

ORALIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA EM TIMOR-LESTE

Karin Noemi Rühle Indart¹

Resumo: Este artigo documenta uma pesquisa empírica realizada em 2004 em Aileu, mais especificamente no projeto Quinta Portugal da Cooperação Portuguesa. Trata-se de um curso de língua portuguesa oral para trabalhadores rurais analfabetos. O curso tinha o objetivo instrumental de comunicação entre cooperantes portugueses e funcionários e formandos timorenses durante o tempo de trabalho de cultivo na Quinta. A escolha do conteúdo útil para tal comunicação, a definição de abordagem metodológica e a sua aplicação foi uma importante experiência de testagem de teorias de aprendizado e aquisição de L2 e ensino de adultos não escolarizados de teóricos de referência como Freire (2011) e Kraschen (1981, 1985). Concluímos que o ambiente informal da Quinta, a abordagem natural de Kraschen e a definição de palavras geradoras de Freire colaboraram significativamente para que os alunos superassem barreiras psicológicas em relação ao aprendizado e à língua portuguesa e melhoraram a comunicação no projeto.

Palavras-chave: Oralidade; Memorização; Ensino de Adultos; Teorias de Aprendizado e Aquisição de Línguas.

ORALITY IN PORTUGUESE LANGUAGE: AN EMPIRICAL EXPERIENCE IN EAST TIMOR

Abstract: This article documents an empirical research carried out in 2004 in Aileu, more specifically in the Quinta Portugal project of the Portuguese Cooperation. It was an oral Portuguese language course for illiterate rural workers. The course had the instrumental objective of communication between Portuguese co-operators and Timorese employees and trainees during the cultivation work time on the Quinta. Choosing the useful content for such communication, defining the methodological approach and its application was an important experience in testing theories of reference theorists such as Freire (2011) and Kraschen (1981, 1985) about L2 learning and acquisition and teaching non-schooled adults. We concluded that the Quinta's informal environment, Kraschen's natural approach and Freire's definition of generative words contributed significantly for students to overcome psychological barriers in relation to learning and in relation to the Portuguese language and this improved communication in the project.

Keywords: Orality; Memorization; Adult Teaching; Language Learning and Language Acquisition Theories.

¹ Professora convidada do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

INTRODUÇÃO

Este artigo fundamenta-se em uma experiência empírica e tem como objetivo documentar o programa de Língua Portuguesa Oral para trabalhadores rurais analfabetos do Projeto Quinta-Portugal. Este, sem dúvida, é um texto de memória em duplo sentido. A memória como um artifício natural do nosso cérebro para a aprendizagem e como ela é utilizada como ferramenta essencial na aprendizagem oral de aprendentes que não podem recorrer ao recurso da escrita e da leitura, como foi o caso dos alunos de português analfabetos da Quinta Portugal. E é memória no sentido de lembrança do passado para mim como professora de línguas e pesquisadora de metodologias alternativas de ensino de português para diferentes contextos e públicos-alvo em Timor-Leste desde 2003.

O trabalho de avaliação e elaboração de metodologias e material didático para ensino de L2 não era uma experiência nova para mim quando cheguei em Timor-Leste. Participei três anos (1999-2001) do laboratório de extensão universitária para avaliação de livros didáticos alemães e suas abordagens metodológicas e elaboração de material complementar para alunos brasileiros dos cursos de Alemão do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná. As teorias envolvidas na elaboração dos mesmos costumavam ser comunicativas.

Quando vim trabalhar em Timor-Leste usei esse conhecimento teórico e prático para criar programas, cursos e meus próprios materiais didáticos para diversos públicos distintos. O volume de trabalho e investimento é justificado pela necessidade e singularidade do contexto timorense. Timor-Leste é um país independente há pouco tempo e apesar de contar com recursos minerais para seu desenvolvimento estrutural, ainda é um contexto bastante pioneiro e de difícil aplicação de modelos educacionais do estrangeiro. Os professores nas escolas contam com um quadro e um único manual para dar aulas em salas lotadas (Martins, 2018²) que por vezes nem cadeiras e mesas para todos

² Martins (2018, p. 74) afirma em sua conclusão: “Cremos que o número excessivo de alunos é um problema para o funcionamento na escola pública. Apesar disso, apenas os alunos da escola privada acreditam que os recursos da escola não são completos para o bom aprendizado.” Nos diagramas de extremos e quartis da mesma dissertação, a autora demonstra esse número excessivo. As salas podem ter até 90 alunos.

