



ESCOLA PORTUGUESA RUY CINATTI
CENTRO DE ENSINO E LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar Português na EPRC Que estratégias?

Estudo produzido pelo Departamento de Línguas
da Escola Portuguesa Ruy Cinatti

Coordenação:

Conceição Maria Brito Godinho (Diretora)

Luísa Maria Sintra Zeferino Sousa Gonçalves (Coordenadora do Departamento de Línguas)

Helena Teresa da Silva Barrinha (Professora de PLNM)

Julho de 2014

::Índice

Introdução	3
I - Situação específica de Timor-Leste no contexto da CPLP	4
II - A Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste	4
III - A Escola Portuguesa Ruy Cinatti: inauguração e projeto educativo	5
IV - Perfil sociolinguístico da população escolar da EPRC	6
4.1. Nacionalidade, nível de estudos do agregado familiar, início da frequência da EPRC	7
4.2. Histórico escolar	9
4.3. Língua(s) materna(s) e outras línguas aprendidas antes de iniciar a frequência da EPRC	10
4.4. Línguas usadas na escola, em situação formal e informal	13
4.5. Línguas usadas fora da escola	17
4.5.1. Com a família e amigos	17
4.5.2. Em atividades de tempos livres	20
4.6. Frequência com que usa o Português fora da escola	26
4.7. Perceção das dificuldades no uso do Português	27
V - Características principais da Língua Materna da maioria dos estudantes da EPRC	30
VI - Ensino-Aprendizagem do Português na EPRC: enquadramento legislativo e realidade local	31
VII - Reflexão acerca dos baixos níveis de sucesso escolar e medidas a adotar para resolução do problema	35
7.1. Ponto da situação	35
7.2. Alguns exemplos concretos	36
7.3. Medidas a adotar: sugestões	40
Conclusão	41
Referências bibliográficas	43
Anexos	44

“A função primordial da linguagem é, sem dúvida, a comunicação

[...]; pela comunicação, via linguagem, transmitimos e acedemos à informação. Por sua vez, as normas linguísticas estão «embebidas» na cultura, quer seja ela a cultura de pertença ou a cultura do meio escolar.”
(Inês Sim-Sim)

::Introdução

Seja qual for o sistema ou o contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, não se pode esperar bons resultados se não se atender, de modo sistemático e regular, às necessidades concretas do público-alvo: os alunos. Em Timor-Leste, tal tarefa reveste-se de particularidades específicas, no que toca ao ensino de e em Português, que não se coadunam com a simples transferência para o terreno de programas, metodologias e processos aplicados em Portugal ou nos restantes países Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP).

As dificuldades evidenciadas pelos alunos da Escola Portuguesa Ruy Cinatti, ao longo dos últimos anos do seu funcionamento, motivaram-nos a efetuar um estudo mais aprofundado, a fim de procurarmos as suas causas e encontrarmos soluções. Tais dificuldades prendem-se, sobretudo, com o fraco domínio da língua portuguesa: muitos alunos, mesmo nos últimos anos do nível Secundário, ainda que tenham entrado na escola no ensino pré-escolar, continuam a apresentar dificuldades na compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português, que condicionam, em grande parte, o seu aproveitamento, quer nesta disciplina específica, quer em outras, uma vez que a língua portuguesa é transversal ao currículo.

Conscientes de que muito dificilmente se poderá resolver o problema sem uma reestruturação de fundo, os professores do Departamento de Línguas da Escola Portuguesa Ruy Cinatti, doravante EPRC, com o apoio da Direção da Escola, procederam a uma caracterização do perfil sociolinguístico dos estudantes, a fim de se tentar perceber por que razões se mantêm essas dificuldades ao longo de todo, ou quase todo, o percurso escolar desses alunos. Este estudo, que também será anexado ao Projeto Educativo, tem por base algumas questões, resultantes da reflexão feita pelos professores durante todo o processo de ensino-aprendizagem, várias vezes expressas em reuniões de Departamento e de Conselhos de Turma de Avaliação, a saber:

1 - Por que motivo, apesar de todas as estratégias de remediação aplicadas, muitos alunos não conseguem superar as suas dificuldades no uso da língua portuguesa?

2 - Como dar a esses alunos um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas?

3 - A abertura ao meio, logo desde a sua fundação, não implicaria, de imediato, a atribuição de um estatuto especial à EPRC, que permitisse maior autonomia na gestão dos currículos e respetivo processo de avaliação?

4 - Como delinear os objetivos do Projeto Educativo da EPRC de modo a que este responda melhor às necessidades específicas dos alunos timorenses?

Com base nestas questões, procedeu-se à análise da situação específica de Timor-Leste no quadro

da CPLP, relativa ao uso concreto do Português, da relação da EPRC com o meio envolvente e das condições específicas da maior parte do seu público-alvo. No final deste estudo, apresentar-se-ão algumas sugestões que pensamos poderem contribuir para melhorar a aprendizagem e o desempenho destes alunos.

I - Situação específica de Timor-Leste no contexto da CPLP

A invasão de Timor-Leste pela Indonésia, a 7 de dezembro de 1975 deu origem a uma ocupação de 24 anos, durante os quais a língua portuguesa acabou por ser banida do ensino oficial e proibida como veículo de comunicação¹, sendo substituída pelo idioma indonésio em todas as vertentes: administração, ensino oficial, meios de comunicação e uso quotidiano. Embora o Português tenha sido usado como língua de resistência à ocupação, sabe-se que foram poucas as famílias timorenses que cultivaram o seu uso durante esses anos. Por outro lado, dos que conseguiram escapar ao regime indonésio, nem todos optaram por Portugal como destino de refúgio. Daí resultou uma situação única, que nos obriga a olhar para o ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste numa perspetiva diferente da dos restantes países da CPLP: houve uma geração afetada pela descontinuidade do uso do Português desde 1975 até à libertação do domínio indonésio. Como sabemos, tal não se verificou em Angola ou Moçambique, em que o Português, adotado depois da independência como língua oficial, era também a língua de unificação nacional e do espaço urbano. Na Guiné, em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, embora a função de língua unificadora coubesse aos crioulos, a língua portuguesa foi sempre o idioma do ensino oficial até aos nossos dias. Por isso, no que diz respeito ao ensino de e em Português, não é possível equiparar a situação de Timor-Leste à desses países.

II - A Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste

A decisão de se adotar a língua portuguesa como cooficial, em 2000, abriu caminho ao projeto da sua reintrodução em Timor-Leste, pondo em prática objetivos já esboçados em contactos oficiais entre o Instituto Camões e o CNRT² e agora concretizados através de parcerias entre os Ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros portugueses e os Governos timorenses (os dois transitórios e o primeiro constitucional). Foram enviados 145 professores portugueses para Timor-Leste, com o objetivo de ensinar a Língua Portuguesa e outras disciplinas em LP, em todo o território timorense.

Por sua vez, o Instituto Camões prossegue com o projeto da criação do Centro de Língua - atual Instituto da Língua Portuguesa - e lecionação de cursos dirigidos à Administração Pública timorense. Na Universidade Nacional de Timor-Leste, abre um curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Cultura

1 - Cf Dietrich Köster (2004) in: <http://www.colonialvoyage.com/pt-pt/politica-linguistica-de-timor-leste-reintroducao-portugues-como-lingua-oficial-e-de-ensino/#> (acedido em 9/4/2014).

2 - Dietrich Köser, *Op. Cit.*

Lusófona. A Federação das Universidades Portuguesas destaca alguns docentes para Timor, que preparam estudantes para frequentarem estudos em Portugal. Além disso, abrem-se também cursos gerais de aprendizagem de Português. No que diz respeito ao ensino básico e secundário, no primeiro, os alunos timorenses começaram a ter ensino em Português, ministrado por professores locais com orientação dos professores portugueses espalhados pelo território. No caso do secundário, a maior parte das disciplinas, até ao 12º ano, continuaram a ser ministradas em língua indonésia, tendo os alunos aulas intensivas de Português à parte, dadas por professores portugueses.

Serve esta síntese para demonstrar o nosso reconhecimento da importância do que já foi feito em matéria de reintrodução e consolidação da língua portuguesa em Timor-Leste. No entanto, constatamos também que, além dos protocolos de cooperação assinados, da criação de cursos ou institutos, é desejável que a metodologia aplicada e os materiais de apoio sejam os mais adequados ao contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais eficaz. A observação empírica de quem está no terreno revela que, após doze anos, continua a haver muitos timorenses que não têm sequer um conhecimento básico da língua portuguesa e, por isso, não a usam como veículo de comunicação. Com efeito, há ainda um longo caminho a percorrer, para que o Português se torne, de facto, a par das outras línguas usadas no país, um veículo de comunicação da maioria dos cidadãos timorenses.

III - A Escola Portuguesa Ruy Cinatti: inauguração e projeto educativo

No contexto exposto nos pontos I e II, com a criação da Escola Portuguesa de Díli (2002), mais tarde Escola Portuguesa Ruy Cinatti (2012) pretendeu-se responder às necessidades de formação não só dos filhos da comunidade portuguesa a trabalhar no terreno, mas também de estudantes timorenses que nela pretendessem ingressar, num quadro de cooperação.

No Decreto-Lei n.º 48/2009 de 23 de Fevereiro, pode ler-se: “Através do acordo de cooperação assinado em Díli em 4 de Dezembro de 2002, a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste aprovaram a criação de uma escola portuguesa em Díli, considerando o interesse recíproco no desenvolvimento da cooperação entre os dois Estados nos domínios do ensino, da língua e da cultura, com o reforço do intercâmbio cultural e da valorização da língua portuguesa, como língua oficial daquele Estado. Tal medida enquadra-se no Acordo Quadro de Cooperação vigente entre os dois Estados, celebrado em 20 de Maio de 2002, visando reforçar os laços de amizade e cooperação já existentes. Concretizando os objetivos a prosseguir pela Escola Portuguesa de Díli, ficou estabelecido que o seu projeto educativo, para além do desenvolvimento do ensino do português e em português, deveria contribuir para a qualificação da população de Timor-Leste, em particular das suas crianças e jovens, sem deixar de promover a educação e a formação ao longo da vida.”

A estrutura atual da EPRC entrou em vigor a partir de 2005, tendo sido definidos, como objetivos desta escola, além dos previstos na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, os seguintes:

- a) A promoção e difusão da língua e da cultura portuguesas;
- b) A promoção dos laços linguísticos e culturais entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor -Leste;
- c) A cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste nas áreas da educação e da cultura;
- d) A aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar e dos planos curriculares e programas dos ensinos básico e secundário em vigor no sistema educativo português;
- e) A contribuição para a qualificação da população de Timor-Leste, em particular das suas crianças e jovens, e para a promoção da educação e da formação ao longo da vida;
- f) A promoção de uma formação de base cultural portuguesa;
- g) A promoção da escolarização de portugueses e de filhos de portugueses;
- h) A constituição como centro de formação contínua de professores e centro de recursos;
- i) Pode, ainda, a Escola, com vista ao desenvolvimento de ações de valorização sócio -cultural, cooperar com as entidades locais e com entidades e organismos internacionais.³

Na EPRC, à semelhança de todas as escolas portuguesas, em Portugal e no estrangeiro - e em conformidade com o seu Projeto Educativo - o currículo é inteiramente lecionado em Português, com os mesmos programas curriculares em vigor em Portugal, os mesmos materiais e os mesmos critérios de avaliação. Pontualmente, foram feitas algumas alterações nos conteúdos programáticos de História e Geografia, com adaptações à realidade local e incluiu-se a oferta da disciplina de Tétum. Deste modo, a maioria dos alunos da EPRC realiza o seu percurso de aprendizagem numa língua que não é a sua língua materna. Em muitos casos, o primeiro contacto com a língua portuguesa coincidiu com o primeiro ano de frequência desta escola.

IV - Perfil sociolinguístico da população escolar da EPRC

Ao longo do tempo, e à medida que a oferta educativa da EPRC se foi alargando aos níveis mais elevados, passando a abranger todos os níveis desde o Pré-Escolar ao 12º ano, os professores foram sendo confrontados com as dificuldades de uma boa parte dos alunos timorenses em adquirir um nível fluente de domínio da língua portuguesa. Tal perceção foi-se tornando cada vez mais aguda, pelo confronto entre o perfil do aluno exigido nas metas curriculares e nos programas em vigor e a realidade local.

Em 2013/2014, os alunos timorenses representam cerca de 85% dos estudantes da EPRC. Do ponto de vista empírico, percebeu-se que muitos só usam a língua portuguesa na escola e em situação de aula, havendo alguns que manifestam grandes dificuldades em compreender os conteúdos programáticos lecionados e as propostas de trabalho, por não dominarem a língua em que estudam. Posto isto, tornou-

3 - CF: *Projeto Educativo*, Escola Portuguesa Ruy Cinatti, p. 20.

se pertinente a necessidade de se analisar profundamente a situação e tomar medidas adequadas para fazer face às necessidades educativas destes alunos, para que o objetivo de promover a qualificação destes jovens e crianças possa ser alcançado.

Assim, no presente ano letivo, deu-se início a um projeto de caracterização exaustiva do perfil sociolinguístico da população escolar da EPRC, com base numa ficha adaptada ao contexto local. Essa ficha foi testada no final do primeiro período, com a sua aplicação a todos os alunos não portugueses dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Analisadas as respostas, verificou-se a necessidade de se reformularem alguns itens que se tinham revelado ambíguos. Definida a versão final, foram então aplicadas duas fichas de levantamento de perfil sociolinguístico a todos os alunos da EPRC, incluindo portugueses: uma bilingue (Português e Tétum), a ser preenchida pelos Encarregados de Educação, destinada a caracterizar os alunos do Pré-Escolar até ao 2º ano do 1º Ciclo (inclusive) - doravante, Grupo A - e outra, em Português, destinada aos restantes níveis até ao 12º ano, a ser preenchida pelos alunos - doravante Grupo B - (Anexos 1 e 2).

Dos questionários aplicados aos 870 alunos da escola, foram considerados válidos 818 (94%): 229 do Grupo A e 519 do Grupo B. A fim de garantir a fiabilidade dos dados obtidos, o questionário foi estruturado de modo a se poder confirmar / cruzar informação. Os objetivos da primeira ficha foram explicados aos Encarregados de Educação e os professores titulares das turmas mantiveram-se disponíveis para esclarecer qualquer dúvida relativa à interpretação dos itens. A aplicação da segunda ficha foi realizada em sala de aula, pelos professores de Português Língua Não Materna, Língua Portuguesa e Português, tendo sido esclarecidos os alunos quanto à interpretação dos itens. Todo este processo decorreu durante o segundo período de aulas. Os dados obtidos apresentam-se nos pontos abaixo.

4.1. Nacionalidade, nível de estudos do agregado familiar, início da frequência da EPRC



Fig. 1

A análise das respostas às fichas aplicadas (Figura 1) revelou que os estudantes de nacionalidade timorense representam, atualmente (2013-2014), 85% dos 818 alunos com questionários válidos. Os alunos de nacionalidade portuguesa são apenas 9%, verificando-se uma pequena percentagem de alunos com dupla nacionalidade, portuguesa e timorense: 2%. Nas outras nacionalidades (4%) estão representados, essencialmente, alunos indonésios, moçambicanos, brasileiros e cabo-verdianos.

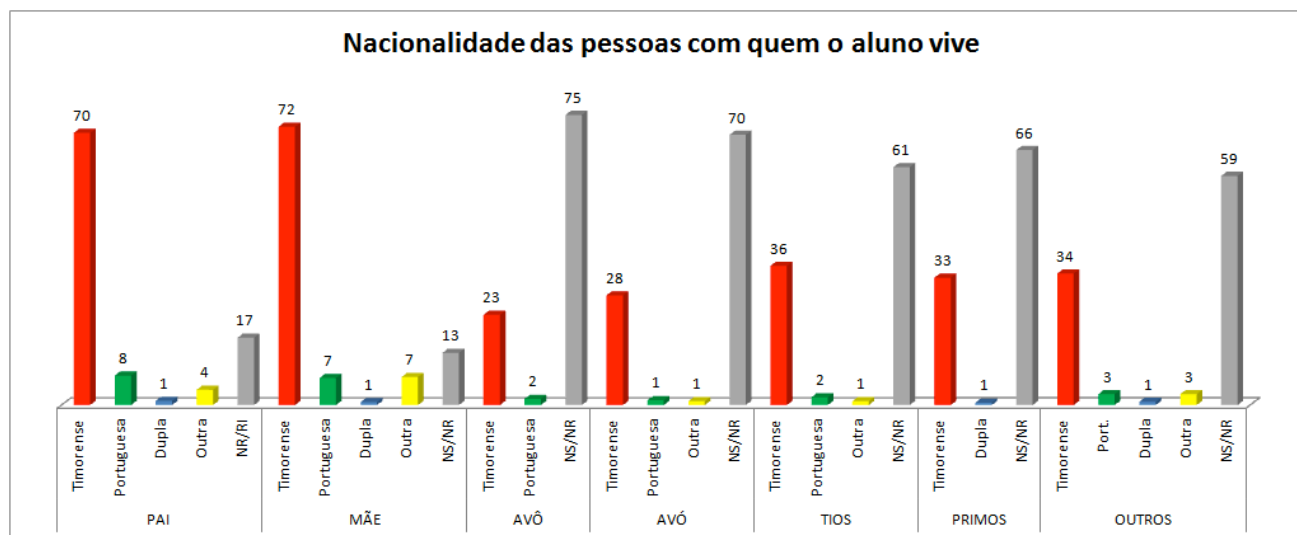


Fig. 2

Quanto ao agregado familiar (Figura 2), a grande maioria é de nacionalidade timorense, estando os portugueses representados abaixo dos 10%. A percentagem elevada de casos em que os alunos não responderam deve-se ao modo como foi colocada a questão: referindo-se apenas às pessoas com quem o aluno vive e não a todos os membros da família. Logo, não foi indicada a nacionalidade dos familiares que não vivem em casa dos alunos inquiridos. Posto isto, embora uma média de 31% de alunos viva num contexto familiar alargado, incluindo avós, tios, primos e outros, já se nota também um número bastante expressivo daqueles que vivem numa família nuclear reduzida aos pais e irmãos. Significa isto que o contacto com a língua portuguesa em casa, por via dos avós, não abrange tantos casos como seria de esperar, se tivéssemos em conta apenas a tradição local.

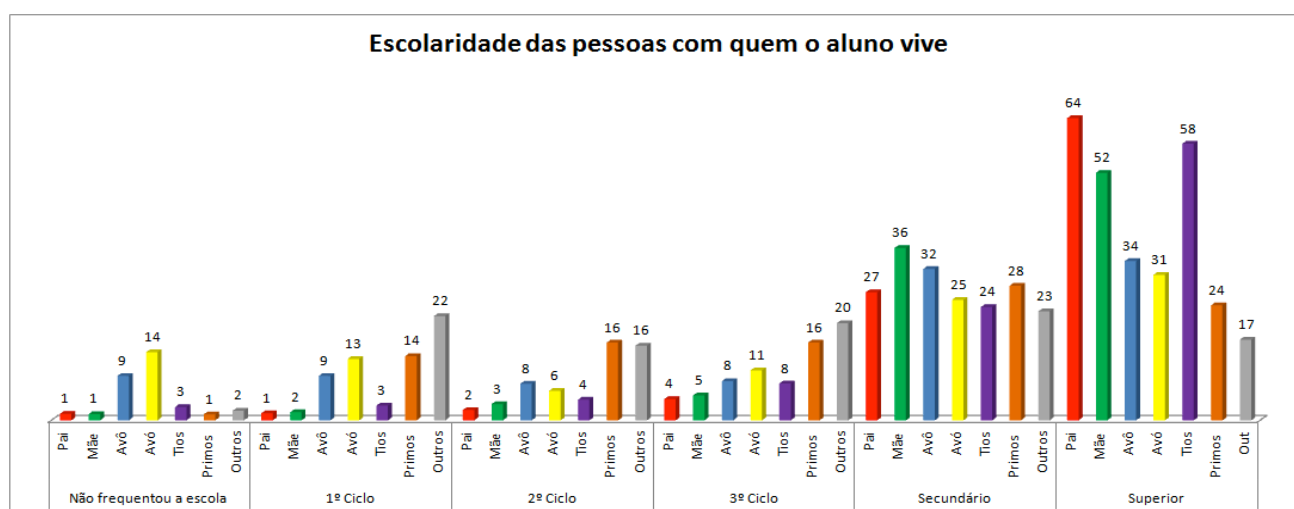


Fig. 3

Quanto ao nível de escolaridade das pessoas com quem os alunos vivem (Figura 3), percebe-se que a geração dos pais e tios é a que mais investe na sua formação, como seria de esperar num país em desenvolvimento. Assim, há fortes probabilidades de os pais investirem, também, na escolaridade dos filhos e construir expectativas elevadas no que diz respeito ao seu prosseguimento de estudos e realização académica.

