os documentos mais relevantes enquadradores das várias políticas educativas desenvolvidas encontra-se o Programa do IV Governo Constitucional, em particular, os pontos relacionados com a Educação e o Desenvolvimento Nacional, o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2013 (PED), a Política Nacional de Educação

2007-2012 (PNE) e o Plano Estratégico Nacional de Educação (PENE) (Ramos &Teles, 2012: 21).

Apesar de todos os esforços legislativos e programáticos, entre 2012 e 2013, prevalece nas escolas Secundárias do Ensino Geral um sistema misto, funcionando com recurso aos novos e antigos programas, havendo professores que lecionavam o 10.º ano seguindo o currículo antigo, a par de outros que implementaram o novo programa, mesmo sem terem tido formação sobre o novo currículo. Em caso excecional, os professores que não lecionaram o novo 10.º ano em 2012, podem lecionar um novo currículo de 11.º ano em 2013, correndo o risco de não conhecerem as aprendizagens prévias e as expectativas dos alunos (Cabrita *et.al*, 2012: 15-16).

Com o objetivo de minorar as dificuldades de implementação do novo currículo, realizou-se, em outubro e novembro de 2011, um curso intensivo na Universidade de Aveiro, no qual participaram 2 professores timorenses por disciplina. Apesar de a coordenação do projeto ter proposto a sua reedição posterior, centrado quer no 11.º e 12.º anos, tais cursos não voltaram a acontecer. No entanto, estes cursos, apesar de pontuais, assumem uma enorme importância, como se verificou em 2011, servindo então para dar a formação e abertura de novos horizontes aos professores participantes. A expectativa era que estes professores fossem posteriormente integrados na formação de professores, colaborando na melhoria do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. Houve estudos e investigação que resultaram desta intervenção da Universidade de Aveiro na reestruturação do ESG em Timor-Leste, bem como na formação de Professores, percebendo os processos de cooperação entre a UA e as Instituições de TL que fazem a formação de professores, tendo em vista um novo e melhor desenvolvimento de conhecimentos por parte de todos que foram selecionados para frequentar os programas específicos definidos no programa curricular (Cabrita *et.al*, 2012: 16-17).

Embora a Universidade de Aveiro (UA) tenha feito a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, este projeto foi financiado pelo Governo Português e pela Fundação Calouste Gulbenkian, sendo designado por “Falar-Mais Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”. Começa a desenvolver-se em 2009 e termina em 2013. Tratou-se de um projeto muito ambicioso, que inclui a conceção do plano curricular e a elaboração de programas de 14 disciplinas do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade e também dos respetivos manuais para alunos e guias de professores.

O projeto integrou uma equipa multidisciplinar composta por cerca de 60 pessoas, entre eles professores da UA e de outras Universidades, professores experientes do ensino secundário português. No total, segundo os investigadores, a equipa produziu 84 volumes, dos quais 42 são manuais do aluno e 42 são guias de professores. São mais de 12 mil páginas contextualizadas e preparadas especificamente para a realidade timorense, as quais foram avaliadas pelo Ministério da Educação timorense.

O novo currículo do 10.º ano, concebido pela equipa portuguesa, em articulação com os professores timorenses, entra em vigor em janeiro de 2012, no arranque do ano letivo, seguindo-se a implementação anual sucessiva do novo currículo para o 11.º ano e o 12.º ano. Paralelamente a este projeto, e para o complementar, a Universidade de Aveiro esteve/está envolvida na formação contínua de professores para o ensino secundário de Timor-Leste, no âmbito de vários projetos posteriores financiados pelo governo timorense e pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, como foi o caso do **Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFCIP) (2012-2014)** e do **Formar Mais (2016-2018)** (Pereira, 2012).

O novo plano curricular para o ESG, que decorreu do projeto acima referido, apresenta as seguintes finalidades:

1. Proporcionar aos alunos oportunidades de escolha ao nível da formação secundária, oferecendo percursos distintos que permitam o prosseguimento de estudos e a inserção na vida ativa.
2. Assegurar o desenvolvimento de competências transversais e específicas no âmbito de diferentes áreas curriculares.
3. Desenvolver competências linguísticas e comunicativas que permitam participar ativamente na sociedade timorense.
4. Consolidar competências linguísticas, comunicativas e digitais que permitam a participação dos jovens na sociedade global.
5. Promover o desenvolvimento das capacidades de reflexão, de raciocínio e de espírito crítico e respeito pela diversidade.
6. Contribuir para a construção de uma perspetiva sobre o mundo que tem de considerar a diversidade social, cultural e linguística.
7. Valorizar o papel do conhecimento científico pluridisciplinar na compreensão de problemas à escala social, nacional e global e a necessidade de perspetivar integralmente conhecimentos para a sua resolução ou mitigação.

8. Aumentar o nível de formação dos jovens para integralmente mobilizar todos os conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento económico, social e ambiental da sociedade onde se inserem.
9. Proporcionar condições para que o exercício de cidadania, nas várias dimensões, seja conduzido através da ética e da responsabilidade partilhada.

Finalmente são apresentadas e descritas as características das várias componentes do plano de formação proposto, sendo enumeradas as suas finalidades formativas gerais. Para isso, é necessária uma organização de percursos paralelos alternativos na vertente das Ciências e Tecnologias e outro na vertente das Ciências Sociais e Humanidades, cada uma constituída por cinco disciplinas específicas, além de uma componente de formação geral comum aos dois ramos de formação (Ramos & Teles, 2012: 62-63).

Tendo em vista a melhoria do sistema educativo, onde durante vários anos vigorou um currículo do secundário adaptado do currículo indonésio, a questão da formação dos professores em língua portuguesa e nas áreas disciplinares específicas foi considerada como um elemento estruturante.

Assim, os programas das disciplinas estão discriminados por ano de escolaridade e as unidades temáticas, as metas de aprendizagem e as propostas de atividades são disponibilizadas para desenvolver com e pelos alunos. Os documentos incluem orientações metodológicas para a gestão dos programas e avaliação de aprendizagens dos alunos. As orientações mais específicas de cada ano são apresentadas e fundamentadas no guia do professor. O manual do aluno, realizado com base na operacionalização do programa de cada disciplina, constitui, pela sua presença nas escolas, o documento base de orientação para a leção e para a orientação das tarefas a realizar dentro da sala de aula, individualmente ou em grupo. A capacidade de articulação dos três instrumentos (programa, manual e guia) esteve prevista pelas equipas de autores de todas as disciplinas. A formação de professores sobre o programa, o manual e o guia é uma tarefa que precisa de ser melhorada e aprofundada, é preciso que o período de formação seja iniciado antes da leção para que os professores não sejam apanhados de surpresa sobre o método de ensino que devem usar durante a leção, uma vez que esta formação é exigente, mas necessária (Martins & Ferreira, 2012: 21).

A presente dissertação encontra-se organizada em várias partes, além da introdução e das considerações finais.

Na primeira parte falamos sobre o **Contexto Histórico da Língua Portuguesa em Timor-Leste**, onde caracterizamos a língua portuguesa em todo o território timorense e procuramos traçar a sua evolução ao longo dos tempos.

Na segunda parte, intitulada **Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: apresentação e enquadramento**, pretendemos analisar o contexto de desenvolvimento do sistema de educativo em Timor-Leste nos 4 períodos distintos e em diferentes momentos da história: Sistema Educativo na Administração Portuguesa (1512-1975); Sistema Educativo na Administração Indonésia (1975-1999); Sistema Educativo na Administração Transitória da UNTAET (1999-2002) e Sistema Educativo em Timor Pós-Independência (2002-2012).

Na terceira parte, pretendemos analisar o **Programa e o Manual de Português do Ensino Secundário Geral, para o 10.º ano, em Timor-Leste**, descrevendo a sua estrutura e organização, objetivos e metodologia.

Os objetivos deste trabalho são identificar aspetos importantes sobre a história da evolução da língua portuguesa em Timor-Leste e as suas repercussões no sistema educativo, tendo em conta os projetos e processos realizados para a sua reestruturação.

O objetivo geral deste trabalho é proceder à descrição e caracterização do manual de português do 10.º ano realizado para Timor-Leste, tendo em conta os objetivos de desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos naquela língua que, não sendo materna, é língua oficial do país.

1. Contexto Histórico da Língua Portuguesa em Timor-Leste

A história da língua portuguesa em Timor-Leste começou com a chegada dos portugueses ao território e com o domínio na administração, por volta de 1512-1515, tendo mantido a sua presença até 1975. Os primeiros contactos com os habitantes das ilhas eram exclusivamente realizados com fins comerciais, e a língua tinha um uso funcional. Em 1556, os portugueses mantiveram o interesse comercial, a que se somou o desejo de espalhar a evangelização, reforçando o contacto com o povo timorense. As trocas comerciais eram essencialmente de tecidos, armas, madeira, cera e mel (Thomaz, 2002: 132-136). Para além das motivações comerciais, a Igreja também deu o seu contributo, ao desenvolver o interesse do povo para aprender a língua portuguesa (Almeida, 2008:15). Contudo, em 1633, os missionários permaneceram e fundaram um convento dominicano, tendo sido também responsáveis abertura das primeiras escolas elementares e construíram um seminário que funcionou como escola do ensino secundário até 1834. Após a extinção das ordens religiosas, o uso do português passou a ser menos frequente, pois os habitantes dos seminários e dos conventos dominicanos reduziram-se apenas a dois sacerdotes seculares goeses. Apesar de tudo, o português continuava a ser falado em Díli, como língua de uso corrente (CGD, 2003: 20, UTLFA, 2002: 36, Thomaz, 2002: 137).

Durante um longo e extenso período, o território de Timor foi invadido pela expansão marítima de buguizes e macassares, habitantes islamizados das ilhas Celebes, que procuravam especialmente escravos na região e nas regiões próximas. Os portugueses começaram a interferir na política interna de Timor, após o protetorado português se consolidar, em 1703, com a chegada do primeiro governador português nomeado por Lisboa (Rosa, 2011: 2, CGD, 2003: 21).

Nos séculos XVI e XVII, o português acabou por ser difundido, sobretudo, pelas costas do Índico como língua de comércio, relevante para assegurar as relações externas de um grupo, para a circulação de bens materiais e produtos naturais. Em 1702, António Coelho Guerreiro, antigo administrador colonial português que exerceu o cargo de governador, foi nomeado pelo rei português para administrar a política militar no território, tendo acabado por atribuir algumas funções aos régulos e chefes timorenses. Estabeleceu, ainda, uma lei para a administração central que, nesta fase, ficou responsável pela promoção do português em 25 reinos, isto é, o português desenvolveu-se e difundiu-se pela área da administração. Após a queda de Malaca, em 1738, os bispos transferiram-

se para Timor-Leste. Construíram um colégio na região de Manatuto (a leste da ilha), onde começaram a ensinar a leitura e escrita em português pelos Oratorianos originários de Goa, sendo os responsáveis pela difusão do português na religião.

Entre 1910 e 1917, o governo de Filomeno da Câmara tentou a ministrar a língua materna das crianças no ensino elementar, tendo resolvido imprimir livros escolares em tétum até 1975. Embora o progresso de escolarização do ensino secundário tenha sido lento, o português não se tornou a língua oralmente mais falada, mas passou a ser considerado como língua veicular. O português manteve-se em Timor sendo usado pelo clero, pelo regime administrativo e cultural (Thomaz, 2002: 138-140). O português permaneceu em território timorense até vésperas dos acontecimentos de 1974-1975, coexistindo com vários outros idiomas e dialetos na mesma região. Constituiu-se um sistema organizado por três níveis de integração: nível de língua local, nível de língua veicular e nível de língua de administração e de cultura (Thomaz, 1994: 648, Thomaz, 2002: 141).

Em Timor-Leste, as línguas locais e regionais ou de minorias são consideradas instrumentos de comunicação por alguns espaços sociais. As línguas locais do país variam entre 19 e 31, distinguidas entre línguas autónomas e variantes dialetais na mesma língua, sendo que principais línguas são nove: tétum, mambae, quêmac, tocodede, búnac, baiqueno, galóli, macassai e o fataluco. A estas línguas juntam-se mais três, que funcionam como instrumento de comunicação em espaços sociais restritos: dialeto chinês hakka, usada essencialmente por comerciantes de retalho em pontos comerciais de Timor-Leste; o dialeto malaio, falado entre comunidades muçulmanas; o dialeto crioulo, conhecido por “português de Bidau”, falado no lado oposto da cidade. Todos esses espaços sociais restritos integram-se num espaço mais alargado, em que o principal idioma linguístico de comunicação utilizado é o tétum, como língua veicular, cuja função integradora se concentra na periferia do espaço geográfico luso-timorense de Oecússi à ponta leste. Como segunda língua, é utilizado o português para comunicação entre forasteiros. O português funciona, em todo o território, como língua de administração e de cultura, sobretudo por transmissão escrita, sendo, por exemplo, a única língua escrita utilizada em impressão de alguns dicionários, catecismos, livros de orações, resumos da Bíblia ou em cartas de correspondência particular. O português tem uma função integradora na sociedade timorense ao nível das camadas dirigentes, dos letrados, através da cultura mestiçada. O catolicismo e a língua portuguesa são considerados como

elementos-chave para a população timorense. Dessa integração identificam-se os símbolos culturais da bandeira portuguesa entre os timorenses, guardada na “casa sagrada”, como tantos outros objetos valiosos considerados intangíveis (Thomaz, 2002: 140-143). Considerando que o português evoluiu com a rede marítima no Oriente e em Timor-Leste, nos séculos XVI-XVII, provavelmente foi usada uma versão crioula como língua de comércio. Uma vez que a língua portuguesa serviu apenas para assegurar as relações externas entre grupos, nomeadamente nas trocas comerciais de bens materiais, o seu desenvolvimento passa por três fases: a primeira fase foi como língua de contacto, servindo somente nas relações externas, a segunda fase foi quando apareceu em meios urbanos e suburbanos, tornando-se sobretudo numa língua própria usada por missionários para a catequese e para a pregação, a última fase corresponde ao momento a partir do qual o português passou somente a ser usado em espaços restritos (Thomaz, 1994: 659).

Durante a segunda Guerra Mundial, as tropas holandesas e as tropas australianas desembarcaram em Timor-Leste, violando o princípio de neutralidade assumido por Portugal durante o conflito. Perto do final da guerra, as tropas australianas impuseram-se e acabaram por bombardear Timor-Leste para expulsar os japoneses, uma vez que estes tinham invadido o território timorense em 1942. Em 1945, foi então constituída uma nova ordem mundial resultante do fim da II Guerra Mundial, altura em que a Indonésia proclamou também sua independência (Rosa, 2011: 2).

Em 25 de Abril de 1974, aconteceu a queda do “Estado-Novo” e a instauração de um novo regime democrático em Portugal. Este último foi um regime que declarou o direito à autodeterminação e independência dos povos das colónias, incluindo de Timor-Leste, mas, imediatamente a seguir, o governo indonésio aproveitou-se da situação política algo instável e abriu caminho à invasão a Timor. Esse período de ocupação ocorreu em 1975. Por essa altura existiam em TL alguns partidos políticos, como a UDT e a FRETILIN (CGD, 2003: 22, Rosa, 2011: 2). Em 7 de dezembro de 1975, os portugueses refugiados em Ataúro avistaram navios de guerra indonésios a avançarem em direção a Díli, com o apoio de aviões e de um submarino. Enquanto as primeiras forças militares desembarcavam, logo chegaram outras forças que atacaram de forma indiferenciada. Em 12 de dezembro de 1975, a Assembleia-Geral da ONU reagiu, condenando a intervenção e implorando que as forças militares indonésias retirassem imediatamente, por terem sido violadas as leis que ditam o dever e direito à

autodeterminação e à independência de Timor-Leste (Durand, 2009: 126, CGD, 2003: 23).

Durante a ocupação da Indonésia foram várias as tentativas para a obtenção da autodeterminação, sendo a mais conhecida o Massacre no Cemitério de Santa Cruz, em 12 de novembro 1991, que vitimou centenas de jovens manifestantes, passando a ser um dia celebrado como o “Dia Nacional de Juventude”, em Timor-Leste. Não se tratou de uma ocorrência accidental nem espontânea (Centeno e Novais, 2006: 19). Em homenagem a Sebastião Gomes, foi celebrada uma missa, uma vez que o jovem membro da resistência timorense tinha sido morto a 28 de outubro em 1991 por militares indonésios. Esta cerimónia religiosa foi um dos acontecimentos mais violentos ocorridos na ex-colónia portuguesa, uma vez que os soldados indonésios dispararam sobre a multidão no interior do cemitério, contra jovens que estavam a favor da independência do território timorense (Centeno e Novais, 2006: 22). Em 1992, em Díli, deu-se um novo impulso ao reconhecimento da independência nacionalista, com a condenação de Xanana Gusmão à prisão perpétua pelo tribunal militar indonésio, que depois diminuiu para 20 anos de prisão (Durand, 2009: 140). Os contactos entre Portugal e a Indonésia intensificaram-se e os dois países acabaram por se reunir para falar da questão de Timor-Leste, uma negociação formal realizada sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU). A 5 de maio de 1999, foi conhecido o acordo entre os dois países, sob o patrocínio da ONU, tendo ficado definida a questão sobre a independência do território timorense e a sua integração na Indonésia resultaria da vontade da população do território timorense conhecida através de referendo. A 11 de junho de 1999, o Conselho de Segurança da ONU cria a UNAMET para preparação da consulta sob a forma de referendo. Em agosto de 1999, a população foi chamada a pronunciar-se sobre a presença da Indonésia em Timor-Leste, tendo mais de 80% votado a favor da independência de Timor-Leste. Após vitória dos partidários da independência, milícias pró-indonésias, sob o acordo tácito das tropas da força ocupante, começaram a destruir e a queimar centenas de edifícios da capital (Díli) e das sedes do conselho. Em 15 de setembro foi criada a INTERFET com a responsabilidade de manter a paz entre os territórios e a UNTAET (United Nations Transitional Administration for East Timor), com a responsabilidade de conduzir a administração do território durante o período de transição até 2002.

Em maio de 2002, Timor-Leste tornou-se um país independente, com o nome República Democrática de Timor-Leste (CGD, 2003: 24-25).

2. Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: apresentação e enquadramento

Nesta dissertação, pretende-se contextualizar o estado da Educação em Timor-Leste, nomeadamente as reformas realizadas no Ensino Secundário Geral, dando-se conta da evolução ocorrido nos últimos anos.

2.1. Sistema Educativo em Timor-Leste

O território de Timor-Leste está localizado no sudeste asiático, tem uma área de aproximadamente 15000 km² e encontra-se dividido em quatro áreas diferentes: o leste da ilha, o enclave de Oecússi, a ilha de Ataúro e a ilha de Jaco (Silvestre, 2013: 1215, UTLFA, 2002: 32).

O sistema educativo timorense tem evoluído ao longo do tempo, em articulação com o desenvolvimento político e social que apresentámos anteriormente. Segundo algumas pesquisas feitas por vários investigadores e pelos próprios professores timorenses, no contexto do sistema educativo timorense, podemos identificar quatro períodos históricos que o país atravessou, desde a administração do governo português. Ocorrida entre 1512-1515 e 1975, a primeira fase caracteriza-se pela elevada taxa de analfabetismo, devido à inexistência de uma rede de escolas abrangente. A educação foi, durante muito tempo, um privilégio das elites sociais e estava inacessível à esmagadora maioria da população. A segunda fase corresponde à administração do governo indonésio entre 1975-1999, em que Timor-Leste foi ocupado, um período marcado pelo constrangimento quanto à participação internacional e pelas ações de violência sobre os timorenses. Neste período, o governo indonésio proibiu a utilização da língua portuguesa nas escolas, substituída pela língua indonésia como língua de ensino (Cabrita, 2015:13-14). A terceira corresponde ao período de administração por parte do governo transitório (UNTAET), entre 1999-2002, e é marcada por uma grave crise, ao nível da ausência de infraestruturas, escolas e as instituições de ensino, desde o ensino primário ao ensino superior, e de recursos humanos disponíveis para a tarefa gigantesca de formar uma nova geração de timorenses. A quarta começa após a independência, quando o governo timorense passou a ser ele próprio a desempenhar o papel na administração do país. As primeiras iniciativas, entre 2002-2008, tiveram a ver com as tentativas de normalização dos serviços públicos e administrativos, sobretudo na criação e desenvolvimento de programas de emergência ao nível do sistema educativo (Alves, 2014: 9, Cabrita, 2015: 13-15, ME, 2015: 29).

2.1.1. O Sistema Educativo na Administração Portuguesa (1512-1975)

No decorrer da presença portuguesa em Timor-Leste, o desenvolvimento da língua portuguesa aconteceu através das missões católicas e da evangelização promovida por sacerdotes dominicanos e pelo processo de instrução. Isso quer dizer que, em resultado dos contactos inicialmente realizados entre os dois povos, acabou por ser estabelecida também uma ligação comercial, na troca de produtos naturais com o mel, sândalo e a cera, com outros diversos produtos transportados pelos portugueses desde o princípio do século XVI (Thomaz, 1994: 2002). Perante uma certa efetividade do domínio português em todo o interior do território pelo governo de José Celestino Da Silva (1894-1908), foi estruturada e estabelecida uma base operacional no ensino, a partir dessa altura, tendo o português passado a ser verdadeiramente usado como língua de escolarização (Silva, 2016: 13-14). Durante o domínio português, outro governador chamado Afonso de Castro chegou a Timor e fundou o primeiro colégio no qual a língua portuguesa foi utilizada em todos os níveis até 1975, sobretudo no ensino aos filhos de liurais (ME, 2015: 29, Thomaz, 2002). Em 1898, a fundação do Colégio de Soibada foi o evento mais significativo para a história cultural de Timor, tendo sido dirigido até 1910 pelos Jesuítas. O colégio tinha como objetivo a formação de professores catequistas, mas, para além de ministrar a instrução religiosa, foi também incumbido, ao mesmo tempo, da alfabetização das populações rurais. Apesar da sua presença no sistema de ensino, o português nunca chegou a ser uma língua usada sistematicamente, nem como uma língua de comunicação entre etnias diferentes. O crescimento do sistema de ensino era lento, ministrado apenas pela Igreja, por isso, a abertura da primeira escola oficial, em Díli, só ocorreu em 1915, ou seja, com a criação do primeiro e o único Liceu da cidade.

Face à necessidade, por parte de professores, de divulgação da língua portuguesa, em 1924, fundou-se a escola de Professores Catequistas no centro de Lahane, pela mão do Bispo de Macau, D. José da Costa Nunes. Perante a necessidade de dar formação a professoras, criou-se uma vertente só para o ensino de raparigas, entregue às religiosas do Colégio da Imaculada Conceição, fundado em 1902, pelas Religiosas Canossianas, em Soibada. Para uma formação mais completa, as disciplinas lecionadas incluíam religião, português, aritmética, geometria, Bíblia, higiene, ciências naturais e elementos pedagógicos para o terceiro ano, lecionadas ao mesmo tempo nos três primeiros anos dos liceus portugueses. Mais tarde, a educação em Timor incentivava os rapazes para as áreas literárias e científicas, dando mais importância ao trabalho e à cultura. Na falta de

professores para dar continuidade à escola de Professores Catequistas, em Soibada, a escola foi transferida para o colégio de S. Francisco Xavier, em Dare, em 1960. As primeiras escolas não incluíam raparigas, por isso, o primeiro acesso que as meninas tiveram à educação foi quando as religiosas Canossianas chegaram a Timor, a partir daí as raparigas timorenses passaram a aprender de uma forma mais formal, preparando-se para o ensino superior. No seguimento desta expansão, o Seminário de Dare foi aberto dois anos mais tarde, seguindo-se a abertura da Escola Técnica em 1965. O número de crianças que frequentava a escola foi crescendo, passando de 28%, em 1970-1971, para 51%, em 1972-1973, atingindo 77%, no período compreendido entre 1973 e 1975. Apesar de tudo, a taxa de analfabetismo registada pelo último estudo populacional em 1970, para os jovens com mais de 10 anos e os jovens com mais de 20 anos rondava os 90,8% e 92,8% de analfabetos (Fonseca, 2010: 17-18, ME, 2015: 30).

2.1.2. O Sistema Educativo na Administração Indonésia (1975-1999)

Na fase da ocupação da Indonésia, entre 1976 e 1999, foi implementado o currículo indonésio em todo o território, tendo sido proibido o ensino de português em todas as escolas de Timor-Leste. O ensino era constituído pelos seguintes níveis: o Ensino pré-primário TK (*Taman Kanak*) com a duração de 2 anos, o Ensino Primário SD (*Sekolah Dasar*) com a duração de 6 anos, o Ensino pré-secundário SMP (*Sekolah Menengah Pertama*) com a duração de 3 anos, o Ensino Secundário SMA (*Sekolah Menengah Atas*) com a duração de 3 anos e o Ensino Superior dividido em duas áreas de ensino, o Ensino Politécnico, com duração de 2 anos, o Ensino Universitário com a duração de 4 anos (Silva, 2016: 9). O sistema educativo timorense, durante a administração do governo indonésio, seguiu a Constituição da República Indonésia de 1945, que defendia a cultura da nação, a ideologia moral *Pancasila* e a Lei no Sistema Educativo Nacional (Undang-undang Republik Indonesia Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional) Lei nº 2/1989, tendo como objetivo desenvolver as habilidades e melhorar a qualidade de vida da população indonésia. O sistema nacional visava educar e desenvolver o cidadão como um ser fiel e dedicado a Deus, de carácter nobre e possuidor de um conhecimento superior, com habilidades, de boa saúde física e espiritual, dotando-o de uma personalidade estável e independente e com bom sentido de responsabilidade cívica e nacional (Lei nº 2/1989, art.º 3º e 4º). A ideia era criar uma população que respeitasse o próximo e respeitasse as normas.

Quanto à mudança de nível de ensino, por exemplo, do ensino primário para o ensino pré-secundário, ou do ensino pré-secundário para o ensino secundário e deste para o ensino superior, era necessária a realização de dois exames, a Evaluasi Belajar Tahap Akhir Nasional (EBTANAS), em português, Avaliação Nacional da Fase Final do Estudo, elaborado a nível nacional, e a Evaluasi Belajar Tahap Akhir (EBTA), em português, Avaliação da Fase de Estudo, elaborado por cada escola.

Na EBTANAS, incluem-se cinco disciplinas em cada nível de ensino. No ensino primário, por exemplo, aparecem como matérias lecionadas a educação moral e Pancasila, a língua oficial da indonésia, a matemática, as ciências sociais e as ciências naturais. No entanto, para o ensino pré-secundário, foram implementadas seis disciplinas, juntando-se às cinco disciplinas do ensino primário, a disciplina relativa à língua inglesa. No ensino secundário geral e no ensino profissional, as provas eram selecionadas entre as disciplinas comuns e as disciplinas das áreas específicas da formação. Assim, estes dois últimos níveis de ensino eram constituídos por 5 disciplinas, designadamente, a educação moral Pancasila e a cidadania, a língua e a literatura da indonésia e a língua inglesa. Nesta medida, o processo de ensino e aprendizagem em Timor-Leste, durante a administração do governo indonésio do sistema educativo, seguia as normas do programa nacional proposto pelo governo da Indonésia (Alves, 2014: 25-27).

Segundo Hull (2001), durante a ocupação indonésia, entre 1975 e 1999, o governo proibiu em todas as escolas o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do indonésio. A Língua Indonésia passou a ser a língua de instrução (Cabrita, 2005: 14).

2.1.3. O Sistema Educativo na Administração Transitória da UNTAET (1999-2002)

A terceira fase em análise corresponde ao período de transição de administração internacional temporária na UNTAET (United Nations Transition Administration in East Timor), resultante da decisão de autodeterminação tomada pelos cidadãos timorenses, até à independência definitiva do país em 2002. Após a separação pouco pacífica do território de Timor-Leste do território da Indonésia, porque os militares indonésios cometeram uma variedade de crimes, sempre violentos, entre setembro e outubro de 1999, o país viveu momentos de profunda crise humanitária, dado o elevado número de mortos, feridos e refugiados, mas também a destruição generalizada dos serviços públicos (90% das escolas fecharam) e privados, uma vez que os professores, que eram maioritariamente indonésios, abandonaram o território timorense para regressarem ao seu país. Perante a

crise vivida, as escolas e instituições que lecionavam a educação primária até ao ensino superior ficaram sem condições físicas e sem recursos humanos para cumprir a sua missão. Os professores timorenses retomaram funções, regressando aos estabelecimentos de ensino, mas a escassez de recursos humanos era tal que houve necessidade de recrutar muitos professores voluntários, muitos deles sem qualquer formação adequada às funções (Cabrita, 2005: 14).

O caos que se viveu no território só foi travado pela atuação das forças multinacionais, com a execução da Revolução de Conselho da Segurança da ONU, que intervieram em Timor-Leste, no dia 20 de setembro de 1999, com o propósito de recuperar a paz e a segurança no território (Alves, 2014: 34).

Assim, foi a partir de 2001 que a maioria das escolas voltou a uma situação de alguma normalidade, após a implementação de um Currículo de Emergência (Fonseca, 2010: 18-19). Por esta altura, o ensino era ainda maioritariamente realizado em língua indonésia, pois os professores voluntários recrutados para lecionar não tinham ainda conhecimentos suficientes em Língua Portuguesa. A falta de professores e a existência de professores sem qualificação, entre outros problemas com os quais o ensino se vinha a debater, exigiram o apoio internacional, nomeadamente através de programas de cooperação de países como Portugal e o Brasil, que colaboraram na reconstrução do sistema, nomeadamente através de projetos e programas de formação aos professores (Alves, 2014: 39).

2.1.4. O Sistema Educativo em Timor-Leste Pós Independência (2002-2008)

O país tornou-se uma noção soberana após a restauração da independência, no dia 20 de maio de 2002. Na mesma altura, entraram em vigor, através da Constituição da RDTL, os princípios da nação e dos fundamentos estruturantes para o sistema educativo e para todas as áreas de atuação associadas. O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) traçou uma linha geral nacional, obviamente com objetivos e visões para melhorar o sistema. No que respeita à área da educação, os objetivos definidos forma de curto prazo e incidiram na reconstrução do sistema educativo (Alves, 2014: 42-43).

A educação desempenha um papel muito importante no desenvolvimento económico, social e cultural do país. O Estado timorense considera a educação como uma das componentes fundamentais do desenvolvimento humano e do país, com implicações no sistema de administração timorense. O Ministério da Educação, enquanto órgão

central do governo, tem a responsabilidade de assumir o poder e a tomada de decisão, de definir e de orientar o sistema educativo, tendo, principalmente, responsabilidades na regulação, no controlo e no financiamento do setor educativo. É, também, responsável pela conceção, pela execução, pela coordenação e avaliação da política na área da educação e da cultura, da ciência e tecnologia (Decreto-Lei n.º 7/2007; Decreto-lei n.º 2/2008). Com estas responsabilidades definidas, espera-se que se possam produzir normas legislativas para o estabelecimento da política e ação pública educacional, tendo em vista o desenvolvimento do sistema educativo timorense (Alves, 2014: 58-59).

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento de Timor-Leste (2002), podemos referir que a Língua Portuguesa é entendida, nesta altura, por cerca de 5% da população, sendo que apenas cerca de 2% consegue falar o inglês, e existe também um número significativo de analfabetos. Neste momento, também a Língua Portuguesa e a Língua Tétum passam a ser consideradas pela Constituição da República de Timor-Leste, no Art.º 13, línguas oficiais, sendo usadas na prática governamental, administrativa, educacional e social. Determinado pela política educacional, o português passa a ser o idioma de ensino, no entanto, passado algum tempo, não era ainda conhecida uma política efetiva e definitiva de ensino para a língua portuguesa em Timor-Leste.

Neste quarto e último período, verificou-se uma tentativa de normalização geral dos serviços educativos mínimos e começaram a desenvolver-se tentativas de implementação de programas de emergência, sobretudo ao nível da alfabetização inicial. De acordo com alguns dados indicativos existentes sobre a organização de ensino, pensava-se que 30% das crianças, entre os cinco e dez anos de idade, provavelmente, não tinham acesso ao meio escolar, outros 60% referem-se à população adulta, que também provavelmente continuava sem formação básica, cerca de 23% indicava a população que conseguiu obter a educação primária e os restantes 18% frequentavam o ensino secundário. Nesta medida, eram vários os problemas evidentes no sistema educativo que afetavam a população e o país, apesar da existência de leis de organização que regulamentam a organização do sistema de ensino e a existência de mecanismos e formas de supervisão do sistema, mantinham-se as dificuldades ao nível da definição e consolidação da língua de ensino, aspeto importante para o acesso a uma educação de qualidade, para além das questões relativas à degradação das escolas, à falta de equipamentos educativos e à falta de recursos humanos (Cabrita, 2015: 14-15).

Em 2006, foi aprovada pelo Governo e em de Conselho de Ministros uma política Nacional de Educação, para reconstrução do sistema educativo timorense. O documento define oito programas de desenvolvimento:

1. Aumentar o acesso à educação e melhorar a eficácia interna do sistema escolar;
2. Melhorar a qualidade da educação;
3. Criar capacidade de gestão e melhorar o financiamento do serviço;
4. Promover a educação e alfabetização de adultos;
5. Promover a cultura e as artes no país;
6. Reintroduzir a educação física no currículo escolar;
7. Desenvolver a educação técnico profissional;
8. Desenvolver a educação técnico superior (Ramos &Teles, 2002: 15-16).

Assim, a 22 de novembro de 2006, foi aprovada a Lei Orgânica proposta pelo Ministério da Educação e Cultura. No 2.º artigo, foi definido o uso do português como língua de instrução e o tétum como língua auxiliar. Essa lei orgânica revela-se fundamental e estruturante para melhor responder a todos os desejos do sistema educativo e necessidades das futuras de reformas (Ramos & Teles, 2002: 17).

Em 2012, foi tomada uma decisão política muito importante, associada à implementação do novo currículo para o Ensino Secundário Geral, que já vinha sendo desenvolvido desde 2010, com a introdução no 10.º ano, com atraso de cerca de meio ano, dando igualmente início ao Programa de Formação de Formadores Timorenses e dos professores do Ensino Secundário Geral (ESG). Essa iniciativa teve a colaboração do Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), coordenado pelo INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Formadores de Docente e Profissionais da Educação) e também resultou da cooperação protocolada com o Ministério da Educação da RDTL (República Democrática de Timor-Leste) e com o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal (Martins e Ferreira, 2015, pág. 405).

De acordo com a Lei de Bases de Educação (Lei Nº 14/2008, de 29 de outubro), o novo currículo adaptou-se às normas políticas timorenses, surgindo em língua portuguesa, que passaria a ser a língua veicular em contexto educacional. Alguns professores tiveram de adaptar as suas práticas docentes às novas orientações de modo a poderem lecionar em Português, no entanto, a maioria não dominava a língua o suficiente, existindo igualmente dificuldades por parte dos alunos (Cabrita, 2015: 14-15).

No documento do PENE (Plano Estratégico Nacional da Educação), o Ministério da Educação propõe implementar uma estratégia mais eficaz e produtiva a obtenção de resultados positivos no Ensino Secundário Geral (ESG) e Ensino Secundário Técnico-Vocacional (ESTV), procurando enriquecer a oferta formativa e as saídas profissionais dos alunos, a sua qualificação profissional, ou seja, a melhoria da sua preparação em termos de acesso ao mercado de trabalho (Cabrita, 2015: 15).

Embora, no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PUND), seja evidente alguma melhoria apresentada ao nível do desenvolvimento humano em diversos domínios, como, por exemplo, na cooperação internacional, para que diminua a vulnerabilidade de uma qualquer sociedade é necessário investir na qualificação académica e profissional dos indivíduos, especialmente das gerações mais jovens. Com o apoio da cooperação internacional, é possível promover o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste, e os indicadores disponíveis têm mostrado alguns dos progressos já alcançados, apesar da existência de dificuldades no setor da educação (Martins & Ferreira, 2015: 400-401).

