

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uso de textos autênticos de Timor-Leste no ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna em nível inicial (A1.2.): potencialidades e desafios

Zeferina da Graça

M

2025



Zeferina da Graça

Uso de textos autênticos de Timor-Leste no ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna em nível inicial (A1.2.): potencialidades e desafios

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e pela Professora Doutora Andreia Catarina dos Reis Vaz Warrot

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória do meu pai Joaquim de Jesus e
da minha irmã Jacinta da Jesus.

À minha mãe e aos meus irmãos, pelo carinho e motivação.

Ao meu marido e filhos por partilharem e estarem comigo nos
meus momentos difíceis e felizes neste percurso.

Sumário

Dedicatória	1
Sumário	2
Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	8
Abstract	9
Rezumu.....	10
Índice de Figuras	11
Índice de Quadros	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1. Identificação do problema	18
1.1. Descrição do estágio pedagógico	18
1.2. Observação de aulas.....	18
1.3. Descrição do público-alvo	19
1.4. Identificação do tema	21
2. Enquadramento teórico	23
2.1. Materiais autênticos: definição.....	23
2.2. Textos autênticos	27
2.2.1. Definição e tipologia	27
2.2.2. Importância e benefícios	29
2.2.3. Critérios de seleção.....	31
2.2.4. Os textos autênticos nos documentos orientadores.....	34
3. Propostas didáticas e a sua implementação	40
3.1. Desafios e estratégias.....	41
3.2. Regência 0	44
3.3. Regência 1	45
3.4. Regência 2	48
3.5. Regência 3	51

3.6. Regência 4	53
3.7. Avaliação da implementação das propostas didáticas.....	55
Conclusão	62
Referências Bibliográficas	64
Anexos	67
Anexo 1.....	68
Anexo 2.....	71
Anexo 3.....	75
Anexo 4.....	82
Anexo 5.....	890
Anexo 6.....	95
Apêndices	96
Apêndice 1.....	97
Apêndice 2.....	99

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizada o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatGPT baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatGPT based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 10/09/2025

Zeferina da Graça

Agradecimentos

Primeiro que tudo, dirijo a minha gratidão a Deus, à minha Casa Sagrada e aos *Matebian*, por conseguir terminar o presente trabalho.

Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento especial à professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho por apostar na minha ideia e mostrar o caminho que tenho de seguir com dedicação, paciência, humildade e com um sentido de equipa. Pela sua orientação cuidadosa e por todo o apoio no estágio e na concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Andreia Catarina dos Reis Vaz Warrot, coorientadora deste relatório de estágio, pela disponibilidade, que mesmo distante fisicamente esteve presente e ativa durante o processo deste relatório.

Agradeço igualmente:

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela simpatia, sabedoria e humildade e a todos os docentes do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, pela partilha de conhecimentos no ensino aprendizagem de Português Língua Não Materna.

Ao Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH), pelo apoio financeiro ao longo da frequência deste Mestrado.

À Universidade do Porto, pelo seu acolhimento durante esta formação.

Ao Instituto de São João de Brito, Cassait, pelo apoio académico.

A todos os amigos, pela amizade, pelo apoio moral e pela partilha no estudo e pelo acolhimento nesta cidade invicta.

A todos os meus primeiros alunos de Português Língua Não Materna durante o estágio na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela compaixão e pela colaboração durante a prática letiva.

Aos amigos e familiares que me motivam à distância.

Ao meu querido falecido pai Joaquim de Jesus, pelo amor e por nunca deixar de acreditar no valor da educação. À minha querida mãe Ana de Jesus, pelo carinho e oração. Aos meus irmãos e sobrinhos pela partilha e pela motivação.

Aos meus sogros e cunhados pelo apoio, motivação e oração.

Aos meus filhos Naiquei e Zé, pelo desafio e por me ensinaram a ser responsável.

E, por fim, ao meu Nelson Nunes, por todo o amor, apoio, confiança e paciência. Sem o teu apoio, esta conquista não teria sido possível.

“Que os teus olhos vejam por aqueles que nunca tiveram a vez
Por aqueles que perderam a vez
Por todos quantos partiram a vez.
Que os teus olhos vejam para além do que foi dado para ver!”

Luís Cardoso, *Olhos de coruja olhos de gato bravo* (p. 66)

Resumo

O uso de materiais autênticos na aula de língua permite aos alunos um contacto próximo com o uso da língua na comunicação real e, ao introduzirmos os textos autênticos de Timor-Leste na sala de aula de Português Língua Não Materna no nível inicial estamos a dar conhecer Timor-Leste e alguns dos seus aspetos socioculturais por meio da língua portuguesa. Estes textos autênticos promovem o desenvolvimento da competência linguística a par da competência intercultural, numa perspetiva pluricêntrica da língua. Começando com uma breve contextualização e reflexão sobre algumas ambiguidades conceptuais associadas ao tema tratado (Gilmore, 2007), Guarento & Morley, 2011), o presente trabalho concentra-se nas potencialidades e desafios da utilização dos textos autênticos de Timor-Leste na sala de aula de PLNM no nível inicial A1.2, em Portugal. Para atingir o objetivo deste trabalho, foram lecionadas seis aulas, com diferentes conteúdos temáticos ancorados em textos de imprensa timorense. Estas aulas foram lecionadas a dezasseis alunos do Curso Semestral de Português para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Partindo das 6 aulas dadas, concluímos que os textos autênticos trabalhados ajudam os aprendentes a desenvolver o seu conhecimento linguístico e a conhecer alguns aspetos socioculturais de Timor-Leste. Reconhecemos também que esses textos podem desmotivar alguns alunos, devido à sua complexidade, enquanto podem reforçar a motivação de outros, pela introdução de elementos de um mundo, para eles, desconhecido. Assim, consideramos que os textos autênticos são um dos instrumentos imprescindíveis na aula de PLNM, desde que sejam bem selecionados e tratados.

Palavras-chave: textos autênticos; textos de imprensa de Timor-Leste; interculturalidade; língua pluricêntrica; português língua não materna.

Abstract

The use of authentic materials in language classes allows students to come into close contact with the use of language in real communication. By introducing authentic texts from East Timor into Portuguese as a Non-Native Language classes at the beginner level, we are introducing students to East Timor, in general, and to some of its sociocultural aspects through the Portuguese language. These authentic texts promote the development of linguistic competence alongside intercultural competence, from a pluricentric perspective of language. Beginning with a brief contextualization and reflection on some conceptual ambiguities associated with the topic (Gilmore, 2007; Guarento & Morley, 2011), this report focuses on the potential and challenges of using authentic texts from East Timor in the PNNL classroom at the initial level A1.2 in Portugal. To achieve the goals established for this study, six classes were taught, with different thematic content based on texts from the Timorese press. These classes were taught to sixteen students of the Semester Course of Portuguese for Foreigners at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. Based on the six lessons taught, we concluded that the authentic texts used helped learners developing their linguistic knowledge and learn about some sociocultural aspects of East Timor. We also recognize that these texts may demotivate some students due to their complexity, while they may reinforce the motivation of others by introducing elements of a world that is unknown to them. Therefore, we consider that authentic texts are one of the essential tools in PNNL classes, when well selected and handled.

Key-words: authentic texts; press texts from East Timor; interculturality; pluricentric language; portuguese as a non-native language.

Rezumu

Uzu materiál auténtiku sira nian iha aula lian nian permite ba alunu sira kontaktu ida ne'ebé besik liu ho lian ne'ebé ema uza iha komunikasaun real, no bainhira ita introduz testu auténtiku sira husi Timor-Leste iha aula lian português la'ós lian inan nian iha nível inisiál ita fó koñese Timor-Leste no nia aspetu sosiokultural balun ba alunu sira liu husi lian português. Testu auténtiku sira-ne'e promove desenvolvimentu kompeténsia linguística a par ho kompeténsia interkultural, iha perspektiva plurenséntrica lian português nian. Husi kontestualizasaun badak no reflesaun kona-ba ambiguidade balun husi koseptu ne'ebé liga ho tema ne'ebé ami trata (Gilmore, 2007), (Guarento & Morley, 2011), traballu ida-ne'e rasik konsentra iha potencialidade no dezafiu sira husi utilizaun testu auténtiku sira Timor-Leste nian iha aula português la'ós lian inan iha nível inisiál A1.2, iha Portugal. Atu atinji objetivu husi traballu ne'e, ami hanorin ona aula neen, ho konteúdu sira ne'ebé diferente ankoradu iha testu sira husi imprensa Timor nian. Aula sira-ne'e ami hanorin ba alunu sanulu resin neen iha *Curso Semestral de Português para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Husi aula neen ne'ebé ami fó, ami konklui katak testu auténtiku sira ne'ebé ami uza ne'e ajuda tebes aprendente sira atu desenvolve sira-nia koñesimentu linguítiku no atu koñese mós aspetu sosiokultural sira balun husi Timor-Leste. Ami rekoñese mós katak testu sira ne'e, bele dezmotiva alunu sira balun, tanba testu sira ne'e nia kompleksidade, nune'e mós bele reforsa motivaun ba alunu sira seluk, husi introdusaun kona-ba elementu balun husi mundu seluk ne'ebé sira la koñese. Ho nune'e, ami konsidera katak, testu auténtiku sira sai hanesan instrumentu ida ne'ebé impresindível iha aula PLLI, bainhira ita hatene hili no trata ho didiak.

Liafuan-xave sira: testu auténtiku sira; testu imprensa Timor-Leste nian; interkulturalidade; lian pluriséntrica; português la'ós lian inan.

Índice de Figuras

FIGURA 1- NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA DE ACORDO COM QECRL

29

Índice de Quadros

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS DO EP

43

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – Nacionalidade dos alunos da turma do estágio	20
GRÁFICO 2 – LM dos alunos	21
GRÁFICO 3 – Pergunta 4 – Foi interessante ficar a conhecer um pouco sobre os meios de transporte?	57
GRÁFICO 4 – Respostas às perguntas 1 e 2	58

Lista de abreviaturas e siglas

CPLP – COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

EP – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

FLUP – FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

LM – LÍNGUA MATERNA

MA – MATERIAIS AUTÊNTICOS

MPLÉ – MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA / LÍNGUA ESTRANGEIRA

PB – PORTUGUÊS DO BRASIL

PE – PORTUGUÊS EUROPEU

PLE – PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

PLNM – PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

PLS – PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

PTL – PORTUGUÊS DE TIMOR-LESTE

QECRL – QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

QUAREPE – QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

TA – TEXTOS AUTÊNTICOS

U.P – UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório tem como propósito apresentar o trabalho teórico e prático realizado durante 1º semestre do ano letivo 2024/2025 do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (MPLE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, doravante designado por FLUP.

Este mestrado contribuiu de uma forma significativa para a nossa formação pessoal e profissional como professor(a) de língua portuguesa, na sua vertente não materna. Além disso, oferece a oportunidade de aprofundar e atualizar o nosso conhecimento pedagógico-didático, bem como de adquirir ferramentas essenciais que serão extremamente vantajosas para a nossa prática docente futura. Estes conhecimentos académicos ajudar-nos-ão a apoiar outros aprendentes que têm português como língua não materna (PLNM), particularmente timorenses que, apesar de viverem num território em que a língua portuguesa é uma das línguas oficiais, apresentam uma grande diversidade cultural e linguística.

O tema selecionado como foco do projeto de investigação e implementação pedagógico-didática de que este relatório dá conta diz respeito a textos de Timor-Leste, um país longínquo relativamente a Portugal, onde decorreu o EP no âmbito do MPLE. Atendendo ao carácter pluricêntrico da língua portuguesa, consideramos pertinente expor os aprendentes a alguns materiais autênticos (MA) de origem timorense desde o nível A1.2.

Apercebemo-nos de que o uso de MA numa sala de aula de línguas não é uma questão nova. A sua utilidade já tem sido discutida desde os anos 60 do século XX. Vários estudos mostraram as suas potencialidades enquanto um dos meios motivadores na aprendizagem de uma língua estrangeira. São inúmeros os autores que defendem a utilização de MA, particularmente: Morrow (1977), Breen (1985), Brosnan Melvin e Stout (1987), Tomlinson (2012), Melvin e Stout (1987), Kramsch (1993), McGraw (1995), Gebhard (1996), Higuchi (1998), Richards (2006); Gilmore (2007), Guarento e Morley (2011), entre outros.

Os MA são manifestação pura da língua-cultura de um país e constituem um conjunto de conteúdos rico e diversos no ensino e aprendizagem de uma língua. O uso dos textos autênticos (TA) é considerado como uma forma de apresentar ao nosso público-alvo a utilização da língua na sua forma verdadeira, tal como é produzida pelos nativos, neste caso os de Timor. Ao integrar os TA timorenses na sala de aula de PLNM, estamos a introduzir também o aspeto pluricêntrico que a língua portuguesa tem. Reconhecemos que o português tem duas variedades bem estabelecidas, isto é, o Português Europeu (PE) e o Português do Brasil (PB). Além destas variedades, temos também outras duas variedades do continente África em processo de sistematização e descrição, como por exemplo, o Português de Angola e o Português de Moçambique.

Reconhecendo a pluralidade das variedades do português e a importância de expor esta característica ao nosso público-alvo, também ele diverso, achamos importante incorporar alguns conteúdos que visam tocar este aspeto. Por isso, a escolha de introduzir os TA de Timor neste nível de iniciação reflete a flexibilidade de adaptar a metodologia/conteúdo de ensino aos múltiplos contextos socioculturais e linguísticos dos alunos como também da própria professora estagiária.

Os motivos que nos levaram a escolher textos de Timor-Leste vão ao encontro da questão sociocultural timorense, uma vez que os textos escolhidos transmitem a realidade cultural do país. Por outro lado, como referimos anteriormente, a questão de pluricentrismo de língua portuguesa está também na base da escolha dos textos. É uma forma de mostrar aos alunos de PLNM a variedade que esta língua tem. Como afirma Correia (2020, citada por Duarte (2022), numa das suas crónicas do *Diário de Notícias*:

Para ser verdadeiramente grande, a língua portuguesa deve crescer sem desertificar tudo à sua volta, criando terreno fértil para habitar com outras línguas, tornar-se cada vez mais mestiça, multicolorida e multifacetada, mais rica, mais fortalecida pelos contributos das línguas e das culturas que com ela se irmanam. (p. 43)

Neste contexto, devemos realçar que a grandeza da língua portuguesa não está em tentar dominar ou excluir outras línguas ou variedades em seu redor, mas sim em

coexistir com elas, lidando com as diferenças e acumulá-las. Assim, tornando esta língua mais rica e multifacetada. A integração de diferentes culturas, faz com que o português cresça de forma inclusiva e dinâmica.

O uso dos TA timorenses e a contemplação o pluricentrismo do português não são apenas uma fundamentação teórica, mas também um pilar para a estrutura deste trabalho. A percepção da língua portuguesa como um fenómeno multicultural e multifacetado, como defendido por Correia (2020), conduz a seleção e o emprego dos TA de Timor nas aulas de PLNM.

Com base nas características dos MA referidas, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar as potencialidades e limitações do uso dos MA em português, na sala de aula de PLNM, no contexto de imersão linguística.

Ao longo da elaboração deste trabalho, optamos pela designação de Português Língua não Materna (PLNM) para caracterizar o contexto das nossas aulas, pelo facto de esta designação ser mais abrangente, acolhendo diferentes contextos de aprendizagem que se encontravam no seio do nosso grupo como português língua segunda (PLS) e português língua estrangeira (PLE). Como já mencionado, também este perfil diverso justifica uma abordagem pluricêntrica da língua, numa tentativa de ir ao encontro de algumas características dos estudantes e das suas expectativas para o curso de língua portuguesa.

Relativamente à estrutura deste trabalho, o presente relatório está dividido em três partes. O primeiro capítulo dá conta da descrição do EP, da observação de aulas, da descrição do público-alvo e da justificação da escolha do tema. O segundo capítulo, por sua vez, prende-se com o enquadramento teórico em que se apresentam alguns conceitos sobre os MA, definição e tipologia dos TA, benefícios e importância desses mesmos textos na aula de PLNM nos níveis iniciais, critérios para a sua seleção e os TA nos documentos orientadores. Finalmente, o terceiro capítulo dedica-se às propostas didáticas e a sua implementação e por último encerra-se com a conclusão deste trabalho.

1. Identificação do problema

1.1. Descrição do estágio pedagógico

O EP é uma das unidades curriculares obrigatória do curso de MPLE da FLUP. Segundo o regimento deste mestrado, o EP subdivide-se em duas partes: a prática letiva supervisionada e o relatório final. Esta unidade curricular encontra-se no 2º ano do plano de estudos do curso e pode ser realizada dentro ou fora da FLUP, Estando a esta unidade curricular alocados 48 créditos ECTS.