4.2 . Histórico escolar

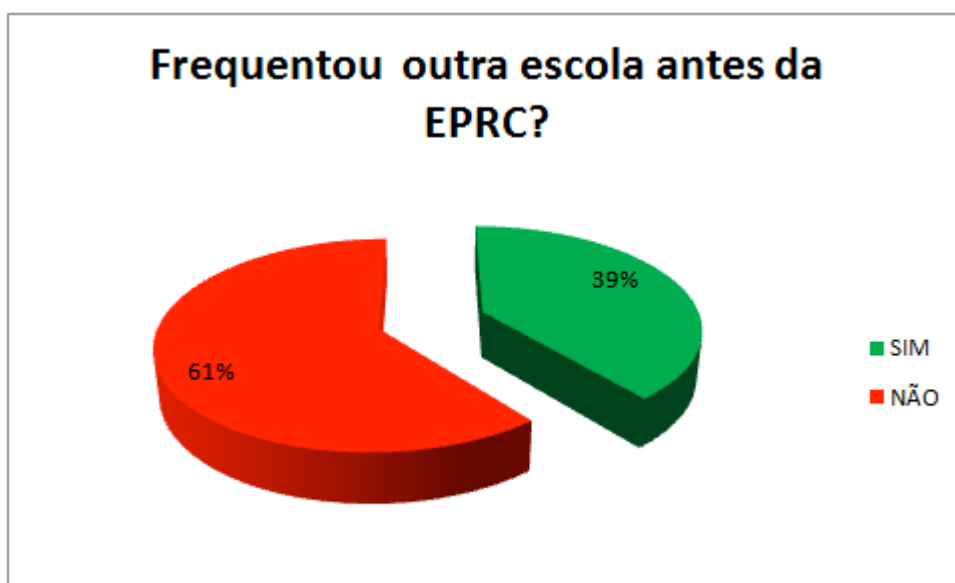


Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

A maioria dos alunos não frequentou outra escola antes da EPRC, tendo iniciado a frequência desta escola no nível Pré-Escolar (Figura 6). No entanto, há um número considerável de alunos proveniente de outro sistema de ensino (39% - Figura 4).

4.3. Língua(s) materna(s) e outras línguas aprendidas antes de iniciar a frequência da EPRC

::Grupo A

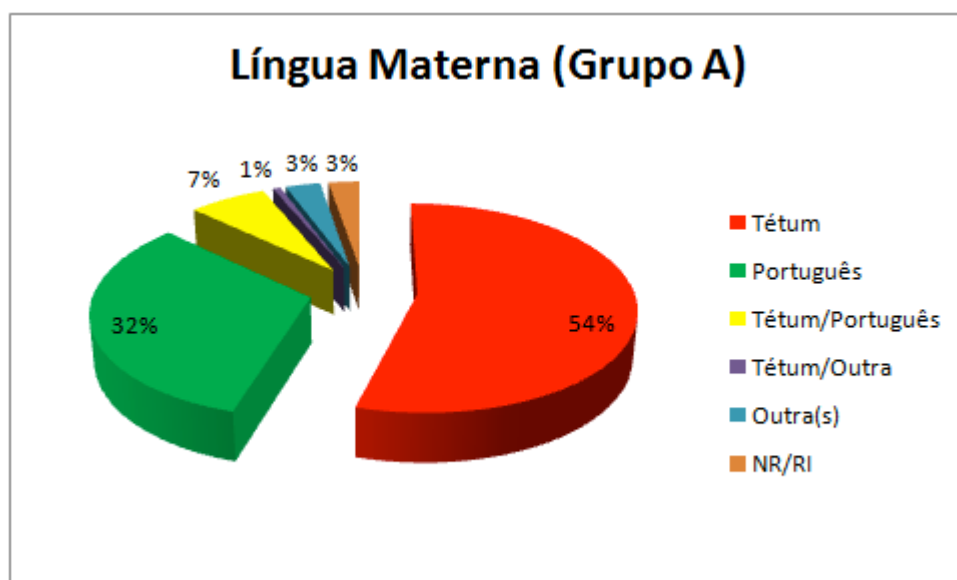


Fig. 7

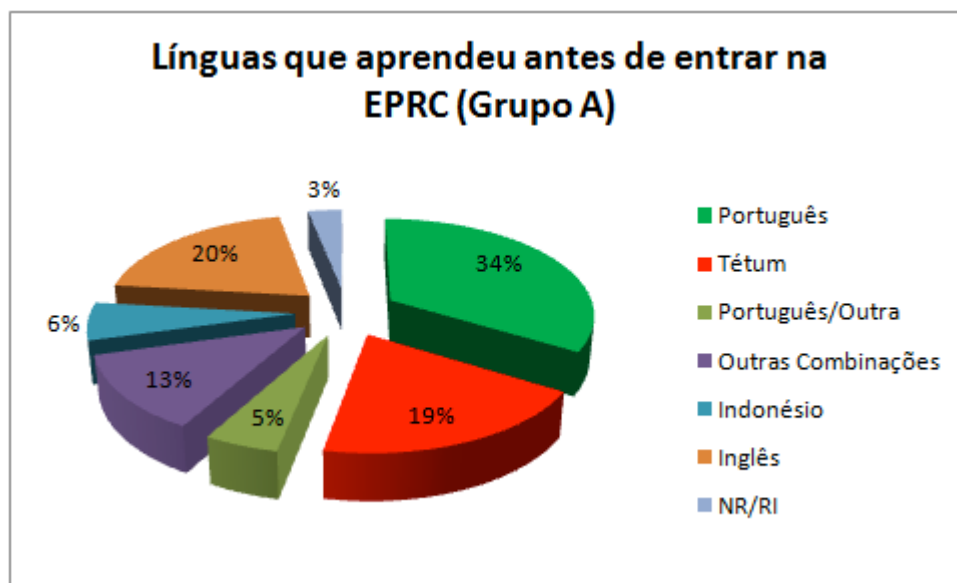


Fig. 8

Das respostas dadas (Figura 7), depreende-se que a maioria (54%) dos alunos do grupo A tem como língua materna o Tétum. Nos 32% de falantes nativos de Português, estão incluídos alunos de vários países da CPLP. Verificam-se 7% de casos de bilinguismo, com Tétum e Português. Nas outras línguas maternas (3%) estão representados os alunos que tiveram como língua materna (LM) uma outra língua local (Makassae, Baikeno, Fataluku...), Inglês e Indonésio.

Quanto às línguas que aprenderam antes de começarem a frequentar esta escola (Figura 8), os indicadores das respostas revelam 34% de Encarregados de Educação a afirmar que os seus Educandos aprenderam exclusivamente Português e 5% terão aprendido Português e outra língua. Segue-se a aprendizagem exclusiva do Inglês (20%), Tétum (19%) e outras combinações de línguas, nas quais o Português não aparece (13%).

Quanto aos que responderam que os seus Educandos aprenderam Português, este número engloba muitos alunos timorenses, o que evidencia já alguma preocupação, por parte dos casais mais jovens, pelo uso desta língua. No entanto, note-se que se trata de alunos muito novos (dos 3 aos 7 anos), pelo que é pouco provável que a aprendizagem das outras línguas tenha ido além do nível de iniciação. Por isso, a aquisição do Português antes de iniciar a frequência escolar não se poderá equiparar à dos falantes nativos da mesma idade. Com efeito, sobretudo no que diz respeito aos que entram regularmente para a classe dos três anos, a observação empírica tem revelado que muitos alunos necessitam, no início do ano, do apoio de uma Auxiliar de Ação Educativa para traduzir o discurso da Educadora de Português para Tétum e vice-versa. Daí que se possa considerar a hipótese de algumas respostas ao questionário se deverem às expectativas criadas pelos Encarregados de Educação em relação ao que a Escola pretende, pois, muitas vezes, estas crianças sabem apenas fazer a saudação em Português e dizer o seu nome, quando lho perguntam.

::Grupo B

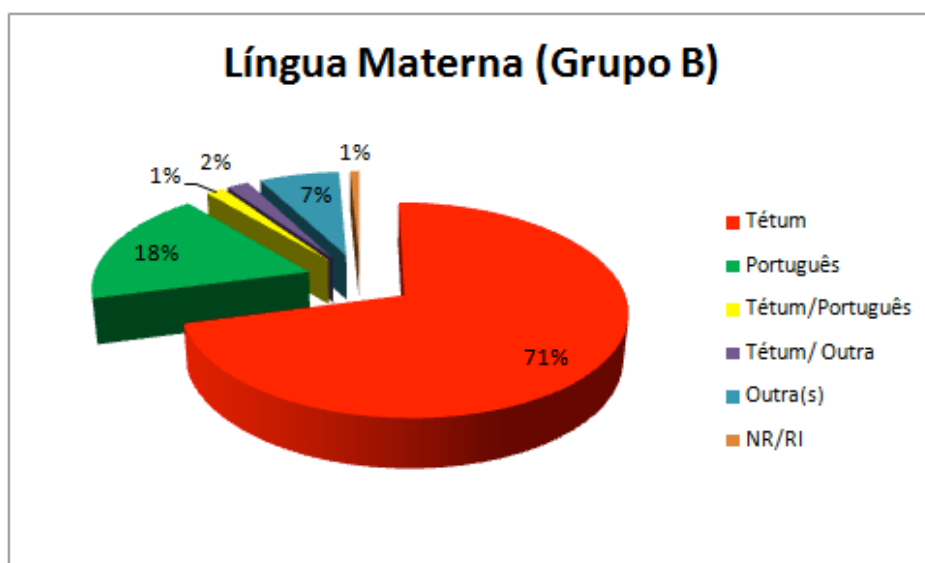


Fig. 9

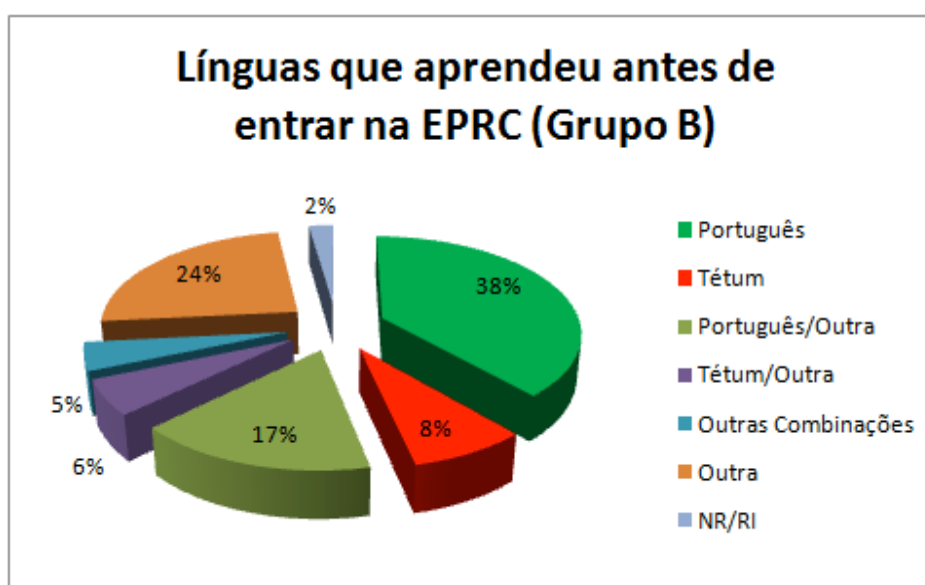


Fig. 10

Quanto aos alunos do grupo B (Figura 9), a grande maioria (71%) tem como primeira língua o Tétum, sendo os falantes nativos de Português apenas 18% e um número muito escasso (1%) representa casos de bilinguismo, em Tétum e Português.

Neste grupo, 38% dos alunos não nativos de Português afirmam ter aprendido esta língua antes de entrar na EPRC (Figura 10) e 17% tê-la-ão aprendido juntamente com outra, nomeadamente Inglês ou Indonésio. Os que aprenderam apenas outras línguas, ou outras combinações, terão aprendido, nalguns casos, Indonésio e/ou Inglês e/ou Mandarim e/ou Coreano.

Esta percentagem dos que declaram ter aprendido Português antes de entrar nesta escola deverá ser interpretada com algumas reservas, pois os alunos provenientes do sistema de ensino timorense têm sido sujeitos a uma prova de admissão, na qual se analisa o seu nível de proficiência na Língua Portuguesa. A maioria tem-se situado nos níveis de iniciação (A1 e A2). Este dado revela que, embora os

alunos aleguem ter aprendido Português antes de entrar nesta escola, essa aprendizagem é, na maioria dos casos, pouco consistente.

4.4. Línguas usadas na escola, em situação formal e informal

::Grupo A

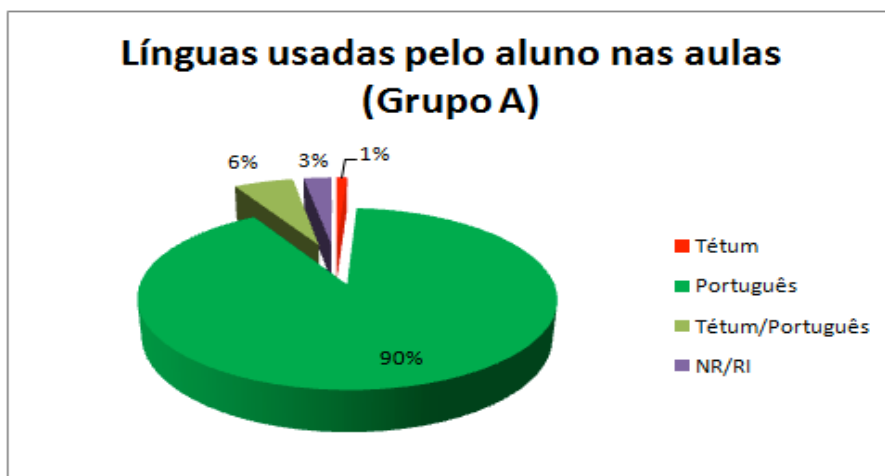


Fig. 11

Em situação de aula (Figura 11), os resultados correspondem ao esperado com a indicação de que 90% dos alunos falam exclusivamente Português. Nesta percentagem estão representados os 32% que afirmaram ter como Língua Materna o Português e os 7% bilingues, pelo que os falantes não nativos desta língua que a usam em sala de aula são 51%. Em relação à proficiência desse uso do Português em sala de aula, no que diz respeito ao grupo A, observou-se que muitos destes alunos se limitam às fórmulas de saudação e pouco mais. Tendo sido aplicado o questionário no 2º Período de aulas, também é de esperar que o contacto com a língua portuguesa, durante o 1º Período, tenha produzido alguns resultados satisfatórios. No entanto, mesmo em situação de aula, ainda há 6% de alunos a necessitar de usar o Tétum como língua de apoio.



Fig. 12

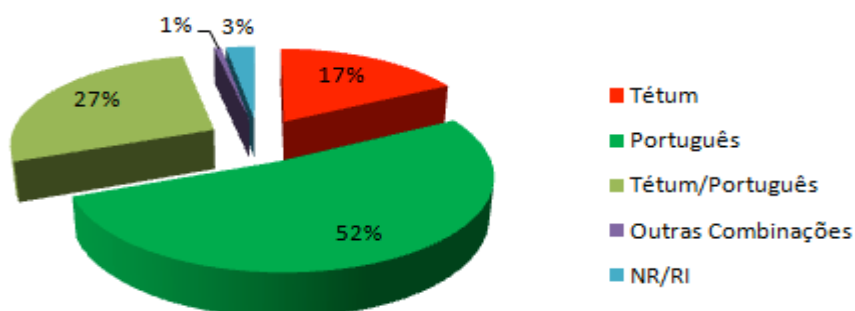
**Línguas usadas pelo aluno, no
intervalo, com os colegas (Grupo A)**

Fig. 13

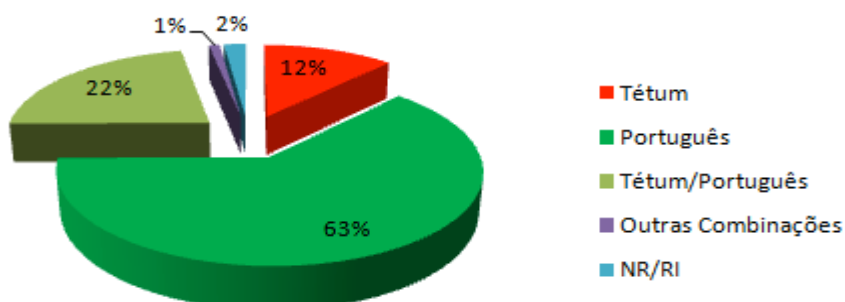
**Línguas usadas pelo aluno, no intervalo,
com os auxiliares (Grupo A)**

Fig. 14

Nos intervalos, embora com os professores (figura 12) o uso exclusivo do Português seja praticamente generalizado - 59% dos falantes não nativos desta língua também a usam -, com os colegas (Figura 13), este uso exclusivo decresce para 13% entre os falantes não nativos, sendo substituído pelo Tétum, que sobe para 17%, revelando alguma preferência pelo uso da língua materna em situações informais de comunicação, entre estes alunos e os seus pares. Expressiva é também a percentagem de alunos que alterna o uso do Português com o do Tétum (27%).

Com os auxiliares (Figura 14), em situação informal de comunicação, 24% dos falantes não nativos de Português deste grupo usam exclusivamente esta língua. Tem havido instruções específicas no sentido de se criarem situações práticas de comunicação, mesmo nos intervalos, que motivem os alunos a usar o Português. Ainda assim, verifica-se que, sendo os auxiliares timorenses, a tendência para os alunos usarem exclusivamente o Tétum em contactos com estes (12%) ou para alternarem Tétum e Português (22%) é também relevante.