2.2. Desenvolvimento Curricular do Ensino Secundário Geral

O desenvolvimento do sistema educativo de Timor-Leste (TL) é de grande importância e o papel do português como língua de identidade nacional tem aumentado, também em resultado do trabalho desenvolvido pela Cooperação Portuguesa no território timorense. O carácter inovador do modelo de intervenção adotado no caso do ESG – caracterizado por uma estreita parceria, em o esforço técnico e financeiro foi partilhado – concorreu para gradual e progressiva apropriação por TL, dando maiores garantias de sustentabilidade ao setor educativo.

No desenvolvimento do trabalho ao nível da reestruturação do Ensino Pré-Secundário, o Ministério da Educação de Timor-Leste prometeu dar continuidade ao processo de reformas, planeando desde logo a introdução de alterações ao nível de Ensino Secundário Geral. Por isso, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, que se articulou com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a Universidade de Aveiro (UA) foi escolhida para elaborar e apresentar um projeto específico ao Fundo da Língua Portuguesa (FLP), que financiou o projeto. A elaboração do projeto previa o desenvolvimento de um novo plano curricular para o Ensino Secundário Geral, tendo como base a criação de instrumentos e materiais didáticos como os manuais para os alunos e os guias para os professores em 14 das disciplinas que

integram o currículo. Desse novo plano fazem parte mais 4 disciplinas da componente geral: Tétum, Indonésio, Religião e Moral e Educação Física e Desporto, sendo que estes programas e materiais didáticos são da responsabilidade do Ministério Educação de Timor-Leste (Ramos & Teles, 2012: 61-62).

O Ensino Secundário em Timor-Leste encontra-se dividido em escolas secundárias gerais e escolas secundárias técnicas. Em 2010, o número de alunos no ensino secundário (incluindo nas escolas técnicas) era de 40.781, com 2.073 professores empregados no sistema de ensino secundário. O setor privado tinha a seu cargo assegurar 31% do total das matrículas deste nível de ensino, sendo 43% no distrito de Díli. Atualmente, existem 91 escolas secundárias em Timor-Leste, das quais 74 são gerais (43 são públicas e outras 31 são privadas) e 17 são técnicas (12 são públicas e 5 são privadas). Nesta medida, o número de alunos que conclui os estudos nas escolas técnicas continua extremamente baixo, somente 12% dos jovens termina os estudos numa dessas escolas. Os dados disponíveis relativos a 2010 são os seguintes:

	Ensino Secundário	Ensino Técnico profissional	Total
Alunos	35.062	5.719	40.781
Escolas	74	17	91
professores	1.696	377	2.073

Tabela 1: Fonte Ministério da Educação / Plano Estratégico do Desenvolvimento

Desta forma, são evidentes alguns dos desafios específicos no que toca à melhoria da qualidade do ensino secundário, nomeadamente em termos de currículo, não sendo o mais adequado para servir as necessidades de desenvolvimento do país, em termos da gestão dos professores, ainda precária e pouco eficaz, mas sobretudo em termos da qualidade global do ensino, muito deficitário, sendo que muitos professores carecem de formação linguística, científica e pedagógica profunda e contínua. Nas sociedades atuais, o acesso a muitas fontes de informação, os saberes e competências adquiridos e construídos em contexto escolar conseguem proporcionar aos alunos oportunidades para transformar a informação em conhecimento. Segundo alguns autores, a função da escola contemporânea deixou de ser “divulgar informação” para ser “fornecer quadros enquadreadores do conhecimento e produzir instrumentos de construção do conhecimento”. Assim, os instrumentos orientadores para a construção de aprendizagens enunciadas no Currículo do ESG têm por objetivos, segundo a Lei de Bases da Educação,

artigo 15º, dar sequência e aprofundamento à aprendizagem adquirida no ensino básico, permitindo completar e desenvolver competências e conhecimentos, mediante a prossecução dos objetivos atrás enunciados. Assim, era importante definir uma estrutura curricular que viabilize este quadro de valores na sociedade contemporânea, respondendo aos desafios que o país enfrenta.

O Ensino Secundário Geral foi orientado para preparar os alunos para seguirem para o ensino superior. O sistema de ensino secundário técnico e profissional tinha como missão prioritária preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, sem lhes vedar, contudo, a possibilidade de acesso ao ensino superior técnico ou ao ensino universitário. O conceito de currículo evoluiu ao longo do tempo, consoante os fatores que nele intervêm, quer no plano teórico, quer prático. São muitas, e às vezes divergentes, as definições de currículo, ou seja, trata-se de uma construção social, assente na consideração da sua importância para a formação de cada cidadão, de um conjunto de disciplinas que nele se insere. Estas devem ser incluídas durante o período de ensino, considerando que as aprendizagens permitem alcançar resultados úteis para a vida em sociedade e profissionalmente. Por isso, cabe ao Currículo Escolar ter uma visão mais alargada para os alunos conseguirem alcançar esses resultados em função das aprendizagens. Nomeadamente, as disciplinas, enquanto unidades constituintes de um Currículo, são integradas pela relevância das aprendizagens que proporcionam aos alunos, constituindo uma ótima oportunidade de mostrarem todo o seu conhecimento e valores (PED, 2011: 23-24).

2.3. Elaboração do Currículo

Esta reforma constituiu um fator importante para o desenvolvimento do novo currículo no ensino secundário, tendo em vista a melhoria da estrutura dos programas de formação e a formação e qualificação dos professores. A formação contínua de professores, em 2012, em língua portuguesa, passou a exigir uma nova abordagem, utilizando os novos documentos entretanto elaborados, nomeadamente o programa de Português do 10.º ano de Escolaridade, o Guia do Professor e o Manual do Aluno, materiais produzidos pela equipa de autores da Universidade de Aveiro/Portugal, com a colaboração dos professores timorenses.

Apesar de não estar prevista no plano de reestruturação inicial, a formação de professores foi desenvolvida devido à recente reforma curricular em Timor-Leste, uma vez que esta implicava a divulgação do novo currículo, de novo conteúdos e disciplinas,

mas também de novas abordagens metodológicas, para além do ensino em Língua Portuguesa. Entre os principais objetivos da reforma curricular, segundo a Lei de Bases da Educação de 29 de outubro de 2008, é possível dar destaque ao desenvolvimento de melhores condições ao nível de sustentabilidade e o estímulo ao conhecimento aprofundado da realidade timorense. No decorrer de 2012, a partir de junho, foi iniciada a formação nas escolas com visitas, observações e agendamento de trabalho em várias escolas de Díli.

A formação de professores aconteceu na cidade de Díli, estando associada a um conjunto de escolas selecionadas: Escola Secundária 28 de novembro, a Escola Secundária 5 de maio e a Escola Secundária 12 de novembro. “Falar Português”, o projeto curricular desenvolvido sob responsabilidade da Universidade de Aveiro, com coordenação da Professora Doutora Isabel P. Martins, desenrolou-se em várias etapas.

- Constituição das equipas técnico-científicas para as 14 disciplinas;
- Elaboração do Plano Curricular, tendo em conta as várias componentes: Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanidades;
- Elaboração dos programas para todas as 14 disciplinas da responsabilidade da UA;
- Elaboração dos manuais dos alunos e dos guias do professor para as disciplinas do 10.º, 11.º e 12.º anos;
- Elaboração de um plano de equipamentos para laboratório de Ciências Experimentais e para laboratório de Tecnologias Multimédia.

Este projeto iniciou-se em 2010, em conjunto com equipas timorenses, com a visita de alguns elementos da equipa portuguesa a Timor-Leste, numa missão ao país com a finalidade de avaliar e discutir a proposta Plano Curricular do ESG entretanto elaborada. No decorrer da RCESG (Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral), em 2012, foi assinado um novo protocolo em cooperação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros português e o ME-RDTL, com o objetivo de apoiar a reconstituição do sistema educativo de Timor-Leste e consolidar a LP como língua de escolarização. No fim do ano de 2014, após cerca de dois anos e meio de trabalho, conclui-se o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), assegurado pelas universidades de Aveiro e do Minho. A primeira universidade referida recrutou e formou 14 formadores portugueses para cada disciplina do novo currículo para os três níveis de ensino, além de

um conjunto de professores de língua portuguesa para dar apoio ao ensino técnico-vocacional (Cabrita, 2015: 17, Cabrita & Capelo, 2015: 134).

A formação continuada para professores desenrolou-se até 2014 (tendo, entretanto, recomeçando com um novo projeto, intitulado Formar Mais, previsto até final de 2018), por não haver professores com habilitações para cobrir a totalidade dos programas a lecionar ou para eliminar as lacunas existentes, diagnosticadas quer ao nível do domínio científico e linguístico, quer didático e curricular. Para além de existir um número reduzido de escolas capazes de dar resposta ao número de alunos a frequentar o Ensino Secundário Geral, já que muitas delas ainda continuavam em construção/reabilitação dos seus espaços físicos, também se verificava falta de diversos materiais e equipamentos necessários para a implementação das diferentes disciplinas do novo currículo.

Na sua primeira fase, o Projeto para Implementação e Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral (RCESG) tinha como objetivos: 1) dar mais formação contínua sobre o novo currículo; 2) criar condições para sua implementação; 3) divulgar as estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação do novo currículo; 4) divulgar e promover a utilização dos materiais curriculares por parte dos professores e dos alunos.

O Projeto Timor, iniciado em 2013, foi criado com o objetivo de avaliar e monitorizar o processo de implementação do currículo do ESG. Consistiu num projeto de investigação inteiramente financiado por Portugal, uma vez estabelecidos os protocolos entre o ME-RDTL e as instituições portuguesas. Foi designado “Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste”. Tratou-se de um estudo realizado na área da cooperação internacional, pois tinha como objetivo investigar o modo como o novo currículo do ESG foi implementado em Timor-Leste, tentando aperfeiçoar o processo de implementação da RCESG. Este processo passou por duas fases: a monitorização da RCESG e a avaliação do impacte a curto prazo, já que pretendia:

- Compreender como está a ser implementada a formação de professores sobre o novo currículo;
- Caracterizar as condições em que o novo currículo está a ser implementado;
- Caracterizar as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas pelos professores timorenses;

- Saber como os professores timorenses estão a utilizar o novo currículo, os Manuais do Aluno e os Guias dos Professores;
- Entender como é que os alunos timorenses estão também a usar os Manuais;
- Identificar os pontos fortes e fracos que os alunos e os professores timorenses atribuem ao novo currículo, (Cabrita, 2015: 18).

Entre 2013 até 2015, o projeto Timor passou por um estudo de monitorização e avaliação a médio prazo, que foi desenvolvido em Timor-Leste, por dirigentes das estruturas educativas anteriores e timorenses, mas também incluiu os atores no terreno nomeadamente os professores e os alunos do ESG, além dos autores dos materiais curriculares para o referido nível de ensino (Cabrita & Capelo, 2015: 136).

As conclusões deste estudo permitiram concluir que os materiais curriculares eram utilizados com frequência diferente em TL, sendo o Manual do Aluno o mais utilizado enquanto suporte à preparação e implementação de todas as aulas. Depois do Manual do Aluno, o Guia do Professor surgiu como recurso mais utilizado para acompanhar a planificação das aulas e também como instrumento para consulta, servindo de orientação ao trabalho sequencial com o manual. Contudo, o estudo permitiu perceber que estes recursos eram ainda encarados de forma muito prescritiva, sendo seguidos de forma linear e complementados por diretrizes e conteúdos oriundos das orientações curriculares seguidas anteriormente em Timor-Leste. Concluiu igualmente que os Programas e o Plano Curricular eram utilizados de forma esporádica, principalmente em contexto de formação.

No caso dos alunos, em relação à utilização dos Manuais, constatou-se que ainda não tinham os seus recursos próprios, sendo a utilização em casa, na escola, em biblioteca ou na sala de aula ainda desigual, variando de escola para escola. Verificou-se, contudo, que os alunos utilizavam os manuais para consulta, para leitura de textos, para exploração lexical, para copiar partes de textos para os seus cadernos, para memorização dos conteúdos, para esclarecerem dúvidas e para a realização de atividades individuais ou em grupo, nomeadamente ao nível da resolução de problemas ou exercícios. Os professores consideram o Guia como um auxílio valioso para a compreensão dos assuntos que tinham para expor na sala de aula, para esclarecer as dúvidas e para a promoção do estudo, surgindo, desta forma, os materiais como os pontos fortes no novo currículo (Cabrita, 2015: 15-16).

Em conclusão, o *Projeto Timor* aponta para a ideia da necessidade de continuar a acompanhar o processo de RCESG, de modo a que se possam reforçar as relações entre os investigadores, autores da RCESG e os seus intervenientes timorenses. Com a particularidade de ter realizado uma avaliação a curto prazo, durante 2 anos, sobre a implementação da reestruturação curricular, este projeto permitiu reunir um conjunto de informações relevantes de modo a que pudessem ser apresentadas como recomendações aos dirigentes políticos e educativos timorenses, tendo em vista a realização adaptações nas futuras edições curriculares (Cabrita, 2015:14).

O projeto Formar Mais de Formação Contínua de Professores (2016-2018), que foi implementado no seguimento dos projetos anteriores já apresentados, pretende atingir vários objetivos que se centram no apoio ao setor da formação académica e profissional dos docentes do sistema educativo. No total, 27 formadores portugueses, 11 formadores de Português para o 3.º ciclo do Ensino Básico e 15 formadores das disciplinas do Ensino Secundário Geral (ESG), participam, desde junho de 2016, neste projeto, que apoia a formação de professores para o ensino básico e secundário. Os beneficiários foram, no primeiro ano do mesmo, segundo os dados mais recentes, 426 professores do 3.º ciclo do básico, 716 professores do secundário e 22 diretores e 22 diretores adjuntos de escolas do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário.

Desde a independência de TL e adoção do português como língua oficial, a Cooperação Portuguesa tem apoiado projetos que visam reintroduzir e consolidar a língua portuguesa como instrumento para fins de ensino, de aquisição e acesso ao conhecimento. Na origem do Formar Mais estiveram dois outros projetos, também apoiados pelo Instituto de Camões: o Projeto Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (janeiro de 2010 a março de 2013), e o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) (janeiro de 2012 a dezembro de 2014).

Outro projeto implementado em TL, dirigido a outro nível de ensino em que o Instituto de Camões esteve envolvido como financiador e executor, visava a capacitação dos docentes da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) em LP, mais especificamente através do seu Centro de Língua Portuguesa, Departamento do Ensino de Língua Portuguesa e Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico. Dez formadores, com mestrado ou doutoramento, foram mobilizados pelo Instituto de Camões, para este projeto. Tratou-se de melhorar a formação inicial de professores e o

apoio aos professores locais. Assim, a Cooperação Portuguesa apoia todos os níveis de capacitação dos docentes, em todos os níveis de ensino: básico, secundário (Formar Mais) e superior (UNTL). Um terceiro projeto, a cargo do Ministério da Educação de Portugal, incide nos ciclos iniciais, incluindo o nível pré-escolar, e é designado por CAFE (Centros de Aprendizagem e Formação Escolar). O projeto conta atualmente com 129 docentes portuguesas e cerca de 200 docentes timorenses, tendo como beneficiários aproximadamente 6 mil alunos timorenses dos diversos níveis de ensino, de acordo com dados do Ministério da Educação (Camões, 2016: 3).

3. Análise do Programa e Manual do 10.º ano de Português no Ensino

Secundário Geral

Neste capítulo, pretende-se fazer uma análise do programa do 10.º ano de escolaridade e do manual de Português, os atuais e únicos que existem no Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. É claro que a intenção não é fazer uma análise exaustiva, dadas as limitações de espaço existentes, mas antes proceder à apresentação dos referidos documentos, tendo em vista a sua caracterização em termos de finalidades, propósitos e orientações metodológicas.

3.1. Análise do Programa

O programa da disciplina de Português procura aprofundar o desenvolvimento das competências gerais e transversais e das competências específicas, estimulando o uso crescente da Língua Portuguesa nos diferentes domínios da vida social, como, por exemplo, o privado, o público, o profissional e o educativo. O programa de português foi concebido numa lógica de formação numa língua não materna, tendo em conta de que é sobretudo utilizada, em resultado do percurso linguístico dos alunos timorenses que dão entrada no Ensino Secundário no 10.º ano escolaridade, em contexto escolar. Tratando-se de uma das duas línguas oficiais do país, além de língua de escolarização, o programa desenvolvido tem em conta o seu contexto de uso e as implicações que decorrem da sua aprendizagem, promovendo o seu ensino enquanto Língua Segunda. De qualquer forma, são estabelecidas ligações com as formas de ensino e aprendizagem de outras línguas, como a Língua Estrangeira e a Língua Materna, diversificando as propostas didáticas apresentadas.

O programa é constituído por duas perspetivas diferentes que se complementam, nomeadamente, o desenvolvimento das competências dos alunos do ponto de vista linguístico-comunicativo, que consiste em promover uma nova interação em português, em diversos domínios na vida social, no ensino e na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, e o desenvolvimento progressivo de competências metalinguísticas, que surge desenvolvido nomeadamente em contexto escolar de aulas de Língua Materna, uma vez que a própria estruturação do funcionamento da língua é efetuada para permitir alcançar objetivos de forma autónoma, crítica, flexível e eficaz. Assim, o programa de Português pretende contribuir para uma formação linguística sólida do aluno, permitindo que mantenha um acompanhamento ativo e bem sucedido também nas outras disciplinas do currículo, igualmente lecionadas em português, permitindo o desenvolvimento das

competências transversais necessárias para o ingresso dos alunos na vida ativa ou na carreira profissional, mas também para o prosseguimento de estudos de nível superior, cabendo a estes alunos a participação no processo de consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, a médio e a longo prazo, em conjunto com as outras restantes particularidades linguísticas de Timor-Leste (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011:4-5).

3.1.1. Metas de Aprendizagem

Este programa é um instrumento regulador que pretende estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes específicas, nomeadamente de compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua, áreas designadas como competências nucleares da disciplina de Português, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e treino do uso adequado da língua, assim como para o conhecimento sobre a estrutura e os constituintes do funcionamento da língua, tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência metalinguística.