os alunos dispõe (Ximenes, 2018³). Recursos tecnológicos como televisão, projetor, computador para a utilização de vídeos, áudios, internet são praticamente inexistentes⁴. Apesar disso, ao mesmo tempo que língua portuguesa é língua materna de poucos, também não é língua estrangeira⁵, nem estranha aos ouvidos dos timorenses mais velhos (alfabetizados no tempo colonial até 1975) ou dos mais novos (alfabetizados depois da independência em 2002). O domínio de português dos professores do ensino básico (em sua maioria educados no tempo da ocupação indonésia) é precário, mas a língua está presente diariamente no sistema de ensino (que é bilíngue), além disso, o tétum⁶, língua crioula e co-oficial adota um grande número de palavras de origem portuguesa⁷. Apesar dessa familiaridade, sendo Timor-Leste um país de falantes plurilíngues, o uso do Português não é necessário em muitos contextos sociais.

Por plurilíngue compreende-se um falante ou um grupo de falantes de mais de duas línguas que não necessariamente tem um domínio igual e ou completo de todas elas, mas que utiliza diferentes línguas em contextos comunicativos distintos, ou seja, usa várias línguas de forma instrumental em vários ambientes, pois em cada um destes ambientes a língua de comuni-

³ Em sua monografia de graduação Ximenes (2018, p. 57) conclui: “Um dos maiores problemas para as atividades de escrita nas aulas observadas é a falta de espaço ou a falta de mesas. Sugiro à escola e principalmente ao Ministério de Educação tomarem a devida atenção para os recursos materiais necessários para o aprendizado.”

⁴ Gusmão (2010, p. 73) descreve as iniciativas educacionais em parceria com a cooperação brasileira e justifica: “O projeto de Telecurso em parceria com a Fundação Roberto Marinho cujo objetivo era formar professores e alunos por meio de tele salas, pouco efeito teve, pois foi implantado precisamente após a destruição total do território. O projeto necessitava de tecnologia de comunicação que não existia.”

⁵ A Língua Portuguesa não pode ser considerada estrangeira primeiramente por questões políticas. Tavares (2007, p. 26) explica que “em alguns países, a língua oficial pode não ser a língua materna dos cidadãos. No entanto, designá-la de estrangeira pode ser inaceitável para os cidadãos que a adotaram como língua oficial e como língua de escolarização”.

⁶ Segundo Thomaz (2002), o tétum é a língua mais conhecida e importante em Timor-Leste. A importância desta língua reside no facto de ter se espalhado, como segunda língua, por quase todo o território de Timor-Leste, ainda antes da invasão indonésia. De facto, o autor argumenta que o tétum já era uma língua vernácula antes da colonização portuguesa na metade oriental da ilha de Timor. Em 2002 também se tornou co-oficial.

⁷ “O Tétum, tendo convivido com o Português ao longo de bastantes séculos, poder-se-ia deduzir que acolhe o Português como um parceiro inseparável, pois é ao português que vai recorrer para obter a esmagadora maioria dos empréstimos” (Hull & Eccles, 2005, p. 239).

cação prioritária é distinta (Conselho da Europa, 2001). Isso significa que os timorenses, em sua maioria falantes de uma diversidade de línguas, transitam entre diferentes contextos linguísticos diariamente e cada um destes contextos não exige um domínio completo das distintas línguas. Assim sendo, para cada contexto os timorenses costumam utilizar uma língua diferente para distinto propósito. Por essa razão, pode-se inferir que com exceção da língua materna que carrega um peso identitário primário e talvez o tétum para os timorenses urbanos, todas as outras línguas que um falante timorense usa são utilizadas de modo instrumental para uma comunicação muito específica. Um mesmo falante pode falar uma língua local em casa, dar aulas na escola em tétum e português, fazer compras em indonésio e participar de um treinamento por alguma ONG internacional em inglês. Se este falante migrou internamente, casou com alguém de outra etnia ou mora em região de fronteira étnica fala com seus vizinhos e parentes em ainda outra língua local. É óbvio que o domínio de todas estas línguas por uma mesma pessoa não é igual e, dependendo do interlocutor e do tema da comunicação, tem maior conforto em utilizar uma língua em detrimento de outras. Outra consideração relevante é que apenas o português (como língua oficial e instrucional) e o inglês (como Língua Estrangeira) são línguas aprendidas na escola em contexto formal, as outras línguas são adquiridas de forma natural de acordo com o uso comunicativo em situações cotidianas.