::Grupo B

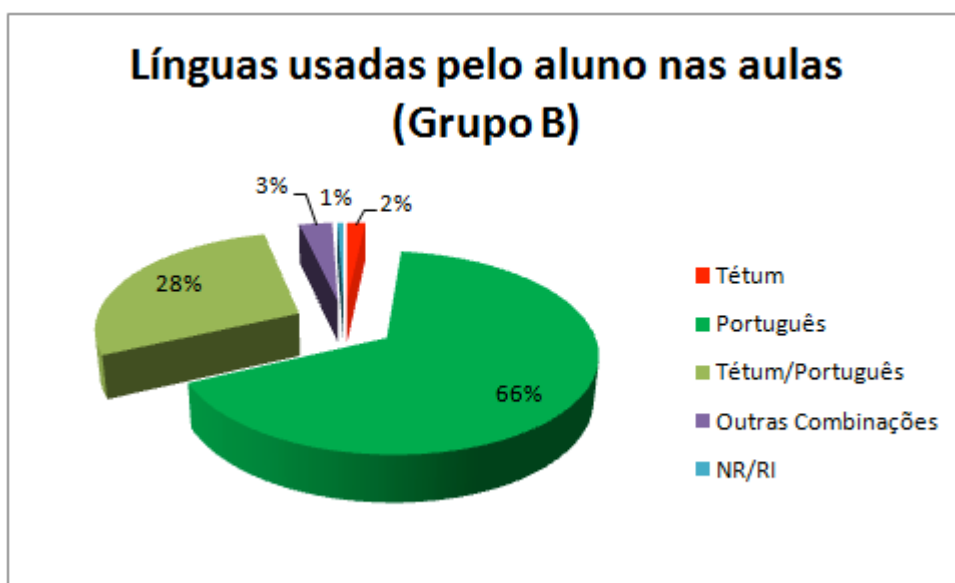


Fig. 15

Quanto aos alunos do grupo B, é de notar que, em situação de aula (Figura 15), se verifica um abaixamento da percentagem do uso exclusivo do Português (66%), relativamente ao que acontece no grupo A. Se descontarmos os falantes nativos desta língua (18%) e os bilingues (1%), ficam 47% de alunos falantes não nativos de Português a usar exclusivamente esta língua nas aulas. Neste grupo, 2% dos alunos assumem usar exclusivamente o Tétum e 28% usam esta língua em alternância com o Português. Seria de esperar que a percentagem do uso exclusivo do Português atingisse os 100%. Poderá isto significar que ainda há alunos a necessitar de recorrer ao dicionário e/ou de que os colegas lhes traduzam algumas palavras ou frases, quer do discurso dos professores, quer dos textos.

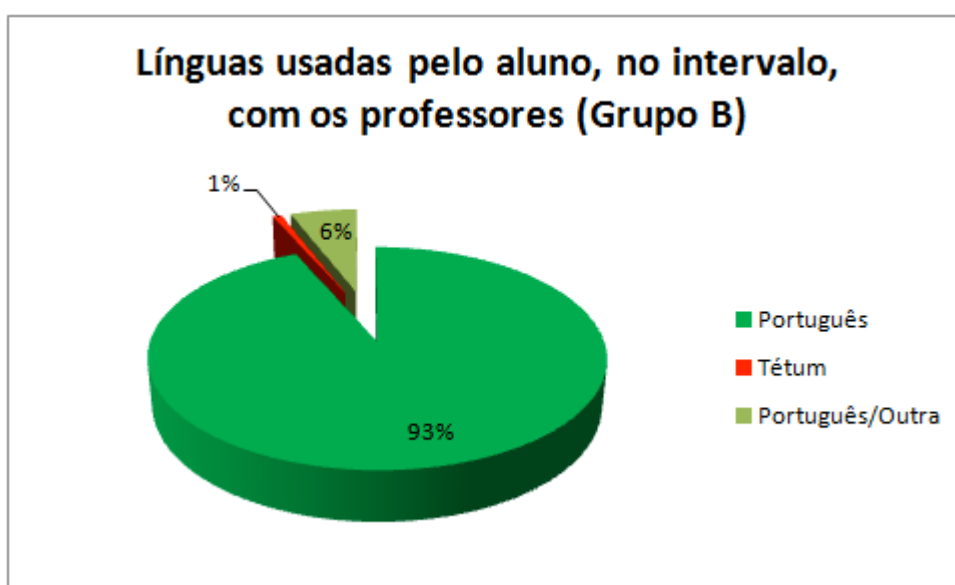


Fig. 16

Com os professores, em situação informal de comunicação (Figura 16), feitos os descontos dos falantes nativos e bilingues, há 75% de não nativos a falar exclusivamente Português. Alguns alunos, por não dominarem esta língua, alternam o seu uso com outra, normalmente Inglês (6%), havendo 1% a usar exclusivamente o Tétum, provavelmente em conversa informal com o professor desta disciplina. Comparando os dois grupos, verifica-se uma tendência para a diminuição do uso do português em situações informais de comunicação, mesmo com os professores, à medida que os alunos avançam em termos etários.

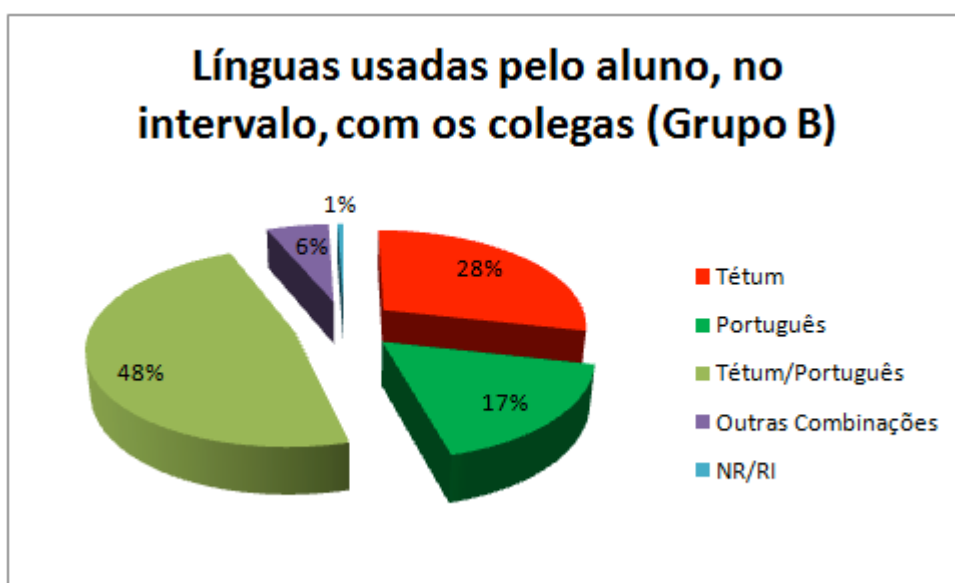


Fig. 17

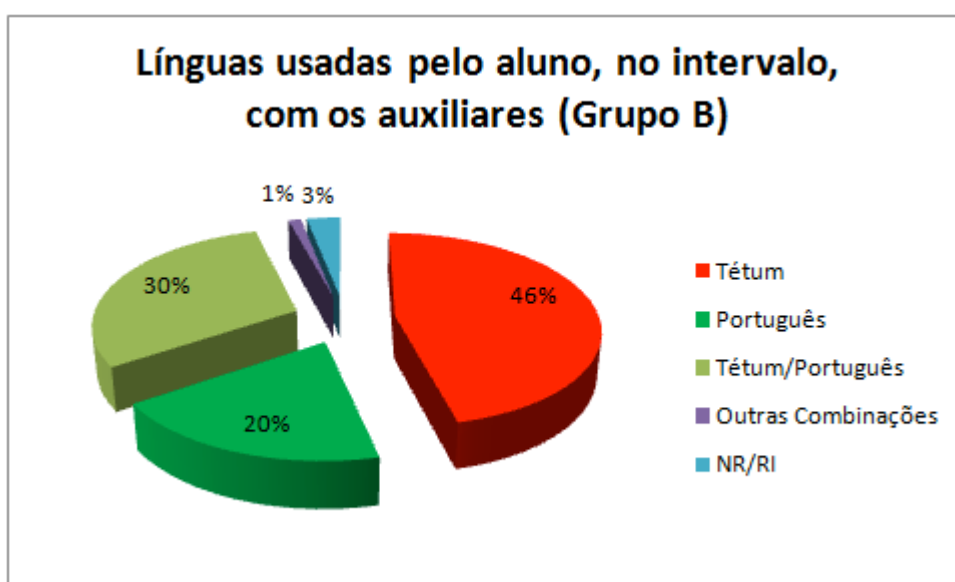


Fig. 18

No grupo B, os resultados do questionário demonstram alguma influência da aprendizagem do Português a produzir um número significativo de situações de alternância desta língua com o Tétum (48%), em contactos informais dos alunos com os seus pares (Figura 17). No entanto, ainda se verificam

bastantes casos de utilização exclusiva do Tétum entre colegas (28%) em detrimento do Português, reduzido para menos de 17% em situação informal de comunicação. É curioso verificar que este indicador do uso exclusivo do Português é inferior à percentagem de falantes nativos não bilingues desta língua, indicados na Figura 9: 18%. Esta diferença de 1% permite inferir a hipótese, corroborada pela observação empírica, de alguns falantes nativos de Português, que se encontram há mais tempo em Timor, terem aprendido a falar Tétum e usarem esta língua, em alternância com a sua LM, em contactos informais com os colegas timorenses.

Com os auxiliares (Figura 18), o uso exclusivo do Português desce consideravelmente, por comparação com o grupo A, para 20%, estando aqui também contida a percentagem de 19% de alunos falantes nativos desta língua e bilingues. Sobe para 46% o uso exclusivo do Tétum. A alternância entre estas duas línguas (30%) é pouco superior à que se verifica no grupo A.

Estes valores refletem uma situação em que a aprendizagem do Português, por parte de muitos alunos timorenses, não ocorreu de forma a garantir um domínio fluente desta língua que permitisse o seu uso exclusivo em contactos informais, quer com os seus pares, quer com os auxiliares, no espaço escolar.

4.5. Línguas usadas fora da escola

4.5.1. Com a família e amigos

::Grupo A

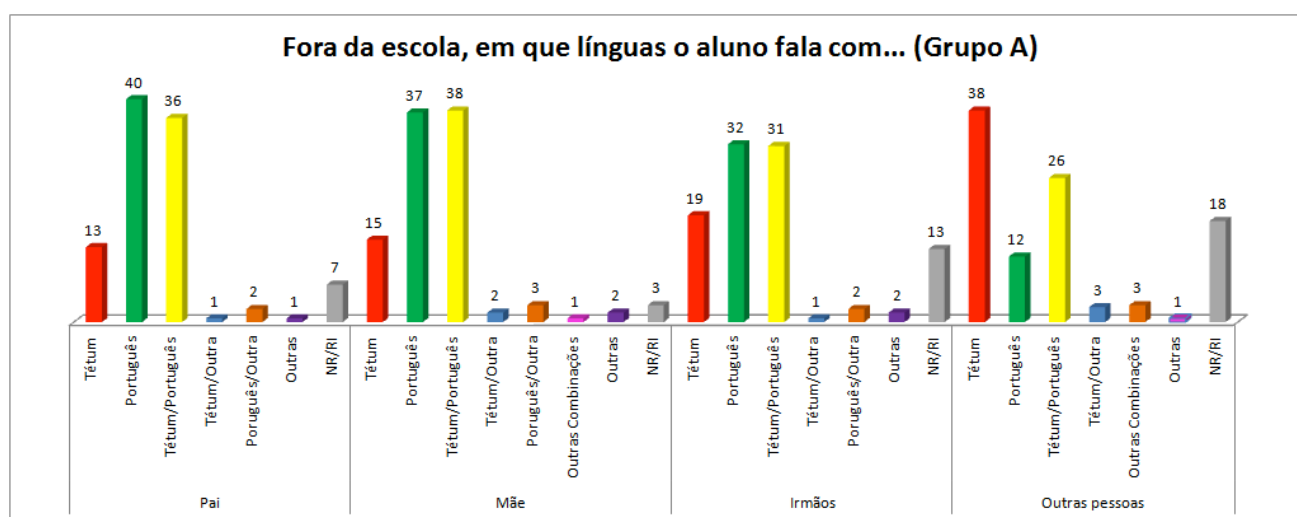


Fig. 19

Dos Encarregados de Educação a responder que os seus Educandos usam exclusivamente o Português em ambiente familiar (Figura 19) com o pai, mãe, irmãos e outras pessoas, descontámos os casos dos falantes nativos e bilingues (39%). Assim, dos falantes nativos de Tétum ou de outras línguas, apenas 2% falam exclusivamente Português com o pai, 1% com a mãe (significando que 1% de bilingues não fala Português com a mãe), os falantes nativos de Português não bilingues falam exclusivamente esta língua com os irmãos e apenas os falantes nativos de Português e bilingues falam exclusivamente esta

língua com outras pessoas. Para os falantes não nativos, verifica-se uma percentagem expressiva de alternância no uso de Tétum e Português, respetivamente, 36% (com o pai), 38% (com a mãe), 31% (com os irmãos) e 26% (com outras pessoas), o que pode ser revelador de um crescente bilinguismo.

::Grupo B

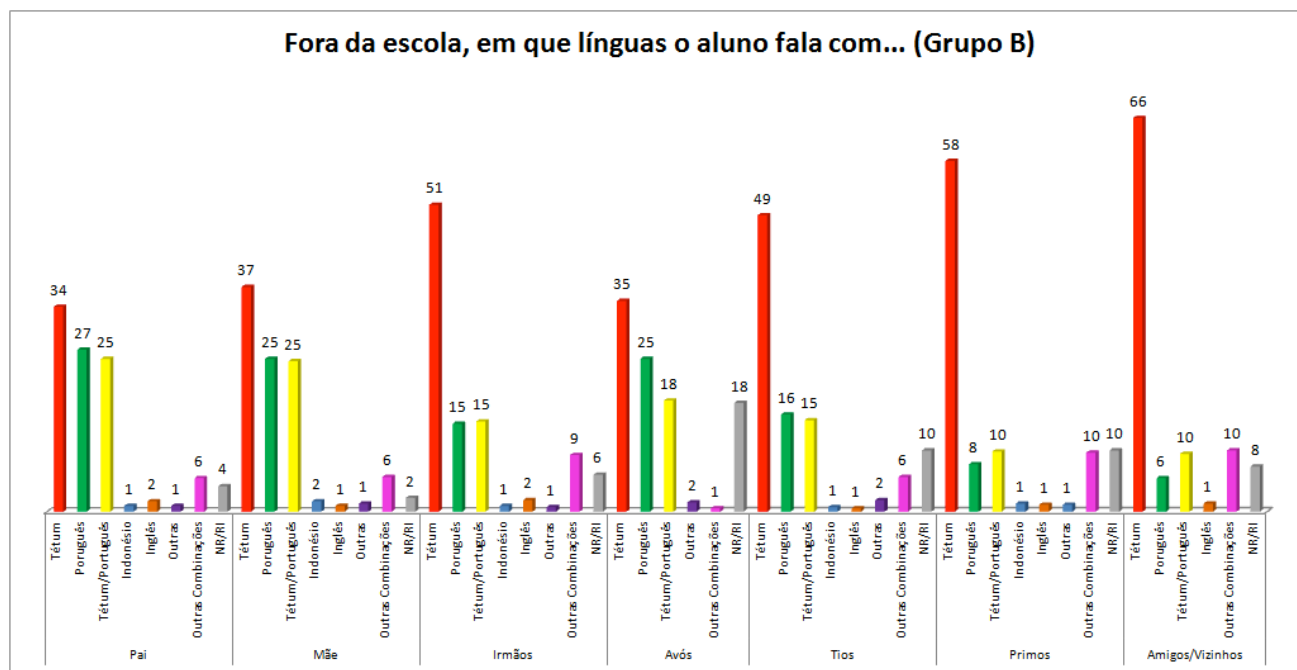


Fig. 20

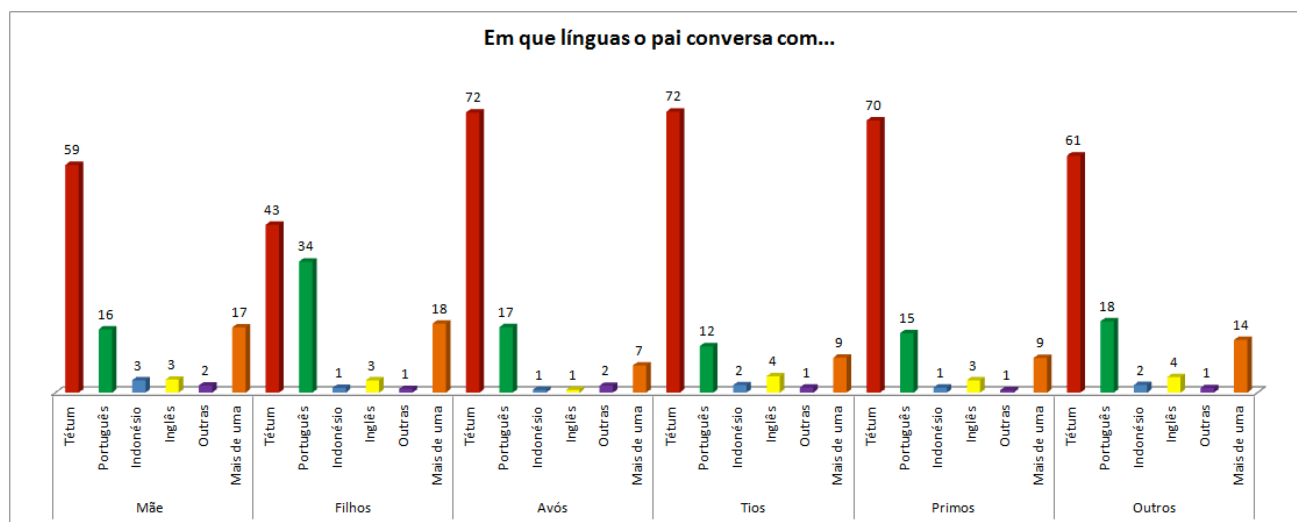


Fig. 21

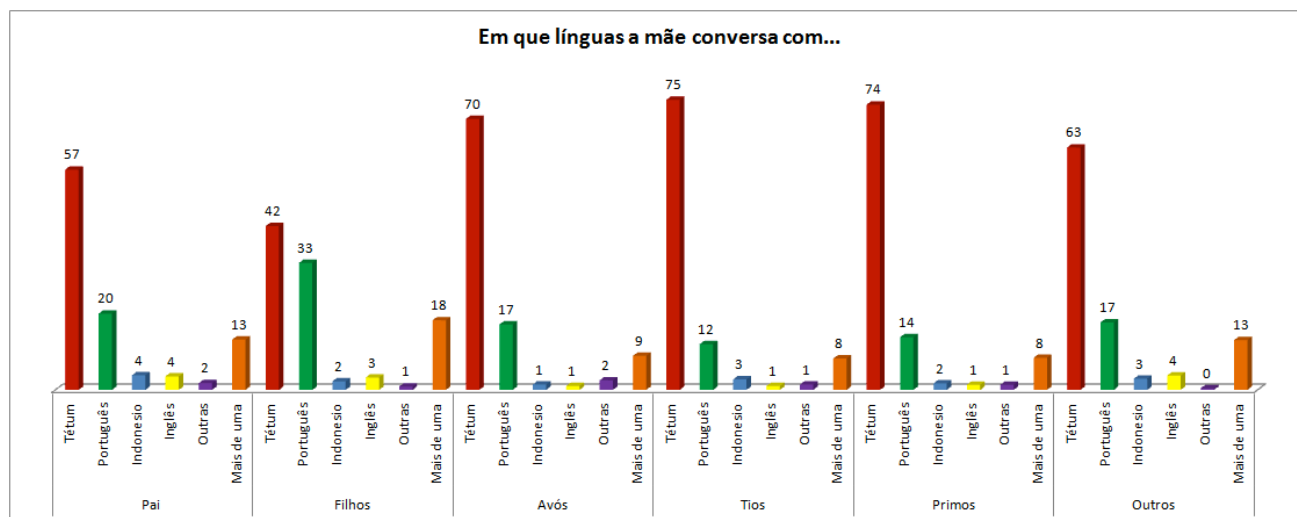


Fig. 22

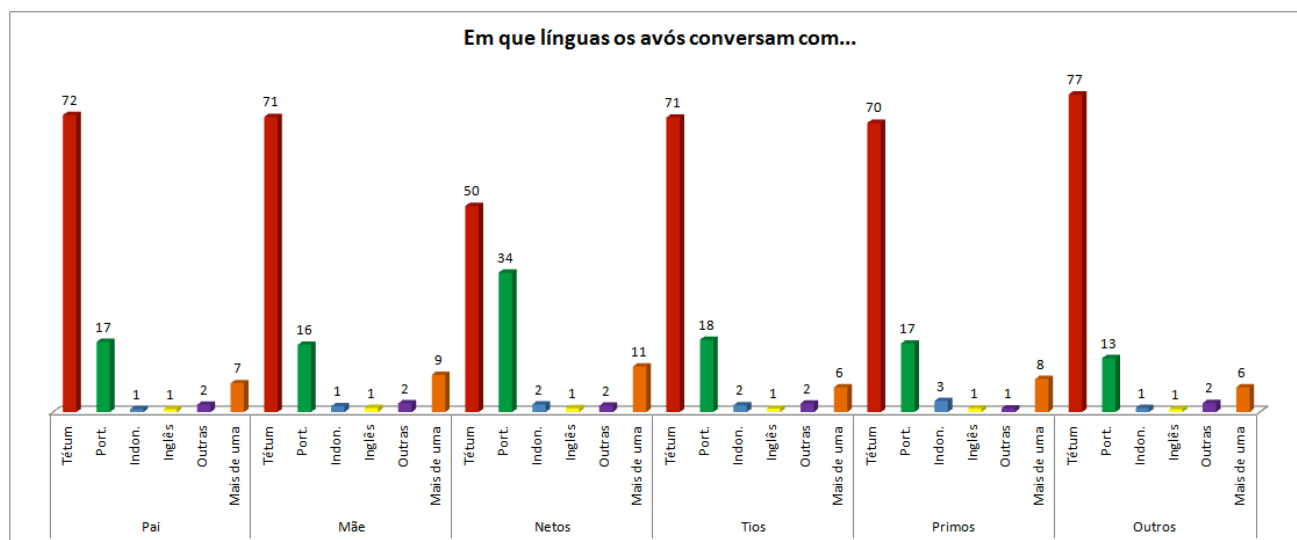


Fig. 23

Nestes gráficos, quando a questão é colocada na perspetiva do aluno (Figura 20) é conveniente distinguir as respostas relativas aos pais, das relativas aos avós e outros familiares, uma vez que, nestas últimas, a probabilidade de se encontrarem casos de alunos portugueses é menor: a maioria dos alunos não timorenses encontra-se, neste país, acompanhada apenas dos pais. Convém recordar que a questão tem por alvo as pessoas que vivem com o aluno e não a totalidade dos membros da família. Assim, em relação ao uso exclusivo do Português com o pai e com a mãe, descontando os casos dos falantes nativos desta língua, bem como dos bilingues, ficamos com 8% de não nativos a responder que fala exclusivamente Português com o pai e 6% com a mãe. Entre estes falantes, a prevalência do uso exclusivo do Tétum é notória.