As metas de aprendizagem definidas no programa consistem em esperar que o aluno, no final do 10.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, evidencie capacidades de comunicação perante uma qualquer atividade proposta no percurso escolar. Uma vez que engloba uma diversidade de metas de aprendizagem, o programa apresenta-se como um instrumento orientador do trabalho dos professores, permitindo, de igual modo, fornecer-lhes indicações sobre estratégias relativamente à componente pedagógico-didática e às avaliações das aprendizagens dos alunos. Segundo as metas de aprendizagem que compõem o programa, estas organizam-se segundo princípios de coerência vertical (progressão de ano para ano) e horizontal (coerência dentro de cada ano), uma vez que, para desenvolver competências e objetivos nas áreas da oralidade, da leitura e da escrita, é proposto um caminho diferenciado de progressão para cada ano. Tendo em conta que estas metas, inicialmente, se enunciam em cada um dos três anos, ficam visíveis e claras a progressão e a evolução da complexidade das aprendizagens dentro do ciclo de estudos. Posteriormente, nas três secções incluídas no programa de cada ano de escolaridade, serão enunciadas apenas as metas do ano em causa, através de uma articulação de temas e conteúdos programáticos propostos (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 9-10).

Relativamente ao domínio oral da língua portuguesa, são definidas metas ao nível da compreensão, como, por exemplo, identificar a informação específica e necessária de

acordo com a categoria, seguindo as instruções fornecidas; relacionar discursos orais com elementos para-verbais e não verbais, consoante a sua experiência pessoal e conhecimento prévios, tentando identificar as características do género de texto. Na perspetiva da expressão oral, o aluno deve preparar-se previamente sobre o tema, organizando a informação de acordo com a categoria e instruções fornecidas, utilizando vocabulário adequado à situação comunicativa, uma vez que o aluno, por norma, deve participar cooperativamente durante a apresentação oral, pedindo ajuda ou remediando os problemas de comunicação. Quanto à competência da compreensão escrita (leitura), o aluno deve proceder à leitura dos textos de acordo com objetivos estabelecidos, procurando relacionar cada leitura dos textos com os objetivos estabelecidos, com a sua experiência pessoal e conhecimentos previamente adquiridos. Já no que toca à expressão escrita, prevê-se que o aluno consiga escrever um texto sobre um tema apresentado, de acordo com a categoria e instruções fornecidas, de modo a transmitir a mensagem pretendida ao destinatário, utilizando estruturas gramaticais adequadas e vocabulário apropriado, revendo cada texto produzido com o apoio de códigos de correção. Finalmente, as metas incluem o funcionamento da língua, numa perspetiva de desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas. Os materiais didáticos desenvolvidos para a implementação do programa, nomeadamente no manual do aluno, preveem a realização de vários exercícios e atividades com vista à consolidação destas competências, permitindo a sua realização individual, acompanhada pelo professor ou em grupo (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 11-13).

3.1.2. Objetivos

O programa do 10.º ano de Português do Ensino Secundário Geral, devidamente enquadrado pelo Plano Curricular Geral daquele nível de ensino, tem as seguintes finalidades:

1. Desenvolver e consolidar competências de compreensão, produção e interação em Língua Portuguesa;
2. Desenvolver reflexão linguística, no sentido de uma explicitação do funcionamento da Língua Portuguesa, com vista à sua utilização correta e adequada em diferentes contextos sociais;
3. Desenvolver processos metacognitivos e metalinguísticos necessários à operacionalização das diferentes competências linguístico-comunicativas em Português;

4. Desenvolver um sentido de pertença à comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);
5. Refletir, a partir da realidade sociolinguística de Timor-Leste, sobre valores culturais e linguísticos expressos pelas diversas línguas;
6. Contactar com os valores estéticos da Língua Portuguesa, através de textos e autores lusófonos (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 5).

Infelizmente, verifica-se que algumas escolas do Ensino Secundário Geral, em Timor-Leste, a maioria dos alunos (e professores) apresenta dificuldades de compreensão básica em língua portuguesa, o que coloca obstáculos sérios à implementação do programa e à concretização das finalidades enunciadas. Assim, muitos docentes optam por tentar remediar falhas e lacunas existentes na formação prévia dos alunos em vez de procurarem cumprir e implementar o programa em vigor. As melhorias na implementação do currículo e na melhoria da situação educativa são urgentes e estendem-se a várias áreas.

Em termos de conteúdos programáticos e de objetivos preconizados, o programa tenta orientar os professores numa lógica de progressão e formação continuada, nomeadamente na apresentação de sugestões sobre a melhor forma de realização de uma aprendizagem linguística mais completa, tendo como objetivo o desenvolvimento de várias competências. Um dos aspetos positivos presentes no programa prende-se com a sugestão de atividades interessantes que poderão ser aproveitadas pelos professores para trabalhar a leitura, a oralidade, a escrita e o funcionamento da língua, desenvolvendo no aluno o interesse e gosto pela apatência da fala e da escrita da língua portuguesa. Embora muitos professores critiquem o programa e os conteúdos programáticos excessivos, o que pode provocar, em certos momentos, um constrangimento geral, visto que existem pressões constantes que obrigam a cumprir todos os itens do programa do Ensino Secundário Geral, as propostas apresentadas incluem a diversificação de estratégias, incluindo atividades lúdicas. Apesar de tudo, existem opiniões que ora acusam os programas de uma excessiva variedade de conteúdos e outras de repetição dos mesmos em diferentes anos.

3.1.3. Competências Gerais Transversais e Específicas

Entende-se por competências gerais transversais um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem ao aluno dar resposta aos desafios com os quais se depara diariamente em diferentes domínios da vida social. Estes desafios podem ser de

natureza linguístico-comunicativa, cultural e de aprendizagem. Portanto, trata-se de competências relevantes em situações diferentes da vida do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento e estendendo-se a áreas de aprendizagem propostas pelo currículo ao longo dos vários anos de escolaridade. Contudo, tendo em conta o caráter transversal destas competências, em cada disciplina, considera-se que devem ser desenvolvidas em articulação com as competências específicas e as unidades temáticas. Assim, o programa integra competências gerais transversais que englobam quatro dimensões:

- o conhecimento declarativo (saber), que consiste no conhecimento que o aluno possui sobre o mundo que o rodeia, por exemplo, o espaço físico (lugares e objetos) e social (regras de conduta, relações interpessoais, princípios, valores e crenças) que o envolvem na capacidade de ação, em função das situações com que se depara;
- a competência de realização (saber-fazer), que consiste na capacidade do aluno de ativar os processos e conhecimentos prévios ao cumprimento de uma determinada atividade linguístico-comunicativa ou de aprendizagem;
- a competência existencial (saber-se/saber-estar), que corresponde à capacidade do aluno gerir certas características individuais, traços de personalidade e atitudes que o distinguem, para além de influenciarem a sua forma de ser e estar no mundo durante o seu desempenho em termos comunicativos e de aprendizagem;
- a competência de aprendizagem (saber-aprender) diz respeito à capacidade do sujeito de recorrer às operações necessárias à aprendizagem de novos conhecimentos linguisticamente ou não.

Quanto às competências específicas, estas correspondem a um conjunto de competências linguístico-comunicativas de compreensão e/ou produção (oral ou escrita), que permitem ao aluno interagir com o outro e com o mundo, utilizando meios linguísticos. Existem cinco competências específicas (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 6-10):

- a compreensão oral consiste na capacidade do aluno em compreender enunciados orais produzidos com diferentes intenções, em contextos formais e informais, em diferentes domínios da vida social, tendo em conta os diferentes géneros textuais para cada ano, veiculados em suportes variados (real, gravações áudio/audiovisuais e meios de comunicação social);
- a expressão oral consiste na capacidade que o aluno tem em se expressar oralmente de forma fluente, desbloqueada e autónoma em contextos formais ou informais, em

diferentes domínios da vida social e em diferentes géneros textuais, em função de situações e objetivos comunicativos diferentes atendendo ao tempo disponível;

- a compreensão escrita corresponde à capacidade que o aluno tem para compreender textos escritos produzidos com diversas intencionalidades e registos, ligados aos diferentes domínios sociais e a diferentes géneros textuais recomendados para cada ano e veiculados em vários suportes;
- a expressão escrita consiste na capacidade que o aluno tem em produzir textos escritos com diferentes intencionalidades e registos, atendendo ao(s) destinatário(s), nos diferentes domínios da vida social e consoante os suportes usados, mobilizando as características dos diferentes géneros textuais e respeitando as regras de ortografia e pontuação;
- o funcionamento da língua consiste na capacidade que o aluno tem de refletir e sistematizar conhecimentos sobre o funcionamento da língua e a estrutura de textos orais e escritos, mobilizando estes conhecimentos em diversas situações comunicacionais de uso da língua.

3.1.4. Estrutura e Organização das Unidades Temáticas

O programa de Português apresenta uma proposta temática aglutinadora para cada um dos três anos do ciclo de ensino. No 10.º ano, o tema transversal é “Os jovens no mundo de hoje”, engloba três unidades, temáticas relacionadas com vivências e realidades reais importantes para os jovens, tendo em conta os contextos timorenses, asiáticos e lusófonos, intituladas, respetivamente, “Conviver em várias línguas”, “Viver a tradição e a mudança em Timor-Leste” e “Sonhar e Construir Futuros”. Refira-se que os temas dos anos seguintes são “Um mundo a descobrir”, no 11.º ano, e “Desenvolvimento Sustentável”, no 12.º.

Especificamente no 10.º ano, aqui em análise, a partir da primeira unidade, “Conviver em várias línguas”, pretende-se que o jovem aluno tenha a capacidade de identificar e refletir sobre as línguas que fazem parte do seu repertório linguístico e sobre as línguas de Timor-Leste, centrando a sua atenção na Língua Portuguesa (nos países e comunidades lusófonos) e em outras línguas globais. Na segunda unidade temática, “Viver a tradição e a mudança em Timor-Leste”, pretende-se que o aluno revise o seu ambiente familiar e reflita sobre as vivências em família e as tradições, estendendo-se a reflexão à comunidade e às novas dinâmicas contemporâneas que, entretanto, a têm marcado. Por último, a unidade “Sonhar e construir futuros” pretende mostrar que o aluno

tem a capacidade de perspetivar o seu futuro ao nível pessoal e académico, propondo-lhe uma reflexão alargada sobre a escolha futura ao nível da sua especialização em termos profissionais. Assim, o 10.º ano organiza-se da seguinte forma (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011:17):

Unidade Temática 1: Conviver em várias línguas

Subtema 1 - Línguas em Timor-Leste

Subtema 2 - O mundo lusófono

Subtema 3 - Línguas globais

Unidade Temática 2: Viver a tradição e a mudança em Timor-Leste

Subtema 1 - Vivências familiares

Subtema 2 - Dinâmicas em comunidade

Subtema 3 - Meios rurais e urbanos

Unidade Temática 3: Sonhar e construir futuros

Subtema 1 - Escolhas formativas e profissionais

Subtema 2 - Oferta e procura de emprego

3.1.5. Conteúdos Programáticos

No primeiro subtema da unidade temática 1, os tópicos a desenvolver são a diversidade linguística em Timor-Leste, as línguas faladas no território, os contextos de uso das línguas e o estatuto das mesmas. Em causa estão também os repertórios linguísticos, ou seja, a questão das línguas adquiridas e aprendidas, os contextos de aquisição, aprendizagem e utilização, tendo em conta o estatuto da língua para o aluno. Relativamente ao subtema 2, os alunos poderão desenvolver reflexão sobre o Português presente no mundo, nomeadamente, nos países de língua oficial portuguesa e comunidades imigrantes lusófonas, descobrindo as diversidades do Português e consolidando conhecimentos anteriores nestas áreas. No penúltimo subtema desta unidade, trata-se do estudo das línguas com maior número de falantes e países que têm o Português como língua oficial, em função das línguas globais para a comunicação na vida social.

No que diz respeito ao subtema 1 da temática 2, os tópicos a desenvolver são a composição do agregado familiar do aluno, as dinâmicas familiares existentes e desejos pessoais relacionados com a vida afetiva futura, tópicos relativos a atividades de ocupação dos tempos livres habituais realizadas em comunidade e festas tradicionais, nomeadamente em Timor-Leste. Existem ainda tópicos relacionados com infraestruturas e atividades económicas, com as condições sociais e organizações sociais e desenvolvimento das relações interpessoais. O último subtema apresenta tópicos relacionados com o percurso formativo dos alunos em Timor-Leste, com as atividades profissionais, além de fatores importantes na escolha de uma profissão, tomando como ponto de partida as ambições e projetos ao nível formativo e profissional, e tópicos relativos ao processo de candidatura a um emprego (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 18-19).

3.1.6. Orientações Metodológicas

O programa no 10.º ano de escolaridade preconiza a relevância da orientação e da identificação de estratégias de recuperação e de acompanhamento dos alunos, em particular, no módulo inicial, que incorpora elementos relacionados com as competências nucleares da disciplina de Português, com o objetivo de contribuir para a aquisição de um patamar comum mínimo a partir do qual seja possível colocar em prática o programa do Ensino Secundário Geral referido anteriormente.

O programa integra competências gerais transversais (que englobam quatro dimensões: o conhecimento declarativo, a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem), competências específicas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e funcionamento de língua), tendo em vista a formação geral do aluno não só relativa aos temas e conteúdos escolares propostos para cada ano, e respetivas competências de realização de atividades, mas também tendo em vista a melhoria significativa da sua autonomia, curiosidade, espírito crítico, reflexão, empenho e respeito, para além das suas competências de estudo, pesquisa e consulta, cujo desenvolvimento não pode ser feito sem o uso da língua. Deste modo, a formação prevista ultrapassa claramente o universo estritamente escolar, preconizando a formação progressiva de cidadãos bem (in)formados, autónomos e participativos na sociedade, com intervenção em diversos contextos sociais, uma vez que os cidadãos necessitam de usar adequadamente um discurso correto, revelando boas capacidades de interação.

Por isso, uma vez mais, é de referir que o conhecimento resultante das experiências pessoais de cada aluno é importante para procurar respostas e soluções para os seus próprios constrangimentos. Cabe um papel importante ao professor no percurso escolar de cada aluno, tendo a possibilidade de proporcionar experiências novas adequadas como forma de facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve ter em consideração o perfil linguístico-comunicativo e de aprendizagem do aluno, ou seja, deve identificar quais os seus interesses e motivações, os conhecimentos e competências a utilizar nos diversos níveis, nomeadamente com outras línguas, e saber qual o estilo de aprendizagem mais adequada a cada aluno. Merece destaque a relevância que assume a exposição dos alunos a uma diversidade considerável de textos, em várias situações de produção e orientadas para diferentes objetivos comunicativos, além de apresentados em diferentes suportes, por exemplo, papel, áudio, visual e audiovisual. O programa sugere igualmente a possibilidade de se recorrer a documentos sociais, nomeadamente, artigos de imprensa, músicas, mapas e entrevistas televisivas. Quanto ao envolvimento ativo do aluno nas atividades propostas, a realização de trabalho tem o objetivo de desenvolver no aluno a autonomia, por exemplo, na consulta de dicionários e enciclopédias, entre outras formas. A diversificação das formas de trabalho (individual, em pares ou em grupo) propostas promove uma nova dinâmica de interação e ajuda entre alunos, professor e os colegas. Neste caso, contribui também para o desenvolvimento de competências de trabalho, mas ao nível colaborativo, na promoção de situações de aprendizagem ativa e significativa, colocando os alunos em situações mais exigentes de utilização da língua, para desenvolvimento integral das várias competências específicas, por exemplo, através da escrita ou análise oral de um texto, através da realização de projetos escritos na disciplina, principalmente de preparação de apresentações em suportes informáticos, e da revisão de trabalhos realizados em articulação com outras disciplinas. Para além dos aspetos transversais anteriormente referidos, existem outros que devem ser considerados em cada uma das competências específicas, tais como a compreensão e expressão oral, que podem ser regularmente promovidas em diferentes situações de interação em sala de aula, entre professor e o aluno. O programa preconiza ainda a preparação de discursos formais orais, por exemplo, através de exposição oral, debates, entrevistas, entre outros, além de atividades de preparação da produção escrita. Existe possibilidade de simular/dramatizar situações em sala de aula, explorando a criatividade, nomeadamente as referentes às vivências sociais, para serem desenvolvidas competências orais, com o intuito de expor o aluno a situações comunicativas diversificadas o mais autênticas possível. É de ressaltar

que a compreensão escrita envolve atividades de leitura com fins diferentes, como, por exemplo, a leitura para aprender mais sobre um determinado assunto e construir conhecimento (leitura funcional e estudo de informação), para desenvolver competências de compreensão de conteúdo e forma dos textos (leitura analítica e crítica), e para a satisfação pessoal (leitura recreativa). Contudo, a produção escrita também serve para diversificar as formas de leitura, no caso de uma leitura silenciosa, em voz alta, expressiva ou dramatizada, entre outras formas. Estas atividades de leitura diferentes desenvolvem competências também diversificadas, uma vez que a leitura pode servir para obter, organizar e sintetizar informação ou simplesmente para treinar a velocidade e a sua capacidade de descodificação. Sob outro ponto de vista, também são dados incentivos para práticas de leitura nas bibliotecas das escolas, com a sugestão da realização de apresentações de leituras realizadas por elementos da turma, realização de leituras extensivas pelos alunos recorrendo a guiões, fichas, diários de leituras, entre outros exemplos. Para compreender o que está a ser lido, é necessário aprender a refletir sobre as características de cada diferente género textual. Quanto à expressão escrita, os trabalhos são produzidos através de uma preparação, que envolve planificação, seguida textualização e revisão, ou seja, a informação é procurada, selecionada e organizada, de modo a preparar previamente o processo de redação propriamente dito, que passa pela formulação linguística das ideias (ortografia, pontuação, entre outros), e a sua articulação (interligação das frases e parágrafos entre si, estabelecendo uma relação de sentido e de lógica). Posteriormente, é feita uma revisão, para uma avaliação de textos a vários níveis, tal como a adequação comunicacional, o encandeamento lógico das ideias, a interligação das frases, a pontuação, ortografia, etc. Consequentemente, essa revisão pode implicar uma reformulação e aperfeiçoamento do texto, ou até a reescrita do mesmo. Por isso, os textos são criados para serem utilizados para a divulgação e circulação em aula, nomeadamente através da leitura dos textos à turma, a dinamização ou criação de um jornal da escola, a organização de exposições com os trabalhos realizados, também para correspondência postal e/ou eletrónica entre os alunos de outros países de língua portuguesa, atividades que funcionam como incentivos importantes para os alunos e professores desenvolverem competências de escrita pessoal e criativa, de forma a aprofundarem os seus conhecimentos de escrita e leitura.