No presente caso, o estágio foi realizado na FLUP, como já referido, no Curso Semestral de Português para Estrangeiros da, o qual tem a duração de 60 horas e se dirige a um público falante nativo de outras línguas que não a língua portuguesa, a partir dos 16 anos de idade. Este curso oferece aulas de vários níveis de proficiência linguística, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001). Para estar num nível deste curso, os alunos devem submeter-se a um teste diagnóstico online ou transitam para o nível seguinte ao realizado anteriormente no mesmo curso. As aulas são realizadas em modo presencial.

Podemos dizer que o EP é um momento muito importante na formação inicial de um futuro professor, pois nele um/a professor/a estagiário/a tem a oportunidade de se estreia na prática docente em ambiente educação real. Ele é um barómetro que avalia o desenvolvimento de um/a professor/a estagiário/a na sua prática letiva.

1.2. Observação de aulas

A nossa primeira observação de aulas ocorreu no dia 9 de outubro de 2024 e foi realizada no nível A1.2 (acordo com o QECRL (Conselho da Europa, 2001)), e as aulas desenrolaram no horário diurno. Esta observação de aula decorreu na turma da professora orientadora do EP e do presente relatório, a Professora Doutora Ângela Carvalho. Foi nesta primeira aula que os aprendentes, as professoras estagiárias e a professora titular da turma tiveram oportunidade de se apresentar.

Antes de as professoras estagiárias lecionarem as suas aulas supervisionadas, houve oportunidade de acompanhar as aulas lecionadas pela professora titular da turma, o que se revelou muito rentável do ponto de vista didática. Durante a observação, tomámos nota de todos os aspetos que nos pareceram pertinentes e úteis para a nossa futura atuação em sala de aula. Observámos a sequência e a articulação dos temas abordados, a dinamização de sessões para aprofundar os conhecimentos dos alunos, interação oral entre professor e aluno (como fazer com que os alunos participem de forma “obrigatória”, por questionário dirigido ou de forma voluntária, por questionário aberto), os materiais selecionados e o vocabulário utilizado. Podemos considerar também este momento como uma fase de preparação mentalidade tomada de consciência da diversidade do contexto e das exigências dos alunos e das nossas próprias limitações. Estas observações possibilitaram às professoras estagiárias conhecer o perfil de cada aluno, o que contribuiu para a escolha e a preparação dos materiais, e até para mudança do tema que se pretendia trabalhar neste nível, como foi o nosso caso.

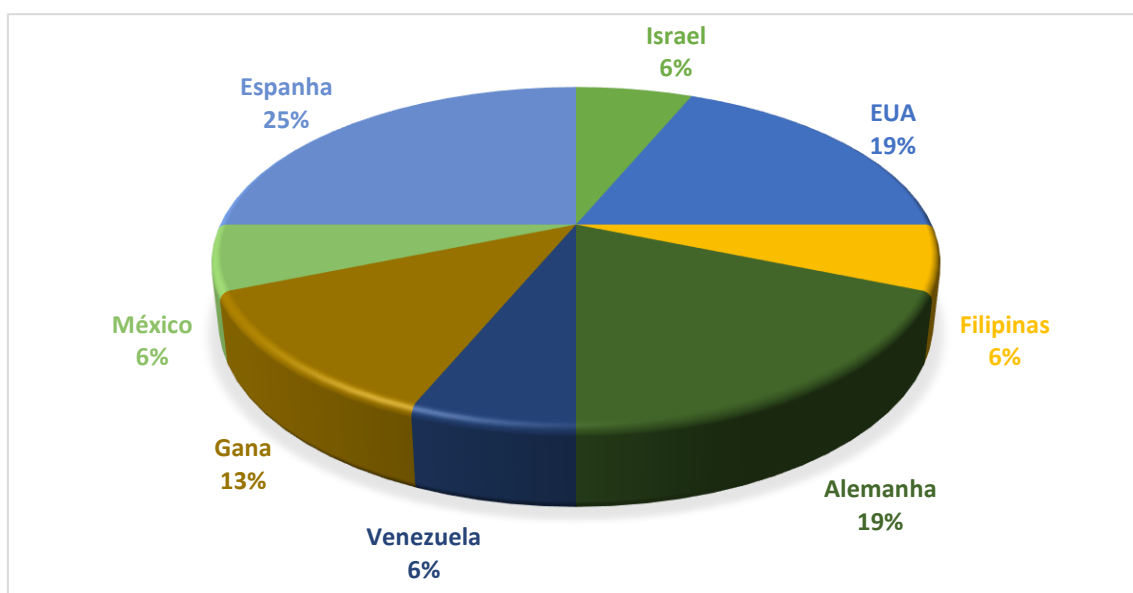
Ao longo da observação das aulas pudemos verificar que alguns alunos usavam o inglês no momento de esclarecimento de dúvidas. Mesmo assim, a professora titular da turma pediu-lhes para tentarem primeiro em português. As aulas foram lecionadas em português e a utilização da língua inglesa mobilizada só em momentos de extrema necessidade. Apresentando um caso concreto ocorrido numa aula, a professora titular forneceu a tradução para inglês da palavra “sagrado” (sacred), dado que estes alunos estavam num nível de iniciação, e por vezes explicar em português, conceitos abstratos torna-se muito difícil.

1.3. Descrição do público-alvo

A turma acompanhada no âmbito do EP correspondia ao nível A1.2 e era constituída por 16 alunos: jovens-adultos, não nativos da língua portuguesa, que estavam no Porto por vários motivos, como estudo, trabalho ou interesse pessoal pela língua e pela cultura portuguesa.

Com o propósito de obter informações preliminares sobre este público-alvo, a professora titular da turma preparou um questionário sociolinguístico, que enviou aos alunos por correio eletrónico no primeiro dia da aula. Através dos dados recolhidos, pudemos identificar que eles tinham idades compreendidas entre os 18 e 74 anos¹, o que demonstra a coexistência de diferentes gerações seio na mesma turma. Do ponto de vista da origem destes alunos, verificámos igualmente que a turma era heterogénea, dado que eles eram oriundos de diversos contextos ou países, designadamente da Alemanha, Espanha, Estados Unidos da América, Filipinas, Gana, Israel, México e Venezuela, como se pode observar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Nacionalidade dos alunos da turma do estágio

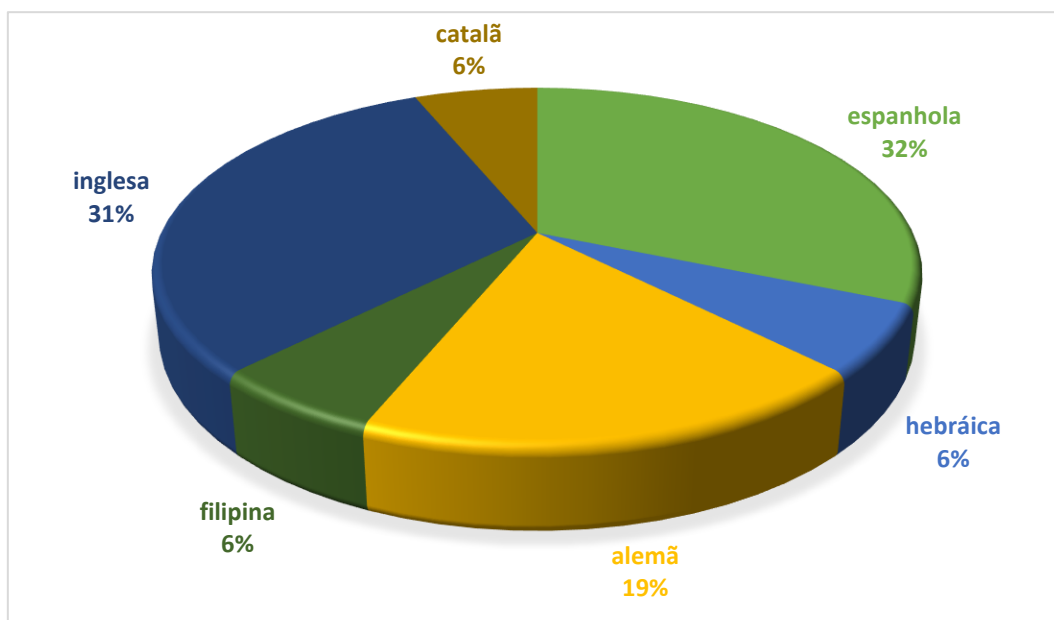


Além da diversidade das nacionalidades, os formandos eram falantes de diferente língua materna (LM), tal como alemão, catalão, espanhol, filipino, hebraico e inglês. O espanhol era a LM predominante nesta turma. Apesar de terem diferentes línguas maternas, estes alunos revelavam também domínio de outras línguas

¹ Não se apresenta a média de idades, pois alguns aprendentes não indicaram idade no questionário que preencheram.

estrangeiras como francês e inglês. A maioria dos alunos conseguia comunicar-se bem em inglês.

Gráfico 2 - LM dos alunos



De modo geral, os alunos da turma de estágio manifestavam interesse em melhorar a sua compreensão e comunicação em português, de modo a poder estabelecer uma relação mais eficaz com os falantes nativos, tanto na vida profissional como na vida pessoal.

1.4. Identificação do tema

Antes da realização do EP, tinha pensado em trabalhar com alguns textos literários, particularmente os de Timor-Leste. O motivo desta escolha teve origem pelo gosto pela literatura timorense e pelo interesse em promovê-la num contexto específico, neste caso num cenário de ensino-aprendizagem de português numa perspectiva pluricêntrica, junto dos aprendentes da turma onde se iria realizar o EP. Levar os textos literários de Timor para estas aulas estaria ao serviço de uma abordagem intercultural, permitindo aos aprendentes transportarem-se para um outro mundo em língua portuguesa. Esta posição é suportada pelo próprio *QuaREPE* (Grosso *et al.*, 2011):

O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras percepções, descubra outras perspectivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas. (p.13)

No entanto, depois de realizarmos a observação de aulas, percebemos que esta turma estava num nível muito básico e que os textos literários não eram adequados para este público.

Assim, tomando por base as características do público-alvo, optámos por trabalhar com textos não literários de Timor-Leste, focando-nos em algumas notícias retiradas do *Diligente*, o qual é um *website* informativo desenvolvido por um grupo de jovens timorenses que procuram publicar notícias totalmente em português, em Timor-Leste. Os textos que escolhemos para a nossa sala de aula eram de carácter informativo, contendo linguagem simples e concisa e selecionado textos enquadrados com os conteúdos programáticos da turma.

Trabalhar TA de Timor na sala de aula de PLNM foi uma oportunidade e, ao mesmo tempo, um desafio, porque, por um lado, gostaríamos de mostrar ao nosso público que a língua-alvo da sua aprendizagem também é falada fora do território português, por vezes com alguns traços característicos do português falado pelos timorenses, o que manifesta o aspeto pluricêntrico que esta língua tem; por outro lado, tivemos receio de que os aprendentes da turma de estágio não se interessassem por outra cultura além da portuguesa e resistissem às propostas didáticas.

Por fim, concluímos que o presente trabalho nasceu do nosso amor por Timor-Leste e da vontade de mostrar ao nosso público-alvo que, apesar de Timor estar geograficamente distante dos outros países de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), também é a parte integrante da língua portuguesa. Os materiais utilizados durante o EP representam uma forma de ensinar a língua portuguesa com um sabor a Timor.

Seguidamente, exploraremos algumas teorias desenvolvidas sobre MA que se revelam particularmente pertinentes para este trabalho.

2. Enquadramento teórico

2.1. Materiais autênticos: definição

Atualmente, estamos a viver na era de digitalização, a qual torna a vida quotidiana mais fácil do que nunca. Num piscar de olhos, todos os acontecimentos e todas as coisas de que gostamos ou não gostamos chegar-nos-ão sem as termos solicitado, se começarmos a navegar na *internet*, um meio que passou a ser uma varinha mágica para quem a usa, e os professores não são exceção. Com esse meio, podemos aceder aos diversos materiais autênticos sem termos de nos deslocar.

Vários estudos revelam interesse pela utilização de materiais autênticos nas aulas de línguas. Sendo assim, antes de abordarmos a importância da sua manipulação, a sua pluralidade enquanto ferramentas de ensino, como os usar e quais as diretrizes para a sua utilização, vamos primeiro compreender o que são os materiais autênticos.

O termo material autêntico (MA) é formado por duas palavras “material” e “autêntico”. No *Dicionário da Língua Portuguesa Novo Acordo Ortográfico* (2013), a palavra “material” significa:

Material adj.2g. **1** que diz respeito à matéria **2** formado de matéria **3** não espiritual; corpóreo; concreto **4** relativo a bens materiais; refere a dinheiro **5** pesado; maciço **6** grosseiro; estúpido **7** sensual ■ n.m. **1** conjunto dos objetos e aparelhos que usam numa indústria, numa construção, numa exploração **2** mobiliário, utensílio, aparelhos e instrumentos necessários à realização de determinada atividade **3** MILITAR armamento apetrechos militares **4** conjunto de notas, factos, ideias e matérias que se reúnem para a produção de uma obra intelectual (Do lat. *materiāle*-, «id.»). (p. 1035)

Podemos dizer que os primeiros sete significados estão a descrever a natureza física da palavra, e os quatro últimos relacionam-se aos meios ou recursos utilizados

para conseguir determinada coisa. Entre as quatro definições apresentadas, a número dois é a mais adequada para designar o sentido da palavra “material”.

Seguidamente, consultámos também o significado da palavra “autêntico” no mesmo dicionário:

Autêntico adj. **1** legalizado juridicamente **2** certificado por testemunho público **3** que é do autor a quem se atribui **4** fidedigno **5** verdadeiro **6** sincero (Do gr. *authentikós*, «que faz autoridade», pelo lat. *authentīcu-*, «autêntico») (p. 188)

Podemos dizer que as três definições iniciais estão ligadas ao uso legal ou da autoridade legal/competente, e as outras se referem ao sentido da palavra autêntico. Com base nestes significados, podemos resumir que o termo MA pode significar meios ou material concreto que utilizamos para realizar algo. Esse meio ou material é algo indefinido. Para ser mais claro, vamos ver o que diz a literatura sobre esse conceito.

De acordo com Berwald (1986), citado por Carvalho (1993, p. 188), “Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de língua”. Peacock (1997, [p. 250]), citado por Al Azri e Al Rashdi (2014, p. 250), define “authentic materials as the materials that have been produced to fulfill some social purposes in the language community”. Já Kienbaum, Russel e Welty (1986) afirmam que “Authentic materials are those that have not been specially written or recorded for the language learner but were originally directed at the native speaker” (p. 7), e acrescentam que esses materiais são dados brutos de uma cultura, e a capacidade dos alunos para compreenderem essa cultura dependerá da sua capacidade de interpretar esses dados.

Apercebemo-nos, ao tentar definir esse conceito, de que essa não era uma tarefa fácil, uma vez que existem muitas definições acerca da sua conceituação. É um termo que os investigadores utilizam com menos confiança, pois é um tema problemático que causa discussões. Rost (2005), citado por Al Azri e Al Rashdi (2014, p. 250), afirma que “authenticity is one of the terms which researchers talk about questionably”. Para Kilickaya (2002), “The definitions of authentic materials are slightly different in literature”. O que há em comum nessas definições é a menção à “exposição a uma língua

real e a sua utilização na sua própria comunidade” (p. 1). De facto, Al Azri e Al Rashdi (2014) identificaram e classificaram algumas ideias comuns desse conceito, a saber:

1. Herrington and Oliver (2000) suggested a new pedagogical term, called “authentic learning”. This term is directly related to the students' real life and prepares them to face and deal with real world situations.
2. According to Herod (2002) authentic learning ‘materials and activities’ are designed to imitate the real world situations.
3. Nunan (1988) defines authentic materials as the materials “which have been produced for purposes other than to teach language”.
4. Jordan (1997) defines authentic texts as the ones which are not designed for pedagogical aims.
5. Jacobson *et al.* (2003, p. 1) sees authentic materials as printed materials, which are used in classrooms in the same way they would be used in real life.
6. In other words, Stubbs (1996) defines authentic texts as “actual, attested, and such that they have real authentic instances of use”.
7. According to Carter & Nunan (2001, p. 68) authentic materials are “ordinary texts not produced specifically for language teaching purposes”. (p. 250)

De acordo com esta identificação e classificação, podemos concluir que os MA, que não foram produzidos originalmente para fins didáticos, preparam o aluno para uma situação de comunicação real.