Já com os avós, é possível que os 25% de uso exclusivo do Português correspondam à realidade, pois são as pessoas mais idosas que demonstram ter alguma fluência no uso desta língua. No entanto, é interessante observar que, quando a questão é centrada nos avós (Figura 23), a informação é de que 34% destes falam exclusivamente Português com os netos. Significará esta diferença que existem cerca de 9 % de tentativas frustradas, por parte dos avós, de falar Português com estes alunos? Não será de descartar

essa hipótese, embora tenhamos de a encarar com alguma reserva. Esta diferença poderá, também, ser reveladora de alguma falta de consistência nas respostas.

Na Figura 20, o valor da alternância de línguas é também expressivo, oscilando com valores mais elevados quando a comunicação é feita com os pais, avós e tios e mais baixos quando ocorre entre irmãos, primos ou outros, decrescendo consideravelmente quando a questão é centrada nos outros elementos do agregado familiar (Figuras 21, 22 e 23).

4.5.2. Em atividades de tempos livres

::Grupo A

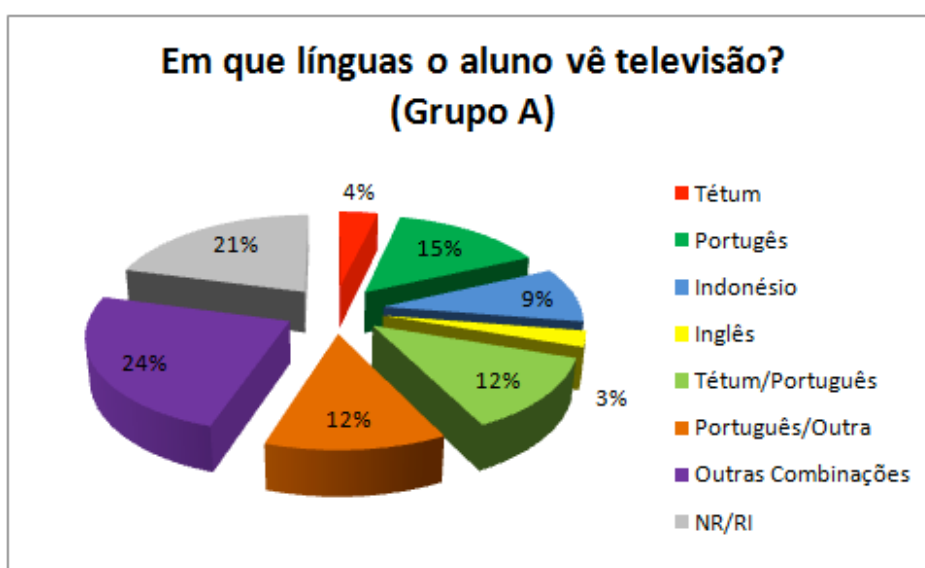


Fig.24

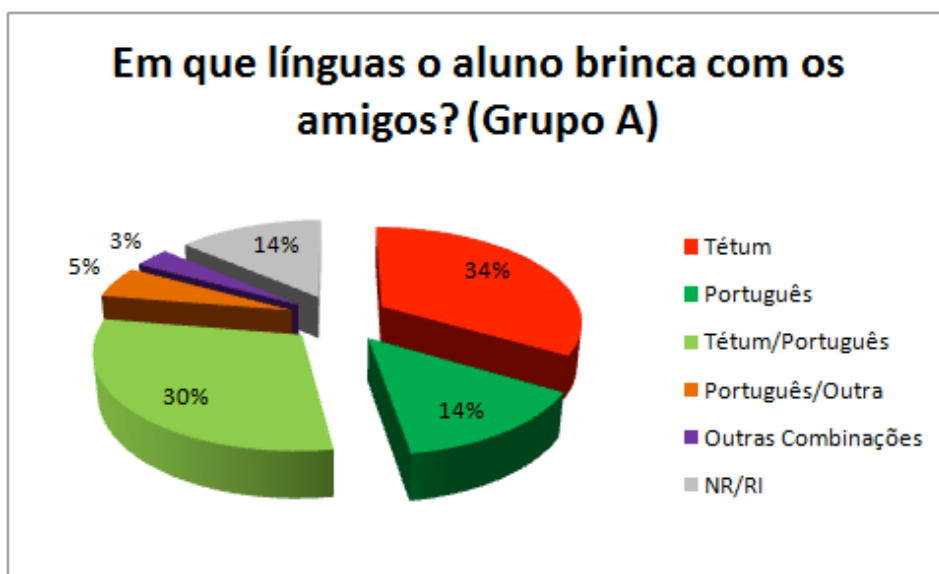


Fig. 25

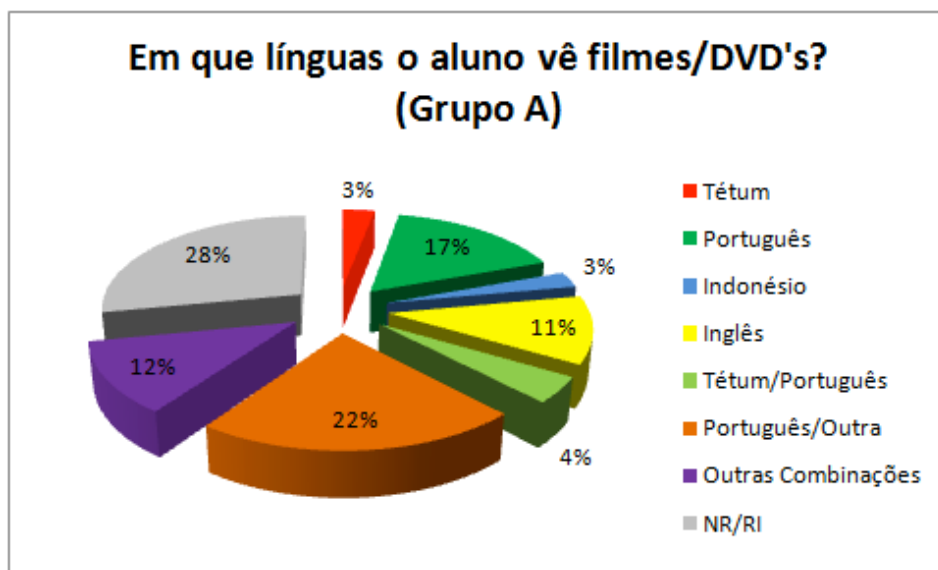


Fig. 26

Observa-se que 15% dos Encarregados de Educação do grupo A respondeu que os seus Educandos veem televisão exclusivamente em Português (Figura 24). No entanto, este número é inferior ao dos falantes nativos desta língua, apresentado na Figura 7 (32%). Significa isto que 17% dos alunos para os quais o Português é língua materna não veem televisão em Português, ao contrário do que seria de esperar. O que se observa é que as percentagens mais expressivas vão para a alternância de línguas, o que sugere situações de *zapping* por vários canais, nomeadamente portugueses, timorenses, indonésios, australianos e outros. Neste contexto, o uso do Português concorre, visivelmente, com o de outras línguas.

Com efeito, embora seja possível ver, em Timor-Leste, as emissões da RTP internacional e a própria RTTL já contenha alguma programação em Português, na sua maioria não é dirigida ao público desta faixa etária. Na RTTL, por exemplo, há apenas um programa infantil (dobrado em Português), ao domingo, das 19:00h às 19:30h - “Hungry Hearts” - e outro à segunda, das 18:15h às 18:30h - “Kari Matenek”. Daqui se poderá depreender que o contacto das crianças deste grupo com a língua portuguesa, pelo menos através da RTTL, está reduzido a 45 minutos semanais. No caso da RTP internacional, devido à diferença de fuso horário, os programas a que o público, em Timor, tem acesso são os de entretenimento exibidos no horário da manhã e o telejornal da uma da tarde (visionados aqui à noite). Esta estação também apresenta uma oferta muito escassa de programas destinados ao público infantil e juvenil.

Quanto ao uso exclusivo de Português, nas brincadeiras com os amigos (Figura 25), situa-se nos 14%, também abaixo do que seria de esperar, tendo em conta as respostas da Figura 7, que indicam 32% de falantes nativos de Português. Aqui prevalece o uso exclusivo do Tétum (34%) e as situações de alternância destas duas línguas (30%), denotando esta última percentagem uma tendência para o bilinguismo, já notada na observação dos dados anteriores.

No que respeita ao visionamento de filmes, através da televisão, no cinema (disponível em Díli,

desde 2013) ou em DVDs (Figura 26), as línguas usadas dependem da oferta existente no mercado. Os filmes à venda em DVD são quase exclusivamente em Inglês (sem legendas ou legendados em Indonésio). Em Tétum, apenas é possível encontrar alguns documentários e um filme, não dirigidos ao público infantil. Em Português, os alunos têm acesso a filmes na escola, e / ou através de alguns Encarregados de Educação que os possuem em DVD.

Daí que a percentagem mais expressiva (28%) vá para a ausência de resposta ou para respostas inválidas. A informação de que 17% dos alunos veem filmes exclusivamente em Português também permite inferir que 15% de falantes nativos desta língua não têm acesso a filmes nesta língua. Quanto aos 22% que veem filmes e DVDs em Português e noutra língua (na maioria dos casos Inglês), este dado afigura-se-nos pouco consistente, pois, no mercado, a oferta de filmes portugueses ou legendados em Português é quase inexistente. Parece-nos mais plausível a informação de que os alunos vejam filmes em Inglês (11%) ou noutras combinações de línguas, nomeadamente, Inglês e Indonésio ou Tétum e Indonésio (12%).

::Grupo B

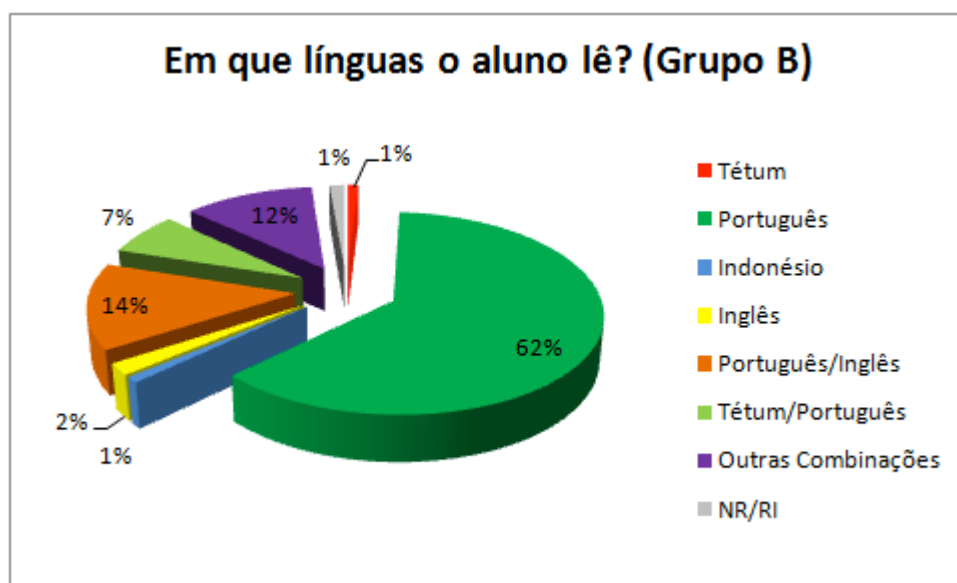


Fig. 27

Em relação aos estudantes do grupo B, o contacto com os livros (Figura 27), bem como a motivação para a leitura, estão normalmente associados às atividades escolares. Frequentando uma escola portuguesa, é natural que, nos tempos livres, uma percentagem elevada de alunos falantes não nativos de Português leia exclusivamente nesta língua (43%), porque a maior parte dos livros a que têm acesso são da biblioteca escolar.

Em que línguas o aluno vê televisão? (Grupo B)

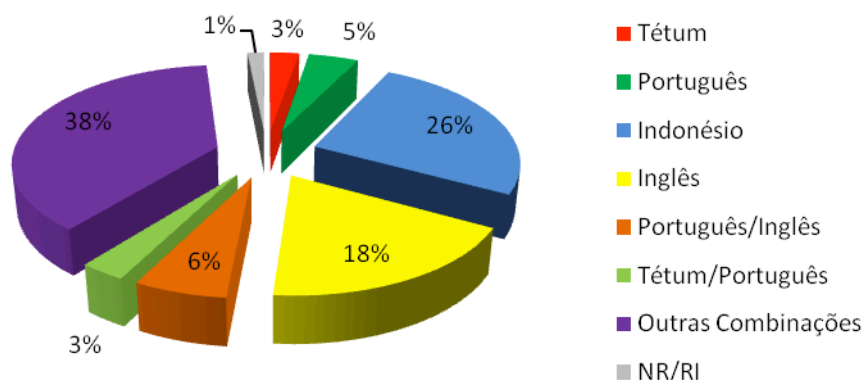


Fig. 28

Em que línguas o aluno vê filmes? (Grupo B)

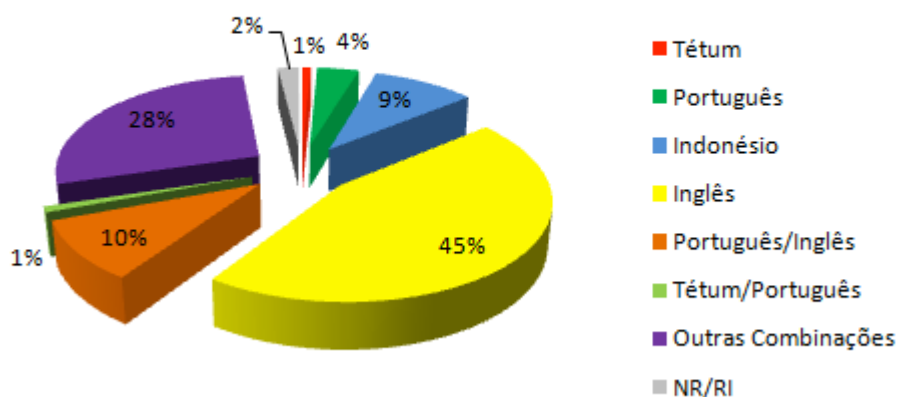


Fig. 29

Em que línguas o aluno ouve rádio? (Grupo B)

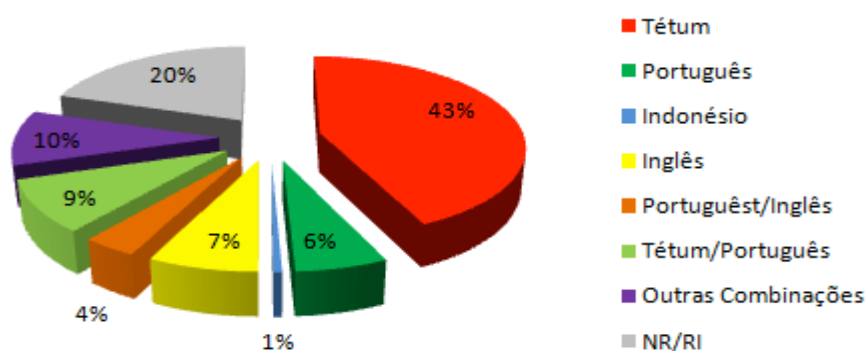


Fig. 30

Em que línguas o aluno escreve no Facebook/outras redes sociais? (Grupo B)

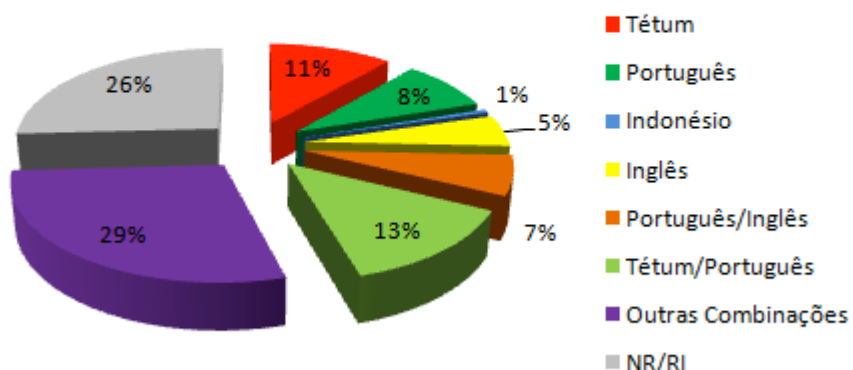


Fig. 31

Em que línguas o aluno escreve SMS?(Grupo B)

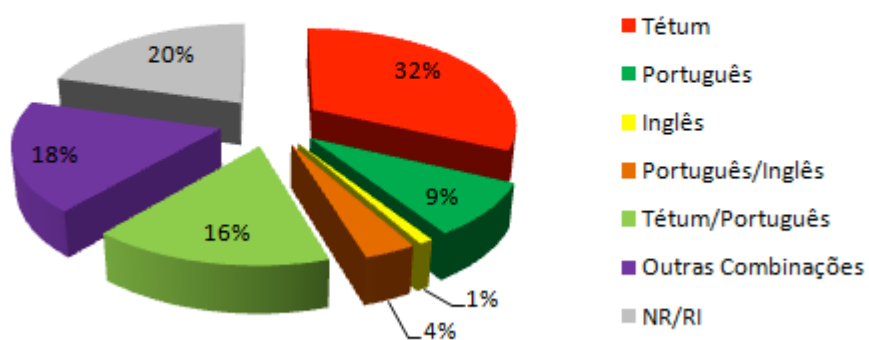


Fig. 32

Em que línguas o aluno brinca? (Grupo B)

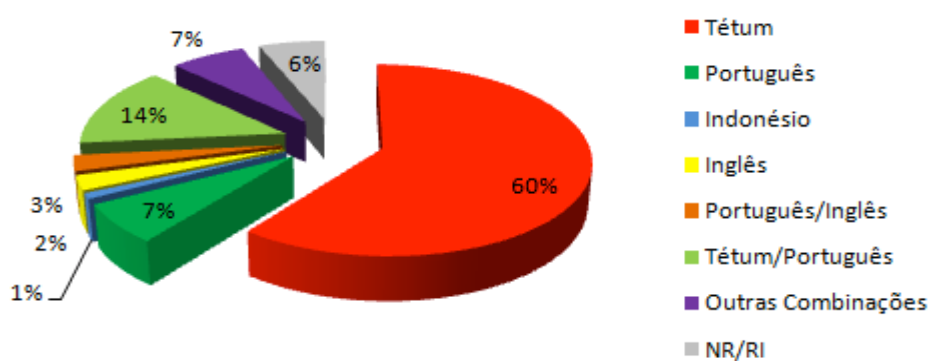


Fig. 33

No que diz respeito às outras atividades de tempos livres, é de notar que, no visionamento de programas televisivos (Figura 28), o uso do Português decresce consideravelmente, sendo ultrapassado pelo de outras línguas: 26% dos inquiridos está mais exposto, exclusivamente, ao Indonésio, 18% ao Inglês e a maioria (38%) vê programas numa combinação de línguas que inclui Indonésio, Inglês, Tétum e, numa percentagem muito residual, Português. A RTTL já começa a ter alguma programação em Português, mas é muito reduzida e restringe-se, quase exclusivamente, a noticiários. Em relação aos filmes (Figura 29), a prevalência vai para o uso exclusivo do Inglês (45%), seguindo-se a mistura de línguas, respetivamente, 28% (Outras combinações) e 10% (Português e Inglês). No caso da rádio (Figura 30), a percentagem mais expressiva (43%) vai para audição de programas ou música em Tétum, em conformidade com a oferta de programação disponível nas rádios locais. De notar que, mesmo dos falantes nativos de Português não bilingues (19% neste grupo), nem todos veem televisão, filmes ou ouvem rádio exclusivamente nesta língua.