Quanto ao funcionamento da língua, de acordo com a abordagem contextualizada e em articulação com as competências anteriormente mencionadas (oralidade, escrita e

leitura), é no âmbito destas, através do treino e de reflexão sobre o uso da língua, que pode apostar-se numa melhoria no desempenho linguístico e discursivo. São aconselhadas atividades de comparação com outros sistemas linguísticos presentes em sala de aula, principalmente entre a língua portuguesa e o tétum, além de outras línguas maternas dos alunos, de forma a identificar com mais regularidade as diferenças existentes entre cada umas das línguas que constituem o quotidiano linguístico dos alunos, em contexto social, escolar ou familiar (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 28-30).

3.1.7. Recursos Didáticos

O professor poderá recorrer a diversos recursos para a realização de atividades, nomeadamente dicionários, gramáticas escolares, enciclopédias, atlas, músicas e vídeos, etc. Os suportes a utilizar podem ser em modo papel, modo visual, modo audiovisual e modo informático, e ainda poderá recorrer a documentos sociais, tais como fotografias, artigos, imagens de jornais ou de revistas, folhetos, entre outros. Será relevante que, em cada escola do Ensino Secundário, exista pelo menos um dicionário de Língua Portuguesa e uma gramática, necessários para consultas por parte de alunos e professores. No caso de não existirem estes recursos didáticos anteriores referidos, o programa sugere os seguintes exemplos:

Didática geral da disciplina

Dicionários

AAVV. (2010). Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2011. Porto: Porto Editora (ISBN: 978-972-0-01564-8).

Este Dicionário apresenta cerca de 265.000 definições, expressões fixas e provérbios, com informação detalhada sobre a origem de cerca de 87.500 palavras e vários anexos, incluindo uma guia com as principais alterações e foram introduzidas pelo Novo Acordo Ortográfico.

AAVV. (2010). Dicionário Editora de Verbos Português. Porto: Porto Editora (ISBN: 972-772-156-7).

Este Dicionário inclui uma introdução com notas gramaticais e a apresentação das principais características da estrutura do verbo, apresentando também uma lista de conjugações de verbos, uma lista de participios passados duplos e um anexo de regências verbais.

AAVV. (2008). *Dicionário Editora de Sinónimos*. Porto: Porto Editora (ISBN: 978-972-0-05080-9).

O Dicionário de Sinónimos contém cerca de 106.000 entradas e de um milhão de sinónimos.

Costa, L. (2000). *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri (ISBN: 972-772-156-7).

Este Dicionário contém uma proposta de normalização ortográfica com 9.037 entradas respetivas descrições, contém também um apêndice de nomes próprios em língua tétum, nomes da divindades, heróis e factos importantes da cultura Timorense.

Gramáticas Gerais

Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2010). *Gramática Prática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Da Comunicação a Expressão*. Lisboa: Lisboa Editora (ISBN: 978-972-680-979-1).

Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2010). *Gramática Prática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Da Comunicação a Expressão*. Lisboa: Lisboa Editora (ISBN: 978-972-680-980-7).

Estas duas gramaticais respeitam o Dicionário Terminológico e o Novo Acordo Ortográfico, apresentam um plano de estudo para o ensino de língua, contêm exercícios simples de aplicação e as respetivas soluções.

Gramáticas escolares

Arruda, L. (2008). *Gramática de Português Língua não Materna*. Porto: Porto Editora (ISBN: 978-972-0-01353-8).

Esta gramática funciona especificamente para aprendizagem de Língua Portuguesa não materna.

Coimbra, O. M. & Leite, I. (2001). *Gramática Ativa 1 (Nível A1 e A2)*. 2ª edição. Lisboa: LIDEL (ISBN: 978-972-757-173-7).

Coimbra, O. M. & Leite, I. (2001). *Gramática Ativa 2 (Nível B1 e B2)*. 2ª edição. Lisboa: LIDEL (ISBN: 978-972-757-173-4).

Estas duas gramáticas apresentam-se como materiais auxiliares para o Ensino Secundário do Português como Língua não Materna, uma vez que se caracterizam pelas explicações simples e pelos exemplos claros, bem como exercícios e resoluções destinadas aos treinos dos alunos. O primeiro volume destina-se a um utilizador elementar (nível A1 e A2), apresenta três apêndices gramaticais, por exemplo, com uma lista de tempos verbais simples, regulares e irregulares, tal com o plural dos substantivos e dos adjetivos e dos pronomes pessoais. O segundo volume destina-se a ser utilizado por um falante mais independente (nível B1 e B2), e inclui quatro apêndices de gramática com regras de acentuação, pontuação e formação e conjugação de palavras.

Moreira, V. & Pimenta, H. (2010). Gramática de Português – 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Porto Editora (ISBN: 978-972-0-01565-5).

Esta gramática de português destina-se aos alunos e professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de Portugal, segue o Dicionário Terminológico e apresenta exercícios de aplicação e a respetivas soluções.

Atlas

Durand, F. (2010). Timor-Leste. País no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Um atlas histórico-geográfico. Lisboa: LIDEL

Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa. (2002). Atlas de Timor-Leste. Lisboa: LIDEL.

Este atlas complementa o processo de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar a consulta de informação genérica sobre o território timorense.

Outros materiais de apoio

Coimbra, O. M. & Leite, I. (2003). Português em Timor 1 (nível A1). Lisboa: LIDEL (ISBN: 978-972-757-242-7).

Coimbra, O. M. & Leite, I. (2004). Português em Timor 2 (nível A2). Lisboa: LIDEL (ISBN: 978-972-757-343-1).

Coimbra, O. M. & Leite, I. (2009). Português em Timor 3 (nível A3). Lisboa: LIDEL (ISBN: 978-972-757-493-1).

Os manuais *Português em Timor* (1, 2 e 3) constituem, na sua base, instrumentos pedagógicos de cursos de Português Língua não Materna, destinados utilizadores elementares (nível A1 e A2) e utilizadores independentes (nível B1 e B2), centrando-se em aspetos diversificados da realidade de Timor-Leste, por exemplo ao nível geográfico, físico, económico, social e cultural.

Sítios na web

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa <http://ciberduvidas.sapo.pt/>

Este site esclarece, informa, debate e promove a Língua Portuguesa. Para além de servir de “consultório”, o site disponibiliza várias rubricas, que constituem espaço de debate e opinião, notícias do espaço da lusofonia, etc.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <http://www.priberam.pt/dipo>

Este dicionário é constituído por 97.000 entradas lexicais, inclui locuções e fraseologia. É também possível consultar informação sobre a origem das palavras e a sua pronúncia, sobre a conjugação dos verbos e sobre equivalentes de/para espanhol, francês e inglês. A presente versão do dicionário permite várias consultas com ou sem alterações gráficas previstas pelo Novo Acordo Ortográfico.

Dicionário Terminológico (DT) <http://area.digdc.min-edu.pt/>

Este site apresenta, define e exemplifica os termos da nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário em Portugal.

GramáTIC^a.pt <http://area.digdc.min-edu.pt/GramaTica/>

Este site é constituído por materiais didáticos, textos, documentação e fóruns temáticos para esclarecimento de dúvidas de carácter científico e pedagógico sobre o conhecimento da língua portuguesa.

Centro Virtual Camões <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

Este site visa a apoiar o ensino-aprendizagem e divulgar o Português.

Associação de Professores de Português <http://www.app.pt/>

Este site é constituído por vários materiais e informações de apoio ao professor de Português.

Observatório da Língua Portuguesa <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt>

Esta é uma plataforma que visa a divulgação de informação sobre a língua portuguesa no mundo e integra fóruns de reflexão e debate.

Instituto Internacional de Língua Portuguesa http://www.iilp-cplp.cv/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Este é um site com informação sobre a língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e possibilita acesso ao conhecimento científico e tecnológico e de uso oficial em fóruns internacionais.

Eu sou Jornalista <http://www.eusou.com/jornalista/>

Este é um site com hiperligações para jornais, revistas, televisões em direto, rádios, blogues, serviços, universidades, etc., de diferentes países.

Lince–conversor para a nova ortografia
<http://portaldalinguaportuguesa.or/index.php?action=lince>

Este site é uma ferramenta para conversão de textos para o novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

3.1.8. Avaliação das Aprendizagens

Quanto à avaliação, esta deverá incidir, nomeadamente, nas competências de compreensão e expressão escrita e oral. Deve integrar a avaliação sobre os parâmetros da assiduidade e pontualidade, empenho, motivação, respeito pelos colegas e normas dentro da sala, entre outros. No entanto, o professor deve recorrer a mais do que uma modalidade de avaliação, como a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, com vista a acompanhar e monitorizar o percurso e a progressão do aluno. Assim, o documento esclarece as diferentes modalidades de avaliação existentes:

A *avaliação diagnóstica* serve para identificar os conhecimentos prévios e as necessidades de aprendizagem dos alunos, possibilitando a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribuindo para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular, e também para facilitar a integração escolar do aluno.

A *avaliação formativa*, por seu turno, é a principal avaliação do Ensino Secundário Geral, servindo para verificar a progressão de carácter específico e contínuo dentro do

programa de ensino e aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

A *avaliação sumativa* serve para testar as aprendizagens que são realizadas pelos alunos. A avaliação sumativa inclui uma avaliação interna, com finalidade de informar o aluno e o seu encarregado de educação, no final de cada período do ano letivo, sobre o desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem e das competências desenvolvidas em cada disciplina.

No entanto, no processo de avaliação do aluno devem ser previstas e realizadas atividades de auto e heteroavaliação, como objetivo de promover a reflexão sobre o seu desempenho e o dos colegas, comparando-as com as avaliações realizadas. Quanto à utilização de instrumentos de avaliação, o professor deverá recorrer a vários, como, por exemplo, avaliar as competências escritas, através de realização de testes ou da elaboração de trabalhos escritos, portefólios, entre outros, como a avaliação das competências orais, através de questionários orais, grelhas de avaliação e listas de verificação (Oliveira, Ferreira e Ançã, 2011: 34).

3.1.9. Bibliografia e Referências

No programa no 10.º ano surgem várias referências bibliográficas com objetivos de servirem de apoio à atuação pedagógico-didático do professor, das quais destacamos nove obras, com vista a enriquecer a formação do professor.

Dicionários

AAVV. (2000). Dicionário de Metalinguagens da Didática. Porto: Porto Editora (ISBN: 972-0-05272-4).

Academia das ciências de Lisboa (2001). Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2 vols.). Lisboa: Editorial Verbo (ISBN: 9789722220460).

Gramáticas

Casteleiro, J. M. & Correia, P. D. (2008). Atual - O Novo Acordo Ortográfico. Lisboa: Texto Editora (ISBN: 9789724737645).

Cunha, C. & Lindley Cintra, L. F. (2002). Nova gramática do português contemporâneo. Lisboa: Edições João Sá da Costa (ISBN: 9789729230004).

Auxiliares Didáticos

Amor, E. (2003). Didática do Português: Fundamentos e Metodologias (6.ª Edição). Lisboa: Texto Editores (ISBN: 972-47-2364-X).

Pereira, L. A. (2000). Escrever em Português. Didáticas e Práticas. Porto: Edições Asa (ISBN: 972-41-2408-8).

Outras obras

Casteleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988). Nível Limiar. Estrasburgo: Conselho da Europa; Lisboa: D.L.C.P., Instituto da Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).

Giasson, J. (1993). A compreensão na Leitura. Porto: Edições ASA (ISBN: 972-41-1367-1).

Site da Internet

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER) (trad). Porto: ASA. Também disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

3.2. Análise do Manual de Português

O domínio da língua portuguesa permite ao cidadão de Timor-Leste estabelecer relações com diferentes povos, nomeadamente com os indivíduos oriundo dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Assim, a aprendizagem e a consolidação da língua tem impacto pessoal e social, permitindo estreitar os laços de amizade e ligações culturais e históricas, pelo que a disciplina de língua portuguesa no 10.º ano tem em conta essas variedades e a relevância do Português como língua internacional. Sabemos igualmente que a Constituição da RDTL consagrou o português

como uma das línguas oficiais, no artigo n.º 13, e a Lei de Bases do Sistema Educativo determina que seja igualmente a língua veicular do sistema de ensino, sendo obrigatória em todas as disciplinas e materiais didáticos.

Este estudo permite perceber que aspetos do português são veiculados pelo Manual de Português do 10.º ano, documento estratégico do ponto de vista do ensino e aprendizagem, analisando-o à luz dos objetivos do programa e do contexto timorense. Em termos gerais, constata-se que o manual de Português para o 10.º ano do Ensino Secundário Geral parte do pressuposto de que a língua é já dominada com alguma segurança por parte dos alunos, permitindo-lhes continuar a praticá-la. Assim, está construído com base numa seleção de textos cuja leitura e compreensão permitem um desenvolvimento de competências linguísticas profundas, nomeadamente em termos da participação ativa ao nível da interpretação dos textos e documentos.

Uma análise do manual do aluno de Português permite constatar que, no 10.º ano, para o Ensino Secundário Geral (ESG), surgem textos literários e não literários com ligações a Timor-Leste, tanto de autores portugueses, como de autores timorenses, incluindo outros de países da CPLP, além de autores estrangeiros. Por outro lado, quanto ao tipo de texto e aos géneros mais representados, surgem textos como os contos, excertos de romances, alguns poemas, fábulas, lendas e contos tradicionais, de acordo com as indicações constantes no programa de Português para 10.º ano no Ensino Secundário Geral. Verifica-se, igualmente, que o manual respeita o princípio da progressão da língua, visível na crescente complexidade e extensão dos textos selecionados. Por fim, saliente-se a uniformidade das referências bibliográficas, identificando as fontes, estando assinalados os textos que foram alvo de adaptação.

O manual apresenta inúmeras vantagens, para além da sua simples existência, tendo sido produzido por autores com experiência na área. Para além disso, o manual escolar não pode ser a única fonte onde o professor procura informações para o ensino da língua. Embora, o manual escolar tenha como finalidade orientar o professor e os alunos, nunca deverá ser tomado como o único recurso pedagógico-didático a usar em sala de aula. Os professores também devem procurar outros suportes como, por exemplo, artigos, jornais, revistas, textos de outros manuais, cartazes e textos produzidos pelos próprios alunos, notícias, relatos, diálogos, fichas, entre outros. Desta forma, os professores estarão contribuindo, de alguma maneira, para aprendizagem da Língua Portuguesa.

3.2.1. Competências e Domínios de Formação

A língua portuguesa é um elemento importante da consolidação da identidade nacional e cultural de uma população, nomeadamente em Timor-Leste, onde é língua oficial e língua de escolarização. Assim, o programa pretende desenvolver competências gerais da língua portuguesa e competências específicas, garantindo a abordagem de conteúdos necessários. Pretende-se que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam expressar-se oralmente e por escrito, para além da compreensão dos diversos significados do português escrito, em registos e suportes diversos. O aluno deve conseguir fazer a leitura de um texto, de o analisar quanto à sua estrutura e conteúdo, de identificar as características do texto de acordo com o género textual, de compreender a diversidade de línguas e dialetos existentes em Timor-Leste, de saber procurar os significados das palavras, de desenvolver conhecimentos sobre a história da língua portuguesa no mundo, incluindo Timor-Leste e também nos países da CPLP. Pretende-se ainda que os alunos saibam identificar quais as línguas que constituem o espaço lusófono, e que distingam conceitos de Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS) e Língua Estrangeira (LE), desenvolvendo o conhecimento prévio sobre a expansão da Língua Portuguesa.

Competências de leitura

Relativamente à competência da leitura, o programa pretende desenvolver competências alargadas, através do contacto com os textos de diversos tipos, complexidades e géneros, também com o objetivo de desenvolver competências de escrita, envolvendo todas as fases do processo, desde a organização da informação necessária para preparação do tema: a planificação, a redação e a revisão. A seleção de textos para o manual integra textos literários e não literários, muitos deles propondo um contacto com a diversidade da língua portuguesa no mundo, mas também incidindo sobretudo no contexto de Timor-Leste. O Manual de Português do Ensino Secundário Geral do 10.º ano propõe uma aproximação a tipos de textos diferentes, conduzido a uma diversidade de leituras de forma a que o sujeito (leitor) desenvolva a capacidade de ler textos diversos e variados com funções também diferentes. Também se espera que o aluno possa desenvolver a sua capacidade de escrita e leitura através da produção escrita de textos e trabalhos de carácter informativo, individualmente, em pares ou em pequenos grupos.

A leitura pode funcionar como um ponto de partida, criando motivação para continuar as aprendizagens. A escrita pode ser associada à liberdade de expressão,

permitindo o posicionamento crítico do sujeito no mundo. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida social, e o currículo de Português no Ensino Secundário Geral propõe, como forma de desenvolvimento das competências gerais e transversais, atividades que também desenvolvem a reflexão crítica. Em termos de tipologias textuais, como referimos, encontramos os textos literários e não literários.

Texto literário, suas características e exemplos

O texto literário é um tipo de texto específico, caracterizado pela sua dimensão estética, e que integra três modos literários, o narrativo, o lírico e o dramático, cada um deles com géneros e subgéneros específicos. A partir da análise do manual de Português do 10.º ano, encontramos vários exemplos de textos literários como o poema “Poema 1: África”, da autoria de Agnelo Regalla, publicado no volume *Antologia Poética da Guiné-Bissau* (Editorial Inquérito, 1990); o texto “Poema II: Para a Tânia”, da autoria de Alda Espírito Santo, o poema “Mudança de Estado”, da autoria de Ruy Cinatti, incluído na obra *Um Cancioneiro para Timor* (Editorial Presença, 1996), um poema chamado “Cidade Maravilhosa”, da autoria de André Filho; o poema “Aquele abraço”, da autoria do cantor e compositor Gilberto Gil; o poema “Os Putos”, da autoria de José Carlos Ary dos Santos, e o poema “Florindo Eternamente”, da autoria do poeta timorense Abé Barreto, o que configura uma variedade de poéticas originárias de diferentes países e contextos.