Se falarmos de MA, é óbvio que referimos também a questão da autenticidade e dos TA. Tal como para MA se encontram diversas definições, o mesmo acontece com o termo “autenticidade”. Gilmore (2007) apresenta-nos oito significados desse conceito:

1. A língua produzida pelos falantes nativos para falantes nativos numa comunidade linguística específica. (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989);

2. A língua produzida por falantes/escritores reais para um público real, transmitindo uma mensagem real (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson & Voller 1997);
3. As qualidades atribuídas a um texto pelo recetor, no sentido de que não são vistas como algo inerente ao próprio texto, mas como algo conferido a ele pelo leitor/ouvinte (Widdowson 1978/9; Breen 1985);
4. A interação entre professores e alunos, sendo um “processo pessoal de engajamento” (van Lier 1996: 128);
5. Os tipos de tarefas escolhidas (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento & Morley 2001);
6. A situação social de sala de aula (Breen 1985; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002);
7. A avaliação (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000);
8. A cultura, e a capacidade de se comportar ou pensar como um grupo de língua-alvo, de modo a ser reconhecido e validado pelos elementos desse grupo (Kramsch 1998). (p. 98)

O próprio autor resumiu que “[...] the concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these.” Perante estas possibilidades, ele pondera que o excesso de significados pode tornar este conceito muito esquivo por demasiado elusivo e acabando por perder o seu sentido. Por esta razão, sugeriu a limitação de conceito aos critérios objetiváveis. A complexidade de interpretar esse conceito está na sua subjetividade.

Para terminar o debate sobre estes conceitos, podemos concluir que tudo depende da forma como estes materiais serão aplicados. Como afirma Tatsuki (2006), citado por Shomoossi e Ketabi (2007):

Even with the poorest and most unnatural sounding textbook or supplementary materials in the world, a skilful teacher can find a way to create authenticity through social interaction. However, even the most brilliantly crafted textbook

or infinite supplementary resources are useless in the hand of an unskilled teacher. (p. 152)

Por isso é que as estratégias e o conhecimento de um professor, ao selecioná-los e implementá-los, são alguns fatores fundamentais para aferir o seu efeito no processo de aprendizagem de uma língua. Como refere Isabel Margarida Duarte, no seu texto “*Os chats online como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE*” (2020):

Assim, cabe ao professor o bom senso de saber usar este material de forma doseada, de saber selecioná-lo, adaptá-lo e fazer com ele o trabalho necessário para que se torne um bom recurso e uma fonte útil de input linguístico para o aluno, conseguindo contextualizá-lo, explicar as suas características linguísticas e discursivas e explorar ao máximo as suas virtualidades pedagógicas. (p. 46)

Mais uma vez, gostaríamos de realçar que o papel de um professor na sala de aula é como uma pedra angular. Ele que sustenta e orienta os demais elementos.

Na sessão que se segue, iremos apresentar algumas hipóteses relacionadas com os TA que são relevantes para esta pesquisa.

2.2. Textos autênticos

Na secção anterior, referimos que materiais autênticos, autenticidade e TA são conceitos interconectados. Alguns pesquisadores, ao explicar o conceito de MA ou de autenticidade, tendem a associá-lo aos textos. Termos como “authentic texts”, “printed materials”, “ordinary texts” e “idiomatic texts” são frequentemente usados nas suas interpretações.

2.2.1. Definição e tipologia

Habitualmente, associamos “texto” ao produto escrito ou manuscrito. De seguida, vamos ver a definição dessa palavra no *Dicionário da Língua Portuguesa Novo Acordo Ortográfico* (2013, p. 1547) que importa citar:

Texto [eif] n.m. **1** Conjunto ordenado de palavras ou frases escritas de um autor ou de uma obra, por oposição a comentários, aditamentos, traduções, etc., feito sobre ele **2** obra escrita considerada na sua redação original **3** palavras que se citam para demonstrar alguma coisa **4** trecho ou fragmento da obra de um auto; passagem **5** passo da Escritura que forma o assunto de um sermão **6** qualquer escrito destinado a ser dito ou lido em voz alta **7** LINGUÍSTICA sequência finita e organizada de enunciados, que constitui a unidade fundamental do processo comunicativo e que é dotada de sentido e de uma determinada intencionalidade **8** pl. coleções de direito, sobretudo direito romano e canónico (Do lat. textu-, «tecido», part. pass. de texĕre, «tecer; entrelaçar»).

A partir do que o dicionário nos indica, tentamos classificar a definição de “texto” em três grupos: de 1 a 6 são definições mais tradicionais, que tentam definir o texto como um produto de alguém; o número 7 é o mais científico ou mais conveniente; por fim, o 8 é mais direcionado à lei ou regulamentos da igreja.

Antes de expor algumas teorias relacionadas com o texto autêntico (TA), gostaríamos de citar também a origem etimológica dessa palavra, que vem do latim “*textus*”, que significa “tecido”. Essa correlação ajuda-nos a perceber a natureza do texto. Tal como o tecido, que é feito por vários fios entrelaçados, um texto é formado por palavras entrelaçadas que formam um conjunto coeso e com sentido.

No QECRL (Conselho da Europa, 2001) “o texto é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.” (p. 30)

De seguida, procuramos expor algumas ideias sobre TA. Ao definir autenticidade, Morrow (1977), citado por Gilmore (2007), explica que “An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (p. 98). Jordan (1997, p. 113), citado por Kilickaya (2004), descreve o MA como textos “not written for language teaching purposes” (p. 1). Por sua vez, Little *et al.* (1998), citado por Guariento e Molly (2001), referem que “An

authentic text is one 'created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced'" (p. 347).

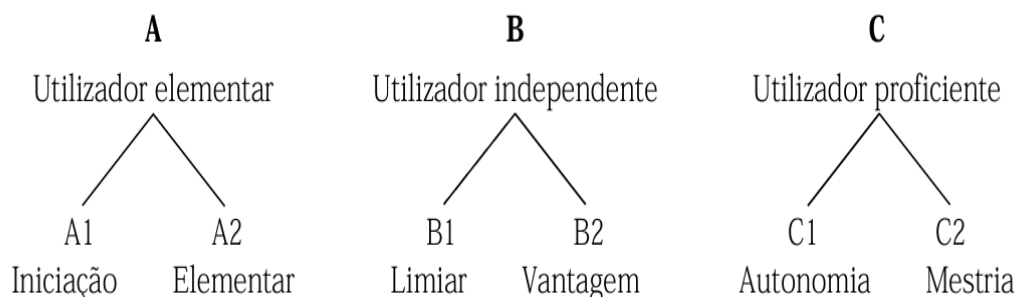
Velasquez (2007, p. 133) destaca que muitos professores de línguas (neste caso de língua inglesa) utilizam dois tipos de texto nas suas aulas, isto é, TA e simplificados. Ambos os textos exercem um papel muito importante na aprendizagem das línguas. Enquanto os TA fornecem aos alunos uma utilização quotidiana da língua e a experiência na cultura-alvo, os textos adaptados proporcionam uma linguagem de fácil compreensão, adaptada às suas capacidades de língua estrangeira num determinado nível.

De seguida, atentaremos à importância e benefícios dos TA enquanto um dos *inputs* essenciais na aprendizagem de língua.

2.2.2. Importância e benefícios

Antes de mostrar os benefícios e importância destes *inputs* na sala de aula de PLNM, particularmente nos níveis iniciais, vamos retomar os Níveis Comuns de Referência de proficiência em línguas, segundo o QECRL (Conselho da Europa, 2001). De acordo com este documento, existem seis níveis comuns de referência, que se agrupam em três grandes tipos de utilizador. Esses níveis ainda se podem dividir em subníveis, como se apresenta na figura 1:

Figura 1 Níveis comuns² de referência de acordo com o QECRL



² Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 48

O QECRL (Conselho da Europa, 2001) apresenta uma descrição pormenorizada dos perfis correspondentes a cada nível. A turma acompanhada no EP era de nível A, A1.2. O nível A1 – iniciação –, é considerado o nível mais baixo e demonstra esta escala global:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (p. 49)

Neste trabalho, não pretendemos escolher especificamente uma das competências referidas no QECRL, mas apostamos no uso de TA de Timor-Leste para promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, numa perspetiva de competências integradas.

Tal como outros recursos que são utilizados em contexto de sala de aula, os MA apresentam benefícios linguísticos e não linguísticos. Peacock (1997), citado por Al Azri e Al Rashdi (2014) apresenta-nos quatro benefícios linguísticos associados aos MA, que importa referir: (1) expõem o aluno ao uso da língua na comunicação real; (2) são mais ligados às necessidades do aluno; (3) influenciam positivamente a motivação do aluno; (4) fornecem informação de carácter cultural (p. 251, tradução nossa). Enquanto TA, estes podem ser mais motivadores, dado que são uma prova de que a língua é usada com fins relacionados com a vida real e de que é falada por pessoas reais (Peacock, 1997). Além destes benefícios, Lee (1995), citado por McCoy (2016), acrescenta que “authentic texts are often regarded as more interesting than textbook materials because they can be more up-to-date and relate to everyday issues and activities.” (p. 17)

Tal como Peacock (1997), Gilmore (2007) acredita que os MA têm um forte efeito positivo na motivação. E acrescentou que a motivação é considerada como a chave do sucesso de uma aprendizagem em geral e de uma aprendizagem da língua em particular. Da mesma forma, Kilickaya (2004) afirma que, usar MA aumentar a motivação dos

alunos para aprenderem uma língua, porque os aprendentes sentem que estão a praticar uma língua real que se usa para além da sala de aula. Para concluir, Sherman (2003), citado por Al Azri e Al Rashdi (2014), salienta que a importância dos MA reside no facto de “ser uma janela para a cultura”³.

De facto, a nossa experiência de estágio permite-nos corroborar que o uso de TA, especialmente aqueles que refletem aspetos culturais específicos de Timor-Leste, foram, para a generalidade dos alunos, muito motivadores e permitiram uma aprendizagem da língua, em várias competências, mais natural e significativa. Acreditamos ainda que, para os estudantes que aderiram às propostas didáticas, este tipo de recurso e a sua didatização pode ter contribuído para o desenvolvimento da sua competência intercultural. Este tipo de texto, permite aos alunos um confronto cultural entre a sua cultura e a cultura do outro. Dar espaço aos alunos para apresentarem aspetos da sua cultura na língua que estão a aprender, tornam a sala de aula de PLNM como um cenário intercultural. A escolha de textos que ilustram práticas culturais, como a Casa Sagrada, o Barlaque e a Lenda do Crocodilo, não só permitiram alargar o vocabulário e fomentar a aprendizagem e prática de itens gramaticais, mas também potenciaram a compreensão de normas culturais e valores da comunidade lusófona, tendo, para o projeto de que o presente relatório de estágio dá conta a língua portuguesa sido tomada na sua vertente pluricêntrica.

A presença TA nos níveis iniciais, permite aos nossos alunos um contacto precoce com a cultura e com a língua no seu uso real, o que lhes proporciona uma base mais sólida, expondo os aprendentes a variedades que esta língua apresenta e outros aspetos que não se encontram nos textos didáticos padronizados.

2.2.3. Critérios de seleção

³ Aspas do autor.

Percebemos que, ao usar os TA nas aulas de línguas, estamos a aproximar o nosso público ao uso real da língua, ou seja, criamos uma ligação entre a língua que se aprende dentro da sala de aula e a língua que se usa na vida quotidiana.

Assim, ao introduzir estes textos na nossa sala de aula, temos de ter cuidado, pois não há critérios definitivos por níveis para a sua seleção. Isto significa que o professor, ao observar as aulas, tem de conhecer o seu público, considerar a sua faixa de etária do público, as suas necessidades, o contexto e a situação da interação em sala de aula, e, a partir daí, selecionar materiais adequados.

Para que estes textos sejam bem aplicados na sala de aula de línguas, Nuttall (1996), citado por Berardo (2006, p. 62), apresenta-nos três fatores importantes no momento da seleção de um texto, a saber: adequação do conteúdo, explorabilidade e legibilidade.

A adequação do conteúdo é considerada o mais importante de todos os fatores, no sentido em que o material da leitura deve interessar aos alunos, bem como ser relevantes para as suas necessidades. Os textos devem motivar, além de serem úteis.

A explorabilidade refere-se à forma como o texto pode ser utilizado para desenvolver as competências dos alunos enquanto leitores. Um texto que não se pode explorar para fins didáticos não tem utilidade na sala de aula.

Por fim, a legibilidade descreve a combinação entre a dificuldade estrutural e a dificuldade lexical de um texto refere-se à quantidade de vocabulário novo e qualquer forma gramatical nova, presente nos textos. É importante avaliar o nível certo dos alunos para lhes propor textos adequados.

Para além dos três fatores acima apresentados, McGrath (2002), citado por Al Azri e Al Rashdi (2014, p. 251), propõe oito critérios a serem considerados na seleção de TA adequados, sendo eles:

1. A relevância em relação ao livro didático e às necessidades dos alunos
2. A interesse pelo tema
3. A adequação cultural

4. As considerações logísticas
5. As exigências cognitivas
6. As exigências linguísticas
7. A qualidade
8. A explorabilidade (p. 251, tradução nossa)

Reconhecemos que estes critérios são genéricos e, mais uma vez, gostaríamos de sublinhar que o papel de professor na atuação em sala de aula é extremamente importante.

Tomando como ponto de partida os critérios mencionados, elencamos abaixo os critérios que elaboramos e que mobilizamos durante a prática letiva:

- › textos de origem timorense em português;
- › textos relacionados com o tema que se pretende trabalhar na sala de aula;
- › textos de fontes credíveis e a os alunos possam aceder, se quiserem ter acesso ao texto completo;
- › textos que possam levar ao cumprimento dos objetivos didáticos previamente definidos e das competências que se pretende desenvolver;
- › textos que vão encontro dos interesses dos alunos;
- › textos adequados ao nível de proficiência dos alunos;
- › textos adequados à faixa etária dos alunos;
- › textos com uma extensão adequada ao nível dos alunos;
- › textos que estejam ao serviço da abordagem dos conteúdos previstos no programa do curso;
- › textos que sejam amostrados diversidade linguística e cultural que o português tem, enquanto língua pluricêntrica.

Importa selecionar um texto de extensão e grau de dificuldade adequada ao nível em causa, nos níveis iniciais textos curtos e simples, que tem de ter articulação com os objetivos, conteúdos, temática e competências previstas para a aula que se planifica. É fundamental haver um conhecimento prévio do perfil dos aprendentes para se poder selecionar textos motivadores e que correspondam às suas características, interesses e necessidades, sem se afastar do que está contemplado no programa do curso. Numa perspetiva de língua pluricêntrica, é de extrema relevância selecionar textos que tragam para a aula a pluralidade dessa língua-cultura. Tendo em consideração que as turmas são sempre heterogêneas de vários pontos de vista, proporcionar acesso aos textos integrais permite aos alunos mais proficientes ou mais curiosos irem além do que foi trabalhado em sala de aula.

Sempre que for necessário auxiliar a leitura e compreensão dos textos, de modo a não ter de os adaptar tanto que se perca o texto original, pode-se recorrer a glossários, imagens, vídeos e, inclusivamente, a objetos que facilitem o acesso ao texto. Estes recursos adicionais podem também contribuir para aumentar o interesse pelo texto e a motivação dos alunos para a realização da atividade de leitura.

Em seguida, iremos apresentar algumas informações sobre o uso dos MA e dos TA nos documentos orientadores.

2.2.4. Os textos autênticos nos documentos orientadores

Enquanto professor(a) ou futuro(a) professor(a) de língua, sabemos que é muito importante estarmos alinhados com os documentos orientadores que devem nortear a planificação das aulas de língua não materna.

Nesse contexto, considerando a relevância dos MA, particularmente os TA na aprendizagem de línguas, a secção seguinte focar-se-á em verificar se e como os MA e os TA são referidos em concreto no QECRL (Conselho da Europa, 2001) *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE) (Grosso et al., 2011) e

Referencial Camões de Português Língua Estrangeira (Referencial Camões PLE) (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2017). Será analisada a forma como estes documentos incorporam recomendações sobre a escolha e o uso de MA, e, especificamente, dos TA, evidenciando critérios que sustentam práticas pedagógicas consistentes.

Depois de consultarmos aos documentos orientadores acima mencionados, verificámos que estão interligados e o QECRL é o orientador principal para os outros documentos. Por isso, neste subcapítulo pretendemos destacar alguns pontos essenciais que se destacam no uso dos TA.