No *facebook* ou outras redes sociais (Figura 31), nota-se um uso crescente da alternância de Português e Tétum (13%) por parte dos falantes não nativos de Português, em situações informais de comunicação, embora prevaleçam as situações de combinação de Tétum com outras línguas (29%). E a alternância de línguas surge mesmo entre os falantes nativos de Português. Se compararmos com os dados da comunicação por SMS (Figura 32), a diferença entre o uso exclusivo do Português (9%) e do Tétum (32%) é considerável. A explicação poderá estar no facto de serem, sobretudo, os alunos mais velhos, dos anos terminais do 2º Ciclo ao Secundário, quem costuma usar as redes sociais para comunicar com os seus pares (e gostam de conviver com os colegas portugueses), enquanto o uso de SMS está acessível a quase todos.

Bastante notória é a diferença no uso exclusivo do Português (7%) e do Tétum (60%) nas brincadeiras com os amigos (Figura 33), o que demonstra que, entre pares e fora da escola, é esta última a língua preferencial de convívio dos falantes não nativos de Português. No caso dos falantes nativos, a percentagem do uso exclusivo desta língua (7%), em brincadeiras com os amigos, indica que pelo menos 11% destes alterna o Português com outras línguas.

4.6. Frequência com que usa o Português fora da escola

::Grupo A

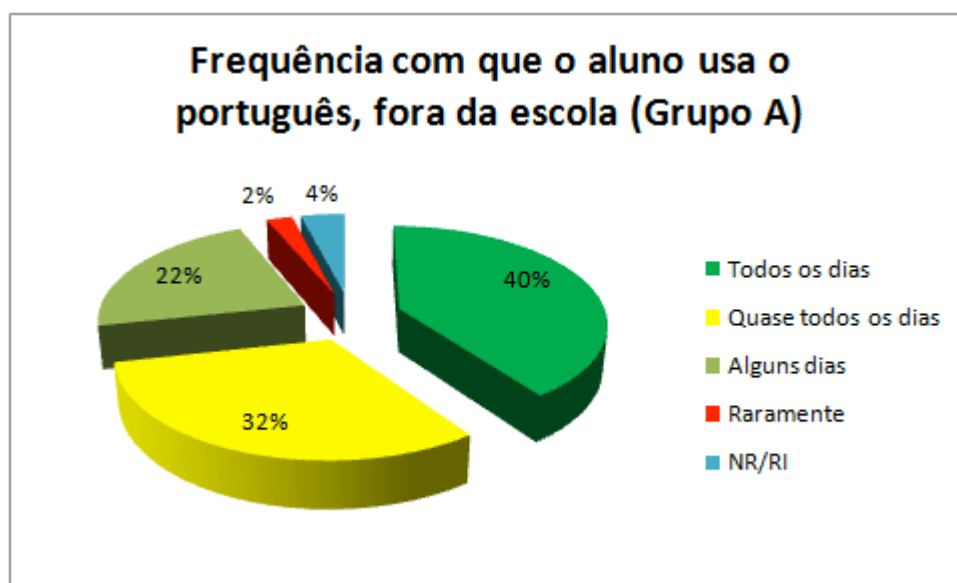


Fig. 34

Como já foi referido a propósito de outras informações, às 40% de respostas dos Encarregados de Educação que indicam um uso diário da língua portuguesa fora da escola (Figura 34), devem ser descontadas as dos falantes nativos de Português e bilingues, que no grupo A perfazem 39% (Figura 7). Assim, dos alunos para os quais o Português é Língua Não Materna, só 1% o usa todos os dias, 32% quase todos os dias e 22% ocasionalmente. Além disso, como nos é dado a observar empiricamente, este uso concorre com o de outras línguas. Embora se note uma maior preocupação com a aprendizagem e uso do Português por parte das gerações mais jovens, a situação de poliglossia - e consequente mistura de códigos por parte das crianças mais novas - continua a ser um facto a que se deve dar atenção.

::Grupo B

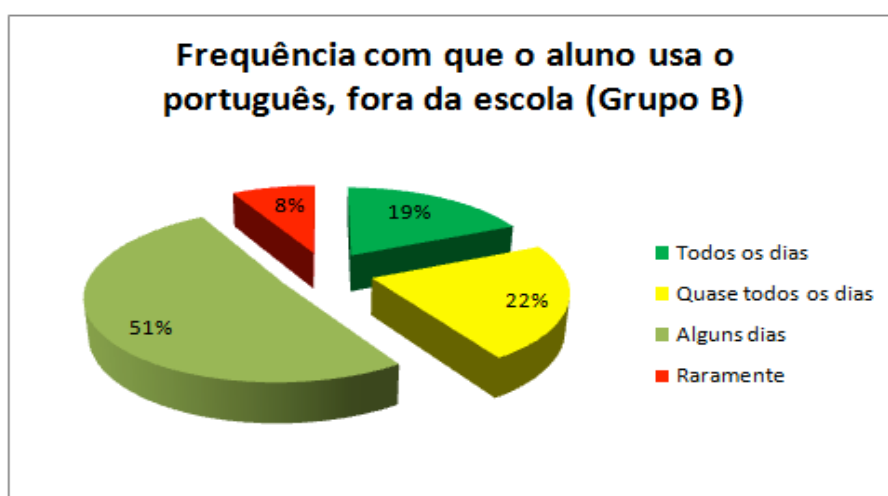


Fig. 35

Quando questionados sobre o uso da língua portuguesa fora da escola, 87% dos alunos afirmam usá-la e 13% referem que não a utilizam.

Quanto à frequência com que este uso ocorre, as respostas evidenciam uma clara preferência dos falantes não nativos de Português pelo uso de outras línguas fora da escola (Figura 35), reservando-se, maioritariamente, o uso desta língua para “alguns dias” (51%), que corresponderão a situações específicas de comunicação: com falantes desta língua; em leituras ou em visionamento de programas televisivos em Português. O uso quase diário decresce, neste grupo, para 22%. Nas famílias em que se terá verificado a manutenção do uso do Português, mesmo durante a ocupação indonésia, a tendência para usar esta língua será maior. Os 19% que afirmam usar “todos os dias” o Português fora da escola correspondem, exatamente, à soma das percentagens de falantes nativos desta língua e bilingues, indicadas na Figura 9. Nos bilingues (1%), será mais comum um uso diário da língua portuguesa, do que o uso ocasional.

4.7. Perceção das dificuldades no uso do Português

Esta questão foi colocada, apenas, ao Grupo B.

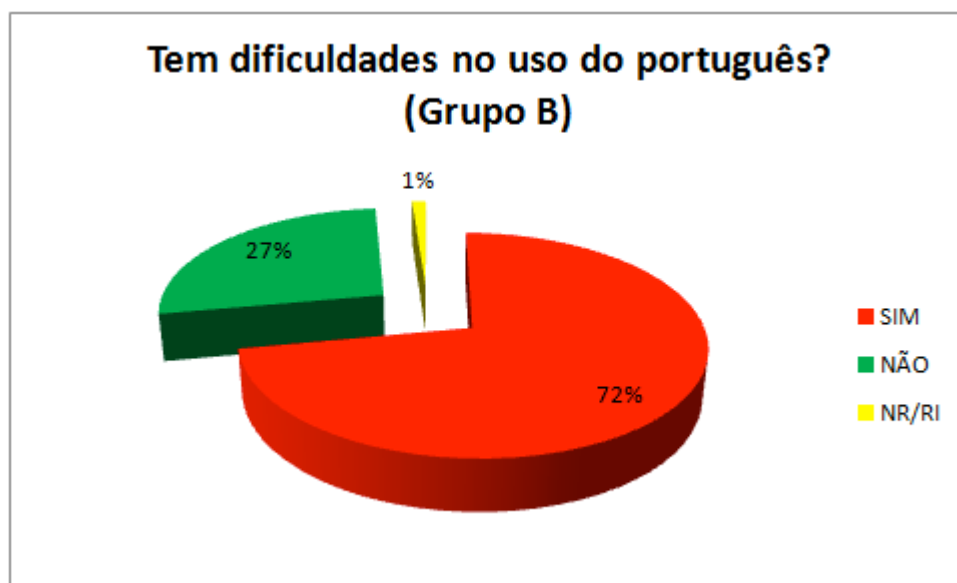


Fig. 36

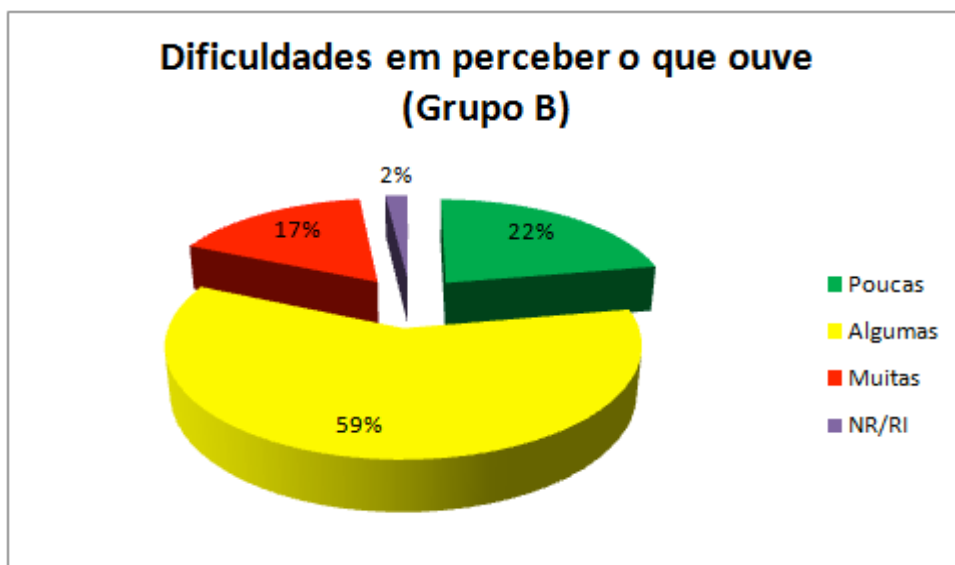


Fig. 37

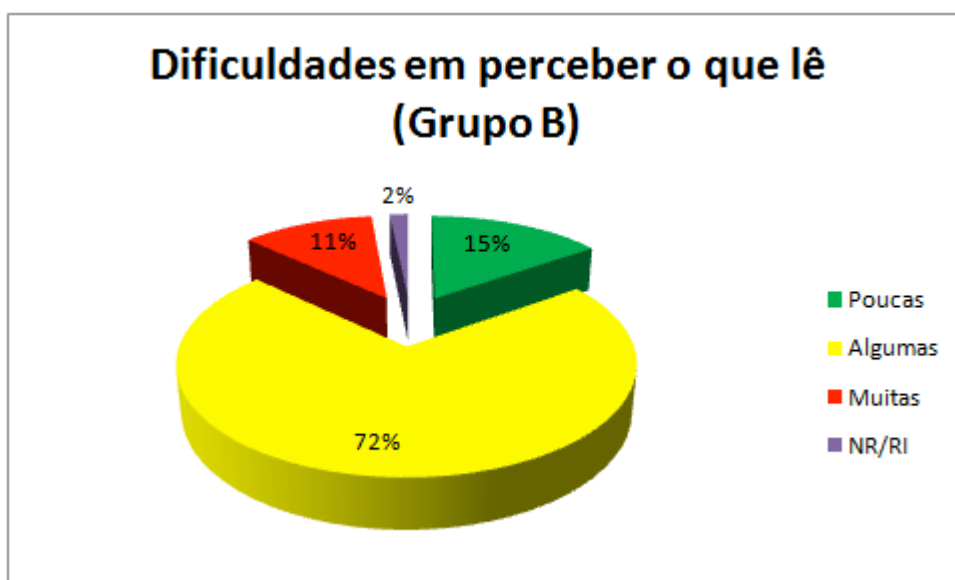


Fig. 38

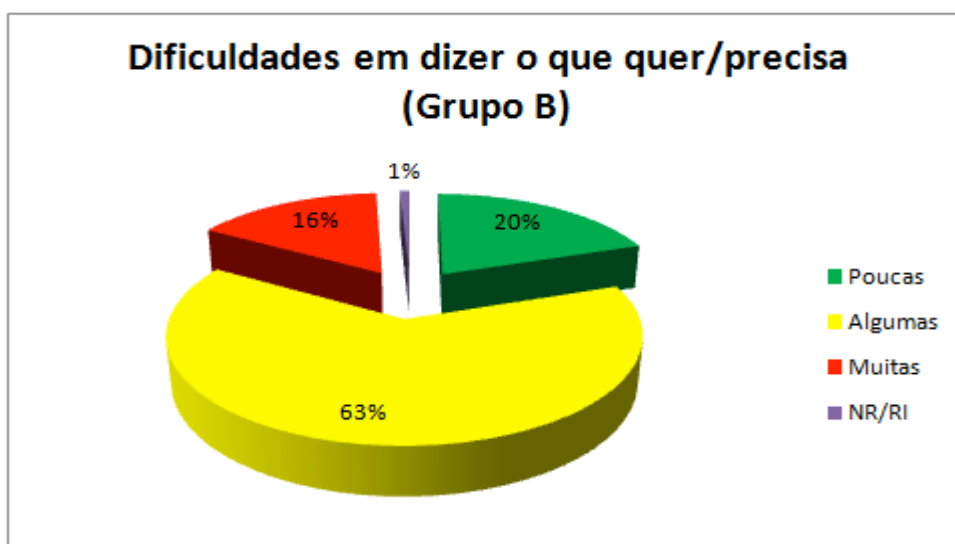


Fig. 39

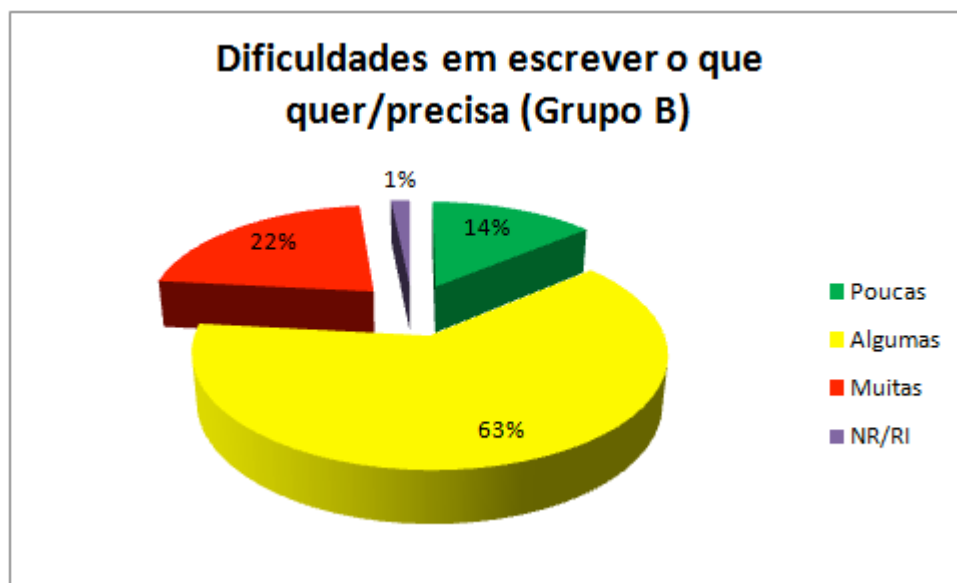


Fig. 40

Tendo em conta a Figura 36, 72% dos alunos inquiridos afirmaram ter dificuldades no Português e 27% responderam que não as têm. Esta última percentagem é superior à dos alunos falantes nativos de Português, pelo que engloba pelo menos 8% dos que têm como LM o Tétum ou outra língua. Note-se que esta questão requer uma capacidade de autoavaliação que nem todos os alunos possuem. Por isso, é natural que nem todos tenham uma clara perceção das suas dificuldades. A discriminação dessas dificuldades, por domínios, é visível nos gráficos das Figuras 37, 38, 39 e 40, onde se pode observar que todas as áreas são problemáticas, embora a da expressão escrita seja aquela em que mais alunos reconhecem ter muitas dificuldades (22%).

A observação empírica tem revelado que, ao nível da compreensão oral, um número considerável de alunos não consegue extrair significado da grande parte das cadeias fonológicas presentes no discurso do professor ou dadas a ouvir através de material audiovisual. Se alguns manifestam curiosidade e perguntam o significado das palavras ou frases que desconhecem, outros refugiam-se, geralmente, numa atitude passiva, por receio de se exporem à crítica dos pares. No que diz respeito à produção de discurso oral não planeado, muitos usam ainda palavras isoladas ou frases truncadas para expressar o que pretendem. Esta forma telegráfica de discurso, que ainda se pode observar em alunos do nível secundário, evidencia grandes dificuldades em adquirir um domínio produtivo da estrutura da língua portuguesa. Mesmo no discurso oral planeado, quando é pedido aos alunos que preparem uma exposição, o seu discurso apresenta, geralmente, insuficiências ao nível do vocabulário, da seleção das formas verbais corretas, do uso das preposições e da concordância.