Já a narrativa literária, mais ou menos breve, pode ser encontrada em exemplos como excertos de contos e romances, como acontece com o texto “O Aniversário de Rose”, da autoria da escritora Ilse Losa, retirado da obra *O Mundo em que vivi* (Edições Afrontamento, 2000), o texto “Pedra Preciosa”, da autoria de Alice Vieira, retirado da obra *Trisavó de Pistola à Cinta* (Caminho, 2001), um excerto do romance *Timor Terra Sentida*, da autoria de António Veladas (Europa-América, 2001), um excerto do conto intitulado “Prenúncio das Águas”, da autoria de Rosa Lobato Faria (Edições Asa, 2002), além de um excerto do romance *A última morte do Coronel Santiago*, da autoria de Luís Cardoso (Edições Dom Quixote, 2003). Também Mia Couto, com o texto “Pensageiro frequente”, retirado da obra *O Zambeze desaguando na Amazónia* (Edições Caminho 2010), se encontra representado no manual, para além de Sophia de Mello Breyner (com “O espelho ou o retrato vivo”), António Mota (“O rapaz de Louredo”), ou de Maria Rosa Colaço (“Gaiivota”). Merece destaque a proposta de leitura do conto *Cáspita*, da autoria

de Luís Cardoso, valorizando a literatura timorense no contexto educativo. Deste autor surge ainda um fragmento, intitulado “Beatriz”, do romance *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo* (Dom Quixote, 2001).

O texto literário está, assim, presente no Manual, ilustrando até a diversidade linguística da língua e dos seus usos, mas não é o texto dominante, atendendo aos objetivos predominantemente linguísticos e comunicativos do programa. Os géneros dominantes são a poesia e a narrativa (apresentada através de excertos de contos e de romances). Surgem igualmente letras de música. Caracterizam-se, na sua globalidade pela estética própria e original, criativa, pela presença de recursos expressivos, com implicações, no caso da poesia, ao nível do ritmo e da melodia das frases. Ao explorarem sentidos não literais e ao privilegiarem as dimensões conotativas e simbólicas, tornam-se mais difíceis de ler por parte de falantes pouco experientes, uma vez que pode ocorrer um desvio das normas padrão. Contudo, são textos que despertam a sensibilidade, a criatividade e a imaginação, pelo que a sua presença em número e grau de dificuldade adequados pode revelar-se uma mais-valia formativa.

Texto não literário, suas características e exemplos

No âmbito do texto não literário, este é mais frequente e pode ter como objetivos informar, esclarecer e explicar. São normalmente considerados textos informativos documentos associados a textos científicos e a textos didáticos, por exemplo. Depois de analisado o manual em questão, é visível a sua presença e variedade em textos como, por exemplo, “Torre de Babel”, retirado da *Infopédia* (Porto Editora), “Panorama Linguístico de Timor”, de Rui Graça Feijó, “A Língua Tétum”, de Davi Borges Albuquerque, retirado da obra *Pré-história, história e contactos em Timor-Leste*, “O que é Lusofonia”, de João Paulo Esperança, “Que língua dominará o mundo”, de Cristina Pombo, retirado do jornal *Expresso*, contemplando distintas origens, com especial relevo para a imprensa. Textos oficiais, promocionais, entrevistas e reflexões de vários tipos também se incluem na seleção, como acontece com “Festival de Cultura do Ramelau”, retirado de um folheto, “Um olhar breve sobre Díli”, de Ângela Carrascalão, ou “Entre o Campo e a Cidade”, uma entrevista realizada a uma professora timorense em dezembro de 2001, por exemplo.

No manual identifica-se uma maioria de textos não literários, construídos com base numa linguagem informativa, explicativa, esclarecedora e que revele alguma utilidade para o leitor. Logo, estes textos caracterizam-se pelo tom claro, objetivo, direto, evitando

gerar dúvidas quanto à sua interpretação. Estas características, fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua, podem ser encontradas em artigos científicos, receitas de culinárias, noticiários em jornais, revistas, anúncios publicitários, bulas de remédios, conteúdos educacionais, textos de livros didáticos, cartas comerciais e manuais de vários tipos. O seu desenvolvimento textual segue uma sequência lógica e objetiva, dominada pela finalidade de informar, pelo registo denotativo, possuindo uma estrutura que depende da tipologia em que se incluem. São textos que recorrem preferencialmente a vocabulário simples e acessível.

Competências da oralidade e da escrita

Na competência da oralidade, é muito importante salientar que esta componente se divide em duas partes. A primeira parte é da compreensão oral, em que o aluno desenvolve a capacidade compreender os textos orais, identificando elementos orais, verbais e não verbais (neste caso a entoação, o ritmo e a pontuação, etc.). A segunda é a expressão oral, onde o aluno é motivado a exprimir-se de várias formas, dando opinião, para além de observar e descrever imagens, de acordo com os seus conhecimentos prévios e experiências pessoais, sem se esquecer de comunicar de forma a que a mensagem seja bem transmitida e utilizando o vocabulário adequado à situação. Contudo, pode e tem liberdade de trocar ideias com os colegas e professores. Ainda relativamente à parte da expressão oral, o aluno deve ter a preocupação de se preparar previamente, no caso das produções refletidas, tendo em conta o tema que escolheu para desenvolver, utilizando um conjunto de argumentos adequados e organizados, transmitindo a informação de forma expressiva e o mais corretamente possível.

Quanto à competência da escrita, esta consiste na representação do pensamento e das palavras através de sinais convencionais, um conjunto de caracteres determinado graficamente, ou seja, normalmente a escrita é um modo de registar e fixar o que não conseguimos transmitir oralmente. Este domínio, de um modo geral, é considerado pelos autores do Manual de Português no 10.º ano no Ensino Secundário Geral, como muito relevante, sendo associado a uma competência que integra a preparação do aluno para escrita sobre um determinado tema, usando adequadamente o vocabulário, manifestando conhecimento da estrutura da língua, partilhando os seus conhecimentos e experiências pessoais. Como exemplo, veja-se o caso de uma biografia, que pode ser escrita sobre uma personalidade terceira ou sobre si mesmo. Nesta, é importante o uso adequado dos sinais de pontuação, tentando produzir um texto de acordo com as ideias e informações que quer

transmitir. Na sala de aula, alguns dos trabalhos escritos são realizados individualmente ou em pares, sendo possível que elementos do grupo discutam entre si sobre uma opinião, debatam ou comentem. Partindo do exemplo de uma carta, esta consiste na escrita de um texto de caráter pessoal e criativo, usando vocabulário adequado, mas primeiramente o escrevente tem de conhecer quem vai ser o seu destinatário, para depois partir para produção, tendo em conta que já conhece e estudou a sua estrutura externa e os elementos que compõem uma carta, e registando todas as informações necessárias organizadamente. Os alunos têm a obrigação de saber que a escrita de uma carta tem de seguir uma ordem de preparação, textualização e revisão, incluindo informações sobre o remetente, pedidos de informação, além das fórmulas habituais de saudação e despedida. Por outro lado, os alunos devem ter em conta que existem aspetos relevantes que devem constar na construção de cada tipo de texto, nomeadamente as referências introdutórias, o desenvolvimento e a conclusão. Em suma, destaca-se, assim, o relevo da realização das atividades de acordo com as suas etapas fundamentais, importantes para o resultado final. No processo de produção escrita, é relevante elaborar um primeiro rascunho que pode ser modificado à medida que se relê, uma vez que, para expressar as ideias com clareza e coerência, é necessário realizar frequentes revisões e retornos permanentes ao escrito. Operacionalmente, a prática de redação de textual é constituída por múltiplas atividades exigentes e complexas, desde a seleção vocabular à organização das ideias, para além da correção ortográfica, lexical, morfológica, sintética e semântica. É preciso ter em conta a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, a coerência e coesão textuais, o propósito, a organização, o ritmo e as possíveis reações dos vários possíveis leitores (Alexandre, 2015: 31). É importante fazer uma revisão para que, durante o processo de escrita, os procedimentos e recursos linguísticos possam contribuir para uma reflexão metalinguística e metacognitiva. Com estas etapas previstas, o objetivo da escrita de um texto é levar o seu autor a compreender as imperfeições cometidas e a reformulá-las, exprimindo-se com o máximo de correção possível, com consciência das implicações e exigências do percurso. No processo de revisão, deve recorrer a técnicas e recursos variados, tais como marcas para identificar tipos de erros, uso de dicionário, autocorreção, correção entre pares ou individualmente. Contudo, as várias componentes de produção textual podem estar interligadas, sendo que as atividades a realizar com os alunos podem englobar duas ou mais componentes com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens em cada uma delas, solicitando, por exemplo, que no final apresentem as suas produções textuais (Alexandre, 2015: 33).

Funcionamento da língua

O funcionamento da língua tem implicações ao nível do seu domínio e do conhecimento da sua estrutura e características. O trabalho realizado a este nível promove também a reflexão e a consciencialização dos falantes, podendo ser conjugado com uma componente mais lúdica, associada à dimensão de descoberta, próxima do jogo, dos componentes da língua. Por meio de várias estratégias, pretende-se desenvolver conhecimentos sobre a língua e o funcionamento, numa lógica de articulação com os outros domínios, ou seja, não promovendo o conhecimento isolado e descontextualizado da gramática. Dessa ligação, que se insere numa perspetiva integradora dos diversos domínios, espera-se obter uma consolidação do próprio conhecimento do aluno sobre a língua, uma vez que ele é mobilizado no processo criativo associado aos mecanismos do jogo, como as regras estabelecidas nas atividades, que obrigando ao aluno ativar as componentes de análise e de reflexão. Por outro lado, as estratégias lúdicas permitirão ao aluno desenvolver as capacidades criativas, utilizando a descoberta de novas possibilidades expressivas, e, por conseguinte, de novas vias de relacionamento entre sujeito e a linguagem (Barbeiro, 2001).

Em relação à análise do manual do aluno de Português do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, verifica-se que ele procura promover conhecimentos sobre gramática, mas também preconiza um uso indireto destas competências na utilização concreta da língua. Em termos de conteúdos, são tratadas questões como as classes das palavras, a flexão do nome, em género e número, os graus dos adjetivos (normal, comparativo, superlativo absoluto, relativo, entre outros), os pronomes, os determinantes, os quantificadores, as proposições e as conjunções. Quanto aos verbos apresentam-se de acordo com os modos e tempos.

Em termos de morfologia, é tratada a questão da formação e classificação das palavras, com a particularidade de estudar as palavras olhando para cada uma de forma isolada, mas também dentro das frases e dos textos. As palavras portuguesas distribuem-se por dez classes em: nome, adjetivo, determinante, quantificador, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. No entanto, estas palavras dividem-se em duas classes de palavras: a classe aberta e a classe fechada. A classe aberta inclui nome, adjetivo, verbo, advérbio e a interjeição, porque integra com frequência novas palavras na língua portuguesa. A classe fechada integra pronome, determinante, quantificador, proposição e conjunção, porque se trata de classes que possuem um número limitado de

palavras e raramente acrescentam novos elementos à língua portuguesa. O manual do aluno de Português do 10.º ano define que um adjetivo pode ser considerado qualificativo, porque apresenta uma qualidade em grau, isto é, pode distinguir graus mais elevados ou mais baixos dessa qualidade. Deste modo, para além do grau normal, que consiste numa atribuição simples de uma qualidade a uma entidade, por exemplo “A vida do campo é dura”, existe o grau comparativo e o grau superlativo. O grau comparativo estabelece uma comparação com outra entidade, podendo ser uma comparação de igualdade, por exemplo, “A vida na cidade é tão agradável como a vida no campo”; de superioridade, por exemplo, “A vida no campo é mais calma do que a vida na cidade”; de inferioridade, por exemplo, “A vida na cidade é menos saudável do que a vida no campo”. O grau superlativo pode ser absoluto ou relativo. Deste modo, o grau superlativo absoluto destaca uma qualidade de uma entidade, está dividido em dois tipos de grau de superlativo absoluto: o analítico, por exemplo, “Há comboios muito confortáveis”, e o sintético, por exemplo, “Há comboios confortabilíssimos”. O grau superlativo relativo estabelece uma relação com o todo, dividindo-se em grau superlativo relativo de superioridade, como, por exemplo, na expressão “O avião é o transporte mais rápido de todos”, e de inferioridade, como exemplo na expressão “A bicicleta é o transporte menos rápido de todos” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 109).

O determinante é uma palavra que surge ligada ao nome, concordando com ele em género e em número. Existem várias subclasses de determinantes, como, por exemplo, os artigos definidos e indefinidos. Estes antecedem o nome e identificam o género e o número, como neste caso, retirado uma expressão de um texto: “Tem o mar, um mar que se bordou em praias e areias brancas”. Os possessivos estabelecem uma relação entre o possuído e o possuidor, “O meu destino, a minha viagem...”; os demonstrativos demonstram a posição de algo relativamente ao emissor ou a um espaço, “O Rio de Janeiro merece aquela calorosa paixão”; os relativos estabelecem uma relação com o nome que os antecede num texto, “O Rio de Janeiro tem uma lagoa cuja água parece um espelho”; os indefinidos definem os nomes a que estão associados, “Os vendedores de rua do Rio de Janeiro usam outras técnicas”; por último, temos os interrogativos que introduzem frases interrogativas e exigem uma resposta para identificação do nome que o antecede, “Que aspetos do Rio de Janeiro destaca o narrador?”.

Quanto ao quantificador, surge associado a um nome, cujo objetivo é determinar uma quantidade mais ou menos precisa. Existem várias subclasses de quantificadores: os

existenciais, que antecedem um nome e definem uma certa quantidade, “Já ingeri uns tantos litros...”; os universais, que antecedem o nome, incluindo ou excluindo uma totalidade, “Toda a cidade bela usa um espelho que é feito de água”; os numerais, que quantificam um nome, “...já bebi um coqueiro inteiro”; os interrogativos, que introduzem uma interrogação que exige um quantificador na resposta, “Quantas águas de coco bebeu o narrador?”; e os relativos, que se referem a uma quantidade total em relação ao antecedente, “O narrador bebeu quantos cocos havia” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 36-37).

Quanto ao pronome trata-se de uma palavra que substitui um nome, dividindo-se em várias subclasses: os pessoais, que se referem aos participantes do discurso, “Eu te amo, cidade maravilhosa!”, os possessivos, que substituem o nome do possuidor, “O meu destino, a minha viagem, é essa língua que é a nossa...”; os demonstrativos, que demonstram a posição de algo relativo ao emissor ou a um espaço referenciado, “Essa é a minha língua”; os relativos que estabelecem uma relação com um antecedente no texto, “Toda a cidade bela usa um espelho que é feito de água”; os interrogativos, que introduzem uma interrogação, “O que fez o homem quando chegou ao Rio de Janeiro?”; e, por fim, os indefinidos, que exprimem uma quantidade ou identidade indeterminada, “Todos somos convocados por pregões, pelas cores e até pelos cheiros” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 36).

Quanto ao verbo, é considerado uma classe de palavras, apresentando flexão em número, modo, tempo, pessoa e voz. O manual de Português do 10.º ano apresenta os tempos verbais e os respetivos modos, neste caso, são estudados o presente, o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito simples do indicativo. O presente do indicativo surge quando uma ação ou situação acontece no momento em que está a ser vivenciada ou enunciada (“Lembro-me daquela primeira quinta-feira”). O pretérito imperfeito do indicativo é utilizado para designar uma situação ocorrida de forma prolongada no passado (“Na escola dos missionários leccionava-se em Português”), sendo este tempo verbal também utilizado quando uma situação estava a decorrer ao mesmo tempo de outra que acaba de começar (“Um dia quando eles conversavam julgando estarem longe dos ouvidos alheios, os surpreendi a falarem uma outra língua...”). O pretérito perfeito simples do indicativo é utilizado quando nos referimos a uma situação que ocorreu num determinado momento do passado e está concluída (“Quando ele começou com as primeiras palavras em fataluco respondi-lhe que não”) (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira,

2012: 25). O futuro simples é utilizado para apresentar uma ação que ainda não se realizou (“ninguém acreditará que uma rapariga de treze anos esteja completamente sozinha no mundo”) e o futuro composto é utilizado para apresentar uma ação futura que ainda vai ser realizada antes de outra também futura (“Eu terei lido o Diário de Anne Frank antes que o mês termine”). O tempo futuro pode ser expresso através de verbos auxiliares, que se designam por auxiliares temporais usados com o verbo principal no infinitivo para transmitir a ideia de futuro (“Eu hei de ler o Diário de Anne Frank” ou “e vou chamar a essa amiga Kitty”) (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 81). O pretérito perfeito composto do modo indicativo é usado para referir uma dada situação que tenha ocorrido mais do que uma vez nos últimos tempos (passado recente e no presente) (“O meu irmão não tem vindo porque está de castigo”).

Se, anteriormente, as situações referidas eram habituais e frequentes, as seguintes referem-se a situações hipotéticas no presente ou no futuro simples do conjuntivo. Os tempos referidos utilizam-se em orações condicionais, por exemplo, “Se estiver interessado, pode iniciar funções de imediato”, ou em orações iniciadas por “quando”, “quem”, “o que”, “como”, etc. Vejamos então, os seguintes dois exemplos: “Quando for grande, quero ser um marinheiro” ou “Quem ocupar esta posição terá de apresentar relatórios trimestralmente”. Por outro lado, o futuro composto do conjuntivo é usado quando referimos uma situação futura terminada em relação a outra também futura, como no seguinte exemplo: “Quando finalmente tiveres decidido que curso queres seguir, terá pouco tempo para ter inscreveres”. No entanto, para apresentar uma situação no passado que tenha ocorrido ou não, também é possível usar o pretérito perfeito simples do indicativo, como no exemplo: “Se ele tiver respondido àquele anúncio de emprego, tem grandes probabilidades de ser contratado” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 125). No seguimento do estudo dos verbos e modos, existem as formas imperativas, no modo imperativo e presente do conjuntivo. O modo imperativo serve para expressar uma ordem (“Cala-te!”), uma exortação (“Tenta vir cedo!”), um conselho (“Vai ao médico”), ou um pedido (“Passa-me a água, por favor!”) ou um convite (“Vem comigo!”). Uma vez que o imperativo só pode ser conjugado na 2.^a pessoa do singular e plural, utiliza-se o presente do conjuntivo para as formas negativas (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 148). Para além das formas imperativas, existem as formas de cortesia, que linguisticamente atenuam em afirmações ou pedidos, utilizando o pretérito imperfeito do indicativo, no modo condicional, uma vez que os verbos auxiliares de modo, como por exemplo: “pode”

e “importa-se de”, pode usar-se expressões como por exemplo: “por favor” / “se faz favor”, em caso de pedidos. Na secção de funcionamento da língua encontramos referido o tema relativo à preposição, que é definida como uma palavra invariável, porque serve para ligar um ou mais elementos dentro da mesma oração e determina um grupo preposicional (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 43).