Ao consultarmos o QECRL, encontrámos logo no início, na apresentação do seu contexto político e educativo, destaque para a importância da exposição aos conteúdos que promovem interculturalidade: “Numa abordagem **intercultural**⁴, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

O termo “interculturalidade” é-nos particularmente relevante, dado que, ao trabalharmos com TA timorenses, estamos a promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

No total, foi possível detetar sete menções à temática dos TA neste documento orientador. A primeira, tem relação com algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas, especificamente nas abordagens gerais (QECRL, Conselho da Europa, 2001, p. 201) alínea: “h) por combinação de algumas das actividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 e incluindo mais tarefas e **textos autênticos**, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo;”. Relativamente a esta

⁴ Optámos aqui por destacar a negrito os componentes de QECRL em que a temática de TA se destaca.

metodologia de ensino, podemos dizer que o uso de TA é recomendado e considerado como um componente que propicia a autonomia no estudo.

Ao explorar a temática “Até que ponto os textos escritos ou orais, apresentados aos alunos devem ser autênticos [?]”, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 204)” podemos identificar dois tipos principais de TA:

- a) ‘autênticos’, ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como p. ex.:
 - **textos autênticos**⁵ não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);
 - **textos autênticos** seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.
- b) concebidos especificamente como material para o ensino da língua? P. ex.:
 - textos concebidos para parecerem **textos autênticos** como (ii) acima mencionado (p. ex.: materiais de compreensão do oral especialmente escritos para este fim e gravados por actores). (p. 204)

Neste ponto podemos ver a classificação dos TA, indo dos TA não modificados aos TA modificados, todos eles tendo uma função significativa na aula de línguas.

Para além de classificar os TA, o QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 207) recomenda ainda algumas atividades que visam desenvolver várias competências que não se limitam apenas à dimensão linguística, entre as quais:

[...]

- e) através de uma **componente intercultural**⁶ concebida para **despertar a tomada de consciência** dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos;

⁵ Optámos aqui por destacar a negrito os componentes do QECRL em que a temática dos TA se destaca.

[...]

h) pelo contacto directo com falantes nativos e com **textos autênticos**. (p. 207)

No entanto, afirmamos que o que é apresentado aqui é o mesmo que já indicamos anteriormente, ou seja, que os TA ou conteúdos relacionados à interculturalidade são temas muito vantajoso e podem ser usados para trabalhar diversas competências.

E para desenvolver o vocabulário dos alunos, este documento indica logo no início: “a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos” (Conselho da Europa, 2001, p. 209);

Por fim, relativamente às “Características do texto”, o QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 228) revela que os TA são considerados textos de “Complexidade linguística”, sendo identificado que “a excessiva simplificação sintáctica de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios do significado, etc.);” assim, ao simplificar um TA corremos o risco de, em vez de facilitar a compreensão ao nosso público tornar estes TA mais difíceis para os estudantes. Por conseguinte, a seleção e a simplificação destes TA devem ser feitas com base em critérios bem definidos (cf. 2.2.3. Critérios de seleção, p. 36 deste relatório).

Quanto ao QuaREPE, tal como indicado no título, é um documento desenvolvido para regular o ensino da língua portuguesa no estrangeiro, alinhando-se com o QECRL. Embora ambos sejam documentos orientadores no ensino de línguas, existem algumas diferenças entre eles. O QECRL é uma referência para o ensino de línguas na Europa em geral, enquanto o QuaREPE se destina, principalmente, ao ensino do português fora do território português, ou seja, nos países cuja língua oficial não é o português.

Neste documento não se encontra nenhuma referência direta a “materiais autênticos” nem “textos autênticos”, posto o que procurámos alguns pontos que se podem relacionar com o nosso tema e encontrámos referências à área da interculturalidade. O QuaREPE dedica o seu segundo capítulo (2.3) à consciência intercultural. Na sua sinopse do segundo capítulo, este documento destaca que (Grosso et al, 2011, p. 5): “Tem-se em conta a importância da interculturalidade no processo

pedagógico e a dimensão social e cívica na educação e na formação do público-aprendente”. A interculturalidade na sala de aula é primordial, pois pode levar a conhecer e perceber algo (cultura, hábito, maneira de viver e conviver, etc.) de alguém que vive ao nosso lado e, depois disso poderá surgir um sentimento de respeito e valorização do Outro. Como refere Ângela Carvalho no seu relatório de estágio intitulado *O Humor nas aulas de Português Língua Estrangeira. Contributos para a sua aprendizagem* (2009): “Esta competência quer-se também, além da obvia vertente pedagógica e linguística, um instrumento ao serviço da intercompreensão que faça emergir uma cultura durável de tolerância entre os povos, tal como o preconiza a Unesco”. (p. 45)

Encontra-se oito vezes a palavra “intercultural” e uma “interculturalidade”, no QuaREPE, e a maioria gira em torno da consciência intercultural e da abordagem intercultural. A consciência intercultural que se refere neste documento foi citada do QECRL ((Conselho da Europa, 2001): “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural” (p. 150). De facto, podemos afirmar que a definição do conceito da consciência cultural aqui descrita, não difere muito da nossa perspetiva. É um cruzamento do nosso mundo e o mundo do Outro que produzem uma consciência intercultural. De ressaltar que devemos conhecer o nosso próprio, antes de conhecer e aceitar o do Outro.

De acordo com o QuaREPE (Grosso *et al.*, 2011):

A abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura. (p. 13)

Depois de realçar a consciência intercultural e a abordagem intercultural, o QuaREPE propõe um conjunto de catorze temas e enfatiza que “A escolha dos temas deverá obedecer aos critérios de flexibilidade e abertura, tendo em atenção as

necessidades comunicativas dos diversos grupos de aprendentes e a eventual articulação com outras áreas curriculares.” (p. 16). Os catorze temas propostos são: identificação e caracterização pessoais; vida privada; casa; ambiente; escola; alimentação; compras e serviços; tempos livres; viagens e transportes; higiene e saúde; trabalho e profissões; perceções; relações sociais e atualidade. Alguns dos temas referidos fizeram parte dos temas abordados na nossa sala de aula, tais como: casa, tempos livres, viagens e transportes e trabalho e profissões.

O QuaREPE propõe ainda o estabelecimento de subtemas. Optámos por não os colocar aqui, pois consideramos que não são relevantes para o nosso trabalho.

Finalmente, no que concerne ao Referencial Camões PLE (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., 2017) este documento orienta, igualmente, o ensino de português no estrangeiro, sendo de enorme utilidade para outros contextos de ensino que não esse, e foi criado pelo Instituto de Camões com o objetivo de possibilitar aos profissionais da rede Camões e a outros componentes ligados ao ensino, aprendizagem e avaliação de PLE.

Tal como o QuaREPE, o Referencial Camões PLE inspira-se no QECRL. Para não alongarmos muito este ponto, em síntese podemos afirmar que o QuaREPE é uma espécie de guião para o ensino oficial ou formal de língua portuguesa aos filhos de emigrantes, no contexto de escolar de EPE e o Referencial Camões PLE é uma guia internacional para estrangeiros que aprendem a língua portuguesa no foco na certificação (ex.: exame CAPLE).

Para fechar este capítulo, gostaríamos de salientar que uma aula bem-sucedida exige articulação de todos os componentes e o professor é o articulador destes componentes.

Independentemente do seu papel como um dos documentos orientadores para o ensino de língua portuguesa, ao consultarmos este documento não conseguimos encontrar nenhuma referência à questão dos MA.

No capítulo seguinte passaremos à apresentação das atividades e propostas didáticas que concebemos e aplicámos junto de um grupo de estudantes de nível A1.2.

As atividades propostas tiveram como objetivo desenvolver as competências intercultural, linguística e pragmática e encontram-se agrupadas em regências.

3. Propostas didáticas e a sua implementação

Ao longo da realização deste EP, foram utilizados vários tipos de MA, especificamente:

- ✓ Materiais reais ou *realia*: trajes típicos de Timor-Leste (*tais*), ornamento típico timorense, colar de coral (*morteen*), miniatura da casa sagrada, cesto (*Luhu*), areca seca, bétel e cal;
- ✓ Material audiovisual autêntico: um vídeo sobre a vida das sereias de Ataúro do Youtube;
- ✓ Material digital autêntico: algumas imagens que foram tirados da internet.
- ✓ TA que foram retirados do *Diligente*.

De facto, o termo material real ou *realia* refere-se a todo o tipo de objeto reais de apoio à aula, que ajuda à compreensão e apreensão de léxico em sala de aula (Ponte, 2013).

Antes, ao trabalhar com TA timorenses, os estudantes que tinham estudado em Portugal, antes da existência do *Diligente*, recorriam a textos do Sapo (www.sapo.pt) ou da Agência Lusa (www.lusa.pt). Atualmente, temos o *Diligente* (www.diligenteonline.com), que é um órgão de comunicação social de Timor-Leste *online*, constituído por jovens jornalistas timorenses que produzem notícias exclusivamente em português. A escolha do *Diligente* como fonte dos nossos TA deve-se ao facto de que todos os que participaram na sua redação serem timorenses e querem desenvolver a língua portuguesa em Timor. Para além dos textos do *Diligente*, foi utilizado também um texto da Fundação de Oriente Timor-Leste (<https://www.foriente.pt/a-fundacao/delegacoes/timor-leste>). Sempre que se fez necessário os textos retirados do *Diligente* e da Fundação do Oriente foram

simplificados. Recorremos à simplificação para nos adequarmos ao nível dos nossos alunos, dado que eram textos longos e que continham alguns conteúdos gramaticais que ainda não tinha sido estudado pelos nossos alunos. A simplificação é feita para evitar a frustração, confusão e, o mais importante ainda, desmotivação dos alunos (Guariento & Morley, 2001). De acordo com Guariento e Morley (2001), “At lower levels, therefore, as long as this can be achieved, the genuine/specially-prepared dichotomy is perhaps irrelevant. Simplification is fine” (p. 348).

De seguida, iremos partilhar alguns desafios enfrentados durante a implementação da nossa prática letiva e certas estratégias para superar essas situações.

3.1. Desafios e estratégias

Não há dúvida de que os TA são tópicos incontornáveis na aula de PLNM, ainda assim, a sua utilização em sala de aula pode implicar alguns desafios que merecem ser considerados. De seguida, elencaremos apenas os que nos parecem mais relevantes no contexto da nossa prática letiva.

Do ponto de vista dos alunos, os textos que foram trabalhados com eles eram mais longos do que estavam habituados, continham algum vocabulário desconhecido, estruturas gramaticais complexas ou conteúdo denso. O tipo do vocabulário utilizado era por vezes diferente do PE e o próprio sotaque da professora estagiária, nativa de Timor-Leste, perturbavam, por vezes, o processo de aprendizagem.

Para lidar com estas situações, recorremos a algumas estratégias para facilitar a compreensão, a saber:

› Antes da execução dos conteúdos que decidimos trabalhar com o nosso público, apresentámo-los a professora titular da turma, discutimos e dividimos entre nós (as professoras estagiárias e a professora titular da turma) as tarefas a trabalhar com este público, neste nível. Todos os materiais passaram pela revisão da professora titular da turma.

- › Antes de levar esses materiais para a sala de aula, a professora estagiária pôde partilhar os textos com outros professores não nativos e pedir-lhes para sublinharem as palavras ou expressões que estes consideravam mais difíceis.
- › Ensaiai previamente a aplicação das atividades com outros timorenses.
- › Ensaiai previamente a aplicação das atividades com outras professoras estagiárias na faculdade.
- › Não fornecer o texto completo, mas apenas algumas partes que considerámos relevantes para serem abordadas em nossa sala de aula e publicámos o site onde obtivemos o texto para que os alunos pudessem aceder ao texto completo, caso quisessem.
- › Elaborar glossários que acompanharam os textos distribuídos aos alunos na aula.
- › Recorrer a outros recursos que apoiassem a compreensão do conteúdo, como por exemplo, imagens ou fotografias da internet, e até trazer para a sala de aula objetos típicos de Timor.
- › Falar devagar e registar tudo no quadro durante a aula.
- › Recorrer ao inglês como último recurso durante a aula.
- › Pedir a ajuda da professora regente quando necessário.

Face a esta realidade, gostaríamos de enfatizar que os desafios que enfrentámos podem não ser partilhados por outros professores estagiários e que as estratégias que adotámos podem não ser adequadas para outros contextos.

Posteriormente, apresentamos as propostas didáticas que implementámos no EP.

No âmbito do EP, foram planificadas e lecionadas cinco regências, incluindo a regência zero, correspondendo todas a uma unidade letiva de 90 minutos, à exceção da regência três, à qual corresponderam duas unidades letivas. A regência três foi dada online e todas as outras de modo presencial.

Antes de iniciar a prática letiva, observámos as aulas dadas pela professora titular da turma, a professora Ângela Carvalho, bem como as que foram dadas pela minha colega do estágio. Além de observar as aulas, houve também encontros de preparação com a orientadora do estágio, que era a professora titular da turma onde realizávamos esta prática letiva. Estas reuniões tinham como objetivos orientar as professoras estagiárias na escolha dos materiais, elaboração dos planos de aulas, fornecendo *feedback* e comentários relativamente ao tema e à preparação das aulas. Após a lecionação das aulas eram dinamizadas reuniões de comentário sobre as mesmas, envolvendo a professora estagiária que tinha lecionado a aula, a orientadora e a(s) colega(s) professora(s) estagiária(s) que tivessem assistido à aula.

A distribuição das aulas do EP encontra-se apresentadas de forma mais visual no quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição das aulas do EP

Data	Regência	Tema	MA utilizados	Modo
07.11.2024	0	Casa	TA “Uma lulik – a Casa Sagrada timorense” (fonte: Fundação de Oriente de Timor-Leste) Miniatura de uma casa sagrada timorense <i>Luhu</i> ou cesto típico de Timor <i>Tais</i> ou pano ou roupa típica de Timor Areca, betel e cal de Timor <i>Morteen</i> ou colar típico de Timor	Presencial
21.11.2024	1	Meios de transporte	TA sobre transporte público de Timor (fonte: <i>Diligente</i>)	Presencial
28.11.2024	2	Vestuário e acessórios	TA sobre o Tais (fonte: <i>Diligente</i>)	Presencial
10.01.2025	3	Formação do feminino de nomes e adjetivos	TA sobre o Barlaque (fonte: <i>Diligente</i>)	Online
17.01.2025			TA de “A lenda do crocodilo” (fonte: <i>Diligente</i>)	

		Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	Algumas imagens típicas de Timor-Leste tiradas da internet	
22.01.2025	4		Texto “A lenda do crocodilo” (fonte: <i>Diligente</i>)	Presencial

Depois da apresentação as aulas lecionadas na sua globalidade, passaremos a descrever cada uma em detalhe.

3.2. Regência 0

O tema selecionado para a primeira aula da regência zero foi “*Uma Lulik – a Casa Sagrada timorense*”. A palavra *uma lulik* é formada por duas palavras em tétum: *uma* que significa “casa” e *lulik* que significa “sagrado/a”. A escolha desta temática surgiu para dar continuidade ao conteúdo programático que estava a ser trabalhado naquele momento do curso. A professora titular da turma começou com a casa e as partes da casa, no geral, e a introdução da casa sagrada de Timor-Leste, em específico.

Dado o seu significado mais específico, extrapolando o sentido comum de “casa”, muitos estudantes demonstraram curiosidade em conhecer como era esta casa, quem podia viver nela, quantas pessoas cabiam nessa casa, quantas portas e janelas tinha... Colocando ainda mais questões em relação à casa sagrada de Timor. Por meio desta interação, pudemos notar que os estudantes ficam ativos quando têm contacto com conteúdos que despertam a sua curiosidade.

A unidade letiva foi desenvolvida em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A atividade de pré-leitura materializou-se num *brainstorming* para ativar os conhecimentos linguísticos prévios e conhecimento do mundo. Nesta parte os alunos tiveram oportunidade de observar e descrever algumas imagens relacionadas com o tema “casa sagrada” (Anexo 1). Como estavam no nível A1.2 (iniciação) tinham um repertório básico de palavras e expressões simples (QECR).

Já na atividade de leitura, para facilitar a leitura do texto, este foi distribuído em papel formato de papel. A leitura do texto foi feita de forma silenciosa e oralizada. A leitura silenciosa estimula uma leitura independente, permite treinar sua leitura e

pronuncia antes de se fazer uma leitura em voz alta e dá mais tempo aos estudantes para sublinharem e consultarem palavras desconhecidas. A leitura em voz alta é muito importante para quem está a aprender uma língua nova, pois implica a compreensão e exige que o estudante descodifique o texto escrito e construa o sentido global. No momento da leitura, a professora estagiária teve de estar atenta à leitura dos alunos para que possa dar feedback ou fazer alguma correção depois da leitura pelos alunos terminar. Registou estas palavras no quadro e pediu aos alunos para imitar a nossa pronúncia. É importante também, colocar alguns glossários para facilitar a compreensão da leitura, como já foi mencionado. No nível inicial, recorrer a outra língua como o inglês pode, em alguns momentos, revelar-se muito útil. Além da leitura, propusemos alguns exercícios para consolidar a compreensão dos estudantes e proporcionar um alargamento dos seus conhecimentos.