Quanto à compreensão de enunciados escritos, muitos alunos têm revelado dificuldades na descodificação de instruções e/ou questões apresentadas nos testes, bem como em qualquer enunciado que exija um domínio substancial do vocabulário, quer ao nível dos sentidos explícitos quer implícitos, figurados e/ou simbólicos. Esta situação manifesta-se, por exemplo, no número de respostas deixadas em branco (em testes ou outro tipo de questionários) e na dificuldade em fazer sínteses e resumos. Por não

conseguirem extrair do texto a informação essencial, muitos alunos limitam-se a transcrever, ao acaso, fragmentos do mesmo. Na compreensão de textos literários, principalmente poéticos, em Português, estas dificuldades generalizam-se: apenas os alunos mais fluentes conseguem compreender este tipo de enunciados escritos.

Invariavelmente, todas estas dificuldades aumentam quando é pedido aos alunos que produzam enunciados escritos originais em Português. No ponto VII deste estudo serão apresentados alguns exemplos de produções escritas de alunos do 12º ano de escolaridade, a fim de tornar mais clara a situação, no que diz respeito à capacidade de expressão (e compreensão) de enunciados escritos.

V - Características principais da Língua Materna da maioria dos estudantes da EPRC

Na caracterização do Tétum, apresentamos aqui alguns aspetos que, segundo observamos, têm influenciado o modo como os estudantes da EPRC apreendem o Português.

O Tétum é uma língua da família austronésia. Em Timor-Leste, encontram-se duas variantes do Tétum: o *Tétum-praça* e o *Tétum-teric*. Segundo a descrição do *Tétum-praça* (variante do Tétum adotada como língua nacional) apresentada por Geoffrey Hull e Lance Eccles (2001), este apresenta um número considerável de palavras provenientes do Português e do Malaio. Tal facto deveria, em princípio, proporcionar aos estudantes timorenses, que têm como língua materna esta variante do Tétum, uma vantagem na aquisição de vocabulário em Português. No entanto, observamos nós, isto não se tem verificado de forma linear. A explicação poderá estar no facto de que, embora sejam provenientes do Português, essas palavras, ao serem usadas na construção de frases, adquirem muitas vezes conotações distintas das formas isoladas. É em contexto discursivo que elas se tornam opacas aos falantes não nativos de Português, nomeadamente os alunos timorenses da EPRC.

Um exemplo evidente da diferença estrutural entre o Tétum e o Português reside na flexão verbal, ausente do Tétum-praça. Usam-se marcadores sintáticos para definir a pessoa e o número (o sujeito da frase é sempre expreso), o tempo (com advérbios) e o aspeto (através de prefixos ou construções perifrásticas). Os verbos “ser” e “estar”, tão comuns em Português, também não encontram correspondentes em Tétum. Por este motivo, o uso correto dos verbos em Português tem sido uma das maiores dificuldades dos alunos.

Outra dificuldade recorrente resulta também da marcação de género e número das palavras em Português. No Tétum, esta marcação é geralmente feita por um processo de sufixação no qual se acrescenta <-mane> ou <-feto> à palavra-base, consoante se trate, respetivamente, do masculino ou feminino. A colocação de <sira>, a seguir ao nome, serve para marcar o plural.

No que diz respeito às preposições, em Tétum estas “são uma subcategoria do verbo” (Hull & Eccles, 2001), sendo notória a diferença entre as duas línguas, ao nível desta estrutura linguística:

“várias expressões de localização que necessitam de uma só preposição em português também necessitam de uma frase de lugar [...] em tétum” (*idem, ibidem*).

Do ponto de vista sintático, embora também seja uma língua SVO (Sujeito + Verbo + Objeto), o Tétum admite outras variantes, na ordem dos constituintes da frase, que diferem consideravelmente do Português. Um exemplo é o caso da ênfase do objeto, que no Tétum se constrói colocando-o em início de frase (embora este fenómeno seja possível em Português, é mais raro do que em Tétum): “*Etu ita han loroloron.*”, à letra: “Arroz nós comemos todos os dias” (*idem, ibidem*). Em Português, esta estrutura facilmente se confunde com a da frase passiva. Por sua vez, o Tétum não apresenta frases explicitamente passivas com agente exposto e, geralmente, o marcador perfeitivo <tiha> depois do verbo ajuda a identificar o sentido passivo da frase. Outro caso é a forma disjuntiva de fazer perguntas: em vez da entoação interrogativa, usa-se o marcador <ka lae> (que significa “ou não?”) ou <ne ka> (que significa “não é?”) no final da frase, para indicar a pergunta. Esta é uma característica que também distancia o Tétum do Português. Ainda no que diz respeito à construção de perguntas, em Tétum os pronomes interrogativos podem ser colocados no início ou no fim da frase, não havendo uma forma fixa.

Serve esta brevíssima descrição para dar conta de algumas diferenças importantes que separam o Tétum e o Português, em termos estruturais. A influência destas diferenças na aprendizagem do Português por falantes nativos de Tétum deve ser tida em conta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, se vários autores têm afirmado ser relativamente fácil, para um falante nativo de Português, aceder a uma compreensão aceitável do Tétum, o contrário não se verifica, atendendo à complexidade da estrutura gramatical da língua portuguesa. Isto deve-se, naturalmente, ao facto de estas duas línguas pertencerem a famílias diferentes, com regras de construção gramatical distintas.

VI - Ensino-Aprendizagem do Português na EPRC: enquadramento legislativo e realidade local

Aprender uma língua não materna (L2), é um processo que envolve estratégias afetivas, cognitivas e metacognitivas complexas. Algumas dessas estratégias (não todas) implicam, por parte do aprendiz, a formulação de hipóteses sobre a estrutura da língua-alvo, com base na estrutura da sua língua materna (Gass & Selinker, 1994). Neste caso, os falantes vão construindo um sistema linguístico intermédio, por natureza dinâmico - interlíngua -, quer através da generalização, quer através da transferência de propriedades da sua língua materna para a língua-alvo. Intuitivamente, procedem à análise contrastiva entre a LM e a L2. No caso de ambas pertencerem à mesma família, essa transferência poderá revelar-se produtiva na aquisição /aprendizagem de um número considerável de regras da L2 (embora não se possa generalizar a todas). Quando a LM pertence a uma família diferente da língua-alvo, essa transferência pode revelar-se totalmente improdutiva para a construção de enunciados gramaticais na L2 (Cardoso,

2005).

Tendo em conta esta realidade, a questão que se coloca é: estará o quadro legislativo que regula o processo de ensino-aprendizagem do Português, na EPRC, adequado para fazer face às dificuldades que o seu público-alvo experimenta, em virtude da diferença estrutural entre a sua língua materna e o Português?

No que diz respeito à lecionação específica da disciplina de Língua Portuguesa, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e Português, nos 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e no Ensino Secundário, apenas desde o ano letivo 2012/13 se introduziu a lecionação de Português Língua Não Materna (doravante: PLNM), aplicando a legislação vigente em Portugal: Despacho Normativo nº 30/ 2007, de 10 de agosto (Ensino Secundário); Despacho Normativo nº 12/2011, de 22 de agosto (Ensino Básico) e Ofício Circular OFC-DGIDC/2011/GD/8. Nos dois primeiros, são definidos os grupos de nível de proficiência linguística, tendo como referência o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), mas com uma alteração: no documento europeu, o nível B2 é definido como intermédio e nos documentos do MEC (Ministério da Educação e Ciência) aparece definido como avançado. Esta situação traz implicações óbvias no encaminhamento dos alunos, uma vez que ambos os despachos tornam obrigatória a frequência do programa de Português Curricular, estruturado para falantes nativos de língua portuguesa, assim que os alunos atingem o nível B2 (Cf: §5). Também convém referir que, de acordo com os Critérios de Avaliação em vigor, a transição de ano de escolaridade não implica o domínio da totalidade dos conteúdos programáticos, uma vez que os alunos podem transitar com nível 3 (no Ensino Básico) ou 10 (no ensino Secundário). Isto equivale a considerar a transição para o nível seguinte, dominando apenas 50% dos requisitos definidos para cada nível, nos descritores do QECRL. Ora, de acordo com o Ofício Circular de 2011, “Os alunos de PLNM que obtenham aprovação na disciplina no final do ano letivo transitam obrigatoriamente para o nível seguinte de proficiência linguística”, significando que, se a transição se fizer entre os níveis B1 e B2, ainda que o aluno domine apenas 50% dos conteúdos do nível B1, como a passagem para o nível B2 se torna obrigatória, em virtude de ter obtido aprovação na disciplina, será obrigado a frequentar o programa de Português Curricular, sem ter adquirido a totalidade das competências inerentes ao nível B1.

Tendo em conta que:

“A velocidade de aquisição de uma língua segunda depende de factores diversos que vão desde a relação genealógica entre a LM e a LNM às características pessoais e ao percurso de escolarização prévia do aluno. Independentemente do perfil pessoal, em média, a fluência conversacional para a comunicação em contextos sociais é atingida após aproximadamente dois anos de exposição inicial à língua em contexto de imersão.

Em contrapartida, a aprendizagem de conhecimentos linguísticos que permitam a sua utilização em contextos específicos de aprendizagem formal pode atingir os oito ou nove anos. Este é um

dado importante a ter em conta no ensino e na avaliação.”⁴

cremos ser prematura a integração de alunos de PLNM em turmas de Português Curricular sem dominarem as estruturas desta língua-alvo de um modo equivalente ao dos falantes nativos da mesma faixa etária.

A decisão da tutela em apressar a integração dos alunos de PLNM em turmas de Português Curricular poder-se-á compreender num contexto em que estes, sendo imigrantes estrangeiros em Portugal ou filhos de emigrantes portugueses que regressam, tanto dentro como fora da escola se encontram em imersão linguística na língua portuguesa. Como é óbvio, a situação dos alunos timorenses a frequentar a EPRC não se pode igualar à dos acima mencionados: para os timorenses que frequentam a EPRC, o Português, embora seja a língua de escolarização, está longe de ser a língua preferencial de socialização e de contacto com as instituições públicas e meios de comunicação do país em que se encontram.

O facto de se praticar, nesta escola, um ensino imersivo na língua portuguesa não significa que os alunos timorenses se encontrem em contexto de imersão linguística neste idioma. Significa apenas que todo o currículo é ministrado em Português, à exceção das disciplinas de Tétum, Inglês e Francês. Mesmo que 98% dos alunos inquiridos (do grupo B) alimentem expectativas de prosseguir estudos em Portugal, a maioria dos timorenses dificilmente escolherá frequentar um curso que exija profundos conhecimentos de análise literária de obras da Literatura Portuguesa ou em que o Português seja disciplina específica, como, aliás, recomendam as orientações do MEC relativas à transição dos alunos de PLNM para Português Curricular. Apesar dessas orientações, na EPRC - à semelhança de todas as escolas portuguesas em Portugal e no estrangeiro (em contextos linguísticos diferentes, como foi já referido no ponto I) -, os estudantes timorenses, mesmo que ainda se encontrem numa fase incipiente de domínio da língua, na disciplina de Português são obrigados a realizar análise literária de textos de Gil Vicente, Luís de Camões, Eça de Queirós e Fernando Pessoa, para referir apenas alguns exemplos.

Recordemos que o Português não é a língua materna da maioria dos alunos da EPRC (58% do grupo A e 80% do grupo B) e, no que diz respeito aos contactos com esta língua antes da frequência desta escola, quando os há, são maioritariamente lacunares, esporádicos e em concorrência com outras línguas, como ficou visível nas respostas dadas. Quanto ao grupo A, se é óbvio que há maior preocupação dos Encarregados de Educação com o uso da língua portuguesa, e que o contacto dos alunos com os meios de comunicação favorece a aprendizagem precoce de outras línguas além da materna - incluindo o Português -, também se poderá perceber que a aprendizagem daí resultante favorece, em crianças muito pequenas, a mistura de códigos. Por isso, não podemos considerar, de modo algum, que os alunos não falantes nativos de Português da EPRC tenham condições de adquirir rapidamente um nível de proficiência nesta língua equiparável ao dos falantes nativos da mesma idade.

Assim sendo, parece-nos pedagogicamente pouco adequado confrontar alunos que não dominam as estruturas do Português atual com o estudo de obras escritas em Português dos séculos XV, XVI ou

4 CECRL, p. 8.

mesmo XIX. Por isso, os alunos que não possuem fluência no uso do Português em muitas situações de comunicação (por exemplo, as que não se prendem com o uso quotidiano), quando confrontados com o estudo literário de textos tão complexos como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, ou a poesia de Fernando Pessoa, tendem a refugiar-se num mutismo e numa recusa em expor as suas dúvidas, que em nada contribui para uma aprendizagem efetiva. Invariavelmente, estes alunos acabam por sentir que há um enorme desfasamento entre o que sabem e o que se espera que eles saibam, resultando daí frustrações de várias ordens. No entanto, é isto que acontece a muitos alunos colocados em PLNM que transitam do nível B1 para o B2 e, por via dessa transição, se deparam com um programa de Português Curricular, por exemplo, de 9º ano, de 11º ou de 12º. Seria como exigir que um aluno português, com o equivalente a três anos de aprendizagem de Inglês, fosse capaz de compreender textos de Shakespeare e produzir sobre eles trabalhos de análise literária.

Quanto aos alunos mais novos, o simples facto de serem obrigados a transitar de nível se obtiverem positiva a PLNM no final do ano (mesmo que tenham atingido apenas 50% dos conhecimentos respeitantes ao nível em que foram posicionados) também se revela problemático, uma vez que, dificilmente, terão maturidade para estudar certos conteúdos. Para dar um exemplo, no nível B1, há situações de comunicação que pressupõem uma reflexão dos alunos sobre o mundo do trabalho ou sobre o casamento. Imagine-se alunos de 10 ou 11 anos - que, em virtude de terem transitado de ano, são obrigatoriamente transferidos do nível A2 para o B1 - a ter de debater estes temas com propriedade vocabular, ou a ter expressar opiniões por escrito. No entanto, é isso que está a acontecer na EPRC, em virtude da aplicação da legislação em vigor para o ensino de PLNM, a que estamos obrigados.

A desadequação da legislação aplicada em Portugal, para o ensino de PLNM, torna-se ainda mais evidente, se tivermos em conta que para a grande maioria dos alunos timorenses, o seu quadro de referências culturais pouco ou nada tem que ver com aquele que é evocado nos textos que lhes são dados a estudar. Daí que se deva considerar prematura a sua integração em turmas de Português Curricular, assim que atingem o nível B2, principalmente se esta transição implicar a frequência obrigatória de programas de Língua Portuguesa e Português com um nível de análise metalinguística e metadiscursiva que exige um domínio de vocabulário específico e um conhecimento muito mais profundo da estrutura da língua-alvo do que é exigido no programa de PLNM do nível B1. Do mesmo modo, também consideramos prematura a transição obrigatória de nível, sem que os alunos dominem todos ou a maior parte dos conhecimentos indicados nos descritores do nível em que se encontram (segundo o QECRL ou o QuaREPE) e não apenas 50%, dado que a aprendizagem e o conhecimento da estrutura de uma língua são processos que evoluem por etapas cumulativas.

Além disso, atualmente, embora a legislação em vigor aconselhe o agrupamento de alunos de PLNM por níveis de proficiência tendo em atenção a faixa etária, as provas de exame de PLNM dos níveis A2 e B1 são iguais para os alunos do 6º, 9º e 12º anos de escolaridade. Esta situação acarreta, como seria de esperar, dificuldades acrescidas, uma vez que a capacidade de comunicação dos falantes, independentemente da língua-alvo, não é independente da sua maturidade cognitiva e afetiva e o

universo de referências de um falante de 11 anos não se poderá equiparar ao de um falante de 15 ou 17 anos.

VII - Reflexão acerca dos baixos níveis de sucesso escolar e medidas a adotar para resolução do problema

7.1. Ponto da situação

Com o enquadramento legislativo referido no ponto anterior, não é difícil perceber as dificuldades dos alunos que transitam abruptamente de uma metodologia didática centrada no desenvolvimento de competências de comunicação em língua portuguesa e, sem as dominar por completo, se veem confrontados com programas de Português estruturados para falantes nativos desta língua ou para alunos estrangeiros que, por residirem em Portugal, poderão, eventualmente, atingir mais depressa um nível de proficiência linguística equivalente ao dos nativos. Mesmo que beneficiem de aulas de apoio (um bloco de 90 minutos por semana), estas são manifestamente insuficientes para suprir todas as lacunas de informação. Além disso, no contexto específico da EPRC, os alunos nesta situação constituem a maioria da população escolar, pelo que se torna quase inviável a adoção de estratégias personalizadas. O resultado desta desadequação legislativa ao contexto específico de Timor-Leste tem ficado bem patente nos resultados do Ranking. Convém ter em conta, a respeito dos critérios de correção aplicados nos exames nacionais, que estes não contemplam a situação dos falantes não nativos de Português, tratando-os como se fossem falantes nativos.

Pelo exposto, torna-se óbvio que o sucesso escolar dos alunos timorenses, principalmente dos que provêm de um contexto familiar onde o uso do Português é escasso ou inexistente, não pode ser encarado da mesma forma que o sucesso de alunos estrangeiros residentes em Portugal. Se é certo que alguns alunos se têm conseguido destacar, a maioria ainda se debate com inúmeras dificuldades para conseguir atingir um nível satisfatório. Essas dificuldades derivam, em grande parte, do pouco domínio que possuem da língua portuguesa. Por outro lado, o ensino imersivo⁵, praticado na EPRC por si só não consegue proporcionar a estes alunos situações informais de *input* linguístico em número suficiente, para que o uso da língua portuguesa se torne natural e espontâneo, visto que esta língua surge sempre associada aos conteúdos programáticos das disciplinas em estudo, que requerem construções linguísticas específicas das matérias abordadas. Uma vez saídos do recinto escolar - e até da situação de aula - estes alunos continuam a privilegiar a sua língua materna, fazendo pouco uso do Português como meio de comunicação informal.

A legislação que em Portugal se aplica aos alunos imigrantes carece de adaptação ao contexto específico de Timor-Leste, uma vez que, aqui, não se pode de todo afirmar que o uso do Português, fora da escola, seja extensivo e propiciador de uma situação de imersão linguística. Como refere Hanna Batoréo, investigadora e docente da Universidade Aberta:

5 - Sobre o ensino imersivo, Cf Antonieta Megale,
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf (acedido em 9/4/2014)

“Esta discrepância entre a língua materna das crianças e a língua adoptada pela escola para os fins oficiais pode constituir um grande entrave do ponto de vista psicolinguístico na luta pelo sucesso escolar, fenómeno bem conhecido por todos os países em que o plurilinguismo constitui a realidade vivida no dia-a-dia.”⁶

Além de constituir uma questão fundamental na área da política de língua (que não nos compete abordar neste estudo), o ensino de e em Português em Timor-Leste requer uma profunda reflexão em termos de didática das línguas. São numerosas as análises sociolinguísticas e didáticas já elaboradas, como se pode verificar na Bibliografia organizada por Hanna Batoréo.⁷ A mesma investigadora, num artigo de 2009, adverte que, entre outros fatores, o ensino de Português em Timor-Leste deve ter em conta “a disponibilização de professores adequadamente preparados e treinados a nível de Português língua não-materna, cientes dos desafios e das diferenças que o ensino/ aprendizagem da L1 e L2 trazem tanto aos alunos como aos professores”⁸.