O Manual de Português faz referência às orações coordenadas que são constituídas por frases complexas, mas que não mantêm uma relação de dependência sintática com as orações com que se combinam. As conjunções ou locuções conjuncionais que unem estas orações têm diferentes tipos de relações semânticas entre elas, originando diferentes categorias de orações coordenadas:

- **Copulativas** - estabelecem uma relação de adição de informação relativa à oração com que se combinam, por exemplo, “O inglês tem vindo a afirmar-se como língua do uso internacional e o seu domínio é já um requisito essencial em qualquer profissão”.
- **Adversativas** - transmitem uma ideia de contraste/oposição relativamente à ideia expressa na oração: “O Esperanto foi uma invenção inovadora, mas não vingou”.
- **Disjuntivas** - apresentam-se por um valor alternativo ao da oração, por exemplo, “Ou as pessoas aprendem Inglês ou não serão bem-sucedidas nesta era da Globalização”.
- **Conclusivas** - transmitem uma ideia de conclusão, uma vez, decorrente de uma ideia expressa na oração com que se combinam: “Nem todas as crianças têm acesso a escolas bilingues, logo devem desenvolver competências de Inglês com a ajuda de outros meio como a Internet”.
- **Explicativas** - apresentam-se como uma justificação ou explicação relativa à oração com que se combinam: “Na informática, o conhecimento do Inglês é essencial, pois uma grande parte de software esta escrito nessa língua” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 62).

No Manual de Português faz-se referência aos constituintes das palavras complexas quanto à sua derivação e composição. Também são trabalhados os processos morfológicos de formação de palavras, por derivação e composição (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 128-129).

Ao nível da sintaxe, é proposto o estudo de frases simples e frases complexas, estas últimas associadas à coordenação e subordinação. Quando temos uma oração que consiste numa unidade sintática porque possui apenas um verbo principal ou um verbo copulativo, uma vez associado ou não a um verbo auxiliar, dizemos que a frase simples é constituída por apenas uma oração, por exemplo, “O inglês será a língua dominante dos próximos 100 anos”. Quanto à frase complexa, esta é constituída por mais do que uma oração: “Se as previsões de um boom económico na América do Sul se concretizarem e a crescente expansão da economia chinesa elevar o país ao patamar do gigante económico mundial, o ensino do espanhol e do chinês irá disparar”. Neste caso, a frase divide-se em três orações

- Primeira oração - “Se as previsões de um boom económico na América do Sul se concretizarem;
- Segunda oração - “e a crescente expansão da economia chinesa elevar o país ao patamar do gigante económico mundial;
- Terceira oração - “o ensino do espanhol e do chinês irá disparar”.

A coordenação consiste na junção de orações que não dependem sintaticamente umas das outras: “A França colonizou grande parte da América do Norte e, nos dois séculos seguintes, alargou o império a África, ao Sudoeste Asiático e às ilhas do Pacífico”. Quando é feita uma junção de orações em que uma tem o estatuto de subordinada, dependendo sintaticamente de outra, a subordinante, estamos perante a subordinação: “Caso o Islão amplie o seu poder, haverá mais interesse em aprender árabe” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 55-56).

As conjunções e locuções subordinativas servem para ligar orações. Desta ligação resultam em frases complexas formadas por uma oração subordinante e uma ou mais orações subordinadas. Quando estas exercem uma relação, na qual a oração subordinante tem a função semelhante à do advérbio, designam-se por subordinadas adverbiais, tal como a conjunção, e a oração pode ser:

- **Causal** - indica uma causa ou uma justificação para que a ação seja referida pela subordinante: “Barcelona foi totalmente remodelada, porque os Jogos Olímpicos trariam muitas pessoas à cidade”.
- **Final** - indica uma finalidade relativa à ação da subordinante: “Foi construída uma autoestrada do Aeroporto para a cidade, para que a circulação fosse mais rápida”.

- **Temporal** - consiste em estabelecer uma relação de tempo com a subordinante: “Desde que se realizaram os Jogos Olímpicos em Barcelona, a cidade evoluiu muito rapidamente”.
- **Concessiva** - expressa uma situação que se opõe à da subordinante, mas não impede a sua realização: “existe numa grande parte deles uma forte paixão diante de qualquer acontecimento desportivo, embora seja fácil vislumbrar uma nítida preferência pelo futebol”.
- **Condicional** - consiste em apresentar uma condição para a concretização de uma ação expressa pela subordinante: “Se preferir a deslocação terrestre à superfície e desfrutar da cidade durante o percurso, o autocarro é uma alternativa excelente”.
- **Comparativa** - consiste em estabelecer uma comparação com o que se expressa na subordinante: “o seu preço, como nas restantes cidades espanholas, é elevado”.
- **Consecutivas** – referem-se a uma consequência que é expressa pela subordinante: “a cidade mudou tanto nos últimos sete anos que nem eles próprios conhecem a localização de alguns dos seus novos serviços” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 115-116).

Em relação à sintaxe, são estudadas diferentes funções sintáticas ao nível da frase: sujeito, predicado, modificador de frase e vocativo. O sujeito corresponde à função sintática desempenhada pelo constituinte da frase que controla a concordância verbal. É composto por um grupo nominal, mas também pode ser formado por uma oração. Por exemplo, veja-se a frase seguinte: “Para mim, a principal vantagem é estar a fazer uma coisa de que gosto” (grupo nominal). Outro exemplo seria: “Curiosamente, o que na altura foi uma grande contrariedade acabou por se revelar uma mais-valia” (oração). O sujeito pode ainda ser composto por um pronome pessoal ou, em alguns casos, pelos pronomes demonstrativos “isto”, “isso” e “aquilo”. Por exemplo: “Eu sou de Soibada, no distrito de Manatuto” (pronome pessoal) e “Para mim, isto não constituiu um problema...” (pronome demonstrativo). Existem vários tipos de sujeito exposto: o simples, por exemplo, na frase “...os meus conhecimentos de Português eram muito reduzidos”, e, como sujeito composto, temos a sugestão do exemplo “A assessora e as pessoas que trabalham no gabinete do Vice-Ministro da Educação dão-se muito bem”. Quando o sujeito é nulo existem três tipos de sujeito: o subentendido, que não se encontra explícito, mas é facilmente identificado pelo contexto, por exemplo, “Sei um pouco de Indonésio” (sujeito nulo subentendido: Eu). Dentro do sujeito nulo, o sujeito pode ser indeterminado,

ou seja, não é possível identificá-lo, como, por exemplo em “Dizem que vão admitir uma nova pessoa na equipa”. Não existe sujeito quando as formas verbais se referem a fenómenos naturais ou quando se utiliza o verbo “haver” com sentido de “existir”, como, por exemplo, “Choveu muito”.

Quanto ao predicado, este corresponde à função sintática desempenhada pelo grupo verbal, e é constituído por um verbo ou complexo verbal e pelos complementos, modificadores ou predicativos, como, por exemplo, no seguinte caso: “As pessoas com quem trabalho são muito simpáticas e prestáveis”. Por último, é referido o vocativo, que corresponde à função sintática desempenhada pelos constituintes que representam a pessoa ou entidade a que nos dirigimos, em contexto de chamamento ou interpelação de um interlocutor, frequentemente presente em frases imperativas, interrogativas e exclamativas, podendo também surgir em diferentes localizações da frase e ser procedido da interjeição “ó”. Na escrita este surge isolado entre vírgulas, por exemplo, “Dra. Maria, importa-se de nos explicar um pouco melhor em que consiste a sua profissão?” (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 133-134).

Quando falamos em semântica, referimo-nos à dimensão do sentido. No Manual, são trabalhados alguns aspetos como a homonímia, a homofonia, a homografia e a paronímia, por exemplo (Oliveira, Reigota, Silva e Ferreira, 2012: 33).

3.2.2. Estrutura do Manual

A estrutura do Manual de Português integra as unidades temáticas e os subtemas previstos no programa e que se caracterizam pelas ideias seguintes.

1.ª unidade temática: Conviver em várias línguas

Esta unidade concretiza-se no manual através de subtemas, “Língua em Timor-Leste”, “O mundo lusófono” e “Línguas globais”, que surgem predominantemente constituídos por textos de caráter essencialmente informativo, que tratam uma pluralidade de questões linguísticas, com especial ênfase na diversidade de línguas e dialetos em todo mundo, mas principalmente em Timor-Leste e países lusófonos (CPLP). Os textos são maioritariamente redigidos por autores de língua portuguesa, ainda que nem todos portugueses. Estes textos surgem normalmente acompanhados por exercícios de interpretação e por outros que vão para além do texto e que podem incluir questões sobre o funcionamento da língua, vocabulário, curiosidades e algumas notas explicativas.

2.ª unidade temática: Viver com tradição e mudança em Timor-Leste

Esta unidade é composta pelos subtemas seguintes: “Vivências familiares”, “Dinâmicas em comunidade” e “Meios rurais e urbanos”. Neste subtema, verifica-se uma maior variedade textual, com a introdução de fragmentos e textos completos de carácter narrativo e poético, como “Beatriz” ou “Diário de Anne Frank”, a par de outros não literários, como “Festival de Cultura de Ramelau 2010”, “Jogos Tradicionais”, “O Mundo Rural em Timor-Leste. Hoje e Amanhã”, “Um Olhar Sobre Díli”, e “Barcelona”. Estes textos também integram sugestões específicas de exploração, nomeadamente através de exercícios de interpretação sobre o texto, práticas de língua, curiosidades e notas (geralmente, trata-se de apoio vocabular, já que surgem listadas palavras que aparecem no texto e depois é dado o seu significado).

3.ª unidade temática: Sonhar e construir futuros

Esta última unidade temática é, por sua vez, constituída por dois subtemas: “Escolhas formativas e profissionais” e “Oferta e procura de emprego”. Uma vez apresentados os subtemas, podemos verificar que, também aqui, surge uma significativa variedade de géneros textuais, incluindo textos de carácter literário e não literário. Mais uma vez, estes apresentam apoio ao nível da interpretação do vocabulário, exercícios de funcionamento de língua, os exercícios de interpretação de texto, para além do texto e práticas de língua, desenvolvidas na parte da escrita e da leitura.

Nesta temática encontramos, contudo, um conjunto de exercícios diferentes dos outros subtemas apresentados, solicitando que os alunos desenvolvam as suas capacidades na escrita, leitura, comunicação oral e expressiva, uma vez que inclui uma variedade de textos específicos, como a carta e o e-mail, além do curriculum e da entrevista.

3.2.3. Conteúdo e Forma

3.2.3.1. Vocabulário

O manual de Português do Ensino Secundário Geral integra uma estratégia de apoio à aprendizagem dos alunos ao nível do desenvolvimento vocabular, permitindo-lhes a descoberta de novas palavras, expressões diferentes e significados ou definições. O manual contempla, entre outros aspetos, a valorização de estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação, para além de sugestões práticas de monitorização e avaliação das aprendizagens. De acordo com o manual de Português no 10.º ano, a

aquisição e o alargamento de vocabulário é considerado um método seguro e simples de compreender. A par dos significados de palavras pouco utilizadas na prática ou socialmente, a informação é muitas vezes complementada através de imagens, de gráficos, de mapas ilustrativos, de listas, quadros e tabelas.

3.2.3.2. Exercícios Gramaticais e Funcionamento da Língua

O manual do aluno de Português do 10.º ano contém vários tipos de exercícios que implicam metodologias de trabalho diferenciadas, uma vez que as atividades propostas podem ser realizadas em trabalhos individuais, em grupo ou a pares, apresentando uma diversidade considerável de propostas destinadas à aplicação do conhecimento prévio e ao desenvolvimento de vários tipos de competências distintas.

Assim, é possível encontrar exemplos de exercícios fechados e abertos, sendo os primeiros aqueles que só admitem uma forma de resposta, enquanto os segundos permitem maior liberdade. Os tipos de exercícios selecionados estão relacionados com as competências trabalhadas, e o funcionamento da língua apresenta exercícios de correspondência, de transformação e de preenchimento, entre outras modalidades.

Por exemplo, na página 19, faz-se referência aos processos de formação de palavras, trabalhando o conceito de empréstimo linguístico, o qual consiste na importação de um ou mais vocábulos diferentes de outra língua. O português também importou alguns vocábulos de outras línguas, tal como as línguas que hoje existem em Timor-Leste também importam palavras da língua portuguesa. Relativamente a esta página, existe um único exercício individual, que remete para o uso do dicionário, em que o aluno tem de identificar a origem dos seguintes empréstimos em português: álcool, blusa, canoa, iate, mensagem, nau, palito, pudim, viagem e zero, com objetivo de desenvolver os conhecimentos de língua portuguesa, ao mesmo tempo que desenvolve prática de consulta de informação num dicionário. Já na página 25, são apresentados conteúdos de cariz explicativo sobre os tempos verbais do modo indicativo. Logo a seguir, são introduzidas passagens do conto “Cáspita” e propostos alguns exercícios nos quais os alunos têm de identificar as formas verbais no pretérito perfeito simples e imperfeito do indicativo, indicando o seu valor. Os exercícios de cariz linguístico são visual e graficamente destacados pela cor de fundo das páginas do manual ou da cor das caixas onde se encontram, permitindo a sua identificação e reconhecimento imediatos. Cada unidade tem uma cor dominante, o que também colabora na leitura e localização das propostas. Também são usados separadores que identificam os domínios trabalhados antes de cada

grupo de propostas de atividades, colaborando na organização do trabalho realizado pelos alunos e professores.

Na página 33, por exemplo, é tratada a questão das relações de fonética e gráficas entre as palavras, uma vez que, na língua portuguesa, existem palavras que partilham entre si os sons e as grafias, apresentando, contudo, sentidos diferentes. Deste modo, são designadas como palavras homónimas as palavras que partilham o mesmo som e grafia; são consideradas palavras homófonas quando partilham o mesmo som, mas apresentam grafia diferente; e, ainda, são consideradas palavras homógrafas quando partilham a mesma grafia, mas com som diferente; por último, são consideradas palavras parónimas quando parcialmente partilham o mesmo som e a mesma grafia. Esta informação é explicada através de uma tabela que apresenta e exemplifica os tipos de relações indicados anteriormente, revelando-se uma proposta acessível e fácil de entender, atendendo à clareza e simplicidade da explicação. Esta é acompanhada por um conjunto de exercícios sobre a identificação das relações entre as palavras destacadas em expressões e frases, para além de ser solicitado aos alunos que construam frases com as mesmas palavras indicadas. Observa-se, assim, que, apesar de surgir como um domínio autónomo, o funcionamento da língua é trabalhado em contexto, nomeadamente de redação de frases e/ou textos, promovendo o uso da língua. Lembre-se que o Guia do Professor inclui cenários de resposta e soluções para os exercícios, o que pode ajudar de forma determinante os professores na sua correção, esclarecendo eventuais dúvidas. Refira-se, aliás, que o Guia mencionado, cuja análise não cabe nos limites deste estudo, é um complemento didático de grande importância ao nível da operacionalização do Manual do Aluno, colaborando na autoformação do professor, além de incluir outros recursos relevantes para as várias fases da prática de lecionação.

Sem pretendermos analisar exaustivamente todas as propostas, selecionámos mais alguns exemplos ilustrativos das opções em termos de operacionalização dos conteúdos programáticos. Por exemplo, na página 36, é trabalhado o conteúdo gramatical relativo aos pronomes, determinantes e quantificadores. Depois da explicação sucinta, com exemplos, surge uma secção de exercícios nos quais, por exemplo, é solicitada ao aluno a leitura de um pequeno excerto de uma entrevista ao escritor Mia Couto, seguida da identificação, novamente em contexto, das classes gramaticais trabalhadas. Trata-se, neste caso, de um tipo de exercícios que permite aos alunos não só a informação sobre o conteúdo gramatical em estudo, mas também sobre o escritor. Nas páginas 43 e 44, é

trabalhada a preposição. Os exercícios propostos estão relacionados com um pequeno parágrafo do texto “Vinhas do Douro”, do autor José Saramago, no qual as proposições que se encontram destacadas, de modo a que os alunos possam identificar e analisar, além de reconhecerem o seu uso contextualizado. Já na página 62, é trabalhado o conteúdo relativo às orações coordenadas e respetivas conjunções. Neste caso, os exercícios propostos solicitam a classificação e a construção de frases complexas a partir da ligação entre as orações, sendo um exercício mais estrutural.

Na unidade temática 2 do Manual do aluno, podemos observar mais alguns exemplos de exercícios diferentes, relacionados com os textos seguintes: “Beatriz”, de Luís Cardoso, e “O Tio Gonçalo”, de Alice Vieira. A propósito da questão da flexão em género e número, é solicitado aos alunos que, a partir de palavras retiradas do primeiro texto, indiquem o seu plural, singular, feminino e masculino. De seguida, numa frase retirada do texto de Alice Vieira, o aluno tem de identificar todos os nomes encontrados no feminino, transcrever dois nomes que são o masculino e o feminino um do outro, apresentar o feminino e o masculino dos nomes sublinhados, e, por último, colocar no plural as orações ou frase que se encontram destacadas, tendo em conta os nomes sublinhados.

Os exercícios referentes a um excerto do *Diário de Anne Frank*, pedem que o aluno reescreva a 2.^a linha do texto, fazendo as alterações necessárias aos tempos verbais, além de completar uma frase com o verbo “chegar”, utilizando-o corretamente, no tempo verbal pedido, reescrevendo de novo partes do texto que contêm os verbos destacados como: “subir”, “dar”, “meter” e “fazer”, de acordo com o tempo verbal indicado. Estes exercícios são essenciais para estabelecer uma ligação próxima e estável entre os alunos e os professores, dando-lhes um sentido dinâmico e divertido, porque são realizados em contexto, não se limitando à memorização e reprodução dos verbos.