O conceito de plurilinguismo também afeta a abordagem do conteúdo de ensino de um programa de L2 (Língua Segunda):

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

Acreditando nesta nova abordagem de ensino, o curso de Língua Portuguesa Oral para trabalhadores rurais analfabetos do Projeto Quinta Portugal não pretendia substituir a língua utilizada entre os funcionários e formandos timorenses e sim desenvolver o repertório linguístico dos alunos

acrescentando elementos da língua portuguesa para melhorar a comunicação entre eles e os agrónomos portugueses.

PROJETO QUINTA PORTUGAL

Segundo descrição divulgada nas redes sociais,

O Projeto Quinta Portugal tem como objetivo contribuir para a melhoria da segurança alimentar nacional, através do aumento dos rendimentos das comunidades rurais, por meio da diversificação das suas produções agroflorestais e do fortalecimento das cadeias de mercado, estimulando a prática de técnicas de conservação e gestão sustentável dos recursos naturais e intervém no Município de Aileu – Timor-Leste. Mais especificamente pretende-se reforçar e melhorar a qualidade das formações profissionais dos jovens estudantes nas áreas da agricultura, bem como estimular a diversificação na produção de culturas agrícolas de rendimento e melhores práticas agrícolas, adaptadas às condições edafoclimáticas das zonas de produção⁸.

Ou seja, o objetivo do projeto sempre foi a integração de novas técnica com a utilização de recursos locais, isso através da adaptação destas ao solo e ao clima de Aileu e de forma mais abrangente de Timor-Leste.

As principais atividades do projeto são: i) Formação e capacitação técnica e profissional; ii) Manutenção de Campos de Demonstração e iii) Produção de mudas agroflorestais em viveiro. Entre os beneficiários principais incluem-se vários agricultores do município de Aileu, jovens estudantes dos cursos de formação profissional em agricultura do Centro de Formação Profissional de Tibar, e extensionistas da Direção Regional de Agricultura de Aileu, do Ministério da Agricultura e Pescas (MAP) de Timor – Leste⁹.

Isso significa que os formandos e funcionários da Quinta são timorenses, mas os agrónomos cooperantes e o financiamento dos projetos são internacionais. Alguns dos parceiros do projeto são: a Embaixada de Portugal em Timor-Leste, a União Europeia e a Cooperação Técnica Alemã. Ainda assim,

⁸ Conferir em <https://dili.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/a-embaixada/noticias/visita-a-quinta-portugal>.

⁹ Conferir em <https://dili.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/a-embaixada/noticias/visita-a-quinta-portugal>

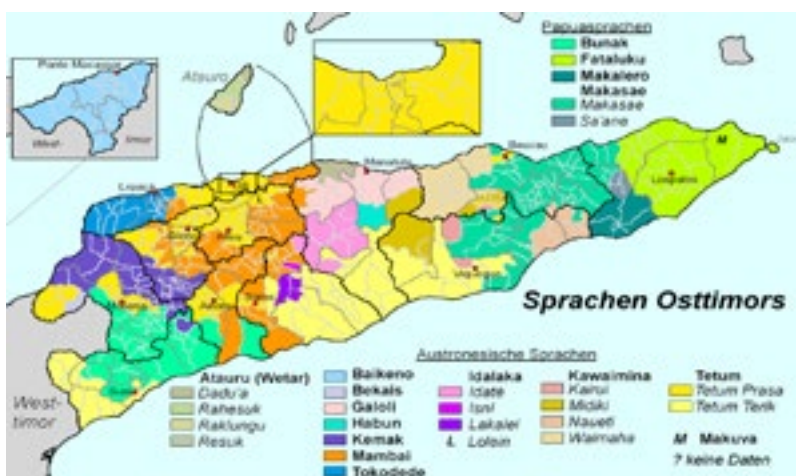
as técnicas de cultivo utilizadas no projeto sempre foram adaptadas aos recursos materiais já existentes no interior rural timorense para facilitar a reprodução das técnicas e experiências fora da Quinta por agricultores locais.

Canteiros da Quinta Portugal



Fonte: <https://dili.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/a-embaixada/noticias/visita-a-quinta-portugal>

O caso aqui narrado, apesar de ser em um projeto de área de agronomia, transformou-se em um caso linguístico interessantíssimo. A Quinta Portugal está situada em Aileu, um dos municípios de população mambae. O mambae é o maior grupo etnolinguístico de Timor-Leste em número e habita na região montanhosa do interior do país.