A última atividade desta regência foi a atividade de pós-leitura. Fizemos um *show and tell* com os materiais autênticos, típicos de Timor-Leste que trouxemos para a nossa sala de aula, como os *tais* (trajes), o *luhu* (cesto), o *morteen* (colar) e uma miniatura da uma casa sagrada. Para realizar esta atividade, os estudantes foram divididos em quatro grupos e cada grupo escolheu um objeto para ser alvo da sua apresentação. Esta primeira atividade contou com um entusiasmo enorme por parte dos estudantes. Atendendo à dificuldade que o nome dos materiais, padrões e formas poderiam colocar aos alunos, deu-se a possibilidade de escolherem um outro objeto, um que fosse familiar ao aprendente. Um grupo optou por essa possibilidade, mas uma das estudantes que faziam parte do grupo recusou-se a fazer a atividade por a considerar demasiado difícil para si, principalmente por dificuldades com os demonstrativos. Este tópico gramatical tinha sido introduzido pela professora regente antes desta regência e os estudantes deveriam aplicar os demonstrativos na atividade de *show and tell*. À parte desta situação, os alunos fizeram perguntas, dialogaram entre si em português para elaborar um pequeno texto a apresentar na aula seguinte à turma.

3.3. Regência 1

A segunda regência foi a continuação do conteúdo “direções” e “preposições com meios de transporte”. O tema “direções” foi dado por outra colega professora estagiária, e por meio deste tópico, os alunos tiveram oportunidade de conhecer algumas regiões do Brasil, virtualmente. Já o conteúdo gramatical “preposições com os meios de transporte” foi lecionado pela professora titular da turma, fornecendo aos alunos regras gramaticais relacionadas com este tópico. Ao introduzir o tema “Os meios de transporte de Timor” (Anexo 2) após estas duas aulas, estávamos a construir uma ponte de ligação entre estes conteúdos. As direções abrangem deslocações a pé ou com meios de transporte, e as preposições com os meios de transporte oferecem-nos regras para comunicar de forma adequada/correta na viagem. A seleção deste tema com o fim de introduzir os meios de transporte, em geral, e timorenses, em particular, concretamente no que se refere aos meios transportes e à maneira de os apanhar em Timor.

Para quebrar o gelo desta segunda aula, fizemos algumas perguntas clássicas como: “como estão?” e “o que é que aprenderam ontem?” e começámos logo a exibir algumas imagens relacionadas com o tema da aula, perguntado se conheciam esses meios de transporte, se sabiam o seu nome e se já tinham andado nele. A exibição das imagens com este tipo de pergunta fez parte da atividade de pré-leitura, que teve o propósito de introduzir o tema de aula, mobilizar o vocabulário sobre os meios de transporte e incentivar os alunos para se expressarem em português. Mesmo que estes alunos estivessem num nível de iniciação, conheciam quase todo o vocabulário relacionado com os meios de transporte, menos os mais específicos de Timor.

É óbvio que os estudantes desconheciam os nomes específicos atribuídos pelos timorenses, dado que as coisas podem ser iguais, mas podem possuir nomes diferentes em determinados locais. Por exemplo “Tuns-tuns” (em português Tuk-tuk), “biscota” (autocarro), “microlete” (miniautocarro). Ao revelar essa realidade linguística, estávamos a mostrar-lhes o aspeto pluricêntrico do português e, ao mesmo tempo, tocámos no aspeto interculturalidade, que é um dos motivos do presente relatório.

No passo seguinte, para desenvolver a competência de leitura de um TA, foi distribuído aos alunos um texto em formato de papel. Como na nossa aula anterior, a leitura do texto foi feita de forma silenciosa e em voz alta, ambas visando complementar

o desenvolvimento da compreensão e comunicação. Depois da realização da leitura do texto, chegou o momento mais esperado pelos alunos, ou seja, a compreensão do texto. Fizeram várias perguntas para mostrarem as suas dúvidas ou admiração. Ficaram na dúvida porque o “microlete” ou “biscota” podem circular com excesso de passageiros, o que implica pessoas penduradas nas portas deste meio de transporte ou até sentados ao colo uns dos outros, e porque nos feriados, para garantir um assento nos “biscotas” os passageiros deviam guardar os assentos. A maioria das perguntas colocadas pelos alunos não se concentraram no assunto que era o foco da aula e relacionavam-se com curiosidades do foro cultural. É evidente que as perguntas colocadas demonstram interesse por ter contacto e por conhecer outra cultura, outra realidade além da de Portugal e da sua de partida, ou de outras com que já tinham tido contacto. Além das diferenças sentidas, houve também estudantes que identificaram semelhanças com a sua cultura de partida.

Foi no momento da explicação do texto que inconscientemente e, muito provável, a língua materna/ estrutura da língua materna (neste caso o tétum) da professora estagiária influenciou a consistência dela na aplicação do conteúdo gramatical “preposições com os meios de transporte”. Na sua explicação aos alunos, ela estava correta, mas na linguagem oral ou na fala, por vezes ocorreu ao uso de “com + meios de transporte” em vez de “de + meios de transporte”. Este lapso foi notado pela professora titular da turma e foi comunicado a professora estagiária, logo depois da aula. Havia sempre autoavaliação e heteroavaliação por parte da professora e outras colegas estagiárias que assistiram a aula, após o término da mesma.

Por fim, na atividade de pós-leitura, propusemos uma atividade de escrita. O exercício de escrita consistia em escrever um texto curto entre 50 e 70 palavras para dizer que meio de transporte cada estudante usava mais no seu dia a dia e porquê. Todos conseguiram realizar o exercício proposto e entregaram a professora estagiária para ser corrigido. A correção do respetivo texto foi realizada não só pela professora estagiária, mas também passou pela revisão da professora titular da turma.

3.4. Regência 2

A nossa terceira aula foi realizada no dia em que todos os timorenses festejaram o quadragésimo e nono aniversário da proclamação Unilateral da Independência de Timor-Leste. Um dia muito marcante para o povo de Timor. Para comemorar esse dia, optámos por apresentar o “tais” para introduzir o tema “Vestuário e acessórios” (Anexo 3). O “tais” é um pano ou traje típico de Timor-Leste que é usado pelo povo timorense nas cerimónias ou rituais tradicionais. O “tais” é feito pelo algodão cultivado e fiado à mão e, normalmente, é feito por tecelãs. O “tais” é muito colorido e varia de acordo com as regiões e grupos linguísticos. Para que esta aula corresse com êxito, tínhamos elaborado algumas propostas de atividade, como: visualização de um vídeo curto, observação de algumas imagens, leitura de um texto e realização de alguns exercícios, e um TPC para fazerem em casa. Todas estas tarefas foram concebidas de forma articulada num guião da aula que foi elaborado por nós com a supervisão da professora titular da turma.

A aula iniciou-se com a exibição do vídeo curto de três minutos “As sereias da ilha de Ataúro”⁷ e colocámos as seguintes perguntas “O que é que elas estão a fazer?” e “Que roupa estão a usar?”. Estas perguntas visavam ajudá-los a concentrar-se nestes dois aspetos: “atividades dos tempos livres” e “roupa/vestuário”. Depois de assistirem ao vídeo, começámos já com uma interação oral entre a professora estagiária e alunos acerca do vídeo. Ao longo da interação, os alunos falaram sobre o que tinham visto no vídeo, destacando as atividades de lazer e o vestuário usado pelas mulheres do documento audiovisual. Alguns alunos ficaram admirados com essas mulheres, pois sem equipamentos adequados e necessários elas conseguiam mergulhar no mar em busca de peixes, polvos, etc. O que foi mais impressionante para os alunos foi que algumas delas estavam a usar “lipa” (uma roupa típica de Timor que é usada enrolada debaixo da camisa ou de uma blusa) para realizar este tipo de atividade e sentiam-se confortáveis. Depois da exibição do vídeo, foram apresentados também o mapa de Timor-Leste e algumas imagens relacionadas com “vestuário e acessórios autênticos de

⁷ https://only.one/watch/women-in-the-water?utm_source=organic-share&utm_medium=share-native&utm_content=video_chapter&utm_plan=anonymous

Timor”. O mapa foi utilizado para situar geograficamente a ilha de Ataúro, uma vez que o vídeo reflete a vida das mulheres mergulhadoras dessa ilha, assim como imagens que permitiram apresentar, de forma visual, o vestuário e acessório autênticos timorenses. Por meio destas estratégias, os alunos tiveram a possibilidade de contactar com o léxico específico do campo do vestuário e acessórios, contando também com alguns elementos típicos de Timor.

De forma geral, todos conseguem participar ativamente na sala de aula, menos uma estudante que optou por não participar na aula, alegando que o conteúdo tratado era demasiado difícil. Essa rejeição desestabilizou emocionalmente a professora estagiária e quase interrompeu o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, mas, por fim conseguimos superar esta situação e prosseguiu-se com a aula, conforme havíamos planeado.

O ponto de partida para introduzir este tema foi o vídeo e as imagens. E para desenvolver a leitura de um TA e treinar a pronúncia, escolhemos o texto “Exposição retrata unidade de Timor-Leste através de um fato de Tais”. Selecionamos este texto propositadamente, porque retrata um não nativo de Timor ou um “malae” que, devido ao seu amor pelo “tais”, decidiu transformar esse tecido num fato. Antigamente, o “tais” era usado apenas nas cerimónias ou rituais tradicionais, enrolado no corpo. Hoje, podemos utilizá-lo também fora do seu uso tradicional. Conscientes de que o texto era muito longo e complexo, decidimos fazer algumas alterações, não fornecendo o texto na íntegra: omitimos trechos do texto e deixámos só as partes que eram aceitáveis para o nível de proficiência e competências do nosso público-alvo. Para isso, tivemos em conta a experiência prévia com estes aprendentes e os seus interesses e características (QECRL, 2001). Este texto era bastante rico, abrangendo temas como profissão, moda e até poluição. Para fomentar a compreensão textual, foram criados três exercícios. O primeiro e o segundo exercícios mais fáceis, porque as respostas estavam no texto. Além disso, demos-lhes liberdade para resolvê-los individualmente, em pares ou em grupo.

Por não termos sido cuidadosos na gestão do tempo, algumas atividades não puderam ser realizadas. Por sugestão da professora titular da turma, o exercício três tornou-se a pós-atividade. No final da aula, a professora estagiária pediu aos alunos para

identificarem se, no seu país ou região, havia um traje típico e, em caso afirmativo, que o apresentassem oralmente à turma e o mostrassem no computador (projetado) na aula seguinte. O trabalho indicado devia ser feito individualmente.

No dia da apresentação deste trabalho a aula foi lecionada pela professora titular e por outra professora estagiária, contudo, tivemos a oportunidade de assistir às apresentações dos alunos. Desde quem se recusou a participar até aos aprendentes que tinham estado ausentes na aula anterior, todos demonstraram interesses em realizar esta atividade, apresentando trajes ou vestuário típico da respetiva região ou país à turma. Durante a exposição desse trabalho, alguns recorreram a imagens obtidas no *google*, enquanto outros utilizaram fotografias pessoais, vestindo o traje típico numa cerimónia típica, pois segundo, o aluno, aquele vestuário só se pode usar nesse momento. Verificou-se ainda que houve quem tivesse levado para a sala o próprio traje, exibindo-o diretamente aos colegas. Todos apresentaram o trabalho. Quem não teve oportunidade de apresentar no dia marcado, solicitou que o pudesse apresentar noutro dia, o que foi autorizado pela professora titular. Em algumas aulas, a aula iniciou-se com a apresentação dos alunos sobre vestuário/traje típico. Assim, todos os alunos conseguiram apresentar o seu trabalho.

A partir das apresentações e entusiasmo demonstrado pelos alunos relativamente ao tópico vestuário, especialmente vestuário/traje típico, podemos afirmar que o tema interculturalidade tratado nesta prática letiva é imprescindível. De facto, ao ensinarmos a língua por meio da cultura ou de algo que os alunos conhecem, experienciaram ou de que fazem parte, estes trazem uma motivação extra, o que facilita os seus desempenhos. Assim, o tema ajuda-os a refletir sobre a sua realidade e partilhá-la na língua-alvo.

Todos nós temos um vestuário/traje tradicional nas nossas respetivas culturas. Pode tomar diferentes nomes, formas e funções, mas, no fundo todo este vestuário tem a mesma essência, ou seja, preservar memória, transmitir valores e a herança cultural de cada comunidade.

3.5. Regência 3

Devido à não colaboração de um aluno (como foi já relatado), ao calendário do curso e ao facto de não queremos forçar os alunos a frequentarem as aulas ministradas pelas professoras estagiárias, a professora titular da turma sugeriu-nos que pedíssemos aos alunos que se inscrevessem em aulas extras que seriam lecionadas pelas professoras estagiárias. Foi distribuído um papel para fazer esta inscrição e registaram-se 9 dos 16 alunos da turma. Os que não se inscreveram dirigiram-se a nós e à professora titular da turma, em privado ou em público, na aula, justificando a sua não inscrição por incompatibilidade horária com o calendário indicado.

Esta regência foi dada em duas aulas online, no meado de janeiro, antes do exame final do curso. Para a primeira aula, preparámos uma questão que atualmente é controversa na sociedade timorense, e estávamos certos de que também seria um tema controverso na nossa sala de aula. Trouxemos o “Barlaque” (Anexo 4). O “barlaque” (em tétum *barlake*) significa dote a ser pago pela família do homem/noivo à família da mulher/noiva no casamento tradicional. Por meio deste texto, pretendemos trabalhar a formação do feminino em português e, por outro lado, quisemos provocar uma discussão acerca da respetiva temática, a qual é um assunto cultural que tem impacto global.

Iniciámos o tema com a projeção das fotografias de uma família que estava a realizar a cerimónia do “barlaque”. Partilhámos as imagens com os alunos e dividimo-los em pares (em salas simultâneas) para discutirem algumas questões, como: o que é que estas pessoas estão a fazer?; que roupa estão a vestir (retomando o vocabulário da aula anterior)? e que coisas eles têm? (as coisas que eles têm alguma importância ou algum significado particular?). Após alguns minutos (no guião damos-lhes 5 minutos), por questionário aberto, pedimos a algum voluntário para dizer o que tinha visto. Todos colaboraram na realização da pré-atividade, fizeram os seus comentários e perguntas sobre as imagens.

Já no meio da aula, para que os alunos tivessem um conhecimento geral sobre o “barlaque”, foi projetado o TA adaptado do jornal online *Diligente* intitulado “Barlaque:

ritual de união familiar ou ataque à igualdade de gênero?”. O texto original era longo e continha estruturas complexas, deste modo foi adaptado ao nível do público. Após termos partilhado o texto, pedimos aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do mesmo. Realizar este tipo de leitura, antes de praticar uma leitura em voz alta, é muito benéfico, na medida em que os alunos podem entender bem o texto, sem estarem preocupados em seguir os colegas, entender as suas pronúncias e, até mesmo, estar atento quando será a sua vez de ler. Após a leitura silenciosa, a professora estagiária leu o texto em voz alta, para que os alunos pudessem ouvir como se lê, acompanhando a leitura com o texto partilhado, e avançamos para esclarecimento de dúvidas, diálogo sobre o texto, realização e resolução de exercícios.

Ao dialogar sobre o texto e o tema tratado, houve somente uma opinião. Os alunos discordaram do propósito do “barlaque”, expondo que, para ficarem juntos, o homem não precisava de entregar bens à família da mulher, os dois deveriam guardar o dinheiro e ir viver juntos. Um aluno rejeitou esta prática cultural, partilhando que tinha conhecido este tipo de cultura numa região do seu país. Outra aluna partilhou que tinha ouvido falar deste tipo de cultura. Era uma cultura muito antiga e que já não existia na atualidade.

Depois da conversa relativamente ao texto, seguimos para a realização e correção dos exercícios da compreensão da leitura. Colocámos os alunos na “sala simultânea” para terem mais tempo e flexibilidade para discutirem. As tipologias de exercícios eram as seguintes: exercício de verdadeiro e falso, correspondência de colunas, escolha múltipla e resposta aberta. A primeira parte da regência 3 foi concluída com a resolução desses exercícios em pares e individual.

Na aula seguinte continuámos a planificação, começando com a síntese da aula anterior que um aluno fez para uma colega que não tinha podido participar na unidade letiva anterior. Aproveitamos algumas palavras no texto “noivo – noiva”, “homem – mulher” para explicar a formação do feminino em português. Para essa explicação, partilhámos um documento em formato PDF, enviado pelo chat do Zoom, que os alunos leram e em que sublinharam as palavras desconhecidas. Em seguida a professora

estagiária esclareceu as dúvidas dos alunos. Concluímos a segunda parte da aula com os exercícios que visavam fomentar a compreensão da leitura dos alunos.