Relativamente ao estudo dos graus dos adjetivos, por exemplo, os exercícios são variados e seguem uma progressão lógica e coerente em termos de dificuldade, começando com a identificação do grau e passando à sua reescrita de acordo com as indicações recebidas, além de ter de analisar várias frases onde surgem os graus dos adjetivos, constatando, assim, o seu efeito e impacto em contextos específicos do uso da língua.

Nas páginas 115 e 116, é introduzido o estudo sobre conjunções e locuções subordinativas que servem para estabelecer uma ligação entre as orações. São, igualmente, apresentadas e explicadas as diferentes orações:

- Causal – indica uma causa ou uma justificação para uma ação referida pela subordinante;
- Final – indica uma intenção ou finalidade relativamente à ação da subordinante;
- Temporal – estabelece uma relação de tempo com a subordinante;
- Concessiva – expressa uma situação de oposição à subordinante, mas não impede a sua realização;
- Condicional – apresenta-se através de uma condição de concretização de uma ação expressa pela subordinante;
- Comparativa – estabelece uma comparação com o que a subordinante expressa;
- Consecutiva – refere-se a uma consequência da ação expressa pela subordinante.

Em termos de exercícios, é solicitada apenas a classificação das orações assinaladas nas frases apresentadas. Outro exemplo interessante para análise surge na página 144, relativo ao conteúdo sobre os registos de língua. Estes são considerados como variedades de uma língua usada em situações de comunicação diferentes, dependendo de uma relação de proximidade entre o emissor e o recetor, do assunto, do objetivo, da situação e do suporte comunicativo. Depois de uma breve síntese sobre os vários tipos de registos linguísticos, existe um exercício no qual os alunos têm de fazer uma recolha de, pelo menos, cinco frases explicativas de acordo com os vários tipos de registos, procedendo à sua classificação, usando os manuais de outras disciplinas, programas de televisão, conversas ou jornais, entre outros exemplos, para completarem a tarefa.

Por outro lado, na página 148 aprendem as formas imperativas, seja através do uso do modo imperativo, seja com recurso ao presente do conjuntivo. A atividade proposta foi construída em articulação com o texto relativo às instruções para criar um bom CV, o que configura mais um outro exemplo de trabalho contextualizado em termos do funcionamento da língua, numa abordagem comunicativa da mesma. Concluindo, os exemplos de exercícios analisados permitem perceber que os mesmos foram elaborados com o objetivo de preparar e desenvolver as capacidades do aluno, quanto à sua integração e interação com os colegas de turma e professores, o desempenho e aprendizagem da matéria, de um modo geral, quer no desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo, quer no trabalho individual e de pares, de forma a ativar o uso do

raciocínio em várias situações comunicativas de leitura, de produção escrita, de exposição oral e compreensão do funcionamento da língua, de acordo com todos os seus conhecimentos e competências adquiridos e desenvolvidos e postos em prática, de modo a tornar o aluno mais informado, criativo e autónomo, permitindo-lhe ultrapassar as suas dificuldades linguísticas.

3.2.3.3. Imagens e Fotografias

No manual do aluno de Português no 10.º ano, existem várias imagens e fotografias que acompanham diferentes tipos de textos, além de surgirem também exercícios que pedem para analisar as imagens e comentar. Uma vez que, as imagens ou fotografias não são selecionadas de forma aleatória, optámos aqui por analisar alguns exemplos, evidenciando como as imagens se articulam com os conteúdos e as atividades propostas.

Por exemplo, surgem imagens na página 11 relativas às maravilhas do mundo moderno, solicitando-se ao aluno que faça corresponder a legenda certa a cada imagem. Na página 14, o mapa de Timor-Leste aí reproduzido pretende esclarecer sobre as línguas faladas em cada região, permitindo, igualmente, a visualização da variedade de línguas e dialetos, mas também o trabalho em torno do conceito de mapa étnico-linguístico. Os mapas voltam a surgir, por exemplo, na página 32, permitindo a localização dos países da CPLP. Para além das imagens de cariz mais decorativo, aliviando o peso da mancha gráfica e tornando o manual visualmente mais apelativo, outras imagens permitem conhecer escritores, como acontece com as fotografias de Mia Couto e José Saramago, na página 47.

As imagens podem retratar realidades mais próximas ou mais distantes, promovendo a identificação dos alunos com as cenas reproduzidas, ou dando a conhecer culturas e realidades outras, como o Brasil, por exemplo, através da fotografia do Rio de Janeiro ou do Carnaval. Por exemplo, na unidade temática 2, no tratamento dos subtemas: vivências familiares, dinâmicas em comunidades e meios rurais e urbanos, surgem algumas fotografias relacionadas com a cultura timorense, incluindo várias de crianças. Na página 92, apresenta-se um folheto relativo um evento cultural timorense, o “Festival de Cultura do Ramelau 2010”, surgindo acompanhado da imagem do Santuário Inan Santa Ramelau. De seguida, na página 95, apresenta-se um conjunto de quatro imagens relacionadas com atividades de tempos livres, em articulação com o texto “Os Putos”, de José Carlos Ary dos Santos. Também são incluídas, na página 100, várias imagens de jogos tradicionais praticados um pouco por todo o mundo, complementadas, nas páginas

seguintes, por fotografias de várias atividades de lazer, numa diversidade considerável de propostas que permitem comparações e relações com a realidade conhecida e próxima dos alunos. No subtema 3, na unidade temática 2, podemos destacar a presença de algumas imagens de Timor-Leste, dando conta de algumas das paisagens e atividades que o caracterizam, marcando o processo de desenvolvimento agrícola, económico e escolar, em estreita relação com o texto “O mundo rural em Timor-Leste: Hoje e amanhã”, da página 108. Na página 111, relacionado com o tema “Campo e Cidade”, surgem duas imagens semelhantes *ao cartoon* cujo objetivo é permitirem comparar as condições de vida no meio rural e meio urbano. Por seu turno, na página 113, surge uma pequena imagem que retrata a movimentação de carros constante nas estradas de Díli, relacionada com o texto “Um olhar breve sobre Díli”. De seguida, podemos observar uma imagem que referente à cidade de Barcelona, como sendo um destino de viagem para se descobrir a sua história, arquitetura, cultura e localização geográfica. Nas três imagens reais da página 115, podemos observar infraestruturas construídas em dois países diferentes, nomeadamente, o Museu do Louvre (França), a Ópera de Paris (França) e a Biblioteca de Alexandria (Egito). Já na unidade temática 3, o primeiro subtema trata das escolhas formativas e profissionais, além de ofertas e procura de emprego. Aqui são introduzidas duas imagens de profissões que as crianças e jovens normalmente imaginam que um dia poderão ser quando crescerem. São também apresentados alguns exemplos de anúncios de emprego publicados num jornal, afixados num local visível ou em sítios da internet relativos a ofertas e procuras de emprego, além de alguns exemplos de anúncios de emprego. De seguida, trata-se da questão da carta e do e-mail de candidatura, apresentando imagens de exemplo de uma carta de candidatura, onde é possível mostrar os elementos que a integram, além de uma imagem de um exemplo de um e-mail enviado por um candidato.

Em conclusão, estas imagens escolhidas em cada uma das unidades temáticas servem de complemento aos textos, procedendo à ilustração de algumas ideias relevantes.

Considerações Finais

Em síntese, com este trabalho pretendeu-se perceber a evolução do sistema educativo timorense a partir da análise de um instrumento de grande relevância em termos das práticas de lecionação dos professores, o manual do aluno. Para tal, procurou-se traçar a evolução do Sistema Educativo, dando a conhecer alguns dos mecanismos usados para a reestruturação, nomeadamente em termos das políticas definidas, mas também dos projetos implementados no terreno, em estreita cooperação entre várias entidades portuguesas e timorenses, tendo em vista a resolução dos problemas existentes no setor.

Depois partimos para a análise do programa e manual do aluno para determinar quais os objetivos em termos do desenvolvimento linguístico dos alunos no Ensino Secundário Geral (ESG), bem como as estratégias e as metodologias selecionadas tendo em vista as especificidades do uso do português naquele contexto particular.

Acredita-se, no entanto, que as dificuldades existentes no terreno nas vertentes científica, curricular, didática e linguística, tanto ao nível dos alunos como dos professores, podem comprometer o sucesso da Implementação da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral, devido à falta de formação e conhecimentos linguísticos para o sucesso de qualquer reforma. Assim, outros projetos subsequentes apostaram na questão da formação contínua dos professores, ajudando a colmatar as lacunas existentes. O Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), desenvolvido entre 2012 e 2014, consistiu na continuação da formação sobre o novo currículo, em particular sobre a utilização dos materiais curriculares desenvolvidos, dando formação a formadores em cada uma das 14 disciplinas que compõem o currículo do Ensino Secundário Geral (ESG). Além disso, também existe a formação dos professores timorenses através de um programa de bolsas de estudo do Instituto Nacional de Formação de Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

Tendo em conta que o aspeto mais importante para a implementação do novo currículo é a formação, esta deve ser feita principalmente sobre os conteúdos curriculares específicos das disciplinas, além da formação de Língua Portuguesa (LP), num prazo de longa duração, de modo a identificar os métodos adequados para o ensino e a conhecer quais as necessidades que cada aluno tem durante a aprendizagem, uma vez que nem todos têm a mesma capacidade de absorver a informação que está a ser transmitida ao mesmo ritmo. Por isso, é importante que os professores de todo o país saibam utilizar as novas metodologias apresentadas no novo plano curricular, além de reforçarem as suas

competências linguísticas e comunicativas em língua portuguesa, de modo a que a implementação do programa possa ser efetiva e duradoura, com resultados relevantes em todo o país (Cabrita, 2015: 107).

Como já foi referido, a impressão e distribuição dos recursos em relação ao 10.º ano de escolaridade foi feita em número insuficiente e realizou-se de forma irregular pelas escolas em 2012. Contudo, com o apoio das entidades políticas e dos formadores portugueses, os formadores e os professores timorenses têm progressivamente alargado o conhecimento do novo currículo, apresentando uma nova perspetiva de ensino para o sistema de aprendizagem e de avaliação. Todo o processo educativo deve ser agora centrado no aluno e o professor deve sobretudo orientar o aluno durante o seu progresso escolar (Cabrita, 2015: 109). Por parte do aluno, é utilizado o manual, como uso individual ou coletivo para fins de diversos de consulta, leitura de textos, exploração lexical, cópias de partes de texto para o seu caderno, além da memorização de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, realização de atividades em pares ou em grupo e para resolução de exercícios. Excecionalmente, alguns alunos preferem utilizar o manual fora do período de aulas, na própria escola e servindo-se do mesmo para estudar.

Relativamente ao manual do aluno, os professores consideram que os currículos alicerçam todo o seu trabalho e reconhecem principalmente que estão bem organizados e bem estruturados. Por sua vez, os conteúdos estão contextualizados na realidade de Timor-Leste, os materiais didáticos apresentam conteúdos de acordo com os conhecimentos desenvolvidos na Universidade, apropriados para aprendizagem dos alunos e estão devidamente resumidos, integram uma série de exercícios úteis para serem resolvidos pelos alunos. Também fazem considerações sobre a estrutura do manual do aluno, afirmando que está bem organizada, que possui imagens suficientes e apropriadas, adaptadas à realidade do país. Reconhecem, contudo, problemas e dificuldades em termos da complexidade da Língua Portuguesa e do uso da linguagem científica utilizada (Cabrita, 2015: 112-113).

Em relação aos professores e aos alunos de português, consideram relevante o acesso aos materiais para os alunos compreenderem melhor as funcionalidades da língua portuguesa.

Finalmente, espera-se que este trabalho possa contribuir para reflexão e compreensão sobre o projeto de reestruturação e de implementação do currículo do Ensino

Secundário Geral no sistema educativo em Timor-Leste, com foco nas aulas de português e nos materiais programáticos orientadores dessa disciplina nuclear do currículo timorense.

Referências Bibliográficas

Alexandre, A. R. C. (2015). *O Processo de Escrita de Texto Descritivo. Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação (IPS). Acedido em 12/04/2017 em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9811/1/Rossana_15_3_2015_versao_final.pdf

Almeida, N. C. H. de. (2008). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Área de Especialização em Metodologia do Ensino de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda. Lisboa. Universidade de Lisboa. Acedido em 23/11/2016 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/479/1/17753_Disserta00E700E3odeMestradoLCP.pdf

Alves, E. M. F. (2014). *Processo de Elaboração da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste: entre A Regulação Nacional e A Regulação Transnacional*. (Tese Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro. Acedido em 23/11/2016 em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14373/1/0%20processo%20de%20deelaboração%20da%20lei%20de%20de%20de%20bases%20da%20educação%20%20Timor-Leste_entre%20a%20regulação%20nacional%20e%20a%20regulação%20transnacional.pdf

Barbeiro, L. (2001). *Funcionamento da língua: uma proposta integradora. Relatório científico do projeto «Funcionamento da Língua: descoberta, integração, jogo e criatividade»*. Leiria. Acedido em 10/04/2017 em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/452/1/Funcionamento%20da%20l%C3%A7%C3%A3o%20-%20Uma%20proposta%20integradora.pdf>

Cabrita, et.al. (2012). *PROJETO Falar Português: Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. RELATÓRIO 5.ª MISSÃO TÉCNICA A TIMOR-LESTE*. Universidade de Aveiro. Acedido em 24/04/2017. Disponível em, http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RelatorioMissaoTL_maio-junho2012.pdf

Cabrita, et.al. (2015). *Construindo Qualidade: Implementar a Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste*. (1ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Caixa Geral do Depósitos (CGD). (2003). *TIMOR-LESTE No Caminho para o Desenvolvimento*. Lisboa. 1ª Edição.

Camões. I. P. (2016). *20 Anos da CPLP a Cooperação na Educação e na Língua Portuguesa: Timor-Leste Consolidar Setor da Educação*. Acedido em 29/01/2017. Em http://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encartejl233.pdf

Centeno, R. Novais, R. (Orgs). (2006). *Timor-Leste: da Noção ao Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

Durand, F. (2010). *História de Timor-Leste: da Pré-história à atualidade*. Lisboa: Lidel. Escrita in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora. (2003-2017). Acedido em 10/04/2014 em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escrita>

Fonseca, Sabina da. (2010). *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa Utilizados no Ensino Primário Em Timor-Leste*. (Tese Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira). Universidade de Lisboa. Acedido em 18/01/2017 em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/4662/1/sabinaferreira.pdf>

Martins. I. P. & Ferreira. A. (2012). Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP). RELATÓRIO MISSÃO TÉCNICA A TIMOR-LESTE. Universidade de Aveiro. Acedido em 19/05/2017. Disponível em, http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RelatorioMissa%E2%95%A0%C3%A2oT_L_outubro2012.pdf

Martins, I. P; Ferreira. A. (2015). *Pelos Mares de Língua Portuguesa 2: Ensinar e Aprender em Português em Timor Leste: O caso do Ensino Secundário Geral*. (1ª edição). Aveiro: UA Editora.

ME. (2015). Ministério Edukasaun Buletin Sapiénsia: Bulentin Edisaun IV. Acedido em 24/11/2016 em www.moe.gov.tl/sites/default/files/Buletin%20Edisaun%20IV/pdf.

Oliveira. A. L; Reigota. F.; Silva. M; Ferreira. T. (2012). *Português – Manual do Aluno*. Aveiro/Díli. Universidade de Aveiro/Ministério da Educação de Timor-Leste.

Oliveira. A. L; Ferreira, T; Ançã. M. H. (2011). *Programa de Português 10.º, 11.º, 12.º*. Aveiro/Díli: Universidade Aveiro/RDTL-ME.

Oralidade no texto escrito. *CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA*. (2001).
Acedido em 10/04/2017 em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/oralidade-no-texto-escrito/7737>

Pereira, L. (2012). Reestruturação Ensino Secundário em Timor-Leste. Agência Lusa. Universidade de Aveiro (1 dezembro, 2012 at 12:43). Acedido em 21/04/2017. Disponível em, <http://www.asbeiras.pt/2012/12/universidade-de-aveiro-reestruturacao-ensino-secundario-em-timor-leste/>

Planificação da Oficina da Escrita. Escrita. Acedido em 12/04/2017 em http://www.manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/entre_palavras_9/lpp_entre_palavras8_p40a48.pdf

Ramos, Ana Margarida e Teles, Filipe (2002). *Memórias das Políticas Educativas em Timor-Leste: Consolidação de um Sistema (2007-2012)*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

RDTL. (2011). *Timor-Leste: Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: RDTL. Acedido em 09/12/2016 em http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf

Rosa, F. (2011). *No Início Foi Assim ... Timor. Gabinete do Património Histórico da CGD*. Acedido em 23 de novembro de 2016 em <http://www.cgd.pt/Institucional/Patrimonio-HistoricoCGD/Estudos/Document/No-inicio-foi-assim-Timor.pdf>.

Sá, P. (2015). *Avaliação do Impacte da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: percepções dos alunos*. CIDTFF-Indagatio Didatica- Universidade de Aveiro. Acedido em 19/11/2016 em www.revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3527

Santos, M. M. H. *COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA PRÁTICA ESCRITA: trabalhando com a redação do ENEM*. Universidade Estadual da Paraíba, Acedido em 10/04/2017 em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID4259_09092015093442.pdf

Silva, Justino da. (2006). *O Contributo da Pedagogia de Género para a Formação de Professores PLE/L2 no contexto Timorense*. (Tese Mestrado em Língua e Cultura

Portuguesa (PLE/PL2), Universidade de Lisboa. Acedido em 18/01/2017 em http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/25625/1/ulfl12802_tm.pdf

Thomaz, L. F. F. R. (1994). *De Ceuta a Timor*. Lisboa. DIFEL.

Thomaz, L. F. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e. O problema Linguísticos de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

UTLFA (Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Arquitetura). (2002). *Atlas de Timor/ Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa*. Lisboa: Lidel