Mapa linguístico de Timor-Leste - Fonte: Fisher (2011)

O povo mambae praticava até recentemente a cultura tradicional agrícola *ladang*, em que “a horta faz-se num terreno previamente limpo por meio de queimadas, que se fazem no fim da época seca”. Esta horta é cultivada durante dois ou três anos e depois abandonada, “e só depois de pousio de largos anos [pode] voltar a ser cultivada” (Thomaz, 2008, p. 217). A prática é nacional, mas segundo Thomaz, mais prejudicial nas regiões montanhosas onde os mambae vivem, pois, “a cultura se faz nas próprias encostas [...] o que traz como consequência o rápido desaparecimento da terra vegetal cultivável”. De acordo com o autor, a consequência não se limita ao plantio de alimentos, mas também afeta a flora local. “A prática abusiva do *landag*, aliada à relativamente grande densidade de população, levou à degradação das florestas e à sua transformação em savana” (Thomaz, 2008, p. 218). Por essas razões o mambae vive em um ambiente natural parcialmente devastado pela própria agricultura tradicional. Um projeto de reflorestamento e educação agrícola e ambiental como a Quinta Portugal era e é muito importante para essa região.

O povo mambae fala a língua mambae como língua materna, se bem que os censos mostram um declínio no uso desta de modo generalizado¹⁰. Logo após a independência era comum ouvir as crianças e adolescentes falarem língua indonésia entre eles na saída das aulas e no caminho da escola para a casa, pois esta língua ainda dominava no ambiente escolar. Hoje o tétum substituiu o indonésio no ambiente escolar e formal de Aileu. Porém, já em 2003, na época da minha chegada ao município para trabalhar com reforço escolar em português, o tétum era falado com um bom domínio pela maioria da população jovem e adulta. Apenas as pessoas idosas e de áreas mais remotas falavam só mambae.

Os agrónomos cooperantes sempre foram portugueses e utilizaram em maior ou menor medida a língua portuguesa para comunicação entre cooperante, formandos e funcionários do projeto. Essa realidade linguística acabava por limitar a comunicação entre portugueses e timorenses. Seria lógico que o cooperante português aprendesse o tétum, ao invés de 40 formandos e funcionários timorenses terem que aprender um básico de português oral para uma

¹⁰ A comparação de dados diacrónicos (GERTIL, 2002 e Van-Klinken, 2015) sobre a línguas utilizadas na comunicação familiar como primeira língua comprova que a Língua Tétum tende a substituir progressivamente o papel de outras línguas nacionais no nível mais elementar de comunicação comunitária.

melhor comunicação. Porém, na época em que fui contatada pela agrônoma da Quinta em 2004 o contrato de cooperante não era longo prazo gerando uma rotação frequente de agrônomos portugueses.

Desta forma, fui procurada pela agrônoma, então responsável, com a proposta de criar um curso cujo público-alvo eram os trabalhadores rurais do projeto Quinta Portugal da Cooperação Portuguesa no município de Aileu. Os trabalhadores timorenses¹¹ em sua maioria eram analfabetos. O objetivo do curso de português era melhorar a comunicação entre agrônomos e trabalhadores através da língua portuguesa. A comunicação básica diária limitava-se ao processo de plantio, cultivo e colheita de plantas comestíveis ou de árvores de reflorestamento ou à comunicação de problemas pessoais, sendo o mais comum, a justificativa de ausência de trabalho por motivo de saúde. Como o curso visava uma necessidade de comunicação muito instrumental e muito concreta a melhor metodologia e o melhor conteúdo de programa deveriam criar condições de exercitar essa comunicação cotidiana, muito específica. Por isso, o conteúdo do programa concentrava-se na descrição de plantas e processos, em um primeiro momento, e a descrição de sintomas de doenças, num segundo momento. O material didático consistia basicamente em desenhos de plantas, alimentos, cores, exemplos de adjetivos e a “sala” era uma cobertura de palha no meio das plantações de onde os alunos e a professora podiam ver as plantas, alimentos e processos que eles deveriam aprender a descrever.

ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Implícito à abordagem das aulas está o conceito de linguagem definido por Bakhtin, que segundo Yaguello (2012, p. 14) “coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua”. Para Bakhtin, a língua é um fato social fundado na necessidade de comunicação e não a analisa como um objeto abstrato ideal. Isso porque o autor

¹¹ No período colonial apenas as pessoas escolarizadas tinham real acesso à língua portuguesa. Assim, um adulto que tenha vivido o início da infância ainda no fim do tempo colonial (1970-1975), mas quem não foi alfabetizado nunca aprendeu português (Thomaz 2002, p. 138).

valoriza a fala e o enunciado ligado às estruturas sociais. Por ser um fato social “a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência [...] mas Bakhtin se interessa, primeiramente, pelo conflito interior de um mesmo sistema” Yaguello (2012, pp. 14-15). Assim, a variação é inerente à língua e reflete variações sociais.

Explicitamente, porém, a principal base teórica, mas não única, para a elaboração do programa aqui apresentado foi Kraschen (1981; 1985) e a sua abordagem natural. Foi utilizado o conceito elaborado por Kraschen (1981) que diferencia a aquisição e o aprendizado de línguas. A aquisição de L2, segundo o autor, é muito similar ao processo que as crianças realizam ao adquirir a L1 (Primeira Língua). Este processo exige interação e comunicação natural na língua alvo e a preocupação do falante deve estar na transmissão da mensagem e não na gramaticalidade da sentença.

Já o processo de aprendizado é sempre consciente, de acordo com Kraschen (1981), e tem como objetivos a correção de erros e a apresentação explícita de regras. Neste caso, o conteúdo é sempre apresentado de forma gradativa, da regra simples à mais complexa. Esta sequência não é idêntica ao caso de aquisição, em que o aprendente é introduzido a sentenças de diversos níveis de complexidade gramatical ao mesmo tempo. Para o autor não só é possível como é desejável que ambos os processos estejam presentes na sala de aula de cursos de L2. A questão principal, porém, é que a aquisição acontece em ambiente natural e a sala de aula é um ambiente formal e artificial. Segundo Kraschen (1981) inúmeros estudos sugerem que adultos não apenas desenvolvem a proficiência em L2 em ambientes informais, mas o fazem geralmente de forma melhor do que os alunos que passaram um tempo comparável em situações formais.

Essa abordagem foi essencial para definir não apenas os conteúdos das aulas, mas até mesmo em que ambientes as aulas seriam dadas. A linguagem e os temas pretendiam ser o mais informais ou naturais possíveis e de uso imediato. E as atividades comunicativas do curso eram realizadas no meio da Quinta entre as plantações em que os agricultores e agrônomos trabalhavam. Todo o material didático concreto e natural estava disponível bem a vista de todos: as árvores e plantas nativas de crescimento espontâneo; as plantas cultivadas pelo projeto; as flores coloridas; o solo; o céu aberto.

Em artigo posterior, Kraschen (1985) também discute especificamente sobre o processo de definição de metodologia e material didático a ser utilizado em um determinado curso de L2. Para o autor a teoria e a pesquisa teórica não devem ser a única contribuição para decidir sobre a metodologia e os materiais. Embora em seu estudo a ênfase esteja na teoria e suas implicações, ele afirma ser perigoso confiar apenas na teoria. Assim, Kraschen define que existem pelo menos três maneiras diferentes de chegar a respostas em metodologia e materiais, e todas devem ser consideradas: teorias da aquisição de segunda língua, pesquisas em linguística aplicada, ideias e intuições da experiência. O autor também argumenta que todas as três maneiras chegam exatamente à mesma resposta: a solução para os nossos problemas no ensino de idiomas não está em equipamentos caros, métodos exóticos, análises linguísticas sofisticadas ou novos laboratórios, mas na plena utilização do que já temos, falantes dos idiomas que os utilizam para comunicação real. O autor conclui que os melhores métodos também podem ser os mais agradáveis e que a aquisição da linguagem ocorre quando a linguagem é usada para o que foi projetada – para a comunicação. Kraschen (1985) define, então, uma teoria que implica que a aquisição da linguagem, primeira ou segunda, ocorre apenas quando ocorre a compreensão de mensagens reais e quando o adquirente não está na defensiva ou com bloqueios emocionais quanto à língua ou à aprendizagem/aquisição em si. A aquisição da linguagem não requer o uso extensivo de regras gramaticais conscientes e não exige exercícios tediosos. No entanto, não ocorre da noite para o dia. A aquisição da linguagem real se desenvolve lentamente.