3.6. Regência 4

Para a última aula do EP elegemos a “A lenda do crocodilo” (Anexo 5), porque de acordo com o mito, éramos e somos descendentes do “avô” crocodilo; por esta razão gostaríamos que os nossos alunos a conhecessem. Esta aula teve como objetivo aprofundar o conteúdo gramatical “Pretérito Perfeito Simples do Indicativo” e dar a conhecer a lenda da criação de Timor aos alunos.

A regência foi dividida em duas aulas e em duas modalidades: online (17.01.2025) e presencial (22.01.2025). De acordo com o nosso plano inicial, esta regência estruturava-se em quatro segmentos: (1) observação de imagens; (2) ordenação das mesmas; (3) legendagem dessas imagens; e (4) criação de uma história a partir das legendas criadas. Porém, no decorrer da aula tivemos de fazer alguns ajustamentos.

Para dar início à unidade didática, projetámos seis imagens retiradas da internet que retratam a lenda da criação de Timor-Leste, sem dizer aos alunos que estas imagens se tratavam dessa lenda. Pedimos-lhes que observassem as imagens e depois partilhassem connosco o que tinham pensado. De seguida, explicámos que as imagens estavam desorganizadas e que deviam organizá-las de forma a produzir uma sequência lógica. Com esta atividade queríamos estimular a capacidade imaginativa dos aprendentes, o pensamento criativo e lógico, como também a expressão oral.

A segunda aula desta última unidade didática foi presencial e contou com a presença de 11 estudantes. Antes de começar a aula, a professora fez uma síntese da aula anterior, para que todos os alunos pudessem participar nesta aula, mesmo os que tinham estado ausentes da anterior. Continuámos com a terceira parte da atividade: criação das legendas a partir das imagens ordenadas. Os alunos foram divididos em dois grupos e criaram legendas, inventaram histórias curtas e atribuíram títulos que foram completamente diferentes da história original. Uma das vantagens de não conhecer a

lenda original é que tiveram toda a liberdade para imaginar e inventar o que quiseram a partir das imagens fornecidas. Esta ideia é suportada pelo QuaREPE (p. 29): “[O aprendiz é] capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais. É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias.”. No Anexo 6 pode-se consultar um exemplo de texto produzido pelos alunos.

Depois de os alunos imaginarem sobre “a lenda do crocodilo”, a partir das imagens propostas, tiveram contacto com a versão original da lenda por meio da sua audição. Foi criado um exercício de preenchimento de lacunas que objetivou os verbos no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo. Ao fornecer esta lenda em formato áudio, queríamos treinar junto dos alunos a audição em português e a concentração na realização deste tipo de exercícios.

Este exercício foi resolvido facilmente e voluntariamente partilharam as respostas com a turma. Tiveram oportunidade de ler o texto preenchido em voz alta, o que promove a competência de leitura de um TA e treina a pronúncia.

Após a atividade de audição e preenchimento das lacunas, os alunos realizaram em grupo e em pares alguns exercícios de compreensão da leitura. Durante a realização deste trabalho, mantivemo-nos à disposição para auxiliar os estudantes.

Por fim, para terminar a aula, e para fazer uma revisão de todas as aulas dadas, propusemos um jogo tradicional que possui vários nomes: em Portugal este jogo chama-se STOP! e em Timor é designado por “Pancasila Lima Dasar” (este nome vem da língua indonésia, Pancasila refere-se ao símbolo nacional indonésia, Lima significa 5 e Dasar é base), é um jogo antigo adaptado da Indonésia que pode testar a disponibilidade lexical em algumas áreas temáticas. Todos os aprendentes manifestaram interesse em participar neste jogo. A professora estagiária fez uma breve explicação sobre o jogo e exemplificou-o. Começamos em grupo com o envolvimento da professora estagiária e depois os alunos jogaram entre eles em pares. Esta atividade teve um carácter lúdico e de entretenimento, ao mesmo que serviu para eliciar vocabulário aprendido ao longo das regências.

Por último, apresentaremos de seguida a avaliação da implementação das propostas didáticas.

3.7. Avaliação da implementação das propostas didáticas

Após a descrição das atividades implementadas no EP, importa fazer um balanço, uma avaliação. A avaliação é considerada como um meio de questionar até que ponto uma atividade foi realizada, os seus impactos e contribuição junto do público-alvo, e se as atividades propostas poderão ou não passíveis de serem aplicadas junto de outros alunos em contextos semelhantes. É um momento de reflexão e de autoavaliação incontornável.

Para a recolha de dados foram aplicados dois tipos de questionário, ambos anónimos: online (dois) e em formato de papel (um realizado presencialmente na última aula da última regência). Decidimos recorrer aos questionários em papel, posto que os alunos foram pouco colaborativos na resposta aos questionários online no Google Forms, embora tenham colaborado de forma ativa na realização das tarefas durante as aulas.

Além da avaliação dos alunos, ocorreu sempre autoavaliação e heteroavaliação, pela parte da professora titular e outras professoras estagiárias que foram assistir a nossa aula, o que geralmente acontecia em reunião após as aulas.

Infelizmente, nesta avaliação apenas pudemos considerar os resultados de dois dos três questionários aplicados. Este facto deve-se a um lapso da nossa parte no nosso processamento dos dados. Assim, a informação da Regência 1 não pode ser aqui apresentada. O questionário completo aplicado à Regência 2 pode ser consultado no Apêndice 1.

A aula decorreu com a presença de 15 alunos da turma, apesar de o número de respondentes ao questionário terem sido apenas 3. Portanto, só podemos apresentar algumas opiniões relativamente à aula.

Relativamente à compreensão e grau de conforto para colocar questões à professora estagiária (perguntas 1 e 2) todos os respondentes disseram que tinham compreendido bem as explicações da professora estagiária e que se sentiam à vontade para colocar questões. Independentemente esta avaliação, reconhecemos que algumas vezes a nossa velocidade de fala e o sotaque que é diferente do dos portugueses, podiam ser fatores que impedissem a compreensão dos alunos. A professora estagiária, por ser timorense tinha um sotaque diferente, mesmo se estava a falar PE.

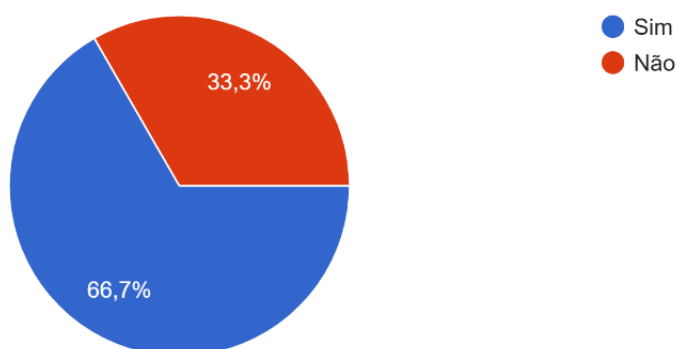
Como mencionámos, a língua portuguesa é uma língua pluricêntrica que tem duas variedades bem estabelecidas, isto é, o PE e o PB. Existe ainda o português de África, em que se contam o português de Moçambique e o português de Angola que estão em processo de sistematização e descrição. Neste trabalho, não pretendemos falar sobre o português de Timor-Leste (PTL) ou termo “Luso-timorense” (Thomaz, 1995, citado em Albuquerque, 2011) para referir elementos linguísticos específicos de Timor, embora o material apresentado nas aulas durante o EP contenha alguns desses elementos.

No que se refere ao interesse que a aula e o seu tema despertaram, o gráfico 3 mostra que um dos alunos respondeu que “não”, afirmando: “Penso que há mais coisas que me interessam na cultura de Timor do que os transportes públicos.” Baseando-nos nesta afirmação, podemos dizer que muitas vezes os alunos tinham mais curiosidade por conhecer outros aspetos culturais de Timor que não eram contemplados nos TA propostos. É óbvio que estes TA contém alguns aspetos socioculturais do país, mas o nosso objetivo principal era adequarmo-nos ao programa previsto para o curso. Como alguns destes alunos já tinham frequentado outro curso do português antes de estarem em Portugal ou antes deste curso, provavelmente sentiram que o tema de meios de transporte era um pouco repetitivo.

Gráfico 3: Pergunta 4 - Foi interessante ficar a conhecer um pouco sobre os meios de transporte de Timor?

3. A aula “Meios de transporte de Timor” foi interessante?

3 respostas



Relativamente à pergunta 4, todos os estudantes responderam “sim”, apresentando as seguintes razões: “Porque são diferentes ao meu”; “Gosto de saber sobre outro país” e “porque são muito diferentes aos meus”.

Através das razões apresentadas, podemos afirmar que o desconhecimento e a curiosidade por conhecer ou descobrir algo que é novo são fatores que impulsionam a motivação para a aprendizagem, especialmente a aprendizagem de uma língua.

Quando questionados sobre se tinham gostado de ler e trabalhar o TA que falava sobre meios de transporte de Timor (pergunta 5), todos os respondentes reponderam afirmativamente, justificando das seguintes formas: “porque pratiquei o meu

vocabulário”; “Gosto de saber sobre outros países”; “É muito engraçado conhecer as realidades de outras culturas”.

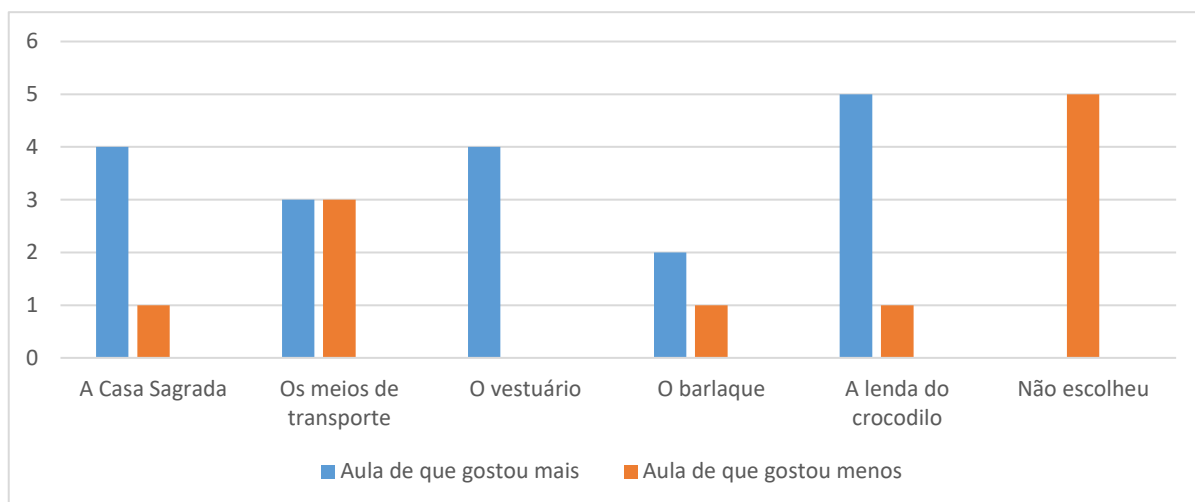
Tomando por base estas afirmações, gostaríamos de destacar que os TA do tipo dos que foram trabalhados na sala de aula permitem apresentar a realidade cultural de um determinado povo e que o seu uso em aula não apenas expõe um panorama cultural, mas também permite enriquecer o vocabulário dos alunos e possibilita aos professores introduzirem outras atividades complementares ao programa do curso.

Em relação à pergunta “Do que gostou mais na aula?”, todos afirmaram que tinham gostado das atividades e de conhecer a realidade de Timor. Já à pergunta “Do que gostou menos da aula?”, dois estudantes gostaram menos do tema e do ritmo da aula. Para concluir o questionário, pedimos sugestões aos alunos. O feedback que recebemos debruçou-se sobre o facto de terem gostado da aula, de terem considerado interessante conhecer Timor.

De seguida, apresentamos o resultado da avaliação do questionário em formato de papel (Apêndice 2), que foi aplicado no final da Regência 4. Este último inquérito engloba todas as aulas dadas ao longo da prática letiva. Dos 16 alunos constituintes da turma, 11 estiveram presentes nesta aula, tendo esses 11 respondido ao questionário.

Através de análise das respostas a este questionário, pudemos constatar que, como se pode ver no Gráfico 4, muitos alunos gostaram mais da aula sobre “A lenda de Timor”, o número dos alunos que escolheram do tema “A Casa Sagrada” e “O vestuário” são semelhantes, houve três alunos que preferiram o tema “Os meios de transporte” e os restantes selecionaram “O barlaque” como o tema favorito. De todas as respostas dadas à pergunta “De que aula da professora Zeferina gostou mais?”, 2 de 11 alunos escolheram todas as aulas como a aula preferida.

Gráfico 4: Respostas às perguntas 1 e 2



O porquê desta escolha são atribuído às seguintes justificações: “Gostei muito de conhecer os costumes mais espirituais de Timor-Leste”, “tem algum (alguns) transportes diferente (diferente)”, “porque aprendi coisas que não sabia”, “Foi muito interessante por ver a roupas (roupas) e a aula foi muito dinâmica”, “O história foi divertido (a história foi divertida) e eu gosto de ideia que o isla (ilha) e (é) o crocodilo. Eu também gosto de história sobre os mermaids (as sereias)”, “divertido”, “muito gostei da atividade (o jogo)”, “o título ajudou-me a aprender vocabulário”, “foi uma oportunidade para aprender mais vocabulário e também sobre o país Timor-Leste”.

Ainda de acordo com o gráfico, o número dos alunos que nomearam “Os meios de transporte” como a aula com menos interesse, foram 3 e com os seguintes comentários: “Acho que é da que menos coisas lembro”, “eu não lembro muito”, “mais difícil a compreende”. Tal como a aula sobre os tópicos “A Casa sagrada”, “O barlaque” e “A lenda do crocodilo” foram marcados como aula com menos interesse por um aluno. Enquanto a aula sobre “Os meios de transporte” foi marcada com menos interesse por 3 inquiridos. Os argumentos apresentados para esta falta de preferência dizem respeito às suas ausências a essas aulas. 5 dos 11 inquiridos não escolheu nenhuma das opções dadas para a aula de que tinham gostado menos e um dos aprendentes justificou que todas [as aulas] foram boas e interessantes.

No que diz respeito à pergunta 3 do questionário, todos os alunos asseguraram que se tinham sentido confortáveis na aula para fazerem perguntas à professora estagiária e a professora tinha esclarecido as suas dúvidas.

Quanto à pergunta 4 do questionário, este público-alvo disse que as aulas lecionadas tinham tido utilidade prática para si, justificando: “aprendi coisas de (do) meu dia a dia”, “vocabulário novo”, “estas aula têm as palavras (que) eu preciso de estudar”, “eu no (não) conheces (conheço) a cultura de Timor e agora sim!”, “estudei mais vocabulários”, “porque aprendi palavras novas que são útil (úteis)”:

No que se refere à pergunta 5, todos os aprendentes expressaram que tinham gostado de ler e trabalhar com os TA de Timor, justificando: “Gosto de saber novo (s) temas”, “aprendi mais vocabulário”, “Aprendeí muitas coisas de um país desconhecidos para mim”, “Ajudar(-)me conhece mais”, “foram muito interessantes”, “E (É) interessante para ganhar informação sobre outros pais (país)”, “É interessante trabalhar com textos para melhorar a compreensão e vocabulário correto”, “aprendi uma cultura diferente”, “É interessante”.

Em referência à pergunta 6 do questionário, os alunos transmitiram que tinha sido interessante ficar a conhecer um pouco sobre Timor-Leste, dizendo que “Porque é informação nova para mim”, “não conhecia esse pais (país)”, “Porque não sabia nada, a verdade”, “Timor tem coisas (que) eu não encontro muitos”, “Eu não conhece (conheço) nada sobre Timor”, “Muito. Não conhecia nada sobre iste (este) país agora adoro”, “É bom aprender a tradição (do) outro país”.

Por último, pedimos aos alunos para nos darem sugestões e comentários. Esta foi a informação recolhida a partir desta solicitação: “A Zeferina é uma boa pessoa. Continuação o seu trabalho”, “não, obrigada”, “caligrafia mais clara”, “estou muito contente de haver (ter) estudado nas tuas aulas. Um prazer!”, “perfeito tudo, gostei muito 😊”.