7.2. Alguns exemplos concretos

A fim de se ilustrar a situação real, ao nível dos conhecimentos da Língua Portuguesa dos de uma boa parte dos alunos timorenses da EPRC, pelo menos no que se refere à expressão escrita, apresentamos seis exemplos de produções escritas por alunos do 12º ano de Português Curricular, recolhidas no presente ano letivo, a propósito de um tema dado para elaborar um texto argumentativo numa situação de teste, no primeiro período de aulas (anexo 3).

De acordo com os objetivos programáticos do 12º ano de Português, a proposta de trabalho sugerida no Grupo III do segundo teste do primeiro período foi a seguinte, para todos os alunos:

Elabora um texto argumentativo de duzentas a trezentas palavras, no qual apresentes uma reflexão sobre um dos temas propostos abaixo. Para fundamentares o teu ponto de vista, recorre no mínimo a dois argumentos, ilustrando cada um deles com um exemplo significativo. O discurso deve apresentar correção e adequação linguísticas e ter coerência, coesão e progressão lógica:

A - *O nosso tempo, ao privilegiar a imagem, a fama e o sucesso, parece ter-se esquecido dos valores fundamentais do ser humano.*

B - *É politicamente correto dizermos que nos preocupamos com os outros, mas se as nossas ações não forem coerentes com o que dizemos, de nada vale afirmarmos essa preocupação.*

6 - Cf Entrevista ao Observatório de Língua Portuguesa, in: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/noticias/timor-este-ensino-do-portugues-como-lingua-oficial> (acedido em: 21/4/2014)

7 - Disponível em: <http://www.catedraportugues.uem.mz/?target=lista-bibliografia-timor-leste> (acedido em: 21/4/2014).

8 - Hanna Batoréo, “A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades locais”, in: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n4_fulltexts/4c%20hanna%20batoreo.pdf (acedido em: 21/4/2014).

Na tabela abaixo, apresentam-se quatro respostas de alunos/as timorenses - que no 9º ano realizaram Exame Nacional de PLNM do nível B1 e que, em cumprimento da legislação em vigor, estudam o programa de Português Curricular desde o 10º ano, com 90 minutos por semana de apoio. Para contraste, apresentam-se mais dois exemplos, sendo um de um aluno português e outro de um aluno timorense oriundo/a de um contexto familiar em que se fala Português, que viveu em Portugal durante a infância, tendo aí frequentado o 1º Ciclo, e regressado a Timor há mais de cinco anos.

ALUNO 1 - TEMA A

Hoje em dia há muitas pessoas se viria a viver em luxo, tornava rapidamente a sua fama e nem tinha tido olhado à sua volta às pessoas que estão a pedir esmolas.

No entanto viviam em luxo, à riqueza veio rapidamente, como lágrimas caindo nas mãos. Muitas pessoas fossem famosas nem tiveram grande esforço como por exemplo as obras da construção nacional eram dados aos empresários nacionais e dados montantes de dinheiro pelo estado e foram utilizados 5% ou 10% do dinheiro para a construção, levando uma má construção para utilizadores.

Daí, nem se quer ajudar os outros que tinham tido falta de comidas usaram os restantes à construção privada como por exemplo andar de carros com últimas marcas e os pobres ficam magrecidos pelas egoistas do ser humano que é caracterizado por crime grave.

ALUNO 2 - TEMA B

Concordo com esta tema. Na minha opinião, hoje em dia, as pessoas para terem a simpatia ou confiança de uma pessoa fingiram que preocupassem com essa pessoa. Esta tema é mais relacionados principalmente ao políticos, por exemplo.

Antes de serem um ministro ou deputados, presidente, etc, nos seus discurso prometeram imensas coisas ao povo que para poderem votar em neles. Mas, cada promessa é para manipular as pessoas. Quando eles chegaram a ser o ministro ou deputado (que é representante do povo), o que é que eles fizeram primeiro, é fazer corrupção e privilegiar a vida. E os outros? Algumas morrem de fome, de pobreza, etc. As pessoas fazem isso porque, às vezes, não têm consciência própria. As pessoas dizem que preocupam com os outros para atingir aquilo que querem. Mas se as suas ações não foram coerentes com aquilo que dizem não vale apenas preocupar-se.

ALUNO 3 - TEMA B

É politicamente correto dizermos que nós preocupamos com os outros, mas se as nossas ações não forem coerentes com o que dizemos, de nada vale afirmarmos essa preocupação.

Eu concordo este tema porque vemos que muitas vezes a pessoa que preocupa é alguém mas quando suas ações não forem coerentes, é melhor não afirmarmos porque de nada valemos a preocupar.

Como por exemplo há uma pessoa que estamos mas as nossas ações não forem coerente é melhor não dizermos porque para ele nós não valemos nada, a preocupar a ele.

Por isso para mim é melhor preocuparmos a nós próprio porque quando preocupamos alguém e quando as nossas

ações não forem coerentes e para esta pessoa nós não valemos nada. É melhor preocuparmos a nós próprio do que preocuparmos a alguém.

ALUNO 4 - TEMA A

Eu concordo com o que é dito na frase “O nosso tempo, ao privilegiar a imagem, a fama e o sucesso, parece ter-se esquecido dos valores fundamentais do ser humano” pois ainda existe algumas pessoas que tem esse hábito de privilegiar a imagem, a fama e o sucesso para mostrar aos outros que não tem esse habito nenhum.

Algumas pessoas que tem esse hábito porque sentiam-se grande e é rico que tem um olhar abrangente ao mundo, para os outros que é pequeno e é pobre, por exemplo, em Timor isso acontece muito porque se encontra um bom emprego ou cargo começaram a esquecer dos valores fundamentais dos seres humanos que é ajudar os outros que não tem uma condição de vida favorável e ofendem as pessoas por não tinha conseguido arranjar um bom emprego ou cargo, por outro lado ainda existe boas pessoas que não dava nenhuma importancia a esse hábito de privilegiar a imagem, a fama e o sucesso porque o que mais interessava é os valores fundamentais do ser humano é que ajudar os outros.

ALUNO 5 - TEMA A

À medida que o tempo foi passando e a História evoluindo, parece ter havido uma regressão nos valores fundamentais do ser humano. Antigamente, mesmo antes de aparecer o dinheiro o ser humano já utilizava métodos de troca de posses, mas em vez de papel utilizava comida ou armas e que tem tivesse mais posses era quem exercia mais poder. Portanto sempre existiu uma hierarquia baseada na quantidade de bens materiais, então o que mudou verdadeiramente? Apareceu uma era consumista.

A era consumista iniciou-se com o desenvolvimento das tecnologias, o aparecimento da publicidade que vende essas tecnologias, assim como os produtos de beleza, as modelos nas revistas, ou seja, formaram-se modelos ideológicos e culturais aos quais todos querem estar à altura. Deixou-se de falar no trabalho árduo, na pobreza e na ética, ou melhor continua-se a falar mas desvalorizando-se. Agora muda-se um canal onde está a passar um documentário sobre a importância da vida e do bem-estar para se pôr numa entrevista a um multimilionário com trezentos carros e uma piscina.

As pessoas não mudaram porque o mundo mudou, o mundo é que mudou porque as pessoas o mudaram, e com esta mudança perderam-se alguns valores fundamentais. É agora obrigação do ser humano encontrá-los de novo.

ALUNO 6 - TEMA B

Muitas pessoas, afirmam que se preocupam com os assuntos dos outros. Por vezes essas pessoas tentam demonstrar que sentem compaixão pelos outros, e quem os ouve falar até parece que essas pessoas são umas “santas”.

De facto, é sempre bom tentarmos ajudar alguém, mas se só dissermos que nos preocupamos e por atrás fazemos precisamente o contrário, não faz sentido nenhum dizermos, e para isso, mais vale estarmos calados. Por exemplo, conheço muitas pessoas que dizem que se preocupam com o ambiente, com a reciclagem, com a elevada taxa de poluição e por vezes elas até dão lições de comportamentos cívicos a ter, para não prejudicar o meio, mas a

verdade, e eu já vi com os meus próprios olhos, é que depois disto tudo, elas são capazes de deitar a lata de refrigerante no chão quando o acabam de beber. Ou então, como os políticos de alguns países, que os querem ajudar a alcançar a paz e acabar com a miséria, mas no fundo, a verdade é que esses políticos têm sempre algum interesse no país que ajudam.

Embora muitas pessoas afirmam que o mais importante é ajudar e não se preocupar com o que a pessoa é ou faz por trás. Eu tenho a minha opinião, penso que é muito importante as nossas ações irem de encontro com o que dizemos, assim não estaremos a enganar o outro, e muito menos a nós próprios, caso contrário estamos a ser hipócritas. Não devemos fazer como os dirigentes de alguns países que afirmam ajudar, quando só estão a desajudar um outro país. Porque quando a direita dá, a esquerda não vê.

Por tudo isto apelo que devemos ser sempre coerentes, isto é, fazemos o que dizemos e dizemos o que fazemos.

Como se poderá observar nestes exemplos, muito dificilmente os quatro primeiros poderão corresponder ao perfil requerido para o 12º ano, no que concerne a capacidade de expressão escrita em Português e só terão chegado a este nível porque os critérios de avaliação não se centram apenas no domínio desta competência. As insuficiências são várias: concordância, seleção dos tempos e modos verbais, uso de preposições, propriedade vocabular, estrutura da frase, coerência e coesão textuais e, nalguns casos, influência da oralidade na escrita. Estes exemplos demonstram, também que a aquisição das estruturas linguísticas da língua portuguesa não se manifesta de igual modo em todos os estudantes: enquanto nos três primeiros enunciados os alunos demonstram ter compreendido o tema, embora haja diferenças consideráveis na expressão, no quarto tudo leva a crer que essa compreensão não ocorreu, limitando-se o aluno a repetir, com variações, a frase dada. O segundo e o quarto exemplos correspondem, visivelmente, a produções de alunos que dominam melhor o Português (embora o segundo esteja melhor do que o quarto) do que os alunos que produziram o primeiro e terceiro exemplos. Ainda assim, numa situação de Exame Nacional, a aplicação dos critérios gerais e específicos de avaliação obrigaria a penalizar estes textos com todos os descontos aplicáveis à extensão, correção linguística, bem como coerência e coesão textuais.

O quinto exemplo é um texto produzido por um falante nativo de Português. Neste, é bem visível a capacidade de expressão escrita própria de um falante nativo de 17 anos, proveniente de um contexto familiar com um nível de escolarização superior, como a maioria dos alunos portugueses da EPRC.

O sexto exemplo é de um aluno timorense proveniente de um contexto familiar onde se manteve o uso da língua portuguesa, mesmo durante o regime indonésio, por a família se ter deslocado para Portugal. Embora ocorram algumas insuficiências linguísticas, estas são pontuais e não afetam, de modo algum, a legibilidade do enunciado produzido, como acontece no primeiro caso aqui exposto. Este exemplo é bastante elucidativo da aprendizagem de uma língua segunda num contexto imersivo em todos os aspetos: na escola e fora dela. Quanto à capacidade de compreensão e expressão, este aluno poder-se-á considerar bilingue e o seu domínio do Português equivalente ao dos falantes nativos da mesma faixa etária.

É certo que os critérios de avaliação, ao incluírem outras competências para além da

compreensão e expressão escritas em Português podem permitir que estes alunos progridam, embora com evidentes lacunas, no seu percurso escolar. No entanto, o que lhes vai ser pedido, nos Exames Nacionais de 12º de Português Curricular, é que demonstrem capacidade de compreensão e análise de textos literários tão complexos como o de Luís de Camões, Fernando Pessoa ou José Saramago e que sejam capazes de produzir enunciados escritos analíticos, expositivos e argumentativos corretos, do ponto de vista estrutural e linguístico. Não será difícil prever o resultado que alcançarão os alunos que produziram os quatro primeiros exemplos aqui expostos e que não são caso único. Muito pelo contrário, mais de 50% do total de alunos do 12º ano encontram-se na mesma situação, face ao domínio do Português.

Por isso, tendo em conta os objetivos do Projeto Educativo da EPRC, cremos firmemente que estes alunos beneficiariam muito mais se, em vez de terem sido obrigados a estudar o programa de Português Curricular, tivessem prosseguido com um programa de PLNM para os níveis mais avançados (B2, C1, C2). Deste modo, haveria espaço e tempo para se realizar um treino sistemático das capacidades de comunicação em Português, o que muito dificilmente se consegue fazer para lá da gestão dos conteúdos programáticos a lecionar num programa de Português pensado e estruturado para falantes nativos desta língua. Os 90 minutos semanais de apoio têm-se revelado insuficientes para proporcionar a estes alunos a superação das suas dificuldades.

Os exemplos apresentados demonstram que houve uma aprendizagem muito pouco controlada das estruturas da língua-alvo, que não impediu que se cristalizassem algumas marcas da interlíngua usada pelos falantes. Essa cristalização produziu, naturalmente, efeitos cumulativos que impediram a aprendizagem eficaz de outras estruturas mais complexas. O resultado está patente na fraca qualidade dos enunciados escritos que estes alunos são capazes de produzir, mesmo no ano terminal do seu percurso escolar. Daí que seja urgente a adoção de medidas para que os alunos timorenses da EPRC possam, de facto, aprender a usar a língua portuguesa corretamente.

7.3. Medidas a adotar: sugestões

Pelo exposto nos pontos anteriores, cremos que, embora a adoção do ensino de PLNM, na EPRC, tenha trazido alguns benefícios aos alunos para quem o Português constitui uma língua não materna, a situação presente demonstra que é necessário ir mais além. Seria desejável, para se atender às reais necessidades educativas da maioria dos alunos da EPRC, a criação de um quadro legislativo para o ensino do PLNM mais adaptado ao contexto em que esta escola se insere.

Assim, cumpre-nos salientar a urgência de se proceder a reestruturações de fundo, para que os alunos melhorem as suas competências. Sendo uma língua transversal ao currículo, a superação das dificuldades linguísticas dos alunos timorenses em Português - e a consequente aquisição de uma maior fluência linguística - requer uma atenção especial, no que diz respeito à didática desta disciplina. A nível interno, acreditamos ser de toda a utilidade a observação mais pormenorizada dos descritores definidos

para cada nível, quer no QECRL quer no QuaREPE, no momento de elaboração das planificações e dos critérios de avaliação de PLNM. A nível externo, necessitamos de autorização do Ministério de Educação e Ciência para reestruturar o ensino de PLNM na EPRC, de modo a permitir que os alunos possam beneficiar de uma didática da língua adequada às suas necessidades de comunicação.

Pensamos que o objetivo de “contribuir para a qualificação da população de Timor-Leste, em particular das suas crianças e jovens”, expresso do Decreto-Lei n.º 48/2009 de 23 de Fevereiro, só poderá ser completamente atingido através de uma aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna, prolongando o treino sistemático das competências comunicativas dos alunos até aos níveis B2, C1 e C2. Assim, a aproximação ao texto literário português poderia continuar a ser feita numa perspetiva de divulgação cultural, principalmente nos níveis C1 e C2, atendendo aos objetivos definidos no Projeto Educativo. No entanto, isto iria permitir aos alunos que não possuísem capacidades de comunicação equivalentes às dos falantes nativos desta língua um outro tipo de trabalho, mais direcionado para o conteúdo significativo desses textos do que para a análise metadiscursiva e metatextual.

O ensino de Português a falantes nativos de outras línguas através de programas estruturados com base na totalidade do espectro de perfis linguísticos definidos no QECRL e no QuaREPE não é novo. É isso que acontece, por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa ministrado pelo Instituto Camões, que também cumpre o objetivo de promover e divulgar esta língua, através de uma didática de PLNM que abrange todos os níveis, desde o A1 ao C2. Consideramos que, para os alunos da EPRC que têm mais dificuldade em atingir um nível de proficiência linguística em Português equivalente ao dos falantes nativos, seria mais útil poderem prosseguir o seu estudo desta língua como PLNM do que serem inseridos em turmas de Português Curricular, onde dificilmente poderão realizar um percurso de aprendizagem por etapas, a partir do que já sabem, adaptado ao seu ritmo e perfil sociolinguístico.

::Conclusão

Como ficou demonstrado neste estudo, a consolidação do uso da língua portuguesa em Timor-Leste é um processo ainda em curso. Assim sendo, não se poderá afirmar, seguramente, que os alunos da EPRC para os quais o Português não constitui língua materna, realizam o seu processo de aprendizagem desta língua em contexto de imersão linguística, como acontece em Portugal com os alunos estrangeiros. Em Timor, a frequência do *input* linguístico em Português que os alunos recebem, fora da escola, é esporádica e concorre com outras línguas, como se pôde observar no tratamento dos dados do questionário. Este facto não tem permitido, aos alunos timorenses da EPRC, uma rápida aquisição do domínio linguístico necessário que lhes permita passar da fase de mistura de línguas para uma alternância eficaz em termos comunicativos. Além disso, o contacto diário com várias línguas fora do espaço escolar, pela sua intensidade, também afeta as situações de uso exclusivo do Português por parte dos falantes nativos desta língua, como ficou visível nas respostas relativas às atividades de tempos livres.

Por outro lado, as diferenças estruturais entre a língua materna da maioria dos alunos da EPRC e a língua-alvo que têm de adquirir são notórias. Esta situação reflete-se no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade do trabalho produzido pelos alunos, como ficou demonstrado nos exemplos de enunciados escritos apresentados neste estudo. É um facto que a maioria destes alunos necessita de mais tempo para adquirir um nível de proficiência elevado a Português, que lhe permita prosseguir estudos nesta língua.

Apesar de a EPRC, pelo seu estatuto de Escola Portuguesa, estar originalmente vocacionada para atender às necessidades educativas da comunidade portuguesa e dos falantes nativos de Português, a verdade é que estes constituem uma minoria.

Daí que, atendendo ao contexto específico em que se encontra, bem como às características e necessidades educativas do público-alvo, não se possa equiparar a situação da EPRC à de outras escolas portuguesas no quadro da CPLP. Esta situação deve ser entendida como particular e merecedora de medidas mais adaptadas ao contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa decorra da melhor forma e seja eficaz para os alunos. Tais medidas passam, necessariamente, pela aplicação de uma metodologia e didática específicas do Português como Língua Não Materna (PLNM) ao longo de todo o currículo, para os alunos que apresentem mais dificuldades em atingir um nível de proficiência linguístico equivalente ao dos falantes nativos da mesma faixa etária.

Por isso, os professores do Departamento de Línguas da EPRC reiteram a necessidade de se prolongar o ensino de PLNM até aos níveis avançados, à semelhança do que acontece no Instituto Camões, bem como de se ter em especial atenção a adaptação dos conteúdos das provas de avaliação aos alunos mais novos. Reforçamos a ideia de que o treino sistemático das competências comunicativas dos alunos, em língua portuguesa, requer um tempo que se torna incompatível com a gestão dos programas de Português Curricular, pelo que consideramos prematura a lecionação destes programas a alunos que não possuem um domínio das estruturas do Português equivalente ao dos falantes nativos da mesma faixa etária.

Em suma, reiteramos a necessidade de obter autorização, por parte da tutela, para podermos prolongar o ensino de PLNM até aos níveis avançados (B2, C1 e C2), a fim de permitir - aos alunos que revelem mais dificuldade em adquirir fluência no uso do Português - uma aprendizagem mais eficaz das competências comunicativas nesta língua. Na ausência de instrumentos de avaliação de final de ciclo para estes níveis, manifestamo-nos na disposição de os elaborar na escola, atempadamente, e de os submeter a validação, a fim de garantir a sua aplicabilidade.