Krashen (1985) ainda estabelece a teoria do *input* e afirma que os melhores métodos são, portanto, aqueles que fornecem informações compreensíveis em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os alunos realmente querem ouvir. Um bom *input* requer qualidade e quantidade adequada para o tempo de aula. Assim, a fala deve ser mais lenta e a articulação mais clara, o que ajuda os adquirentes a identificarem os limites das palavras com mais facilidade e permite mais tempo de processamento. É necessário mais uso de vocabulário de alta frequência nos níveis mais básicos. E o professor deve preferir a simplificação sintática e frases mais curtas. Sendo assim, um bom professor é alguém que pode tornar as informações

compreensíveis para um falante não-nativo, independentemente do seu nível de competência no idioma de destino.

Mesmo que os alunos sejam adultos, Kraschen defende que podem e devem adquirir a língua alvo em sala da aula inclusive. O professor deve incentivar a aquisição subconsciente. Essa é uma questão importante, pois a principal implicação da teoria da aquisição de segunda língua é que a aquisição é central. Portanto, demonstra que nossos principais esforços pedagógicos precisam ser dedicados a incentivar a aquisição da linguagem, defende o autor.

O último autor que me serviu como base teórica foi Freire (Freire, 2011; Freire & Macedo, 2011). Isso porque as teorias e práticas deste autor visavam ser estratégias de alfabetização de adultos. No programa desenvolvido para a Quinta Portugal me deparei com uma situação especial – ensinar português instrumental para adultos analfabetos, sem a pretensão de ensiná-los a ler e escrever e por isso deveria desenvolver uma metodologia totalmente oral. Ainda assim, o conceito de palavras geradoras de Freire em muito ajudou a definir o conteúdo e a metodologia do curso.

No cerne da pedagogia do saber de Paulo Freire encontra-se a ideia de que nomear o mundo torna-se um modelo para transformar o mundo. [...] Ao nomear o mundo, pede-se às pessoas dos Círculos de Cultura de Freire que façam um levantamento de suas roças e aldeias e que coletem os nomes de ferramentas, lugares e atitudes que sejam de importância fundamental em suas vidas. Essas “palavras geradoras” são, a seguir, organizadas em “fichas de descoberta”, uma espécie de quadro de vogais, um gerador de léxico feito por cada qual. Algumas palavras que ele produz são sem sentido; outras são reconhecíveis. O ponto essencial é que o som e a letra (forma) se emparelham entre si apresentando significado ou a possibilidade de significado. O significado está ali desde o começo [...]. O *codifica* e a *codificação* – correspondentes a *o-que-se-diz* e a *o-que-se-quer-dizer* – são aprendidos correlata e simultaneamente. *Decodificar* – aprender a relação entre letras e sons – caminha lado a lado com a *decodificação*, ou interpretação. Assim, o significado está presente desde o início à medida que os educandos “problematizam o existencial”. (Berthoff, 2011, pp. 17-18).

No caso das aulas de português L2, os alunos da Quinta Portugal deveriam decodificar sons (palavras) da língua portuguesa e interpretar em

forma de imagem, objeto ou tradução mental para a língua materna. Não era esperado que lessem as palavras em nenhuma das línguas. Assim, “as palavras geradoras” para o curso foram escolhidas de acordo com as plantas, flores, frutos e instrumentos com que os alunos trabalhavam diariamente. Além de aprenderem também a comunicarem situações de emergência de trabalho ou problema de saúde.

As aulas ocorreram semanalmente na monção de seca (de abril a setembro) em 2004 no período da tarde durante o tempo de descanso do trabalho. E as primeiras frases que os alunos aprenderam foram frases de apresentação pessoal como: dizer seu nome completo, sua profissão, sua morada. A lista de chamada feita pela agrônoma não tinha números e nomes, tinha nomes e fotos de rostos, assim, rapidamente eu poderia identificar cada um dos 43 alunos. A cada nova frase de apresentação introduzida oralmente a participação deveria, e de fato era, total. Pacientemente cada aluno tinha a sua vez de apropriar-se das palavras em português e acrescentava as suas próprias informações pessoais. A única informação escrita¹² no programa era um livreto artesanal com o verbo ser. O livreto tinha apenas quatro páginas e cada uma delas com apenas uma frase incompleta em letras muito grandes: eu sou...; você é...; ele é...; ela é... Esse livreto foi utilizado desde o início até o fim do curso. Os alunos deveriam completar as frases oralmente de acordo com o assunto da aula. Como o conteúdo do curso era basicamente voltado à descrição e comparação o uso do verbo ser é necessário em língua portuguesa.