Em suma, podemos concluir que os TA de Timor, escolhidos e explorados no contexto de sala de aula de PLNM no nível A1.2, foram, no geral, bem acolhidos pelos alunos e do seu agrado, estimulando a sua curiosidade e interesse, revelando não

apenas a sua apropriação sociocultural, mas também a sua possibilidade para desenvolver outras competências em língua portuguesa.

Conclusão

A sala de aula de PLNM é um lugar privilegiado onde se estabelece um intercâmbio cultural, não se enfatizando apenas as diferenças, mas, sobretudo, objetivando o que temos em comum. Para que esta interculturalidade se integre na aula de PLNM, precisamos de um *input* que englobe tanto aspetos linguísticos como culturais. Nesta prática pedagógica, ambicionámos trazer para a sala de aula TA de Timor que dão conta de uma cultura que faz parte do universo lusófono, não sendo esta a portuguesa. Escolhemos deliberadamente os TA de Timor-Leste porque queríamos destacar o aspeto pluricêntrico da língua portuguesa e, em particular, avaliar as potencialidades e limitações do uso de TA não portugueses, mas em português.

Tendo em conta o objetivo principal do trabalho, o resulta do trabalho demonstra que os TA trabalhados contribuíram de forma eficaz para a aprendizagem do PLNM. Esses resultados são refletidos através do desempenho apresentado pelos alunos ao longo das aulas lecionadas e das respostas aos questionários. Através desses TA trabalhados, os alunos ficaram a conhecer Timor-Leste a nível cultural e linguístico. Em termos culturais, ficaram a conhecer a casa sagrada, vestuário típico, transportes públicos, o barlaque e a lenda do crocodilo. No campo linguístico, aprenderam algum vocabulário específico das áreas dos temas culturais tratados, a título de exemplo: barlaque, biscota, microlete, tuns-tuns, etc. Estes vocábulos fazem parte do português usado em Timor-Leste.

Relativamente às limitações, podemos considerar que os TA usados neste nível apresentam estrutura complexa, algum léxico que não é adequado ao nível A1.2, o que se deve, precisamente, à natureza dos TA, o não terem sido produzidos para fins didáticos. Para responder a este desafio, os TA foram adaptados ao nível.

Como pistas para trabalhos futuros, considera-se relevante continuar a estudar o recurso a TA nas aulas de PLNM, alargando a seleção de textos a outras variedades do português.

Para concluir, consideramos que esta prática pedagógica funciona como um laboratório, no qual se aplicam e experimentam determinados temas, constituindo um verdadeiro processo de metamorfose para o futuro professor.

Referências Bibliográficas

- AAVV (2023). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249–254. Recuperado de https://www1.wellesley.edu/sites/default/files/assets/departments/pltc/files/faculty/al_azri_r_h_al_rashdi_m_h_2014_authentic_materials_in_teaching.pdf. Acesso em: 28.01.2025
- Batoréo, H. J., & Casadinho, M. (2009). O português—uma língua pluricêntrica: O caso de Timor-Leste. *Revista Portuguesa de Humanidades: Estudos Linguísticos*, 13(1), 63–79. Recuperado de https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs/bib_timor/Batoreo_Casadinho_2009.pdf. Acesso em: 25.02.2025
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2). Recuperado de <https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>. Acesso em: 03.03.2025
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões – Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto da Cooperação e da Língua.
- Carvalho, A. A. A. (1993). *Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. Recuperado de <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/518>. Acesso em: 24.01.2025
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, F. (2016). *Cultura e tradição timorense como contributo para a aprendizagem da língua portuguesa: Um estudo de caso nos níveis A1.2 e A2.2* [Dissertação de mestrado].

Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84674/2/138844.pdf>. Acesso em: 26.01.2025

Cunha, C., e Cintra, L. F. L. (2015). *Nova gramática do português contemporâneo* (22.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa

Erbaggio, P., Zhang, C., Correa, M., & Spinelli, E. (2012). Enhancing student engagement through online authentic materials. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 42(2), 27–51. Recuperado de <https://journals.ku.edu/iallt/article/download/8511/8020>. Acesso em: 03.03. 2025

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>. Acesso em: 27.02.2025

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de, & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)*. Ministério da Educação.

Kienbaum, B. E. (1986). *Communicative competence in foreign language learning with authentic materials: Final project report*. ERIC. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED275200>. Acesso em: 03.03.2025

Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *Online Submission*, 10(7). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED570173>. Acesso em: 03.03.2025

McCoy, P. (2016). Using authentic materials: Keeping it real. *Teachers Helping Teachers*, 16, 29–34. Recuperado de <http://tht-japan.org/wp-content/uploads/2022/12/2009thtProceedings.pdf#page=29>. Acesso em: 03.03.2025

Ponte, P. C. F. (2013). *O uso de materiais autênticos em sala de aula* [Dissertação de mestrado, Universidade NOVA de Lisboa]. ProQuest. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/6124a312b5aa8c7cd1e3d7909bc964e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 28.01.2025

Rocha Correia, S. H. T. (2015). *Da pertinência em usar materiais autênticos na aula de PLE com aprendentes adultos: Contributo teórico e prático* [Dissertação de mestrado].

Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81824/2/37559.pdf>. Acesso em: 28.01.2025

Shomoossi, N., & Ketabi, S. (2007). *A Critical Look at the Concept of Authenticity. Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 149–155. Disponível em: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v4n12007/shomoossi.pdf> Acesso em 09.09.2025

Silva de Almeida, I., & Duarte, I. M. (2020). Os chats online como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 11. Recuperado de https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&auth_type=crawler&jrnl=16478777&AN=147514713. Acesso em: 23.01.2025

Thanajaro, M. (2000). *Using authentic materials to develop listening comprehension in the English as a second language classroom* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/11e7818c832e0a672f40632aa4f7ea89/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 03.03.2025

Velazquez, A. C., & Redmond, M. L. (2007). The use of authentic texts in the K-12 Spanish program. *Studies in Teaching*, 133–138. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8912013a5fd41ab44d61421aaaaaf12b3a32bb96#page=136>. Acesso em: 20.05.2025

Anexos

Anexo 1

Regência 0 – A Casa Sagrada de Timor”

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça



1. Observe as imagens⁸

⁸ Fonte das imagens: <https://images.app.goo.gl/jLA8PbCRqkL93N2Q6>; último acesso a: 28.10.2024

2. Leia o texto que se segue:

Uma Lulik – a Casa Sagrada timorense

Uma casa sagrada é um sítio especial. É o local onde guardamos tudo o que mais apreciamos e valorizamos. Em todo o território de Timor-Leste existem casas sagradas. São as *Uma Lulik*!

Lá, os timorenses guardam aquilo que lhes é mais precioso: as suas memórias. É também nesse espaço que acontecem as cerimónias e os rituais da comunidade. Todos os objetos que se guardam na casa sagrada são sagrados. As *Uma Lulik* são sempre inauguradas por uma cerimónia para as abençoar, reunir a família e agradecer aos antepassados. Por isso, podemos dizer que as casas sagradas representam a união da família que a constrói, dos membros das comunidades, mas também do passado e do presente.

Texto de Museu do Oriente, Leonor Fernandes:

<https://www.facebook.com/museudoorienteposts/umalulik-a-casa-sagrada-timorenseaprender-pintar-para-criancas-e-jovensntradi/2524200511163743/>. Último acesso a: 13.10.2024

2.1. Nas Casas Sagradas de Timor, podemos encontrar diferentes objetos que lá estão guardados. Alguns destes objetos estão representados nestas imagens⁹. Por favor, associe os nomes do quadro abaixo com as imagens.

a) - a areca seca b) - o *belak* - um disco redondo, geralmente feito de bronze, prata ou ouro c) - *surik* - uma espada tradicional d) - o *kaibauk* - um elemento decorativo usado na cabeça e) - o *tais* - o tecido tradicional f) - a máscara do antepassado
g) - as folhas de bétel h) uma bandeira i) - o *luhu* - cesto feito de folhas de palmeiras



Obrigada :)

⁹ Fonte das imagens : <https://images.app.goo.gl/jLA8PbCRqkL93N2Q6>; <https://images.app.goo.gl/AMq2SoLdHDXpidCA9>; <https://images.app.goo.gl/tBfBHyGB5k8Uesmw8>; <https://images.app.goo.gl/u1x7FcvEU7tc1w396>. Último acesso a: 28.10.2024

Anexo 2

Regência 1 – Os meios de transporte de Timor

Observe as imagens¹⁰



- Conhecem estes transportes?
- Sabem o nome destes transportes?
- Já andaram neles?



¹⁰ Imagens da autora do relatório.

1. Leia o texto que se segue:

O transporte público é importante, porque ajuda a população a deslocar-se¹. Em Timor-Leste, este serviço é feito através de autocarros (biscotas), *angunas*², microletes³, táxis, motas e os *tuns-tuns*⁴. E ainda temos avião e barco para podermos chegar aos sítios que ficam separados da ilha principal. As microletes são o transporte público que ajuda a população na maioria das deslocações na capital (Díli). Em cada um destes carros, coloridos e decorados, cabem, no máximo, 14 pessoas. Mas este número é, muitas vezes, ultrapassado pelos passageiros pendurados nas portas ou até sentados ao colo uns dos outros. Estas microletes circulam, regularmente, entre as 6h00 e as 18h30.

“Paragens oficiais” são cerca de dez, mas qualquer local pode funcionar como paragem. É suficiente estender o braço aos condutores. Nos feriados, muitas pessoas viajam de Díli para outros municípios.

Para garantir um lugar nos autocarros ou nos biscotas, cada um guarda o seu assento.

Texto adaptado de <https://www.diligenteonline.com/passageiros-e-condutores-queixam-se-do-funcionamentodas-microletes-em-dili/> e de <https://www.diligenteonline.com/circulacao-do-tum-tum-em-dili-divide-opinioes/> [20/11/2024/]

Glossário:

¹Deslocar-se: Viajar, mudar de lugar.

²*Anguna*: Pequena carrinha de caixa aberta; um tipo de transporte que parece uma *Pick-up*.

³Microlete: Miniautocarro, com assentos uns de frente para os outros.

⁴Tum-tum: Espécie de mota com 3 rodas, assentos e teto, capaz de levar até 4 pessoas ao mesmo tempo.



1.2. Indique se as afirmações abaixo são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corriga as falsas. Pode trabalhar com o/a colega do lado.

Afirmações	V	F
a) A maioria da população de Timor que vive em Díli costuma deslocar-se de microlete.		
b) No dia a dia, os passageiros da microlete são poucos, até menos de 14 pessoas.		
c) Em Timor não existem paragens oficiais de microlete.		
d) É muito difícil encontrar um assento no autocarro nos dias de feriado.		

1.3. Responda às questões abaixo, de acordo com o texto. Pode trabalhar com o/a colega do lado.

1.3.1. Quais são os meios de transportes que se encontram em Timor?

1.3.2. Quais são os meios de transportes que podemos encontrar aqui em Portugal que são parecidos com os de Timor?

1.3.3. Indique os meios de transporte que existem no seu país e que não há em Timor.

TRABALHO PARA CASA

2. No seu caso, que meios de transporte utiliza mais? Porquê? Elabore um texto de 50 a 70 palavras para apresentar e justificar essa escolha.

Anexo 3

Regência 2 – O vestuário e acessórios autênticos de Timor

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária Zeferina da Graça

Vamos assistir o vídeo¹¹



- ✓ O que é que estas mulheres estão a fazer?
- ✓ Que roupa estão a vestir?

¹¹ https://only.one/watch/women-in-the-water?utm_source=organic-share&utm_medium=share-native&utm_content=video_chapter&utm_plan=anonymous. Último acesso a: 08.09.2025

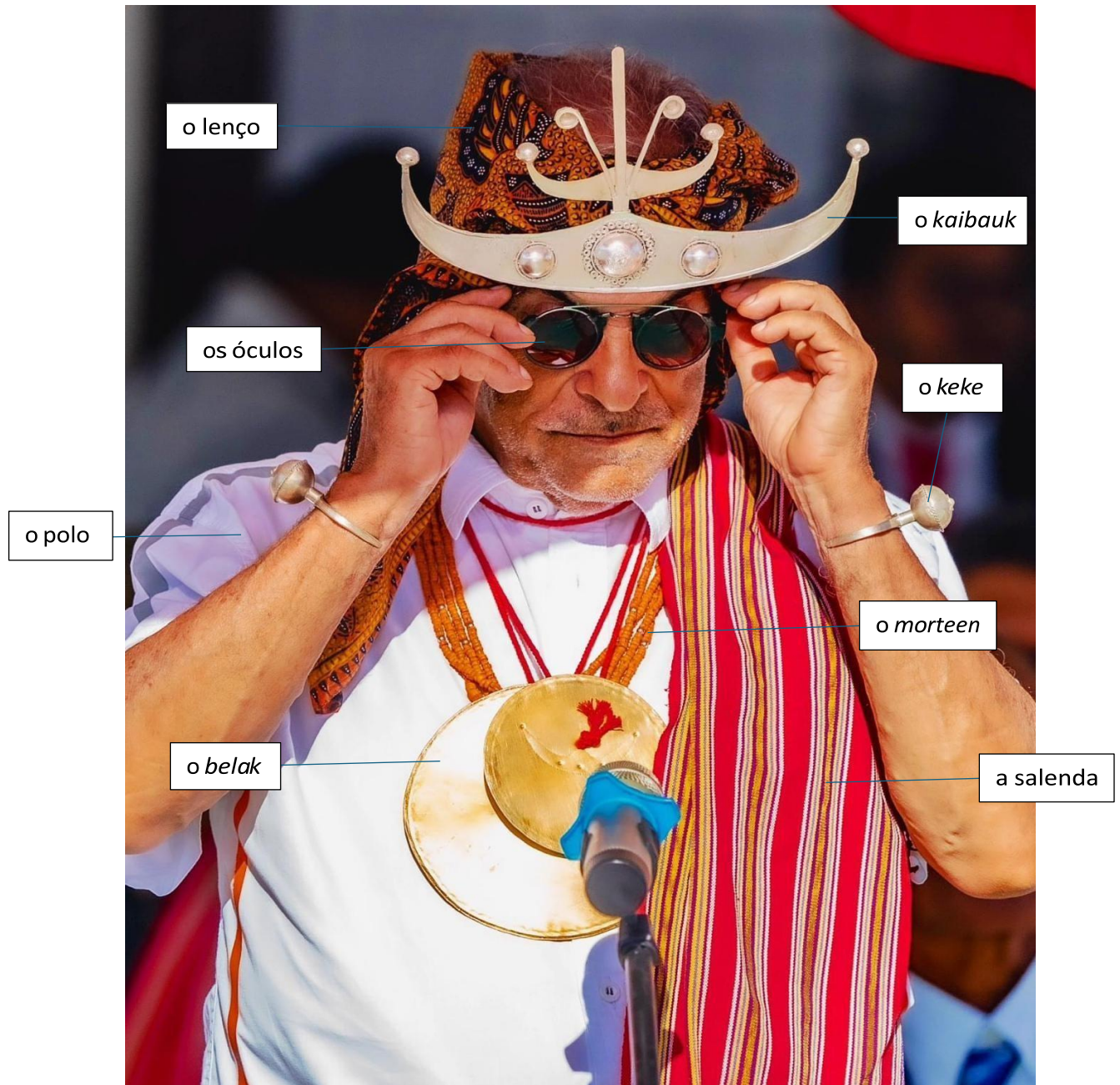


Fonte da imagem: <https://share.google/images/wPAHThym4prOc36wA>. Último acesso a: 18.11.2024



Fonte da imagem: <https://www.facebook.com/share/v/1CTnnEpw2B/?mibextid=wwXlfr>. Último acesso a: 18.11.2024

Vestuário e acessórios autênticos de Timor¹²



¹² Fonte da imagem: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1107226714105161&set=basw>; último acesso a: 20.11.2024

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

Vestuário e acessórios autênticos de Timor¹³



¹³ Fonte da imagem:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10160218957551316&set=pcb.10160218958176316>; último acesso a: 26.11.2024

1. Leia o texto que se segue:

Exposição retrata unidade de Timor-Leste através de um fato de Tais

Está em exibição¹ na Fundação Oriente, em Díli, a exposição “UNITED COLORS OF TIMOR-LESTE Protótipo 001”, da autoria² do artista concetual³ Camilio Van Lenteren. A instalação⁴, composta por um fato e 18 peças de tecido Tais, fabricados por todo o país, procura representar Timor-Leste como um todo numa única peça: um fato de Tais.

[...]

Para realizar [...] [estes] trabalhos artísticos, [...] [o artista trabalha com] alfaiates, carpinteiros, artistas, transportadores, [...] cineastas, fotógrafos, entre outros.

[...]