::Referências bibliográficas

Ançã, Maria Helena, “Da Língua Materna à Língua Segunda”, <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm> (acedido em 9/4/2014)

Batoréo, Hanna, “A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades locais”, http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n4_fulltexts/4c%20hanna%20batoreo.pdf (acedido em: 21/4/2014)

Cardoso, Ana Josefa Gomes (2005), *AS INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS DO CABOVERDIANO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=217537>, (acedido em: 8/4/2010)

Ceia, Carlos, “L1 L2 e LE” http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1609&Itemid=2 (acedido em 9/4/2014)

Gass, Susan M. & Larry Selinker (1994), “Interlanguage in context”, *Second Language Acquisition - An Introductory Course*, Cap. 9, pp. 259-303, in: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=217530>, (acedido em: 20/4/2010)

Grosso, Maria José (coord.) (2011), *QuaREPE - Quadro de Referência Para o Ensino de Português no Estrangeiro: Documento Orientador*, <https://www.instituto-camoes.pt/epe-inscricoes/quarepe>, (acedido em:20/3/2014)

Hull, Geoffrey & Lance Eccles (1ª ed 2001), *Gramática da Língua Tétum*, Lidel, Lousã, 2005.

Leiria, Isabel (coord.) (2008), “Orientações Programáticas de PLNM para o Secundário”, (doc. Homologado pelo MEC em 2008)

Leiria, Isabel (2001), *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, Universidade de Lisboa, 2001, <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses/1636-1636/file.html>, (acedido em: 3/4/2014)

Mateus, Maria Helena Mira (coord.) (2008), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, ILTEC, Fundação Calouste Gulbenquian, Lisboa, 2008

Megale, Antonieta, “Bilinguismo e Educação Bilingue Discutindo Conceitos”, http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf (acedido em 9/4/2014)

Oliveira, Ana Maria Roza; “Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues”, *Educação & Comunicação*, 7, 86-101, https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/255/1/n7_art8.pdf (acedido em: 9/4/2014)

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, DGIDC

Schültz, Ricardo (2006), “INTERFERÊNCIA, INTERLÍNGUA E FOSSILIZAÇÃO”, in: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>, (acedido em: 30/4/2010)

Sim-Sim, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1998

::Anexos

Anexo 1 - ficha sociolinguística do aluno, grupo A

Anexo 2 - ficha sociolinguística do aluno, grupo B

Anexo 3 - respostas dos alunos em Exames Nacionais

FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA DO ALUNO
FISHA SOCIOLINGÜÍSTIKA BA ALUNOS
Pré-escolar, 1º e 2º anos do 1º Ciclo
Pré-eskolar, 1º e 2º anos husi 1º Ciclo

Nome (Naran): _____ Nº: _____ Ano: _____ Turma: _____

Anexo 1

Esta ficha vai ajudar a Escola a identificar as línguas que o senhor e o seu educando dominam.

Fisha ida neé atu bele ajuda Eskola hodi bele identifika lian sira nebe maka ita boot sira domina no ita boot nia oan domina ou hatene.

Não será alvo de avaliação. Preencha-a cuidadosamente e peça ajuda à educadora/professora, caso tenha dúvidas.

Nee laos para atu halo avaliação. Preenche ho kuido no bele husu ajuda ba edukadora/profesora sira, se ita boot sira iha duvidas ou pergunta nebe maka la kompriende.

INFORMAÇÃO GERAL SOBRE O SEU FILHO / EDUCANDO
INFORMASAUN GERAL KONA BA ITA BOOT NIA OAN/ALUNU

Tabela 1 (preencha o espaço em branco) / (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran)

Sexo		Idade (até 30 de set. 2013) (too 30 de set. 2013)	Onde nasceu o seu educando? <i>Ita boot nia oan moris iha nebe?</i>	Nacionalidade <i>Nasionalidade / husi nasaun nebe?</i>	Se não nasceu em Timor-Leste, diga com que idade veio para Timor. <i>Se ita nia oan la moris iha Timor-Leste, dehan mai ho idade ou tinan hira maka mai Timor.</i>
F	M				
Com quem vive o seu educando? <i>Ita boot nia oan hela ho se?</i>					

Tabela 2 (preencha o espaço em branco) / (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran):

O seu educando frequentou outra escola antes da EPRC? <i>Ita boot nia oan keta tama tiha eskola seluk antes nia tama ba EPRC?</i>				Idade com que entrou na EPRC <i>Ho idade hira maka ita nia oan tama ba EPRC</i>	Nível que começou a frequentar <i>Nível ou kelas hira maka ita nia oan komesa tama ba eskola</i>				
					Pré-escolar			1º Ciclo	
Sim		Não			3 anos	4 anos	5 anos	1º ano	2º ano
Se respondeu Sim, diga qual ou quais e onde. <i>Se hatan Sim, hateten mai husi eskola ida nebe.</i>									

INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS PESSOAS COM QUEM O ALUNO VIVE
INFORMASAUN KONA BA EMA NEBE HO SE MAKALUNU HELA BA

Tabela 3 (preencha o espaço em branco) / (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran):

Nacionalidade das pessoas com quem o aluno vive <i>Ema sira iha uma nebe maka alunu neé hela ba sira nia Nasionalidade saida</i>						
Pai/Aman	Mãe/Inan	Avô/Avo Mane	Avó/Avo Feto	Tios/Tiun sira	Primos/Primu sira	Outros/Sira Seluk

Tabela 4 (preencha o espaço em branco) / (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran):

Profissão das pessoas com quem o aluno vive <i>Ema sira iha uma nebe maka alunu neé hela ba sira nia Profissão/Servisu saida</i>						
Pai/Aman	Mãe/Inan	Avô/Avo Mane	Avó/Avo Feto	Tios/Tiun sira	Primos/Primu sira	Outros/Sira Seluk

Tabela 5 (coloque X na opção correta) / (Tau letra X iha tabela nebe maka los):

	Nível de estudos das pessoas com quem o aluno vive <i>Ema sira iha uma nebe maka alunu neé hela ba sira nia Nível do estudos saida</i>					
	Não frequentou a escola <i>La Escola</i>	1º Ciclo (Escola Primária)	2º Ciclo (Escola Primária)	3º Ciclo (Pré-Secundário)	Secundário	Superior
Pai/Aman						
Mãe/Inan						
Avô/Avo Mane						
Avó/Avo Feto						
Tios/Tiun sira						
Primos/Primu sira						
Outros/Sira Seluk						

Tabela 6 - Diga em que língua(s) conversam as pessoas com quem o aluno vive (preencha o espaço em branco):

Hateten mai, lian saida deit maka alunu koalio ho ema sira iha uma nebe mak alunu nee hela ba (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran):

	Pai/Aman	Mãe/Inan	Avô/Avo Mane	Avó/Avo Feto	Tios/Tiun sira	Primos/Primu sira
Mãe/Inan						
Avô/Avo Mane						
Avó/Avo Feto						
Tios/Tiun sira						
Primos/Primu sira						
Outros/Sira Seluk						

LÍNGUA(S) USADA(S) PELO EDUCANDO

LIAN NEBEÉ MAKALUNU USA/KOALIA

Tabela 7 (preencha o espaço em branco) / (preenche/hakerek iha espasu ou tabela mutin nia laran):

Qual foi a primeira língua que o seu educando falou? <i>Ita boot nia oan hatene uluk koalio lian saida?</i>	O seu educando aprendeu a falar outra(s) língua(s) antes de entrar na escola? <i>Ita boot nia oan aprende ona koalio lian sira seluk antes nia tama ba eskola?</i>			Se respondeu Sim, diga qual ou quais <i>Se hatan Sim, hateten mai lian ida nebe</i>
	Sim		Não	

Tabela 8 - Em que língua(s) o seu educando conversa com (escreva na tabela abaixo quais são):

Lian saida deit maka ita boot nia oan koalio ho (Hakerek ba iha tabela ida kraik lian ida nebee deit):

a mãe / Inan	o pai / Aman	os irmãos / Maun alin/feton ho naan	outras pessoas (fora da escola) / <i>Ema seluk (Laos iha eskola)</i>

Tabela 9 - O seu educando costuma usar o Português fora da escola? (coloque X na opção correta):

Wainhira sai ona husi eskola Ita boot nian oan koalio bebeik lian portugues? (Hakerek letra X iha tabela nebe maka los):

Sempre <i>Bebeik</i>	Quase sempre <i>Atu Bebeik</i>	Algumas vezes <i>Dala Ruma</i>	Raramente <i>Ladun</i>	Nunca <i>Nunca</i>

Tabela 10 - Fora da escola, em que línguas o seu educando (escreva na tabela abaixo quais são):

Iha uma, ka sai eskola ita boot nia oan usa lian saida hodi (Hakerek ba iha tabela ida kraik, lian ida nebe deit):

Vê televisão <i>Hare televisaun</i>	Brinca com os amigos <i>Halimar ho Kolega</i>	Vê filmes / DVDs <i>Hare filmes / DVDs</i>

Obrigado pela colaboração!

Obrigado barak ba ita nia serbisu hamutuk!

Nota: Esta última parte da ficha é para ser preenchida pela escola

Nota: Iha parte ikus nian husi fisha ida nee eskola maka sei preenche/hakerek

Tabela 11 - Línguas usadas na escola (*escreva na tabela abaixo quais são*):

Lian saida deit maka alunu usa ka koalía iha eskola (Hakerek ba iha tabela kraik, lian ida nebe deit):

Língua(s) que o aluno fala <i>Lian saida deit maka alunu koalía</i>			
Nas aulas <i>Iha sala laran</i>	Nos intervalos <i>Iha Rekreo</i>		
	Com os colegas <i>Ho kolega sira</i>	Com os educadores / professores <i>Ho educadores / professores sira</i>	Com os auxiliares <i>Ho auxiliares/Funsionario nebee maka hare alunus sira</i>

FICHA SOCIOLINGÜÍSTICA DO ALUNO
3º e 4º anos do 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e Secundário

Nome: _____ Nº: _____ Ano: _____ Turma: _____

Anexo 2

- Esta ficha vai ajudar a Escola a identificar as línguas que tu e os teus familiares dominam.
- Não será alvo de avaliação. Preenche-a cuidadosamente e pede ajuda ao teu professor, caso tenhas dúvidas.

INFORMAÇÃO GERAL

Tabela 1 (preenche o espaço em branco):

Sexo		Idade (até 30 de set. 2013)	Diz onde nasceste	Diz qual é a tua nacionalidade	Se não nasceste em Timor-Leste, diz com que idade vieste para Timor	Quem é o teu Encarregado de Educação?
F	M					
Com quem vives?						

Tabela 2 (preenche o espaço em branco):

Frequentaste outra escola antes da EPRC?				Idade com que entraste na EPRC	Para que nível entraste?				
Sim		Não			Pré-escolar	1ºCiclo	2ºCiclo	3ºCiclo	Secundário
Se respondeste <u>Sim</u> , diz qual ou quais e onde.									

INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS PESSOAS COM QUEM VIVES

Tabela 3 (preenche o espaço em branco):

Nacionalidade das pessoas com quem vives						
Pai	Mãe	Avô	Avó	Tios	Primos	Outros

Tabela 4 (preenche o espaço em branco):

Profissão das pessoas com quem vives						
Pai	Mãe	Avô	Avó	Tios	Primos	Outros

Tabela 5 (coloca X na opção correta):

Pai	Nível de estudos das pessoas com quem vives					
	Não frequentou a escola	1º Ciclo (Escola Primária)	2º Ciclo (Escola Primária)	3º Ciclo (Pré-Secundário)	Secundário	Superior

Mãe						
Avô						
Avó						
Tios						
Primos						
Outro(s)						

Tabela 6 - Diz em que língua(s) conversam as pessoas com quem vives (preenche o espaço em branco):

	Pai	Mãe	Filhos	Avós	Tios	Primos
Mãe						
Filhos						
Avós						
Tios						
Primos						
Outros						

LÍNGUA(S) USADA(S) PELO ALUNO

Tabela 7 (preenche o espaço em branco):

Qual foi a primeira língua que falaste?	Além dessa língua, aprendeste a falar outras antes de entrares na escola?				Se respondeste <u>Sim</u> , diz qual ou quais
	Sim		Não		

Tabela 8 - Que língua(s) falas na escola (escreve na tabela abaixo quais são):

Nas aulas	Nos intervalos		
	Com os colegas	Com os professores	Com os auxiliares

Tabela 9 - Que língua(s) falas fora da escola (escreve na tabela abaixo quais são):

Com a mãe	Com o pai	Com os irmãos	Com os avós	Com os tios	Com os primos	Com os amigos/vizinhos

Tens dificuldades no uso do Português? Sim ☐ Não ☐

Tabela 10 - Se respondeste Sim, preenche a tabela abaixo (coloca X nas opções):

As minhas dificuldades no uso do Português					
Perceber o que ouço			Dizer o que quero / preciso		
Poucas	Algumas	Muitas	Poucas	Algumas	Muitas
Perceber o que leio			Escrever o que quero / preciso		
Poucas	Algumas	Muitas	Poucas	Algumas	Muitas

Costumas usar o Português fora da escola? Sim ☐ Não ☐

Tabela 11 - Se respondeste **Sim**, preenche a tabela abaixo (*coloca X nas opções*):

Todos os dias	Quase todos os dias	Alguns dias	Raramente

Tabela 12 - Diz em que língua(s) (*escreve na tabela abaixo*):

Lês	Vês televisão	Vês filmes	Ouves rádio	Escreves no <i>facebook</i> / outras redes sociais	Brincas	Escreves SMS

Tabela 13 (*preenche o espaço em branco*):

Pretendes estudar na Universidade?		Que curso gostavas de fazer?		Em que país gostavas de continuar os estudos?
Sim		Não		

Obrigado pela colaboração!

Anexo 2

Aluno 1

Hoje em dia há muitas pessoas se virão a viver em luxo, tornava rapidamente a sua fama e nem tinha tido olhado a sua volta as pessoas que estão a pedir esmolas.

No entanto viviam em luxo, a riqueza veio rapidamente, como lágrimas caindo nas mãos. Muitas pessoas fossem famosas nem tiveram grande esforço como por exemplo as obras da construção nacional eram dadas aos empresários nacionais e dados montantes de dinheiro pelo estado e foram utilizados 5% ou 10% do dinheiro para a construção, levando uma má construção para utilizadores.

Dai, nem se quer ajudou os outros que tinham tido falta de comida usavam os restantes à construção privada como por exemplo andar de carros com ultimas marcas e os pobres ficam magrelos pelas egoístas do ser humano que é caracterizado por crime grave.

Aluno 2

Tema B:

Concordo com esta tema. Na minha opinião, hoje em dia as pessoas para terem a simpatia ou confiança de uma pessoa fingem que se preocupassem com essa pessoa. Esta tema é mais relacionadas principalmente aos políticos, por exemplo. Antes de serem um ministro ou deputados, presidente, etc, nos seus discursos prometiam imensas coisas ao povo que para podermos votar em eles. Mas, cada promessa é para manipular as pessoas. Quando ele chegaram a ser o ministro ou deputado (que é representante do povo), o que é que eles fizeram primeiro é fazer corrupção e privilegiar a vida. E os outros? Algumas morrem de fome, de pobreza, etc. As pessoas fazem isso porque, às vezes, não têm consciência própria. As pessoas dizem que preocupam com os outros para atingir aquilo que querem.

Aluno 3

Grupo III → Tema B

É politicamente correto dizermos que nós preocupamos com os outros, mas se as nossas ações não forem coerentes com o que dizemos, de nada vale afirmarmos essa preocupação.

Eu concordo este tema vemos que muitas ~~vezes~~ vezes a pessoa que preocupa a alguém mas quando suas ações não forem coerentes, é melhor não afirmarmos porque de nada valem a preocupar.

Como por exemplo há uma pessoa que estamos mas as nossas ações não fazem coerente é melhor há uma pessoa não dizermos porque para ele nós não valemos nada, a preocupar a ele.

Por isso para mim é melhor preocuparmos a nós próprios porque quando preocupamos alguém e quando as nossas ações não forem coerentes e para esta pessoa nós não valemos nada. É melhor preocuparmos a nós próprios do que preocuparmos a alguém.

Aluno 4

Eu concordo com o que é dito na frase "O nosso tempo, ao privilegiar a imagem, a fama e o sucesso, parece ter-se esquecido dos valores fundamentais do ser humano" pois ainda existe algumas pessoas que tem esse hábito privilegiar a imagem, a fama e o sucesso para mostrar aos outros que não tem esse hábito nenhum.

Algumas pessoas que tem esse hábito porque sentem-se grande e rico que tem um olhar abrangente ao mundo, para os outros que é pequeno e é pobre, por exemplo, em Timor isso acontece muito porque se encontra um bom emprego ou cargo começam a esquecer dos valores fundamentais dos seres humanos que é ajudar os outros que não tem uma condição de vida favorável e defendem as pessoas por não tinham conseguido arranjar um bom emprego ou cargo, por outro lado ainda existe boas pessoas que não dava nenhuma importância a esse hábito de privilegiar a imagem, a fama e o sucesso porque o que

Aluno 5

A medida que o tempo foi passando e a História evoluindo, parece ter havido uma regressão nos valores fundamentais do ser humano. Antigamente, mesmo antes de aparecer o dinheiro o ser humano já utilizava métodos de troca de coisas, mas em vez de papel utilizava comida ou armas e que tem tido mais poder. Portanto sempre existiu uma hierarquia baseada na quantidade de bens materiais, então o que mudou verdadeiramente? Apareceu uma era consumista.

A era consumista iniciou-se com o desenvolvimento das tecnologias, o aparecimento da publicidade que vende essas tecnologias, assim como produtos de beleza, as modas nas revistas, ou seja, formaram-se modelos ideológicos e culturais aos quais todos querem estar à altura. Deixou-se de falar no trabalho árduo, na pobreza e na ética, ou melhor continuou-se a falar mas desvalorizando-se. Agora mudou-se um canal onde está a passar um documentário sobre a importância da vida e do bem-estar para se pôr numa entrevista a um multimilionário com trinta anos e uma esposa.

As pessoas não mudaram porque o mun-

do mudou, o mundo é que mudou porque as pessoas o mudaram, e com esta mudança perderam-se alguns valores fundamentais. É agora obrigação do ser humano encontrá-los de novo.

Aluno 6

Muitas pessoas, afirmam que se preocupam com os assuntos dos outros. Por vezes essas pessoas tentam demonstrar que sentem compaixão pelos outros, e quem os ouve falar até parece que essas pessoas tentam demonstrar são umas "santas".

De facto, é sempre bom tentarmos ajudar alguém, mas se só dissermos que nos preocupamos e por trás fazemos precisamente o contrário, não faz sentido nenhum dissermos, e para isso, mais vale estarmos calados. Por exemplo, conheço muitas que dizem que se preocupam com o ambiente, com a reciclagem, com a elevada taxa de poluição e por vezes elas até dão lições de comportamentos cívicos a ter, para não prejudicar o meio, mas a verdade, e eu já vi com os meus ~~olhos~~ próprios olhos, é que depois disto tudo, elas são capazes de destar a lata de ~~refrigerante~~ refrigerante no chão quando acabarem o acabam de beber. Ou então, como os políticos de alguns países, que os querem ajudar a alcançar a paz e acabar com a miséria, mas no fundo, a verdade é que esses políticos têm sempre algum interesse no país que ajudam.

Embora muitas pessoas afirmam que o mais importante é ajudar e não se preocupar com o que a pessoa é ou faz por trás. Eu tenho a minha opinião, penso que é muito importante as nossas ações irem de encontro com que dizemos, assim não estaremos a enganar o outro, e muito menos a nós próprios, caso contrário estamos a ser hipócritas. Não devemos fazer como os dirigentes de alguns países que afirmam ajudar, quando só estão a desajudar um outro país. Porque quando a direita dá, a esquerda não vê.

Por isto tudo isto apelo que devemos ser sempre coerentes, isto é, fazermos o que dissermos e dissermos o que fazemos.