A repetição para a memorização é o principal método de aprendizagem numa cultura de transmissão oral de conhecimento e essa prática, apesar de constituir-se num método alternativo para o ensino formal, segue a forma tradicional de aquisição informal de conhecimento em Timor-Leste.

A segunda fase do curso foi a descrição de plantas, flores, alimentos e outros elementos da natureza como solo e sol. Primeiro foram introduzidos apenas os nomes em português e comparados com os nomes em língua tétum, uma vez que algumas plantas ou alimentos foram trazidas pela colônia portuguesa há muitos séculos e sofreram poucas alterações fonéticas na sua pronúncia. Assim, por exemplo, /tomate/, /alface/ não sofreram alteração foné-

¹² Existiam uns poucos alunos que sabiam ler em indonésio.

tica significativa e cenoura pronunciada como/sinóra/ em Aileu é uma palavra facilmente reconhecível apesar da mudança fonética. Essa estratégia das aulas é também um dos fundamentos da abordagem freiriana de educação de adultos, pois parte do conhecido para o desconhecido e novo. Assim como também utiliza a teoria do *input* de Krashen, que defende que a cada aula um pouco de conteúdo novo deve ser construído nas bases do conhecimento que já foi adquirido em aulas anteriores ou mesmo em situações informais. Esse é um ponto crucial para a psicolinguística, uma vez que os adultos analfabetos já se sentem inseguros em uma situação de aprendizado formal e essa insegurança acaba por criar barreiras emocionais para o aprendizado. Como já discutimos acima, a aquisição da linguagem, primeira ou segunda, ocorre apenas quando ocorre a compreensão de mensagens reais e quando o adquirente não está na defensiva, de acordo com Kraschen. Propositadamente, esse processo dá o valor apropriado para o que os alunos já sabem e não põe um peso exagerado no que eles têm dificuldade de aprender, o que, mais uma vez se afirma, é essencial da educação de adultos não alfabetizados.

Memorizados os nomes passei a trabalhar adjetivos para descrever, por exemplo, cores (verde, azul, vermelho, castanho, amarelo, branco, preto, laranja, etc.) e dimensões (grande, pequeno, largo, estreito, grosso, fino, alto, baixo, etc.) dos nomes. Depois de memorizados os adjetivos, através de cartazes com desenhos ou a apontar para a flora ao redor da sala de aula sem paredes eu descrevia, por exemplo, uma flor com a simples frase: “essa flor é vermelha”. Depois apontava para uma outra flor e perguntava a algum aluno de que cor era aquela flor. A cada semana passava a descrever outras coisas: uma semana flores, outra plantas/árvores, e ainda outra, alimentos. Nesta fase foi possível observar uma interessante interferência cultural e linguística. Em tétum ou em mambae não se faz diferença entre as cores azul e verde ou entre as cores vermelho e laranja. Por repetidas vezes perguntei de que cor era o céu e por várias vezes algum aluno respondia: “cor verde, professora” ou eu perguntava de que cor eram as folhas das árvores e por repetidas vezes algum aluno respondia: “cor azul, professora”. Passando eu a entender que na perspectiva dos alunos só existia a cor verde, sendo necessário acrescentar em tétum que tipo de verde era, o *modok tahan* (verde folha) ou o *modok tasi* (verde mar). Assim, o céu sempre deveria estar na classificação de cor de mar e não apenas na cor azul.

Depois dos primeiros adjetivos aprendidos aos poucos foram introduzidos adjetivos mais específicos para a descrição de processos como, vivo, morto, murcho, estragado, podre, etc. e verbos como, plantar, regar, cuidar, podar, colher, etc.

Material didático: adjetivos



Fonte: arquivo pessoal

Em língua portuguesa quando se dá instruções de processo ou o verbo está no modo imperativo ou na forma infinitiva. Ensinar os alunos a darem instruções utilizando o infinitivo facilita a rápida memorização do verbo sem necessidade de desinência pessoal ou temporal, ou seja, sem a necessidade de ensiná-los a conjugarem os verbos num primeiro momento.

Além disso, para a descrição de passos era necessário introduzir os números. Também isso foi feito através de cartazes com desenhos de pessoas de um lado e o número que representava a quantidade de pessoas de outro para num momento posterior os números ordinais para completar o vocabulário necessário para descrever uma técnica de plantio e cultivo.

Era suposto começar a trabalhar o tema corpo humano e saúde quando a monção de chuva começou. Como as aulas eram dadas na parte da tarde quando as chuvas se tornavam torrenciais nas montanhas e era necessário atravessar uma ribeira sazonal para chegar até a Quinta tivemos que interromper o curso sem terminar o programa planejado. Quando a monção de chuva acabou a agrônoma do projeto já tinha voltado para Portugal.