[O artista disse que] os verdadeiros Tais são feitos com algodão cultivado⁵ e fiado à mão⁶, colorido naturalmente com ingredientes diretamente do solo, das plantas e das árvores.

[...]

A exposição nasceu do amor pelos tecidos em Tais, não pela moda – a moda rápida é sobrevalorizada⁷ e um grande poluidor a nível mundial – pelas tecelãs⁸ de Tais, pela cultura rica e complexa que está na sua origem. [...] [O]s Tais não estão apenas divididos por distritos, mas também estão especialmente ligados a diferentes grupos linguísticos.

[...]

Texto adaptado pelas professoras. Texto completo disponível em:
<https://www.diligenteonline.com/exposicao-retrata-unidade-de-timor-leste-atraves-de-um-fatode-tais/>; Último acesso a: 23.11.2024

Glossário:

¹Exposição: exibição de obras de arte

²Autoria: responsabilidade; criação

³Artista concetual: artista que valoriza mais as ideias na origem da criação da obra de arte do que o produto artístico

⁴Instalação: obra de arte que utiliza o espaço

⁵Cultivado: plantado e cuidado para crescer

⁶Fiado à mão: feito com fio manualmente

⁷Sobrevalorizada: que recebe muita importância, muito valor

⁸Tecelã; tecelão; tecelãs; tecelões: pessoa que tece

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

2. Depois de ler o texto, responda as seguintes questões:

2.1. Onde ocorre esta exposição?

2.2. Qual é o tema deste evento? E como se chama o artista deste evento?

2.3. Identifique no texto as profissões referidas.

2.4. Na opinião do artista, como é um *Tais* de verdadeiro?

3. Leia as afirmações e diga se são verdadeiras (V) ou falsas (F).

3.1. A exposição nasceu do amor pelos tecidos em Tais, não pela moda. _____

3.2. A moda rápida é um grande poluidor a nível mundial. _____

4. E no seu país/na sua região? Há algum traje típico? Se sim, diga como se chama e se tem algum significado especial.

Bom trabalho!

Anexo 4

Regência 3 – O barlaque

Observe estas imagens¹⁴



¹⁴ Imagens da autora do retatório



Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

1. Leia o texto que se segue:

“*Barlake*” ou “barlaque”

“Ter muitas filhas é uma alegria para a família timorense, pois, no futuro, poderão trocá-las por dinheiro e animais. A mulher, quer queira quer não, tem de aceitar a decisão dos seus familiares sobre o preço do barlaque. [...]”

O barlaque é uma tradição que existe em Timor-Leste desde os tempos antigos. Este ritual acontece quando um homem e uma mulher decidem casar e têm de, em consequência¹ de uma espécie de “obrigação cultural”, envolver as [duas] famílias [...] para negociar o matrimónio², o que normalmente envolve entrega de bens³ ou dinheiro aos familiares da noiva.

[...] O valor do barlaque, seja dinheiro, animais ou adornos tradicionais (como o *belak* e o *kaebauk*), entre outros, não é só dado pelo noivo, mas também pelos seus familiares.

Texto adaptado de: <https://www.diligenteonline.com/barlaque-ritual-de-uniao-familiar-ou-ataque-a-igualdade-de-genero/>; último acesso a: 29.11.2024

Glossário:

¹ consequência: resultado

² matrimónio: casamento

³ bens: coisas; materiais

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

1.2. Diga se as afirmações que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F) e corrija as falsas.

1.2.1. A maioria dos timorenses considera que ter muitas filhas é igual a ter muitas riquezas. ____

1.2.2. As mulheres têm direito a rejeitar o valor do barlaque da sua família. ____

1.2.3. A cerimónia do barlaque acontece depois de um homem e uma mulher serem namorados.

1.2.4. O barlaque foi dado pela família da noiva. ____

1.2.5. O valor do barlaque é negociável. ____

Correção das afirmações falsas.

1.2.1. _____

1.2.2. _____

1.2.3. _____

1.2.4. _____

1.2.5. _____

1.3. Faça correspondência da coluna A com a coluna B.

Coluna A	Coluna B
Os tempos antigos	Objetos sagrados
Obrigação cultural	O valor do barlaque
Negociar o matrimónio	Antigamente
Adornos tradicionais	Tradição do barlaque
Entrega de bens	Discutir o casamento

1.4. Escolha a opção correta para completar as seguintes afirmações:

1.4.1. De acordo com o texto, o barlaque significa:

- a. uma tradição de Timor-Leste relacionada com o casamento tradicional.
- b. uma festa de amizade entre duas famílias em Timor.
- c. uma festa de aniversário.

1.4.2. A cerimónia do barlaque acontece, quando:

- a. uma mulher quer comprar adornos tradicionais.
- b. um homem que casar com uma mulher timorense.
- c. um homem quer visitar a ilha do avô crocodilo.

1.4.3. Esta obrigação cultural envolve a participação:

- a. da família do homem.
- b. da família da mulher.
- c. de ambas as famílias.

1.4.4. O barlaque é uma tradição que já existia em Timor-Leste desde:

- a. os tempos dos antepassados.
- b. a ocupação da Indonésia.
- c. a Independência.

1.5. Em pares tentem discutir estas questões:

1.5.1. Na vossa opinião, como preservar e adaptar o barlaque ao mundo atual?

1.5.2. Comparem o barlaque com outros casamentos das outras culturas que conhecem.

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

Formação do feminino

Os nomes que designam pessoas e animais costumam flexionar-se em género, isto é, têm geralmente uma forma para indicar os seres do género masculino e outra para indicar os do género feminino. A forma do feminino pode ser:

- Nomes terminados em -O: eliminamos o “-O” e substituímos por “-A”

Exemplo:

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o noivo	a noiva	o gato	a gata
o aluno	a aluna	o menino	a menina

- Nomes terminados em -S, -R, -Z: acrescentamos “-A”

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o português	a portuguesa	o inglês	a inglesa
o professor	a professora	o cantor	a cantora
o juiz	a juíza	Exceto → o ator	a atriz

- Nomes terminados em -ÃO podem formar o feminino de três maneiras:

- Mudar o final -ÃO par “-AO”

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o leitão	a leitoa	o patrão	a patroa

- Mudar o final -ÃO para “-Ã”

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o irmão	a irmã	o cidadão	a cidadã
o anão	a anã	o campeão	a campeã

- Mudando o final -ÃO em “-ONA”

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o comilão	a comilona	o grandalhão	a grandalhona

- Atenção à forma de feminino dos seguintes nomes:

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o avô	a avó	o maestro	a maestra
o rei	a rainha	o poeta	a poetisa
o herói	a heroína	o rapaz	a rapariga, moça

- Masculinos e femininos de radicais diferentes

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o bode	a cabra	o genro	a nora
o carneiro	a ovelha	o homem	a mulher
o pai	a mãe	o boi	a vaca

Nomes uniformes

- Nomes epícenos: denominam-se “epícenos” os nomes de animais que possuem um só género gramatical para designar um e outro sexo. Assim:

a águia	a mosca	o crocodilo	o polvo
a baleia	a onça	o gavião	o rouxinol
a borboleta	a pulga		o tatu
a cobra	a sardinha		o tigre

Observação:

Quando há necessidade de especificar o sexo do animal, juntam-se então ao nome as palavras “macho” e “fêmea”: crocodilo macho, crocodilo fêmea; o macho ou a fêmea do jacaré

- Nomes comuns de dois géneros

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
o agente	a agente	o selvagem	a selvagem
o artista	a artista	o imigrante	a imigrante
o dentista	a dentista	o jovem	a jovem
o colega	a colega	o cliente	a cliente

Cunha, C., e Cintra, L. F. L. (2015). *Nova gramática do português contemporâneo* (22.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa

<https://pt.scribd.com/document/578074747/Formac-a-o-do-Feminino-A1-1>; último acesso a: 08.01.2025

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

2. Escreva o feminino destas palavras

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| a) o namorado _____ | i) o genro _____ |
| b) o homem _____ | j) o pintor _____ |
| c) o gerente _____ | k) o campeão _____ |
| d) o patrão _____ | l) o cidadão _____ |
| e) o herói _____ | m) o avô _____ |
| f) o galo _____ | n) o cliente _____ |
| g) o intérprete _____ | o) o estudante _____ |
| h) o jornalista _____ | |

3. Passe as seguintes frases para o feminino.

- a) O meu filho gosta de comer chocolate.

- b) O nosso patrão fez anos ontem.

- c) O rei da Inglaterra é uma pessoa humilde.

- d) O condutor daquele autocarro é um portuense.

- e) O leão é um animal carnívoro.

- f) O meu cão tem pulgas.

Bom trabalho 😊

Anexo 5

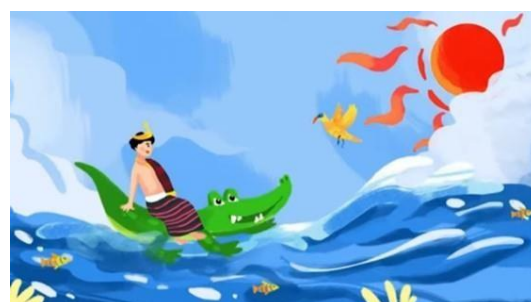
Regência 4 – A lenda do crocodilo

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

Observe e ordene estas imagens¹⁵



¹⁵ Fonte das imagens: <https://portal-dos-mitos.blogspot.com/2022/05/lafaek-diak-criacao-da-ilha-detimor.html>; último acesso a: 10.09.2025

2. Ouça¹⁶ o texto com muita atenção e preencha os espaços em brancos.

“A lenda do crocodilo”

[...]

Reza a lenda que Timor-Leste nasceu de um _____ (*lafaek*, em tétum). O animal, já velho e cheio de fome, _____ procurar comida em terra, mas sem forças para regressar à água, foi ajudado por um _____. Em retribuição¹, o réptil ofereceu-se para o transportar às costas sempre que ele quisesse navegar². No entanto, a certa altura, o animal _____ em comer o jovem. Logo foi dissuadido³ pelos outros animais que lhe disseram que estava a ser ingrato⁴. Envergonhado⁵, decidiu partir para _____ e _____ o rapaz para ir com ele, em busca de um disco de ouro, perto do sítio onde nasce o _____. Viajaram, mas o crocodilo, já exausto⁶, decidiu parar para descansar um pouco e o seu corpo _____ numa ilha. O rapaz transformou-se num homem e tinha ao _____ o disco de ouro de que o velho animal lhe [tinha falado]. Depois de explorar⁷ a ilha, decidiu chamar-lhe _____, [...]

Texto adaptado de: <https://www.diligenteonline.com/crocodilo-em-timor-leste-avo-no-mito-predador-na-realidade/>; último acesso a: 16.01.2025

¹⁶ Audição completa em: <https://www.diligenteonline.com/crocodilo-em-timor-leste-avo-no-mito-predador-na-realidade/>. Último acesso 08.09.2025

3. Leia o texto e responda as questões que se seguem

“A lenda do crocodilo”

[...]

Reza a lenda que Timor-Leste nasceu de um crocodilo (*lafaek*, em tétum). O animal, já velho e cheio de fome, decidiu procurar comida em terra, mas sem forças para regressar à água, foi ajudado por um rapaz. Em retribuição¹, o réptil ofereceu-se para o transportar às costas sempre que ele quisesse navegar². No entanto, a certa altura, o animal pensou em comer o jovem. Logo foi dissuadido³ pelos outros animais que lhe disseram que estava a ser ingrato⁴. Envergonhado⁵, decidiu partir para longe e convidou o rapaz para ir com ele, em busca de um disco de ouro, perto do sítio onde nasce o Sol. Viajaram, mas o crocodilo, já exausto⁶, decidiu parar para descansar um pouco e o seu corpo transformou-se numa ilha. O rapaz transformou-se num homem e tinha ao pescoço o disco de ouro de que o velho animal lhe [tinha falado]. Depois de explorar⁷ a ilha, decidiu chamar-lhe Timor, [...]

Texto adaptado de: <https://www.diligenteonline.com/crocodilo-em-timor-leste-avo-no-mito-predador-na-realidade/> acesso em 16.01.2025

Glossário:

navegar: viajar no mar

explorar: descobrir; conhecer

dissuadido: convencido a mudar de
opinião

Sempre que ele quisesse navegar: todas as
vezes que ele quer

exausto: muito cansado

3.1. Faça a correspondência da coluna A com a coluna B.

Coluna A	Coluna B
Envergonhado	Ir embora
Ingrato	Pausa
A certa altura	Não se sabe agradecer
Partir para longe	Alguns momentos
Descansar um pouco	Ter vergonha

4. Sublinhem no texto os verbos no pretérito perfeito simples. Exemplo: decidiu.

Pretérito Perfeito Simples do Indicativo

Exprime uma ação passada, acabada, completamente realizada, num tempo passado.

Pessoa	1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação
eu	andei	Comi	decidi
tu	andaste	comeste	decidiste
Ele/ela você	andou	comeu	decidiu
nós	andámos	comemos	decidimos
eles/elas vocês	andaram	comeram	decidiram

Exercícios:

4.1. Complete o parágrafo a seguir com os verbos no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo:

"O crocodilo andava pelas margens em busca de alguma refeição. Ele _____ (sentir-se) exausto. Um rapaz esperto e corajoso _____ (passar) por ali. Ao ver a condição do crocodilo, ele _____ (ficar) com pena e sem pensar duas vezes _____ (arrastar) o crocodilo para água. E a partir daí os dois _____ (tornar-se) amigos"

4.2. Escreva 3 frases no pretérito perfeito simples que resumam a história.

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

5. Vamos jogar ao “Stop!”

Junte-se com um/a colega e vamos jogar. Este jogo é uma pequena revisão das matérias que já estudaram.

Nome	País ou nacionalidade	Parte ou objeto da casa	Profissão	Transporte	Animal	Vestuário ou acessório	Verbo no PPS

Obrigada 😊

Anexo 6

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2;

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zafetina da Graça

2. Legenda as imagens



1

O crocodilo flutua sobre os outros crocodilos



2

O crocodilo saiu de rio para encontrar o seu amigo - o mar



3

Eles encontram-se



4

Eles começam a viajar e encontram o peixe.



5

Eles continuam conjuntos pela a nova local



6

Mar, o crocodilo comeu os peixes dele

Apêndices

Apêndice 1

Questionário online

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

Questionário sobre a aula “Meios de transporte de Timor”
da professora estagiária Zeferina

1. Compreendeu bem o que a professora estagiária Zeferina explicou?

Sim ☐

Não ☐

1.1. Se não, porquê (pronúncia, fala baixo, fala rápido, etc)?

2. Sente-se confortável na aula para fazer perguntas à professora estagiária Zeferina e esclarecer dúvidas?

Sim ☐

Não ☐

2.1. Se não, porquê?

3. A aula “Meios de transporte de Timor” foi interessante?

Sim ☐

Não ☐

3.1. Se não, porquê?

4. Foi interessante ficar a conhecer um pouco sobre os meios de transporte de Timor?

Sim ☐

Não ☐

4.1. Porquê?

5. Gostou de ler e trabalhar o texto autêntico que fala sobre meios de transporte de Timor?

Sim ☐

Não ☐

5.1. Porquê?

6. Do que gostou mais na aula?

7. Do que gostou menos na aula?

8. Sugestões e comentários para a professora estagiária Zeferina.

Apêndice 2

Questionário em formato de papel

Curso Semestral de Português para Estrangeiros – 1º Semestre 2024/2025

Nível A1.2;

Professora Ângela Carvalho; Professora estagiária: Zeferina da Graça

Uso de textos autênticos de Timor no nível A1.2: Potencialidades e desafios

Questionário sobre a aula da professora estagiária Zeferina

1. De que aula da professora estagiária Zeferina gostou mais?

a. A casa sagrada

☐

b. Os meios de transportes de Timor

☐

c. O vestuário

☐

d. O barlaque

☐

e. A lenda do crocodilo

☐

1.1. Porquê?

2. De que da aula da professora estagiária Zeferina gostou menos?

a. A casa sagrada

☐

b. Os meios de transportes de Timor

☐

c. O vestuário

☐

d. O barlaque

☐

e. A lenda do crocodilo

☐

2.1. Porquê?

3. Sentiu-se confortável na aula para fazer perguntas à professora estagiária Zeferina e esclarecer dúvidas?

Sim ☐ Não ☐

3.1. Se não, porquê?

4. Estas aulas tiveram utilidade prática para si?

Sim ☐ Não ☐

4.1. Porquê?

5. Gostou de ler e trabalhar com os textos autênticos de Timor?

Sim ☐ Não ☐

5.1. Porquê?

6. Foi interessante ficar a conhecer um pouco sobre Timor?

Sim ☐ Não ☐

6.1. Porquê?

7. Sugestões e comentários para a professora estagiária Zeferina.