Travessia da Ribeira na Monção de Chuva - Fonte: arquivo pessoal



A sala de aula - Fonte: arquivo pessoal

CONCLUSÃO

Concluo que o uso híbrido de uma abordagem comunicativa e o método de transmissão oral tradicional que privilegia a memorização colaboraram para que o curso de língua portuguesa oral para trabalhadores rurais analfabetos do Projeto Quinta-Portugal cumprisse o seu objetivo principal, que era melhorar a comunicação em português entre a agrônoma portuguesa responsável pelo projeto e os funcionários e formandos. O ambiente informal da sala de aula, a utilização de palavras geradoras e teoria do *input*, assim como a priorização

da aquisição ao invés da aprendizagem consciente de regras gramaticais se mostraram apropriados para o progresso de comunicação em português sem pressão psicológica. E considero justamente o ganho psicológico o maior de todos os resultados, pois os alunos não escolarizados sentiram-se valorizados com a proposta do curso e motivados a aprenderem algo que é, de senso comum em Timor, muito difícil até para pessoas da elite intelectual.

Para retornar ao duplo sentido da palavra memória neste artigo julgo que esta oportunidade de experiência didática está sem dúvida na minha memória afetiva. Foi-me permitido testar teorias do ensino e aquisição de L2 livremente e colocar em prática a metodologia comunicativa que sempre acreditei ser mais apropriada. O carinho dos alunos é inesquecível. Na segunda semana de aula os alunos arrumaram a sala de forma a demonstrar o apreço que sentiam pela oportunidade de finalmente irem às aulas. Em frente deles, que se sentavam no chão em cima de uma lona estava um toco de uma árvore da Quinta para que eu, a professora, senta-se-me numa posição que todos pudessem ver e por trás de mim estava um quadro negro muito velho que tinha várias rachaduras profundas para que eu pudesse fazer os meus desenhos. Esses objetos, que têm um significado especial, faziam os alunos sentirem-se “na escola” finalmente. Assim, no meio da Quinta, rodeada da natureza e dos meus alunos alegres como crianças me sentia a mais realizada das professoras – a professora do toco.

REFERÊNCIAS

Berthoff, Ann E. (2011). “Prefácio”, em Paulo Freire & Donald Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, pp. 17-18. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Lisboa: Edições ASA.

Embaixada de Portugal em Díli. *Visita a Quinta Portugal*. <https://dili.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/a-embaixada/noticias/visita-a-quinta-portugal>. (acedido à 17 de junho de 2021).

Fischer, J. P. *Sprachen in Osttimor* <https://commons.wikimedia.org/wiki/>

File:Sprachen_Osttimors.png (acedido à 22 de janeiro de 2021).

Freire, Paulo (2011). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, Paulo & Macedo, Donald. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GERTIL (Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste) (2002). *Atlas de Timor Leste*. Lisboa: LIDEL.

Gusmão, Maria M. (2010). *Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na Profissionalização Docente em Serviço: perspectivas e desafios do século XXI*. Brasília: UnB.

Hull, Geoffrey, & Eccles, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum*. Lisboa, Portugal: Editora Lidel.

Kraschen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kraschen, Stephen D. (1985). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Martins, Milênia S. A. (2018). *O Público e o Privado no Sistema Educativo Timorense: análise do funcionamento de duas escolas (uma pública, outra privada) do município de Díli*. Díli: UNTL.

Tavares, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Coleção Novacidine 2. Porto: Porto Editora.

Thomaz, Luís F. (2002). *Babel Loro sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

Thomaz, Luís F. (2008). *País dos Belos: Acheias para a compreensão de Timor-Leste*. Macau: Instituto Português do Oriente & Fundação Oriente.

Van-Klinken, Catarina & Van-Klinken Rob (2015), *Mapping the Mother Tongue in Timor-Leste: who spoke what where in 2010?*, <http://www.tetundit.tl/Publications/Timor-Leste%20languages%202010.pdf> (acedido à 18 de maio de 2020).

Ximenes, António P. (2018). *A Análise da Importância do Ensino da Produção Textual em Língua Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico Central Manleuana, Díli*. Díli: UNTL.

Yaguello, Marina. (2012). "Introdução", in Mikhail Bakhtin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, pp. 11-19. São Paulo: Hucitec Editora.